

**Motivationssemester - Eine ethnographische Untersuchung zur
Erziehung jugendlicher Arbeitsloser**

DISSERTATION
der Universität St. Gallen
Hochschule für Wirtschafts-,
Rechts- und Sozialwissenschaften (HSG)
zur Erlangung der Würde eines
Doktors der Wirtschaftswissenschaften

vorgelegt von

Matthias Hofer

von

Zürich und Rothrist (Aargau)

Genehmigt auf Antrag der Herren

Prof. Dr. Thomas S. Eberle

und

Prof. Dr. Christoph Maeder

Dissertation Nr. 3345

Difo-Druck GmbH, Bamberg 2007

Die Universität St. Gallen, Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften (HSG), gestattet hiermit die Drucklegung der vorliegenden Dissertation, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Anschauungen Stellung zu nehmen.

St. Gallen, den 21. Mai 2007

Der Rektor:

Prof. Ernst Mohr, PhD

Meinen Eltern

„Leben summiert sich aus Handlungen, die zufällig bleiben, es hätte immer auch anders sein können, und es gibt keine Handlung und keine Unterlassung, die für die Zukunft nicht Varianten zuliesse.“

Max Frisch, *Tagebuch 1966-1971*

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG	XII
-----------------------	-----

SUMMARY	XIII
---------------	------

ERSTER TEIL: EINFÜHRUNG

1 EINLEITUNG	2
1.1 Ökonomische Problemstruktur.....	2
1.2 Ziel der Studie	7
1.3 Aufbau.....	8
1.4 Beiträge	10
2 FORSCHUNGSFRAGE.....	11

ZWEITER TEIL: BEGRIFFLICHE GRUNDLAGEN

3 JUGENDARBEITSLOSIGKEIT UND BERUFSAUSBILDUNGSWELT.....	16
3.1 Definition der Jugendarbeitslosigkeit	16
3.2 Quantitatives Ausmass der Jugendarbeitslosigkeit.....	16
3.3 Strukturelle Risikofaktoren	18
3.4 Individualisierbare Selektionskriterien	19
4 MOTIVATIONSEMESTER-PROGRAMM.....	24
4.1 Bezeichnung.....	25
4.2 Normative Vorgaben.....	26
4.3 Kennzahlen.....	29
4.4 Akteure der Motivationssemester-Programme und ihrer Umwelt.....	32
4.4.1 Akteure im Motivationssemester	33

4.4.2	Akteure im horizontalen Austausch	34
4.4.3	Akteure im vertikalen Austausch	37
4.4.4	Beobachtende und kommentierende Akteure	38
4.5	Funktionen.....	39
5	ANALYSEKONZEPTION	41
5.1	Motivationssemester-Programme als lokale Sinnwelten	41
5.2	Analysekonzepte	43
5.2.1	Konzept zur Analyse nicht intendierter Handlungsfolgen.....	43
5.2.2	Stigma-Konzept.....	46
5.2.3	People-Processing-Konzept	48
5.3	Paradigmatische Position	52
5.3.1	Abgrenzung gegenüber anderen Paradigmen	52
5.3.2	Methodologische Implikationen	53
6	ETHNOGRAPHISCHE METHODE	55
6.1	Felderschliessung	55
6.1.1	Zugang.....	55
6.1.2	Feldrolle	58
6.2	Datenauswahl	62
6.2.1	Sampling	62
6.2.2	Triangulation	63
6.2.3	Datenkorpus	64
6.3	Datenerhebungstechniken	66
6.3.1	Teilnehmende Beobachtung.....	67
6.3.2	Interview.....	68
6.3.3	Dokumente sammeln.....	70
6.4	Datenaufbereitung	71
6.4.1	Verschriftlichung.....	71
6.4.2	Organisation	72
6.5	Datenanalyse	73
6.5.1	Memos.....	73
6.5.2	Konzeptbasierte Kategorienbildung.....	74
6.5.3	Typenbildung mittels analytischer Induktion	76
6.6	Marginalisierung	79

DRITTER TEIL: EMPIRISCHE BEFUNDE

7	MOTIVATIONSEMESTER-TYPEN.....	82
7.1	Programmtyp A.....	82
7.2	Programmtyp B.....	88
7.3	Gegenüberstellung der Programmtypen.....	95
8	PRIMÄRE SELEKTIONSBEDINGUNGEN: WÄHLBARKEIT	98
8.1	Betriebspraktikumsverein	98
8.1.1	Eckdaten	99
8.1.2	Ziele.....	100
8.1.3	Abläufe	102
8.1.4	Ergebnisse	115
8.2	Lernwerkstätte.....	118
8.2.1	Eckdaten	118
8.2.2	Ziele.....	120
8.2.3	Abläufe	121
8.2.4	Ergebnisse	130
8.3	Intendierte und nicht intendierte Ergebnisse.....	132
8.4	Primäre Selektionsbedingungen.....	132
9	SEKUNDÄRE SELEKTIONSBEDINGUNGEN: WAHLCHANCEN	137
9.1	Lexikon der Defizitzuschreibungen	137
9.1.1	Inadäquate Berufswünsche.....	138
9.1.2	Beeinträchtigter Gesundheitszustand	141
9.1.3	Ausländerstatus	145
9.1.4	Mangelnde Motivation	145
9.1.5	Verwahrlosung	149
9.1.6	Antipathie.....	152
9.2	Defizitzuschreibungen als Stigmata.....	157
9.3	Sekundäre Selektion durch die Berufsausbildungswelt.....	158
9.3.1	Stigmata der Wählbarkeit.....	158
9.3.2	Stigmata der Wahlchancen.....	159

10 CHARAKTERISTISCHE SOZIALISATIONSPRINZIPIEN.....	160
10.1 „Aussortieren“	160
10.1.1 „Aussortieren“ im Betriebspraktikumsverein	161
10.1.2 „Aussortieren“ in der Lernwerkstätte	166
10.1.3 Vergleich	167
10.2 „Verflüssigen“	168
10.2.1 Berufsziel eruieren	169
10.2.2 „Fixe“ Berufsvorstellungen „aufweichen“	170
10.2.3 „Leiterli“	174
10.2.4 Realistische Berufsalternativen vorschlagen	175
10.2.5 Akzeptables Berufsziel finden	177
10.3 „Disziplinieren“	177
10.3.1 Verpflichtungsstruktur aufbauen.....	178
10.3.2 Kontrolle der Verpflichtungsstruktur.....	186
10.3.3 Sanktionieren.....	199
10.3.4 Verhaltensanpassung der Jugendlichen	205
10.4 Zur-Berufsausbildungswelt-Hinführen	206
10.4.1 Werkstattarbeit	206
10.4.2 „Etwas einfädeln“.....	208
10.4.3 „Etwas mit auf den Weg geben“	211
10.4.4 Schulunterricht	212
10.4.5 Strukturen der Berufsausbildungswelt.....	213
10.5 Konformisierung des Verhaltens der Jugendlichen	214
10.5.1 Motivationssemester als People-Processing-Organisationen	214
10.5.2 Den Erziehungspraktiken inhärente Sozialisationsprinzipien	215
10.5.3 Sozialisationsmodus der Motivationssemester	220

VIERTER TEIL: SCHLUSSBETRACHTUNGEN

11 ZUSAMMENFASSUNG DER EMPIRISCHEN BEFUNDE	226
11.1 Typen von Motivationssemester-Programmen	226
11.2 Primäre Selektionsbedingungen.....	227
11.3 Stigmata-Lexikon und sekundäre Selektionsbedingungen	229
11.4 Charakteristische Sozialisationsprinzipien der Motivationssemester	230

12 GENERALISIERBARE ERGEBNISSE	233
12.1 Negativ-Auslese durch die Berufsausbildungswelt	234
12.2 Destigmatisierungsfunktion der Motivationssemester	236
12.3 Unterstützung im Kampf um soziale Anerkennung	240
12.4 Perpetuierung unterprivilegierter sozialer Lagen	245
13 ANMERKUNGEN	248
13.1 Organisationsentwicklungsvorschläge	248
13.2 Weiterführende Fragen	252

VERZEICHNISSE UND LEBENSLAUF

14 VERZEICHNISSE	XV
14.1 Abbildungen	XV
14.2 Abkürzungen	XV
14.3 Transkriptionstypographie	XV
14.4 Literatur	XVI
15 LEBENSLAUF	XXI

Zusammenfassung

Diese Studie will einen Beitrag zum besseren Verständnis eines aktuellen sozialen Problems leisten: Sie nimmt sich der Jugendarbeitslosigkeit, genauer ihrer Bekämpfung an. Unter den Massnahmen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit konzentriert sie sich auf das Motivationssemester-Programm, ein Beschäftigungsprogramm für Jugendliche, die keine Lehrstelle finden konnten. Dazu wird die soziale Organisation dieser Programme mit ethnographischen Techniken untersucht.

Zunächst differenziert die Studie die Motivationssemester in zwei Programmtypen, die anschaulich dargestellt und hinsichtlich relevanter Vergleichsdimensionen analytisch charakterisiert werden.

Anschliessend wird ein Modell einer negativen sozialen Auslese entwickelt. Bei diesem Modell werden primäre von sekundären Selektionskriterien unterschieden. Die primären Selektionskriterien legen fest, unter welchen Bedingungen Jugendliche überhaupt als wählbare Teilnehmer der Berufsausbildungswelt gelten. Dazu gehören Gesundheit und adäquate Berufswünsche. Die sekundären Selektionskriterien bestimmen darüber hinaus, wovon die Chancen eines Jugendlichen abhängen, auch tatsächlich gewählt zu werden. Hierzu zählt ein sozial angepasstes Erscheinungsbild und Verhalten, Sympathie von Seiten der Lehrlingsverantwortlichen, persönliches Engagement des Jugendlichen und ein schweizerischer, nord- oder westeuropäischer Familienname.

Danach wird der Einfluss der Motivationssemester-Programme auf das Verhalten des Jugendlichen untersucht. Dabei zeigt sich, welche Mängel die Programm-Agenten direkt, welche nur indirekt und welche sie überhaupt nicht beeinflussen können. Den grössten Einfluss haben die Angestellten der Beschäftigungsmassnahme bei der Korrektur inadäquater Berufswünsche und bei Verhalten, das auf soziale Verwahrlosung hindeutet. Nur mittelbar können sie dagegen auf unmotiviertes und unsympathisches Verhalten hinwirken. Ganz ohne Effekt bleiben sie hinsichtlich von Verhalten, das als pathologisch gilt und hinsichtlich einer südost- oder aussereuropäischen Herkunft.

Abschliessend zeigt sich, dass die Motivationssemester-Programme die Jugendlichen im Kampf um soziale Anerkennung unterstützen können. Sie ermöglichen ihnen, auf Dauer eine weniger problematische Selbstbeziehung zu entwickeln. Dazu lernen die Jugendlichen, moralische Ansprüche von betrieblichen Agenten zu erfüllen, die über den Zugang zur Berufsausbildungswelt entscheiden. Es stellt sich im Weiteren aber heraus, dass die Programme zwangsläufig an der Verstetigung unterprivilegierter sozialer Lagen beteiligt sind, indem sie Jugendliche aus ressourcenärmeren Familien, die sich in den Beschäftigungsmassnahmen ansammeln, auf unterprivilegierte Arbeit vorbereiten.

Summary

The study wants to make a contribution for a better understanding of a current social problem. It focuses on youth unemployment, more precisely on its abatement by a governmental workfare program called “Motivationssemester”. This program occupies young people who haven’t succeeded in finding an apprenticeship position. This study examines the social organization of these programs with ethnographic techniques.

Firstly, the area of motivation term programs is differentiated in two types that are then descriptively represented and analytically characterized, regarding relevant dimensions of comparison.

Subsequently, a model of the negative social selection is developed. Within this model primary and secondary selection criteria are defined. The primary selection criteria specify, which conditions let young people become selectable participants of the professional training world at all. The main primary criteria are health and adequate career aspirations. The secondary selection conditions specify the chances of a selectable young person to be actually admitted. They consist of shabbiness, lacking motivation, a foreign surname and antipathy from the side of Gatekeepers.

Afterwards, the influence of the motivation term programs on the behavior of the young person is examined. It is shown which deficiencies the program agents can influence in a direct or indirect manner, and which deficiencies lie beyond their impact at all. The employees of the occupation program have the largest influence on not adequate career aspirations and socially shabby behavior. Their influence is only indirect in order to correct unmotivated and dislikable behavior. They remain without effect regarding the behavior, which is considered as pathological or is due to southeast and non-European origin, for example when a person has a foreign name.

Finally it arises that the motivation term programs can support young people in the fight for social acknowledgment. They enable the juveniles to develop a less problematic relationship to themselves in the long run. Therefore the young people learn from operational agents who can decide on the entrance to the professional training world, to fulfill moral requirements. Furthermore it appears ambiguously that the programs inevitably increase the steadiness of underprivileged social positions by preparing young people from resource-poorer families, which are numerous in the workfare programs, for underprivileged work.

Erster Teil: Einführung

1 Einleitung

Jugendarbeitslosigkeit lässt sich zweifellos als gesellschaftlicher Missstand auffassen. Sie gehört zum Kernbestand der sozialen Probleme moderner Gesellschaften. Wie auch immer politische Initiativen das Problem der Jugendarbeitslosigkeit angehen und bearbeiten wollen: Es sperrt sich zuverlässig gegen eine einfache Bewältigung oder Lösung. Sie scheint sich sogar zu verstetigen, sodass Jugendarbeitslosigkeit mehr und mehr zu einem politischen und sozialen Dauerbrenner wird.

Zur Problematik trägt bei, dass die jugendlichen Arbeitslosen als Betroffene ihre Interessen in politischen Prozessen nicht selbständig geltend machen können. Sie werden vielmehr zum Spielball unterschiedlichster Interessengruppen, die sich scheinbar alle nur für ihr Wohl einsetzen.

Die Rolle eines Advokaten jugendlicher Arbeitsloser einzunehmen, würde aber das Ziel in dieser Studie verfehlen. Stattdessen soll aus einer relativ neutralen Beobachter- und Teilnehmerrolle heraus ein sozial organisiertes Gebilde genauer betrachtet werden, in der diverse Interessengruppen, die zueinander in einem Spannungsverhältnis stehen, tagtäglich von Neuem eine soziale Ordnung aushandeln, die sich mit dem Kampf gegen Jugendarbeitslosigkeit befasst.

Im Folgenden wird die vorherrschende, von ökonomischer Warte her wahrgenommene Problemstruktur der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit herausgearbeitet. Anschließend wird das Ziel der Studie expliziert, an das die Erläuterung des Argumentationsganges anschliesst. Abschliessend werden die Beiträge der Studie sowohl in praktischer als auch theoretischer Hinsicht hervorgehoben.

1.1 Ökonomische Problemstruktur

Bund, Kantone und Unternehmungen interpretieren die soziale Problematik arbeitsloser Jugendlicher aus der Perspektive des Marktkonzepts. Das Marktkonzept erklärt, bei welchem Preis sich die nachgefragte und angebotene Menge eines Gutes ausgleichen. Jeder Markt konstituiert sich aus zwei Akteurstypen, die sich durch gegensätzliche Tauschinteressen auszeichnen. Dies manifestiert sich auch im entgegengesetzten Tauschkalkül von Anbietern und Nachfragern. Während die eine Seite bei steigenden Preisen mehr des Gutes tauschen will, will die andere Seite bei steigenden Preisen weniger tauschen. Ein Marktgleichgewicht stellt sich nur bei einem Preis ein, zu dem

Anbieter und Nachfrager gleich viel tauschen wollen. Beim Markträumungspreis existieren keine endogenen Veränderungstendenzen mehr.

Der Lehrstellenmarkt wird so zu einem Markt nach diesem Vorbild geformt. Hier treffen sich die Betriebe als Lehrstellen-Anbieter auf die Jugendlichen als Lehrstellen-Nachfrager. Der Markt befände sich im Gleichgewicht, wenn gleichzeitig alle Lehrstellen besetzt wären und alle Jugendlichen eine Lehrstelle hätten. Folglich gäbe es keine Jugendarbeitslosigkeit.

Dass es sie dennoch gibt, zeigt auf, dass sich der Lehrstellenmarkt nicht im Gleichgewicht befindet. Das Marktungleichgewicht kann entweder ein überschüssiges Angebot oder eine überschüssige Nachfrage bedeuten. Bei einem Über-Angebot hätten alle Jugendlichen eine Lehrstelle, ohne dass alle Lehrstellen besetzt wären. Bei einer Über-Nachfrage hingegen wären alle Lehrstellen besetzt, ohne dass alle Jugendlichen einen Ausbildungsplatz besässen.

Der zweite Fall des Marktungleichgewichts, die überschüssige Lehrstellen-Nachfrage, erklärt somit die Jugendarbeitslosigkeit; folglich liegt der Preis für die Berufsausbildung zu tief. Der Preis der Berufsausbildung ergibt sich aus dem Verhältnis ihres Nutzens und ihrer Kosten. Gemäss der modelleigenen Dynamik müsste in der Folge der Preis steigen, das heisst der Nutzen müsste steigen, die Kosten sinken oder beides zugleich geschehen. Über diesen Marktmechanismus sollte sich allmählich der Preis einstellen, der den Markt räumt.

Die treibenden Akteure orientieren ihren Massnahmenkatalog im Kampf gegen Jugendarbeitslosigkeit an diesem einfachen Marktmodell. Bund, Kantone und Betriebe intervenieren, um die Parameter des Lehrstellenmarktes zu verändern, damit sich möglichst rasch und dauerhaft ein Marktgleichgewicht einstellt. Im Folgenden sind die wichtigsten Stimuli auf das Lehrstellen-Angebot und die Lehrstellen-Nachfrage aufgelistet und kurz erläutert (Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) und Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) 2005).

Die aufgelisteten Interventionen, die das Lehrstellen-Angebot und die Lehrstellen-Nachfrage beeinflussen, sind in der Reihenfolge ihrer zeitlich verzögerten Wirkung angegeben. Die am Anfang genannten Stimuli wirken kurzfristig, die später genannten Massnahmen mittel- bis langfristig. Folgende Massnahmen sind zu nennen, die aber keine abschliessende Aufzählung darstellen:

- Öffentliche politische Aufrufe appellieren an die soziale Verantwortung der Betriebe und fordern diese dazu auf, zusätzliche Lehrstellen anzubieten. Auf regionaler Ebene setzen sich Lehrstellenförderer mit derselben Absicht ein, um

das regional verankerte Gewerbe und die regional ansässige Industrie auf die Über-Nachfrage nach Lehrstellen aufmerksam zu machen.

- Zudem finanzieren Bund und Kantone sogenannte Lehrstellenverbände mit. Lehrstellenverbände sind Zusammenschlüsse mehrerer hoch spezialisierter Betriebe, die gemeinsam Berufsausbildungsplätze anbieten. Damit reduzieren sich für die Betriebe die Kosten der Lehrlingsausbildung.
- Bund, Kantone und Betriebe haben eine Vignette lanciert, die das betriebliche Engagement für die Berufsausbildung sichtbar machen. Lehrlingsausbildende Betriebe können ihrer Kundschaft ihren Beitrag zur Minderung der Lehrstellenknappheit auf diese Weise sichtbar machen.
- Ausserdem bieten die Betriebe künftig Berufsausbildungen an, die ein reduziertes Anforderungsprofil aufweisen und dennoch nicht ohne berufliche Perspektive bleiben. So bietet etwa die Wirtschaft eine kaufmännische Lehre in verschiedenen Profilen an, die unterschiedlich hohe Anforderungen an die Jugendlichen stellen. Neu gibt es eine kaufmännische Lehre mit Profil E, die jedem Jugendlichen offen steht, und eine mit Profil M, welche die Berufsmaturität voraussetzt.
- Nicht zuletzt sollen Studien auf kantonaler und nationaler Ebene über das Nutzen-Kosten-Verhältnis der Berufsausbildung die Betriebe dazu veranlassen, den produktiven Beitrag von Lehrlingen nicht zu unterschätzen (Hanhart 1998; Hennig 1989; Schweri, Mühlemann, Pescio, Walther, Wolter und Zürcher 2003).

Die Aktionen zur Beeinflussung der Lehrstellen-Nachfrage sollen die Jugendlichen vor allem bei der Suche unterstützen. Sie erleichtern ihnen etwa den Zugang zu Informationen über offene Lehrstellen. Wiederum sind die wichtigsten Massnahmen nach ihrer relativen Wirkungsverzögerung geordnet. Eher kurzfristig wirkende Eingriffe sind vor eher mittel- bis langfristig wirkenden Massnahmen aufgelistet. Folgende Massnahmen sind zu nennen:

- Die öffentliche Hand finanziert zunächst die Berufsweltmeisterschaften mit. So erhält und steigert sie die Attraktivität der Berufsausbildung. An diesen Meisterschaften stehen junge Berufsleute im Mittelpunkt, die hervorragende Leistungen erbracht haben.
- Die Aktion Rent-a-Stift lässt Erfahrungen von Jugendlichen, die erst kürzlich eine Berufsausbildung begonnen haben, den Abschlussklassen der Sekundarstu-

fe zufließen. Die jungen Berufstätigen informieren die Oberstufenschüler über ihre Erfahrungen im Bewerbungsprozess, der ersten Zeit an der Berufsschule und im Lehrbetrieb. Jugendliche im letzten Schuljahr erhalten so Informationen aus erster Hand von nahezu Gleichaltrigen, welche die Schulwelt eben erst hinter sich gelassen haben.

- Die kantonale Initiative der Lehrstellen-Hotline informiert Jugendliche auf Anfrage tagesaktuell über noch zu besetzende Lehrstellen. Damit agieren die Verantwortlichen als Intermediäre, welche die Lehrstellen-Nachfrager und Lehrstellen-Anbieter zusammenführen.
- Der Junior Job Service oder das Job Coaching ist ein Programm der kantonalen Berufsberatungen, das speziell auf die Bedürfnisse von jugendlichen Stellensuchenden ausgerichtet ist. Das beratende Fachpersonal unterstützt Jugendliche im Bewerbungsprozess.
- Die Initiative Speranza bringt als institutioneller Intermediär ein Netzwerk von Unternehmern, die kurzfristig Lehrstellen schaffen können, mit einer kantonalen Vermittlungsstelle zusammen, an die sich jene Jugendliche wenden können, die noch keine Lehrstelle gefunden haben.
- An einem jährlich schweizweit stattfindenden Tag der Berufsbildung können sich Jugendliche über Berufsfelder informieren und mit Personen aus der Wirtschaftswelt in Kontakt kommen.
- Ausserdem erhöhen die Kantone das Platzangebot in Brückenangeboten und die Arbeitslosenkasse finanziert eine weitere Erhöhung der Anzahl Plätze, welche die Motivationssemester für arbeitslose Jugendliche anbieten. Diese Programme fangen Jugendliche auf, die bei der Lehrstellensuche erfolglos geblieben sind.
- Schliesslich führen die Kantone ein Lehrlingsregister, um den Ausbildungsweg eines Jugendlichen über längere Zeit verfolgen zu können. Diese Informationen lassen sich dereinst auch für statistische Untersuchungen nutzen.

Die Eingriffe innerhalb eines Lehrstellenmarkt-Konzepts beziehen sich immer auf eine der beiden Marktseiten. Diese exogenen Massnahmen sollen die Geschwindigkeit erhöhen, mit der sich der Lehrstellen-Markt in ein neues Gleichgewicht bewegt. Die Arten der Lösungen sind jedoch beschränkt. So beeinflussen die politisch motivierten Aktionen zum Beispiel den relativen Preis der Berufsausbildung, um das Lehrstellen-Angebot zu erhöhen. Die Appelle an die Unternehmen, zusätzliche Lehrstellen zu

schaffen, erhöhen ihrerseits das Lehrstellen-Angebot bei konstantem Preis der Berufsausbildung. Zudem führt die Diversifikation von Berufsausbildungen in unterschiedliche Anforderungsprofile zu einer weiteren Vermehrung des Lehrstellen-Angebots, insbesondere für Berufsausbildungswege mit relativ tiefem Anforderungsprofil. Die Intermediäre steigern die Markteffizienz, indem sie die Lehrstellen-Angebots-Seite mit der Lehrstellen-Nachfrage-Seite matchen. Und nicht zuletzt geben die Brückenangebote und die Motivationssemester den Jugendlichen mehr Zeit zur Lehrstellensuche.

Über den aktuellen Marktzustand informiert ein vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) initiiertes Lehrstellen-Markt-Indikator. Das Lehrstellenbarometer erhebt zweimal jährlich bei Jugendlichen und Unternehmen Daten, um die Differenz zum Marktgleichgewicht festzustellen. Die jüngsten Zahlen des Lehrstellenbarometers vom August 2006 stellen einen über die vergangenen Jahre aufgelaufenen Nachfrageüberhang von 22'000 Lehrstellen fest. Es gilt dabei zu beachten, dass Jugendliche über zwanzig Jahre statistisch nicht mehr erfasst werden (Institut für Markt- und Sozialforschung (LINK) 2006:69-71).

Allerdings ist das Markt-konzept als Analyseinstrument nur bedingt geeignet. Zum einen ist der Lehrstellen-Markt kein perfekter Markt. Zum anderen lässt die Konzeptualisierung dieses Zuordnungsprozesses als Marktmechanismus verschiedene Aspekte unberücksichtigt.

Der Lehrstellen-Markt erfüllt die Bedingungen eines perfekten Markts nicht, weil kein vollkommener Wettbewerb herrscht. Zum einen können die Betriebe die Lehrbedingungen den Jugendlichen einseitig diktieren. Zum anderen sind das Lehrstellen-Angebot und die Lehrstellen-Nachfrage nicht flexibel, weshalb die Anpassung an ein neues Gleichgewicht mit erheblicher zeitlicher Verzögerung stattfindet. Überdies sind weder die Jugendlichen noch die betrieblichen Lehrlingsverantwortlichen vollkommen informiert. Vielmehr sind die Jugendlichen mit der Lehrstellensuche überfordert, weil sie in den vielfältigen Möglichkeiten kein für sie geeignetes Berufsziel ausmachen können. Auch die Betriebe sind mit der Lehrlingsselektion überfordert, weil sie erstens das Leistungspotenzial der Jugendlichen aufgrund ihrer Schulnoten nicht exakt einschätzen und die Leistungsfähigkeit der Lehrstellenbewerber so nicht zuverlässig vergleichen können. Zudem ist die Lehrstelle kein homogenes Gut. Stattdessen unterscheiden sich die Stellen etwa durch die Ausbildungsdauer, das soziale Ansehen und die beruflichen Perspektiven.

Die Wahl des Markt-Konzepts trifft zwei wesentliche Vorentscheidungen. Erstens ist mit dem Marktmodell der Allokations- und Verteilungsmechanismus festgelegt. Das Gut der Berufsbildung ist nur bedingt ein Marktgut, vielmehr nimmt es Züge eines öffentlichen Gutes an. Namhafte Vertreter der politischen Klasse und weite Teile der Bevölkerung verstehen Berufsbildung als einen legitimen Anspruch der Jugendlichen. Deshalb wären auch alternative Allokations- und Verteilungsmodelle in Betracht zu ziehen.

Zweitens werden die Handlungsmotive der Akteure auf eine ökonomische Perspektive reduziert. Das Markt-Konzept modelliert Betriebe und Jugendliche als zweckrational handelnde Akteure, denen nichts weiter fehlt als künftige Arbeitskraft oder ein Berufsausbildungsplatz. Neben der Lehrstellensuche können Jugendliche aber mit zusätzlichen Problemen belastet sein, die sie beim Eintritt in die Berufsausbildungswelt behindern. Ausserdem blendet die ökonomisch aggregierte Sicht auf die Handelnden auch den Handlungskontext aus. Jeder Bewerbungsprozess und jeder Kontakt mit einem Betrieb, der Lehrlinge ausbildet, ist sozial eingebettet. Wenn ein Lehrvertrag abgeschlossen wird, muss weit mehr zusammenkommen als ein beliebiger Lehrstellensuchender und ein beliebiger Lehrstellenanbieter. Die Unwägbarkeiten des gegenseitigen Vertrauens spielen eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, ein mehrjähriges Ausbildungsverhältnis einzugehen.

1.2 Ziel der Studie

Grundlegendes Ziel der Studie ist es, einen Beitrag zum besseren Verständnis der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit zu leisten. Dabei widmet sie ihre Aufmerksamkeit einer nachfrageseitig eingesetzten Massnahme, dem Motivationssemester. Bei diesem Programm handelt es sich um eine arbeitsmarktliche Massnahme, die vom Sozialstaat angeboten wird, um jugendliche Arbeitslose im Alter zwischen fünfzehn und ungefähr zwanzig Jahren auf ihrem Weg in die Berufsausbildungswelt zu unterstützen. Die Legitimität des Motivationssemester-Programms begründet sich auf einen breit abgestützten Konsens über seine Wirksamkeit im Kampf gegen Jugendarbeitslosigkeit. Es ist eine der tragenden Massnahmen, was die sukzessive Erhöhung der Anzahl der in Motivationssemestern angebotenen Plätze bestätigt (Hagenbüchle 2005).

Die Motivationssemester-Programme sind auf die Berufsausbildungswelt ausgerichtet. Die Agenten des Beschäftigungsprogramms begleiten die Jugendlichen auf ihrem je eigenen Weg in die Berufsausbildungswelt, auf dem sie zuvor gescheitert sind. Dabei

interessiert sich die Studie insbesondere für die soziale Organisation der Massnahme, die sie vom Standpunkt des interpretativen soziologischen Paradigmas mit ethnographischen Techniken untersucht.

1.3 Aufbau

Die Argumentation gliedert sich in vier Teile. Nach der Einleitung und der Forschungsfrage im ersten Teil, werden im zweiten Teil die begrifflichen Grundlagen dargelegt. Die Befunde der empirischen Studie über die Motivationssemester sind im dritten Teil dargestellt. Den vierten Teil bilden die Schlussbetrachtungen.

Im zweiten Teil zu den begrifflichen Grundlagen ist zunächst im Kapitel drei der aktuelle Forschungsstand zu den Selektionskriterien für die Berufsausbildungswelt dargestellt. Zudem enthält dieses Kapitel ergänzende Informationen über Jugendarbeitslosigkeit, Angaben zu deren Begriffsdefinition und Erhebung. Ausserdem wird das quantitative Ausmass dieses Segments arbeitsloser Bevölkerung festgehalten.

Daran schliesst sich im Kapitel vier die Aufarbeitung des Kenntnisstandes über das Motivationssemester-Programm an. Zunächst werden die wesentlichen Daten zum Programm angegeben, zu denen auch die regelmässig von staatlicher Seite erhobenen statistischen Kennzahlen gehören. Darauf folgt die Rekonstruktion des Motivationssemester-Programms als ein sozial organisiertes Gebilde, indem die Akteure mit ihren unterschiedlichen Interessen und Bezügen zum Programm aufgelistet werden.

Anschliessend im Kapitel fünf wird das Motivationssemester aus der Sicht des interpretativen Paradigmas beschrieben. Dabei wird es als eine Sozial- und Sinnwelt aufgefasst, die sich über Zeichen und Anzeichen mitteilt und darum deutungsbedürftig ist. Danach werden die Konzepte vorgestellt, mit denen das soziale Geschehen in den Beschäftigungsprogrammen analysiert werden soll.

Im folgenden Kapitel sechs wird schliesslich die ethnographische Methode als adäquate Technik vorgestellt, um soziale Phänomene oder eine Sinnstruktur zu untersuchen. Durch den ethnographischen Forschungsprozess lässt sich eine beliebige, lokale Sinnstruktur aufschliessen. Das methodisch-systematische Vorgehen präsentiert sich aus Textdarstellungsgründen sequenziell. Das Vorgehen ist deshalb jedoch nicht als linear misszuverstehen. Vielmehr zeichnet es sich durch Zirkularität aus.

Der dritte Teil zu den empirischen Befunden beginnt in Kapitel sieben. Die Motivationssemester-Programme lassen sich in zwei Typen differenzieren. Diese Vereinfach-

chung erlaubt es, sich auf die Analyse dieser beiden konkreten Programme als unterschiedliche Programmarten zu konzentrieren.

Im anschliessenden Kapitel acht werden die intendierten und nicht intendierten Folgen des Personal-Handelns in beiden Motivationssemester-Programmen untersucht. Zu diesem Zweck lassen sich die Programme als Organisationen darstellen, die ausgehend von Zielen, über definierte Abläufe Ergebnisse erzeugen, die entweder beabsichtigt oder unbeabsichtigt sind. Die wiederkehrenden unbeabsichtigten Ergebnisse lassen sich danach auf ihre Ursachen hin untersuchen, die sich dann auf die Selektion der Jugendlichen durch die Berufsausbildungswelt interpretieren lassen. Daraus ergeben sich primäre Selektionsbedingungen, welche die grundsätzliche Wählbarkeit eines Jugendlichen festlegen.

Das folgende Kapitel neun wendet sich den relativen Schwächen arbeitsloser Jugendlicher zu. Defizitzuschreibungen werden dargelegt und ihre konzeptionelle Verdichtung als Stigmata beschrieben. Diese Stigmata werden den Jugendlichen durch verschiedene Agenten des Motivationssemesters und anderer Organisationen zugeschrieben. Einige lassen sich danach als sekundäre Selektionsbedingungen interpretieren, mit denen die Agenten der Berufsausbildungswelt Jugendliche für einen Ausbildungsplatz auswählen. Die sekundären Selektionsbedingungen wirken sich auf die Höhe der Wahlchancen eines grundsätzlich wählbaren Jugendlichen aus.

Daran schliesst das Kapitel zehn über die organisationalen Abläufe der Motivationssemester-Programme an. Es erklärt wie aus Jugendlichen ohne, solche mit Lehrstelle gemacht werden. Diese organisationalen Abläufe werden als Erziehungspraktiken interpretiert, von denen die bedeutendsten am Datenmaterial veranschaulicht werden. Schliesslich werden mit Hilfe des People-Processing-Konzepts bestimmende Sozialisationsprinzipien expliziert, die sich in mehreren organisationalen Erziehungspraktiken manifestieren. Aufgrund eines für diese Beschäftigungsprogramme charakteristischen Bündels von Sozialisationsprinzipien lassen sich schliesslich Folgerungen auf das zu erwartende Verhalten der Jugendlichen – als Sozialisationsprodukt – ziehen, wenn sie das Programm verlassen, um einen Ausbildungsplatz anzutreten.

Der vierte Teil als Schlussbetrachtungen gliedert sich in drei weitere Kapitel. Im Kapitel elf werden die wichtigsten empirischen Befunde konzis zusammengefasst, soweit es die Natur eines kontextsensitiven Forschungsverfahrens erlaubt. Danach werden im Kapitel zwölf bedeutende generalisierbare Ergebnisse hervorgehoben. Die Auswahl der Jugendlichen durch die Berufsausbildungswelt wird dabei als zweistufige Negativ-Selektion modelliert. Im Anschluss daran kann die soziologische Funktion der Motiva-

tionssemester-Programme als Destigmatisierung bezeichnet und in eine Theorie zur sozialen Anerkennung eingebettet werden. Im Kapitel dreizehn werden schliesslich einige Anmerkungen formuliert, die sich im Wesentlichen auf die weitere Entwicklung der Beschäftigungsprogramme beziehen. Die dargelegten Organisationsentwicklungsvorschläge könnten den Effekt der Programme im Hinblick auf die Unterstützung der Jugendlichen im Kampf um soziale Anerkennung verbessern. Dabei handelt es sich aber nicht um gebrauchsfertige Lösungen, vielmehr um Ideen, die in eine Diskussion zur organisatorischen Weiterentwicklung der Massnahme eingehen können. Letztlich werden einige weiterführende Fragen festgehalten, die Wege zur weiteren Vertiefung oder Verbreiterung des Wissens über die Motivationssemester-Programme öffnen.

1.4 Beiträge

Die Studie will sowohl theoretischen als auch praktischen Ansprüchen gerecht werden. Der praktische Beitrag über die Motivationssemester wendet sich an jeden personalen oder institutionellen Akteur, der sich unmittelbar mit dem Programm zu befassen hat. Zunächst sind dabei die Jugendlichen und Angestellten der Motivationssemester zu nennen. Insbesondere den Angestellten kann die Studie einen Überblick über das Gebiet der Motivationssemester vermitteln. Die Leitung hingegen kann über die Studie zu einer Perspektive auf das alltägliche Geschehen in ihrem Motivationssemester-Programm kommen, die sich von der herkömmlichen Sichtweise unterscheidet. Von besonderem Interesse sind hierbei nicht nur die naturalistischen Beschreibungen der sozialen Organisation, sondern auch jene der Funktionsweise der Motivationssemester aus soziologischer Sicht. Ausserdem ermöglicht diese Untersuchung der Motivationssemester den Aufsichts- und Lenkungsbehörden einen Einblick in den Alltag der Programme. Insbesondere das Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) als normierende und evaluierende, sowie die Arbeitslosenversicherung als finanzierende Behörde finden über diese Studie einen Zugang zum prozesshaft strukturierten Alltagsgeschehen. Zudem werden Vorschläge formuliert, die in die Diskussion über die kontinuierliche Entwicklung dieser Beschäftigungsmassnahme einfliessen könnten.

Weiter richtet sich der Inhalt der Studie an die dem Motivationssemester vor- und nachgelagerten Institutionen der Arbeits- und Erwerbswelt. Jugendliche gelangen nicht direkt in ein Motivationssemester-Programm, sondern finden ihren Weg dorthin über eine regionale Arbeitsvermittlung (RAV). Angestellte des RAV können über diese Studie erfahren, wie sich die Welt der Motivationssemester-Agenten und der Jugendli-

chen konstituiert. Darüber hinaus erfahren Lehrlingsverantwortliche als die für die Motivationssemester bedeutendsten Akteure der Privatwirtschaft, wie das Programm die Jugendlichen während eines Praktikumsaufenthaltes in einem Betrieb unterstützt und was die Jugendlichen in den Motivationssemestern überhaupt tun.

In theoretischer Hinsicht schliesst die Studie die Funktion der Motivationssemester-Programme an eine Theorie an, die individuellen und gesellschaftlichen Wandel aus einem Kampf um soziale Anerkennung erklärt, der über moralische Ansprüche in reziproken sozialen Beziehungen ausgetragen wird. Dabei leisten die Beschäftigungsmassnahmen im Besonderen einen Beitrag an die Destigmatisierung des Verhaltens der Jugendlichen. Sie sind jedoch auch zwangsweise an der Verfestigung sozialer Ungleichheiten beteiligt.

Darüber hinaus kann ein Selektionsmodell gebildet werden, das nicht die Agenten der Berufsausbildungswelt, welche die Jugendlichen auswählen, in den Blick nimmt. Vielmehr konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf die Jugendlichen, die von den betrieblichen Agenten nicht berücksichtigt werden. Deshalb können die von Agenten der Berufsausbildungswelt und der Motivationssemester-Programme den Jugendlichen zugeschriebenen Mängel als negative Selektionsbedingungen interpretiert werden. Die primären und die sekundären Selektionsbedingungen lassen sich sodann zu einem zweistufigen Modell der Negativ-Auslese zusammenfügen. Dieses Modell erklärt, unter welchen Voraussetzungen der Jugendliche für Agenten der Berufsausbildungswelt überhaupt wählbar ist und wovon seine Chancen abhängen, einen freien Ausbildungsplatz zu erhalten.

2 Forschungsfrage

Nach der obligatorischen Schulzeit stehen Jugendliche vor der Aufgabe, sich neu zu orientieren. Sie müssen sich nun für eine bestimmte Fortsetzung ihres Lebenslaufs entscheiden. Viele von ihnen wählen eine Berufsausbildung und den meisten gelingt es auch, den Übergang von der Schule in die Berufsausbildungswelt zu bewerkstelligen. Nicht alle Jugendlichen jedoch finden einen Ausbildungsplatz und andere wiederum brechen eine angetretene Berufsausbildung aus unterschiedlichen Gründen vorzeitig ab.

Jugendliche, die zwischen der Schule und der Berufsausbildungswelt stehen bleiben, versuchen sich auf unterschiedliche Weise zu helfen. Einige von ihnen wählen den Weg zur Arbeitsvermittlung. Sie melden sich bei einem RAV und lassen sich als arbeitslos registrieren. Obwohl viele arbeitslose Jugendliche zuvor in keinem regulären

Arbeits- und Erwerbsverhältnis standen oder ihrer individuellen Beitragspflicht gegenüber dem kollektiven Arbeitslosigkeitsrisiko oft nur für kurze Zeit nachgekommen sind, haben sie alle Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung nach Ablauf einer gesetzlich geregelten Frist.

Mit der Unterstützung des RAV soll der Jugendliche möglichst rasch eine Berufsausbildungsstelle finden. Die alleinige Unterstützung durch den RAV-Berater genügt jedoch nicht in jedem Fall. Zum einen kann der RAV-Berater auf die individuellen Bedürfnisse eines jugendlichen Arbeitslosen oft nicht in genügendem Masse eingehen, weil er durch die zu bearbeitenden Fälle zeitlich überlastet ist. Zum anderen können die Jugendlichen von sich aus eine ihren Bedürfnissen angemessenere, weniger formalisierte Betreuung einfordern. Aus diesen Gründen verfügt der RAV-Berater subsidiär über eine Massnahme, um den Jugendlichen möglichst bedürfnisgerecht bei seiner Suche nach einem Berufsausbildungsplatz zu unterstützen: das Motivationssemester.

Das Motivationssemester ist eine sozialstaatlich angebotene Arbeitsbeschaffungsmassnahme, die speziell auf die Anforderungen arbeitsloser Jugendlicher im Alter zwischen fünfzehn und zwanzig Jahren ausgerichtet ist. Sie soll den Jugendlichen aus der Arbeitslosigkeit heraus- und in die Berufsausbildungswelt hineinführen. Bei diesem Übergang stellt sich insbesondere die Frage, welche Schranken die Jugendlichen dabei zu überwinden haben.

Die Frage bedarf der weiteren Differenzierung: In einen theoretischen Teil, in dem die begrifflichen Grundlagen erarbeitet werden, und einen empirischen Teil, in dem die soziale Organisation rekonstruiert wird.

Im theoretisch-begrifflichen Grundlagenteil wendet sich die Aufmerksamkeit zunächst der Jugendarbeitslosigkeit und der Berufsausbildungswelt zu. Dabei soll zunächst die Jugendarbeitslosigkeit definiert und in ihrem Umfang bestimmt werden. Anschliessend ist die Selektion durch die Berufsausbildungswelt ins Auge zu fassen, um den Stand der Forschung über die Selektionskriterien aufzuarbeiten. Dabei interessiert nicht nur, wie die Selektion konkret erfolgt, sondern auch, welche empirischen Auswirkungen bekannt sind. Im Besonderen soll untersucht werden, welche Merkmale Jugendlichen bei ihren Bemühungen um einen Ausbildungsplatz hinderlich werden und so das Arbeitslosigkeitsrisiko erhöhen.

Anschliessend wird auf das Motivationssemester fokussiert. Dabei interessieren zunächst einmal die ganz konkreten Informationen über dieses Programm, zu denen etwa Gründung, Veranstalter, Träger, Finanzierung oder gesetzliche Rahmenregelungen zählen. Es soll aber auch über das Wachstum der Anzahl der Motivationssemester, die

Teilnehmerzahl und die Effektivität informiert werden. Darüber hinaus interessiert auch, welche Funktionen es erfüllt. Schliesslich soll so ein breit abgestützter Überblick über diese Massnahme im Kampf gegen Jugendarbeitslosigkeit gewonnen werden.

Den Einblick in die soziale Organisation der Motivationssemester soll schliesslich der empirisch-materiale Teil der Studie leisten. Zunächst werden zwei Typen von Motivationssemestern unterschieden, um die grosse Anzahl dieser Organisationen überschaubar zu machen. Danach wendet sich das Interesse dem Motivationssemester als sozialem Ort zu, an dem systematisch intendierte und nicht intendierte Ergebnisse produziert werden. Es gilt dann, die Gründe für das systematische Entstehen nicht intendierter Handlungsergebnisse zu bestimmen. Dabei soll das Konzept von Robert King Merton (1967) verwendet werden. Im Blickpunkt steht dabei insbesondere das organisierte Handeln des Personals. Wenn Handlungsziele, organisatorische Abläufe und die daraus resultierenden Ergebnisse festgestellt sind, soll ein Vergleich zwischen den Zielen und dem Ergebnisspektrum die nicht intendierten Ergebnisse deutlich machen. Anschliessend können die Gründe für das regelmässige Zustandekommen dieser ungewollten Ergebnisse eruiert und auf die Selektion durch die Berufsausbildungswelt zurückgeführt werden, um die primären Zulassungsanforderungen zu bestimmen.

Anschliessend wendet sich die Studie der Personenkategorie der Jugendlichen zu, weil sie letztlich der Motivationssemester-Massnahme ausgesetzt sind und den Eintritt in die Berufsausbildungswelt zu bewerkstelligen haben. Dabei soll insbesondere zur Frage stehen, welche Merkmale ihnen seitens des Personals zugeschrieben werden. Der Zuschreibungskatalog der Motivationssemester an die Adresse der Jugendlichen soll dann empirisch aufgearbeitet und übersichtlich dargestellt werden. Da es sich bei den Zuschreibungen vornehmlich um Mängelzuschreibungen handelt, kann das Stigma-Konzept von Erving Goffman (1967) zur konzeptionellen Bündelung verwendet werden. Diese Stigmata lassen sich wiederum im Hinblick auf die Selektion der Jugendlichen durch die Berufsausbildungswelt interpretieren. Sie entfalten eine sekundäre Ausschlusswirkung, die greift, falls die primäre passiert wurde.

Danach wendet sich die Studie der Frage zu, wie die Motivationssemester-Agenten die Jugendlichen unterstützen, um den Eintritt in die Berufsausbildungswelt zu schaffen. Dabei werden die wiederkehrenden und strukturgebenden Handlungsabläufe fokussiert. Mit dem Sozialisationskonzept des People-Processing von John van Maanen (1978) können diese Handlungsabläufe als erzieherische Aktivitäten des Personals definiert und empirisch aufgearbeitet werden. Dabei interessiert nicht nur in welche Kategorien sich diese Abläufe unterteilen lassen, sondern auch in welcher Abfolge die

einzelnen Sequenzen sinnhaft organisiert sind und was in ihnen zwischen Personal und Jugendlichen geschieht. Die Analyse der erzieherischen Abläufe erlaubt sodann eine soziologisch fundierte Funktionserklärung der Motivationssemester zu explizieren.

Abschliessend bleibt zu fragen, an welche Theorieströmungen die Ergebnisse angeschlossen werden können. Hierzu bietet sich eine Anerkennungstheoretische Sichtweise an. Sie versteht die Motivationssemester-Programme als eine Massnahme, welche die Jugendlichen im Kampf um soziale Anerkennung unterstützt. Darüber hinaus lässt sich das Beschäftigungsprogramm aus einer sozialisationstheoretischen Sicht deuten, die das Programm als eine organisierte Sozialisierungsinstanz versteht. Auf diese Weise kann die vorherrschende, ökonomisch eingebettete Wahrnehmung der Motivationssemester ergänzt und die merkwürdige Ambivalenz der Programme hervorgehoben werden.

Der Fokus der Forschungsfrage liegt zweifellos auf der Perspektive der Angestellten der Motivationssemester-Programme. Diese Konzentration trägt der Schlüsselrolle der Angestellten und insbesondere der Betreuer Rechnung, die sie für die Jugendlichen spielen. Die Betreuer leiten die Jugendlichen gewissermassen als Schnittstellen-Manager systematisch bei der Bearbeitung des Übergangs in die Berufsausbildungswelt an und intervenieren fallbezogen. Für die Untersuchung dieses Prozesses tragen biographische Unterschiede der Jugendlichen wenig zum Verständnis bei. Insofern dürfen disparate Charakterisierungen einzelner Teilnehmenden mit Vorsicht als nicht bedeutsam im Hinblick auf die Fragestellung eingestuft werden (Heinimann 2006a:57-108).

Zweiter Teil: Begriffliche Grundlagen

3 Jugendarbeitslosigkeit und Berufsausbildungswelt

3.1 Definition der Jugendarbeitslosigkeit

Junge Menschen gelten als jugendliche Arbeitslose, wenn sie keiner Erwerbstätigkeit nachgehen und zwischen fünfzehn und vierundzwanzig Jahre alt sind. Bei der Analyse der Jugendarbeitslosigkeit sind zwei Differenzierungen vorzunehmen. Zum einen lässt sich die Population der jugendlichen Arbeitslosen in zwei Alterskohorten unterscheiden, von denen die erste die Spanne zwischen fünfzehn und neunzehn Jahren einschliesst und die zweite die Jahre zwanzig bis vierundzwanzig umfasst. Diese Teilung begründet sich in den beiden Übergängen, die Jugendliche zwischen fünfzehn und vierundzwanzig zu bewältigen haben. Zunächst müssen sie den Übergang von der Schule in die Berufsbildung schaffen und anschliessend ist der Übergang von der Berufsbildung in die Erwerbswelt zu bewerkstelligen.

Zum anderen sind jugendliche Arbeitslose nach dem Kriterium der Erwerbstätigkeit vor ihrer Arbeitslosigkeit unterscheidbar. Diese zweite Differenzierung ist vor allem hinsichtlich der Meldeneigung von Jugendlichen bedeutsam. Jugendliche, die vor ihrer Erwerbslosigkeit noch nie gearbeitet haben, melden sich weitaus seltener bei einem RAV. Nur etwa dreissig Prozent der Jugendlichen, welche die Schule regulär verlassen und erwerbslos bleiben, lassen sich bei einem RAV registrieren. Dagegen melden sich Jugendliche wesentlich häufiger arbeitslos, die vor ihrer Arbeitslosigkeit bereits gearbeitet haben. Ungefähr sechzig Prozent der Jugendlichen, die eine Lehre abgebrochen haben, sind bei einem RAV registriert. Jedoch weisen beide Segmente der jugendlichen Arbeitslosen eine unterdurchschnittliche Meldeneigung auf. Über die Gründe, wieso sich Jugendliche zwischen fünfzehn und vierundzwanzig Jahren weniger häufig beim einem RAV melden als erwachsene Arbeitslose, gibt der aktuelle Stand der Forschung keine Auskunft (Weber 2004:43).

3.2 Quantitatives Ausmass der Jugendarbeitslosigkeit

Zwei Institutionen ermitteln für das Staatsgebiet der Schweiz regelmässig das quantitative Ausmass der Jugendarbeitslosigkeit. Die beiden Werte weichen jedoch voneinander ab, weil sie aus unterschiedlichen Quellen erhoben und mit unterschiedlichen Verfahren aufbereitet werden. Neben dem Bundesamt für Statistik (BFS) führt auch das SECO eine amtliche Arbeitslosenstatistik von Jugendlichen (Weber 2004:43).

Die Statistik des BfS orientiert sich an internationalen Standards und zeichnet ein umfassenderes Bild der Jugendarbeitslosigkeit. Insbesondere erfasst die BfS-Statistik auch jugendliche Arbeitslose, die nicht bei einem RAV angemeldet sind. Jedoch bleibt die Quote der Jugendarbeitslosigkeit relativ ungenau, weil diese auf einer relativ kleinen Datenmenge der Schweizerischen Arbeitskräfte-Erhebung (SAKE) basiert. Ausserdem liegen die Daten zur Arbeitslosigkeit nur in jährlicher Frequenz vor, weshalb sie sich nicht für kurz- und mittelfristige Analysen und Prognosen eignen. Laut der BfS-Statistik liegt die Jugendarbeitslosigkeit für 2005 bei 8,8% (Bundesamt für Statistik (BfS) 2005).

Die Statistik des SECO hingegen bezieht sich lediglich auf die bei einem RAV registrierten jugendlichen Arbeitslosen. Diese statistische Betrachtung registrierter Jugendarbeitslosigkeit lässt detaillierte mathematische Analysen hinsichtlich weiterer Kategorien zu, zum Beispiel zur Korrelation von Jugendarbeitslosigkeit und Herkunft. Zudem sind auch kurzfristige Schwankungen der Jugendarbeitslosigkeits-Quote sichtbar, weil diese Daten in unterjährlicher Frequenz verfügbar sind. Aber diese Datensätze hängen vom gesetzlichen Rahmen der Arbeitslosenversicherung (ALV) ab. Bei einer Veränderung der gesetzlichen Grundlagen zur Arbeitslosenversicherung könnte dadurch auch die Datenbasis betroffen werden. Dies würde dazu führen, dass die Daten vor und nach der Gesetzesanpassung nicht mehr vergleichbar wären. Die SECO-Statistik weist für das Jahr 2005 eine Jugendarbeitslosenquote von 5,1% aus (Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) 2005).

Sowohl die BfS- als auch die SECO-Statistik zur Jugendarbeitslosenquote liegen über der Quote der Gesamtarbeitslosigkeit, die 2005 bei ungefähr 4,4% lag (Bundesamt für Statistik (BfS) 2005). Während aber die BfS-Statistik die Jugendarbeitslosigkeit tendenziell überschätzt, weil auch die Nebenerwerbstätigkeit von Jugendlichen in weiterführenden Ausbildungen mitgezählt werden, unterschätzt die SECO-Statistik das quantitative Ausmass der Jugendarbeitslosigkeit, weil sie sich nur auf die bei einem RAV registrierten Fälle stützt. Folglich dürfte die Jugendarbeitslosenquote in den Jahren 2005 im Bereich zwischen 5,1% und 8,8% zu liegen gekommen sein. Seit Beginn der neunziger Jahre zeigt sich, dass die Jugendarbeitslosigkeit in absoluten Zahlen im Segment der Fünfzehn- bis Neunzehnjährigen zunimmt (s. Abbildung 1, Q: SECO).

Die Jugendarbeitslosigkeit ist konjunktursensitiver als die Gesamtarbeitslosigkeit. In Phasen konjunkturellen Aufschwungs sinkt die Quote der Jugendarbeitslosigkeit stärker und erreicht tiefere Niveaus als die Quote der Gesamtarbeitslosigkeit. Handkehrum

steigt die Jugendarbeitslosenquote in Phasen konjunkturellen Abschwungs stärker und auf höhere Niveaus als die Gesamtarbeitslosigkeitsquote (Weber 2004:43-4).

Auch die demographische Entwicklung kann die Jugendarbeitslosigkeit beeinflussen. Die Anzahl der Jugendlichen zwischen fünfzehn und vierundzwanzig Jahren ist eine Determinante der Nachfrage nach Lehrstellen. Es bleibt jedoch offen, wie sich eine Veränderung des Bevölkerungsstandes in der Alterskohorte von fünfzehn bis vierundzwanzig Jahren auf die Lehrstellennachfrage auswirkt, weil die demographische Entwicklung nur eine unter mehreren Bestimmungsgrößen darstellt. Auch wenn, wie vom BfS ab dem Jahr 2007 prognostiziert, sich die Population im Alter zwischen fünfzehn und vierundzwanzig verringern sollte, muss daraus nicht zwingend eine Reduktion der Jugendarbeitslosenquote folgen. Die Jugendarbeitslosenquote würde sich ceteris paribus reduzieren, wenn das Lehrstellenangebot nicht noch schneller sinkt. Letztlich bestimmen im Aggregat die Nachfrage nach und das Angebot an Lehrstellen gemeinsam das statistische Ausmass der Jugendarbeitslosigkeit.

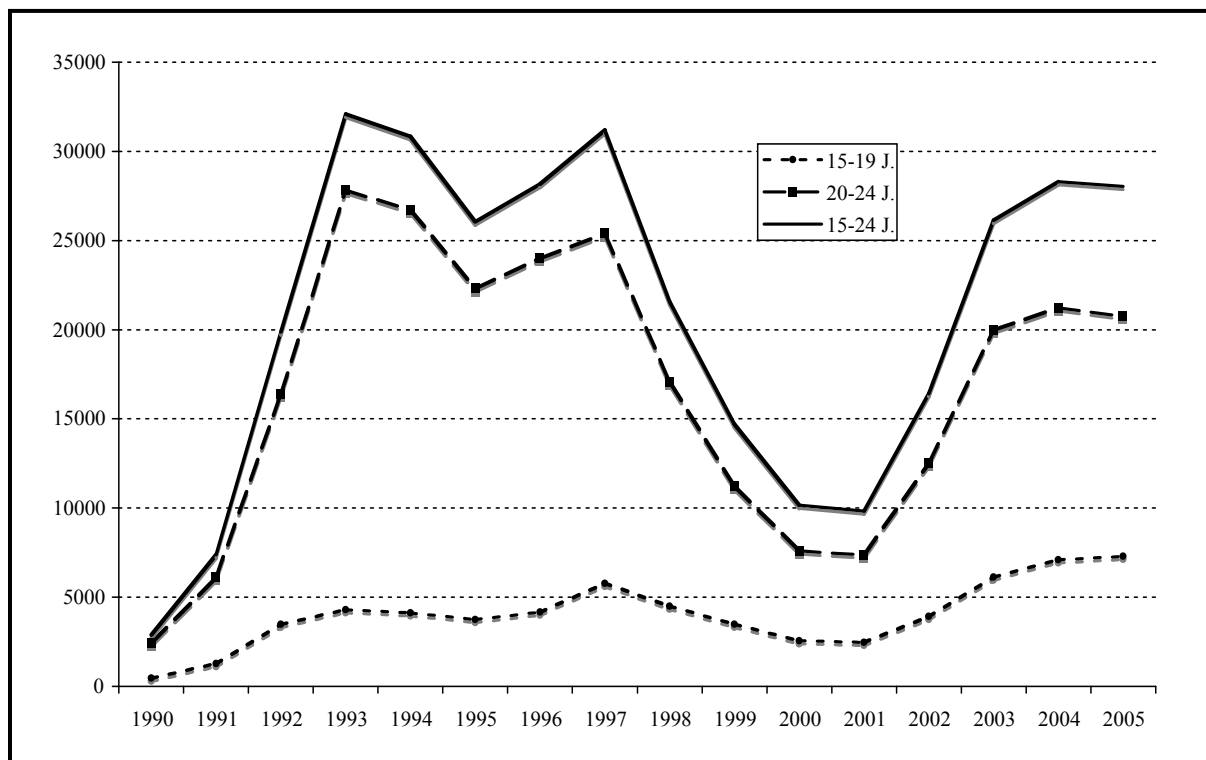


Abbildung 1: Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit von 1990 bis 2005

3.3 Strukturelle Risikofaktoren

Vom Arbeitslosigkeitsrisiko ist jeder Jugendliche betroffen. Und jeder Jugendliche ist diesem Risiko auf doppelte Weise ausgesetzt: den strukturellen Arbeitslosigkeitsrisi-

ken einerseits und den individuellen andererseits. Das strukturelle Risiko betrifft jeden Jugendlichen gleichermassen und bezieht sich auf die soziale Umwelt der Jugendlichen. Dagegen verteilen sich die individuellen Risiken ungleich, denn sie beziehen sich auf bestimmte den Jugendlichen zurechenbare Merkmale. Folglich trägt nicht jeder Jugendliche dasselbe Risiko arbeitslos zu werden.

Die strukturellen Risiken beziehen sich hauptsächlich auf zwei Aspekte. Zum einen ist der Jugendliche bei der Berufswahl relativ überfordert, weil die Zahl der angebotenen Berufe auf eine unüberschaubare Grösse angewachsen ist und vom Jugendlichen verlangt wird, sich nicht in erster Linie für einen Beruf, sondern vielmehr für ein bestimmtes Berufsfeld zu entscheiden. Zum anderen ist der Übergang von der Schul- in die Berufsausbildungswelt grundsätzlich riskant. Der Jugendliche muss nicht nur die Anforderungen der Berufsbildung in sein Handeln umsetzen, sondern sich auch nach dem Antritt einer Berufsausbildungsstelle dauerhaft in dieser neuen Welt zu etablieren versuchen. Diese Anpassungsvorgänge sind sehr zeit- und energieintensiv und prinzipiell vom Scheitern bedroht (Weber 2004:44-5).

3.4 Individualisierbare Selektionskriterien

Hingegen verteilen sich individuelle Risikomerkmale ungleich. Nicht jeder Jugendliche trägt dasselbe individuelle Risiko, arbeitslos zu werden. Diese Risikomerkmale lassen sich den Jugendlichen zuschreiben. Solche Risikofaktoren können im Grundsatz auf zwei verschiedene Vorgehensweisen empirisch bestimmt werden. Einerseits lassen sich Unternehmungen nach deren Selektionskriterien bei der Auswahl von Lehrlingen befragen und andererseits können diese über die Untersuchung der Population jugendlicher Arbeitsloser in Erfahrung gebracht werden.

Die betriebliche Selektion der Jugendlichen für eine Lehrstelle orientiert sich nicht nur an meritokratischen Massstäben. Vielmehr üben die zuschreibbaren Merkmale Nationalität und Geschlecht einen systematischen Einfluss auf die Selektion der Jugendlichen aus. Generell haben ausländische oder weibliche Jugendliche schlechtere Chancen, eine Lehrstelle zu finden. Zudem kumuliert sich der negative Einfluss auf die Lehrstellenchancen bei ausländischen, weiblichen Jugendlichen (Haerberlin, Imdorf und Kronig 2004:9).

Wenn die Selektion der Jugendlichen durch die Betriebe nur auf dem Leistungsprinzip beruhte, müssten die Schulleistungen für eine Selektionsentscheidung ausschliesslich

massgeblich sein. Jedoch beeinflussen leistungsfremde Beurteilungskriterien die Beurteilung der Schulleistungen.

Die Schulleistungen zeigen sich einerseits im absolvierten Schultyp und andererseits in den erzielten Noten des Jugendlichen. Die primäre Selektion erfolgt über den absolvierten Schultyp. Für bestimmte Berufe laden Betriebe nur Jugendliche ein, die mindestens einen Sekundarschulabschluss vorweisen können (Haeberlin, Imdorf und Kronig 2004:17). Die Verteilung der Jugendlichen auf Real- und Sekundarschule am Ende der Primarschule erfolgt aber nicht ausschliesslich nach dem Leistungsprinzip. Bei Jugendlichen mit durchschnittlichen Noten wechseln Schweizer Mädchen doppelt so häufig in die Sekundarschule als ausländische Jungen (Haeberlin, Imdorf und Kronig 2004:9).

Die weitere Auswahl für eine Lehrstelle hängt im Wesentlichen von der Mathematiknote ab. Jugendliche mit einer guten Mathematiknote haben bessere Chancen, eine Lehrstelle zu finden. Jedoch gewichten die Betriebe die Mathematiknoten nicht bei allen Jugendlichen gleich, und nicht bei allen Jugendlichen fällt nur die Mathematiknote ins Gewicht. Bei ausländischen Jungen spielt die Mathematiknote eine überdurchschnittliche Rolle bei der Selektion für eine Lehrstelle. Folglich muss ein ausländischer Jugendlicher bessere Mathematiknoten aufweisen als ein Schweizer Jugendlicher, um äquivalente Lehrstellenchancen zu besitzen. Bei weiblichen Jugendlichen erfolgt die Selektion für eine Lehrstelle zusätzlich über die Deutschnote (Haeberlin, Imdorf und Kronig 2004:24). Folglich müssen Mädchen neben den guten Mathematiknoten überdies gute Deutschnoten aufweisen, um die gleichen Lehrstellenchancen zu haben wie männliche Jugendliche. Demzufolge erfahren sowohl ausländische Jugendliche als auch Mädchen generell eine Benachteiligung bei der Lehrstellen-selektion gegenüber männlichen Schweizer Jugendlichen.

Bei den ausländischen Jugendlichen finden zudem zwei weitere Differenzierungen statt. Zum einen betrifft die Benachteiligung vor allem Jugendliche aus den Balkanstaaten und dem aussereuropäischen Raum, und zum anderen betrifft die Benachteiligung Jugendliche in der ersten migrierten Generation stärker als in späteren Generationen (Haeberlin, Imdorf und Kronig 2004:21-3; Zimmermann, Oegerli und Weyermann 2005:24). Folgende Tabelle zeigt das relative Ausmass der Chancengleichheit von ausländischen und weiblichen Jugendlichen bezüglich der privilegierten Gruppe der Schweizer Jugendlichen, bei denen beide Elternteile Schweizer sind (s. Abbildung 2, Q: (Haeberlin, Imdorf und Kronig 2004:22).

Der Terminus der formalen Qualifikation stellt dabei auf den besuchten Schultyp und die Schulnoten ab. Hinsichtlich des Schultyps wurden nur Daten berücksichtigt, die entweder der Leistungsstufe Real- oder Sekundarschule zugeordnet werden konnten. Bei den Schulnoten wurde das arithmetische Mittel der Mathematik- und Deutschnoten des achten und neunten Schuljahres berechnet. Die Mathematik- und Deutschnoten fielen in Betracht, weil sie bei der Selektion der Jugendlichen durch die Lehrlingsverantwortlichen die massgeblichen Zeugnisnoten darstellen. Auf das achte und neunte Schuljahr beschränkte sich die Auswahl der Noten, weil die Noten der Selektionsfächer im siebten Schuljahr nicht mit den beiden letzten Pflichtschuljahren korrelieren (Haeberlin, Imdorf und Kroni 2004:103-4).

Die Tabelle liest sich nun folgendermassen. In jeder Zeile wird eine benachteiligte mit einer privilegierten Gruppe auf dem Berufsausbildungsmarkt miteinander im Hinblick auf die Lehrstellenchancen verglichen. In den ersten drei Zeilen stellt die Referenzgruppe die Jugendlichen dar, bei denen beide Elternteile Schweizer sind. In der vierten und letzten Zeile stellen die männlichen Jugendlichen die privilegierte Referenzgruppe dar. Das Ausmass der relativen Benachteiligung von Jugendlichen, bei denen nicht beide Elternteile Schweizer sind wird in der rechten Spalte mit einem numerischen Faktor angegeben. Auf dieselbe Weise wird das quantitative Ausmass der Benachteiligung von weiblichen gegenüber männlichen Jugendlichen angegeben.

Folgendes Beispiel erleichtert das Verstehen der Vergleiche und die Interpretation der Zahlfaktoren. Angenommen die Chancen auf eine Lehrstelle für Jugendliche, deren beide Elternteile Schweizer sind, lägen bei fiktiven einhundert Prozent. Das würde für die Lehrstellenchancen der Vergleichsgruppe von Jugendlichen, bei denen ein Elternteil Schweizer und der andere Ausländer ist, bedeuten, dass seine Lehrstellenchancen bei gleicher formaler Qualifikation – Schultyp und Schulnoten – bei sechsundsechzig Prozent liegen würden. Diese fiktiven sechsundsechzig Prozent entsprechen dem Faktor 1,5. Schätzt man die Lehrstellenchancen der privilegierten Gruppe unter einhundert Prozent, verringern sich demzufolge auch die Lehrstellenchancen der benachteiligten Gruppen ihrem Zahlfaktor entsprechend.

Benachteiligte Gruppe	Privilegierte Gruppe	Faktor der relativen Privilegierung bei gleicher formaler Qualifikation
Jugendliche mit einem Schweizer Elternteil	Jugendliche mit zwei Schweizer Elternteilen	1.5
Ausländische Jugendliche der zweiten Generation	Jugendliche mit zwei Schweizer Elternteilen	1.9
Ausländische Jugendliche der ersten Generation	Jugendliche mit zwei Schweizer Elternteilen	4.4
Weibliche Jugendliche	Männliche Jugendliche	2.8

Abbildung 2: Relative Chancenungleichheit von Ausländern und Mädchen

Die verminderten Lehrstellenchancen für ausländische und weibliche Jugendliche lassen sich auf fehlende soziale Ressourcen zurückführen, die nachweislich einen positiven Effekt ausüben (Mariak und Kluge 1998). Jugendliche, die selbst oder über ihr Verwandtschaftsnetz Kontakte zu Firmen unterhalten, haben bessere Chancen eine Lehrstelle zu finden. Insbesondere ausländische aber auch weibliche Jugendliche sind hinsichtlich des Zugangs zu Lehrlingsverantwortlichen schlechter vernetzt. Daraus erklärt sich auch die relativ höhere Bedeutung von Schnupperlehrstellen für ausländische Jugendliche, um Kontakte zu Lehrlingsverantwortlichen in Privatbetrieben zu knüpfen (Haerberlin, Imdorf und Kronig 2004:23).

Zudem geniessen ausländische Jugendliche keinen Vertrauensvorschuss. Wenn sie nicht über ein privates oder institutionalisiertes Netzwerk in einen Betrieb vermittelt werden, neigen Lehrlingsverantwortliche dazu, auf gesellschaftliche Stereotype zurückzugreifen. Diese Stereotypen attestieren ausländischen Jugendlichen eine grundsätzlich höhere Misserfolgswahrscheinlichkeit beim Antritt einer Berufsausbildung. Bei Jugendlichen der ersten Zuwanderungsgeneration verschärft sich diese Lage (Haerberlin, Imdorf und Kronig 2004:23).

Die Studien extrahieren Merkmale, die den Zugang zur Berufsausbildungswelt erleichtern oder erschweren. Dabei konzentrieren sie sich auf die Befragung von Lehrlingsverantwortlichen in Betrieben. Die vorliegende Studie soll dieses bestehende Wissen ergänzen, indem eine detaillierte Sicht auf die sozialen Prozesse in Motivationssemester-Programmen entwickelt wird, welche die Jugendlichen, beim erneuten Versuch in

die Berufsausbildungswelt einzutreten, unterstützen.

4 Motivationssemester-Programm

Im Folgenden wird das Motivationssemester-Programm umfassend dargestellt. Zunächst erfolgt eine Begriffsbestimmung, die auf die wichtigsten Aspekte eingeht. Danach wird das Motivationssemester als ein sozial organisiertes Gebilde dargelegt, um seinen Charakter als sozial ausgehandelte Ordnung hervorzuheben. Schliesslich werden die Funktionen expliziert, die das Programm für verschiedene Anspruchsgruppen erfüllt.

Zunächst ist das Motivationssemester-Programm institutionell zu verorten. Es handelt es dabei um ein sogenanntes Programm vorübergehender Beschäftigung (PvB) oder auch arbeitsmarktliche Massnahme (AMM), die der Sozialstaat via RAV-Agenturen jugendlichen Arbeitslosen anbietet. Der Zweck des Programms oder der Massnahme ist, den Jugendlichen beim Eintritt in die Berufsausbildungswelt zu unterstützen. (Froidevaux und Weber 2003:3; Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) 2003:20).

Beim Motivationssemester-Programm handelt es sich nicht um ein Angebot des Bildungssystems. Das Bildungssystem bietet Brückenangebote an, zum Beispiel das zehnte Schuljahr (Bundesamt für Statistik (BfS) 2007). Brückenangebote richten sich jedoch nicht an den Anforderungen der Berufsausbildungswelt aus, sondern setzen den aus der Oberstufe bekannten Fachunterricht fort. Aber ähnlich wie im Motivationssemester geben sie dem Jugendlichen mehr Zeit, um sich für einen Einstieg in die Berufsausbildungswelt oder den Eintritt in eine weiterführende Schule zu entscheiden.

Das Motivationssemester-Programm muss auch vom Berufsbildungssystem abgegrenzt werden. Das Berufsbildungssystem ist dual organisiert und schliesst an die obligatorische Schulzeit an. Rund einhundert Tausend oder rund einunddreissig Prozent der Jugendlichen besucht nach der obligatorischen Schulzeit eine allgemein bildende Schule. Ungefähr neunundsechzig Prozent oder zweihundertzwanzig Tausend Jugendliche absorbiert das Berufsbildungssystem (Bundesamt für Statistik [BfS] 2007). Jugendliche, die den Sprung in die Berufsausbildungswelt schaffen, werden dual qualifiziert. Zum einen arbeiten sie im Ausbildungsbetrieb und lernen ihren praktischen Beruf kennen. Zum anderen besuchen sie die Schule, um sich theoretisches Grundwissen über ihr Berufsfeld anzueignen. Darin sind sich die dualen Ausbildungsgänge im Berufsbildungssystem und die Plätze im Motivationssemester ähnlich. Auch das Motivationssemester-Programm organisiert den Aufenthalt für seine Jugendlichen in diesem Sinne dual. Hingegen qualifiziert der Aufenthalt die Jugendlichen nicht. Sie erwerben keine oder nur eingeschränkt berufliche oder schulische Qualifikationen. Auch

wenn das Motivationssemester-Programm auf die Organisationslogik der Berufsausbildungswelt bezogen ist, bleibt es im Sozialstaat verortet. Das streicht den vorübergehenden Charakter der Beschäftigung heraus.

In anderen europäischen Ländern gibt es ähnliche Unterstützungsprogramme für jugendliche Arbeitslose, die genauso wie in der Schweiz immer von der nationalen Arbeitsmarktpolitik geprägt sind. Ein Vergleich der Programme macht jedoch wenig Sinn, weil sie stets auf die verschiedenen nationalen politischen Grundsätze verweisen. Da an dieser Stelle keine politischen Gestaltungsgrundsätze hinsichtlich der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit thematisiert werden sollen, wird hier auf einen Vergleich verzichtet. Das Motivationssemester-Programm stellt eine von den schweizerischen politischen Traditionen geprägte Lösung zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit dar (Froidevaux und Weber 2003:20).

4.1 Bezeichnung

Zunächst handelt es sich beim Motivationssemester, um eine eigentümliche Wortneuschöpfung. Vorderhand bleibt unklar, auf was dieser Begriff anspielt. Er lässt sich in zwei selbstständige Wörter zerlegen, in Motivation einerseits und Semester andererseits.

Der Motivationsbegriff scheint wichtiger, weil er implikationsreicher ist. Im Kern bezeichnet Motivation eine Antriebskraft. Wenn sich eine Person für subjektiv sinnvolle, aber prinzipiell riskante Ziele einsetzt, wird diese Antriebskraft aktiviert. Diese Auffassung scheint sich zumindest in der programmatischen Formulierung des Ressortleiters der Arbeitsmarktmassnahmen beim SECO zu bestätigen, wenn er im Vorwort des ersten Berichts über die Motivationssemester schreibt: „Es soll um jeden Preis verhindert werden, dass ein Schulabgänger oder eine Schulabgängerin nach Vollendung der Schulpflicht, nach dem Abbruch einer Lehre oder auch nach einem Schulabgang ohne Abschluss ohne *Möglichkeiten* dasteht (Herv. d. A.)“ (Froidevaux und Weber 2003:3). Möglichkeiten meinen in diesem Sinne Zielsetzungsalternativen.

Die Arbeitsmarktmassnahme scheint zudem eine Antwort auf die Ergebnisse vieler Studien über die emotionale Befindlichkeit von jugendlichen Arbeitslosen zu sein. Bei ihnen stellen sich schon nach kurzer Zeit Merkmale sozialer Deprivation ein. Ohne Aussicht auf einen Berufsausbildungsplatz verlieren jugendliche Arbeitslose allmählich ihre Lebenskraft. Sie verlieren ihre Zuversicht auf eine Lehrstelle, werden depressiv und können Suizidgedanken hegen (Popp 1985). Das Beschäftigungsprogramm

kann also auch als Reaktion, auf die generelle Missbefindlichkeit von Jugendlichen ohne Berufsausbildungsstelle verstanden werden.

Der Begriff Semester definiert seinerseits eine sechsmonatige Periode; er verweist auf die zeitliche Minimaldauer der Beschäftigungsmassnahme. Wenn ein Jugendlicher teilnimmt, wird er für sechs Monate unterstützt. Nach Abschluss der ersten sechs Monate gibt es eine Verlängerungsoption. Eine Verlängerung dauert maximal sechs weitere Monate. Spätestens dann verfällt der Anspruch auf fortgesetzte Teilnahme. Jedoch wertet die Bezeichnung als Semester die Realität einer Arbeitsmassnahme augenfällig auf (Heinimann 2006b:26). Dieser Euphemismus erklärt sich jedoch mit Blick auf die psycho-emotionale Verfassung der Jugendlichen: Ohne diese Verfälschung riskierte das wohlmeinende Programm die fragilen motivationalen Reserven der interessierten Jugendlichen restlos zu zerstören.

Die getrennten Begriffsbestimmungen lassen sich nun zusammenführen. Motivationssemester bedeutet schliesslich, jugendliche Arbeitslose während mindestens sechs Monaten bei der Suche nach einem subjektiv sinnvoll erscheinenden Berufsausbildungsplatz zu unterstützen.

4.2 Normative Vorgaben

Die normativen Vorgaben betreffen alle zwingenden Anforderungen, welche die gesetzlichen Grundlagen an das Motivationssemester-Programm richten. Die allgemeinen gesetzlichen Bestimmungen finden sich im Arbeitslosenversicherungsgesetz (AVIG) und der Arbeitslosenversicherungsverordnung (AVIV). Die konkreten Bestimmungen legen verfügnagsnahe Kreisschreiben fest. Die Arbeitslosenversicherungsgesetzgebung definiert das Motivationssemester als eine Beschäftigungsmassnahme, die ihrerseits eine Arbeitsmarktmassnahme darstellt (Art. 64a Abs. 1 lit. c AVIG; Art. 6 Abs. 1ter und Art. 97b AVIV). Beschäftigungsmassnahmen können von öffentlichen oder privaten Organisationen durchgeführt werden, die aber nicht gewinnorientiert arbeiten dürfen. Ausserdem ist es ihnen verboten, die Privatwirtschaft unmittelbar zu konkurrenzieren.

Im Fokus der Zielvorgaben für die Motivationssemester-Programme steht die Wahl eines Ausbildungsweges. Der Jugendliche soll zusammen mit seinem Betreuer im Programm einen Berufsausbildungs- oder einen Schulausbildungsweg festlegen. Wenn der Jugendliche sich für eine Berufsausbildung entschieden hat, soll er sich anschliessend mit dem Arbeitsleben vertraut machen, indem er möglichst im bevorzugten Be-

rufsfeld einer regelmässigen Tätigkeit nachgeht. Auch ein Jugendlicher, der sich für eine weiterführende Schule entschlossen hat, geht während des Aufenthalts einer Arbeitstätigkeit nach. Das Motivationssemester-Programm soll den Jugendlichen zudem ermöglichen, Lücken im Schulwissen zu schliessen, die für das Berufs- oder Ausbildungsziel essenziell sind. Das Programm bietet also einen Beschäftigungs- und einen Bildungsteil an und findet in einem dafür geeigneten Lokal statt (Direktion für Arbeit 2006:57).

Das Motivationssemester-Programm muss von einem qualifizierten Leiter geführt werden. Die Anforderungen an den Programmleiter umfassen ein anspruchsvolles, breites Kompetenzfeld. Der ideale Leiter verfügt nicht nur über eine Ausbildung als Lehrer oder Erzieher, sondern besitzt auch handwerkliche Fähigkeiten und kann Arbeitserfahrung mit Jugendlichen in ähnlichem Alter vorweisen. Zudem darf er nicht jünger als dreissig sein und sollte betriebswirtschaftliche Kenntnisse haben. Ausserdem muss er die Arbeitslosenversicherungsgesetzgebung in ihren Grundzügen kennen (Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) 2003:20-1).

Die gesetzlichen Vorgaben legen auch fest, welche Jugendlichen am Motivationssemester-Programm überhaupt teilnehmen dürfen. Jugendliche zwischen fünfzehn und zwanzig Jahren werden bevorzugt. In Ausnahmefällen können auch ältere Jugendliche teilnehmen, aber sie dürfen das vierundzwanzigste Altersjahr nicht überschritten haben. Zudem müssen die Jugendlichen mindestens die obligatorische, neunjährige Schulzeit absolviert haben. Jugendliche, die eine Lehre oder das Gymnasium abgebrochen haben, sind auch teilnahmeberechtigt. In allen Fällen muss der Jugendliche bei einer RAV als arbeitslos gemeldet sein (Direktion für Arbeit 2006:57).

Seitdem die Schweiz und Europa das Personenfreizügigkeitsabkommen abgeschlossen haben, können auch Jugendliche an einem Motivationssemester-Programm teilnehmen, die noch keine zehn Jahre in der Schweiz wohnhaft sind. Sie müssen jedoch ihr letztes Schuljahr in der Schweiz absolviert haben (ibid.).

Das Motivationssemester ist in drei Phasen gegliedert. Die erste Phase läuft unter dem Titel „Wer-bin-ich?“. In ihr analysiert ein Angestellter des Programms mit dem Jugendlichen dessen aktuelle Lebenssituation. Er bespricht mit ihm seine beruflichen, familiären, persönlichen und sozialen Verhältnisse (Hirtler 2004). Daran schliesst die zweite Phase unter dem entsprechenden Titel „Was-will-ich?“ an. In dieser Phase hat der Jugendliche seine berufliche Zukunft zu konkretisieren. Dazu erarbeitet er zusammen mit seinem Betreuer ein individuelles Berufs- oder Ausbildungsziel. Verschiedene Institutionen und Instrumente unterstützen den Jugendlichen dabei. Er kann sich

zum Beispiel bei der kantonalen Berufsberatung über Berufsfelder informieren und in Betrieben Schnupperlehren absolvieren, um einen Beruf unmittelbar kennen zu lernen. Mittels Eignungstests kann er seine berufliche Entwicklungsrichtung eingrenzen. In der letzten Phase des „Was-kann-ich?“ überprüft der Jugendliche sein festgelegtes Berufsziel, indem er täglich acht Stunden in seinem bevorzugten Berufsfeld arbeitet. Ausserdem absolviert der Jugendliche auch an einem Tag der Woche einen acht Stunden dauernden Schulunterricht.

Finanziert wird das Motivationssemester-Programm von der Arbeitslosenversicherung (ALV). Sie trägt die Kosten des Veranstalters und entschädigt die Jugendlichen. Bei den Veranstaltern handelt es sich meist um Vereine (Motivationssemester 2007). Der Veranstalter eines Motivationssemesters erhält pro teilnehmenden Jugendlichen eine Tagespauschale von 108 Franken. Diese Pauschale hat die laufenden Kosten beim Betrieb des Motivationssemesters zu decken. Dazu gehören insbesondere die Personal- und Infrastrukturkosten (Direktion für Arbeit 2006:58).

Die Jugendlichen erhalten eine Entschädigung, deren Höhe von ihren bisherigen Beitragsleistungen an die Arbeitslosenkasse abhängig ist. Schulabgänger und Lehrabbrecher, die weniger als zwölf Monate Beiträge eingezahlt haben, erhalten eine monatliche Pauschale von durchschnittlich 450 Franken. Dieser Betrag entspricht ungefähr einem Erstlehrjahr-Gehalt. Ausserdem tilgt der Jugendliche die besondere Wartezeit von 120 Tagen bis er Arbeitslosenunterstützung erhält, wenn er an dieser Beschäftigungsmassnahme teilnimmt. Lehrabbrecher, die mehr als zwölf Monate Beiträge in die Arbeitslosenkasse einbezahlt haben, erhalten hingegen monatlich mindestens 580 Franken. Beide Anspruchs-Klassen müssen mit dem Unterstützungsbeitrag ihre berufsbedingten Auslagen decken. Fahrspesen und Verpflegungskosten sind darin inbegriffen.

Jugendliche, die keine EU-Bürger sind und weniger als zehn Jahre in der Schweiz wohnen, oder Jugendliche, die das letzte Schuljahr nicht in der Schweiz absolvierten, erhalten keine finanzielle Unterstützung. Dennoch können solche Jugendliche am Motivationssemester teilnehmen, jedoch muss eine dritte Instanz – zum Beispiel eine Stiftung – für sie die Projektkosten und die Monatspauschale bezahlen. In Härtefällen sind jedoch Ausnahmen durch die ALV zulässig (Art. 59d AVIG).

Der arbeitslose Jugendliche kann grundsätzlich während sechs Monaten an einem Motivationssemester-Programm teilnehmen. In begründeten Fällen lässt sich der Aufenthalt jedoch um sechs weitere Monate verlängern, sodass die maximale Aufenthaltsdauer insgesamt auf zwölf Monate beschränkt wird.

Das Aufsichtsorgan der Motivationssemester ist die ALV. Sie kann jederzeit unangekündigte Kontrollen durchführen.

4.3 Kennzahlen

Schweizweit veranstalten diverse Anbieter zurzeit insgesamt fünfundsechzig Motivationssemester-Programme, die je nach Kapazität unterschiedlich viele Jugendliche aufnehmen können. Über vierzig Programme gibt es in der Deutschschweiz. Die übrigen befinden sich in der französischen und italienischen Schweiz. Also gibt es in der Deutschschweiz doppelt so viele Programme wie in den beiden anderen Landesteilen. Dies ist nicht nur so, weil es mehr Deutschschweizer jugendliche Arbeitslose gibt, sondern auch, weil die RAV-Agenturen in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz jugendliche Arbeitslose häufiger in andere Beschäftigungs- und Weiterbildungsmassnahmen vermitteln (Blank, Weber-Gobet und Torche 2005:5). Die Kapazität aller Motivationssemester beläuft sich auf 10'000 Plätze pro Jahr (Galladé 2005; Hagenbüchle 2005). Im Jahr 2005 nutzten ungefähr 8'000 Jugendliche dieses Angebot.

Die statistischen Daten zu den Motivationssemestern sind fragmentarisch. Sie stützen sich ausschliesslich auf zwei Untersuchungen, die von behördlicher Seite über die Motivationssemester durchgeführt wurden. Deshalb lässt sich die Entwicklung der dargestellten Kennzahlen der Motivationssemester-Programme nicht lückenlos nachzeichnen. Ausserdem sind die Daten auf nationaler Ebene aggregiert, weshalb kantonale Unterschiede nicht mehr ersichtlich sind. Aus diesem Grund dürfen keine Rückschlüsse auf einzelne Motivationssemester in bestimmten Kantonen getroffen werden (Froidevaux und Weber 2003; Schilt 1998).

Die ersten Programme entstanden 1996. Ihr Bestand verharrte gemäss den vorhandenen Daten bis 2004 bei ungefähr vierzig. Nachdem ein ausserordentliches Bündnis aller vier Regierungsparteien Ende 2004 beschloss, die Motivationssemester-Massnahme zu forcieren, wuchs die Zahl im darauf folgenden Jahr auf sechzig an. Seither ist die Anzahl der Motivationssemester nur noch geringfügig auf total fünfundsechzig weiter gewachsen (s. Abbildung 3).

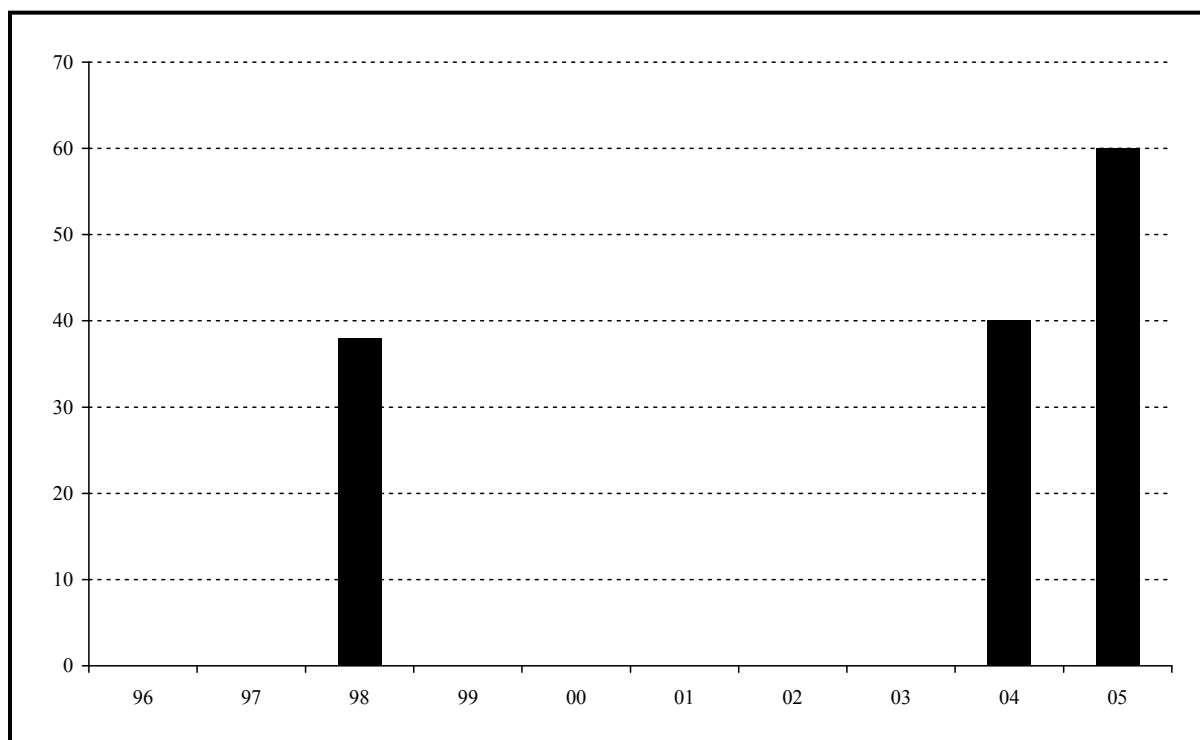


Abbildung 3: Entwicklung der Anzahl der Motivationssemester

Im Kanton Uri sowie den Halbkantonen Baselland, Appenzell Innerhoden, Ob- und Nidwalden werden keine Motivationssemester durchgeführt. Während es in Uri zu wenig arbeitslose Jugendliche gibt, entwickelt die Erziehungsdirektion in Baselland gemeinsam mit den Eltern jugendlicher Arbeitsloser Einzelfall-Lösungen. Die Jugendlichen sollen nicht schon zu Taggeldbezüglern werden, bevor sie überhaupt je an einem Arbeitsprozess teilgenommen haben (Froidevaux und Weber 2003).

Zur Anzahl der Teilnehmenden liegen keine verlässlichen Daten vor, weil sich nicht alle Motivationssemester an der Datenerhebung beteiligten. Ausserdem beteiligten sich in beiden Berichtsperioden nicht dieselben Programme an der statistischen Untersuchung. Folglich dürfen aus dem Vergleich der Teilnehmerzahlen aus beiden Berichtsperioden keine Schlüsse gezogen werden. Aus diesen Gründen wird auf eine Wiedergabe der Teilnehmerstatistik verzichtet. Aber es sei an dieser Stelle auf die einschlägigen Darstellungen verwiesen (Froidevaux und Weber 2003; Schilt 1998; Weber 2003:58).

Die Entwicklung der Erfolgsquote der Motivationssemester lässt sich hingegen auch über mehrere Berichtsperioden vergleichen, weil sich die Definition nicht verändert hat. Zu den Erfolgen zählt die Statistik nur Anschlusslösungen, die eine weitere Aus-

bildung beinhalten; sei es nun eine Berufsausbildungsstelle oder der Eintritt in eine weiterführende Schule. Kein Erfolg stellt hingegen der Antritt einer Feststelle oder ein Ausland-Aufenthalt dar, um eine Fremdsprache zu erlernen. Zudem zählen auch ein längeres Praktikum und eine Überweisung an die Invalidenversicherung (IV) nicht zu den Erfolgen. Selbstredend verhält es sich bei anhaltender Arbeitslosigkeit genauso (Froidevaux und Weber 2003).

Die Erfolgsquote der Motivationssemester-Programme liegt durchschnittlich bei rund sechzig Prozent. Ausserdem weist die Statistik eine fallende Tendenz aus, ohne jedoch plausible Gründe dafür anzugeben. Inwiefern sich diese Tendenz auch auf Schwierigkeiten bei der Datenerhebung zurückführen lässt, ist hier nicht zu beantworten. Auch wenn sich die Erfolgsquote über den Berichtszeitraum leicht reduziert, stellt sie dennoch ein aussergewöhnlich gutes Ergebnis dar (s. Abbildung 4)

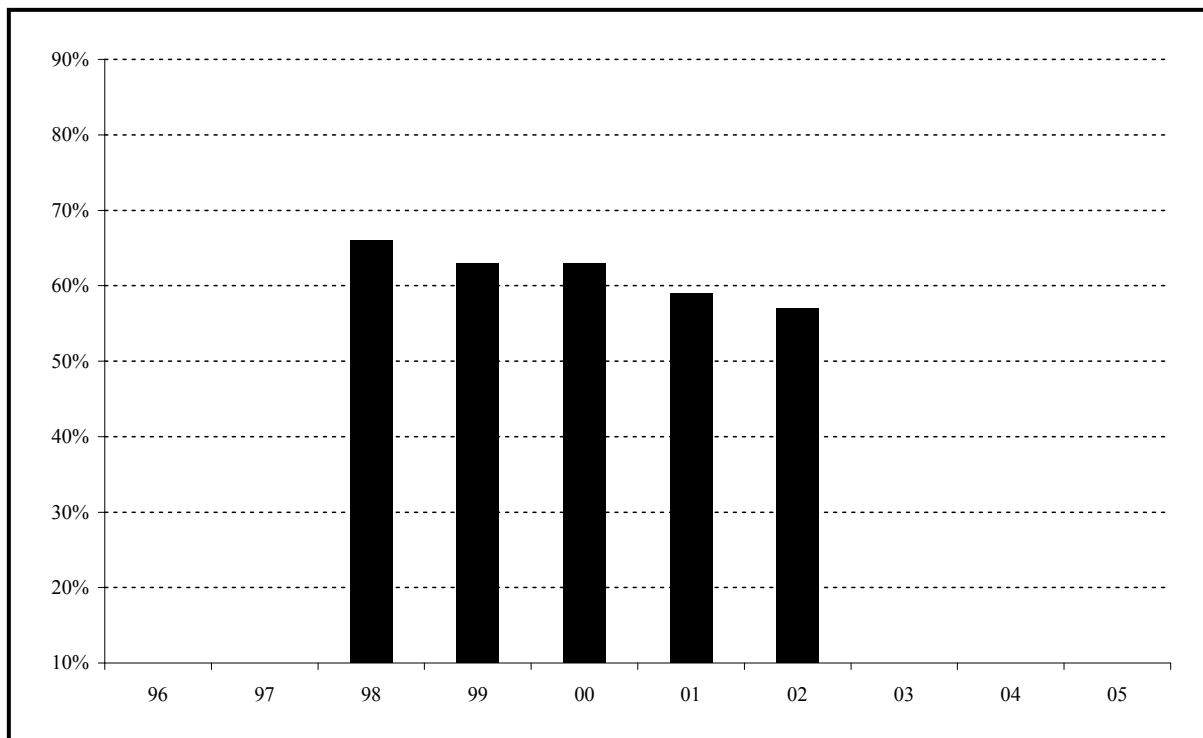


Abbildung 4: Entwicklung der Erfolgsquote

Der Anteil der Mädchen weist seit der ersten Erhebung bis zu den aktuellsten Daten von 2002 einen leichten Anstieg von rund vierzig auf siebenundvierzig Prozent aus. Folglich ist das männliche und weibliche Geschlecht in den Motivationssemestern annähernd gleich stark vertreten. Freilich lässt sich daraus noch kein Schluss auf eine Benachteiligung des weiblichen Geschlechts beim Eintritt in die Berufsausbildungswelt ableiten (Froidevaux und Weber 2003; Schilt 1998).

Das Verhältnis von Schweizern und Ausländern hält sich die Waage. Im Jahr 2002 setzte sich die Teilnehmer-Population aus fünfzig Prozent Ausländern und fünfzig Prozent Schweizern zusammen. Über den Berichtszeitraum hinweg ist der Anteil der Jugendlichen mit einem Schweizer Pass von anfänglich fünfunddreissig Prozent kontinuierlich angestiegen. Wiederum lassen diese Entwicklungen keine eindeutigen Schlüsse auf Benachteiligungen beim Eintritt in die Berufsausbildungswelt zu (ibid.). Markant zugenommen haben die vorzeitigen Austritte. Als vorzeitiger Austritt zählt jeder Jugendliche, der das Motivationssemester vor Ablauf der sechs oder zwölf Monate verlässt, ohne eine Anschlusslösung zu besitzen. Von anfänglichen sieben Prozent 1999 ist die Quote bis 2002 auf neunzehn Prozent angestiegen. Ungeklärt bleibt jedoch, welche Gründe zu dieser drastischen Zunahme führten. Angaben über die Anzahl der vorzeitigen Ausstiege existieren nur für den Berichtszeitraum von 1999 bis 2002 (s. Abbildung 5).

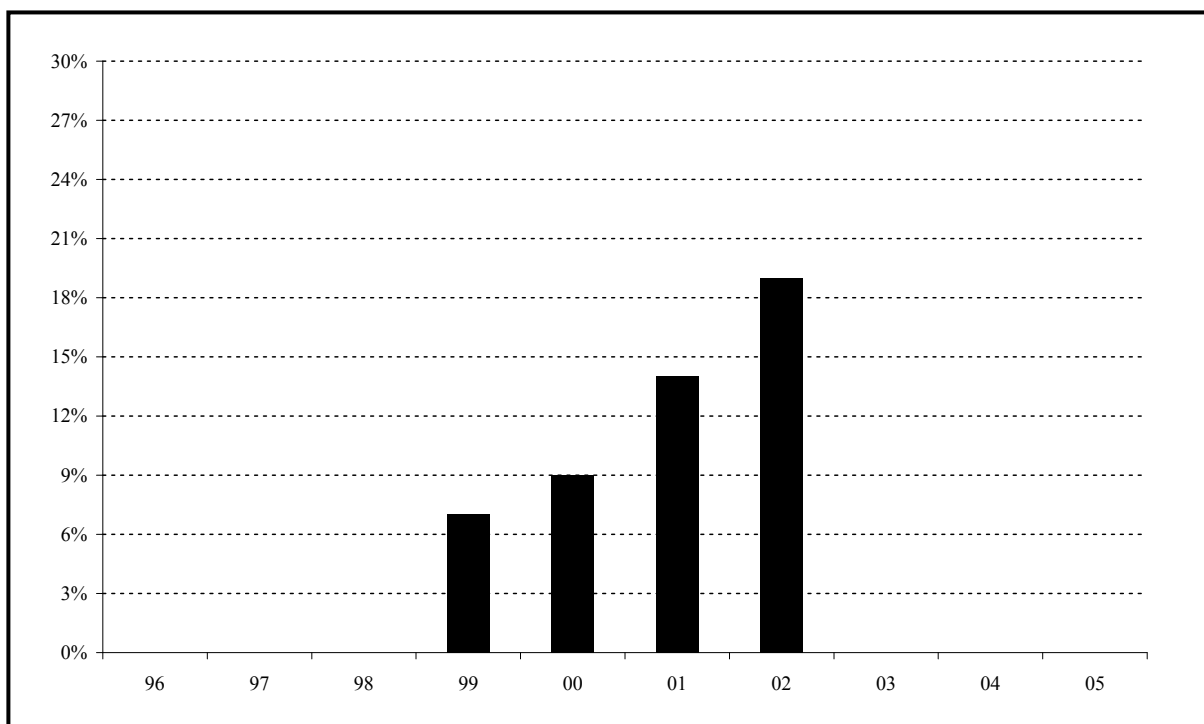


Abbildung 5: Entwicklung der vorzeitigen Abgänge

4.4 Akteure der Motivationssemester-Programme und ihrer Umwelt

Das sozial organisierte Gebilde der Motivationssemester-Programme formiert sich um ein Grundproblem, nämlich Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz haben. Die Motivationssemester sind als sozial organisierte Gebilde nicht eng zu fassen, sondern weitläufig zu verstehen. Mit der Anzahl der jugendlichen Arbeitslosen wächst auch die

Anzahl der Akteure inner- und ausserhalb des Beschäftigungsprogramms, die sich um dieses Grundproblem gruppieren. Freilich entzieht sich dieses Gebilde der direkten Steuerbarkeit; es entsteht vielmehr aus den wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnissen zwischen den Handelnden (Knoblauch 1995:254).

Die Darstellung der Motivationssemester-Programme unterscheidet zwischen vier Arten von Akteuren, die je in einem typischen Verhältnis zum Programm stehen. Da wären zunächst die Akteure, die tagtäglich mit den jugendlichen Arbeitslosen unter dem Dach der Beschäftigungsmassnahme zusammenarbeiten.

Genauso gehören Akteure dazu, die in einem kooperativen Verhältnis zu den Betreuern, Lehrern und Jugendlichen stehen. Zudem gibt es Akteure, die sich in einem hierarchischen Verhältnis zu den Handelnden im Motivationssemester-Programm befinden. Ausserdem sind auch die Akteure zu nennen, die in einem beobachtenden und kommentierenden Verhältnis zum Alltag in der Beschäftigungsmassnahme stehen. Für alle diese typischen Beziehungen sollen in den folgenden Abschnitten die einzelnen Akteure dargestellt werden. Insbesondere ist dabei kenntlich zu machen, über welches Zeichensystem sie sich mitteilen.

4.4.1 Akteure im Motivationssemester

Zunächst sind die Akteure zu benennen, die das Motivationssemester-Programm tagtäglich in situ und in actu betreiben.

Die Betreuer unterstützen die Jugendlichen bei der Berufswahl und begleiten sie schrittweise bis zu einem Berufsausbildungsplatz. Sie kommunizieren hauptsächlich mittels ihrer Körper- und Verbalsprache, indem sie mit dem Jugendlichen direkt reden. Dabei kann es sich um ein Gespräch unter Vier Augen handeln; es kann aber auch nur ein kurzer Kontakt im Vorbeigehen sein, bei dem nicht mehr als ein paar Worte unter Anwesenheit von Dritten ausgetauscht werden.

Die Jugendlichen kommunizieren ihrerseits vor allem körper- und verbalsprachlich im Austausch mit ihren Betreuern im Programm. Wenn die Jugendlichen im Schulunterricht sind, kommunizieren sie hingegen auch schriftsprachlich. Dasselbe gilt, wenn sie Formulare ausfüllen, die sie ihrem Betreuer abgeben müssen.

Die Lehrer ihrerseits setzen sich für die schulischen Aspekte der Jugendlichen ein. Sie kommunizieren mit ihnen sowohl mittels Körper- und Verbalsprache als auch über verschriftete Sprache. Ausserdem können sie relativ frei weitere Medien einsetzen, zum Beispiel ein Bildmedium wie das Fernsehen.

Der Leiter des Programms koordiniert das Handeln der Betreuer und Lehrer innerhalb der Motivationssemester. Er kommuniziert via schriftlichen, mündlichen und körpersprachlichen Medien mit ihnen.

Alle diese Akteure der Motivationssemester zeichnen sich durch eine Identifikation mit dem Motivationssemester-Programm aus. Das Programm bedeutet für sie, ihren täglichen Routinetätigkeiten nachzugehen.

4.4.2 Akteure im horizontalen Austausch

Mit den Motivationssemester-Akteuren kooperiert eine Vielzahl von weiteren Handelnden, die zwar der sozialen Umwelt angehören, aber dennoch inhaltlich auf das Beschäftigungsprogramm bezogen sind. Im Folgenden sind die bedeutendsten Akteure aufgelistet, die in einem horizontalen Austausch mit Betreuern, Lehrern oder Jugendlichen stehen. Zunächst sind die Akteure erwähnt, die mit dem Betreuer in Kontakt stehen, dann diejenigen, die sich mit dem Lehrer austauschen und schliesslich solche, die mit dem Jugendlichen in Kontakt stehen. Die Reihenfolge bleibt auch erhalten, wenn ein Handelnder mit mehreren Typen von Akteuren im Programm zu tun hat.

Ein wesentlicher Akteur ist der RAV-Berater. Er weist den Jugendlichen der Beschäftigungsmassnahme zu und kontrolliert die ausbezahlte Arbeitslosenunterstützung. Er darf auch finanzielle Sanktionen verhängen, falls der Jugendliche Auflagen des Motivationssemesters verletzt hat, zum Beispiel ein Praktikum ohne Absprache abbricht. Der RAV-Berater steht mit dem Betreuer und mit dem Jugendlichen in Kontakt. Mit dem Betreuer kommuniziert der RAV-Berater hauptsächlich schriftlich per Formular oder E-Mail, aber auch mündlich via Telefon. Hingegen sind Face-to-face-Interaktionen selten. Mit dem Jugendlichen kommuniziert der RAV-Berater hingegen vor allem körpersprachlich und mündlich während den monatlichen Terminen, aber auch schriftlich über Formulare, wie zum Beispiel den sogenannten Bewerbungsbegehren.

Der Berufsberater ist ein weiterer Akteur, der in horizontalem Austausch mit dem Betreuer steht. Der Betreuer kann Jugendliche zum Berufsberater schicken, damit er ihnen Berufsmöglichkeiten aufzeigt. Der Berufsberater gehört aber selbst nicht zum Programm. Die Berufsberatung ist eine eigene kantonale Abteilung. Der Austausch mit dem Berufsberater erfolgt seitens des Motivationssemester-Betreuers nur indirekt, zum Beispiel indem der Jugendliche ihm die Ergebnisse eines Eignungstests vorlegt.

Der Jugendliche hingegen steht mit dem Berufsberater über Vis-à-vis-Interaktionen in Kontakt, die sich jedoch auf einzelne, wenige Termine beschränken.

Eine Ansprechperson der IV kann auch mit dem Betreuer des Motivationssemesters in Kontakt stehen, wenn bei einem Jugendlichen geprüft wird, ob er über diesen Weg eine Berufsausbildung antreten kann. Der Austausch beschränkt sich jedoch auf mündlichen und schriftlichen Verkehr. Unmittelbare Treffen gibt es zwischen diesen beiden Akteuren in der Regel nicht. Hingegen tauscht sich die Ansprechperson bei der IV in Face-to-face-Interaktionen mit dem Jugendlichen aus. Zudem tauschen sich Jugendliche und IV-Ansprechperson auch mündlich und schriftlich aus. Die Ärzte, die in solchen Fällen mit einbezogen werden, stehen nur mit dem Jugendlichen und seinen Eltern in Kontakt. Der Betreuer des Motivationssemesters ist in diesen Austausch nicht involviert.

Zudem kann der Motivationssemester-Betreuer auch Spezialberatungen einschalten, die auf Sonderproblematiken beim Jugendlichen eingehen. Sonderproblematiken können ihn selbst oder sein familiäres Umfeld betreffen. Zum Beispiel kann der Betreuer den Jugendlichen auf eine Suchtberatungsstelle hinweisen, wenn er Cannabis konsumiert. Der Betreuer kann den Jugendlichen jedoch auch auf andere Beratungsstellen aufmerksam machen, falls der Jugendliche unter Familiengewalt oder elterlichem Alkoholismus leidet. In solchen Fällen informiert der Motivationssemester-Betreuer den Jugendlichen lediglich über das Beratungsangebot. Er überlässt es ihm zu entscheiden, ob er die Spezialberatung auch nutzt. Und wenn der Jugendliche sich für eine Spezialberatung entscheidet, wird sein Betreuer durch den Spezialberater nur in Ausnahmefällen einbezogen.

Besondere Bedeutung kommt den Arbeitgebern zu. Auch sie stehen in einem kooperativen Austauschverhältnis mit dem Motivationssemester-Betreuer. Er steht mit dem Arbeitgeber in verbalem Austausch. Falls es mit dem Jugendlichen Schwierigkeiten am Arbeitsplatz gibt, kann der Betreuer direkt auf den Arbeitgeber zugehen. Ausserdem besucht der Motivationssemester-Betreuer den Jugendlichen am Praktikumsplatz, um mit ihm und dem Arbeitgeber zusammen Standortbestimmungsgespräche durchzuführen. Der Austausch zwischen Betreuer und Arbeitgeber verliert an Intensität, falls der Jugendliche sich in die betrieblichen Arbeitsabläufe zufriedenstellend einfügt. Demnach verständigen sich Betreuer und Arbeitgeber über alle Kommunikationsmedien von Face-to-face Interaktion bis zum schriftlichen, indirekten Austausch über Formulare.

Der Austausch zwischen dem Motivationssemester-Betreuer und einem Arbeitgeber, der dem Jugendlichen lediglich eine Schnupperwoche ermöglicht, ist wesentlich dünner. Wenn sie überhaupt in Kontakt treten, tun sie das nur indirekt über ein Feedbackblatt, das der Jugendliche vom Arbeitgeber ausfüllen lassen kann, um es anschliessend mit seinem Betreuer zu besprechen. Nur ausnahmsweise tauscht sich der Betreuer mündlich via Telefongespräch mit dem Arbeitgeber aus.

Die Lehrpersonen der Motivationssemester stehen mit einem Lehrerkollegium im Austausch, um sich weiterzubilden und wiederkehrende Unterrichtsschwierigkeiten zu thematisieren. Sie sind in den Austausch zwischen den Betreuern und den Jugendlichen nicht involviert. Sie wissen allenfalls, welcher Jugendliche bereits eine Lehrstelle gefunden hat und welche noch am Suchen sind.

Die Jugendlichen stehen nebst den oben genannten Akteuren mit solchen aus ihren privaten Netzwerken in Kontakt. Zunächst einmal interagiert der Jugendliche vor allem über körpersprachliche und mündliche Medien mit seinen Eltern, Vormündern oder Beiständen. Diese erfüllen nach Ansicht der Betreuer ihre Aufgaben meistens ungenügend und tragen damit wesentlich zur späteren Arbeitslosigkeit der Jugendlichen bei. Da die Jugendlichen mit den Eltern und deren Stellvertretern vielfältig und unterschiedlich verflochten sind, lässt sich ihre Funktion im Hinblick auf die Lehrstellensuche des Jugendlichen nicht eruieren. Für gewöhnlich können oder wollen die Eltern den Jugendlichen bei der Lehrstellensuche nicht unterstützen.

Innerhalb der Familie steht der Jugendliche neben seinen Eltern auch im Austausch mit seinen Geschwistern. Der Austausch mit den Geschwistern vollzieht sich vor allem über körpersprachliche und mündliche Kommunikation. Der Einfluss der Geschwister auf den Berufswahlprozess des Jugendlichen kann konstruktiv sein, falls ein Bruder oder eine Schwester selber den Eintritt in die Berufsausbildungswelt geschafft hat. Deshalb kann der Betreuer des Motivationssemesters einem Jugendlichen anraten, auch seine Geschwister mit in die Lehrstellensuche einzubeziehen.

Ausserdem steht der Jugendliche im Austausch mit einer Peer Group. Ihr Einfluss auf den Jugendlichen kann sehr unterschiedlich ausfallen. Wenn sich in der Peer Group Jugendliche befinden, die bereits eine Lehrstelle gefunden haben, kann es für ihn einen Ansporn darstellen, sich auch für dieses Ziel einzusetzen. Hingegen ist die Peer Group eher ein Hindernis, wenn sie sich aus Jugendlichen zusammensetzt, die auch arbeitslos sind.

Die Motivationssemester lassen sich also um Akteure der sozialen Umwelt erweitern, die mit Betreuern, Lehrern und Jugendlichen in einem kooperativen Austauschverhält-

nis stehen. Der soziale Austausch erfolgt über körpersprachliche, verbale und schriftliche Kommunikationsmedien. Je enger ein Akteur mit den Akteuren zusammenarbeitet, die dem Motivationssemester angehören, desto unmittelbarer wird der Austausch.

4.4.3 Akteure im vertikalen Austausch

Die Motivationssemester-Gebilde konstituieren sich auch aus Umwelt-Akteuren, die in einem hierarchischen Austausch zum Leiter des Beschäftigungsprogramms stehen. Wiederum sind hier nur die bedeutendsten Akteure aufgelistet.

Ein wesentlicher Akteur ist das SECO. Es steht in einem vielschichtigen vertikalen Verhältnis zu den Leitern der Motivationssemester und tritt mit dem Leiter des Motivationssemesters über schriftliche Kommunikation in Kontakt. Zum Beispiel teilt das SECO neue normative Regelungen mit, die das Programm betreffen. Diese Veränderungen kommuniziert die Behörde über Gesetzestexte. Sie kann sie aber auch über die Tages- oder Fachpresse ankündigen. Mittels regelmässiger Erhebungen kontrolliert sie auch die Effektivität des Programms. Zudem regt die Behörde organisatorische Verbesserungen oder Veränderungen an. Ausserdem zeichnet sie sich innerhalb des staatlichen Verwaltungsapparats für die politische Legitimierung der Massnahme verantwortlich, indem sie die dafür benötigten Informationen beschafft und aufbereitet.

Neben dem SECO stellt auch die ALV einen bedeutenden Akteur der Motivationssemester-Gebilde dar, der in einem vertikalen Austauschverhältnis zur Massnahme steht. Die ALV finanziert die Motivationssemester und kontrolliert, ob die Mittel sachgerecht verwendet werden. Somit übernimmt sie die Aufgabe der Finanzierung und der finanziellen Aufsicht. Die Kommunikation mit den Verantwortlichen der Motivationssemester erfolgt hauptsächlich schriftlich, zum Beispiel über buchhalterische Dokumente.

Im Weiteren bestehen die sozial organisierten Gebilde der Motivationssemester auch aus kantonalen Behördenvertretern, die in einem vertikalen Austauschverhältnis zum Leiter der Beschäftigungsmassnahme stehen. Zu ihnen gehört der Leiter des Amtes, dem die Verwaltung der Beschäftigungsmassnahme obliegt. Ausserdem gibt es in jedem Kanton einen Leiter für arbeitsmarktliche Massnahmen, der im Wesentlichen die monetären Ströme der ALV auf die einzelnen Programminitiativen verteilt. Auch dieser Akteur steht in einem vertikalen Verhältnis zum Leiter des Motivationssemester-Programms und ist Teil der sozialen Umwelt.

Vor allem behördliche Akteure stehen also in einem hierarchischen Austauschverhältnis mit dem Leiter des Motivationssemesters. Sie sind für die Kontrolle, politische Legitimation, Finanzierung und Programmverbesserung verantwortlich. Die Kommunikation erfolgt mehrheitlich über Kommunikationsmedien, die weiter vom Vis-à-vis-Austausch entfernt sind. Neben der mündlichen Kommunikation per Telefon, tauschen sich die Akteure in vertikalem Verhältnis vor allem schriftlich aus. Dieser Austausch erfolgt über Gesetzestexte, Schriftverkehr und über die Einsicht in Dokumente, die beim Betrieb des Motivationssemester-Programms hergestellt werden.

4.4.4 Beobachtende und kommentierende Akteure

Die beobachtenden und kommentierenden Akteure stehen weder in einem horizontalen noch in einem vertikalen Austauschverhältnis mit den Akteuren, die dem Motivationssemester-Programm angehören. Dennoch sind sie Teil des sozial organisierten Motivationssemester-Gebildes. Sie berichten über das Programm und informieren ihr jeweiliges Zielpublikum über relevante Neuerungen.

Die Magazine *Panorama* und *Arbeitsmarkt* befassen sich unter anderem mit dem Motivationssemester-Programm, indem sie in unregelmässigen Abständen Artikel publizieren. Sie kommunizieren über Schriftsprache mit den Angestellten des Programms und Akteuren in horizontalem und vertikalem Austausch. Während sich das *Panorama* eher an den Angestellten im Motivationssemester richtet, zielt der *Arbeitsmarkt* auf Informationen, die sich an behördliche Vertreter richten.

Auch die Zeitschrift *Volkswirtschaft* veröffentlicht Beiträge über das Motivationssemester. In diesen Beiträgen stehen jedoch nicht die einzelnen Programme oder das Programm als solches im Mittelpunkt. Stattdessen wird der Bezug des Programms zur volkswirtschaftlichen Grössen heraus gestellt. Deshalb richtet es sich wiederum eher an ein behördliches oder wissenschaftliches Publikum, das nach einem breiter gefassten Verständnis des Beschäftigungsprogramms sucht.

Die Tagespresse greift das Motivationssemester-Programm ebenfalls auf, um ihre Leserschaft über dessen Existenz und Zustand aufzuklären. Da sich diese Artikel an einen oberflächlich interessierten Leser richten, bleibt die Informationstiefe gering. Diese Publikationsmedien und ihre Leser konstituieren das Gebilde der Motivationssemester mit, auch wenn der Bezug zu den Programmen nur mittelbar ist.

4.5 Funktionen

Die Funktionen des Motivationssemester-Programms sind vielfältig. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Funktionen des Programms nach verschiedenen Akteursgruppen geordnet dargestellt.

Zunächst erfüllt das Motivationssemester-Programm für die Betreuer und die Jugendlichen eine durchwegs pragmatische Funktion. Wenn der Jugendliche am Programm teilnimmt, erhält er eine Tagesstruktur. Eine Tagesstruktur organisiert die Aktivität des Jugendlichen in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht. Falls der Jugendliche die Tagesstruktur einlebt, bilden sich Gewohnheiten, die sein Verhalten stabilisieren. Im einfachsten Fall differenziert sich die Tagesstruktur in Arbeits- und Freizeit, wobei die Arbeitszeit täglich acht Stunden beträgt. In der Freizeit kann sich der Jugendliche weiterbilden und seinen sozialen Verpflichtungen in der Familie und dem Freundeskreis nachkommen.

Für die Jugendlichen hat das Motivationssemester-Programm eine vordergründige und eine hintergründige Funktion. Im Wesentlichen versprechen sich die Jugendlichen bessere Chancen bei der Lehrstellensuche. Daneben erhalten die Jugendlichen durch die Teilnahme am Beschäftigungsprogramm auch Zugang zu Freundschaften mit Gleichaltrigen, mit denen sie ähnliche Problemlagen teilen. Somit bettet sie das Programm auch sozial besser ein. Auch wenn diese Jugendlichen einander bei der Lehrstellensuche keine direkte Hilfe bieten können, können sie sich wenigstens moralisch unterstützen.

Das Motivationssemester-Programm erfüllt aus Sicht der Angestellten eine pädagogische Funktion. Betreuer und Lehrer beabsichtigen, die Persönlichkeit des Jugendlichen zu entwickeln, indem sie seine Kompetenzen verbessern. Zum Beispiel sollen die Jugendlichen lernen, ihre Konfliktfähigkeit zu verbessern. Sie müssen etwa am Beschäftigungsplatz lernen, sich in eine Gruppe einzufügen und andere Meinungen zu tolerieren.

Für die Arbeitgeber stellt das Motivationssemester-Programm einen Pool von jungen Arbeitskräften dar. Sie können die Jugendlichen risikolos testen, weil diese weder administrativen noch finanziellen Aufwand verursachen. Die Jugendlichen werden vom Betreuer der Beschäftigungsmassnahme weiterhin begleitet und die ALV bezahlt ihnen einen Betrag aus, der einem Lehrlingslohn im ersten Lehrjahr entspricht. Zudem ist der Arbeitgeber nicht verpflichtet, den Jugendlichen weiter zu beschäftigen oder ihm einen Berufsausbildungsplatz anzubieten, auch wenn er ein sechsmonatiges Prak-

tikum absolviert hat. Kontrollmechanismen seitens der Motivationssemester verhindern indes, dass der Jugendliche durch einen Arbeitgeber ausgenutzt werden kann.

Für das SECO erfüllt das Motivationssemester-Programm vor allem eine ökonomische Funktion. Die Massnahme betreibt „Market-Making“. Sie führt die Lehrstellennachfrage der Jugendlichen mit dem Lehrstellenangebot der Wirtschaft zusammen, indem sie die Stellen suchenden Jugendlichen auf Berufsfelder aufmerksam macht, in denen ihre Chancen gut sind, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Die politische Funktion der Motivationssemester-Programme ist zweifach. Zum einen stellt das Programm für die staatlichen und kantonalen Regierungen eine Prävention gegenüber den Folgekosten fehlender beruflicher Bildung im Jugendlichenalter dar. Wenn Jugendliche keine Berufsausbildung abschliessen können, steigt die Gefahr lebenslang von der Arbeitslosenunterstützung abhängig zu bleiben oder sogar zum Sozialfall zu werden. Deshalb beugt die Beschäftigungsmassnahme Kosten vor, die im Sozialstaat anfallen könnten.

Zudem erfüllt das Motivationssemester-Programm auch eine symbolische Funktion. Über die politischen Entscheidungsträger nimmt sich der Souverän in fürsorglicher Absicht der unschuldigen Opfer einer härteren Selektion durch die Berufsausbildungswelt an. Jugendliche Arbeitslose stellen eine schützens- und unterstützenswerte Population der Arbeitslosen dar. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass der grosszügigen Finanzierung der Motivationssemester ein überparteilicher Schulterschluss zugrunde liegt.

5 Analysekonzeption

In diesem Kapitel wird zunächst das Vorverständnis dargestellt, das der Studie zugrunde liegt. Die Motivationssemester-Programme werden als lokale Sinnwelten verstanden, deren Struktur über die Analyse von Zeichen und Anzeichen erschlossen werden kann.

Anschliessend sollen die verwendeten Analysekonzepte vorgestellt werden, mit denen die Sinnstruktur der Motivationssemester-Programme verdichtend dargestellt und begreiflich gemacht wird. Bei ihnen handelt es sich um Konzepte, die aus dem Datenmaterial herausgewachsen sind. Sie verdichten also, was in den Beschäftigungsprogrammen als Handlungswissen inhärent ist.

Schliesslich wird dieser Ansatz paradigmatisch positioniert. Dabei wird der interpretative Zugang zur sozialen Wirklichkeit von alternativen Sichtweisen abgegrenzt. Im Anschluss daran werden methodologische Implikationen als Postulate expliziert, die ein wissenschaftliches Interpretieren zu erfüllen hat.

5.1 Motivationssemester-Programme als lokale Sinnwelten

Die handelnden Individuen bringen die Motivationssemester-Programme als Handlungsrahmenordnung hervor. Ihr Handeln ist aber nur von Interesse, soweit es sozial ist. Soziales Handeln ist definiert als ein äusserliches oder innerliches Tun, Dulden oder Unterlassen, das in seinem subjektiv gemeinten Sinn auf das Verhalten anderer bezogen und in seinem Ablauf daran orientiert ist (Weber 1972:1).

Das soziale Handeln lässt sich über das Deuten von Zeichen und Anzeichen verstehen, die sich in verschiedene Systeme gruppieren lassen, zum Beispiel nonverbale und verbale Zeichen. Zeichen und Anzeichen objektivieren Sinn und lösen ihn so vom unmittelbaren „Hier und Jetzt“ ab. Die höchste Stufe der Ablösbarkeit weist Sprache auf, die ein System von Lautzeichen ist (Berger und Luckmann 1999:39). Mit ihren Zeichen lässt sich im unmittelbaren „Hier und Jetzt“ Abwesendes vergegenwärtigen. Je nach Distanz des sprachlich Appräsentierten spricht man von kleinen, mittleren und grossen Transzendenzen (Eberle 2000:30-1).

Das soziale Handeln der Akteure in den Motivationssemester-Programmen lässt sich nur verstehen, wenn man seine Zeichen und Anzeichen erfasst und deutet. Das bedeutendste Zeichensystem ist auch in den Motivationssemester-Programmen die Sprache.

Daneben entäussert sich Handlungssinn aber auch über schriftliche, mimische, gestische oder Artefakte-Zeichen.

Die Akteure im Motivationssemester-Programm bringen über ihr soziales Handeln eine Sinnordnung hervor. Der bei weitem grösste Teil des Handelns ist Routinehandeln. Mit ihm werden laufend unbewusste Wissensbestände aktualisiert. Dabei handelt es sich um Rezeptwissen. Ein Wissen also, das routinisierte Lösungen für wiederkehrende Probleme darstellt. Dieses Routinewissen ist von pragmatischen Motiven durchsetzt. Mit ihm können Ziele erreicht und Zwecke verwirklicht werden. Es wird nur bezweifelt und bewusst reflektiert, wenn ein gewohntes Verhalten in einer bestimmten Situation nicht zum gewünschten Ergebnis führt. Solche Krisensituationen sind aber selten (Berger und Luckmann 1999:16/55).

Auch der mit Abstand grösste Teil des Handelns in den Motivationssemester-Programmen ist ein Routinehandeln. So vollzieht sich in jedem Programm der Schulunterricht auf seine gleich bleibende Weise. Abgesehen von den inhaltlichen Variationen des Unterrichts, ist der Tagesablauf stark strukturiert. In immer gleicher Abfolge und zeitlicher Dauer können sich zum Beispiel Lese- und Schreibübungen, Rätsellösen und individuelle Projektarbeit wiederholen. Durch das Wiederholen dieses Ablaufs verfestigt sich beim Jugendlichen dieses Verhaltensmuster zu einer Routine, die er schliesslich als Gewohnheit vollzieht.

Das Routinewissen ist zudem von Relevanzen durchsetzt. Zunächst differenziert sich das Wissen der Handelnden nach Binnenrelevanzen. Jede Rolle innerhalb eines Motivationssemester-Programms verfügt über ihr typisches Rollenwissen. Ein Betreuer verhält sich aus Gewohnheit anders als ein Lehrer. Und beide verhalten sich normalerweise wiederum anders als ein Teilnehmer. Sodann differenziert sich das Routinewissen auch gesellschaftlich. Das Motivationssemester-Programm insgesamt stellt sich als ein besonderes Routinewissen dar, das innerhalb einer Gesellschaft eine bestimmte Aufgabe erfüllt. Das Routinewissen der Motivationssemester-Programme kann jugendlichen Arbeitslosen zu einem Ausbildungsplatz verhelfen. Innerhalb einer Gesellschaft existiert aber noch sehr viel weiteres Routinewissen, das vielfältige und andere Zwecke erfüllt.

Die normale, gewohnheitsmässige Handlungs- und Sinnordnung der Motivationssemester-Programme kann mit analytischen Konzepten dargestellt werden. Dabei ist jedoch der Primat des Empirischen zu beachten. Die verwendeten Konzepte verdichten die dem Datenmaterial eigenen Sinnstrukturen und machen die lokale Sinnwelt der Programme verständlich und begreiflich (Geertz 1987:9).

5.2 Analysekonzepte

Die Studie verwendet drei Konzepte, mit denen im dritten Teil zu den empirischen Befunden das Datenmaterial analytisch strukturiert und theoretisch anschlussfähig dargestellt wird. Erläutert wird zunächst das Konzept der nicht intendierten, unvorhergesehenen Folgen zielgerichteter Handlung von Robert K. Merton (1967), danach das Stigma-Konzept von Erving Goffman (1967) und schliesslich das People-Processing Konzept von John van Maanen (1978). Die Konzepte werden in der gleichen Reihenfolge im dritten Teil der Studie eingesetzt.

5.2.1 Konzept zur Analyse nicht intendierter Handlungsfolgen

Soziales Handeln zeitigt Folgen. Folgen können von Handelnden intendiert oder nicht intendiert sein. Während intendierte Folgen stets aus der Perspektive des Handelnden wünschenswert erscheinen, können nicht intendierte Folgen sowohl erwünscht als auch unerwünscht sein. Die Terminologie der intendierten und nicht intendierten Folgen deckt sich exakt mit derjenigen der manifesten und latenten Funktionen (Merton 1967:170).

Soziales Handeln orientiert sich an Motiven. Damit unterscheidet es sich vom blossen Verhalten, unter dem ein physiologischer Reflex verstanden wird. Jedoch braucht ein Handeln mit Motiv nicht zwingend auch ein rationales Handeln zu sein, in dem Sinne, dass für ein gegebenes Ziel die optimalen Mittel eingesetzt werden. Auch „irrationales“ Handeln ist motivgeleitet. Zum irrationalen sozialen Handeln kann das wertorientierte, affektive und traditionale Handeln gezählt werden. Beim traditionellen Handeln sind die Ziele und Mittel dem Handelnden meist nicht mehr bewusst, weswegen sie jedoch nicht weniger wirksam sind. Die Motive des affektiven Handelns lassen sich als Gefühle und Begierden beschreiben. Wertorientiertes Handeln seinerseits ist „irrational“, weil das Handeln allein auf die Erfüllung von Idealen gerichtet ist, deren Sinnhaftigkeit von einem aussen stehenden Beobachter nicht in jedem Fall nachvollzogen werden kann. Das wertmässig auf die Verwirklichung von Idealen gerichtete Handeln berücksichtigt nicht alle Folgen, die sich aus ihm ergeben (Weber 1972:12-3). Soziales Handeln kann ausserdem individuell oder kollektiv sein. Das individuelle Handeln ist meist nicht durchgängig reflektiert und dem Akteur auch nur teilweise bewusst. Das kollektive Handeln erfordert ein gesteigertes Mass an Reflexion und Or-

ganisation. Insbesondere müssen die Handlungsabsichten gemeinsam vereinbart werden. Deshalb lässt es sich einfacher auf nicht intendierte Handlungsfolgen untersuchen.

Nicht immer lässt sich das tatsächliche Motiv oder der tatsächliche Zweck einer Handlung intuitiv erschliessen oder durch die Befragung der Handelnden bestimmen. Dennoch kann der tatsächliche Zweck zumindest annähernd bestimmt werden. Auf den tatsächlichen Zweck kann geschlossen werden, wenn die Gegenüberstellung von behauptetem oder verfolgtem Zweck mit der Handlung, der allgemeinen Kenntnis der Handelnden und der besonderen Situation einen „verständlichen Sinnzusammenhang“ ergibt (Merton 1967:174).

Mit dieser Methode können rationalisierende Erklärungen ausgeschieden werden. Rationalisierende Erklärungen verbinden eingetretene Ereignisse mit vorausliegenden Handlungen. Dabei interpretieren sie unzulässigerweise die Ereignisse als intendierte Folgen.

Die Schwierigkeit der kausalen Zurechnung von Folgen auf bestimmte Handlungen kann nur fallweise bewältigt werden. In jedem einzelnen Fall muss der Kausalzusammenhang empirisch geprüft werden. Diese Prüfung verlangt die Beantwortung zweier Fragen. Zunächst ist festzustellen, ob überhaupt ein Kausalzusammenhang besteht. Dies geschieht, indem man fragt, ob die beobachteten Folgen ausgeblieben wären, wenn die bestimmte Handlung nicht stattgefunden hätte. Im Anschluss daran ist abzuschätzen, bis zu welchem Grad eine Folge auf eine bestimmte Handlung zurückgeführt werden kann. In besonderem Masse ist dies gefordert, wenn die zeitliche Distanz zwischen den Folgen und der zurechenbaren Handlung relativ gross ist. In einem solchen Fall können auch andere Ursachen die beobachteten Folgen mitbewirkt haben.

Die Motivationssemester-Programme können nun als kollektiv organisiertes Handeln aufgefasst werden, das dem Jugendlichen zu einem Ausbildungsplatz verhelfen soll. Dieses beabsichtigte Resultat stellt sich jedoch nicht bei jedem teilnehmenden Jugendlichen ein. Vielmehr scheint eine fragwürdig konstante Quote von ungefähr vierzig Prozent der Jugendlichen keinen Berufsausbildungsplatz zu finden. Deshalb stellt sich die Frage, aus welchen Gründen Jugendliche das intendierte Programmziel nicht erreichen. Die prinzipiell möglichen Ursachen unvorhergesehener Folgen intendierten sozialen Handelns lassen sich in vier Arten unterscheiden (Merton 1967:174-83).

Die erste und bekannteste Ursache unvorhergesehener Folgen zielgerichteter sozialer Handlung stellt die Unwissenheit dar, wobei es zwischen einer subjektiven und objektiven Unwissenheit zu unterscheiden gilt. Während sich die objektive Unwissenheit

dem Einfluss des Akteurs entzieht, kann die subjektive Unwissenheit durch den Akteur beseitigt werden. Die objektive Unwissenheit bezeichnet die Erfahrung, dass jede soziale Handlung von unzähligen und komplexen Kräften mit beeinflusst wird. Diese Form der Unwissenheit führt tatsächlich zu zufälligen Folgen. Jedoch lässt sich die subjektive Unwissenheit beseitigen, indem vermeintlich gleiche Situationen, in denen derselbe Akt ausgeführt wird, verglichen werden, um Unterscheidungsmerkmale erkennen zu können, die das Ergebnis des sozialen Handelns beeinflussen. Diese Form der Unwissenheit lässt sich auf das Alltagsvertrauen zurückführen, das einander ähnliche Situationen auf pragmatische Weise gleichsetzt. Die Ausschaltung der Unwissenheit als Ursache unvorhergesehener Folgen verlangt also eine Analyse der konkreten Situation, die in ihrer Gründlichkeit über die Pragmatik der „natürlichen Einstellung“ hinausgeht (Schütz und Luckmann 1979).

Der Irrtum als zweite Ursache unvorhergesehener Folgen zielgerichteten sozialen Handelns bedeutet, dass der Akteur die Situation falsch einschätzt. Grundsätzlich berücksichtigt ein vom Irrtum befangener Akteur nur einen oder wenige der in Frage kommenden Aspekte einer Situation, die das Ergebnis beeinflussen. Die häufigste Quelle des Irrtums ist das gewohnheitsmässige Handeln, weil dabei definitionsgemäss das reflexive Bewusstsein fehlt, dass dieses Handeln nur unter bestimmten Bedingungen erfolgreich war, jedoch nicht unter allen Bedingungen erfolgreich sein wird. Andere Quellen des Irrtums sind der Mangel an einer systematischen Prüfung der Situation oder pathologische Besessenheit, die sich absichtlich weigert oder unfähig ist, bestimmte Elemente einer Situation zu erkennen.

Akteure können den Irrtum als Ursache unvorhergesehener Folgen ihres sozialen Handelns beseitigen, wenn sie bereit und fähig sind, in ihrem Handeln immer wieder die neuen Bedingungen einer Situation zu berücksichtigen. Damit zieht der Handelnde sein gewohnheitsmässiges Handeln gewissermassen routinehaft in Zweifel, um die Befriedigung seiner Bedürfnisse in einer sich wandelnden sozialen Umwelt nicht zu verhindern. Handelnde müssten also jeden ergebnisrelevanten Aspekt einer Situation kennen, um den Irrtum auszuschliessen. Aus pragmatischen Gründen verzichten Handelnde jedoch in der Regel auf eine umfassende Klärung der ergebnisrelevanten Bedingungen einer Situation, weil sie dadurch ihre Handlungsfähigkeit verlieren würden. Denn eine umfassende Klärung aller ergebnisrelevanten Bedingungen einer Situation würde die Handlung auf Dauer verzögern.

Die Unmittelbarkeit des Interesses stellt die dritte Ursache unvorhergesehener Folgen zielgerichteter sozialer Handlung dar. Bei dieser Ursache-Kategorie beschäftigt sich

der Handelnde ausschliesslich mit den direkten, unmittelbaren Folgen seiner Handlung, vernachlässigt hingegen die weiteren und anderen, mittelbaren Folgen derselben Handlung, womit die Folgen für die Wertordnung seines Handelns oder seine grundsätzliche Lebensorganisation gemeint sind. Da einzelne soziale Handlungen nicht in einem psychologischen und sozialen Vakuum stattfinden, hätte der Handelnde also auch die mittelbare Folge eines unmittelbaren Interesses zu berücksichtigen, um unvorhergesehene Folgen einer zielgerichteten sozialen Handlung auszuschalten.

Die vierte Ursache unvorhergesehener Folgen zielgerichteter Handlung stellt die paradoxe Kraft sozialer Handlung dar. Soziales Handeln, das auf grundlegende Werte ausgerichtet ist, führt zwingend zu deren Verneinung. Das heisst: „Handlungen, die sich auf bestimmte Werte richten, lösen Vorgänge aus, die eine solche Wirkung erzeugen, dass das Wertsystem, das sie hervorgebracht hat, selbst verändert wird.“ (Merton 1967:181). Diese Folge beruht auf den komplexen und unscharfen Austauschbeziehungen zwischen allen Bereichen der Gesellschaft. Oft sind sich Handelnde dieser paradoxen Folgen nicht bewusst, weil sie nur nach dem subjektiven Wohlgefühl der Pflichterfüllung streben und dabei die objektiven Folgen ihrer Handlung nicht bedenken.

Für allgemeine Beispiele zu den vier Ursachentypen sei auf die originäre Publikation verwiesen. Auf das Motivationssemester-Programm bezogene Beispiele finden sich jedoch im Kapitel, in welchem die primären Selektionsbedingungen der Berufsausbildungswelt expliziert werden (s. Kapitel 8.3 und 8.4).

5.2.2 Stigma-Konzept

Das von Erving Goffman (1967) eingeführte Stigma-Konzept befasst sich mit Individuen, die sozial nicht vollständig akzeptiert sind. Bei ihnen fallen virtuelle und aktuelle soziale Identität auseinander. Sie genügen den meist im- aber auch explizit an sie gestellten Erwartungen nicht. Das Fehlen solcher in normaler Erwartung geforderter zuschreibbarer Merkmale lässt sie in der Wertschätzung des Anderen nicht genügen. Folglich bezeichnet der Stigmabegriff eine Unzulänglichkeit oder ein Ungenügen.

Die Konzeption dieses Stigma-Begriffs orientiert sich an seiner antiken Bedeutung. So wie im alten Griechenland verweist ein Stigma auf Unehrenhaftigkeit. Im Unterschied zur Antike kann, aber muss es nicht zwingend auch ein körperliches Mal sein. Folglich gibt es Stigmata, die nicht unmittelbar sichtbar sind. Die Visibilität des Stigmas stellt demnach ein wesentliches Differenzierungskriterium dar.

In Abhängigkeit der Visibilität des Stigmas ist das Individuum bemüht, entweder das Unbehagen oder die Information im sozialen Austausch zu kontrollieren. Ist das Stigma sichtbar, muss der offensichtlich Stigmatisierte die emotionale Spannung im Verhältnis zwischen ihm und dem Anderen durch geeignete Techniken bewältigen lernen. Ein Blinder, der mit einem weissen Stock ein Restaurant betritt, muss die Spannung verursachende Unsicherheit insbesondere des Personals, aber auch der anderen Gäste im Umgang mit ihnen durch geeignete Techniken bewältigen. Hingegen fallen bei einem nicht sichtbar stigmatisierten Individuum die virtuelle und aktuelle Identität nicht auseinander. Sie erscheinen auf den ersten Blick und im gewöhnlichen Umgang in den Augen der anderen als deckungsgleich. Jedoch kontrolliert das nicht evident stigmatisierte Individuum die Weitergabe von Informationen, die sein Stigma betreffen. Zum Beispiel legen einige arbeitslose Jugendliche bei schriftlichen Bewerbungen manchmal nicht alle Zeugnisse bei. Damit wollen sie ungenügende Noten verbergen. Sie kontrollieren, wem sie Informationen, wann und wie weitergeben. Damit managen sie als evident stigmatisierte Individuen die Information über ihr Stigma. Ob dies eine geeignete Technik ist, sei dahingestellt.

Die Sichtbarkeit des Stigmas ist also ein zentrales Differenzierungskriterium, das die Art der Bewältigungsstrategien vorgibt. Sichtbarkeit ist jedoch nicht als ein permanentes Gesehen-werden-Können misszuverstehen. Zum Beispiel ist ein fehlender Finger auch ein Stigma, wenn das betroffene Individuum gerade einen Handschuh trägt. Sichtbarkeit bedeutet somit eine im gewöhnlichen sozialen Austausch wahrnehmbare Abweichung vom erwartbaren Normalen.

Im Motivationssemester-Programm sammeln sich nun die Jugendlichen an, die von den Agenten der Berufsausbildungswelt nicht gewählt wurden. In dieser Population häufen sich deshalb Merkmale, die von der Berufsausbildungswelt im- oder explizit abgelehnt werden. Diese abweichenden Merkmale lassen sich im Stigma-Konzept verdichten.

Ein Stigma ist jedoch nicht verdinglicht aufzufassen. Vielmehr handelt es sich beim Stigma um ein Zeichen. Diese Deutungskonventionen der Individuen regeln die wechselseitige Zuschreibungslogik. Ein Stigma verweist folglich zwangsweise auf das Normale, von dem es abweicht. Damit zeichnet sich ein Stigma nicht durch sich selbst, sondern durch die Differenz zum Normalen aus. Das Stigma ist somit genauso wie das Normale weitgehend willkürlich gesetzt (Becker 1963).

Weitere Beispiele für Stigmata der Jugendlichen in den Motivationssemester-Programmen finden sich im entsprechenden Kapitel (s. Kapitel 9.1). Das Stigma-

Konzept dient dazu, die sekundären Selektionsbedingungen der Berufsausbildungswelt herauszuarbeiten. Die sekundären Selektionsbedingungen werden im gleichnamigen Kapitel dargestellt (s. Kap. 9).

5.2.3 People-Processing-Konzept

Organisationen beeinflussen das Denken und Handeln ihrer Mitglieder und bestimmen damit ihr Schicksal mit. Am deutlichsten wirken Organisationen auf ihre Mitglieder in Zeiten des Übergangs und des Wechsels ein. Immer wenn ein Organisationsmitglied eine neue Rolle übernimmt, erlernt es auf eine bestimmte Weise und nach bestimmten organisationalen Grundsätzen neues Wissen und neue Fähigkeiten, um die neue Rolle angemessen auszuüben. Am deutlichsten zeigt sich dieser Einfluss, wenn eine Person neu in eine Organisation eintritt. Aber auch jede Veränderung der Position, des Status oder der Rolle eines Mitglieds innerhalb der Organisation setzt sich den sozialen organisierten Einflusskräften aus.

Personen übernehmen in Organisationen unterschiedliche Rollen und Positionen. Sie übernehmen aber nicht nur unterschiedliche Rollen und Positionen, weil sie unterschiedlich sind, sondern entscheidender noch wirken sich die Sozialisationsstrategien der Organisation aus. Personen sind in ihren Rollen und Positionen unterschiedlich, weil sie unterschiedliche Sozialisationsprogramme durchlaufen haben (Van Maanen 1978:19). In Organisationen sind solche Positions- und Rollenübergänge, die mit einer Zu- oder Abnahme des Status verbunden sein können, festgelegt. Sie wirken sich auf die Entwicklung der Person unabhängig davon aus, ob sie von den Organisationsmitgliedern bewusst gestaltet wird oder ob sie diese nach eingelebter Gewohnheit – unreflektiert und immer wieder aufs Neue – unbewusst ausüben.

Für solche Sozialisationsprozesse lassen sich aus der alltäglichen Erfahrung viele Beispiele anführen. Wenn die Schulorganisation ein siebenjähriges Kind einschult, übernimmt dieses die Rolle des Schülers und durchläuft eine Serie von Sozialisationssequenzen bis zum Abschluss des ersten Schuljahrs. Nach einem Schuljahr hat sich die junge Person zu etwas entwickelt, das sie vor einem Jahr noch nicht war. Später differenzieren sich die Sozialisationsprogramme im Schulsystem weiter aus und bringen die unterschiedlichsten Fähigkeiten hervor. Darüber hinaus entwickeln sich auch unterschiedliche Lehrer- und unterschiedliche Schülertypen mit ihrem je eigenen Denken und Handeln. Diese sozialen Differenzierungsvorgänge spielen sich täglich auf allen Stufen der Schul- und Bildungswelt ab.

Der Wechsel einer Position oder die Übernahme einer neuen Rolle ist beim Mitglied mit der Aneignung einer Perspektive verbunden. Aus dieser Perspektive interpretiert es die Erlebnisse und Erfahrungen seines Alltags, um schliesslich darauf in angemessener Weise zu reagieren. Eine bestimmte Perspektive entsteht aber nicht zufällig. Stattdessen formt sie der Sozialisationsvorgang in einer bestimmten und bestimmbarer Weise.

Das People-Processing-Konzept zerlegt Sozialisationsvorgänge in allgemeine Dimensionen, mit denen sich jeder Sozialisationsvorgang analysieren lässt. Es spielt dabei keine Rolle, ob es sich bei der Sozialisation um einen Sprachkurs, ein Nachdiplomstudium oder eine Berufslehre handelt. Die sieben vorgeschlagenen Dimensionen spalten sich im Weiteren in jeweils zwei gegensätzliche Sozialisationsstrategien auf. Mit ihrer Hilfe lässt sich im Weiteren ein Sozialisationsgeschehen empirisch genauer bestimmen. Die Bezeichnung als Strategie bezieht sich dabei auf eine grundsätzliche prinzipielle Ausrichtung des Sozialisationsgeschehens.

Die einzelnen dichotomen Sozialisationsstrategien oder -grundsätze sollen im Folgenden kurz definiert werden. Jede dichotome Kombination von sozialisationsstrategischen Grundsätzen stellt ein Gegensatzpaar dar und erzeugt ein Spannungsfeld (Van Maanen 1978).

Formelle versus informelle Sozialisation

Dieses Gegensatzpaar strategischer Prinzipien befasst sich mit dem Verhältnis zwischen dem Kontext, in dem neues Wissen angeeignet und dem Kontext, in dem neues Wissen angewendet wird. Während in einem formellen Sozialisationssetting der Kontext der Aneignung vom späteren Kontext der Anwendung räumlich und zeitlich segregiert ist, decken sich beide Kontexte bei einem informellen Sozialisationssetting.

Individualisierte versus standardisierte Sozialisation

Diese gegenteiligen Sozialisationsprinzipien konkretisieren den personalen Fokus eines Sozialisationsvorgangs. Bei der individualisierten Sozialisation durchläuft der Jugendliche ein gemäss seinen Voraussetzungen für ihn massgeschneidertes Programm. Hingegen durchlaufen Jugendliche bei der standardisierten Sozialisation ein Programm, das ihre individuellen Merkmale nicht berücksichtigt.

Sequenzielle versus nicht-sequenzielle Sozialisation

Diese Prinzipdichotomie befasst sich mit der Strukturiertheit des Sozialisationsablaufs. Eine sequenzielle Sozialisationsstrategie unterteilt die Dauer der Sozialisation in mehrere unterscheidbare Stadien, um eine bestimmte Rolle zu erwerben. Dagegen lassen sich bei einer nicht-sequenziellen Sozialisationsstrategie keine Stadien unterscheiden, folglich gibt es nur ein einziges Stadium.

Fixe versus variable Sozialisation

Diese Dichotomie von Sozialisationsstrategien konkretisiert die zeitliche Dauer der einzelnen Phasen. Bei einer fixen Sozialisationsstrategie ist die Zeitspanne jeder einzelnen Phase zum vornherein festgelegt. Der Sozialisand tritt nach einer bestimmten Dauer automatisch in die nächste Phase über. Hingegen ist die Dauer einer Phase im Sozialisationsablauf bei einer variablen Sozialisationsstrategie nicht festgelegt. Erst wenn der Sozialisand sich bestimmtes Wissen angeeignet hat, kann er in die nächste Phase übertreten.

Teilgruppen- versus Einheitsgruppen-Sozialisation

Diese Dichotomie unterscheidet Sozialisationsverfahren, welche die Sozialisanden frühzeitig nach bestimmbareren Merkmalen sortieren und in Gruppen zusammenfassen, von solchen, die dies nicht tun. Bei der Teilgruppen-Sozialisation verteilen Triage-Agenten die Sozialisanden auf die verschiedenen Gefässe, die in sich nach bestimmten Kriterien homogen und gegenüber anderen Teilgruppen heterogen sind. Bei einer Einheitsgruppen-Sozialisation findet diese Vorselektion nicht statt und alle Sozialisanden haben dieselben strukturellen Voraussetzungen.

Serielle versus disjunktive Sozialisation

Diese dichotomen Sozialisationsprinzipien bezeichnen die Hauptquelle des Wissens, das für eine künftige Rolle benötigt wird. Bei einer seriellen Sozialisationsstrategie überliefern Vorgänger dem Sozialisanden das nötige Wissen, um eine Rolle zu erwerben. Dagegen ist der Sozialisand bei einer disjunktiven Sozialisationsstrategie auf sich alleine gestellt und muss das angemessene Verhalten in der neuen Rolle von selbst gewählten Quellen beziehen und neu erfinden.

Bestätigende versus kritisierende Sozialisation

Bestätigende oder kritisierende Sozialisationsgrundsätze richten sich auf die Identität des Sozialisanden. Während bei einer bestätigenden Sozialisationsstrategie die Fähigkeiten einer neuen Person von Beginn an anerkannt werden, um von ihnen zu profitieren, beanstandet die kritisierende Sozialisationsstrategie die gezeigten Fähigkeiten, um die Person zu Veränderungen zu bewegen.

Die Dimensionen mit ihren entsprechenden Sozialisationsstrategien des People-Processing-Konzepts schliessen sich nicht gegenseitig aus. Vielmehr sind sie miteinander kombinierbar. In der Empirie lassen sich viele unterschiedliche Anordnungen von Dimensionen und Strategien finden. Das Sozialisationsgeschehen kann sich nicht nur in der Kombination der Sozialisationsstrategien unterscheiden, sondern auch in der Gewichtung einzelner Dimensionen. Mit der Hilfe dieses Konzepts lassen sich empirische Sozialisationsvorgänge im Motivationssemester-Programm analytisch rekonstruieren.

Bei der empirischen Untersuchung des Sozialisationsgeschehens wird sich zeigen, dass regelmässig eine bestimmte Kombination von einzelnen, unterschiedlich gewichteten Sozialisationsstrategien auftritt. Dieses Bündel oder dieses Muster der Sozialisationsstrategien kann für die untersuchte Organisationsform charakteristisch sein. Insofern lässt sich auch von einem für eine Organisation typischen Sozialisationsmodus sprechen, der aus einer charakteristischen Anordnung einzelner Sozialisationsstrategien besteht.

Typische Sozialisationsmodi bringen typischerweise strukturell ähnliche Perspektiven bei den sozialisierten Mitgliedern hervor. Ein bestimmter Positionübergang ist also mit einer typischen Konfiguration von Sozialisationsstrategien verknüpft. Somit können durch die Analyse der Sozialisationsvorgänge in Motivationssemester-Programmen Rückschlüsse auf das zu erwartende Sozialisationsergebnis gezogen werden. Jeder Sozialisationsvorgang kanalisiert die Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Organisationsmitglieder. Damit wird die Transformation der Denk- und Handlungsweisen in eine bestimmte Richtung gelenkt.

5.3 Paradigmatische Position

Zunächst soll die Position des interpretativen Paradigmas von alternativen Paradigmen abgegrenzt werden. Danach werden zwei wesentliche methodologische Implikationen dargelegt, die sich auf das sogenannte radikalisierte Adäquanzpostulat zuspitzen.

5.3.1 Abgrenzung gegenüber anderen Paradigmen

Das interpretative Paradigma der Soziologie ist eine von vier grundsätzlichen Perspektiven, die den offenen Raum möglicher Erkenntnis begrenzen. Diese vier Ansichten lassen sich mit zwei Begriffspaaren unterscheiden. Das erste Begriffspaar differenziert zwischen System- und Subjektorientierung, das zweite zwischen Empirizität und Normativität (Morgan 1990). Im Folgenden wird mit diesen beiden Begriffsgegensatzpaaren die Kontur des interpretativen Paradigmas präzisiert (s. Abbildung 6).

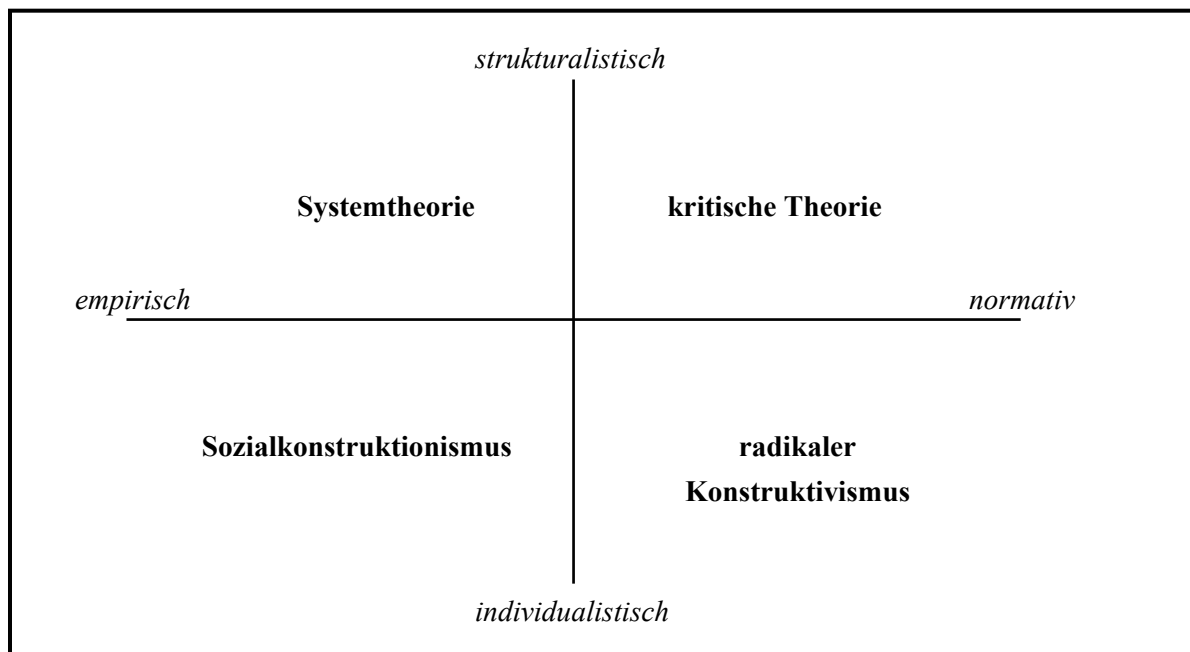


Abbildung 6: Paradigmenübersicht

Vom systemischen Paradigma unterscheidet sich das interpretative Paradigma durch seine Konzentration auf das soziale Handeln. Dieses stellt den Ansatzpunkt dar, um soziale Wirklichkeit zu analysieren. Soziale Wirklichkeit ist keine nomologisch strukturalistische Ordnung, die unabhängig der Handelnden existiert. Vielmehr bringen die Handelnden durch ihr Handeln eine soziale Ordnung hervor. Deshalb kann das interpretative Paradigma vereinfacht auch als auf das Individuum bezogen charakterisiert werden.

Vom radikalkonstruktivistischen unterscheidet sich das interpretative Paradigma durch seine Auffassung des Handelns als soziales Handeln. Soziales Handeln wird als ein Handeln definiert, das auf das Verhalten Anderer bezogen ist. Im Gegensatz dazu trennt die radikalkonstruktivistische Perspektive Handeln von seinem Bezug auf das Verhalten Anderer ab. Damit wird die individuelle Handlungsfreiheit stärker betont und der handlungslenkende Einfluss von Institutionen abgeschwächt. Aus dieser Sicht erhält der Handelnde umfassende Handlungsspielräume, die er emanzipatorisch zur Selbstverwirklichung nutzen kann. Dies stellt jedoch eine theoretische Wertsetzung dar, die sich auf die Theoriebildung normierend auswirkt. Theorien sollen dem Individuum geradezu neue Entwicklungsspielräume eröffnen. Dagegen lässt sich das interpretative Paradigma als wertneutral bezeichnen. Es fokussiert bei der Theoriebildung auf die Analyse der vorgefundenen Empirie ohne diese a priori verändern zu wollen. Die kritische Theorie als drittes, unterscheidbares Paradigma beabsichtigt die sozialen Strukturen im Hinblick auf die Selbstentfaltung zu untersuchen. In ihm wird gefragt, welche aktuellen sozialen Bedingungen die Entfaltung des Individuums behindern. Es ist folglich normativ vorgeprägt und fasst soziale Wirklichkeit strukturalistisch auf. Insofern unterscheidet es sich vom interpretativen Paradigma in doppelter Weise. Es blendet einerseits das individuelle Handeln aus und orientiert sich andererseits nicht an der Empirie, vielmehr verfolgt es eine Teleologie der Egalisierung. Schliesslich steht in dem als individualistisch und empirisch apostrophierten interpretativen Paradigma das soziale Handeln im Vordergrund. Die Akteure erzeugen, tradieren und modifizieren ihre soziale Wirklichkeit handelnd. Folglich lässt sich soziale Wirklichkeit nur verstehen, wenn man das soziale Handeln untersucht. Im Folgenden werden methodologische Implikationen als Postulate expliziert, an denen sich die empirische Untersuchung einer lokalen, sozialen Wirklichkeit orientieren sollte.

5.3.2 Methodologische Implikationen

Das Bedeutungsgewebe der Sozial- oder Lebenswelt kann nur mit einem verstehenden Ansatz angemessen analysiert werden. Das Verstehen lässt sich zunächst alltäglich oder wissenschaftliche auffassen. Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Verstehensvorgänge dargestellt.

Sowohl das alltägliche als auch das wissenschaftliche Verstehen kann nur approximativ gelingen. Zudem wird das wissenschaftliche genauso wie das alltägliche Verstehen von pragmatischen Motiven überlagert. Die Spezifika des Wissenschaftsbetriebs erlegen dem wissenschaftlichen Verstehen allerlei Relevanzen auf. Zum Beispiel ist ein

Erkenntnisprozess nicht final abschliessbar, weshalb nur knappe zeitliche oder energetische Ressourcen den Forscher zwingen, die Reflexion an einem bestimmten Punkt abubrechen (Eberle 2000:32).

Dennoch lassen sich hauptsächlich zwei Unterschiede zwischen dem alltäglichen und wissenschaftlichen Verstehen benennen, die eine begriffliche Differenzierung rechtfertigen. Zum einen gründet das Erkenntnisinteresse des wissenschaftlichen Verstehens in einem wissenschaftlichen Relevanzsystem und unterliegt der leitenden Funktion einer spezifischen und explizierten Forschungsfrage. Zum anderen ist das wissenschaftliche Verstehen durch eine theoretische Einstellung geprägt, die im Unterschied zum alltäglichen Verstehen tiefer liegende Sinnschichten aufschliessen kann und deren Interpretationsverfahren sich an bestimmten Qualitätsstandards orientiert.

Zwei methodologische Postulate wirken im Interpretationsprozess dabei als regulative Ideen. Dies sind einerseits das Postulat der subjektiven Interpretation und andererseits das Postulat der Adäquanz. Währenddem das erste Postulat der subjektiven Interpretation fordert, dass sozialwissenschaftliche Erklärungen stets auf den konkreten Sinn des Handelnden rekurrieren sollten, verlangt das zweite Postulat der Adäquanz, dass sozialwissenschaftliche Konstruktionen ein Handeln verständlich und zutreffend erklären können sollten (Eberle 2000:32-3).

Da jedoch Fremdverstehen nur approximativ gelingen kann, können die methodologischen Ideale – der subjektiven Interpretation und der Adäquanz – nie ganz eingelöst werden. Aus diesem Grund besteht immer eine prinzipielle Distanz zwischen wissenschaftlichen Modellen und Alltagstheorien. Deshalb darf gerade die Reflexion dieser unvermeidlichen Distanz gefordert werden. Wissenschaftliches Verstehen sollte sich darum der unumgehbaren Bruchstellen im Übergang von Konstruktionen erster Ordnung des Alltags zu Konstruktionen zweiter Ordnung der Wissenschaft bewusst sein (Eberle 2000:33-4).

6 Ethnographische Methode

Die Ethnographie ist eine Methode, die das Verstehen einer lokalen sozialen Wirklichkeit zum Ziel hat. Die Organisation des gesamten Forschungsprozesses orientiert sich an dieser Leitidee. Die ethnographische Forschungsstrategie lässt sich als zirkulär bezeichnen. Im zirkulär organisierten Forschungsprozess werden dieselben Frage- und Problemstellungen wiederholt bearbeitet. Damit unterscheidet sich die ethnographische Forschung grundlegend von einer linear strukturierten Vorgehensweise, die hauptsächlich auf die Erklärung von Phänomenen abzielt. Im Folgenden wird die ethnographische Methode expliziert. Die wichtigsten Aspekte im Ablauf der ethnographischen Forschung werden dabei der Reihe nach besprochen (Spradley 1980:27-9).

Hier wird die ethnographische Methode in sechs Abschnitten dargestellt. Zu Beginn werden die Fragen aufgegriffen, die sich beim Zugang zur Untersuchungssituation und der Verhandlung der Rolle des Sozialwissenschaftlers stellen. Anschliessend werden die Techniken der Datenauswahl erläutert. Daraufhin sind die Techniken der Datenerhebung dargestellt. Im Weiteren wird auf die Datenaufbereitung eingegangen. Danach sind die Techniken der Datenanalyse dargestellt. Bevor schliesslich die Marginalisierung des Feldforschers im Forschungsprozess thematisiert wird.

Die Darstellung der Methode orientiert sich insbesondere an einer Beschreibung ethnographischen Vorgehens von Martyn Hammersley und Paul Atkinson (1996), da diese immer mit Blick und Bezug zur Forschungspraxis die wesentlichen Aspekte der ethnographischen Methode darstellen.

6.1 Felderschliessung

Beim Erschliessen eines Feldes sollten zwei Aspekte der ethnographischen Forschung bearbeitet werden. Zunächst ist der Zugang zu einem bestimmten Feld herzustellen. Sodann hat ein Feldforscher die Frage nach seiner Feldrolle zu klären, um hinsichtlich des Untersuchungsinteresses optimale Daten erheben zu können. Im Folgenden wird jeder Aspekt besprochen.

6.1.1 Zugang

Der Zugang zum Feld erstreckt sich von der ersten Idee, in einem bestimmten Feld zu forschen, bis zur ersten eigentlichen Beobachtungs- oder Interviewsituation in der Rol-

le des Feldforschers. In der ethnographischen Forschung ist der Zugang zum Feld aber nicht nur ein notwendiges Übel, sondern bereits Teil des Forschungsprozesses, weil sich Eigenheiten eines Feldes bereits in diesem Stadium mitteilen können. Deshalb wird die Felderschliessung bereits als Datenmaterial mit den entsprechenden ethnographischen Techniken festgehalten.

Der Ablauf der Felderschliessung lässt sich in drei Phasen unterteilen. In der ersten Phase gilt es, sich einen Überblick über das Feld und weitere Umfeld zu verschaffen. In der zweiten Phase muss der Gatekeeper vom Forschungsprojekt überzeugt werden. Und in der dritten Phase wird der eigentliche Forschungsaufenthalt mit Gatekeepern und Schlüsselinformanten geplant. Im Folgenden werden alle drei Phasen kurz vorgestellt und aufgezeigt, auf welche Probleme man generell stossen kann, welche speziellen Probleme sich der vorliegenden Studie stellten und wie sie schliesslich gelöst wurden.

In der ersten Phase gilt es, sich einen Überblick über das interessierende Feld zu verschaffen. Bei den Motivationssemester-Programmen boten sich zwei grundsätzliche Möglichkeiten an. Erstens war es möglich kurze Interviews mit Experten zu führen, die zwar nicht dieser Beschäftigungsmassnahme im Besonderen, aber den arbeitsmarktlichen Massnahmen generell nahe standen. Auch wenn solche Informanten nicht unmittelbares Wissen über das interessierende Feld anbieten können, können sie wertvolle Hinweise über den institutionellen Zusammenhang geben. Diese können neue Aspekte des Feldes eröffnen oder es als solches klarer hervortreten lassen. Zweitens liessen sich über eine Internet-Recherche vielfältige Informationen über das Motivationssemester zusammentragen. Dies lieferte nicht nur einen Überblick über die verschiedenen Akteure, welche das sozial organisierte Gebilde der Programme ausmachen, sondern auch spezifischere Informationen über die Massnahme selbst.

Dieser erste Überblick entschied bereits die grundsätzliche Frage in pragmatischer Hinsicht, ob das Motivationssemester-Programm offen oder verdeckt beforscht werden kann. Aufgrund des Alters und den erwarteten Qualifikationen der Akteure schied eine Teilnahme in einer nativen Feldrolle als Jugendlicher oder Betreuer zum vornherein aus. Folglich liessen sich die Motivationssemester-Programme – zumindest in meiner Person – nur offen ethnographisch erforschen.

Im Weiteren mussten die Gatekeeper für ein offenes Forschungsprojekt identifiziert werden. Als Gatekeeper fungierte beim Motivationssemester-Programm vor allem der Leiter der Massnahme. Nur blieb es ihm nicht allein überlassen, ein ethnographisches Forschungsprojekt zu bewilligen. Im Falle der interessierenden Beschäftigungsmass-

nahmen war auch eine oder sogar zwei übergeordnete Hierarchiestufen einzubeziehen. Wie viele und welche übergeordneten Stellen mitentscheiden mussten, hing von der institutionellen Vernetzung der einzelnen Programme ab, die kantonalen Besonderheiten unterliegen kann.

In der zweiten Phase wurde der Kontakt zum Gatekeeper aufgenommen, um das Projekt genauer vorzustellen und die grundsätzliche Billigung zu erhalten. Im Falle der Motivationssemester-Programme war es möglich, mit den jeweiligen Leitern ein Gespräch zu führen. Es bot die Gelegenheit, das Forschungsprojekt zu skizzieren und weitere Informationen zum Programm zu erhalten. Auch dieses Gespräch gehörte bereits zum Feldaufenthalt im weiteren Sinne.

In allen Fällen stellte sich im Besonderen das Problem, ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber der Forschung zu beseitigen. In einem Fall stiessen die Bemühungen um den Zugang auf einen Scherbenhaufen, den eine andere Studie hinterlassen hatte. Eine behördliche Evaluationsstudie über Beschäftigungsmassnahmen kritisierte die Akteure aus deren Sicht auf unfaire Weise. Da es sich um eine einfache statistische Erhebung handelte, die keine Rücksicht auf den Handlungskontext der Akteure nahm, liess sich dieses Problem bewältigen, indem der qualitative Charakter der Feldstudie hervorgehoben und erläutert wurde. Schliesslich liess sich der Gatekeeper von der Unbedenklichkeit der Studie aufgrund der kontextsensitiven Datenerhebung überzeugen.

Überdies konnte in diesen Feldzugangsgesprächen auch die Form der Gegenleistung seitens des Ethnographen für den gewährten Aufenthalt in den Programmen ausgehandelt werden. Diese Gegenleistung stellte einen Kompromiss zwischen den Möglichkeiten der ethnographischen Feldforschung und den Bedürfnissen der Feldakteure dar. Inhaltlich steht die Gegenleistung aber immer in einem Spannungsfeld. Zum einen erwarten die lokalen Akteure eine qualifizierte Rückmeldung, die ihnen Hinweise gibt, was und wie sie ihre Arbeit besser machen können. Zum anderen aber ist die ethnographische Perspektive nicht evaluierend, sondern versucht das Handeln der Akteure in ihrem Kontext zu verstehen. In allen Fällen waren die beteiligten Entscheidungsträger mit einem Vortrag und einer anschliessenden Gesprächsrunde einverstanden. Nachdem alle weiteren Instanzen das Forschungsprojekt gebilligt hatten, war diese zweite Phase der Felderschliessung abgeschlossen.

In der dritten Phase wurden die Feldaufenthalte dann genauer geplant. Zunächst galt es, den zeitlichen und personellen Aufwand für die lokalen Akteure festzulegen. Nachdem dieser grundlegende Aspekt des Ressourcenaufwands vereinbart war, konnte der eigentliche Feldaufenthalt detaillierter besprochen werden. Zusammen mit den

Betreuern und den Lehrpersonen konnten anschliessend die einzelnen Feldtage festgelegt und organisiert werden. Dabei musste auch ihre Kooperationsbereitschaft gewonnen werden. Positiv auf ihre Partizipationsbereitschaft wirkte sich aus, wenn sie über das allgemeine Forschungsinteresse informiert wurden. Es wäre jedoch zu weit gegangen, die Forschungsfrage im Detail auszubreiten. Vielmehr war das Interesse so zu formulieren, dass die Akteure eine ungefähre Vorstellung vom Forschungsprojekt erhielten, ohne genau zu wissen, worum es geht, stattdessen aber ihre individuellen Beitragsmöglichkeiten genauer erkennen konnten.

Nimmt man den gesamten Ablauf der Felderschliessung in den Blick, hat der Feldforscher vor allem ein Grundproblem auf verschiedene Arten zu bewältigen: seine relative Machtlosigkeit. Insbesondere besitzt der Feldforscher keine Sanktionsinstrumente, mit denen er die Kooperation der Akteure erzwingen könnte. Er ist vielmehr auf die freiwillige Zusammenarbeit zumindest einzelner und wichtiger lokaler Akteure angewiesen. Die lokalen Akteure versprechen sich von einer solchen Studie zumindest einen Lerneffekt. Sie erhalten über den Feldforscher eine fremde Perspektive auf ihre Tätigkeiten, die ihnen im besten Fall neue Interpretationsspielräume eröffnen und damit neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigen kann. Ausserdem kann eine qualitative wissenschaftliche Studie zur Legitimität der untersuchten Organisation beitragen, indem sie für statistische Methoden intangible Tatsachen erfassen und darstellen kann.

6.1.2 Feldrolle

Die Feldrolle ist das Bündel der normativen Erwartungen, welche die lokalen Akteure an den Feldforscher richten. In jedem Feld muss sie von Neuem ausgehandelt werden. Der Feldforscher will das Verhalten, die Äusserungen und den Artefakte-Gebrauch der lokalen Akteure verstehen lernen, um ihre subjektive Perspektive zu rekonstruieren. Dieses verstehende Prinzip schliesst insbesondere eine beratende oder evaluierende Perspektive seitens des Feldforschers aus. Er erachtet die lokalen Akteure als kompetent und will von ihnen lernen, wie sie ihre Welt sehen und in ihr handeln.

Die spezifischere Gestalt einer Feldrolle lässt sich zwischen den Extrema des nicht reflektierenden Teilnehmers und nicht teilnehmenden Beobachters einordnen. Diese beiden extremen Rollen verunmöglichen Feldforschung. Während der nicht reflektierende Teilnehmer in der Handlungsordnung vollständig aufgeht, kann der nicht teilnehmende Beobachter kein Teil der Sinnwelt der lokalen Akteure werden. Somit liegt jede reale Feldrolle zwischen dem Teilnahme- und Beobachtungsextrem. Der Feldfor-

scher nimmt am Alltag der lokalen Akteure teil, zieht sich aber immer wieder zurück, um nachzudenken und seine Gedanken schriftlich festzuhalten. Er ist folglich beides in einem: Teilnehmer und Beobachter.

In der Feldrolle können der Beobachtungs- und Teilnahmeanteil unterschiedlich gemischt sein. Sie enthält stets mehr vom einen oder anderen Pol. Beim Beobachter als Teilnehmer überwiegt der beobachtende Aspekt der Feldrolle. Folglich ist der Feldforscher eher distanziert. Hingegen überwiegt beim Teilnehmer als Beobachter der teilnehmende Aspekt der Feldrolle. Damit involviert sich der Feldforscher stärker in das alltägliche Geschehen. Die spezifische Feldrolle kann sich ausserdem während eines Feldaufenthaltes ändern. Sie kann sich auch zwischen den verschiedenen Feldern unterscheiden (Hammersley und Atkinson 1996:104; Junker 1960:36).

In den Motivationssemester-Programmen bot es sich an, die Feldrolle als beobachtender Teilnehmer zu definieren und damit den Beobachtungsaspekt stärker zu betonen. Zum einen liess das Alter nicht zu, als Jugendlicher aufzutreten und zum anderen fehlten die fachlichen Kenntnisse, um als Jugendlichen-Betreuer zu agieren. Eine native Feldrolle als Jugendlicher oder Betreuer war also zum vornherein ausgeschlossen. Ausserdem hätte die ausschliessliche Rolle der Lehrperson die Bewegungsfreiheit innerhalb der Organisation zu stark eingeschränkt. Es wäre zum Beispiel nicht möglich gewesen, an Beratungsgesprächen teilzunehmen. Darum erwies sich die explizite Rolle als Feldforscher als optimal.

Das gegenseitige Vertrauen zwischen Ethnographen und Informanten ist in der ethnographischen Feldforschung wichtig. Ohne gegenseitiges Vertrauen könnte ein Feldforscher den Teilnahmeaspekt seiner Feldrolle nicht sukzessive auf- und ausbauen, weil kein freier Informationsfluss entstünde. In der Folge liesse sich die Sinnordnung der Handelnden nicht angemessen rekonstruieren. Deshalb sollte der Feldforscher die Entwicklung des Vertrauens reflexiv verfügbar machen, um die qualitativen Veränderungen in der Beziehung im Verlauf des Forschungsprozesses bewusst wahrnehmen zu können. Dazu bietet sich zum Beispiel das Konzept des Rapport-Process von James P. Spradley an (Spradley 1979:78-83).

Der Rapport-Process strukturiert die Beziehungsentwicklung in vier Phasen. In der ersten Phase stellt der Feldforscher den Kontakt zu einem potenziellen Informanten her. In der zweiten Phase lernen der Feldforscher und der mögliche Informant ihre wechselseitigen Interessen kennen. Der Feldforscher erfährt, ob es sich beim Akteur um einen lohnenden Informanten handelt und der lokale Akteur kann prüfen, ob er sich für das Anliegen des Feldforschers interessiert. In der dritten Phase beginnen

Feldforscher und Informant zu kooperieren. Sie beginnen sich aus Gewohnheit auszutauschen, wobei die Beziehung nicht symmetrisch ist. Es ist hauptsächlich der lokale Akteur, der spricht, indem er die Verständnisfragen des Feldforschers beantwortet. In der vierten Phase hat sich die Beziehung zwischen dem Feldforscher und dem Informanten verfestigt und der Informant beginnt von sich aus seine Erfahrung nach den Relevanzen ethnographischer Forschung zu strukturieren. Der Informant übernimmt dann die Rolle eines Laien-Ethnographen. Falls sich die Beziehung soweit entwickelt, sollte der Feldforscher dem Informanten Techniken beibringen, um seine Erfahrungen im Sinne des Untersuchungsinteresses selbstständig organisieren zu können.

Wenn die Feldrolle in einem neuen Feld ausgehandelt wird, treten ähnliche Probleme immer wieder auf. Im Folgenden sollen einige der wichtigsten Probleme dargestellt und anschliessend der angewendete Lösungsweg formuliert werden, der sich in der Feldforschung bewährt hat. Die Reihenfolge der erwähnten Normalprobleme orientiert sich am Entwicklungsablauf eines Beziehungsprozesses.

Zunächst gilt es, den Kontakt zu einem neuen lokalen Akteur aufzunehmen. Meistens empfindet man als Feldforscher eine diffuse Unbehaglichkeit, bevor man einen möglichen Informanten kontaktiert. Dieses Unbehagen speist sich aus der Befürchtung einer negativen, ablehnenden Reaktion. Doch fühlt sich beim ersten Kontakt nicht nur der Ethnograph etwas gehemmt, auch dem potenziellen Informanten geht es ähnlich. Diese Angst vor dem Unbekannten lässt sich nicht im eigentlichen Sinne bewältigen. Sie entsteht bei jedem neuen Kontakt. Es bleibt dem Feldforscher nichts anderes übrig, sie als natürlich zu akzeptieren und trotzdem einen ersten Kontakt zu initiieren. Normalerweise legt sich diese merkwürdige Anspannung schon nach kurzer Zeit wie von selbst.

Falls sich die Unbehaglichkeit nicht von selbst erledigt, liegen tiefere hemmende Gründe vor. Zunächst einmal kann der Feldforscher versuchen die üblichen Gründe zu korrigieren, die den Informanten in einer verschlossenen Haltung belassen. Wenn ein lokaler Akteur anhaltend bewusst oder unbewusst abwehrt, kann dies vielleicht am Alter, an der Bekleidung oder dem Forschungsvorhaben an sich liegen. Alle diese Labels eines explizit auftretenden Feldforschers können ihn in den Augen eines Handelnden im Feld verdächtig machen.

Wenn die anfänglichen Hindernisse für eine kooperative Beziehung beseitigt sind, kann sie weiter entwickelt werden. Es empfiehlt sich insbesondere, den Forschungszweck mehrmals zu wiederholen. Er ist nur für den Feldforscher selbstverständlich, weil er Teil seines Alltags ist. Den Informanten hingegen hilft es, wenn die Absicht

der Forschung wiederholt geäußert wird. Zudem sollte man unbedingt offene Fragen stellen, um den Informanten anzuregen, sich extensiv mitzuteilen. Nur wenn sich der Handelnde beschreibend und erzählend öffnen kann, erhält der Feldforscher entscheidende Hinweise auf die lokale Sinnordnung der Akteure. Sie können ihm zum Beispiel mitteilen, aus welchen Gründen sie was tun und lassen, wie sie ein Ereignis oder eine Tatsache einschätzen und bewerten, oder wie sie vorgehen, um ein gesetztes Ziel zu erreichen.

Die gegenseitige Anerkennung fördert der Feldforscher, indem er beginnt, einzelne Wendungen oder Phrasen der lokalen Akteure in seinen Wortschatz aufzunehmen. Die Beziehung zwischen dem Feldforscher und dem Informanten wird zusehends offener und informativer, sobald dieser erkennt, dass sich der Feldforscher eine basale Sprachkompetenz angeeignet hat. Wenn der Forscher beginnt, teilweise wie die Informanten zu sprechen, stärkt dies die Vertraulichkeit und die Akzeptanz nimmt zu. Überdies sollte man nach jedem Kontakt mit dem Informanten vereinbaren, wann man sich zum nächsten Mal trifft und wer wen kontaktiert. Wenn die Verantwortlichkeiten zur Kontaktaufnahme geklärt sind, ist wiederum ein Risikofaktor ausgeschaltet, der die natürliche Vertrauensentwicklung behindern kann.

Auch wenn sich über einige Zeit hinweg eine vertrauensvolle Beziehung zwischen dem Feldforscher und einem Informanten entwickeln konnte, kann der lokale Akteur im Austausch dennoch unsicher bleiben. Dies liegt daran, dass er keine Erfahrung in und über einen ethnographischen Forschungsprozess hat, und deshalb nicht genau weiß, ob er alles richtig macht. Aus diesem Grund sollte der Feldforscher dem Informanten immer wieder ein kurzes Feedback geben. So kann der lokale Akteur beginnen, seine Rolle als Informant zu reflektieren, wodurch sich diese Rollendyade weiter verfestigt.

Die Entwicklung einer stabilen Feldrolle und eines stabilen Rollenverhältnisses zwischen dem Feldforscher und seinen Informanten ist zwar steuerbar, kann aber nicht vollständig kontrolliert werden. Dieser Beziehungsprozess hängt von weiteren situativen und subjektiven Faktoren ab, die sich nicht beeinflussen lassen. Deshalb kann eine anfänglich positive Beziehungsentwicklung ins Stocken kommen, oder ein eingefrorenes Verhältnis zwischen dem Feldforscher und einem Informanten unversehens wieder belebt werden. Deshalb ist es ratsam, geduldig zu sein.

Der Feldforscher hat die üblichen Erwartungserwartungen der Feldakteure an einen Wissenschaftler zurückzuweisen. Er darf den lokalen Akteuren keine Ratschläge erteilen und ihr Handeln nicht explizit evaluieren. Vielmehr hat er in den Augen der loka-

len Akteure den „Dummen“ und „Langsamen“ zu spielen (Hitzler 2002:25). Deshalb produziert jede Feldrolle immer auch negativen Stress. Der Feldforscher ist ein interessierter und lernender Schüler der Akteure im Untersuchungskontext.

6.2 Datenauswahl

6.2.1 Sampling

Das Sampling ist eine Technik, mit der aus einer unüberschaubaren Vielzahl von Fällen geschickt einzelne ausgewählt werden. Die Auswahl der Fälle orientiert sich dabei am Kriterium der maximalen Unterschiedlichkeit. Wenn das Sampling korrekt durchgeführt wird, nimmt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu. Im Folgenden werden zwei wesentliche Aspekte des Samplings betrachtet. Zum einen sollen die Ebenen und die Gegenstände des Samplings hervorgehoben werden. Und zum anderen sind die Arten von Differenzierungskriterien beim Sampling zu unterscheiden.

Das Sampling findet auf zwei Ebenen statt: erstens das Sampling der Programme und zweitens der Personen. Auf der ersten Ebene sollten solche Motivationssemester-Programme selektiert werden, die sich maximal unterscheiden. Bei den Programmen zeigte sich, dass es zwei wesentlich unterscheidbare Programmarten gab: den Betriebspraktikumsverein und die Lernwerkstätte. Anstatt nun mit der aufwändigen qualitativen Forschungsstrategie alle fünfundsechzig Programme zu untersuchen, konnte sich die Studie dank des Samplings auf die Untersuchung von zwei Programmtypen beschränken, die in einer typenhaften Darstellung generalisiert wurden (s. Kapitel 7).

Die zweite Ebene des Samplings setzte innerhalb der einzelnen Programme an. Es ging um die Auswahl der Akteure, mit denen Interviews zu führen waren. Zum einen liess sich grundsätzlich zwischen den Mitarbeitern des Programms und den teilnehmenden Jugendlichen unterscheiden. Innerhalb der Personalkategorie gab es drei verschiedene Akteurstypen: Leiter, Betreuer und Lehrer. Jeder Akteurstyp übt innerhalb der Programme eine ihm speziell zugeteilte Rolle aus, die funktional auf das Gesamte der Motivationssemester-Programme bezogen ist. Beim Sampling der Angestellten wurde zunächst mindestens ein Akteur aus jeder Kategorie ausgewählt. Das heisst, es wurde zunächst ein Interview mit dem Leiter, einem Betreuer und einem Lehrer vorgesehen. Weitere Interviews innerhalb der Angestelltenkategorien konnten nach dem Datenbedarf situativ vereinbart werden. Auch dabei wurde das Kriterium der maxima-

len Unterschiedlichkeit berücksichtigt. Darüber hinaus waren auch mehrere Interviews mit derselben Person möglich, wie zum Beispiel mit dem Leiter.

Unter den Jugendlichen liessen sich keine formal definierten Rollen finden, dennoch musste sich die Studie auf maximal unterscheidbare Fälle einschränken. Deshalb wurde eine Personalgruppe bestehend aus den Leitern, Betreuern und Lehrern zusammengesetzt, welche die Population der Jugendlichen aus ihrer Sicht zu typisieren hatten. Dabei kam dem Feldforscher die Rolle des Moderators zu, der den Reflexionsprozess der Angestellten gemäss der Anforderung des theoretischen Samplings anleitete. Diese native Typologie maximal kontrastierender Jugendlicher hatte den Anspruch, die gesamte Population im Programm abzudecken. So liess sich die unüberblickbare Anzahl der Jugendlichen in den Programmen auf eine kleine stellvertretende Auswahl eingrenzen.

Im Übrigen sind bei den Samplingkriterien zwei Hauptunterschiede zu nennen, die bei der Anwendung dieser Technik zu beachten sind. Zunächst lassen sich etische von emischen Kriterien unterscheiden. Beim Sampling der Jugendlichen stellen zum Beispiel die Kriterien Alter, Geschlecht, Rasse und Ethnie etische Kriterien dar, sofern sie der Feldforscher unabhängig vom Feld definiert. Sie sind dann nicht kontextgebunden. Die emischen Kriterien zeichnen sich hingegen gerade durch ihre Feldinformiertheit aus. Da die ethnographische Forschung ausgewählte Aspekte der lokalen Sinnordnung rekonstruieren will, sind emische Kriterien grundsätzlich vorzuziehen.

Sodann lassen sich die emischen Kriterien weiter nach ihrem Urheber in „observer-identified“ und „member-identified“ unterteilen (Hammersley und Atkinson 1996:50-1). Die „observer-identified-categories“ sind Bezeichnungen, die von einem informierten Beobachter entwickelt und verwendet werden. Bei den „member-identified-categories“ handelt es sich um Konstrukte, die im Sprachgebrauch der lokalen Akteure auftreten. Die Studie verwendet beide Arten emischer Kriterien. Wenn aber konkurrierende Bezeichnungen der lokalen Akteure und des Feldforschers einander gegenüberstanden, wurden in dieser Studie stets die „member-identified-category“ berücksichtigt.

6.2.2 Triangulation

Das Prinzip der Triangulation führt dazu, dass ein umfassender Datensatz über jeden einzelnen mit der Samplingtechnik ausgewählten Fall erhoben wird. Das verlangte

einerseits die Triangulation der Datenerhebungstechniken und andererseits die Triangulation der Situationen, in denen der Akteurstyp innerhalb des Programms auftritt.

Bei den Jugendlichen sollte zunächst idealerweise jeder Ausgewählte in allen Situationen beobachtet werden, in denen er auftritt. Das bedeutet für einen Jugendlichen im Betriebspraktikumsverein, dass Daten über ihn im Schulunterricht, in den Gesprächen mit seinem Betreuer und in den Pausen zu erheben sind. Sodann sind diese Beobachtungsdaten mit einem Interview und dem Dossier zu ergänzen, das sein Betreuer führt. Auf diese Weise entsteht ein abgerundetes trianguliertes Bild des Falles.

Die geforderte Triangulation der Datensorten konnte für die ausgewählten Jugendlichen durchgehend und die Triangulation der Situationen weitgehend eingehalten werden. Nicht alle ausgewählten Jugendlichen wurden im Schulunterricht beobachtet, weil der zusätzliche Zeitaufwand dabei in einem Missverhältnis zu den erwartbaren neuen Aufschlüssen stand.

Die Triangulation der Angestellten erwies sich als weniger vielschichtig, sowohl im Hinblick auf die zu berücksichtigen Datensorten als auch hinsichtlich der Situationen, in denen sie auftraten. Da jeder Angestellte nur eine bestimmte Funktion innerhalb des Programms erfüllte, trat er auch nur in den dafür entsprechenden Räumen auf. Deshalb beschränkte sich die Datenerhebung beim Lehrer auf die Situation Schulunterricht.

6.2.3 Datenkorpus

In diesem Abschnitt werden die Feldtage, die Datensorten, ihre Mengen und ihre Verwendung, sowie die Anonymisierungspraxis beschrieben. In den beiden untersuchten Feldern wurden gesamthaft sechsundzwanzig Feldtage verbracht. Im Betriebspraktikumsverein erstreckte sich die Feldphase über ungefähr fünf Monate, wobei eine erste Staffel 2004 und eine zweite Staffel 2006 durchgeführt wurde. Insgesamt wurden dreizehneinhalb Tage in diesem Programm verbracht. In der Lernwerkstätte erstreckte sich die Feldphase auf ungefähr drei Monate im Jahr 2006. Daraus resultierten schliesslich zwölfteinhalb Feldtage.

Bei den Feldaufenthalten wurden hauptsächlich Beobachtungs- und Interviewdaten erhoben, wobei zu den Beobachtungsdaten auch aufgezeichnete und transkribierte Interaktionen, sowie verschriftete Dossiers über Jugendliche und andere Dokumente gehören. In beiden Feldern wurden gesamthaft Beobachtungsdaten im Umfang von 284 Seiten im vorliegenden Format erhoben. Die aus vierundzwanzig geführten Interviews gesammelten Daten beliefen sich ihrerseits auf 278 Seitenäquivalente.

Im Betriebspraktikumsverein wurden Beobachtungsdaten im Umfang von 168 Seitenäquivalenten erhoben. Zudem fanden vierzehn Interviews statt, die sich auf insgesamt 166 Seitenäquivalente belaufen. Von den vierzehn Interviews entfallen fünf auf die Angestellten und neun auf Teilnehmer des Programms.

In der Lernwerkstätte wurden in der Summe Beobachtungsdaten von rund 116 Seitenäquivalenten erhoben. Interviews wurden zehn geführt, wobei je fünf mit den Angestellten und den Teilnehmern stattfanden. Diese addieren sich auf insgesamt auf 112 Seiten.

In der Studie werden sowohl Beobachtungs- als auch Interviewdaten verwendet. Der Anteil der dargestellten Beobachtungsdaten am insgesamt dargestellten Datenmaterial beträgt siebenundsechzig Prozent. Demzufolge beträgt der Anteil der insgesamt dargestellten Interviewdaten dreiunddreissig Prozent. Mit Ausnahme des Kapitels zu den sekundären Selektionsbedingungen (s. Kap. 9) überwiegt der Anteil der dargestellten Beobachtungsdaten durchgehend. Im angesprochenen Kapitel beträgt der Anteil der Interviewdaten vierundfünfzig Prozent gegenüber sechsundvierzig Prozent Beobachtungsdaten. Der relativ hohe Anteil der Interviewdaten erklärt sich aus dem Fokus dieses Kapitels, der die Zuschreibungssemantik der Angestellten in den Blick nimmt. Die Zuschreibungen lassen sich indes nicht oder nur selten unmittelbar beobachten, weshalb sich Interviewdaten besser eignen, um Zuschreibungen zu erfassen.

Der gesamte verwendete Datenbestand wurde durchgehend anonymisiert. Anonymisiert wurden die Personennamen, die Ortsangaben und die Daten der Feldaufenthalte. Bei den Personennamen wurde jedoch der Verweis auf das Geschlecht und auf die Herkunft, sofern sie im Namen ersichtlich oder hörbar ist, beibehalten. Zum Beispiel bleiben weibliche Namen auch nach der Anonymisierung als weibliche Namen erkennbar. Zudem wurden alle Ortsangaben aus den Beobachtungs- und Interviewdaten durch Platzhalter, zum Beispiel Hauptstrasse und Seitenstrasse oder Unterdorf und Nebendorf, ersetzt. Die Daten der Feldaufenthalte wurden mit einem Zählsystem verschlüsselt. Dem ersten Feldtag wird dabei die Nummer Eins zugewiesen und jedem weiteren – unabhängig davon ob es sich um einen ganzen oder einen halben Tag handelt – die jeweils entsprechende natürliche Zahl. Nicht anonymisiert wurde die Herkunft der Daten. Durch die Ergänzung von Betriebspraktikumsverein oder Lernwerkstätte ist ersichtlich, aus welchem untersuchten Programmtyp ein dargestelltes Datenfragment stammt.

Immer wenn Datenmaterial im Text verwendet wird, ist dies typographisch gekennzeichnet. Bei kürzeren Zitationen von weniger als vier Zeilen Länge wird der Daten-

ausschnitt mit Anführungszeichen markiert. Dies gilt auch, wenn nur ein einzelner Feldbegriff oder eine typische Wendung verwendet wird. Zitationen von mehr als vier Zeilen Länge werden hingegen vom Text abgesetzt und eingerückt.

6.3 Datenerhebungstechniken

Die Datenerhebungstechniken erheben das im- und explizite Wissen der Akteure eines Feldes. Dieses Wissen oder diese Accounts teilen sie über Systeme von Zeichen und Anzeichen mit. Das wichtigste Zeichensystem ist die Sprache. Mit ihr werden Ereignisse und Personen, deren Motive, Handlungen, Charakter, Fähigkeiten beschrieben, erklärt und bewertet. Auch wenn die Sprache das wichtigste Zeichensystem ist, steht es dennoch immer neben anderen. Andere Zeichen und Anzeichen sind etwa die Stimme, die Mimik, die Gestik, die Bekleidung, der Gebrauch von Artefakten oder auch die räumliche Disposition eines Settings (Hammersley und Atkinson 1996: 125-56).

Die gewöhnlichen Bewertungsmaßstäbe von wahr oder falsch werden in der ethnographischen Forschung im Hinblick auf das Wissen der Akteure nicht berücksichtigt. Die ethnographische Perspektive weist die naturwissenschaftliche Idealvorstellung zurück, nach welcher Insider Accounts in einem bestimmten Setting eine subjektiv verzerrte Version der Wahrheit wiedergeben. Genauso distanziert sich die ethnographische Perspektive von einer Selbstberufung des Sozialwissenschaftlers zum Sprachrohr einer unterdrückten Minderheit.

Die Mitteilungen der Akteure lassen sich vielmehr in aufgeforderte und unaufgeforderte unterscheiden. Die aufgeforderten Insideraccounts erzeugt der Feldforscher durch Fragen. Die unaufgeforderten Accounts teilen die Informanten dem Feldforscher spontan mit. Er erhebt sie systematisch mittels der teilnehmenden Beobachtung, dem Interview und des Sammelns von Dokumenten. Dabei hat dieser jedoch deren Entäusserungskontext mit einzubeziehen. Denn nicht immer ist eine scheinbar spontane Äusserung zwischen Akteuren im Feld ohne bewusste Mitteilungsabsicht bezüglich des anwesenden Feldforschers.

Grundsätzlich ist diese Reaktivität des Settings aber nicht eine zu minimierende Fehlerquelle, sondern vielmehr eine Ressource ethnographischer Forschung. Die Reaktionen der Akteure im Feld auf die Rolle des Forschers können in die Interpretationen zum Feld eingehen. Ausserdem kann sich das Verständnis von Ereignissen in einem Feld verbessern, weil teilnehmende Beobachtung und Interview einander ergänzen.

Zum einen können Informationen aus einem Interview beobachtete Vorgänge verständlich machen. Und zum anderen können beobachtete, meist politische Konstellationen des Feldes neue Sichtweisen auf die Äusserungen von Akteuren im Interview eröffnen.

6.3.1 Teilnehmende Beobachtung

Bei der Datenerhebungstechnik der teilnehmenden Beobachtung bekleidet der Feldforscher eine Doppelrolle. Er ist Teilnehmer und Beobachter. Als Teilnehmer lernt er die Sinnwelt der lokalen Akteure intuitiv verstehen und als Beobachter reflektiert er die Organisation dieser lokalen Sinnwelt (Spradley 1980:37-62).

Die Reflexionsintensität steigert der Feldforscher, indem er notiert, was er beobachtet. Die soziale Realität wird jedoch nicht beliebig verschriftlicht. Vielmehr orientiert sich der Forscher an leitenden Grundsätzen. Drei konstitutive Prinzipien lassen sich unterscheiden. Erstens wertet der Ethnograph beim Niederschreiben nicht. Er hält in einem sachlichen, neutralen Stil fest, was wie und von wem getan wird und wurde. Insbesondere verwendet er dabei keine Theorien oder Konzepte, die ihm aus der sozialwissenschaftlichen Literatur bekannt sind. Zweitens hält er fest, welche Person sich äusserte, wenn er eine wortwörtliche Rede aufschreibt. Er identifiziert also den Absender von Wortmeldungen. Drittens beobachtet der Feldforscher mit einem scharf auflösenden Zoom. Er nimmt die beobachteten Ereignisse mikroskopisch genau wahr. Seine Notizen sind deshalb detailliert, konkret und ausführlich. Nur so nähert sich die Beobachtung maximal der gelebten sozialen Realität an.

Das Forschungsinteresse präzisiert sich während des Feldaufenthaltes zunehmend und damit fokussiert sich die Aufmerksamkeit im Forschungsprozess. Der Feldforscher beginnt in der ersten Phase mit einer offenen, explorativen Haltung, um die Vorgänge möglichst in der Breite zu beschreiben. So lernt er die verschiedenen thematischen Aspekte des Feldes kennen und kann im Hinblick auf das Forschungsinteresse Wesentliches von Unwesentlichem trennen. In einer zweiten Phase fokussiert der Feldforscher seine Aufmerksamkeit auf die wesentlichen, interessierenden Aspekte und untersucht sie vertieft. Und in einer dritten Phase kann sich diese Tiefenschärfe weiter zuspitzen, indem nur noch Details eines interessierenden Aspekts genauer betrachtet werden. Die Aufmerksamkeit verengt sich daher trichterförmig.

Bei der teilnehmenden Beobachtung strukturiert der Feldforscher seine Wahrnehmung. Er differenziert zunächst in Personen, Orte und Handlungen und beschreibt sie. Daran

schliessen weitere Differenzierungen an. Bei den Personen lassen sich Ziele und Emotionen unterscheiden. Die Orte lassen sich in Räume und Objekte unterteilen. Auch die Handlungen können in Einzelhandlungen, Handlungssequenzen oder zusammenhängende Handlungssequenzen unterschieden werden. Diese Differenzierungen erlauben immer wieder neue, kreative Fragen zu formulieren, an denen sich die teilnehmende Beobachtung orientieren kann. Zum Beispiel lässt sich fragen, welche Personen, an welchem Ort mit welchen Handlungssequenzen, welche Ziele erreichen wollen und welche Objekte sie dazu verwenden. Schliesslich lernt der Feldforscher, retrospektiv das Drehbuch des Alltags einer gelebten sozialen Realität zu schreiben.

6.3.2 Interview

Der Zweck des Interviews ist, die subjektive Perspektive des Interviewees kennen zu lernen. Im Interview kann der Informant Erfahrungen mitteilen, die nicht unmittelbar beobachtet werden können. Zum Beispiel kann er einen biographischen Verlauf schildern, der ihn an einen bestimmten Ort geführt hat.

Insbesondere die Aspekte des Interview-Settings, der Selektion des Interviewees und der Gesprächsablauf sollen hier dargestellt werden. Ausserdem werden sie um Gesprächstechniken ergänzt, die eine vertrauliche Gesprächsatmosphäre fördern.

Bezüglich des Interview-Settings stellen sich vorgängig zwei Fragen. Zunächst ist zu entscheiden, ob die Interviews ohne oder unter Anwesenheit Dritter durchgeführt werden sollen. Wenn eine vertrauliche Gesprächsatmosphäre geschaffen werden soll, liegt es nahe, das Interview unter Ausschluss von Dritten zu führen. Das ermöglicht zum Beispiel den Interviewees sich über delikate Themen äussern können. Zum Beispiel konnten sich die Personal-Interviewees über die Mängel einzelner Jugendlicher äussern. Sodann ist zu entscheiden, ob die Interviews inner- oder ausserhalb der Räume des Untersuchungskontexts durchzuführen sind. Im Falle der Motivationssemester-Programme wurden die Insider in den Räumen der Beschäftigungsmassnahme interviewt, damit leichter ein vertrauliches Gespräch entstehen konnte, weil es für den Interviewee in einer bekannten Umgebung stattfand. Nur in einem Fall wurde von diesem Grundsatz abgewichen. Ein Interview mit einer Teilnehmerin fand ausserhalb des Programms an ihrem Wohnort statt, weil sie am Tag vor dem Interviewtermin das Programm unerwartet verlassen hatte.

Bei der Selektion der Interviewees sei auf die Samplingtechnik verwiesen (s. Kapitel 6.2.1). Beim Sampling der Interviewees stellte sich indes die Frage, ob sich die Inter-

viewees selber melden oder ob sie von jemandem ausgewählt – fremdselektiert – werden sollten. Schliesslich wurden sowohl die Interviewees des Personals als auch der Jugendlichen fremd selektiert. Die Interviewees der Personal-Seite wurden durch den Feldforscher ausgewählt. Das war unproblematisch, weil die Angestellten formal definierte Rollen im Programm ausübten. Hingegen wurden die involvierten Jugendlichen nicht vom Feldforscher, sondern von einer kleinen Gruppe von Angestellten ausgewählt. Nur in einem Fall wich das Vorgehen vom Grundsatz der Fremdselektion ab. Eine Jugendliche bat darum, auch interviewt zu werden. Dieses Interview bot die Gelegenheit die Fallauswahl des Personals auf Repräsentativität zu testen. Die Selektion der Jugendlichen durch das Personal bestätigte sich, da durch das Interview keine wesentlich neuen Informationen erhoben werden konnten.

Der Ablauf eines Interviews gliederte sich in drei Phasen. In der ersten Phase begrüßte man sich und begab sich gemeinsam zum vorher vereinbarten Ort des Interviews. Anschliessend stellte sich der Interviewer kurz vor und eröffnete das Gespräch, indem der Zweck angegeben und die zeitliche Maximaldauer festgelegt wurde. Ausserdem war dem Interviewee der Zweck des ethnographischen Interviews verständlich zu erklären. Die eigene subjektive Sichtweise im Hinblick auf unterschiedliche thematische Aspekte mitzuteilen, erfordert jedoch ein Mindestmass an Vertraulichkeit. Deshalb war dem Interviewee stets Anonymität zu garantieren.

In der folgenden zweiten Phase eröffnete der Feldforscher das Interview mit einer Einstiegsfrage. Sie sollte den Interviewee zur Thematik hinführen und ihn zum Erzählen anregen. Zum Beispiel wurden die Jugendlichen gebeten zu erzählen, was bisher alles geschehen sei, seitdem sie die Schule verlassen hatten. Die ersten Antworten boten Anknüpfungspunkte, um das Gespräch fortzusetzen. Als Hilfsmittel diente dabei ein vorbereiteter Gesprächsleitfaden. Auf ihm waren die wichtigsten Themenaspekte des Interviews festgehalten und einzelne Stichfragen vorbereitet. Dieser Leitfaden half, einen thematischen Fokus im Gespräch aufrechtzuerhalten, räumte jedoch genügend Freiraum ein, um unerwartenden und interessierenden Äusserungen des Interviewees nachgehen zu können. Diese Phase macht die eigentliche Interviewphase aus. Sie dauerte je nach Interviewee zwischen dreissig und sechzig Minuten.

In der dritten Phase wurde das Interview abgeschlossen. In den meisten Gesprächen ergab sich der Abschluss auf natürliche Weise. Das Interview endete, wenn alle interessierenden thematischen Aspekte besprochen und keine spannenden neuen Ansätze genannt wurden. Beim Abschluss des Gesprächs war zudem die Option auf ein Folgegespräch offen zu halten. Damit konnte die Quelle des Interviewees für allfällige spä-

tere Datenerhebungen gesichert werden. In wenigen Fällen fand dann auch ein zweites Interview statt.

Das Interview darf jedoch nicht als ein gewöhnliches Gespräch missverstanden werden. Vielmehr ist es einseitig. Der Feldforscher stellt im Wesentlichen die Verständnisfragen und der Interviewee antwortet darauf. Vorbereitet waren jedoch nur die thematischen Schwerpunkte und einzelne Stichfragen, welche die minimal interessierenden Erfahrungen beim Interviewee erheben sollten.

Ein frei erzählendes, offenes Gesprächsverhalten konnte beim Interviewee gefördert werden, indem man den Zweck des Interviews während des Gesprächs gelegentlich wiederholte. Ausserdem durften die Äusserungen des Interviewees auf keinen Fall gewertet werden, weder positiv noch negativ. Schliesslich erwies sich auch das Paraphrasieren als ein geeignetes Mittel, um dem Interviewee Aufmerksamkeit zu signalisieren. Das konnte ihn bestärken, einen interessierenden Aspekt weiter auszubreiten. Zudem sind nicht intervenierende Bestätigungsformeln ein weiteres probates Mittel, um anhaltende Erzählungen eines Interviewees zu generieren.

6.3.3 Dokumente sammeln

Auch über Zeichensystem der Schrift teilt sich die lokale Sinnstruktur mit. Es sollte nicht zuletzt berücksichtigt werden, weil die Motivationssemester-Programme keine schriftlosen Orte sind. Dokumente sind ein beliebtes Mittel, um Informationen mitzuteilen. Zum Beispiel erhält man zu Beginn eines Feldaufenthaltes oft eine Broschüre, in der die Organisationen vorgestellt wird.

Wie alle anderen Accounts werden auch die Aussagen im Schriftsystem nicht am Massstab von Wahr und Falsch gemessen, sondern als bestimmte Perspektivität innerhalb des lokalen Settings gedeutet. Somit verweisen die Aussagen im Schriftsystem zwar auf eine erlebte und erfahrene soziale Wirklichkeit, jedoch immer auf eine, die von einem bestimmten Standpunkt innerhalb des Feldes formuliert wurde.

Bei der ethnographischen Forschung werden Dokumente nach dem Ort ihres Gebrauchs differenziert. Es gibt solche Dokumente, die im Feld selber benutzt werden und solche, die ausserhalb des Feldes über das Feld erstellt werden. Nur die feldinternen Dokumente sind ein Medium der lokalen Sinnstruktur. Zu ihnen zählen etwa Broschüren, interne Präsentationen, Informationsblätter, Statistiken und vor allem Dossiers.

Die feldexternen Dokumente entstanden ausserhalb des Untersuchungskontexts und teilen deshalb auch nichts über dessen lokale Sinnstruktur mit. Zu den feldexternen Dokumenten können Presseartikel, Artikel in Zeitschriften und Tagespresse oder Dokumente anderer Akteure in horizontalem oder vertikalem Austausch gezählt werden. Die schriftlichen Artefakte stellen somit eine weitere Quelle dar, um zu einem besseren Verständnis einer lokalen Sinnstruktur zu gelangen. Sie vertiefen und verbreitern die Datengrundlage, die mittels teilnehmender Beobachtung und Interview entsteht. Schriftliche Quellen enthalten zum Beispiel oft Hinweise auf bedeutende lokale Themen und Metaphern.

6.4 Datenaufbereitung

6.4.1 Verschriftlichung

Daten werden im ethnographischen Forschungsverfahren aufgezeichnet. Wenn die Erfahrungen und Erlebnisse verschriftlicht werden, kann im weiteren Forschungsprozess immer wieder darauf zurückgegriffen werden. Dem Ideal vollständiger Aufzeichnung kann aber die ethnographische Forschung nur annäherungsweise entsprechen. Sie versucht es soweit wie möglich zu realisieren, indem der Feldforscher bereits während der Aufenthalte Notizen anfertigt und Interviews oder einzelne Interaktionsabläufe phonotechnisch aufzeichnet. Dabei hat er jedoch die Empfindlichkeiten der lokalen Akteure zu berücksichtigen. Nicht jeder akzeptiert, dass Teile seiner Äusserungen oder ganze Gespräche aufgezeichnet werden. Im Folgenden werden die wichtigsten Techniken, um Daten aufzuzeichnen, kurz vorgestellt.

Die wichtigste Technik der ethnographischen Feldforschung stellen die Feldnotizen dar. Mit und in ihnen wird das Handeln der Akteure naturalistisch festgehalten (Spradley 1980:40). Der naturalistische Stil der Feldnotizen entsteht, indem verschiedene Prinzipien umgesetzt werden. Detaillierung, Konkretheit und Wortwörtlichkeit sind drei der bedeutendsten. Feldnotizen stellen die Vorgänge detailliert, konkret dar und geben die Äusserungen der Akteure sogar möglichst wortwörtlich wieder. Insbesondere enthält sich der Feldforscher eigener Interpretationen. Dabei ist auch aufzuzeichnen, was nicht verstanden wurde. Sich wiederholende Handlungssequenzen sind wiederholt aufzuschreiben und werden nicht einfach weggelassen. Gerade über die Repetitivität lässt sich auf die Sinnstruktur des lokalen Kontexts schliessen. Qualitativ am besten sind Feldnotizen, wenn sie direkt im Anschluss an den Aufenthalt erstellt

werden. Der Feldforscher vergisst umso mehr Details, je länger er zuwartet und je mehr andere feldfremde Erlebnisse sich dazwischenschieben.

Die Transkription von Interviews stellt eine zweite wichtige Technik dar, um Daten aufzuzeichnen. Sie bietet sich vor allem an, wenn einzelne Gespräche oder Interaktionsauschnitte festgehalten werden können. Bei ihr werden die Daten phonotechnisch aufgenommen, um sie anschliessend zu transkribieren. Bei den Transkripten handelt es sich auch um eine naturalistische Wiedergabe des empirischen Geschehens. Dennoch kann die phonotechnische Aufzeichnung Feldnotizen nicht ersetzen. Zum einen werden nonverbale Kommunikationen in den Sprachaufzeichnungen nicht festgehalten. Zum anderen ist die Transkription von Audioprotokollen ein sehr zeitintensives Vorhaben. Eine aufgezeichnete Gesprächsminute entspricht im Mittel ungefähr acht Transkriptionsminuten. Folglich fallen bei einem einstündigen Interview ungefähr acht Stunden Transkription an.

Verschiedene Techniken können schliesslich angewendet werden, um Dokumentendaten zu sammeln. Zu ihnen gehört das Kopieren, Zusammenfassen oder Indexieren des Inhalts. Wenn das Schriftstück nicht kopiert werden kann, können vor Ort Ausschnitte zusammengefasst und Abschnitte exzerpiert werden. Bei längeren interessanten Passagen lässt sich ein Dokument auch in ein Aufnahmegerät lesen, um es später zu transkribieren.

6.4.2 Organisation

Die Textdaten, welche die ethnographische Forschung in grossen Mengen produziert, lassen sich mit Computerapplikationen archivieren und organisieren. Zum einen erleichtert eine Ordnerstruktur, die den Anforderungen einer ethnographischen Studie angepasst ist, die Feldnotizen, Interviews und Mitschnitte von Handlungssequenzen wiederzufinden. Zum anderen können die Textdaten mit Experten-Software verwaltet werden, die analytische Instrumente enthalten, um die Daten zu bearbeiten. Diese Studie nutzte hauptsächlich *Atlas-Ti* (Weitzmann 2000).

Die verwendete Software liess sich nicht nur für die inhaltliche Organisation der Daten einsetzen, sondern stellte auch Funktionen bereit, welche die analytischen Arbeitsschritte unterstützten. Zur grundlegenden Organisation der Daten liess sich die so genannte „Code-and-Retrieve“-Technik einsetzen. Diese Codiertechnik beabsichtigt zunächst einmal festzuhalten, was in den Textdaten regelmässig vorkommt. Zum Beispiel lassen sich damit Akteure gruppieren, Lokale zusammenstellen, in denen sich

bestimmte Events abspielen oder es lassen sich wiederkehrende Handlungen unter einem gemeinsamen Begriff codieren. Die leistungsfähige Suchfunktion der Software hilft dabei, von Beginn an den gesamten Datenbestand zu berücksichtigen. Ausserdem sind Mehrfachcodierungen desselben Datensegmentes problemlos möglich. Das gibt der kreativen Organisation und Reorganisation der Daten zusätzlichen Spielraum.

Nach dieser anfänglichen eher indexierenden Coding-Strategie setzte mehr und mehr ein analytisches Coding ein, bei dem aus dem Datenmaterial gewonnene analytische Ideen wiederum im Datenmaterial erprobt wurden. Dabei zeigte sich, ob die Ideen vom gesamten Datenbestand gestützt wurden. Dienlich war die verwendete Applikation vor allem, weil sie ein breites Spektrum von Funktionen umfasste. Neben dem Archivieren konnten die Daten mit denselben Codierwerkzeugen anfangs einfach und später zunehmend anspruchsvoller kategorisiert werden.

6.5 Datenanalyse

Der ethnographische Analyseprozess geht vom Datenmaterial aus. Analytische und theoretische Ideen entstehen erst durch die intensive Auseinandersetzung mit den aufgezeichneten lokalen Geschehen.

Gewiss geht jeder ethnographisch forschende Sozialwissenschaftler immer mit einem bestimmten Vorwissen an die Bearbeitung der Daten heran. Dies ist nicht zu vermeiden. Dieses Vorwissen und diese Vorannahmen müssen jedoch im Verlaufe der Forschung immer wieder revidiert werden können und dürfen keinesfalls wie ein dogmatisches Theoriekleid den Daten übergezogen werden.

Diese datenbezügliche Offenheit des Ethnographen bedingt, dass er im Verlaufe der Analyse Ungewissheit und Ambiguität der Interpretationen toleriert und sich vor voreiligen Schlussfolgerungen und allzu schnellen Festlegungen hütet. Der Interpretationsprozess in der ethnographischen Forschung ist durch einen sich fortlaufend verengenden Fokus geprägt. Erst mit der anhaltenden und lang andauernden intensiven und vertieften Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial entwickelt sich dem lokalen Kontext angemessener analytischer Rahmen (Spradley 1980:34).

6.5.1 Memos

Die ersten analytischen Ideen emergieren in der ethnographischen Forschung bei der Datenaufzeichnung. Analytische, strukturierende Ideen können dem Feldforscher beim

Schreiben von Feldnotizen, beim Transkribieren und beim Verschriftlichen von Dokumenten spontan einfallen. Diese ersten analytischen Ideen gehören jedoch nicht mehr zum Datenmaterial, weshalb sie nicht in die Feldnotizen oder die verschriftlichten Dokumente und schon gar nicht in die Transkripte eingebunden werden. Die analytischen Ideen werden von den Accounts der lokalen Akteure und den naturalistischen Beschreibungen des Ethnographen getrennt. Diese analytischen Ideen werden als eigene Textart separat gesammelt. Sie liegen bereits eine Abstraktionsstufe über dem empirischen Datenmaterial und stellen das Ausgangsmaterial für weitere analytische Arbeit dar.

Die analytischen Ideen sollten anschliessend zu sogenannten Memos weiterverarbeitet werden. Diese reflexive Auseinandersetzung unterstützt den Ethnographen, Distanz zwischen sich und dem Forschungsfeld zu schaffen. Er generiert laufend neue Perspektiven, um das Erfahrene und Erlebte zu verstehen. Das reduziert die Gefahr eines Weiterdenkens in der „natürlichen Einstellung“ als Teilnehmer im Feld. Somit verhindert der Feldforscher, dass es ihm im Setting zu behaglich wird.

Perioden des Daten-Erhebens und Daten-Interpretierens wechseln sich ab. Wenn dieser Wechsel von der teilnehmend erfahrenden Haltung im Feld in die reflektierend distanzierende am Schreibtisch nicht stattfindet, kann beim ethnographischen Forschen kein Fortschritt entstehen. Das Verständnis der lokalen Sinnwelt würde sich nicht verbessern.

6.5.2 Konzeptbasierte Kategorienbildung

Die konzeptorientierte Kategorienbildung geht von den analytischen Ideen aus, die in den Memos festgehalten wurden. Zunächst werden Konzeptideen entwickelt. Sodann sind die Konzepte über den gesamten Datenbestand hinweg zu codieren. Schliesslich entsteht ein vielschichtiges und differenziertes System von Kategorien, das sich im gesamten Datenbestand bestätigt.

Die Konzeptideen können von verschiedener Art sein. Ein wichtiges Mittel ist die kreative Imagination. Sie arbeitet mit Metaphern und Analogien. Sie erschliessen sich dem Beobachter über das sich Wiederholende im untersuchten Setting. Davon ausgehend kann der Feldforscher auf das Grundgerüst der lokalen Sinnordnung schliessen.

Eine weitere wichtige Quelle für Konzeptideen stellen Sätze dar, mit welchen sich die lokalen Akteure ausdrücken. Das können, aber brauchen nicht metaphorische Äusserungen zu sein. Bei ihnen handelt es sich um sogenannte „folk terms“. Sie fallen

dem Feldforscher während der Feldaufenthalte auf, werden in einem Interview geäußert oder können auch aus dem Studium der Dokumente hervorgehen. In ihnen verdichten sich wesentliche Bestandteile der Sinnordnung. Wenn sie weiter zerlegt werden, differenziert sich dieser native Ausdruck weiter aus.

Daneben stellen die „sensitizing concepts“ eine weitere Quelle für Konzeptideen dar. Idealerweise gehen sie aus den analytischen Ideen hervor, die in den Memos gesammelt wurden. Sie können jedoch auch aus der Theorie stammen. Im Unterschied zu einem definitiven Konzept, das sich in der Theorie finden lässt, verweisen sensibilisierende Konzepte nicht auf eine geschlossene Gruppe von Datensegmenten, deren Attribute klar definiert sind. Vielmehr öffnen und strukturieren sie die Wahrnehmung des Feldforschers, wenn er die Daten bearbeitet. Mit ihnen lassen sie sich weiter ausdifferenzieren (Blumer 1954).

Die Konzepte oder Konzeptideen werden instrumentell verwendet. Mit ihnen wird die Sinnstruktur analysiert. Dabei lassen sich zwei Arten der Kategorienbildung unterscheiden. Zunächst wird auf einer grundsätzlichen Ebene codiert. Bei diesem „Housekeeping-Coding“ soll der Datenbestand in einfache Gruppen geordnet werden. Das erleichtert den Überblick und zwingt den Feldforscher die Textdaten wieder und wieder zu lesen, damit die Vertrautheit mit ihnen weiter zunimmt. Zum Beispiel lassen sich immer die Arten von Akteuren codieren (Lofland und Lofland 1995:189-91).

Daran schließt das analytische Codieren an. Auf dieser abstrakteren Ebene des Codierens geht es darum, das Datenmaterial mit kreativeren Konzepten und Konzeptideen zu kategorisieren. Dabei steht vorerst der spielerische Umgang mit neuen Ideen im Vordergrund. Verschiedene Konzepte werden am Datenmaterial ausprobiert, um zu testen, wie weit sie gestützt werden. Bei diesem Codieren können dieselben Datenfragmente auch mehrfach codiert werden, je nachdem auf welches Konzept sie sich beziehen. Im weiteren Verlauf der Forschung konkretisiert sich der analytische Fokus. In der Folge fallen einzelne Konzeptideen weg und neue kommen hinzu. Bei diesem Vorgang wird das Datenmaterial laufend codiert und recodiert. Auf diese Weise bilden sich nach und nach mehrere konzeptbasierte Kategorienstrukturen heraus, die empirisch fundiert sind und sich an den Relevanzen des Forschungsinteresses ausrichten (ibid.).

Beim anhaltenden Codieren und Recodieren ist die von Barney Glaser und Anselm Strauss (1967) vorgeschlagene „constant cooperativ method“ nützlich. Diese Methode vergleicht die gebildeten Kategorien kontinuierlich, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Über die Gemeinsamkeiten kann eine Gruppe von Codes

zusammengeschlossen und über die Unterschiede kann das Kategoriensystem weiter ausdifferenziert werden. Somit wächst die in den Daten enthaltene Sinnstruktur anschaulich als konzeptbasiertes Kategoriensystem heraus.

6.5.3 Typenbildung mittels analytischer Induktion

Der Generalisierungsanspruch ist beim Typusbegriff höher als beim Kategorienbegriff. Der Kategorienbegriff beansprucht nur für den Gegenstandsbereich Gültigkeit, aus dem er entwickelt wurde; der Typusbegriff behauptet auch für Gegenstandsbereiche gültig zu sein, die dem ähnlich sind, aus dem er entwickelt wurde (Hammersley und Atkinson 1996:51).

Der hier verwendete Typusbegriff stellt einen Typus dar, der mit seinen Dimensionen empirische Regelmässigkeiten beschreibt. Zudem stehen sie untereinander in einem verständlichen Sinnzusammenhang. Dieser Typus kann dann auch empirienah charakterisiert und beschrieben werden (Kluge 2000:2-6).

Solche empirienahen Typen können mit folgendem Verfahren gebildet werden. Es gliedert sich in vier Schritte (Kelle und Kluge 1999; Kluge 2000):

1. relevante Vergleichsdimensionen und ihre Merkmale erarbeiten
2. Fälle gruppieren und empirische Regelmässigkeiten analysieren
3. inhaltliche Sinnzusammenhänge analysieren und Typen bilden
4. gebildete Typen charakterisieren

Der Ablauf ist jedoch komplizierter als ihn diese nummerierte Folge wiedergibt. Die ersten drei Schritte werden bei der Typenbildung mehrmals durchlaufen. Sie bilden einen Kreislauf. Zunächst werden im ersten Schritt aus der Analyse der Fälle relevante Vergleichsdimensionen, ihre Ausprägungen und entsprechende Merkmale erarbeitet. Im zweiten Schritt werden sie dann miteinander kombiniert, um empirische Regelmässigkeiten zu finden. Dabei wird geprüft, ob die Kombination von Merkmalen im Hinblick auf den Typus kausal adäquat ist. Sie sind kausal adäquat, wenn sie in einem eindeutigen Verhältnis zum zugeordneten Typus stehen. Das heisst: Sie erscheinen immer und nur dann, wenn sich der entsprechende Typus zeigt. Im anschliessenden dritten Schritt wird der inhaltliche Sinnzusammenhang der einzelnen Typen bestimmt. Der inhaltliche Sinnzusammenhang überprüft die Sinnadäquanz. Die gebildeten Typen erklären ihren Gegenstand nur dann verständlich, wenn die Merkmale auch in einem

inhaltlich sinnvollen Zusammenhang stehen. Bei diesem Schritt können wieder neue Merkmale auftreten, woraufhin die Vergleichsdimensionen zu überarbeiten sind. Anschließend wird wiederum ihre empirische Regelmässigkeit überprüft, bevor schliesslich der inhaltliche Sinnzusammenhang erneut getestet wird. Dieses zirkuläre Vorgehen bringt schliesslich empirisch stabile Typen hervor, die dann charakterisiert werden können. Bei ethnographischen Studien entwickelt dieses Verfahren empirisch gesättigte Typen (Kluge 2000:10-1).

Dieses Vorgehen beugt unter anderem der Gefahr vor, Typen „logisch“ zu elaborieren. Von logischer Elaboration spricht man, wenn weitere Typen aufgrund von Leerstellen in einem Raster der Vergleichsdimensionen definiert werden. Denn in der Empirie treten in der Regel nicht alle logisch möglichen Typen auf (Glaser 1978; Hammersley und Atkinson 1996:217).

Typen werden induktiv gebildet. Deshalb ist es nützlich, den induktiven Denkprozess zu formalisieren. Er lässt sich im folgenden Schema darstellen (s. Abbildung 7, Q: (Hammersley und Atkinson 1996:235):

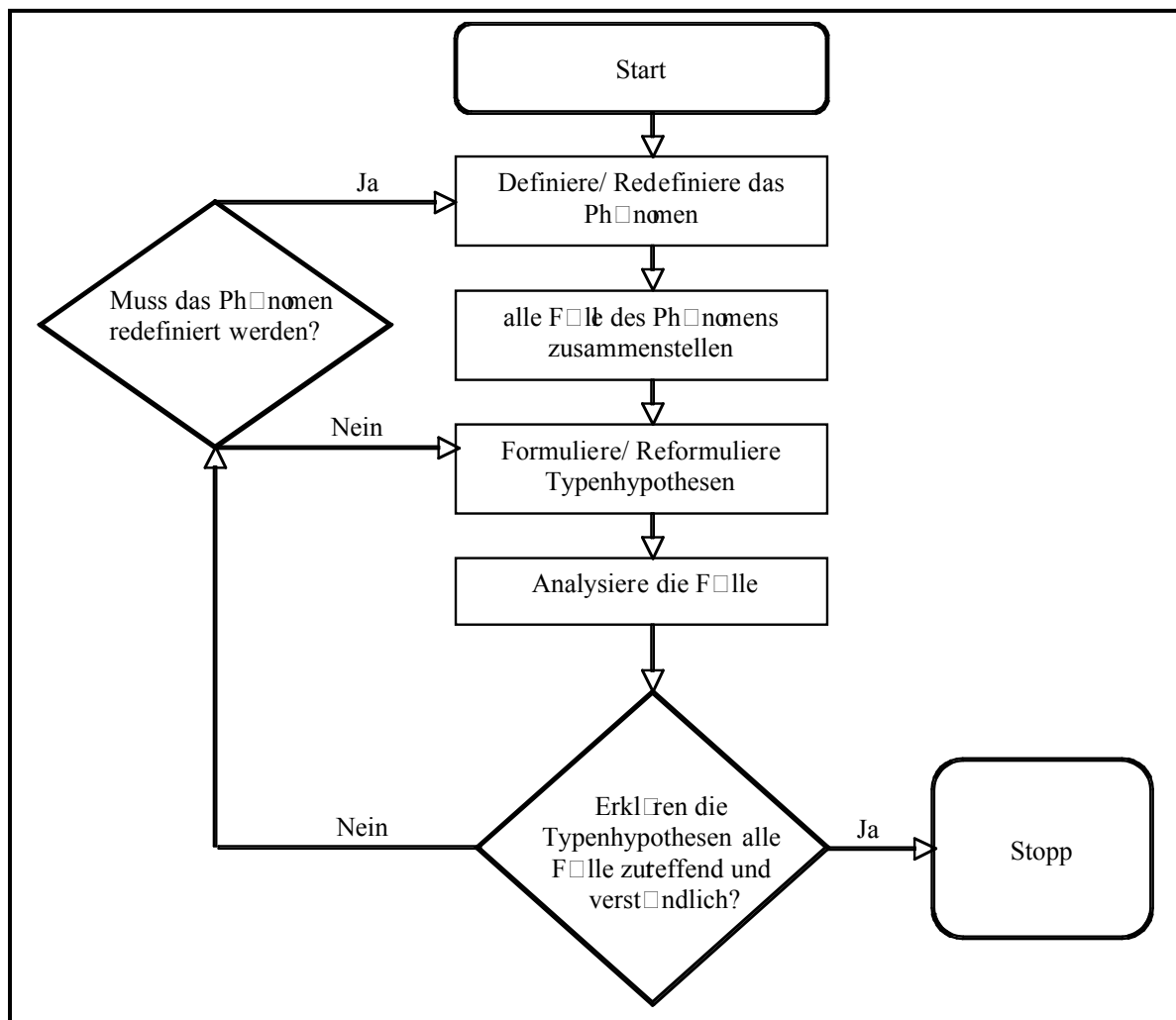


Abbildung 7: Induktionsprozess

Die analytische Induktion beginnt mit der Definition des sozialen Phänomens oder des Gegenstandsbereichs über den eine Typologie gebildet werden soll. Anschliessend werden die Fälle dieses Phänomens zusammengestellt und untersucht. Daraufhin wird eine erste Typenhypothese formuliert, die anschliessend wiederum am empirischen Material überprüft wird. Danach sind zwei alternative Fortsetzungswege denkbar. Wenn die Typenhypothese alle empirischen Fälle verständlich erklärt, ist der Prozess der Typenbildung abgeschlossen. Wenn aber von der oder den Typenhypothesen nicht alle empirischen Fälle verständlich erklärt werden, setzt eine erste Schlaufe ein.

In der ersten Schlaufe muss eine weitere Entscheidung getroffen werden. Wenn kein Grund besteht das Phänomen zu redefinieren, wird oder werden die Typenhypothesen reformuliert. Daran schliesst wiederum die Frage an, ob mit der reformulierten Variante alle empirischen Fälle verständlich erklärt werden können. Wenn diese Frage nicht bejaht werden kann, setzt eine dritte Schlaufe ein. Der ganze induktive Typenbil-

dungsprozess wiederholt sich solange, bis die gebildeten Typenhypothesen alle zum Gegenstandsbereich gehörenden empirischen Fälle verständlich erklären.

Das induktive Typenbilden bedient sich in diesem Prozess insbesondere des Falsifikationsprinzips. Es wird angewendet, um eine vermeintlich vollständige Typenhypothese zu überprüfen. Wenn die aktuelle Typenhypothese nicht mehr durch einen nicht zugeordneten, abweichenden Fall widerlegt werden kann, ist – zumindest vorläufig – der Typenbildungsprozess abgeschlossen. Folglich legt die Unmöglichkeit weiterer Negation das Ende des analytischen Induktionsprozesses fest.

6.6 Marginalisierung

Der Feldforscher wird im ethnographischen Forschungsprozess marginalisiert, weil er gleichzeitig zwei Kulturen angehört, der akademischen Kultur einerseits und der Kultur des Untersuchungskontexts andererseits. Indem er zu einem Mitglied beider Kulturen wird, verliert er die ausschliessliche Zugehörigkeit zu einer einzigen. Dieser Umstand erzeugt beim Feldforscher ein Schwanken zwischen den Gefühlen der Vertrautheit und des Fremdseins (Hammersley und Atkinson 1996:112). Feldforscher mit dieser emotional ambivalenten Grundverfassung lassen sich als „marginal natives“ bezeichnen (Freilich 1970).

In der ethnographischen Soziologie taucht das Konzept der marginalen Persönlichkeit erstmals in Migrationsstudien im Chicago der zwanziger Jahre auf, in deren Strömung Robert E. Park (1928) ein wissenschaftliches Konzept entwickelte, das sich später verbreitete. Beim marginalen Persönlichkeitstyp handelt es sich jedoch nicht um ein zeitgebundenes Phänomen. Vielmehr gehört es zu einer weit verbreiteten Erfahrung in modernen heterogenen Gesellschaften, in denen sich die institutionelle Zugehörigkeiten ihrer Mitglieder vervielfältigen (Makropoulos 1988).

Der Marginalisierungsprozess lässt sich in drei Phasen gliedern. In der ersten Phase findet eine Anpassung an die zweite neue Kultur statt. Dabei erlernt die Person eine neue Sinnordnung. Wenn sie als eingeführt gilt, setzt die zweite Phase ein. Die zweite Phase stellt eine Krisenerfahrung dar. Das Mitglied beider Kulturen nimmt die divergierenden Erfahrungen hinsichtlich der Selbstdefinition bewusst wahr. Dadurch erzeugt die Bi-Kulturalität ein konfliktreiches Spannungsverhältnis. In der anschliessenden dritten Phase bewältigt die Person dieses Konfliktverhältnis. Dabei handelt es sich aber nicht um eine endgültig zufriedenstellende Lösung. Vielmehr versteht man unter

einer bewältigten Krise jede Form der fortdauernden und anhaltenden Reaktion auf den erfahrenen Bewusstseinskonflikt (Stonequist 1935:10-2).

Wenn eine Person diese drei Phasen erfolgreich durchläuft, kann sich bei ihr ein „verdoppeltes Bewusstsein“ bilden, das sich mit Vorliebe in wissenschaftlichen oder künstlerischen Medien ausdrückt (Stonequist 1935). Daneben zeigen sich noch zwei weitere Bewältigungsformen. Zum einen kann die Person dem Druck der Marginalisierung entgehen, indem sie sich aus der einen Kultur zurückzieht, um sich der anderen ausschliesslich anzuschliessen. Zum anderen kann sie sich in eine dritte Kultur begeben, die vom erlebten Bewusstseinskonflikt unbelastet geblieben ist. Destruktive Bewältigungsformen entstehen nur in Ausnahmefällen. Zu ihnen gehören etwa mentale Instabilitäten, Delinquenz oder Suizid.

Die Marginalisierung des Feldforschers vollzieht sich im Wechselspiel des „going native“ und „coming home“. Beim „going native“ lernt der Feldforscher sich als Mitglied der neuen Kultur – dem untersuchten Setting – zu verhalten. Er fügt sich in die neue Sinnordnung ein. Dies ist die eigentliche Feldarbeit. Beim „coming home“ distanziert er sich von seinen Erfahrungen. Er reflektiert sie gemäss den Gewohnheiten seiner ersten alten Kultur, der Wissenschaft. Dieses Pendeln zwischen Erfahren und Reflektieren erzeugt allmählich die Kopräsenz von Vertrautheit und Fremdheit. Schliesslich konstituiert sich im zirkulären ethnographischen Forschungsprozess der Feldforscher als ein marginales Mitglied des untersuchten Feldes (Hammersley und Atkinson 1996:114; Hirschauer und Amann 1997:28).

Dritter Teil: Empirische Befunde

7 Motivationssemester-Typen

Zwei Motivationssemester-Programmtypen lassen sich voneinander unterscheiden. Es gibt zum einen den Programmtyp A und zum anderen den Programmtyp B. Beide Typen sollen im Folgenden zunächst charakterisiert werden. Dazu wird ein typischer Tag des Feldforschers in einem konkreten Programm nach dem Typ A und B erzählt. Die Charakterisierung folgt dabei dem Feldforscher, der sich zwischen den sozialen Orten des Programms bewegt und schildert dabei einige exemplarische Begebenheiten, so wie sie sich während den Aufenthalten zugetragen haben. Damit soll die grundsätzlich unterschiedliche Erlebnis- und Erfahrungsqualität in beiden Programmen an charakteristischen Merkmalen aufgezeigt werden. Anschliessend wird die Typendifferenzierung der untersuchten Motivationssemester-Programme systematisch entlang relevanter Vergleichsdimensionen erläutert, indem die beiden Programmtypen einander in den Vergleichsdimensionen gegenübergestellt werden.

7.1 Programmtyp A

Der Programmtyp A ist ein Motivationssemester-Programmtyp, der relativ hohe Anforderungen an die Jugendlichen stellt. Sie werden dabei tendenziell individuell betreut. Zudem wird bei ihnen die Bereitschaft vorausgesetzt, sich zu engagieren. Ausserdem existiert innerhalb des Programmtyps ein hoher Druck, sich an vorgegebene Normen der Berufsausbildungs- und Arbeitswelt anzupassen. Im Folgenden wird der Programmtyp A dargestellt.

Der Feldforscher trifft am Ort des Programmtyps A ein. Mit der Adresse, die er sich aufgeschrieben hat und dem Ausschnitt eines Stadtplans sucht er die Strasse, an der das Gebäude liegt. Nachdem er einige Schritte auf der Hauptstrasse gegangen ist, sieht er es schon von Weitem. Es ist ein Geschäftsgebäude, an dessen Fassade zwei Firmenzeichen angebracht sind. Beides sind bekannte Unternehmen, die international tätig sind. Das Gebäude wurde in den achtziger Jahren erstellt und erscheint im Vergleich zur Umgebung als modern.

Als der Feldforscher schliesslich beim Geschäftsgebäude angekommen ist, vergewissert er sich, ob er hier richtig ist. Eine Stele, auf der die ansässigen Firmen und Freiberufler aufgelistet sind, enthält auch das Schriftzeichen des Programmtyps A. Ausserdem finden sich im Gebäude ein Treuhänder, ein Anwalt und ein Arzt. Der Betriebspraktikumsverein ist also an einem Ort untergebracht, an dem man im ersten

Moment nicht unbedingt ein Beschäftigungsprogramm für jugendliche Arbeitslose erwarten würde. Denn es befindet sich in einem modernen Geschäftshaus in unmittelbarer Nähe zu privatwirtschaftlichen Unternehmen und freiberuflich geführten Kanzleien und Praxen.

Anschliessend begibt sich der Feldforscher ins Innere des Gebäudes. Er passiert eine elektrische Schiebetür und steigt über die spiralförmige Steintreppe in den ersten Stock hinauf. Er klingelt bei der Milchglastür, auf dem sich erneut das Erkennungszeichen des Programms findet und tritt ein. Eine freundliche Stimme begrüsst ihn. Die Sekretärin, die ihre Arbeitsnische direkt beim Eingang hat, schaut ihn lächelnd an. Er kündigt seinen Termin mit dem Leiter des Programmtyps A an, worauf sie ihn bittet zu warten. Der Leiter sei noch besetzt, komme aber gleich.

Daraufhin sieht sich der Feldforscher wartend um. Er blättert in den Zeitschriften und den Broschüren, die auf einem Tisch ausgelegt sind, und er betrachtet die Plakate, die in diesem Raum aufgehängt sind. Er setzt sich auf einen Stuhl am langen Tisch, der in der Mitte des Raumes steht. Danach sieht er die grünen Büropflanzen, die in den Ecken des Raumes stehen. Und es fallen ihm auch vier Computerarbeitsplätze an der Fensterfront auf.

Nach einigen Minuten öffnet sich eine der vier Türen, die sich in der Wand befinden, die dem Eingang gegenüberliegt. Aus ihr tritt der Leiter, Herr Dörflinger. Er geht auf den Feldforscher zu und begrüsst ihn freundlich. Sie besprechen noch einzelne Anpassungen im Ablauf dieses Feldtages, den sie sich vorab schon festgelegt haben. Danach verabschieden sie sich vorerst, denn den ersten Teil verbringt der Feldforscher im Schulzimmer.

Der Feldforscher geht nun weiter in den Schulraum, wo er den Lehrer, Herrn Reissler, trifft. Herr Reissler ist über den heutigen Aufenthalt des Feldforschers informiert. Dieser sagt ihm noch einmal wie der Aufenthalt seinerseits aussehen sollte: „Ich setze mich einfach unter die Jugendlichen und mache meine Notizen.“ Danach setzt sich der Feldforscher an ein Pult und schlägt sein Heft für die Feldnotizen auf. Beim Warten schaut er sich im Schulzimmer um. Es befinden sich viele verschiedene Medien darin. Nicht nur Wandtafel und Overheadprojektor, sondern auch Radio, Fernseher und Computer befinden sich im Schulzimmer. Ausserdem hat es mehrere Pinwände und einige Schränke und Kommoden, in denen Unterrichtsmaterial gelagert wird. Überdies macht der Schulraum einen bunten Eindruck. Denn an den Wänden hängen Plakate, Poster und andere Dinge, welche die Jugendlichen im Unterricht gebastelt haben, zum Beispiel Collagen von Berufsfeldern.

Nun ist es acht Uhr fünfzehn morgens und der Unterricht sollte beginnen. Langsam treffen einzelne Jugendliche ein. Sie betreten das Schulzimmer, ohne den Lehrer zu grüssen und setzen sich an einen Platz. Erst etwa drei Minuten nach dem offiziellen Unterrichtsbeginn trifft der letzte Jugendliche ein. Herr Reissler schaut den hereintröpfelnden Jugendlichen zu. Als dann der letzte gekommen ist, steht er auf und schliesst genervt die Tür.

Die langsam angewachsene Aggression Herrn Reisslers entlädt sich danach unmittelbar; er fragt: „Können Sie mir sagen, was das sollte?“ Kein Jugendlicher erwidert etwas. Danach richtet der Lehrer sein Wort einzeln an die Jugendlichen. Er fragt jeden reihum, warum er nicht rechtzeitig erschienen ist. Jeder rechtfertigt seine Verspätung. So sagt zum Beispiel Murat: „Ich musste noch ein Formular von meinem Berater haben“, oder Alina meinte: „Ich musste mit meinem Berater noch einen Termin abmachen“. Keine dieser Ausreden lässt Herr Reissler jedoch gelten und ermahnt die Jugendlichen, solche und ähnliche Aufgaben in der Pause zu erledigen.

Anschliessend – mit zehnminütiger Verspätung – eröffnet Herr Reissler den Unterricht. Er schaltet den Overhead-Projektor ein, der die Aufgaben des heutigen Schultages auflistet. In die Runde fragt er: „Sind Sie mit dieser Reihenfolge einverstanden?“ Da sich kein Jugendlicher auf diese Frage meldet, bestimmt er Benjamin, sich eine alternative Reihenfolge der Tagesprogrammpunkte zu überlegen. Währenddessen repetiert er mit den übrigen Jugendlichen Inhalte des Unterrichts von letzter Woche. Dabei ermahnt er immer wieder zwei Jugendliche, aufmerksamer zu sein, weil sie sich durch ein Nebengespräch vom thematischen Fokus ablenken lassen.

Nach einigen Minuten fordert der Lehrer dann Benjamin auf, seine Version des Tagesablaufs den anderen vorzustellen und die Reihenfolge zu begründen, und ergänzt: „Die anderen denken aber auch mit“. Nachdem Benjamin seinen Vorschlag formuliert hat, melden sich andere Jugendliche und formulieren ihre Ansicht. Die einzelnen Ansichten zum Tagesablauf scheiden sich vor allem an der Frage, wann der Filmbeitrag angeschaut werden sollte. Markus schlägt vor, den Filmbeitrag gleich als Erstes zu schauen. Auf die Nachfrage von Herrn Reissler, begründet dies Markus damit: „Dann können wir gleich weiter schlafen“. Doch dies lässt der Lehrer nicht gelten und ruft Alex auf, der meint: „Wir sollten uns zuerst mit dem Artikel beschäftigen und anschliessend den Film schauen. Auf diese Weise bekommen wir mehr vom Gezeigten mit“. Die anderen Jugendlichen lassen seine Meinung aber im Chorus nicht gelten und verhöhnen ihn zum Beispiel mit: „Geht's noch!“ Daraufhin schreitet Herr Reissler wieder ein, und er ermahnt sie streng: „Nicht über ihn herfallen!“ Anschliessend lobt

er Alex' Meinung. Er hat seiner Ansicht nach den Filmbeitrag vernünftig positioniert. Danach ist die Diskussion über den Tagesablauf beendet und das inhaltliche Programm beginnt.

Nach der Pause verlässt der Feldforscher den obligatorischen Schulunterricht und begibt sich in den Schulraum, in dem der freiwillige Unterricht stattfindet. Er betritt den Raum und setzt sich wie die Jugendlichen an ein Pult. Die Lehrerin, Frau Rubin, die auch über seinen Aufenthalt informiert ist, bringt ihm Blätter mit Deutsch- und Mathematikaufgaben. Er schaut sie sich an, blickt zwischendurch im Raum umher. Die Aufgabenblätter legt er bald wieder zur Seite und konzentriert sich aufs Schreiben von Feldnotizen.

Dieser Schulraum ist bedeutend kleiner und bietet nur etwa zehn Jugendlichen Platz. Er hat aber die gleich moderne Ausstattung, obwohl ein Fernseher fehlt. Dafür gibt es mehrere Computerarbeitsplätze, an denen die Jugendlichen softwaregestützt ihre Deutsch- und Mathekenntnisse verbessern können. Vom Schulzimmer aus blickt man ausserdem direkt auf die kantonale Berufsschule.

Die Stimmung im Raum ist konzentriert. Niemand spricht und alle sitzen mit ihrem Kopf über die Aufgaben gebeugt da: Es denkt und schreibt. Auf einmal ruft Sergio aus: „So ein Mist! Das geht gar nicht!“, aber keiner der anderen hebt auch nur den Kopf. Sergios spontane Unmutsäusserung verpufft im Raum. Auch die Lehrerin, Frau Rubin, lässt sich nichts anmerken. Und da niemand reagiert, arbeitet Sergio kurze Zeit darauf wieder weiter.

Einige Zeit später kommt Sergio wieder und wendet sich nun an Rasak, der neben ihm sitzt: „Zeig mal den ersten Satz!“, fordert er ihn auf. Doch Rasak entgegnet: „Du kannst es lesen, wenn ich fertig bin.“ Sergio insistiert und wiederholt: „Nur den ersten Satz.“ Daraufhin greift Frau Rubin ein und fragt Rasak: „Was kann man tun, wenn man von jemandem gestört wird?“ Der Knabe schaut sie aber nur fragend an. Daraufhin führt die Lehrerin weiter aus: „Man kann sich an einen anderen Platz setzen.“

Im freiwilligen Unterricht arbeiten die Jugendlichen still und konzentriert. Sie blödeln kaum herum und stören die anderen nicht. Wenn jemand eine Aufgabe abgeschlossen hat, holt er sich den Lösungsordner bei Frau Rubin. Selbstständig korrigiert der Jugendliche dann seine Lösungen. Anschliessend wendet er sich noch einmal den Aufgaben zu, die er nicht korrekt lösen konnte. Erst danach beginnt er eine neue Aufgabenserie.

Milena arbeitet auch an ihren Aufgaben. Sie kommt jedoch bei einer Dreisatzaufgabe nicht mehr weiter. Sie versteht es nicht. Darum bittet sie Frau Rubin: „Können Sie

einmal kommen?“ Die Lehrerin begibt sich zu Milena an den Platz und stellt sich hinter ihr auf. Sie liest den Aufgabentext durch und beginnt danach, mit ihr gemeinsam die Aufgabe zu lösen. Frau Rubin fragt: „Also, was ist denn da gefragt?“ und liest die Aufgabe halblaut vor, um die anderen nicht zu stören. Danach fährt sie fort: „Wie viele Kilometer kann man mit dieser Benzinmenge nun fahren?“ und so fort. Auf diese Weise führt sie Milena zum Ergebnis hin. Frau Rubin löst die Aufgabe nicht für Milena, sondern mit ihr. Dabei achtet sie darauf, dass das Mädchen jeden einzelnen gedanklichen Zwischenschritt zumindest korrekt nachvollziehen kann.

Nach der Mittagspause kehrt der Feldforscher nicht mehr in den freiwilligen Schulunterricht zurück. Am Nachmittag sitzt er zwei Gesprächen bei, die zwischen einzelnen Jugendlichen und ihren Beratern stattfinden. Zuerst trifft er sich mit Herrn Brändli, der heute einen Termin mit Robert hat. Robert ist ein Jugendlicher, der seit mehr als vier Monaten auf einem Praktikumsplatz als Lebensmittelverkäufer arbeitet. Robert trifft pünktlich ein. Bevor das Gespräch beginnt, unterhält sich der Feldforscher mit ihm. Er fragt ihn: „Kommst du direkt von der Arbeit?“, und Robert antwortet: „Ja, ich habe für das Gespräch frei bekommen.“ Deshalb trägt Robert auch noch das grün gestreifte Hemd seiner Arbeitsuniform. Er hat es gleich anbehalten. Anschliessend tritt Herr Brändli aus seinem Beraterzimmer, begrüsst Robert und bittet ihn herein. Der Feldforscher folgt ihnen und setzt sich auch an den Besprechungstisch. Bevor das Gespräch beginnt, erläutert er kurz seine Rolle: „Ich sitze einfach und mache mir Notizen. Wenn Sie nichts dagegen haben, nehme ich das Gespräch auf. Sie brauchen nicht auf mich einzugehen. Ich stelle keine Fragen.“ Danach eröffnet Herr Brändli das Gespräch mit der ersten Frage an Robert: „Und wie geht’s im Praktikum.“ Robert antwortet: „Es geht gut, ganz gut.“ Daraufhin präzisiert Herr Brändli seine Frage: „Wie geht es mit dem Vorgesetzten?“, und Robert meint: „Mit dem Vorgesetzten geht es auch gut.“ Das kommentiert der Berater: „Ist schon toll, dass Herr Zäch ihnen die Möglichkeit gibt, ein Praktikum in seinem Betrieb zu machen“, und Robert bestätigt dies anerkennend, indem er nickt und bejahend zustimmt. Auf diese Weise erkundigt sich Herr Brändli nach diversen Aspekten des Arbeitsverhältnisses im Falle von Robert. Sein Berater kontrolliert schliesslich auch, ob er seinen Monatsrapport ausgefüllt hat: „Haben Sie uns den Monatsrapport geschickt?“ und Robert bejaht auch dies. Nur mit dem Monatsrapport, in welchem der Jugendliche Rechenschaft über seine Arbeitstätigkeit ablegt, kann Herr Brändli für ihn die Unterstützungszahlung der Arbeitslosenkasse über den RAV-Berater auslösen. Das Gespräch dauert nur fünfzehn Minuten. Danach hat Herr Brändli alle offenen Punkte mit Robert besprochen. Anschliessend vereinba-

ren sie miteinander den nächsten Gesprächstermin, der in vier Wochen stattfinden wird. Dabei erinnert Herr Brändli ihn: „Wenn zwischendurch etwas ist, können Sie einfach kurz anrufen oder sich per Mail melden.“

Nachdem Robert das Beraterzimmer wieder verlassen hat, teilt Herr Brändli dem Feldforscher mit, er müsse noch einen Anruf machen. Da der Feldforscher Herrn Brändli noch einige Fragen zu Roberts Fall stellen will, beschliesst er solange zu warten. Der Berater wählt nun eine Nummer, die er aus einem anderen Teilnehmerdossier abliest. Am anderen Ende nimmt jemand ab. Herr Brändli sagt: „Grüezi Frau Meier“ und fügt hinzu: „Kann ich mit Sandro sprechen?“ Nach einer kurzen Pause, äussert sich Herr Brändli wieder: „Er ist nicht da?! Nun, das Handy nimmt er auch nicht ab.“ Nach einer kurzen Pause, spricht er mit ernster Stimme ins Telefon: „Ja Frau Meier, jetzt sagen Sie Sandro, er solle sich bis Donnerstag, das ist in drei Tagen, bei mir melden.“ Und fügt hinzu: „Ich habe ihn schon dreimal versucht zu erreichen. Er hat sich aber nicht mehr gemeldet und zum letzten Termin ist er auch nicht erschienen“, danach weiter: „Sagen Sie ihm, wenn er sich nicht bis Donnerstag bei mir meldet, melde ich ihn vom Programm ab.“ Anschliessend beendet er das Gespräch mit Frau Meier und wendet sich dem Feldforscher zu.

Nachdem Herr Brändli die Fragen des Feldforschers beantwortet hat, macht sich dieser auf den Weg zur nächsten Station des Feldtages, einem weiteren Beratungsgespräch. Der Berater, Herr Althaus, erwartet Severin. Severin erscheint nur zwei Minuten zu spät. Er kommt auch direkt von seinem Praktikumsplatz in einer Autogarage. Dort arbeitet er seit über acht Monaten und hat seit kurzem Schwierigkeiten. Herr Althaus beginnt das Gespräch und fragt Severin: „Wie geht's?“, und er antwortet: „Ja, es geht.“ Anschliessend erkundigt sich der Berater zu den bekannten Schwächen des Jugendlichen. Dabei will er von ihm wissen, ob er Fortschritte gemacht hat: „Wie geht es mit der Vergesslichkeit?“ Severin antwortet: „Ich bin nicht vergesslich. Der Mitarbeiter behauptet das immer.“ Daraufhin korrigiert ihn Herr Althaus: „Mir hat der Mitarbeiter aber gesagt, Sie hätten kürzlich vergessen, die Radmuttern wieder anzuziehen“, und Severin verteidigt sich: „Das war aber nur einmal.“ Daraufhin ermahnt ihn Herr Althaus: „Diese Arbeit machen Sie nun aber schon lange. Und wissen Sie was passiert, wenn sich das Rad bei einem fahrenden Auto löst?“ Severin entgegnet auf diesen Einwand nichts mehr. So arbeitet Herr Althaus Punkt um Punkt ab. Er will von Severin auch wissen, wieso er seine Ferien nicht mindestens vierzehn Tage im Voraus angekündigt hat, sondern erst am Wochenende davor. Er will von ihm darüber hinaus wissen, warum er den letzten Monatsrapport nicht ausgefüllt und ihm zugestellt hat und so

weiter. Erst nachdem Herr Althaus Severin auf jeden problematischen Punkt hinsichtlich des Arbeitsverhältnisses angesprochen hat, endet das Gespräch. Es dauerte rund fünfzig Minuten. Und der nächste Termin wird bereits in zwei Wochen vereinbart. Danach verabschiedet sich Severin höflich von seinem Berater und begibt sich zurück an seinen Praktikumsplatz.

Anschliessend verabschiedet sich auch der Feldforscher von Herrn Althaus und wirft beim Verlassen des Programmtyps A noch einen Blick in die anderen Berater-Zimmer. In allen finden sich dieselben Möbel. Neben einem Arbeitstisch mit Computer, ein kleiner Aktenschrank, eine Pinnwand oder ein Whiteboard und ein runder Besprechungstisch. Jeder Berater hat sein Arbeitszimmer nach seinem Geschmack eingerichtet. In einem Zimmer dominieren Pflanzen, in einem anderen Tierbilder, in einem dritten hängt ein abstraktes Bild und dort eine Fotoserie mit Familienangehörigen.

Im Programmtyp A arbeitet jeder teilnehmende Jugendliche auf einem Praktikumsplatz. Er hält sich nur im Gebäude des Programmtyps A auf, wenn er am Schulprogramm teilnimmt oder ein Beratungsgespräch hat. Beratungsgespräche vereinbart der Berater mit den Jugendlichen individuell. Wenn der Jugendliche am Praktikumsplatz Schwierigkeiten hat, finden Gespräche häufiger statt.

Das Schulprogramm setzt sich aus dem obligatorischen und dem freiwilligen Schultag zusammen. Wobei der freiwillige Schultag dem Selbststudium gewidmet ist. Ein Jugendlicher kann sich im Betriebspraktikum nicht viel unbotmässiges Verhalten erlauben. Wenn er Termine mit dem Berater platzen lässt, im Schulunterricht wiederholt unentschuldigt fehlt oder sich Anweisungen widersetzt, droht ihm der Ausschluss vom Programm. Der Druck auf den Jugendlichen, sein Verhalten den Anforderungen des Programms anzupassen, ist also recht gross.

7.2 Programmtyp B

Der Programmtyp B ist ein zweiter Motivationssemester-Programmtyp. Er ist geprägt vom Kollektiv der Jugendlichen, das sich während der gesamten Woche im Gebäude dieses Programmtyps aufhält. Der Anpassungsdruck ist tief, weil die Jugendlichen nicht Teil eines leistungsorientierten Arbeitsprozesses sind. Ausserdem dürfen es sich die Jugendlichen erlauben, wenig Engagement zu zeigen. Dies hat keinen Einfluss darauf, ob sie am Programm teilnehmen dürfen.

Als der Feldforscher mit dem öffentlichen Verkehr in der Siedlung angekommen ist, begibt er sich auf den Weg zum Programm. Es befindet sich am Siedlungsrand, in ei-

nem Industrie- und Gewerbequartier. Nach einigen Gehminuten steht er vor einem Wegweiser mit einem roten Industriepunkt, der in Richtung des Programmtyps B zeigt. Von Weitem erkennt der Feldforscher ein älteres steinernes Gewerbegebäude, in dem das Programm vermutlich stattfindet. An der Aussenhülle weist jedoch nichts auf den Programmtyp B hin. Dennoch schreitet er durch die grosse Tür ins Gebäudeinnere. Dort trifft er gleich auf einige Jugendliche, die umherlaufen und erkundigt sich bei ihnen nach dem Sekretariat. Sie verweisen ihn auf eine weitere Türe und erklären den weiteren Weg.

Nach einigem Umherirren kommt der Feldforscher im Sekretariat an. Er klopft an den Türrahmen und schiebt die angelehnte Tür auf. Die Sekretariatsangestellten schauen ihn fragend an, ohne etwas zu sagen. Der Feldforscher ist sich nicht sicher, ob es sich bei den Jugendlichen um Teilnehmer des Programms handelt und erklärt vorsichtig: „Ich habe einen Termin mit Herrn Nobs. Wo finde ich ihn?“ Erst dann entgegnet eine Sekretariatsangestellte: „Er kommt gleich. Warten Sie hier. Ich rufe gleich an.“ Und dann wählt sie eine Telefonnummer und kündigt den Besucher beim Leiter an. Der Feldforscher wartet im Sekretariat. Er stellt sich neben der Tür hin. Sich hinsetzen kann er nicht, weil es keinen weiteren Stuhl gibt.

Dann klopft es an der Tür und ein Mädchen tritt ins Sekretariat. Es fragt die Angestellte: „Können Sie mir sagen, wie viele Ferien ich noch habe?“, Frau Hungliger dreht sich zum Bildschirm, der auf ihrem Arbeitstisch steht und schaut im entsprechenden Dossier nach. „Du hast noch zwei Wochen“, antwortet sie. Dann verschwindet das Mädchen wieder. Nur einen Moment später tritt ein Knabe ins Sekretariat und fragt, ob er ein Abwesenheitsformular haben könne. Frau Hungliger greift nach einem Ordner und zieht ein Blatt heraus, das sie ihm gibt. Der Junge geht nach draussen und beginnt, es auszufüllen. Als er rausgeht, kommt bereits das nächste Mädchen herein und fragt: „Kann ich telefonieren?“ Frau Hungliger erkundigt sich aber: „Wem müssen sie denn anrufen?“ und das Mädchen entgegnet: „Ich muss wegen einem Arzttermin anrufen.“ Danach darf sie sich ans Telefon setzen. Sie telefoniert. Der Junge von vorhin kommt darauf mit dem ausgefüllten Formular wieder zurück und gibt es Frau Hungliger ab, die es zurückweist und sagt: „Sie müssen es noch vom Kursleiter unterschreiben lassen.“ Der Knabe murrte: „Aber muss das sein!“ und schlurft dann aus dem Raum. Währenddessen telefoniert das Mädchen. Als sie das Gespräch beendet, trifft auch endlich der Leiter, Herr Nobs, ein und begrüsst den Feldforscher. Sie gehen ins Büro des Leiters, um noch letzte Details des heutigen Feldtages zu besprechen.

Anschliessend begibt sich der Feldforscher mit seinem Notizbuch in der Hand und dem Aufzeichnungsgerät am Gürtel in die erste Werkstatt, den Bastelbereich. Dieser befindet sich wie jede Werkstatt in einem separaten Raum. Der Bastelraum ist hell. Darin befinden sich mehrere quadratische Arbeitstische. An den Wänden ragen offene Gestelle auf, in denen Materialien und Bastelwerkzeuge gelagert werden. Der betonene Boden ist mit Holzfliesen ausgelegt. Gegenüber dem Eingang ist die Fensterfront, die mit Produkten vergangener Arbeit dekoriert ist. Wimpel und Flaggen verschiedener Länder verzieren die Fenster. In einer Ecke am oberen Raum-Ende steht das Leiterpult. Als der Feldforscher den Raum betritt, steht die Leiterin, Frau Keller, auf und geht ihm entgegen.

Sie begrüsst ihn und lenkt seinen Blick auf den Tisch direkt vor ihm, wo Plastiktaschen, skulpturale Fragmente aus Pappmaschee, Specksteinfiguren oder Portemonnaies aus Milchbeuteln ausgelegt sind. Die Bastelprodukte vergangener Wochen sind leicht verstaubt. Der Feldforscher blickt sie interessiert an und ist beeindruckt. Danach führt ihn Frau Keller an den weiteren Arbeitstischen vorbei und erläutert, wer gerade an was arbeitet. Am ersten Tisch arbeitet nur ein einziges Mädchen an einem Mandala. Ein Mandala ist ein farbiges Muster, das hier auf eine runde Holzscheibe gemalt wird. Das Mädchen tupft gerade blaue Farbe auf die Scheibe. Frau Keller und der Feldforscher gehen weiter an den nächsten Tisch, an dem drei Jugendliche Steine schleifen. Sie streichen sie in langen und regelmässigen Zügen über einen schmalen Schleifblock, der mit einem Ende in einem Wasserbecken liegt. Die Leiterin sagt: „Hier machen wir Edelsteine. Wir haben draussen Natursteine gesammelt und nun schleifen wir sie.“ Sie zeigt ihm zunächst einen rohen unbearbeiteten Stein, sodann einen geschliffenen. Deutlich erkennt er, wie die Jugendlichen durch das Schleifen die rauhe und grobe Oberfläche des Natursteins veredeln. Die Edelsteine weisen nun eine glänzende Oberfläche auf, und jede ist von einer einzigartigen wilden Maserierung oder Mustering gekennzeichnet. Am letzten Tisch bearbeiten Jungen und Mädchen Speckstein. Sie sägen, schaben, ritzen und schleifen. Frau Keller reicht dem Feldforscher ein Blatt, auf dem der Arbeitsauftrag zusammengefasst ist, und sagt: „Hier machen sie zuerst einen Skarrabäus.“ Der Skarrabäus ist ein Käfer, der im alten Ägypten als Symbol ewigen Lebens verehrt wurde. Nachdem die Jugendlichen nach der Vorlage einen Zierkäfer geschnitzt haben, können sie eigene Ideen umsetzen. Zum Beispiel arbeitet Petra an einem Ring aus Speckstein und sagt, danach wolle sie eine Walfisch-Skulptur erstellen.

Danach erklärt die Leiterin dem Feldforscher, warum nicht alle Jugendlichen dasselbe tun: „Die Arbeitsgeschwindigkeiten sind recht unterschiedlich. Einige haben schon ihr zweites, eigenes Projekt mit Speckstein fertig und andere“, deutet mit einer Kopfbewegung in die Richtung des Mädchens am ersten Tisch beim Eingang, „sind noch immer beim Mandala.“ Mit Zwischenarbeiten will Frau Keller die markant unterschiedlichen Arbeitstempi ausgleichen. Nur so können die langsam arbeitenden Jugendlichen immer wieder zu den schneller arbeitenden aufschliessen.

Auf einmal ruft Syrta vom Mandala-Tisch: „Ich bin fertig!“, steht auf und geht zum Tisch mit den Natursteinen. Frau Keller erwidert überrascht: „Jetzt sind Sie plötzlich fertig?! Das ist aber schnell gegangen!“ und macht sich auf den Weg, um Syrtas Mandala zu begutachten. Die Leiterin meint: „Das ist aber noch nicht fertig“, aber Syrta antwortet widerspenstig: „Wieso?“, was Frau Keller schlagfertig entgegnet: „Es hat noch viele weisse Stellen.“ Daraufhin bewegt sich Syrta mit tragem, schleppendem Schritt und halblautem Gemaule zurück an den Tisch und arbeitet an der bunten Scheibe weiter.

Daraufhin verabschiedet sich der Feldforscher von der Leiterin und begibt sich in die nächste Werkstatt, in den Metallbereich nebenan. Dort ist es düster und laut. Kleine Fenster lassen nur wenig Licht einfallen. In der Mitte des Raumes steht eine lange Werkbank mit acht Arbeitsplätzen. Auf der einen Längsseite sind die Schleif- und Bohrmaschinen aufgereiht. Auf der anderen Längsseite befinden sich das Materiallager und die Garderobe. Das Leiterbüro liegt dem Eingang gegenüber. Es ist durch eine Glasfront vom Werkraum abgetrennt. In ihnen erkennt der Feldforscher zwei Köpfe, die hinter Computerbildschirmen sitzen. Er geht hin, um sich vorzustellen.

Einer der Leiter, Herr Messmer, begrüsst ihn und führt ihn durch den Raum und erklärt ihm die einzelnen Werkzeuge und Apparate. Anschliessend setzen sie sich zusammen. Dabei erläutert Herr Messmer dem Feldforscher das Konzept des Metallbereiches. Nach ersten einführenden Pflichtarbeiten können die Jugendlichen selbstständige Projekte vorschlagen und ausführen. Eine der ersten Arbeiten ist zum Beispiel eine Bohr- und Gewindeplatte herzustellen. Dabei setzt sich der Jugendliche mit grundsätzlichen Fertigkeiten im Metallhandwerk auseinander. Er muss anreissen, sägen, schleifen, senken, bohren, ein Gewinde schneiden und so fort. Bei diesen ersten Arbeiten lernen die Jugendlichen das Material und die Werkzeuge kennen, damit sie anschliessend eigene Projektideen umsetzen können, zum Beispiel einen Kerzenständer. Diese Produkte stellen die Jugendlichen zum Eigengebrauch her. Wenn sie den Programmtyp B verlassen, können sie sie mitnehmen.

Als der Feldforscher mit Herrn Messmer in den Metallbereich zurückgekehrt ist, stellt er sich an eine Werkbank und beginnt einen Katalog durchzublättern, in dem die Produkte abgebildet sind, die hier entstanden sind. Dem Feldforscher gegenüber steht Orhan, der mit einem Metallstift punktgroße Dellen in eine blecherne Platte schlägt. Er erzeugt damit einen ohrenschmerzenden Lärm, weshalb ihn der Feldforscher anspricht: „Was machst du da?“ Und Orhan hält kurz inne, um zu sagen: „Ich hämmere“, und macht dann weiter. Neben ihm liegt eine Bohr- und Gewindeplatte, die nicht fertig bearbeitet ist. Andere Jugendliche kommen zu ihm, um ihm zu zeigen, wie man Metall richtig hämmert. Orhan schaut ihnen zu, fährt dann aber im gleichen falschen Stil fort. Die Ratschläge scheinen ihn nicht zu kümmern. Wenig später legt er den Hammer nieder und ruft dem Leiter, Herrn Messmer, zu: „Ich muss aufs Sekretariat.“ Nachdem Orhan gegangen ist, wendet sich Herr Messmer an den Feldforscher: „Der kommt erst in zwanzig Minuten wieder. Er tut das, weil er nicht arbeiten will. Er ist schon drei Monate an der Gewindeplatte; andere brauchen dafür eine Woche...“

Danach verlässt der Feldforscher den Metallbereich und sucht den Leiter der Bauabteilung auf. Er findet Herrn Borromini als er zwei Jugendlichen gerade einen Arbeitsauftrag erteilt. Das Gebäude befindet sich gerade im Um- und Ausbau. Die Jugendlichen der Bauabteilung führen dabei einzelne Hilfsarbeiten aus, die ihnen der Bauleiter aufgetragen hat. Der Feldforscher steht mit Herrn Borromini beim Eingang zur Toilette, wo er den Jugendlichen erklärt, wie sie Handtuchspender und Mülleimer befestigen sollen. Der Bauleiter erklärt ihnen die Arbeitsschritte in allen Einzelheiten und überprüft immer wieder, ob sie ihm zugehört und es verstanden haben. Er steht vor einer an die Wand gelehnten Holzplatte, drückt die Rückseite des Handtuchspenders daran und sagt: „Zuerst müsst ihr das Loch mit einem Bleistift so markieren, damit es auf der Holzplatte einen Punkt gibt“ und zeigt es vor. Danach zieht er die Plastikrückwand des Handtuchspenders weg und befiehlt den Jugendlichen auf die Holzplatte zu schauen: „Könnt ihr die Bleistiftmarkierung jetzt sehen? Hier ist eine. Die andere ist zu undeutlich. Deshalb muss ich sie noch einmal machen“ und hält danach die Plastikrückwand wieder an die Holzplatte und wiederholt das Markieren. Danach überprüft er mit den beiden Jugendlichen, ob man das Bleistiftzeichen nun sehen kann: „Könnt ihr die Markierung hier sehen?“ Es dauert einige Minuten bis Herr Borromini diesen Arbeitsschritt erläutert hat. Erst nachdem er sich vergewissert hat, dass ihn die Jugendlichen verstanden haben, fährt er fort. Die Plastikrückwand muss nun auf der Holzplatte festgeschraubt werden. Er zeigt vor, wie das gemacht wird und erklärt dabei: „Zuerst das Loch anspitzen“, macht es vor und sagt: „So!“ Danach schaut er die Jugendlichen an,

um zu überprüfen, ob sie ihm überhaupt zugehört haben. Anschliessend hält er die Plastikwand des Handtuchspenders wieder an die Holzplatte und zeigt wie die Schraube einzudrehen ist: „Die Schraube könnt ihr mit dem Gewindebohrer eindrehen. Aber dann nicht zu tief! Sonst macht ihr die Plastikhalterung kaputt.“ Diese Erklärung wiederholt er mehrmals und fragt dann den einen von beiden: „Hast du das verstanden?“ Dieser bejaht.

Danach lässt Herr Borromini die beiden arbeiten und geht mit dem Feldforscher weiter durch das Gebäude. Er erzählt dem Besucher: „Man muss wirklich alles erklären und dann auch immer wieder kontrollieren, ob sie es machen und wie sie es gemacht haben. Kürzlich hat mir einer einfach die Plastikhalterung gespalten, weil er die Schraube zu weit eingedreht hat.“ Und er fügt dazu: „Nachher gehe ich auch wieder schauen, ob sie in zehn Minuten überhaupt noch bei der Arbeit sind. Das gibt es auch immer wieder, dass sie einfach aufhören. Wenn ich sie dann frage, warum sie das nicht gemacht haben, antworten sie, ja sie hätten, den Elektroschrauber nicht gefunden“, und dann etwas in Rage: „Ich habe bis ich dreissig war mit den gewöhnlichen Schraubenziehern gearbeitet. Aber die, die fassen das gar nicht mehr an. Immer nur Elektroschrauber, Elektroschrauber, Elektroschrauber. Die können ohne diesen gar nicht mehr arbeiten. Ich kann das einfach gar nicht glauben.“

Auf dem Kontrollgang durch das Gebäude erzählt Herr Borromini dem Feldforscher eine Geschichte, die sich kürzlich ereignete: „Ich habe ihnen letzte Woche den Auftrag gegeben, Altpapier zusammenzubinden. Als ich dann am Abend die Bündel wegtragen wollte, ist eines ums andere auseinandergefallen. Sie haben kein einziges Papierbündel so schnüren können, dass es hält. Manchmal ist es erschreckend wie lausig die arbeiten.“

Nicht alle Jugendlichen, die der Bauabteilung zugeteilt sind, sind heute anwesend. Herr Borromini sagt, dass immer welche fehlen. Die meisten sind krank oder haben einen Termin, zum Beispiel beim Arzt. Bei Einzelnen weiss er auch nicht, wo sie sich gerade aufhalten. Solche kommen nicht jeden Tag. Dennoch steht ihnen die Türe zum Programmtyp B jederzeit offen. Falls sie kommen, sind sie willkommen.

Herr Borromini fügt ausserdem an, dass sich einige Jugendliche nicht im Programm B aufhalten, weil sie ein Praktikum absolvieren. Dabei handle es sich aber nur um einen kurzzeitigen Einsatz, um einmal Arbeitserfahrung „an der Front“ zu sammeln. Sie dauern darum nicht länger als zwei Monate und werden vom Werkstattleiter und dem Gesamtleiter des Programms begleitet. In kurzen zeitlichen Abständen finden Gespräche zwischen dem Jugendlichen, dem Betriebsverantwortlichen und einem Vertreter

des Beschäftigungsprogramms statt. In diesem Sinne kann man bei Jugendlichen an einem Praktikumsplatz von einem begleiteten Arbeiten sprechen.

Nach den Besuchen in den drei Werkstätten geht der Feldforscher weiter und setzt sich in den Schulunterricht. In der Lernwerkstätte hat jeder Bereich pro Woche einen Tag Schule. Nach einem Morgenappell beginnt der Unterricht. In der Regel sind aber nie alle Jugendlichen einer Klasse anwesend. Einige von ihnen fehlen sogar unentschuldigt. Manchmal kommen sie später, manchmal gar nicht. Falls sie doch noch erscheinen, steigen sie einfach mit der Aufgabe ein, an der alle gerade arbeiten.

Der erste Auftrag am Morgen eines jeden Schultags ist, einen selbstgewählten Zeitungsartikel den anderen laut vorzulesen. Anschliessend formuliert der Lehrer, Herr Scheitlin, immer einen weiteren Auftrag. Er will, dass jeder eine schriftliche Zusammenfassung über den ausgewählten Artikel schreibt. Die Jugendlichen setzen sich an ihren Arbeitsplatz vor einen Computer und beginnen zu schreiben. Bevor sich Herr Scheitlin an sein Pult setzt, sagt er zum Feldforscher: „Lesen und Schreiben üben ist eine wiederkehrende Aufgabe bei uns. Wir merken einfach, dass viele wirklich nicht gut lesen können.“ Nach fünfzehn Minuten meldet sich der erste Jugendliche mit einem Entwurf. Herr Scheitlin weist ihn an, den Text auszudrucken und ihm vorzulegen. Danach korrigiert ihn der Lehrer und gibt ihn dem Jugendlichen zurück, um ihn überarbeiten zu lassen. Nach gut dreissig Minuten beendet Herr Scheitlin diese Schreibübung. In dieser Zeit haben einige Jugendliche ihre Zusammenfassung mehrmals überarbeitet und andere haben kaum ihren ersten Entwurf fertig gestellt.

Danach kündigt Herr Scheitlin eine Stunde individuelles Lernen an. Er stellt ihnen vor, was sie wählen können: „Ich kann Ihnen Deutsch und Mathe auf den Übungsblättern offerieren, ich kann Ihnen Revoca offerieren, ich kann Ihnen Kreuzworträtsel offerieren, ich kann Ihnen Logical offerieren.“ Die Jugendlichen wählen widerwillig eines aus; keiner von ihnen wählt jedoch Deutsch- oder Matheaufgaben. Nachdem sie sich wieder an ihren Platz gesetzt haben, fragt Rasim Herrn Scheitlin: „Kann ich aufs WC?“ und Herr Scheitlin antwortet: „Ja gehen sie.“ Erst fünfzehn Minuten später kehrt er wieder zurück. Der Lehrer sagt nichts. Rasim setzt sich wieder an seinen Platz und beginnt ein Logical – ein Bilderrätsel – zu lösen. Nach nur einer Stunde ist das individuelle Lernen oder eher die individuelle Beschäftigung beendet. Danach können die Jugendlichen an einem Vortrag weiterarbeiten.

Der Feldforscher verlässt den Schulunterricht nach gut dreieinhalb Stunden und begibt sich in das Büro des Leiters, um mit ihm darüber zu sprechen, wie die Jugendlichen bei der Lehrstellensuche unterstützt werden. Herr Nobs erklärt: Jeder Jugendliche

erstelle im Schulunterricht zunächst seine Bewerbungsunterlagen. Danach betreue ihn der Leiter der Werkstatt in die der Jugendliche zugeteilt wurde. Er beantworte ihm konkrete Fragen, die er hinsichtlich seiner Bewerbungen stelle. Zudem gebe er ihm genügend Zeit, sich im Internet über freie Lehrstellen zu informieren und sich dafür zu bewerben. Er, der Leiter, greife nur ein, wenn ein besonderes Problem vorliege. So gebe es ein Mädchen, das seltsam lethargisch ist, weshalb sie eine Missbrauchsproblematik im Elternhaus vermuteten. In solchen Fällen führe er die Gespräche, dass falls sich ein Verdacht bestätigt, damit besondere Massnahmen ergriffen werden können. Nach diesem Gespräch verabschiedet sich der Feldforscher von Herrn Nobs und verlässt den Programmtyp B auf demselben Weg, wie er ihn betreten hat. In diesem Motivationssemester-Programmtyp begegneten ihm viele Jugendliche, die sich nicht anstrengen müssen, um teilnehmen zu können. Ausserdem konnte er zusehen, wie die Jugendlichen arbeiten. Jeder von ihnen ist an einem bestimmten Arbeitsplatz beschäftigt, zum Beispiel im Baubereich. Die Toleranz gegenüber abweichendem Verhalten ist gross. Die Jugendlichen haben nichts zu befürchten, wenn sie zum Beispiel zu spät kommen oder sogar unentschuldigt fehlen. Ausserdem gibt es kein freiwilliges Schulmodul, in dem Jugendliche gezielt an ihren Schwächen in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik arbeiten könnten.

7.3 Gegenüberstellung der Programmtypen

Das Verständnis der Motivationssemester-Programme lässt sich weiter vertiefen, indem die zwei existierenden Typen analytisch differenziert werden. Sie sollen im Folgenden anhand relevanter Vergleichsdimensionen charakterisiert werden. Die einzelnen Vergleichsdimensionen sind: Vorselektion der Jugendlichen, Toleranz gegenüber Dissozialitäten, Arbeitsort und Selbststudium im Schulmodul (s. Abbildung 8).

	Betriebspraktikumsverein	Lernwerkstätte
<i>Vorselektion der Teilnehmer</i>	Ja	Nein
<i>Toleranz gegenüber Dissozialitäten</i>	gering (Widersetzen bei Anweisung von Vorgesetzten etc.)	hoch (nur körperliche Gewalt und verbale Kränkungen)
<i>Arbeitsort</i>	extern (Betriebspraktikum)	intern (Werkstattarbeit; Ausnahme Praktikum, aber nur 2 Monate)
<i>Selbststudium im Schulmodul</i>	hoch (freiwilliger Förderunterricht 1 Tag)	tief (Mathe und Deutsch nur als Gefässe im obligatorischen Unterricht)

Abbildung 8: Typen von Motivationssemester-Programmen

Eine Selektion der Jugendlichen, die am Motivationssemester-Programm teilnehmen, findet nur im Betriebspraktikumsverein statt. Dieser schliesst Jugendliche aus, die nicht bereit sind, sich für ein berufliches Ziel einzusetzen. Die Betreuer setzen dafür die Technik des „Aussortierens“ ein (s. Kapitel 10.1.1). Damit erreichen sie, dass „unmotivierte“ Jugendliche gar nicht erst am Programm teilnehmen können (s. Kapitel 9.1.4). Überdies wirkt sich diese Technik verbessernd auf die Erfolgsquote des Programmtyps A aus. Wenn „unmotivierte“ Jugendliche gar nicht erst am Programm teilnehmen dürfen, wird die Erfolgsquote höher liegen, weil diese schlechte Chancen haben, einen Berufsausbildungsplatz zu finden. In der Lernwerkstätte hingegen werden die Jugendlichen nicht vorselektiert. Da jeder Jugendliche an diesem Programmtyp teilnehmen kann, wird die Erfolgsquote entsprechend tiefer sein.

Gegenüber Dissozialitäten erweist sich der Programmtyp A als weniger tolerant als der Programmtyp B. Die Betreuer können dem Jugendlichen im Programmtyp A bereits mit Ausschluss drohen, wenn dieser wiederholt unpünktlich ist, sich der Mitarbeit verweigert, elementare Umgangsformen missachtet oder Anweisungen des Vorgesetzten nicht ausführt. Wenn ein Jugendlicher zum Beispiel nicht mehr im Schulunterricht erscheint, ohne sich zu entschuldigen, kann ihn sein Betreuer vom Programm abmelden. In der Lernwerkstätte hingegen darf sich ein Jugendlicher das alles erlauben. Die Toleranzschwelle überschreitet der Jugendliche nur, wenn er entweder Gewalt gegen-

über anderen ausübt oder einen Angestellten wiederholt massiv und kränkend beleidigt.

Der Arbeitsort der Jugendlichen befindet sich im Programmtyp A extern und in der Lernwerkstätte grundsätzlich intern. Im Programmtyp A arbeiten die Jugendlichen zum Beispiel in einer Garage, einem Coiffeursaloon oder einem Warenhaus. Der jeweils sechs Monate dauernde Praktikumsplatz ist eine Eintrittsbedingung für diesen Programmtyp. Darum sind die Jugendlichen auch in einen Kreis von betrieblichen Arbeitskollegen eingebunden. In der Lernwerkstätte hingegen können die Jugendlichen auch ohne Praktikumsplatz teilnehmen, weil sie in einer der Werkstätten arbeiten können. Wenn sie dennoch ein Praktikum absolvieren, dauern sie rund zwei Monate. Bei diesem Programmtyp stellt das Praktikum in einem Betrieb einen Erweiterungsschritt dar, um die Arbeitsfähigkeit des Jugendlichen auf die Probe zu stellen. Wenn sich der Jugendliche bei der Arbeit nicht bewährt, kann er wieder ins Beschäftigungsprogramm zurückkehren. Die Jugendlichen bleiben darum grundsätzlich in einen Kreis von Gleichaltrigen eingebunden.

Das Selbststudium im Schulmodul wird im Programmtyp A höher gewichtet als in der Lernwerkstätte. Im Programmtyp A können die Jugendlichen freiwillig einen zusätzlichen Schultag besuchen. Dieser zweite Schultag setzt sich aus einem begleiteten und einem autonomen Selbststudium zusammen. Damit können die Jugendlichen gezielt ihre Schwächen in Mathematik und Deutsch im Hinblick auf den Berufsschuleintritt verbessern. Der Programmtyp B bietet solch ein zusätzliches Schulmodul nicht an. Die Jugendlichen können nur innerhalb des obligatorischen Schultages während zwei Stunden Mathematik- und Deutschaufgaben selbständig lösen.

Die systematischen Unterschiede in den relevanten Vergleichsdimensionen beider Programmtypen lassen sich auf die relative Distanz oder Nähe zur Berufsausbildungswelt erklären. Der Programmtyp A simuliert die Berufsausbildungswelt getreuer und richtet deshalb höhere Anforderungen an die Teilnehmer. Dagegen ist der Programmtyp B weniger stark an der Berufsausbildungswelt orientiert und richtet deshalb tiefere Anforderungen an ihre Teilnehmer.

8 Primäre Selektionsbedingungen: Wählbarkeit

In den Motivationssemestern verfolgen die Agenten kollektive Programm-Zielsetzungen. Sie bringen durch ihr Handeln aber nicht nur die beabsichtigten Folgen hervor, sondern erzeugen auch nicht intendierte Ergebnisse. Im Folgenden gilt es den Betriebspraktikumsverein als untersuchten Programmtyp A und die Lernwerkstätte als untersuchten Programmtyp B im Hinblick auf die Ziele der Betreuer, die bedeutendsten Abläufe im Programm und die feststellbaren Folgen gesondert zu untersuchen.

Anschliessend können die regelmässig eintretenden Ergebnisse den Zielen gegenüber gestellt werden, um die nicht intendierten von den intendierten Folgen zu separieren. Die nicht intendierten Folgen sind indes für die Analyse von weiterer Bedeutung. Wenn mit einem Jugendlichen das intendierte Ziel nicht erreicht wird, lässt sich nach den dafür ausschlaggebenden Gründen fragen. Diese Gründe können im Anschluss daran als Selektionsbedingungen im Hinblick auf die Berufsausbildungswelt gedeutet werden. Zwar haben die Motivationssemester-Programme auf die Jugendlichen auch eine Selektionswirkung, doch ist diese von der Berufsausbildungswelt nicht unabhängig. Vielmehr fungieren die Angestellten – insbesondere die Betreuer – als Übersetzer der Anforderungen, die an die Jugendlichen auf einem Ausbildungsplatz gestellt werden. Insofern sind die Jugendlichen also diesen Ansprüchen – wenn auch in geringerer Masse – bereits im Motivationssemester ausgesetzt. In welchem Ausmass sich die Selektion durch die Berufsausbildungswelt und durch die Programme ergänzen, kann aber nur in jedem Einzelfall beurteilt werden.

Schliesslich können über diesen Weg die primären Selektionsbedingungen der Berufsausbildungswelt festgestellt werden. Es handelt sich dabei um die Selektionsbedingungen, die sich an den Jugendlichen manifestieren, die gerade von der Berufsausbildungswelt nicht gewählt werden. Darüber hinaus erzeugt dieses Vorgehen einen strukturierten Einblick in die Organisation beider Programme.

8.1 Betriebspraktikumsverein

Im Folgenden wird der Betriebspraktikumsverein als untersuchter Programmtyp A in seinen Zielen, seinen Abläufen und seinen systematisch erzeugten Ergebnissen dargestellt.

8.1.1 Eckdaten

Der Betriebspraktikumsverein blickt auf eine achtjährige Geschichte zurück. Derzeit arbeiten neun Personen für die Organisation: ein Leiter, vier Berater und drei Lehrer sowie eine Sekretärin.

Jährlich nehmen zweihundertfünfzig bis dreihundert Jugendliche am Programm des Betriebspraktikumsvereins teil. Die Zusammensetzung der Jugendlichenpopulation wird nach dem Verhältnis der Geschlechter und der Nationalität aufgeschlüsselt. Im Jahr 2005 standen rund sechzig Prozent weibliche Teilnehmer vierzig Prozent männlichen gegenüber. Zudem belief sich der Anteil der Schweizer im Programm auf achtundfünfzig und entsprechend derjenige der Ausländer auf zweiundvierzig Prozent. Ausserdem wird auch der Bildungsabschluss festgehalten. Regelmässig überwiegt der Anteil der Jugendlichen mit einem Realschulabschluss oder mit absolvierter Klein-klasse.

Die Aufnahmebedingungen des Betriebspraktikumsvereins haben sich in dieser Zeit nicht verändert. Zu ihnen zählen: das Alter, das zwischen fünfzehn und zwanzig Jahren liegen muss; die absolvierte obligatorische Schulzeit von neun Jahren; und rechtmässiger Anspruch auf Unterstützungsleistungen durch die Arbeitslosenkasse.

Nicht alle Jugendlichen, welche die objektiven Anforderungen erfüllen, können jedoch am Betriebspraktikumsverein teilnehmen. Die Betreuer sind auch Gatekeeper. In dieser Rolle haben sie die Einsatzbereitschaft des Jugendlichen zu beurteilen. Dazu zählt: die „Bereitschaft zu arbeiten, Prioritäten zu setzen, sich zu engagieren, zu verpflichten und mit dem Berufsziel auseinanderzusetzen“, wie der Leiter, Herr Dörflinger, sagt (Fieldnotes, Tag 7, Betriebspraktikumsverein).

Die am Programm teilnehmenden Jugendlichen erleben drei Zugriffe des Betriebspraktikumsvereins auf ihre spezifische Arbeitslosigkeitsproblematik. Der Betriebspraktikumsverein bietet Beratung, Bildung und Arbeit an. Wobei das Programm im eigentlichen Sinne nur den Beratungs- und Bildungsteil bereitstellt. Den Arbeitsteil absolvieren die Jugendlichen auf Arbeitsplätzen in der Privatwirtschaft. Der Betriebspraktikumsverein verfügt aufgrund seiner langjährigen Tätigkeit in der Region über ein Beziehungsnetz von ungefähr zweihundert Betrieben, die in unregelmässigen Abständen immer wieder arbeitslose Jugendliche aufnehmen. Der Bildungsteil wird von Lehrpersonen veranstaltet (s. Abbildung 9).

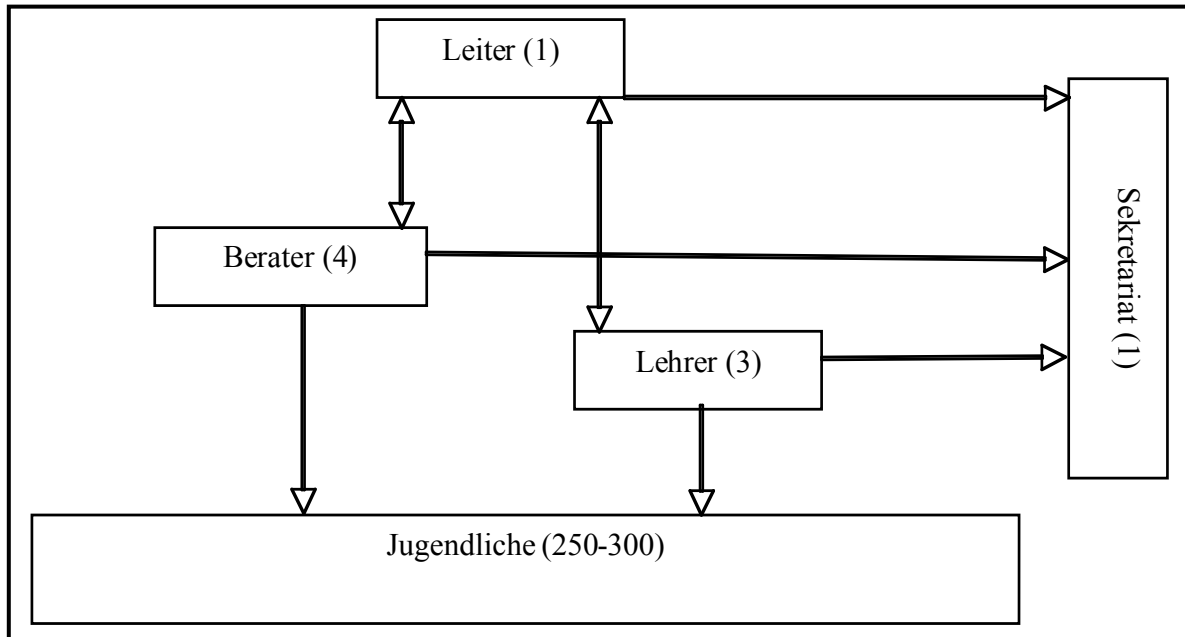


Abbildung 9: Organigramm Betriebspraktikumsverein

Die Erfolgsquote des Betriebspraktikumsvereins beträgt gemäss interner Statistik für das Jahr 2005 rund achtzig Prozent. Die Erfolgsdefinition schliesst im Falle des Betriebspraktikums nicht nur Berufsausbildungsstellen ein, zu denen eine Lehr- oder Anlehrstelle gehört. Mit eingeschlossen sind auch Festanstellungen und künftige IV-Ausbildungen für einzelne Teilnehmer. Die restlichen vierzig Prozent verteilen sich auf andere Ergebnisse, die weiter unten aufgegriffen werden.

8.1.2 Ziele

Die Agenten des Betriebspraktikumsvereins verfolgen mehrere Ziele, die sie mit den teilnehmenden Jugendlichen erreichen wollen. Dabei lässt sich zunächst zwischen einer allgemeinen Zielvorstellung, sodann zwischen verschiedenen kategorialen Zielarten unterscheiden. Die vage allgemeine Zielvorstellung ist, die Jugendlichen „beruflich zu integrieren“. Die berufliche Integration erfährt durch weitere Merkmale Präzisierung. So bezeichnet der Leiter des Betriebspraktikumsvereins, Herr Dörflinger, einen Jugendlichen als beruflich integriert, wenn sein Arbeitsplatz die Kriterien Existenzsicherung, Spass an der Tätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung erfüllt: „Berufliche Integration bedeutet, dass jemand mit Arbeit seine Existenz selber finanzieren kann, das ist unabhängig auf welchem Niveau, auf welchem Lebensstandard. Für mich ist aber berufliche Integration dann erreicht, wenn die Arbeit Spass macht, wenn die Ar-

beit die Persönlichkeit entwickeln lässt und wenn sie existenzsichernd ist“ (Interview, Tag 6, Betriebspraktikumsverein).

Ausgehend von dieser allgemeinen Zielvorstellung definiert der Betriebspraktikumsverein vier konkretere Ziele. Zu ihnen gehören neben den Berufsausbildungsplätzen – in der Form einer Lehr- oder Anlehrstelle – auch Arbeitsplätze oder eine IV-Ausbildung.

Diese vier konkreten Zielsetzungen sind aber nicht gleichwertig, weder für die Betreuer noch für die Jugendlichen. Sie lassen sich aus der Sicht der Angestellten untereinander hierarchisch abstufen. Im Hinblick auf die berufliche Integration stellt die Lehrstelle das höchste Ziel dar. Das nächsthöhere Ziel ist die Anlehrstelle. Anschliessend folgt in der Wertschätzung des Personals die unbefristete Anstellung in einem Privatbetrieb. Die geringste Wertschätzung erfährt das Ziel der IV-Ausbildung. Auch wenn die Zielvarianten des Betriebspraktikumsvereins klar gegeneinander abgestuft wurden, sind sie inhaltlich noch nicht näher bestimmt.

In der Regel müssen sich die am Programm teilnehmenden Jugendlichen mit Lehr-, Anlehr- und Feststellen in Berufen und Berufsfeldern begnügen, die in der allgemeinen gesellschaftlichen Wertschätzung eher unterdurchschnittliches Prestige aufweisen. Die Beraterin, Frau Wallenstein, meinte in einem Gespräch: „Die Jugendlichen müssen auch lernen, dass es Sinn macht, auch eine Ausbildung in einem Beruf zu machen, der jetzt halt nicht so ein Image hat“ (Fieldnotes, Tag 10, Betriebspraktikumsverein). Inhaltlich zählen dazu zum Beispiel folgende Branchen: „Baugeschäft, Drucktechnik, Gärtnerei, Sport, Transport, Reithalle, Spritzwerk, Metallbau, Motos“ (Dokument, Tag 10, Betriebspraktikumsverein).

Weitere Popularitätsabstufungen finden innerhalb der einzelnen Branchen statt. Der Jugendliche aus dem Betriebspraktikumsverein muss sich mit Berufen und Geschäftsadressen zufrieden geben, die eher unterdurchschnittliche gesellschaftliche Anerkennung geniessen. Mögliche Berufe sind nicht abschliessend: „Pflege-Assistentin, Autoschlosser, Plattenleger, Maler, Sanitär, Gipser, Bäcker, Gastro, Lagerist, Verkauf im Billigwarenhaus, Pflege im Altersheim, Hotel-Assistentin“ (Dokument, Tag 9, Betriebspraktikumsverein).

Die Ziele des Betriebspraktikumsvereins lassen sich kategorial nach ihrer Wertschätzung differenzieren. Dabei genießt die höchste Anerkennung eine „berufliche Integration“ im freien Wettbewerb. Innerhalb des freien Wettbewerbs zählt unter den Berufsausbildungsplätzen die drei- oder vierjährige Lehrstelle mehr als die zweijährige Anlehrstelle, diese hingegen wieder mehr als eine blosser Festanstellung. Den relativ

geringsten Wert im Hinblick auf „berufliche Integration“ genießt die Ausbildung im IV-Bereich, weil diese nicht im freien Wettbewerb, sondern in einem geschützten Rahmen stattfindet.

8.1.3 Abläufe

Im Betriebspraktikumsverein gibt es vier bedeutende Abläufe, um die Ziele zu erreichen. Der Ablauf zur Kontaktaufnahme spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle gegenüber den anderen dreien, dem Ablauf der Berufswahl, der Schule und der Lehrstellensuche.

Nachdem der Kontakt zwischen dem Jugendlichen und seinem Berater einmal hergestellt ist, beginnt als Nächstes der Ablauf der Berufswahl. Er endet erst, wenn sich der Jugendliche auf ein Berufsfeld oder einen Beruf festgelegt hat, in dem er seine Stärken sieht und in welchem seine Chancen, eine Lehrstelle zu finden, gross sind. Dieses zeitliche Ende ist jedoch nicht durch die Programmstruktur definiert. Im äussersten Fall kann die Berufswahl bis zum Austritt des Jugendlichen noch nicht abgeschlossen sein. In diesem Fall verlässt der Jugendliche das Programm wieder, ohne den Ablauf beendet zu haben.

Sobald der Jugendliche vertraglich verpflichteter Teilnehmer des Betriebspraktikumsvereins geworden ist, beginnen die Abläufe der Schule und der Lehrstellensuche zu laufen. Der Bildungsteil dauert solange wie sich der Jugendliche im Betriebspraktikum aufhält. Die Lehrstellensuche ihrerseits dauert solange bis der arbeitslose Jugendliche schliesslich eine Lehrstelle gefunden hat.

Nicht alle dieser vier Abläufe spielen sich in den Räumlichkeiten des Betriebspraktikumsvereins ab. Bei der Kontaktaufnahme findet erst das unmittelbare Gespräch zwischen Jugendlichen und Berater in den Räumen des Betriebspraktikumsvereins statt. Die Berufswahl hingegen spielt sich mehrheitlich in den Räumen des Betriebspraktikumsvereins ab, jedoch werden auch andere sozialstaatliche Institutionen miteinbezogen. Einzig der Schulteil findet ausschliesslich in den Räumen des Betriebspraktikumsvereins statt. Die Lehrstellensuche findet letztlich zum allergrössten Teil nicht in den Räumen des Betriebspraktikumsvereins statt.

Auch wenn die bestimmenden Abläufe nicht vollständig und einzelne nicht einmal mehrheitlich in der physischen Raumdisposition des Betriebspraktikumsvereins stattfinden, werden sie dennoch stets von Agenten der Organisation begleitet. Im Ablauf der Kontaktaufnahme findet die Übergabe des arbeitslosen Jugendlichen vom RAV-

Berater an den Berater im Betriebspraktikumsverein statt. Bei der Berufswahl werden punktuell externe Agenten durch den Betreuer im Betriebspraktikumsverein beigezogen. Nur im Ablauf der Schule sind ausschliesslich Lehrpersonen involviert. Bei der Lehrstellensuche hingegen spielen zwar auch wieder die Berater des Betriebspraktikumsvereins eine zentrale Rolle, sind aber nicht die einzigen Personen, die in diesem Ablauf beteiligt sind. Hierbei bleibt es in hohem Masse dem Jugendlichen überlassen, welche sozialen Ansprechpersonen er wählt. Zumeist findet er sie in der Familie oder in der Verwandtschaft. Manchmal hingegen auch in seinem Betreuer im Betriebspraktikumsverein.

Kontaktaufnahme

Der Jugendliche kann sich für die Idee der Motivationssemester-Programme erst öffnen, wenn er sich bewusst geworden ist, dass er keine Lehrstelle hat. Es spielt dabei keine Rolle, ob er nach dem Schulabgang keinen Ausbildungsplatz gefunden hat oder ob er nach einem Lehrabbruch keine neue Lehrstelle mehr finden konnte. Die Hinweise auf die Existenz des Motivationssemester-Angebots können aus verschiedenen Quellen kommen. Einige Jugendliche erfahren über ihren Klassenlehrer der Oberstufe vom Beschäftigungsprogramm. Andere hören zum ersten Mal davon, wenn sie den Berufsberater besuchen. Wieder andere werden von ihren Eltern auf das Angebot aufmerksam gemacht. In anderen Fällen erfährt der Jugendliche von einem Kollegen aus seiner Peer Group von diesem Angebot. Wie ein Jugendlicher vom Motivationssemester-Programm erfährt, bleibt eher dem Zufall überlassen.

Falls sich der Jugendliche für das Angebot der Motivationssemester interessiert, hat er sich als Nächstes bei der Gemeinde als arbeitslos zu melden. Nach der Anmeldung als Arbeitsloser erhält er umgehend einen Termin beim RAV, um in einem Gespräch mit dem RAV-Berater die Eignung für das Motivationssemester oder allenfalls ein anderes Programm abzuklären. Sobald der RAV-Berater die Eignung für das Motivationssemester festgestellt hat, überweist er den Jugendlichen an das Programm.

Die Überweisung läuft auf zwei Ebenen ab. Zum einen findet die Übertragung des Jugendlichen vom RAV an das Motivationssemester als ein Verwaltungsakt statt. Der RAV-Berater tritt die Betreuung des Jugendlichen an den Betriebspraktikumsvereins-Berater ab. Dafür wird ein Standardformular eingesetzt. Zum anderen aber erscheint dem Jugendlichen die Überweisung in den Betriebspraktikumsverein als ein Bewerbungsverfahren. Der Jugendliche muss ein vorgefertigtes Anmeldeformular ausfüllen.

len und zusammen mit seinem Lebenslauf und seinen Zeugnissen an die Adresse des Betriebspraktikumsvereins schicken.

Nachdem die Unterlagen des Arbeitsamtes und des Jugendlichen beim Betriebspraktikumsverein eingegangen sind, erhält der Jugendliche eine Einladung zu einem „Vorstellungsgespräch“. Diese Einladung zum „Vorstellungsgespräch“ bietet den Jugendlichen auf Termin zu einem ersten Gespräch mit einem der Berater des Betriebspraktikumsvereins auf.

In diesem „Vorstellungsgespräch“ findet eine erste „Standortbestimmung“ statt. In dieser Standortbestimmung wird die „Bereitschaft“ und „Motivation“ des Jugendlichen, am Betriebspraktikumsverein teilzunehmen, abgeklärt. Der Berater spricht im Gespräch zum Beispiel die Freiwilligkeit der Teilnahme am Programm an, die eine Voraussetzung darstellt, um im weiteren Verlauf Einsatzbereitschaft und Engagement zu entfalten. Die Beraterin, Frau Rellstab, tut dies in einem „Vorstellungsgespräch“ zum Beispiel so: ((an den Jugendlichen Marco gerichtet)) „Ist das etwas, was ich überhaupt will, das Motivationssemester, weil das ist ja wirklich freiwillig, und es ist ganz wichtig, dass sie das möchten, nicht ihre Eltern oder irgendwie sonst Bekannte oder der Ravberater oder -beraterin, sondern sie müssen das ja wollen“ (Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein).

Falls der Berater an der Motivation des Jugendlichen zweifelt, spricht er dies im Verlauf des Gespräches auch an. Im selben „Vorstellungsgespräch“ illustrierte Frau Rellstab dem Jugendlichen wie begehrt auch wenig populäre Lehrstellen sind. So erzählte sie ihm wie sich über achtzig Jugendliche auf ein Praktikum als Reifenspezialist beworben hätten. An diese Erfahrungsschilderung knüpft die Beraterin schliesslich die Bedingung der „Eigenmotivation“, um in den Betriebspraktikumsverein aufgenommen zu werden.

Und Sie! wollen eine Lehrstelle oder wollen mindestens mal dort schnuppern gehen, dann müssen Sie! anrufen, also das ist etwas ganz, ganz Wichtiges, auch wenn Sie auf nächstes Jahr suchen, das ist, also Ihre Eigenmotivation und Ihr Ziel erreichen wollen, hat ganz ganz fest mit einem selber! zu tun, abgesehen davon, dass es sowieso nicht so einfach ist im Moment. (Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein)

Der Ablauf der Kontaktaufnahme endet schliesslich, mit der Vereinbarung eines nächsten Termins. Bis zum nächsten Termin hat der Jugendliche kleine Aufträge zu erledigen. Diese stellen zu diesem Zeitpunkt im Aufnahmeprozess in den

Betriebspraktikumsverein einen weiteren Prüfstein für die Einsatzbereitschaft des Jugendlichen dar. Nur wenn der Jugendliche die ihm aufgetragenen Aufgaben bis zum nächsten Termin erfüllt, wird die Zusammenarbeit zwischen ihm und dem Berater des Betriebspraktikumsvereins fortgesetzt.

Berufswahl

Der Ablauf der Berufswahl beginnt mit dem zweiten Gespräch. Zunächst versucht der Berater im Gespräch mit dem Jugendlichen Berufsfelder und Berufsbilder ausfindig zu machen, in denen sich der Jugendliche vorstellen könnte zu arbeiten. Der Berater tut dies, indem den Jugendlichen nach bisherigen Arbeitserfahrungen auf Schnupperstellen, Praktika, Fest- oder Lehrstellen fragt. Die bereits gemachten Arbeitserfahrungen bilden den Ausgangspunkt für die Suche nach möglichen Berufszielen.

Neben den bisherigen Arbeitserfahrungen erkundigt sich der Berater auch nach den weiteren Interessen des Jugendlichen. So befragt der Berater, Herr Brändli, zum Beispiel die Jugendliche Nina zu ihren Lieblingsfächern in der Schule und spezifiziert das weiter mit der Frage, was genau ihr an dem Fach gefallen hat.

Nina: Ich bin in Biologie sehr gut gewesen, also ich habe in Biologie einen fünf-einhalber gehabt und ... in Deutsch bin ich auch ziemlich gut gewesen und von da her würde ich schon gerne etwas in diese Richtung machen, dass ich das auch ausleben kann, weil ich habe Biologie habe ich geliebt, also ich habe das ‚u hüne‘ gern gemacht, und dort habe ich auch gar nicht gross lernen müssen, er hat nur etwas erzählen müssen und ich habe das danach gleich gewusst, also ich habe danach nicht noch einmal hinter die Bücher müssen, das noch einmal lernen, weil ich habe das gern gemacht und ich habe dort auch gerne zugehört und so (...)

Herr Brändli: Sagen Sie mir mal ein Thema in der Biologie, das Ihnen speziell gefallen hat, es gibt immer so Themen, die man abhandelt.

Nina: Also zum Beispiel den Knochenbau, das hat mir gefallen, oder ... das Gehirn, wie viel einzelne Gehirne es, also dass du das Kleinhir-Kleinhirn hast, das Grosshirn, dass weil was du alles steuern kannst mit dem Kleinhirn und mit dem Grosshirn, ja das hat mir relativ gut gefallen.

(Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein)

Auch die Hobbys können dem Berater Anhaltspunkte für mögliche Berufsbilder liefern. Aus diesem Grund stellt er dem Jugendlichen Fragen zu seinen Interessen in der Freizeit.

Aus Sicht des Beraters bildet sich zwischen ihm und dem Jugendlichen langsam eine Vertrauensbasis heraus. Im weiteren Verlauf des Gesprächs teilt der Jugendliche dem Berater auch mit, welchen Traumberuf er hat. Meist aktualisieren Jugendliche im offenen Gespräch mit dem Berater Berufswünsche, die sie schon längst fallen gelassen haben.

Auch die Information über die Idealvorstellungen des Jugendlichen hinsichtlich des Berufsziels, nimmt der Berater in die gesamthafte Abklärung der Berufsinteressen auf. Zudem verlangt der Berater vom Jugendlichen auch, zum Berufsberater zu gehen, unabhängig ob dieser schon ein- oder mehrmals dort war. Beim Berufsberater soll der Jugendliche Einschätzungstests absolvieren, die der Berater in einem der nächsten Gespräche als Informationsquelle zur weiteren Berufsfindung mit dem Jugendlichen nutzen kann. Der Gang zum Berufsberater dient den Beratern jedoch auch, die beruflichen Erwartungen der Jugendlichen von einem externen Experten reduzieren zu lassen. Ein Berater drückte es so aus: „Der Berufsberater wird ihn erst mal von seinen Berufsvorstellungen herunterholen“ (Fieldnotes, Tag 8, Betriebspraktikumsverein).

Sobald einmal die möglichen Berufsfelder mit dem Jugendlichen im Gespräch vom Berater ausgelegt worden sind, folgt die nächste Sequenz im Ablauf der Berufswahl. Der Berater erteilt dem Jugendlichen für das nächste Gespräch einen Auftrag zum Beispiel fünf verschiedene Berufsfelder oder Berufe auszuwählen, in denen er sich eine Schnupperlehre vorstellen könnte. Zudem kann der Berater den Jugendlichen auch beauftragen, die ausgewählten Berufe nach positiven und negativen Merkmalen einzuschätzen.

Herr Brändli fährt fort und er schlägt vor Ziele zu definieren - und gibt Nina das Heft, in dem Lehrstellen beschrieben sind mit dem Auftrag bis zum nächsten Termin fünf Berufe herauszuschreiben und vier bis fünf positive und negative Punkte zu jedem Beruf herauszuschreiben und die Berufe in eine Rangordnung zu bringen. (Fieldnotes, Tag 4, Betriebspraktikumsverein)

Um diese Aufgabe – mögliche Berufe für Schnupperstellen auszuwählen – zu lösen, versorgt der Berater den Jugendlichen auch mit Informationen. So gibt er ihm manchmal Broschüren zu einzelnen Berufen ab, sofern er gerade eine passende hat; oder er macht einen Jugendlichen auf eine Veranstaltung zu einem Berufsfeld aufmerksam, für das sich der Jugendliche nach dem Gespräch zu interessieren scheint. Der Berater schickt den Jugendlichen auch regelmässig auf kantonale Berufsinformationsstellen.

Alternative Informationsplattformen lassen sich zudem im Internet finden, auf die der Berater ebenfalls verweisen kann.

Nachdem in einem der folgenden Gespräche eine Prioritätenliste nach der subjektiven Wertschätzung des Jugendlichen erstellt wurde, beginnt der nächste Abschnitt im Ablauf der Berufswahl. Über die Absolvierung von Schnupperwochen erwirbt sich der Jugendliche in einem von ihm präferierten Berufsbild Arbeitserfahrung. Im Anschluss an die Schnupperwoche wertet der Jugendliche im Gespräch mit dem Berater des Betriebspraktikumsvereins die gemachten Erfahrungen aus. Einerseits reflektiert der Berater mit dem Jugendlichen die positiven und negativen Eindrücke. Andererseits bezieht der Berater die Auswertungen des Arbeitgebers der Schnupperwoche mit ein, sofern der Jugendliche dem Auftrag, einen „Feedbackbogen“ nach Abschluss der Schnupperwoche ausfüllen zu lassen, nachgekommen ist.

Aufgrund dieser ersten Arbeitserfahrungen legen Berater und Jugendliche die nächsten Schnupperlehren fest. Der Jugendliche erhält den Auftrag, bis zum nächsten Termin wieder eine Schnupperlehre zu absolvieren. Mit den gemachten Arbeitserfahrungen, für gewöhnlich in einem weiteren möglichen Berufsfeld, findet sich der Jugendliche nach Abschluss der Schnupperlehre wieder beim Berater ein. Von Neuem wertet dieser mit dem Jugendlichen die positiven und negativen Eindrücke, sowie – falls vorhanden – einen „Feedbackbogen“ aus.

Dieses Wechselspiel zwischen Folgegespräch und Schnupperwoche wiederholt sich solange, bis sich das Berufsziel des Jugendlichen auf einen favorisierten Beruf eingeschränkt hat. Diese Phase der Eingrenzung des möglichen Berufszieles kann je nach Jugendlichen sehr unterschiedlich lange dauern. So gibt es Jugendliche, die bereits nach zwei Wochen ihren idealen Beruf finden. Der Berater, Herr Schreiner, meint: „Es gibt Fälle, gleich nach den Sommerferien, die kommen ins Programm und kaum sind sie da, haben sie schon ihren Beruf gefunden und sind auch schon wieder weg. Da fragen wir uns dann, warum die überhaupt bei uns gelandet sind. Die haben wohl einfach Pech gehabt“ (Fieldnotes, Tag 7, Betriebspraktikumsverein).

Nach Auffassung der Angestellten hält sich die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen jedoch deutlich länger im Programm auf. Bei ihnen handelt es sich meist um Jugendliche, die ihre Erwartungen im Verlauf des Berufsfindungsprozesses nicht kontinuierlich nach unten anpassen konnten. Diese Erfahrung beschreibt der Berater, Herr Althaus, folgendermassen: „Es gibt einfach solche, die hundert Mal gegen eine Wand rennen, auch wenn daneben gleich die Türe steht. Ramona bewirbt sich ständig für den Detailhandel, also für den Verkauf, zum Beispiel Kleider. Aber das schafft sie einfach

nicht. Dort sind die Anforderungen zu hoch. Gegen die Konkurrenz aus der Sek hat sie keine Chance“ (Fieldnotes, Tag 12, Betriebspraktikumsverein).

Sobald aber das Berufsziel einmal entsprechend den Möglichkeiten des Jugendlichen realistisch festgelegt ist, beginnt die letzte Phase im Ablauf der Berufswahl. Der Jugendliche beginnt nun ein Praktikum zu suchen, das inhaltlich mit seinem Berufsziel zusammenhängt. In den allermeisten Fällen findet der Jugendliche auch ein Praktikum, das seinem Berufsziel entspricht. Zum Beispiel stellte sich bei einem Jugendlichen Mauro nach der Eingrenzung des Berufszieles der Lebensmittelverkauf heraus. Er fand nach einiger Suchzeit dann auch eine Praktikumsstelle in einer Migrosfiliale im Gemüseverkauf (Interview, Tag 6, Betriebspraktikumsverein). Ganz ähnlich verhielt es sich bei einer Jugendlichen, die Coiffeuse werden wollte, eine andere, die Malerin werden wollte und ein Jugendlicher dessen Ziel es war, Automechaniker zu werden.

Mit dem Antritt eines Praktikums im Gebiet des Berufszieles schliesst sich der Ablauf der Berufswahl. Erst jetzt tritt der Jugendliche dem Betriebspraktikumsverein auch formal bei. Dazu unterzeichnet er eine „Zielvereinbarung“, in der er sich zum Engagement verpflichtet. Dieser Vertrag ist auf sechs Monate befristet.

Falls der Jugendliche sich nicht während dieses ungefähr achtwöchigen Vorlaufs für ein Berufsziel entscheiden kann, setzt er sich aber in den Augen seines Betreuers ein, tritt er ein beliebiges Praktikum an, damit die Arbeitslosenunterstützung zu laufen beginnt und das Programm die Tagespauschale für den Jugendlichen erhält.

Diese Massnahme ermöglicht es den Beratern, den Ablauf der Berufswahl für den Jugendlichen zeitlich zu verlängern. Auch wenn der Jugendliche nun auf einem Praktikumsplatz arbeitet und Arbeitserfahrungen sammelt, wird die Auswahl und Priorisierung möglicher Berufe für den Jugendlichen in den Gesprächen mit dem Berater fortgesetzt. Der Jugendliche kann auch das Praktikum jederzeit für andere Schnupperwochen verlassen. Sobald er sich auf ein Berufsziel festlegen konnte, endet dann auch für ihn der Ablauf der Berufswahl. Danach kann der Jugendliche sich einen Praktikumsplatz in seinem präferierten Berufsfeld suchen. Wenn er einen gefunden hat, kann er nach Absprache mit seinem Betreuer und dem Arbeitgeber den anfänglichen Praktikumsplatz verlassen.

Schule

Der Ablauf im Schulteil kann in zwei Module unterschieden werden. Währenddem alle Jugendliche des Programms den obligatorischen Schultag pro Woche absolvieren müssen, ist die Teilnahme der Jugendlichen an einem weiteren Schultag freiwillig.

Der obligatorische Bildungsteil beginnt für den Jugendlichen mit der Aufnahme in den Betriebspraktikumsverein. Sobald der Jugendliche die „Zielvereinbarung“ unterschreibt, verpflichtet er sich, auch an einem Tag pro Woche in die vom Programm angebotene Schule zu gehen.

Dieser obligatorische Bildungsteil beginnt zunächst mit einer Einführungswoche. Während dieser Woche lernen sich die der Klasse zugeteilten Jugendlichen gegenseitig kennen. Unter der Leitung eines Beraters unternehmen sie kleine Exkursionen. Ausserdem formulieren sie sogenannte „Vereinbarungen“. Durch diese „Vereinbarungen“ verpflichten sich die Jugendlichen konsensuell auf einige wenige Grundregeln, die sie im gemeinsamen Schulunterricht einhalten wollen.

Die „Vereinbarungen“ jeder Klasse werden nach Abschluss der Einführungswoche im Schulzimmer aufgehängt. Die „Vereinbarungen“ einer Klasse waren mit silbernem Filzschreiber auf schwarzes Din-A3-Papier geschrieben. Im Zentrum des Blattes befanden sich die Grundregeln, die von den Unterschriften der Jugendlichen eingerahmt waren.

Anschliessend begeben sich zum aufgehängten Blatt mit dem Titel ‚Vereinbarungen‘ und schreiben auf, welche Vereinbarungen die Jugendlichen getroffen haben: ‚Respekt: Man sollte sich gegenseitig respektieren‘ – ‚Spass: Spass miteinander haben‘ – ‚hilfsbereit: man sollte sich gegenseitig helfen‘ – ‚in den Unterricht einbringen: motiviert im Unterricht mitmachen!‘ Zudem haben die Jugendlichen ihre Unterschriften um die explizierten ‚Vereinbarungen‘ gesetzt. (Fieldnotes, Tag 12, Betriebspraktikumsverein)

Nach der Einführungswoche beginnt für die neu eingetretenen Jugendlichen der obligatorische Schultag. Der obligatorische Schultag findet einmal pro Woche in den Räumlichkeiten des Betriebspraktikumsvereins statt. Der Schultag wird hauptsächlich im Schulzimmer abgehalten. Manchmal findet der letzte Teil eines Schultages im Freien statt. Zusammen mit der Lehrperson machen die Jugendlichen am späteren Nachmittag zum Beispiel einen Spaziergang oder gehen auf einen Sportplatz Basketball spielen.

Die Klassengrösse des obligatorischen Schultages liegt immer zwischen mindestens acht und höchstens fünfzehn Jugendlichen. Jede einzelne Klasse wird von einem Lehrer betreut. Die Klassen werden über das Jahr hinweg sukzessive gebildet. Immer wenn wieder genügend Jugendliche dem Betriebspraktikumsverein beigetreten sind, wird eine neue Klasse gegründet.

Der obligatorische Schultag wiederholt sich einmal pro Woche für jeden am Betriebspraktikumsverein teilnehmenden Jugendlichen. Sobald der Jugendliche jedoch aus dem Betriebspraktikumsverein austritt, endet für ihn auch der obligatorische Schultag. Der obligatorische Schultag kann aber auch für Jugendliche enden, die noch im Betriebspraktikumsverein sind. Dies geschieht, wenn die Klassengrösse unter acht Personen sinkt. Die Klassengrösse sinkt, wenn Jugendliche vorzeitig aus dem Betriebspraktikumsverein austreten, um während fünf Tagen zu arbeiten. Jugendliche tun das manchmal, wenn sie in ihrem Praktikumsbetrieb eine Lehrstelle erhalten haben.

Der obligatorische Schultag des Betriebspraktikumsvereins hat wenig mit einem gewöhnlichen Schultag auf der Oberstufe gemeinsam. Das Ziel des obligatorischen Schultages ist nicht, Wissenslücken der Jugendlichen zu schliessen. Wenn überhaupt, kann mit dem obligatorischen Schultag des Betriebspraktikumsvereins das noch vorhandene Wissen der Jugendlichen gehalten werden. Das eigentliche Hauptziel aber besteht darin, den Jugendlichen Wissen zu vermitteln wie sie sich in Problemlagen selber helfen können. Die Jugendlichen erfahren dabei, von wem sie sich in Problemlagen Hilfe holen können. Unter diesem Thema werden Aspekte wie Suchtmittel oder Finanzen besprochen. Die Leiterin des Bildungsmoduls, Frau Rubin, äussert sich dazu wie folgt:

Grundgedanke des Projektes Hilfe ist, dass der einzelne Jugendliche weiss, wenn er einmal in Schwierigkeiten ist, Probleme hat, wohin kann ich mich wenden, das ist so, oder auch was für andere Hilfsorganisationen gibt es, die Hilfe anbieten, also dort ist so die Idee, dass er ein bisschen weiss, wo er Hilfe holen kann, so ist die Drogensache reingekommen, wir haben es unter dem Gesichtspunkt Hilfe holen (Interview, Tag 14, Betriebspraktikumsverein)

Diese themenzentrierte Unterrichtsgestaltung bietet sich nicht zuletzt deshalb an, weil die Klassen aus Jugendlichen zusammengesetzt sind, die einen sehr heterogenen schulischen Hintergrund haben. Eine gewöhnliche Schulklasse im Betriebspraktikumsverein enthält Schulabgänger von der Kleinklasse bis zur Sekundarschule. Eine gewöhnliche Unterrichtsgestaltung nach Lektionen wie sie aus der Hauptschule den Jugendlichen noch bekannt ist, würde folglich die einen unter- und die anderen überfordern und damit nur Frustration oder Langweile hervorrufen. Die inhaltlichen Möglichkeiten des obligatorischen Schultages im Betriebspraktikumsverein sind deshalb stark eingeschränkt.

Dieses Manko korrigiert der Individualunterricht, an dem die Jugendlichen freiwillig teilnehmen können. Über einen Fragebogen kündigen sie dem Personal des Betriebspraktikumsvereins ihr Interesse am intensiven Selbststudium an. Anschließend wird der Jugendliche auf eine Warteliste gesetzt. Die Länge der Wartezeit hängt vor allem vom jahreszeitlich bedingten Andrang von Jugendlichen zum Betriebspraktikumsverein ab, der nach den Sommerferien in der Regel höher ist als mitten im Jahr. Am ersten Tag des Individualunterrichts absolviert der Jugendliche einen Eintrittstest. Dieser Eintrittstest hat keine selektionierende Wirkung. Er dient lediglich der schulischen Standortbestimmung des Jugendlichen. Aufgrund des Eintrittstests erfährt der Lehrer, wo Stärken und Schwächen des Jugendlichen liegen. Diese Information dient dazu, das Lernprogramm mit dem Jugendlichen festzulegen.

Die Aufgabenzusammenstellung des Eintrittstests deckt ein weites Spektrum schulischen Leistungsvermögens der Jugendlichen ab. Im Folgenden sind je eine Deutsch- und Mathematikaufgabe angegeben, die eher im oberen Teil des Schwierigkeitsgrades einzustufen sind.

((Dreisatz)) Berechnen Sie! Der Lösungsweg muss ersichtlich sein! ((Zeilenwechsel)) In einer Weberei laufen 300 Webstühle. Diese fertigen in einer bestimmten Zeit 168'000 m Stoff. Wie viel Stoff kann mit 125 Webstühlen in einer zweiten Fabrik in der gleichen Zeit hergestellt werden? (Mathe-Aufgabe; Dokumente, Tag 16, Betriebspraktikumsverein)

((Rechtschreibung und Zeichensetzung)) In den folgenden Sätzen sind die Satzzeichen und auch die Grossbuchstaben ‚vergessen‘ gegangen. Setzen Sie die richtigen Satzzeichen ein und überschreiben Sie alle Buchstaben, die gross zu schreiben sind deutlich mit einem Grossbuchstaben. ((Zeilenwechsel; Aufgabenbeginn)) wer liest warum ((Zeilenwechsel)) bücher sollen vor allem spannend sein aber man will beim lesen auch etwas lernen nicht alle menschen haben dieselben wünsche wenn sie lesen neben dem persönlichen geschmack spielen auch das alter das geschlecht die bildung und die politische überzeugung eine rolle bücher sind nicht die einzigen informationsquellen für aktuelle informationen – politik sport sensationen – werden in erster linie nachrichtenmedien gebraucht (Deutsch-Aufgabe; Dokumente, Tag 16, Betriebspraktikumsverein)

Der freiwillige Individualunterricht findet einmal pro Woche statt. Der Jugendliche ist während dieses zusätzlichen Schultages mit Selbststudium beschäftigt, wobei er den einen Halbtage in den Räumlichkeiten des Betriebspraktikumsvereins und den anderen Halbtage an einem Ort seiner Wahl ausserhalb des Betriebspraktikumsvereins verbringt.

Beim Selbststudium oder Individualunterricht besteht eine Gruppe aus maximal acht Jugendlichen, die von einer Lehrperson betreut werden. Tritt ein Jugendlicher aus dem Individualunterricht aus, wird er durch den nächstfolgenden Jugendlichen auf der Warteliste ersetzt.

Der Austritt aus dem Individualunterricht erfolgt nach spätestens sechs Monaten. Doch ist es den Jugendlichen freigestellt, jederzeit früher aus diesem zusätzlichen Schultag auszusteigen. Jeder frei werdende Platz wird im Individualunterricht gleich wieder durch den nächsten Jugendlichen auf der Warteliste ersetzt.

Die Wochenstruktur des Jugendlichen unterscheidet sich je nach dem wie intensiv er das Bildungsangebot des Betriebspraktikumsvereins nutzt. Wenn der Jugendliche nur den obligatorischen Schulteil besucht, arbeitet er an vier Tagen der Woche. Besucht der Jugendliche neben dem obligatorischen Schultag zusätzlich den freiwilligen Individualunterricht, verbleiben ihm drei Arbeitstage pro Woche auf dem Praktikumsplatz.

Lehrstellensuche

Der Ablauf der Lehrstellensuche liegt im Betriebspraktikumsverein im Verantwortungsbereich jedes einzelnen Jugendlichen. Der Jugendliche soll sich selbständig für eine Lehrstelle oder einen Berufsausbildungsplatz engagieren. Das Personal greift bei der Lehrstellensuche nicht mehr stellvertretend ein, sondern spielt eine passive Rolle. Es steht dem Jugendlichen bei der Lehrstellensuche nur noch als eine Ressource zur Verfügung, die der Jugendliche nutzen kann, um sein Ziel zu erreichen.

Auch wenn die Betreuer inhaltlich nicht direktiv in die Lehrstellensuche der Jugendlichen eingreifen, organisieren sie dennoch mittelbar den Ablauf in Phasen, die der Jugendliche während der Zugehörigkeit zum Betriebspraktikumsverein durchlaufen kann.

Die Lehrstellensuche beginnt für den Jugendlichen, indem er seine Bewerbungsunterlagen erstellt. Der Jugendliche erfährt durch den Aufenthalt im Betriebspraktikumsverein, wie Bewerbungsunterlagen erstellt und gestaltet werden sollten. Er nutzt dabei Informationsmaterial, das ihm sein Betreuer abgibt. Er kann seinen Berater auch direkt fragen und diesem seine Bewerbungsunterlagen zur Ansicht vorlegen. In einem beobachteten Fall fragte der Jugendliche Severin seinen Berater, Herr Althaus, im Gespräch, ob er ihm seinen Bewerbungsbrief einmal vorlegen könne:

Severin sagt: „Ich bin mir nicht sicher, wie ich es schreiben soll. Bisher habe ich immer angefangen mit ‚Zurzeit arbeite ich in einem Praktikum als Automonteur‘. Der Berater sagt dem Jugendlichen, dies sei ein guter Anfang für einen Bewerber.“

bungsbrief und ergänzt: „Sie können mir die Unterlagen nachher zeigen. Wir schauen sie dann gemeinsam an“ (Fieldnotes, Tag 11, Betriebspraktikumsverein).

Nachdem der Jugendliche seine Bewerbungsunterlagen erstellt hat, fängt er an, die Informationen zum Lehrstellenmarkt auszuwerten und ein differenzierteres Bild des Lehrstellenmarktes zu entwickeln. Zunächst einmal bedeutet für den Jugendlichen der Lehrstellenmarkt die auf öffentlichen Plattformen im Internet angebotenen Lehrstellen. Durch die Gespräche mit dem Berater erweitert der Jugendliche seine Vorstellung des Lehrstellenmarktes um zwei weitere Stufen. Zum einen treten für den Jugendlichen auch Lehrstellen in seinen Aufmerksamkeitsbereich, die erst auf das folgende Jahr ausgeschrieben sind. Die Perspektive des Jugendlichen erweitert sich also in ihrem zeitlichen Horizont. Zum anderen erweitert der Jugendliche den Radius möglicher Lehrstellen auch um das nach Berufen geordnete Verzeichnis aller Lehrbetriebe der Region. Bei diesen potenziellen Lehrbetrieben erkundigt sich der Jugendliche nach noch unbesetzten Lehrstellen; denn nicht alle offenen Lehrstellen finden sich auf den Plattformen im Internet.

Anschliessend beginnt für den Jugendlichen das eigentliche Bewerben für eine Lehrstelle. Das Bewerben für eine Lehrstelle kann über drei mögliche Wege erfolgen. Die einfachste Form besteht darin, sich für ein Vorstellungsgespräch zu bewerben. Dies kann telefonisch oder persönlich erfolgen. Üblicherweise telefonieren die Jugendlichen Betriebe an, die eine Lehrstelle ausgeschrieben habe. Jedoch gibt es nach Ansicht des Beraters, Herr Schreiner, eine weitere Variante: „In gewissen Betrieben, ich meine in kleinen, ist es manchmal besser, wenn man gleich persönlich vorbeigeht, und seine Bewerbung abgibt. Das vermittelt einen ganz anderen Eindruck, als wenn man nur telefoniert“ (Fieldnotes, Tag 12, Betriebspraktikumsverein).

Die nächste intensivere Form des Bewerbens ist, sich über eine Schnupperlehre für die ausgeschriebene Lehrstelle zu bewerben. Die Kontaktaufnahme erfolgt meistens telefonisch. Falls die Lehrstelle noch nicht vergeben ist, bewirbt sich der Jugendliche für eine Schnupperwoche. Das kann gleich am Telefon geschehen oder auch über eine nachgereichte schriftliche Bewerbung erfolgen.

Die erfolgsversprechendste Bewerbung für eine Lehrstelle ist in einem Betrieb ein Praktikum zu absolvieren, in welchem auch Lehrlinge ausgebildet werden. Wenn sich der Jugendliche für ein Praktikum im Lehrbetrieb verpflichtet, können der Lehrmeister oder andere für die Ausbildung verantwortliche Personen den Jugendlichen während mehreren Monaten testen. Die ausbildungsverantwortlichen Personen können den Ju-

gendlichen im Arbeitsumfeld kennenlernen und so einen persönlichen Eindruck seiner Stärken und Schwächen erhalten. Da der Jugendliche während der Zeit des Praktikums dem Betriebspraktikumsverein angeschlossen ist und von der Arbeitslosenkasse finanziert wird, muss der Lehrbetrieb keinen administrativen oder finanziellen Aufwand betreiben. Der Lehrbetrieb geht folglich durch die Verpflichtung des Jugendlichen für ein sechsmonatiges Praktikum kein Risiko ein.

Diese drei Intensitätsstufen des Bewerbens treten in der Regel in Kombination auf. Der Jugendliche erkundigt sich zunächst über die Aktualität einer ausgeschriebenen Lehrstelle eines Lehrbetriebs, bevor er sich für ein Vorstellungsgespräch oder eine Schnupperwoche bewirbt. Wenn der Jugendliche nach der Schnupperwoche von den verantwortlichen Personen des Lehrbetriebs positiv beurteilt wird, erhält er vielleicht ein Praktikum angeboten, mit dem er sich im Arbeitsalltag des Betriebes weiter bewähren kann. Falls dies dem Jugendlichen gelingt, steigen seine Chancen nach dieser mehrmonatigen Testphase die ausgeschriebene Lehrstelle zu bekommen.

Dieser Normablauf kann jedoch auf jeder Stufe abbrechen. Der Jugendliche braucht nicht immer ein mehrmonatiges Praktikum zu absolvieren, um eine ausgeschriebene Lehrstelle zu erhalten. Manchmal erhält der Jugendliche eine offene Lehrstelle schon nach der Schnupperwoche. Und manchmal, wenn auch seltener, erhält er einen Ausbildungsplatz nur über das Bewerbungsgespräch beim Lehrbetrieb. Falls die Bewerbung für eine offene Lehrstelle auf einer der Intensitätsstufen scheitert, hat der Jugendliche seine Aufmerksamkeit und sein Engagement wieder auf eine andere offene Lehrstelle zu lenken.

Die beiden Abläufe der Lehrstellensuche und der Berufswahl sind jedoch eng miteinander verzahnt. Zur Erinnerung endet der Ablauf der Berufswahl normalerweise mit dem Antritt eines Praktikums, um formal in den Betriebspraktikumsverein einzutreten. Wenn es dem Jugendlichen gelingt, ein Praktikum in einem ausbildungsberechtigten Betrieb zu finden, erhöhen sich die Chancen mit einem Berufsausbildungsplatz zu verlassen. Deshalb strebt der Jugendliche schon im Ablauf der Berufswahl ein Praktikum in einem ausbildungsberechtigten Betrieb an.

Die Jugendliche Tamara beschreibt ihren Weg in den Betriebspraktikumsverein und über ein Praktikum zu einer Lehrstelle folgendermassen:

Also als ich aus der Schule gekommen bin, aus der dritten Sek, und dann habe ich ja keine Lehrstelle gefunden gehabt, und dann bin ich ja drei Wochen mal arbeitslos gewesen, und dann hat mir die Kollegin vom Moti erzählt gehabt, ich habe mich zwar schon vorher angemeldet gehabt, aber ich habe ja warten müssen, eben

dann habe ich das erste Gespräch mit (meinem Berater) gehabt, dann hat sie mir gesagt gehabt, hat sie mir auch gesagt, wo es noch freie Praktikumsplätze hat, dann habe ich angerufen, habe gleich ein Praktikum bekommen, bin auch weiterhin an anderen Orten schnuppern gegangen, weil ich nicht sicher gewesen bin, ob ich dort die Lehrstelle bekomme oder nicht, dann habe ich, Praktikum gemacht, erfahren, dass ich die Lehrstelle habe (Interview, Tag 16, Betriebspraktikum)

Die inhaltliche Überlappung der beiden Abläufe der Berufswahl und Lehrstellensuche stellt jedoch den Idealfall dar, der sich in vielen Fällen nicht realisiert. Der Jugendliche ist oft gezwungen, die beiden Abläufe separat zu durchlaufen. Aber selbst wenn er nur ein Praktikum in einem Betrieb gefunden hat, der keine Lehrlinge ausbildet, erhöhen sich die Chancen, einen Berufsausbildungsplatz bei der Lehrstellensuche zu finden, weil er bei den nächsten Bewerbungen Arbeitserfahrung vorweisen kann.

8.1.4 Ergebnisse

Ergebnisse sind alle feststellbaren Stationen des Jugendlichen, welche an die Teilnahme am Betriebspraktikumsverein anschliessen können. Dabei spielt es keine Rolle, wie lange er das Programm besucht hat. Somit umfassen die Ergebnisse also nicht nur die Anschlussstationen, welche das Personal als „Lösungen“ bezeichnet, vielmehr sind auch diejenigen eingeschlossen, die als „keine Lösung“ bezeichnet werden. Die möglichen Endpunkte lassen sich in drei Kategorien gruppieren.

Zur ersten Kategorie gehören alle Ergebnisse, die aus der Sicht des Personals für den Jugendlichen „berufliche Integration“ bedeuten. Hierunter fallen nicht nur die Berufsausbildungsplätze, sondern auch Festanstellungen in Betrieben, die mit keiner weiteren beruflichen Ausbildung verbunden sind. Die anschliessende Interviewsequenz gibt die wertmässige Abstufung der Berufsausbildungsplätze in den Worten des Leiters, Herrn Dörflinger, wieder:

Die schönste Lösung, die wir zuerst anstreben, das ist eine Lehrstelle, ein zweites auch ganz schönes Ziel ist, das man erreichen kann, eine Anlehre, wir erleben es immer wieder, dass auch Leute, die Zeit bei uns nutzen, um sich bewusst zu werden, ich muss eine IV-Ausbildung machen, dass wir den ganzen Prozess der IV-Abklärungen auch begleiten, und die treten dann aus und gehen in eine IV-Abklärung oder -Ausbildung (Interview, Tag 6, Betriebspraktikumsverein)

Die hohe Wertschätzung von Berufsausbildungsplätzen verdinglicht sich auch in den Räumen des Betriebspraktikumsvereins. Zum Beispiel ist im Empfangsraum an zentraler Stelle ein Plakat angeschlagen, das die Jugendlichen mit ihren Anschlussstationen präsentiert. Bei den Anschlussstationen handelt es sich ausschliesslich um Berufsausbildungsplätze. Jeder Jugendliche ist mit seinem Namen, einem Foto und der Bezeichnung des Berufsausbildungsplatzes vermerkt. Auf dem Plakat steht der Name mit einem Foto und zum Beispiel „Bauspengler“, „Autoteile-Logistiker“ oder „Detailhandelsangestellte“. Einzelne Teilnehmer haben ihre Erfolgsmeldung zudem mit emotionalen Ausdrücken geschmückt, zum Beispiel „Juhuiiiii“.

Eine weitere Ergebniskategorie stellen die Anschlussstationen dar, die den Jugendlichen aus der Sicht des Personals zwar nicht über eine Ausbildung beruflich integrieren, jedoch in die Richtung einer „beruflichen Integration“ laufen. Dabei handelt es sich um eine stabile Arbeitstätigkeit in irgendeiner Form, die als Vorstufe eines späteren Berufsausbildungsplatzes angesehen werden kann. Die Jugendliche Nina äusserte im Gespräch mit ihrem Betreuer, Herrn Brändli, den Wunsch „Kleinkinderzieherin“ zu werden. Dieser Berufswunsch liess sich aber für die betreffende Jugendliche nicht auf Antrieb realisieren. Deshalb verwies sie der Berater auf ein „Zwischenpraktikum“ bei einer Grossfamilie, um sich im Umgang mit und der Pflege von Kindern eine Referenz zu erarbeiten.

Weitere Anschlussstationen für Jugendliche, die keinen Berufsausbildungsplatz gefunden haben, sind „Fremdsprachenaufenthalte“ und „weiterführende Schulen“. Der Leiter, Herr Dörflinger, beschreibt die „Fremdsprachenaufenthalte“ als legitime Anschlussstation.

Herr Dörflinger: (...) es gibt Jugendliche die ins Ausland gehen, Fremdsprachenaufenthalt (...)

Feldforscher: gut, aber Fremdsprachenaufenthalt habe ich jetzt auch als Lösung aufgefasst

Herr Dörflinger: das ist eine Lösung, das ist eindeutig eine Lösung, weil das ist eine gute Sache, denke ich

(Interview, Tag 6, Betriebspraktikumsverein)

Die „weiterführenden Schulen“ umfassen eine ganze Palette von Weiterbildungslösungen. Zum Beispiel wollte der Jugendliche Michael eine Lehre als Informatiker. Er konnte sich zwar ein Praktikum bei einer kleinen Informatikabteilung beschaffen, war

aber trotz der Arbeitserfahrung nicht in der Lage, sich auf dem Lehrstellenmarkt zu behaupten. Er entschied sich darum im Anschluss an den Betriebspraktikumsverein eine einjährige Informatikerausbildung zu absolvieren, die von einer Privatschule angeboten wird.

Die dritte Ergebniskategorie bezeichnet die Austritte, die nicht mehr als Anschlussstationen gelten. Diese Austritte aus dem Betriebspraktikumsverein bezeichnet das Personal als „keine Lösung“. Das sind Anschlussstationen, die den Jugendlichen auf dem Weg in die Richtung einer „beruflichen Integration“ nicht weiterbringen. Der häufigste Fall dieser Anschlussstationen sind gewöhnliche Austritte. Bei diesen Austritten informieren die Jugendlichen ihre Betreuer nicht über ihren Verbleib. Oftmals bleibt der Jugendliche ohne weitere Information dem Beratungs- und Schulangebot fern. Die Gründe für ihr Verschwinden bleiben meist unbekannt. Herr Dörflinger bestätigt das folgendermassen: „Da fallen natürlich auch die darunter, die uns nicht sagen, was sie machen, die melden sich ab, und sagen, ich gehe meinen Weg alleine, und dann wissen wir dann nicht, was die machen (Interview, Tag 6, Betriebspraktikumsverein).

Es gibt jedoch auch Jugendliche, die ihrem Betreuer den Grund für ihren vorzeitigen Austritt mitteilen. In einem Fall zog ein Jugendlicher mit geschiedenen Elternteilen von der Mutter zum Vater und war deshalb gezwungen das Kantonsgebiet zu wechseln. Es gibt aber auch Fälle von Mutterschaften oder die Rückkehr ins Heimatland. So Herr Dörflinger: „Dass eine junge Frau Mutter wird, das kommt jedes Jahr ein- bis zweimal vor (...) es gibt die Lösung vor allem (von) jungen Männern, die wieder ins Ausland gehen, also die wieder Heim gehen, zum Beispiel auf Mazedonien oder irgendwo“ (Interview, Tag 6, Betriebspraktikumsverein).

Wenn ein Jugendlicher „krankgeschrieben“ werden muss, ist dies von der Warte des Personals her „keine Lösung“. In solchen Fällen wird der Jugendliche an externe Stellen weiterverwiesen, weil eine geregelte Arbeitstätigkeit nicht mehr möglich ist. Dazu Herr Dörflinger: „Es gibt halt tatsächlich auch immer wieder gesundheitliche Situationen, in denen ein Jugendlicher, sich einfach nicht mehr arbeitsfähig fühlt und dann tritt er auch zum Programm aus“ (Interview, Tag 6, Betriebspraktikumsverein).

Die Ergebnisse des Betriebspraktikumsvereins stellen sich als sehr vielfältig dar. Die internen Statistiken erfassen aber nur die vom Personal als positiv bewerteten Ergebnisse systematisch. Zu den erfassten Ergebniskategorien zählen folglich nur die Anschlussstationen, die den Jugendlichen einem Ausbildungsplatz zumindest näher bringen.

8.2 Lernwerkstätte

Im Folgenden wird die Lernwerkstätte als untersuchter Programmtyp B im Hinblick auf grundlegende Daten, ihre Ziele, die bedeutendsten Abläufe und die eintretenden Ergebnisse dargestellt.

8.2.1 Eckdaten

Die Lernwerkstätte wurde vor zwei Jahren gegründet und befindet sich in einer kleinen Siedlung dreissig Autominuten vom nächstgelegenen städtischen Zentrum entfernt. Das Programm ist in einem Gebäude untergebracht, das sich in der Industriezone befindet. Es wird zurzeit von Fachkräften unter Mithilfe einzelner Jugendlicher ausgebaut, die am Motivationssemester teilnehmen.

Im Endzustand wird die Lernwerkstätte aus fünf Beschäftigungsbereichen bestehen, wovon jeder von einem oder zwei Kursleitern geführt wird. Die einzelnen Bereiche funktionieren unabhängig voneinander. Eintretende Jugendliche werden jeweils einem Bereich zugewiesen, in dem sie in der Regel auch über die gesamte Dauer des Aufenthaltes bleiben. Jeder Bereich umfasst einen Arbeitsraum, ein Leiterbüro und ein Schulzimmer.

Organisationell kennt die Lernwerkstätte zwei Hierarchiestufen. Eine Person bekleidet die Funktion der Gesamtleitung. Ihr unterstellt sind die Kursleiter der einzelnen Werkstätten und die Lehrer des Schulteils. Die Jugendlichen sind zunächst dem Gesamtleiter unterstellt. Danach ist aber auch jeder seinem Kursleiter und dem Lehrer der Klasse untergeordnet. Diese Kaderstruktur wird von einer Stabsstelle unterstützt. Das Sekretariat ist Anlaufstelle für Anfragen der Gesamtleitung, der Kursleiter und Lehrer, aber auch der Jugendlichen. Es betreut demnach alle Typen von Handelnden in der Lernwerkstätte.

Insgesamt sind in der Lernwerkstätte dreizehn Personen angestellt. Die Funktion der Gesamtleitung übt eine Person aus. Die einzelnen Einsatzbereiche werden von einem oder zwei Fachkräften geleitet. Der Metall-, Holz- und Bastelbereich ist mit je zwei Kursleitern besetzt. Die beiden Bereiche Küche und Bau haben hingegen nur einen Kursleiter. Auf dem Sekretariat arbeiten zwei Personen (s. Abbildung 10).

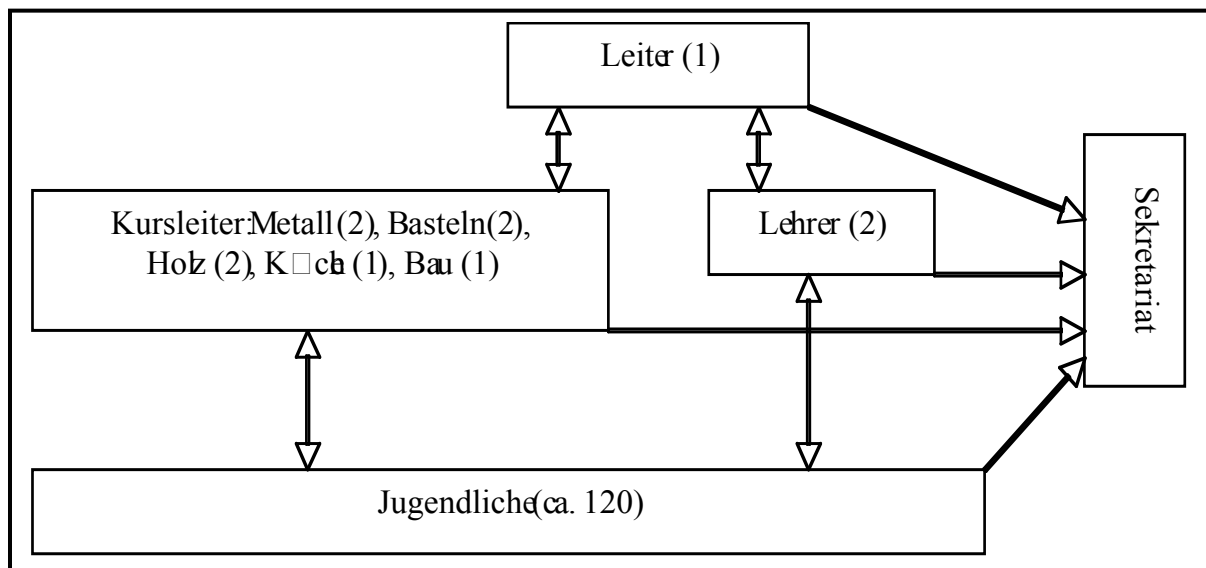


Abbildung 10: Organigramm Lernwerkstätte

Die Anzahl der teilnehmenden Jugendlichen ist seit der Gründung der Lernwerkstätte mehr und mehr angestiegen. Waren es während den ersten drei Monaten noch rund vierzig, sind es nach knapp zwei Jahren bereits einhundertzwanzig Jugendliche, die mit demselben Personalbestand jährlich betreut werden. Ein weiterer Ausbau ist vorgesehen. Im Vollbetrieb sollte die Lernwerkstätte nach Vorgabe des kantonalen Arbeitsamtes rund einhundertfünfzig Jugendliche aufnehmen können.

Fünf umliegende RAV-Agenturen weisen der Lernwerkstätte arbeitslose Jugendliche zu. Gemäss interner Statistik kommen zweiundvierzig Prozent der teilnehmenden Jugendlichen direkt von der Oberstufe und achtundvierzig Prozent haben eine Lehre abgeschlossen. Die übrigen haben bisher Brückenangebote absolviert oder nehmen bereits an ihrem zweiten Motivationssemester-Programm teil.

Wenn ein Jugendlicher in die Lernwerkstätte aufgenommen werden will, muss er bestimmte Minimalanforderungen erfüllen: er muss zwischen fünfzehn und zwanzig Jahre alt sein; mindestens neun Schuljahre absolviert haben und berechtigt sein, Arbeitslosenunterstützung zu beziehen.

Die Jugendlichen der Lernwerkstätte weisen unterschiedliche Vorbildungsniveaus auf. In der Lernwerkstätte haben etwa fünfundsiebzig Prozent der teilnehmenden Jugendlichen einen Kleinklassen- oder ein Realschulabschluss. Die restlichen fünfundzwanzig Prozent haben die Sekundarschule abgeschlossen. Nur eine Person hatte die Matura.

Die Erfolgsquote der Lernwerkstätte beträgt für das Jahr 2005 rund sechzig Prozent. Dazu zählen Berufsausbildungsplätze und berufsbildende Schulen. Die übrigen vierzig Prozent verteilen sich auf IV-Ausbildungen, weitere Brückenangebote oder Therapien.

8.2.2 Ziele

Das übergeordnete Ziel der Angestellten ist, dem Jugendlichen eine Anschlussstation zu ermöglichen, die seiner spezifischen Situation gerecht wird. Diesem vagen Globalziel steht ein differenzierter Zielkatalog gegenüber, dessen Zielkategorien sich in eine hierarchisch abgestufte Reihenfolge der Wertschätzung ordnen lassen.

Die Anschlussstationen der Lernwerkstätte lassen sich in drei Zielkategorien unterteilen. Das am höchsten bewertete stellt eine Lehrstelle oder genauer ein Lehrvertrag dar. Dieses ist gleichwertig mit dem Übertritt in eine berufsbildende Schule. Das nächstfolgende Ziel stellt die Anlehrstelle dar. Das Ziel mit der tiefsten Wertschätzung beim Personal ist schliesslich eine Arbeitsstelle ohne Ausbildung.

Die Jugendlichen der Lernwerkstätte müssen sich bei ihrer Berufswahl mit weniger angesehenen Berufen begnügen. Sie haben zu den begehrtesten Berufsbereichen keinen Zugang. Zu diesen gehört etwa der Pflegebereich mit „Kleinkinderzieherin“, der kaufmännische Bereich mit „kaufmännischem Angestellten“ oder der technische Bereich mit „Informatik“. Selbst in den für sie zugänglichen Berufsfeldern haben sie sich, auf die unterdurchschnittlich angesehenen Berufe zu beschränken. So sind die Chancen für einen Jugendlichen der Lernwerkstätte, eine Lehrstelle im Landschafts- und Gebäudebereich zu finden, als „Plattenleger“ ungleich höher als als „Bodenleger“. Die Jugendlichen sind sogar gezwungen auf eine Anlehre auszuweichen, weil sie gegen die Konkurrenz auf dem Lehrstellenmarkt das Nachsehen haben. Im Dienstleistungsbereich kann zum Beispiel für Mädchen nur „Hotelfach-Assistentin“ möglich sein. Die höher angesehene „Hotelfachfrau“ stellt bereits zu hohe Anforderungen an sie.

Die berufsbildenden Schulen schliessen eine ganze Reihe von Möglichkeiten ein. Dazu gehört zum Beispiel eine „Dolmetscherschule“, eine „Handelsschule“ oder eine „Hotelfachschule“. Zwischen einer schulischen und einer berufsbildenden „Anschlusslösung“ gibt es keine wertmässige Abstufung.

Eine Ausnahmelösung stellt die „IV-Lehre“ dar. Für einige Jugendliche kann der Aufenthalt in der Lernwerkstätte dazu dienen, um eine Berufsausbildung über die Invalidenversicherung anzustreben. Es gibt schlicht Jugendliche, die aufgrund ihrer Handi-

caps im Wettbewerb um Lehrstellen nicht reüssieren können. Eine weitere Ausnahmelösung stellt der Beginn einer Therapie dar. Eine solche kann bereits während des Aufenthalts in der Lernwerkstätte beginnen und weitergeführt werden, wenn sie das Programm nach zwölf Monaten wieder verlassen müssen.

8.2.3 Abläufe

Die Lernwerkstätte unterscheidet zwischen vier bedeutenden Abläufen, die als Initiation, als Arbeitserfahrung sammeln, als Schulteil und als Bewerben bezeichnet werden können. Von den vier Abläufen haben nur drei einen vom Programm festgelegten zeitlichen Ablauf: die Initiation, das Sammeln von Arbeitserfahrung und der Schulteil. Der Ablauf des Bewerbens hingegen ist zeitlich nicht fixiert. Er ist auch räumlich nicht auf einen Ort begrenzt. Deshalb können Ausschnitte dieses Ablaufs auch in den Schulzimmern oder Werkstattbereichen stattfinden.

Initiation

Der Initiationsablauf beginnt mit der schriftlichen Anmeldung bei der Lernwerkstätte. Die Anmeldung simuliert für die Jugendlichen eine Bewerbungssituation. Sie müssen ein Formular mit ihren Personalien ausfüllen. Zudem haben sie ihren Lebenslauf und ihre Schulzeugnisse beizulegen.

Nach erfolgter Anmeldung erhalten die Jugendlichen einen Vorstellungstermin. Sie werden eingeladen, sich in der Lernwerkstätte mit dem Leiter zu einem Gespräch zu treffen. Am Vorstellungstermin füllt jeder Jugendliche einen Test aus, der seine Mathematik- und Deutschkenntnisse prüft. Dieser Test hat jedoch keine Auswirkung auf die Aufnahme oder Ablehnung des Jugendlichen. Vielmehr dient er dazu, das schulische Leistungsvermögen des Jugendlichen einzuschätzen.

Im anschliessenden Gespräch erörtert der Leiter die spezifische Situation des Jugendlichen. Es geht dabei nicht nur um Fragen der beruflichen Vorstellungen, sondern auch um die schulische Vergangenheit, das familiäre Umfeld und weitere Themen des sozialen und persönlichen Hintergrunds des Jugendlichen. Das Gespräch endet mit der Auflage an den Jugendlichen, auf das Datum der nächsten Teilnehmerinformation wiederzukommen. An dieser wöchentlich stattfindenden Teilnehmerinformation stellt der Leiter nicht nur neu eintretende Jugendliche den anderen vor, sondern informiert die anwesende Schar über Themen, die jeden Teilnehmer betreffen. Dabei kann es sich

zum Beispiel um Reklamationen aus der Nachbarschaft oder von den öffentlichen Verkehrsbetrieben handeln, welche die Jugendlichen täglich benutzen.

Nach Abschluss des ersten Gespräches wird der Jugendliche von den Sekretariatsangestellten durch die Lernwerkstätte geführt. Der Jugendliche sieht dabei die Räume der einzelnen Einsatzbereiche. Nach diesem kurzen Rundgang verlässt der Jugendliche die Lernwerkstätte, um in der Folgewoche wiederzukommen.

Arbeitserfahrung sammeln

Das Sammeln von Arbeitserfahrung erfolgt im Wesentlichen über die Beschäftigung in einem Werkstattbereich. Sie beginnt mit einer kurzen Einführung durch den Kursleiter. Der Kursleiter erklärt dem Jugendlichen die wichtigsten Gegenstände und Geräte, die sich in der Werkstatt befinden. Nach der kurzen Bezeichnung der wichtigsten Dinge des Raumes erhält der Jugendliche sein persönliches Material. Im Bastelbereich ist dies zum Beispiel ein „Werkzeugköfferchen“. Die Kursleiterin Frau Keller übergibt dem Jugendlichen ein persönliches „Werkzeugköfferchen“, der es an einem der Arbeitsplätze aufstellt. Anschliessend erläutert sie ihm den Inhalt: „Alles darin ist markiert. Bei dir sind es drei grüne Punkte“, und zeigt dem Jugendlichen dabei einen Bleistift und fährt fort: „Wenn etwas kaputt geht, musst du das bezahlen. Aber natürlich nicht, wenn der Bleistift heruntergeschrieben ist. Das ersetzen wir natürlich. Da kannst du vorbeikommen“ (Fieldnotes, Tag 8, Lernwerkstätte).

In den einzelnen Bereichen erhält der Jugendliche zusätzlich eine kurze Einführung, die ihm wichtige Rohstoffe und die gängigsten Werkzeuge als Fachtheorie erklärt. Diese unterscheidet sich je nach Werkstatt. Zum Beispiel handelt es sich im Küchenbereich um verschiedene Lebensmittel und Küchenutensilien, hingegen im Holzbereich um verschiedene Holzarten und Säge- und Schleifwerkzeuge.

Danach kann der Jugendliche anfangen zu arbeiten. Um die Verarbeitung des Rohstoffes, die Anwendung der Werkzeuge und Maschinen zu lernen, erhält der Jugendliche vorerst Pflichtaufgaben. Dazu gibt der Kursleiter dem Jugendlichen vorbereitete „Arbeitsaufträge“ ab, die er auszuführen hat.

Die Arbeitsaufträge der Jugendlichen im Küchenbereich ergeben sich aus dem Menü- und dem Chargenplan, die beide vom Kursleiter erstellt werden. Somit weiss jeder Jugendliche, an welchem Tag er nun die Vorspeise zubereitet, den Hauptgang macht, für das Dessert verantwortlich ist oder eine andere Aufgabe übernimmt.

Falls die Jugendlichen alle Pflichtaufträge erfüllt haben, können sie eigene Ideen einbringen und Projekte vorschlagen. Sie haben nach dem Erwerb des Grundwissens und

der Grundfertigkeiten im Umgang mit dem Material und den Werkzeugen die Möglichkeit, eigene Initiative zu entfalten. Im Metallbereich erstellten Jugendliche zum Beispiel einen Kaffeetisch mit Stühlen aus schwarz bemaltem Stahl. Ein anderes Projekt war ein Schaukasten aus Plexiglas für Modellautos.

Nicht alle Jugendlichen nutzen aber diese gestalterischen Freiräume. Vielmehr zeigen die meisten keine Einsatzbereitschaft, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Sie sind eher darauf ausgerichtet, ihnen erteilte „Arbeitsaufträge“ auszuführen. So meinte der Leiter des Metallbereichs, Herr Messmer:

(...) selber was kreieren, und das sind eigentlich schon ganz glatte Sachen, und dabei werden sie einfach unterstützt, in der Entwicklung des Objektes, aber die Meinung ist, dass sie anfangen selber zu kreieren, und das ist wirklich offensichtlich nicht so selbstverständlich, sie tun noch, es gibt viele, die gerne ausführen (Interview, Tag 15, Lernwerkstätte)

Die ausgeführten Arbeiten bleiben nicht unkommentiert. Der Jugendliche erhält vom Kursleiter spätestens nach Abschluss einer Arbeit Rückmeldung, die sich zur Qualität und zur dafür benötigten Arbeitszeit äussert.

Auf diese Weise nimmt der Jugendliche Informationen auf, die sich auf den Ablauf des Bewerbens auswirken können. So meint der Leiter, Herr Nobs:

(...) sich überhaupt unterhalten, was habe ich jetzt gemacht, und wie habe ich es gemacht, und dass man auch redet, über den Prozess der stattfindet, also nicht nur einfach macht, sondern einfach auswertet, und sie auch konfrontiert mit dem, also wenn jemand einfach vier Wochen braucht, für das gleiche, für das jemand ein Tag hat, ich meine es gibt solche Unterschiede, dass man sie auch damit konfrontiert, dass man das auch klar macht, was das heisst in Bezug auf, auf die Schiene, also aufs Bewerben (Interview, Tag 15, Lernwerkstätte)

Der Kursleiter nimmt sich während der Arbeit der Jugendlichen an. Er geht von einem Jugendlichen zum nächsten und erkundigt sich nach dem aktuellen Stand. Die Begleitung des Jugendlichen Roman, der ein eigenes Projekt durchführen will, sieht zum Beispiel folgendermassen aus. Es geht dabei um einen Kerzenständer, der aus Hufeisen hergestellt werden soll. Dabei erstellt er zuerst eine Skizze und anschliessend berät ihn der Kursleiter Herr Messmer, in einigen Detail- aber auch in grundsätzlichen Fragen. Er zeigt ihm mögliche Vorlagen, schlägt Konstruktionsalternativen vor und führt ihn an die Materialauswahl heran. Folgender längerer Ausschnitt aus den Fieldnotes zeigt, wie Herr Messmer dem Jugendlichen Roman unterstützt:

Der Jugendliche Roman entschliesst sich einen Kerzenständer anzufertigen. Er entwirft zunächst eine Skizze und legt anschliessend die Arbeitsschritte fest, ausserdem schreibt er auf, welche Werkzeuge er dafür wohl brauchen wird. Zudem notiert er, wie viel Zeit er für jeden Arbeitsschritt benötigen wird. Dann ruft er Herrn Messmer herbei und legt ihm das Projekt vor. Herr Messmer sieht es sich an und sagt zu ihm: ‚Hast du die Hufeisen dort hinten gesehen?‘ – und Roman antwortet: ‚Ja, die dort hinten habe ich gesehen‘ – Herr Messmer: ‚Gut, dann kannst du dir einfach zwei nehmen und sie polieren‘ – danach sagt ihm Roman, was er sich zwischen den beiden Hufeisen vorstellt: ‚Ich möchte da eine Platte einschweissen, auf der ich drei Kerzen platzieren kann‘ – und Herr Messmer erwidert: ‚Die Kerzen könnte man mit einem 5 mm hohen Metallring umgeben, den man dann auch noch auf die Platte schweissen müsste‘ – ‚Hast du den Kerzenständer unten gesehen?‘ – Roman: ‚Meinen Sie den im Computerraum für die Bewerbungen?‘ – Herr Messmer: ‚Ja genau den, den können wir nachher kurz anschauen gehen, dann siehst du gleich, was ich meine‘ – und der Junge: ‚Ok‘ – und danach gehen sie in den Bewerbungsraum. Herr Messmer zieht sein Metermass und misst den Durchmesser des Halteringes: ‚33 mm‘, sagte er – und danach setzt er sich mit Roman an einen Tisch, nimmt ein Blatt Papier, das gerade dort liegt und macht eine Skizze des Projekts: ‚Wenn das das Hufeisen ist, könnte man dann auch Rollen reinlegen, damit es ästhetisch zu den Hufeisen passt‘ – und Roman antwortet: ‚Ah ja, daran habe ich noch gar nicht gedacht‘ – und dann fährt Herr Messmer fort: ‚Aber dann müsste man schauen, dass man eine Flucht hat, nicht damit eine Rolle tiefer liegt als die anderen‘ und der Junge schaut ihn fragend an, worauf der Kursleiter es ihm aufzeichnet: ‚So müsste man diese Rollen dann zusammenschweissen – das geht mit je einem Schweisspunkt an der Unterseite, man braucht dann nicht die ganze Länge zu schweissen‘ – und danach gehen beide wieder in die Werkstatt zurück, wo Herr Messmer auf das Materiallager zugeht: ‚Davon könnte man zum Beispiel nehmen‘ – und zeigt Roman wieder eine Metallplatte – ‚oder auch von den Armierungseisen, man müsste sie einfach polieren, aber das würde vielleicht zu den Hufeisen passen‘ – und Roman schaut es sich an. Herr Messmer macht ihm einige Vorschläge, welche Alternativen für die Herstellung er hat und lässt ihn dann wieder am Kerzenständer weiter arbeiten. (Fieldnotes, Tag 9, Lernwerkstätte)

Eine Alternative zur Beschäftigung in einem Werkstattbereich stellt die Tätigkeit auf einem Praktikumsplatz in einem Betrieb dar. Die Zwecke eines Praktikumsplatzes sind vielfältig. Vor allem soll damit die persönliche Entwicklung des Jugendlichen vorangetrieben werden. In einem Praktikumsbetrieb soll der Jugendliche mit den Anforderungen und Strukturen der „realen Arbeitswelt“ in Berührung kommen.

Durch die Praktika in der realen Arbeitswelt werden die Jugendlichen nochmals anders und direkter gefordert. Sie machen Erfahrungen, wie sich ein Arbeitsalltag

gestaltet und lernen dabei, Verantwortung für die ihnen zugewiesenen Arbeiten zu übernehmen. Die Jugendlichen bekommen so die Gelegenheit, sich unter Erwachsenen zu beweisen und ein Beziehungsnetz zu knüpfen. Sie machen wichtige Arbeitserfahrungen und können so ihre Berufswahl überprüfen. Das Praktikum soll sie vor allem persönlich (...) weiterbringen (Dokument, Tag 2, Lernwerkstätte)

Solche Praktika dauern zwei Monate. Während dieser Zeit wird der Jugendliche vom Leiter der Lernwerkstätte, seinem Betreuer aus dem Werkstattbereich und einem Verantwortlichen im Betrieb eng begleitet. Mindestens einmal im Monat findet ein „Standortbestimmungsgespräch“ zwischen diesen vier Akteuren beim Praktikumsbetrieb statt. Wenn der Jugendliche beispielsweise Absenzen haben sollte, ist die verantwortliche Person im Betrieb angewiesen dies dem Kursleiter zu melden, damit dieser mit dem Jugendlichen den Kontakt aufnehmen und die Gründe für dessen Fernbleiben klären kann. Somit bleibt der Jugendliche auch während seines Praktikumsaufenthaltes eigentlich unter der Oberaufsicht des Leiters oder Kursleiters der Lernwerkstätte.

Das Feedback nach Abschluss des Praktikums für den Jugendlichen wird mit Hilfe eines Beurteilungsbogens durchgeführt, der mit „Erscheinung und Auftreten“ überschrieben ist. Im Vordergrund stehen nicht fachliche Qualifikationsmerkmale. Vielmehr sind die vier wichtigsten der dreizehn Beurteilungskriterien „Auffassungsgabe“, „Sauberkeit und Ordnung“, „Zuverlässigkeit“ und „Pünktlichkeit“. Diese drei Kriterien weisen auf die tiefen Minimalvoraussetzungen hin, die für die Jugendlichen in der Lernwerkstätte gelten.

Schule

Die Jugendlichen jedes Einsatzbereichs müssen einen Tag pro Woche in die interne Schule. Der Zweck des Schulunterrichts ist, eine Tagesstruktur einzuleben. Deshalb ist der Schultag Woche für Woche genau gleich strukturiert. Der Leiter des Bildungsteils, Herr Scheitlin, äussert sich dazu folgendermassen:

Der Unterrichtstag ist eigentlich sehr streng strukturiert, aus der Überlegung heraus, dass viele Jugendliche daherkommen, die keine Strukturen in ihrem Tagesablauf haben, das ist auch mit ein Hauptziel, dass sie überhaupt da sind, Tagesstruktur, darum ist der Unterricht eigentlich sehr streng strukturiert, was gewissen Teilnehmern auch nicht passt. (Interview, Tag 12, Lernwerkstätte)

Der Schultag beginnt wie der Arbeitstag mit einem Anwesenheitsappell. Der Lehrer nimmt die Teilnehmerliste des heutigen Tages zur Hand und sagt mit ironisch gespanntem Ton: „Wen haben wir denn heute da?“, blickt ins Halbrund der vor ihm auf Stühlen sitzenden Jugendlichen und häkelt die Anwesenden auf seiner Liste ab. Dann sagt Herr Scheitlin: „Frau Gerig kommt vielleicht noch. Das wissen wir nie so genau“ und weiter: „Herr Iverimi ist am Morgen in einem Deutschkurs und kommt erst am Nachmittag in den Unterricht“.

Der Schultag beginnt immer mit einer Lese- und Schreibübung. Daran schliesst eine Stunde für „individuelles Lernen“ an. Kaum einer der Jugendlichen beschäftigt sich jedoch mit Deutsch- oder Mathematikaufgaben. Stattdessen lösen sie einfache Rätsel. Dieses Verhalten bemängelt Herr Scheitlin:

Ich sage dem individuelles Lernen, weiterführendes Lernen, auch vertiefendes Lernen, dort ist der Hintergedanke dahinter, die Förderung der Selbstkompetenz, die Förderung von Eigenverantwortung, wirklich dort arbeiten, wo die Schwächen sind, und da merke ich eigentlich immer mehr, das ist eine Riesenschwierigkeit, das ist ein Riesenbrocken, der die wenigsten schaffen, selbständig zu entscheiden, ja da habe ich es nötig, da arbeite ich, die allermeisten gehen den Weg des geringsten Widerstandes, eben wenn ich jetzt anbiete, zum Beispiel Kreuzworträtsel und Sudoku, stürzt sich der grösste Teil auf das, gut sie machen auch etwas, solange sie intensiv dran sind, und irgendwie (?) und nicht stören, ist mir das auch gleich, ist dann einfach nur ein kleiner Schritt (Interview, Tag 12, Lernwerkstätte)

Am späteren Nachmittag findet in der Schule kein eigentlicher Unterricht mehr statt. Dafür werden Entspannungsübungen oder unterhaltende Spiele gemacht. Der Lehrer, Herr Scheitlin, sagt: „Von vier Uhr an, da sind die Köpfe mehr oder weniger leer, das kann sein, dass man irgendetwas im Bereich Rätsel macht, Sprachwettbewerbe, sehr oft mache ich am Schluss auch eine Entspannungsübung, oder eine Traumreise, die sie auch zum Teil sehr schätzen, wo sie sehr gut mitmachen“ (Interview, Tag 12, Lernwerkstätte).

Den grössten Teil des Unterrichts nimmt jedoch die themenzentrierte Arbeit der Jugendlichen ein. Während vier Stunden bearbeiten sie ein Thema, das sie in Absprache mit der Lehrperson gewählt haben. Die Aufgabe kann dabei sein, ein schriftliches Dossier zu erstellen und dieses zur Lektüre und Korrektur dem Lehrer abzugeben. Jeder Schultag läuft Woche für Woche für die Jugendlichen nach dem gleichen Muster ab. Nach dem morgendlichen Appell folgt die einstündige Lese- und Schreibübung mit der Pendlerzeitschrift, an die sich die einstündige Sequenz des „individuellen Lernens“

anschliesst. Danach bearbeiten die Jugendlichen während vier Stunden ein beliebiges Thema. Anschliessend findet eine zweite einstündige Sequenz des „individuellen Lernens“ statt, bevor der Tag mit einem Spiel oder einer Entspannungsübung abgeschlossen wird.

Bewerben

Der Ablauf des Bewerbens findet über die verschiedenen Orte der Lernwerkstätte in Kombination mit Einsätzen in Betrieben statt.

Die Lernwerkstätte bietet ein „Bewerbungscoaching“ an, das die Jugendlichen auf Bewerbungssituationen vorbereitet. Zunächst findet eine Analyse der Vorgeschichte des Jugendlichen statt. Der Leiter geht mit dem Jugendlichen die schwierigen Bereiche und Brüche seiner Biographie durch. Dazu gehören etwa Kleinklassenabschlüsse oder Lehrabbrüche.

Wenn die schwierigen Ereignisse in der Vergangenheit des Jugendlichen einmal eruiert sind, erhält er vom Leiter oder den Bereichsleitern Tipps wie er diese mitteilen kann, ohne in einem schiefen Licht dazustehen. So etwa bei einem Mädchen, das an einer körperlichen Krankheit leidet. Sie verheimlicht ihre Krankheit zwar nicht, aber sie spricht ihr Leiden auch nicht von sich aus an. Im Lebenslauf weist sie nur indirekt darauf hin, indem sie angibt, keinen Sport zu treiben.

Sodann erarbeiten die Jugendlichen im Schulunterricht eine schriftliche Musterbewerbung. Sie enthält einen Lebenslauf, einen Begleitbrief, Zeugnisse und weitere Unterlagen, die in ein solches „Grundset“ gehören. Es dient als Ausgangslage für spätere Bewerbungen.

In den Einsatzbereichen erhält der Jugendliche vom Kursleiter Zeit, um sich zu bewerben. Das eigentliche Bewerben beginnt im „Bewerbungszimmer“ an einem Computer. Der Jugendliche durchsucht mehrere Online-Lehrstellenbörsen nach offenen Lehrstellen. Wenn er eine oder mehrere Lehrstellen gefunden hat, die ihm zusagen, erstellt er eine spezifische Bewerbung. Dazu passt er die Musterbewerbung entsprechend an. Während der Lebenslauf derselbe bleibt, wird insbesondere der Begleitbrief verändert. Im Folgenden ist der Wortlaut eines Begleitbriefes ohne Anschrift, Absender und Unterschrift wiedergegeben:

Bewerbung um eine Lehrstelle als Mechapraktiker ((Zeilenwechsel)) Sehr geehrte Damen und Herren ((Zeilenwechsel)) Durch die Lehrstellenbörse Jobs habe ich erfahren, dass sie noch eine Lehrstelle auf den Sommer 06 zu vergeben haben. ((Zeilenwechsel)) Ich interessiere mich für den Beruf weil ich bereits ein halbes Jahr als

Metallbauer gearbeitet habe und dadurch schon ein wenig über Metallverarbeitung in Erfahrung bringen konnte. Ich möchte auf dem Arbeitsmarkt eine Lehre in einem metallbearbeitenden Betrieb absolvieren um etwas für die Zukunft in der Hand zu haben. ((Zeilenwechsel)) Den Bereich Metallbearbeitung konnte ich in einem 6-monatigen Praktikum bei Zünd Metallbau AG, bereits kennen lernen. Zusammenschrauben, Schleifen, Bohren, Senken und Feilen sind keine Fremdworte mehr für mich sondern Tätigkeiten welche ich gerne maschinell sowie von Hand ausgeführt habe. ((Zeilenwechsel)) Es würde mich freuen, wenn Sie mich für ein Schnupperlehre anbieten würden. ((Zeilenwechsel)) Freundliche Grüsse (Dokument, Tag 8, Lernwerkstätte)

Die Standardisierung des Begleitbriefes erkennt man am Deklinationsfehler in der zweitletzten Zeile. Der Jugendliche ersetzte das Wort „Praktikum“ durch „Schnupperlehre“, ohne den unbestimmten Artikel anzupassen. Darum steht nun etwas unschön „ein Schnupperlehre“ statt „eine Schnupperlehre“.

Als Nächstes legt der Jugendliche diese angepasste Bewerbung seinem Werkstattleiter vor. Dieser kontrolliert sie. Sobald er die Bewerbung freigibt, kauft der Jugendliche auf dem Sekretariat einen Umschlag und eine Briefmarke. Danach legt er die Bewerbungsunterlagen in den Umschlag, verschliesst ihn und gibt ihn schliesslich einem Sekretariatsangestellten ab. Er wirft sie dann im nächsten Briefkasten ein. Nur so erhält der Werkstattleiter Gewissheit, dass eine erstellte Bewerbung tatsächlich abgeschickt wird.

Der Werkstattleiter übt mit den Jugendlichen zudem, wie man in einem Betrieb anruft und sich erkundigt, ob eine ausgeschriebene Lehrstelle noch frei ist, ob allenfalls sie in diesem oder dem folgenden Jahr noch weitere Lehrstellen anbieten. Falls der Betrieb Lehrstellen anbietet, bewerben sie sich für ein Praktikum oder eine Schnupperlehre.

Wenn der Jugendliche zu einem Vorstellungsgespräch oder für eine Schnupperlehre eingeladen wird, geben die Kursleiter dem Jugendlichen zum Teil Verhaltensanweisungen.

Herr Nobs: also da stelle ich mir einfach vor, wenn ich einen Job wirklich will, und in dem Betrieb arbeiten will, dann schaue ich, dass ich pünktlich bin, dass ich freundlich bin, dass ich mich interessiert gebe, und das ist auch etwas, das wir mit ihnen üben müssen, was, was, was kann man denn vorgehen, oder was könnte denn, was könnte denn da wichtig sein

Feldforscher: und weiter?

Herr Nobs: wie gesagt, sich interessiert geben, ja so die Grundregeln mal einhalten, einzuarbeiten, Fragen, und dann doch nicht zu fest, anständig bleiben, ausführen, was man aufgetragen bekommt .. und nicht sagen: geht es noch, das mache ich nicht, ja das ist so die Grundgeschichte, also zum Teil doch halt, was in diesen Firmen gemacht wird, machen

(Interview, Tag 15, Lernwerkstätte)

In einem Fall riet der Betreuer, Herr Messmer, dem Jugendlichen Georg in den Schnupperwochen vermehrt Fragen zu stellen. Georg jedoch meinte, er kenne aufgrund seiner vielen absolvierten Schnupperstellen in Autogaragen bereits alle wichtigen Werkzeuge und einfachen Arbeiten. Er wisse es und müsse darum nicht mehr fragen. Daraufhin wies ihn Herr Messmer an, beim nächsten Mal „Bestätigungsfragen“ zu stellen (Interview, Tag 9, Lernwerkstätte).

Wenn der Jugendliche eine Schnupperlehre antritt, kontrolliert sein Kursleiter in der Lernwerkstätte, ob er tatsächlich im Betrieb erschienen ist. Es kommt immer wieder vor, dass eine Schnupperstelle nicht angetreten oder abgebrochen wird. Stellvertretend dafür sei hier der Fall von Messina erwähnt:

Sie ((die Jugendliche Messina)) hätte am heutigen Tag eine Schnupperlehre als Schreinerin antreten sollen. Jedoch ist sie dort nicht erschienen. ((Der Bauleiter)) Herr Borromini hat das erfahren, indem er beim Schreinereibetrieb angerufen hat. Herr Fürst am Telefon hat sich aufgeregt: ‚Bei uns kann man nicht einfach zu spät oder gleich gar nicht kommen‘. (Fieldnotes, Tag 11, Lernwerkstätte)

Wenn der Jugendliche eine Schnupperlehre beendet, holt er sich bei der verantwortlichen Person im Betrieb ein Feedback ab. Das Feedback wird mit einem standardisierten Fragebogen erstellt. Es dient danach als Grundlage für das Beurteilungsgespräch zwischen allen involvierten Parteien.

Manchmal begleitet der Werkstattleiter den Jugendlichen, wenn dieser eine Schnupperstelle antritt. Dieser stellt dann vor Ort den Kontakt mit der verantwortlichen Person im Betrieb her und übergibt ihm anschliessend den Jugendlichen.

Der Jugendliche hat zusammen mit dem Bereichsleiter eine neue Schnupperlehre gesucht und sagt dann: ‚Letzte Woche bin ich mich in Meilen vorstellen gegangen. Herr Borromini hat mich hingefahren und ein paar Worte mit dem Chef gewechselt. Und am Montag kann ich dort jetzt anfangen. Vielleicht bekomme ich auch die Lehrstelle dort‘. (Fieldnotes, Tag 9, Lernwerkstätte)

Falls er aber wie üblich eine Absage einstecken muss, geht der Werkstattleiter schonend mit ihm um. Er gibt ihm die Möglichkeit, das Misserfolgserlebnis zu verdauen.

Herr Nobs: (...) das mit den Jugendlichen verarbeiten, Absagen mit ihnen verarbeiten, das ist etwas ganz wichtig, weil das sind natürlich Hämmer ab und zu, und wenn sich das ständig wiederholt, dann ist es wichtig, dass man das mit ihnen aufnimmt, und das auch ein bisschen mit trägt

Feldforscher: wie mit trägt?

Herr Nobs: ja mit dem Jugendlichen zusammen aushalten, ja was kann man schon sagen, kannst nicht immer sagen, ja das kommt dann schon, und sie müssen nur mal nochmal, und einfach sagt, ja das ist jetzt, ich bin auch frustriert, und das finde ich jetzt traurig, und ich verstehe das jetzt auch nicht, und jetzt ist es einfach auch mal schlimm, so ein bisschen so signalisieren, (...) ich verstehe, dass sie heute demotiviert sind, und nichts mehr machen wollen

(Interview, Tag 15, Lernwerkstätte)

Danach beginnt für den Jugendlichen ein neuer Bewerbungsdurchlauf. Von Neuem hat er nach freien Lehrstellen zu suchen und sich für Schnupperlehren zu bewerben. Wiederum passt er seine Musterbewerbung der aktuellen Ausschreibung an und steckt sie nach der Durchsicht durch den Bereichsleiter in einen Umschlag. Oder er ruft bei verschiedenen Lehrbetrieben in der Region an und erkundigt sich telefonisch, ob für dieses oder das nächste Jahr noch eine Lehrstelle frei ist. Ein weiteres Mal kann er sich bei einem Betrieb in der Arbeit bewähren, wenn er für eine Schnupperlehre eingeladen wird und erneut wartet er voll Hoffen und Bangen auf den Entscheid, ob er die Lehrstelle zugesprochen erhält. Der Ablauf des Bewerbens endet, wenn der Jugendliche einen Ausbildungsplatz findet.

8.2.4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Lernwerkstätte umfassen alle Stationen, die für einen Jugendlichen nach dem Aufenthalt im Programm anschliessen können. Sie lassen sich durch das Personal in positiv und negativ bewertete unterscheiden. Die positiven Anschlussstationen oder „Anschlusslösungen“ lassen sich in verschiedene Kategorien der Wertschätzung unterteilen, die ihnen das Personal beimisst. Im Folgenden werden diese Kategorien abgestuft dargestellt.

Die erste Kategorie von „Anschlusslösungen“ unterteilt sich in zwei Subgruppen. In der ersten Ergebnisgruppe befinden sich die Ausbildungsplätze. Dazu gehören „Lehrstellen“, „Anlehrstellen“ oder „Schulen“. Bei den „Schulen“ handelt es sich zum Beispiel um eine „Handelsschule“, eine „Hotelfachschule“ oder eine „Diplommittelschule“. Die leicht tiefer bewertete Ergebnisgruppe stellen gewöhnliche Arbeitsplätze und eine IV-Ausbildung dar. Bei den Arbeitsplätzen handelt es sich nicht nur um „Feststellen“, sondern auch um „Praktika“.

Die zweite Kategorie von „Anschlusslösungen“ stellen „Brückenangebote“ dar. Sie platzieren den Jugendlichen nicht in der Berufsausbildungs- oder Arbeitswelt. Stattdessen verschieben sie die Suche nach einem Ausbildungsplatz in die Zukunft. Zu ihnen gehören Aufenthalte in anderen Motivationssemester-Programmen und Aufenthalte im In- und Ausland, um eine Fremdsprache zu lernen, zum Beispiel das „Welschlandjahr“. Solche Fremdsprachenaufenthalte sind oft mit einer Anstellung als „Au Pair“ verknüpft.

Zur dritten Kategorie von „Anschlusslösungen“ zählen die Vermittlungen von Jugendlichen in Kliniken. Bei Jugendlichen, die gesundheitliche Schwierigkeiten haben, scheint dies in den Augen des Leiters, Herr Nobs, angebracht: „Was nützt es, wenn die Person eine Lehrstelle sucht und wir alle wissen, in zwei Monaten ist sie wieder da“ (Interview, Tag 8, Lernwerkstätte).

Für die negativ bewerteten Anschlussstationen gibt es keinen Überbegriff. Dennoch lassen sie sich aufzählen und untereinander abstufen. Das auf sie angewandte Differenzierungskriterium ist, wie verantwortlich oder schuldig sich die Angestellten im Eintretensfall fühlen. Am wenigsten verantwortlich fühlt sich das Personal bei einem „Ausschluss“. Wenn ein Jugendlicher vor Ablauf seiner Aufenthaltsfrist aus der Lernwerkstätte gewiesen wird. Das Personal interpretiert dies als eine Erfahrung des Jugendlichen, um zu lernen, Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen. Das Personal fühlt sich etwas verantwortlicher, wenn ein Jugendlicher trotz einjährigem Aufenthalt in der Lernwerkstätte keine „Anschlusslösung“ gefunden hat. Am schuldigsten fühlt sich das Personal jedoch, wenn Jugendliche das Programm abbrechen. Sie kommen einfach nicht mehr wieder. Der Leiter, Herr Nobs, formuliert dies folgendermassen: „Wenn jemand einfach so verschwindet, es gibt solche, die verschwinden einfach, oder die kommen und sagen, es passt ihnen nicht, ich gehe wieder, das ist so, an was liegt es jetzt? Was haben wir nicht gut gemacht? Das finde ich am schwierigsten“ (Interview, Tag 8, Lernwerkstätte).

8.3 Intendierte und nicht intendierte Ergebnisse

Die im Vollzug der Handlungsroutine erzeugten Ergebnisse der beiden Motivationssemester-Programme lassen sich in intendierte und nicht intendierte unterscheiden (Merton 1967).

Der Leistungsauftrag des SECO definiert als Ziel der Motivationssemester, den teilnehmenden Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zu ermöglichen (Froidevaux und Weber 2003:3). Es spielt dabei keine Rolle, ob in einem Berufsausbildungsweg oder in einer weiterführenden Schule. Als Berufsausbildung gilt nicht nur eine drei- oder vierjährige Lehre, sondern auch eine zwei- bis dreijährige Anlehre. Bei den weiterführenden Schulen sind vor allem die Diplommittelschule und Handels- und Hotelfachschule zu nennen. Von diesem Standpunkt aus können alle anderen Ergebnisse – ob erwünscht oder nicht – als unbeabsichtigt gelten.

Die erste Gruppe von Jugendlichen, die das intendierte Ziel nicht erreicht, ist diejenige, die das Beschäftigungsprogramm ohne einen Ausbildungsplatz zu haben abbricht. Sie verlassen die Massnahme in eine Zukunft, auf welche die Angestellten der Programme keinen Einfluss mehr haben. Sodann gibt es eine zweite Gruppe von Jugendlichen, die zwar das Motivationssemester-Programm während der gesamten Dauer von zwölf Monaten besucht, von denen aber dennoch keiner einen Ausbildungsplatz findet. Zu ihnen gehören Jugendliche, die eine feste Arbeitsstelle antreten oder ein Praktikum beginnen. Es gibt auch solche, die einen Auslandsaufenthalt absolvieren, um eine Fremdsprache zu erlernen. Wieder andere Jugendliche können über den RAV-Berater in eine zweite Beschäftigungsmassnahme gewiesen werden, sofern ihre zweijährige Bezugsberechtigung für die Arbeitslosenunterstützung noch nicht abgelaufen ist. Bei einigen Jugendlichen wird abgeklärt, ob eine Ausbildung über die IV möglich ist. Es gibt schliesslich Jugendliche, die in Kliniken weiterverwiesen werden, um dort ihre gesundheitlichen Probleme behandeln zu lassen.

Für die verschiedenen nicht intendierten Ergebnisse ist nun zu eruieren, welche Gründe zu ihnen geführt haben könnten. Diese Gründe werden dann im Hinblick auf die Selektion durch die Motivationssemester-Programme und der Berufsausbildungswelt interpretiert.

8.4 Primäre Selektionsbedingungen

Die nicht intendierten Ergebnisse des Personalhandelns in den Motivationssemester-Programmen lassen Rückschlüsse auf die Selektionsbedingungen der Berufsausbil-

dungswelt zu. Bei der ersten Gruppe der erfolglosen Jugendlichen ist jedoch der Selektionsdruck mitzubeachten, den die Beschäftigungsprogramme ausüben. Der Selektionsdruck der Beschäftigungsprogramme ist aber von demjenigen der Berufsausbildungswelt nicht unabhängig, fungieren doch die Betreuer als Übersetzer der Anforderungen der Berufsausbildungswelt.

Mehrere Gründe sind bekannt, weshalb Jugendliche das Motivationssemester-Programm vorzeitig abbrechen. Einige von ihnen kehren in ihr Heimatland zurück. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Jugendliche der ersten Migrationsgeneration. Weibliche Jugendliche können schwanger werden und deshalb nicht mehr am Programm teilnehmen. Wieder andere Jugendliche sind nicht bereit, sich für regelmässige Arbeit und eine Berufsausbildungsstelle einzusetzen. Ihnen mangelt es am Willen zu arbeiten (Interview, Tag 6, Betriebspraktikumsverein).

Diese Gründe können sowohl im Hinblick auf den Selektionsdruck des Beschäftigungsprogramms als auch der Berufsausbildungswelt gesehen werden. Zudem lassen sie sich im Folgenden den vier theoretisch möglichen Ursachetypen nicht intendierter Handlungsfolgen zuordnen.

Ein Jugendlicher, dem es an Willen fehlt zu arbeiten, erfüllt weder die Voraussetzungen für die Teilnahme am Motivationssemester-Programm noch die Voraussetzungen für den Eintritt in eine Berufsausbildungswelt. Die Ursache dieser arbeitsverneinenden Haltung mag in der Wertordnung des Programms und der Berufsausbildungswelt als solche liegen, die kraft ihrer normativen Geltung stets auch ihren Widerspruch erzeugt, der sich hier als individuelle Ansicht mitteilt.

Wenn eine Jugendliche schwanger wird, treten arbeitsfremde Erwartungen an sie heran und verdrängen die bisherige Priorität, eine Berufsausbildungsstelle zu finden. Die Agenten des Motivationssemester-Programms sind nicht qualifiziert, eine Jugendliche während ihrer Schwangerschaft zu begleiten. Folglich können ihre unmittelbaren Schwierigkeiten im Programm nicht bewältigt werden, weshalb sie an eine dafür vorgesehene Stelle weiterverwiesen wird. Zumindest während der Schwangerschaft und der ersten Zeit danach sind auch ihre Chancen sehr gering, einen Berufsausbildungsplatz zu finden. Folglich kann eine schwangere Jugendliche die Anforderungen, welche die Berufsausbildungswelt an sie stellt, nicht erfüllen. Die Ursache dieses nicht intendierten Ergebnisses liegt in der objektiven Unwissenheit des Personals der Motivationssemester. Ob und wann eine Teilnehmerin schwanger wird, lässt sich nicht vorhersehen.

Falls Jugendliche in ihr Herkunftsland zurückkehren, entziehen sie sich dem Erfordernis der leiblichen Präsenz. Deshalb können sie nicht mehr länger am Motivationssemester-Programm teilnehmen und auch den Eintritt in die Berufsausbildungswelt nicht schaffen. Die Ursache dieses nicht intendierten Handlungsergebnisses liegt wiederum in der objektiven Unwissenheit des Personals. Es lässt sich nicht vorhersehen, ob und wann sich ein ausländischer Jugendlicher für die Rückkehr in sein Heimatland entscheidet.

Die genannten Gründe verunmöglichen es dem Jugendlichen, das Motivationssemester-Programm abzuschliessen. Mehr als das verunmöglichen sie es ihm auch von betrieblichen Agenten für einen Berufsausbildungsplatz gewählt werden zu können. Insofern stellt die Abwesenheit aller oben genannten Gründe ein zwingendes Erfordernis dar, um für die Agenten der Berufsausbildungswelt überhaupt wählbar zu sein. Diese Gründe führen sowohl zum Ausscheiden aus dem Beschäftigungsprogramm als auch zur Nicht-Wählbarkeit durch die betrieblichen Agenten.

Bei der anderen Gruppe von nicht intendierten Handlungsergebnissen, haben die Jugendlichen zwar das Motivationssemester-Programm regulär absolviert, aber dennoch keinen Ausbildungsplatz gefunden. Der Selektionsdruck der Berufsausbildungswelt zeigt sich an diesen Fällen unmittelbar. Die Gründe für den Misserfolg dieser Jugendlichen lassen sich auf Selektionsbedingungen der Berufsausbildungswelt zurückführen.

Zunächst gibt es die Jugendlichen, welche im Anschluss an das Motivationssemester-Programm abklären, ob sie über die IV eine Ausbildung absolvieren können. Diese Jugendlichen leiden an gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Dabei kann es sich zum Beispiel um motorische Störungen handeln, die sich in der Gestik und Sprechweise äussern. Die Ursache für das nicht intendierte Ergebnis liegt im Irrtum der für sie verantwortlichen Personen, dass es sich bei diesem Leiden nicht um eine Behinderung handelt, die den Eintritt in die Berufsausbildungswelt verhindert.

Es gibt Jugendliche, die nach dem Motivationssemester-Programm in eine Klinik übertreten. Dort werden sie ärztlich versorgt. Die Agenten des Motivationssemesters können beim Jugendlichen oder über dessen Eltern eine medizinische Untersuchung anregen, wenn der Verdacht auf eine gesundheitliche Beeinträchtigung besteht. Zum Beispiel kann extremes Über- oder Untergewicht Anlass für eine ärztliche Untersuchung sein. Die Ursache für dieses nicht intendierte Ergebnis ist die subjektive Unwissenheit der Programm-Angestellten, ob der Gesundheitszustand des Jugendlichen eine Berufsausbildung zulässt.

Zudem gibt es Jugendliche, die eine Arbeitsstelle ohne Ausbildung im Anschluss an das Motivationssemester-Programm antreten. In diesen Fällen können zwei verschiedene Gründe vorliegen. Zum einen kann der Jugendliche im Verhältnis zu seinen Schulzeugnissen zu hohe Ansprüche an den Berufseinstieg stellen. Zum anderen kann sich der Jugendliche auch bewusst gegen eine Berufsausbildung zu einem Lehrlingslohn und für eine Arbeitstätigkeit für das Gehalt eines ungelernten Arbeiters entschieden haben. So oder so liegt die Ursache in der objektiven Unwissenheit des Personals, ob der Jugendliche bereit ist, seine Erwartungen an den Ausbildungsplatz zu reduzieren oder bereit ist, den tieferen Lohn während der dreijährigen Ausbildungszeit zu akzeptieren.

Andere Jugendliche werden nach Abschluss des Motivationssemester-Programms wieder an das RAV zurückgewiesen. Mehrere Gründe können dazu führen. Der Jugendliche kann während den ersten zwölf Monaten einfach Pech gehabt haben. Unter Umständen leidet der Jugendliche aber unter einer gesundheitlichen Beeinträchtigung, die weder von den Agenten des Motivationssemesters noch von anderen ihn betreuenden Personen vermutet wird. In diesen Fällen des Misserfolgs liegt die Ursache wiederum in der objektiven Unwissenheit des Personals. Die Agenten des Motivationssemesters können nicht wissen, ob einem Jugendlichen das nötige Glück bei der Lehrstellensuche beisteht oder ob er nicht von einer nicht bekannten Krankheit beeinträchtigt wird.

Darüber hinaus kann auch die Wertordnung in der Familie eines Jugendlichen dazu führen, dass er nach Abschluss des Motivationssemester-Programms an das RAV zurückgewiesen wird. Fremdkulturelle Familienwerte können es zum Beispiel einem Mädchen verbieten, in einem Betrieb unter Männern zu arbeiten. Infolgedessen untersagen ihr die Eltern einen Praktikumsplatz oder eine Berufsausbildung anzutreten. In solchen Fällen liegt die Ursache des nicht intendierten Ergebnisses in der Unmittelbarkeit des Interesses des Personalhandelns. Das Interesse, die Jugendlichen bei der Suche nach einem Berufsausbildungsplatz zu unterstützen, kann mit traditionellen Werten einer fremdkulturellen Familie in Konflikt treten.

All die genannten Gründe, weshalb Jugendliche trotz des regulären Abschlusses eines Motivationssemester-Programms keinen Ausbildungsplatz finden, können unmittelbar auf die Selektion durch die Berufsausbildungswelt bezogen werden. Die Berufsausbildungswelt wählt keine Jugendlichen, die gesundheitlich beeinträchtigt sind, deren Schulzeugnisse die Ansprüche an die Berufsausbildung nicht rechtfertigen und die nicht bereit sind, während der Ausbildungszeit auf einen höheren Lohn zu verzichten.

Ausserdem setzt die Berufsausbildungswelt eine minimale Autonomie voraus, die es dem Jugendlichen erlaubt in einem Betrieb zu arbeiten.

Abschliessend ergeben sich aus der Analyse der nicht intendierten Ergebnisse in den Motivationssemester-Programmen die bedeutendsten Selektionsbedingungen der Berufsausbildungswelt. Sie legen fest, unter welchen Voraussetzungen ein Jugendlicher überhaupt wählbar ist. Deshalb lassen sie sich als notwendige oder primäre Selektionsbedingungen der Berufsausbildungswelt bezeichnen.

9 Sekundäre Selektionsbedingungen: Wahlchancen

Die Jugendlichen in den Motivationssemester-Programmen sind beim versuchten Eintritt in die Berufsausbildungswelt abgelehnt worden. Sie haben also den Anforderungen der betrieblichen Agenten nicht genügt. Es stellt sich somit die Frage, inwiefern sie nicht genügt haben. Deshalb soll ein Lexikon der „Defizite“ erstellt werden, die den Jugendlichen von unterschiedlichen Akteuren zugeschrieben werden.

Die „Defizit“ zuschreibenden Akteure sind im Wesentlichen die Motivationssemester-Agenten, insbesondere die Betreuer. Sie stehen aber nicht alleine da. Vielmehr schreiben auch andere für den Jugendlichen bedeutende Akteure ihm „Defizite“ zu. Allen voran sind die Arbeitgeber zu nennen, die über Feedback die Mängel des Jugendlichen näher bezeichnen und dem Betreuer schriftlich oder mündlich mitteilen. Zudem können Ärzte dem Jugendlichen Mängel zuschreiben; sie können bei ihm eine Krankheit diagnostizieren. Ausserdem sind die Eltern des Jugendlichen zu nennen. Auch sie können beim Zuschreiben von „Defiziten“ an die Adresse des Jugendlichen beteiligt sein.

Ob die Jugendlichen die „Defizite“ haben oder nicht haben, ist unerheblich. Was hier zählt ist allein die Zuschreibung. Folglich handelt es sich beim Lexikon der Defizitzuschreibungen um Aussagen über Zeichen. Also sollte man dies nicht als Defizit-Ontologie missverstehen.

Anschliessend werden die „Defizite“ auf das Stigma-Konzept bezogen. Im Weiteren können zwei Klassen von Stigmata gebildet werden: die Wählbarkeits-Stigmata und die Stigmata der Wahlchancen. Bei den Wählbarkeits-Stigmata handelt es sich um Mängel, welche über die Zulassung zur Berufsausbildungswelt entscheiden und bereits aus dem vorhergehenden Kapitel bekannt sind. Zum anderen aber erscheint eine neue Gruppe von Stigmata, die der Wahlchancen. Die Abwesenheit dieser Mängel erhöht die Chancen der Jugendlichen, im Wettbewerb um einen Ausbildungsplatz ausgewählt zu werden.

9.1 Lexikon der Defizitzuschreibungen

Das Lexikon der Defizitzuschreibungen stellt die bedeutendsten Mängel zusammen, welche die Agenten des Motivationssemesters und der Berufsausbildungswelt den Jugendlichen zuschreiben. Der Begriff „Defizit“ ist hier eine native Bezeichnung, die das Personal im Betriebspraktikumsverein und in der Lernwerkstätte verwendet. Die Defi-

zitbezeichnungen finden sich in beiden untersuchten Programmen. Wenn sich eine bestimmte Variante eines Defizitbegriffs nur in einem Programm findet, wird darauf explizit hingewiesen.

Die Defizitzuschreibungen schliessen sich gegenseitig nicht aus. Vielmehr können jedem Jugendlichen auch mehrere "Defizite" zugeschrieben werden. Multiple Defizitzuschreibungen sind also möglich.

9.1.1 Inadäquate Berufswünsche

Sehr viele Jugendliche haben inadäquate Berufswünsche. Diese Defizitzuschreibung nennen Angestellte der Motivationssemester-Programme „unrealistische Berufsvorstellungen“. Sie lässt sich in zwei Grundaspekte differenzieren. Zum einen können „unrealistische Berufsvorstellungen“ auf das Verhältnis zwischen Berufsziel und Zeugnissen verweisen. Zum anderen beziehen sich „unrealistische Berufsvorstellungen“ auf die generelle Vorstellung des Jugendlichen, die er von der Berufswelt hat.

Der erste Grundaspekt verdeutlicht sich zum Beispiel bei Vanessa, die einen Berufsausbildungsplatz anstrebt, der über ihren schulischen Voraussetzungen liegt. Ihr Betreuer, Herr Schreiner, sagt über sie: „Sie anerkennt ihre schlechten schulischen Voraussetzungen nicht. Sie zieht daraus nicht den richtigen Schluss, dass sie einen Stock tiefer in die Berufsausbildung einsteigen muss. Sie hält einfach am Detailhandel fest. Das ist aber dort sehr knapp“ (Interview, Tag 12, Betriebspraktikumsverein).

Im Hinblick auf die Berufsziele zeigen sich „unrealistische Berufsvorstellungen“ als eine beim Jugendlichen „fixe“ Idee eines Traumberufs. Aus der Sicht des Personals gelingt es Jugendlichen nicht, einen einmal gefassten Traum aufzugeben. Frau Wallenstein beschreibt die von ihr betreute Teilnehmerin Sonja als eine, die sich nicht von ihrem Berufswunsch lösen kann.

Sie hat keine Einsicht darin oder lässt das nicht zu und beharrt auf ihren Berufswünschen (...) schon das zweite Jahr aus der Schule ohne etwas (...) beharrt auf Coiffeuse (...) wird Schwierigkeiten haben, eine Lehrstelle zu finden (...) sie begreift es einfach nicht, dass es nicht geht (...) kann den Traum nicht aufgeben (...) ist naiv (...) hofft immer noch (Fieldnotes, Tag 10, Betriebspraktikumsverein).

Ausserdem äussert sich das „fixe“ Berufsziel auch in der Unkenntnis möglicher Alternativen. Nicht nur wissen Jugendliche kaum, welche Berufsbilder überhaupt existieren. Vielmehr können sie ausser ihrem Traumberuf nur wenige nennen, in denen sie

sich vorstellen könnten, ebenfalls zu arbeiten. Jugendlichen mit „unrealistischen Berufsvorstellungen“ ermangelt es also auch an einer Kenntnis von Berufsalternativen. Frau Wallenstein beschreibt solche Jugendliche generell: „Sie kennen schon sehr wenig (...) sie kennen, was die Eltern machen und was in der Klasse grad häufig gemacht wird (...) manche würden nicht über zehn Berufe kommen, wenn man sie fragt, sie sollen einige aufzählen (...) für sich selbst können sie sich noch weniger vorstellen“ (Fieldnotes, Tag 10, Betriebspraktikumsverein).

Wenn Jugendliche ihren Traumberuf nicht aufgeben können, drohen Folgeproblematiken. Dies ist den Angestellten des Motivationssemesters wohlbekannt. So drückt sich Frau Wallenstein aus:

Wenn es Jugendliche nicht schaffen, ihre fixen Berufsvorstellungen aufzugeben, wird die Situation eher schlimmer. Die Jugendlichen müssen eine Alternative akzeptieren mit der sie leben können, bei manchen braucht es ein bisschen länger, bis sie merken, dass sich ihr ursprünglicher Traumberuf nicht verwirklichen lässt, es aber eine Alternative gibt, mit der sie leben können (...) manche halten zu lange an dem einen Berufswunsch fest und finden einfach nichts, die verpassen den Zeitpunkt, in dem sie sich öffnen müssten (Interview, Tag 10, Betriebspraktikumsverein)

Die zwanzigjährige Lisa, die ihre „unrealistischen Berufsvorstellungen“ seit dem Austritt aus der Schule nicht ablegen konnte, musste schmerzlich erfahren, wie ihr Lebensalter durch die vierjährige Suche nach einem Berufsausbildungsplatz zu einem Absagegrund für eine Lehrstelle geworden war. Die betreffende Jugendliche liess sich durch nichts von ihrem Berufsziel als kaufmännische Angestellte abbringen. Sie meinte, was ihr andere beratende Personen gesagt hätten, sei „da ine und da use“. Dabei zeigte sie zuerst auf das eine Ohr und dann auf das andere. In der Auflistung ihrer Stationen und Erlebnisse auf der Suche nach einem Berufsausbildungsplatz schreibt sie unter anderem: „Ich hatte das Gefühl, die meisten Lehrmeister wollten jüngere Mädels od. jungs eine Lehrstelle geben. Ich habe mich sogar mal beim ((Lebensmittelverteiler)) beworben und habe eine Absage bekommen und da drin Stand Ab dem 20. Lebensjahr bilden sie keine Lehrlinge aus, dass war sehr hart. Das ist unfair“ (Dokument, Tag 14, Lernwerkstätte).

Es lässt sich festhalten, dass es nicht per se inadäquate Berufswünsche gibt. Vielmehr hängt dieses „Defizit“ vom Verhältnis zwischen dem avisierten Berufsziel und den Schulzeugnissen ab. Die Problematik verschärft sich, je tiefer der Schulabschluss ist. Am gravierendsten ist sie bei Jugendlichen aus der Kleinklasse. Der Lehrer, Herr

Scheitlin, bezeichnet diese Schulstufe auch als Schulversagen. Somit hat sich ein Jugendlicher, der die Kleinklasse absolviert hat, als nicht bildungsfähig erwiesen. Herr Scheitlin wendet sich, nachdem er für die Jugendlichen eine Arbeitsaufgabe formuliert hat, zu mir und sagt: „Herr Müller kommt aus der Kleinklasse. Die anderen kommen aus der Real. Die haben also alle einen Rucksack. Das sind keine Schulversager“ (Fieldnotes, Tag 12, Lernwerkstätte).

Nicht nur ein tiefer Abschluss lässt viele Berufsziele inadäquat werden, auch „schlechte Noten“ können dies bewirken. Noten sind dann schlecht, wenn Jugendliche nur knapp genügende Bewertungen in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik und allenfalls ungenügende Noten in den Nebenfächern vorweisen können.

Die meisten Jugendlichen im Motivationssemester haben tiefe Abschlüsse und „schlechte Noten“. Aus den vielen Beispielen sei hier nur ein exemplarisches gezeigt. Marcos Zeugnisse im Anmeldungsossier zum Motivationssemester-Programm weisen ihn als Realschüler aus. Wie das Zeugnis zeigt, war er ein nicht besonders guter Realschüler. Im Hauptfach Mathematik hat er von der ersten bis zur dritten Real nur ungenügende Noten erhalten. Im letzten Jahr ist die Bewertung sogar von dreieinhalb auf zweieinhalb abgesackt. Im Hauptfach Deutsch konnte er zumindest während der ersten beiden Jahre eine genügende Bewertung halten. Aber auch diese ist im dritten Jahr schliesslich gesunken. Marcos Zeugnis zeigt in den Hauptfächern Mathematik und Deutsch „schlechte Noten“ mit fallender Tendenz (Dokument, Tag 4, Betriebspraktikumsverein).

Der zweite Grundaspekt inadäquater Berufswünsche bezieht sich auf die Dynamik des Wettbewerbs. Sie ist dem Personal der Motivationssemester-Programme bekannt. Viele Jugendliche sind sich aber nicht im Klaren, was Wettbewerb um Lehrstellen bedeutet. Noch immer meinen sie, Lehrstellen werden ihnen von jemandem angeboten. Frau Wallenstein bringt diese Ansicht eines Jugendlichen so zum Ausdruck: „Er denkt, man muss die richtigen Leute kennen, dann wird einem etwas zugewiesen (...) er wird nichts finden, denke ich“ (Fieldnotes, Tag 10, Betriebspraktikumsverein).

Jugendliche sind sich der Bedeutung des dezentralen Allokationsmechanismus der Berufsausbildungswelt nicht bewusst. Die Idee des Wettbewerbs und der mit ihm verbundene Konkurrenzkampf sind ihnen unbekannt. Deshalb scheinen sich diese Jugendlichen nicht mit Nachdruck für eine bestimmte Lehrstelle einzusetzen. Ein Auszug aus einem Beratungsgespräch stellt dar, wie die Beraterin, Frau Rellstab, versucht, dem arbeitslosen Jugendlichen Marco zu kommunizieren, welche Verhaltensimplikationen ein Wettbewerb um knappe Lehrstellen hat.

Frau Rellstab: Was denken Sie, was wäre jetzt Ihre Aufgabe gewesen?

Marco: Anrufen, aber ich habe gedacht, sie sind, also der Masotti, bei dem ich schnuppern war, die andern Maler sind relativ in der Nähe gewesen, Maler, und da hat er gesagt, die andern, die seien alle schon längstens weg, die Lehrstellen

Frau Rellstab: Auch wenn sie erst auf nächsten Sommer eine Lehrstelle suchen, sie wollen eine Lehrstelle und der Arbeitgeber findet in gewissen Branchen genug Lehrlinge, also ich habe einen Arbeitgeber momentan, der hat noch eine Lehrstelle ausgeschrieben als Reifenpraktiker, der hat jetzt achtzig Bewerbungen erhalten, achtzig! und ich habe zwei davon, von meinen Jugendlichen, die sich beworben haben und die reifeln jetzt, das kann ich ihnen sagen, der hat die Bewerbung abgeschickt, hat zwei Tage später dem Arbeitgeber angerufen, und hat gesagt: haben sie meine Bewerbung erhalten? Also sie! wollen eine Lehrstelle, und dann werden sie! sich immer bemühen müssen, es wird nicht ein Arbeitgeber kommen, he Marco, hättest du nicht noch Lust, bei mir eine Lehre zu machen, und der Arbeitgeber wartet heute darauf, dass sie! Interesse zeigen, oder? also einfach so als, ich sage nicht, sie hätten sich nicht interessiert, oder? aber wenn ich jetzt von ihnen die Bewerbung habe und jetzt ist Mai und sie haben die im Januar mal geschickt, und und sie wollen eine Lehrstelle oder wollen mindestens mal dort schnuppern gehen, dann müssen sie anrufen, also das ist etwas ganz, ganz Wichtiges

(Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein)

9.1.2 Beeinträchtigter Gesundheitszustand

Der Gesundheitszustand vieler Jugendlicher ist beeinträchtigt. Das Motivationssemester-Personal bezeichnet diese Jugendlichen aber nicht als krank, sondern als „gesundheitlich angeschlagen“. Nur wenn eine verbrieftete Diagnose eines Arztes über ein bestimmtes chronisches Leiden vorliegt, gilt der Jugendliche als krank. In diesen Fällen würde die Bezeichnung „gesundheitlich angeschlagen“ zu wenig weit gehen.

Die Agenten des Motivationssemesters erkennen einen angeschlagenen Gesundheitszustand an verschiedenen Anzeichen. Im Folgenden werden diese wiedergegeben. Die Reihenfolge orientiert sich am Kriterium der Sichtbarkeit. Zunächst werden die eher sichtbaren Anzeichen genannt. Anschliessend folgen solche, die eher in einem Erfahrungszusammenhang erkennbar werden, der sich über mehrere Wochen und Monate erstreckt.

Das Körpergewicht ist visuell evident. Bei den Agenten gilt extremes Unter- oder Übergewicht als ein Merkmal eines beeinträchtigten Gesundheitszustandes. Häufig wird „rundlich“ als Bezeichnung für starkes Übergewicht verwendet. Die Werkstattleiterin

Frau Stamm äusserte sich im Gespräch folgendermassen darüber: „Die Wirkung des Rundlichen? Ich kann es nicht so personenbezogen sagen. Aber ich denke, es ist sicher ein gewisses Handicap. Man verbindet Fettleibigkeit nicht unbedingt mit physischer und psychischer Gesundheit“ (Interview, Tag 8, Lernwerkstätte).

Bei extremem Über- oder Untergewicht kann ein Arzt eingeschaltet werden, um abzuklären, ob es sich um Adipositas handelt. Wenn es sich um eine Krankheit handelt, wird der Jugendliche in eine Klinik weiterverwiesen, wo er entsprechend seinen Bedürfnissen behandelt wird.

Extreme Fettleibigkeit kann aber auch ein ganz unmittelbares Hindernis in bestimmten Berufen sein. Frau Stamm erzählt ein Beispiel von einer namentlich nicht genannten Jugendlichen, die aufgrund des Körpergewichts am Arbeitsplatz erheblich eingeschränkt war.

Also wir haben andere Jugendliche gehabt, wo das ((extreme Übergewicht)) ganz klar ein Handicap gewesen ist. Die sind dermassen fett gewesen, wo man sagen muss, es ist eine absolute Behinderung. Die haben keine Chance. Wenn du so bist und in einen Blumenladen rein willst. Als Floristin. Du hast einfach schon keine Chance wegen deinem Körper. Du kommst gar nicht zwischen diesen Vasen durch. Es geht nicht. (Fieldnotes, Tag 8, Lernwerkstätte)

Sprachmotorische Störungen sind akustisch evident. Wenn ein Jugendlicher stottert, stockt oder sehr undeutlich spricht, ist das ein Hinweis auf eine gesundheitliche Beeinträchtigung. Die Betreuerin, Frau Renzi, beschreibt die Jugendliche Ingrid folgendermassen: „Und dann halt ihr Sprachfehler, wenn man mit ihr redet, fällt der markant auf, sie spricht sehr undeutlich, das merkt man einfach sobald man mit ihr redet. Das ist sehr markant“ (Fieldnotes, Tag 7, Lernwerkstätte). In diesem Fall verband sich die sprachmotorische Störung zusätzlich mit einer bewegungsmotorischen Beeinträchtigung. Ingrid neigte zum unkontrollierten Gestikulieren wenn sie beim Erzählen ins Stocken geriet. Dieses „Fuchteln“ ist visuell evident. Frau Renzi beschreibt es folgendermassen: „Teilweise kommt sie auch motorisch beim Reden ausser Kontrolle. Also wenn sie etwas auszudrücken versucht, beginnt sie zu schnippen und findet die Wörter nicht mehr. Sie kommt dann auch ins Stottern“ (Fieldnotes, Tag 7, Lernwerkstätte).

In einem Gespräch zwischen Frau Renzi und Ingrid musste die Betreuerin ihr eine schlechte Nachricht überbringen. Die Lehrmeisterin eines Betriebes, in dem Ingrid letzte Woche eine Schnupperlehre absolvierte, wollte sie nicht in die Lehre nehmen. Sie bemängelte Ingrids undeutliche Aussprache. Gemäss Frau Renzi sagte die Lehr-

lingsverantwortliche: „Sie ((Ingrid)) bekommt die Lehrstelle nicht. Und der Grund ist ihr Sprachfehler. Die Lebensmittelfiliale hat so offenen Brotverkauf. Und der Punkt ist, dass die Kunden sie nicht verstanden haben“ (Fieldnotes, Tag 7, Lernwerkstätte).

Wenn Jugendliche Konzentrationsschwierigkeiten haben, gelten sie auch als „gesundheitlich angeschlagen“. Konzentrationsschwierigkeiten äussern sich insbesondere im Arbeitsverhalten. Insofern sind sie visuell evident. Dies zeigt sich zum Beispiel daran, wenn ein Jugendlicher angefangene Arbeiten nicht zu Ende führen kann. So berichtet der Leiter der Lernwerkstätte, Herr Nobs, von einen „Hyperaktiven“: „Sie können einfach nichts, sie fangen es an und hören (gleich wieder?) auf, sie können nicht an etwas bleiben, sie können nicht lange sitzen bleiben, sie müssen immer wieder raus, sie sind unruhig“ (Interview, Tag 16, Lernwerkstätte). Wenn bei solchen Jugendlichen eine Aufmerksamkeitsstörung – „ADS“ oder „ADSH“ – diagnostiziert wurde, werden sie auch von einem Arzt betreut. Bei anderen Jugendlichen können die Konzentrationschwächen aber auch vom Cannabiskonsum herrühren. Er ist für das Personal der Motivationssemester nicht zu kontrollieren. Sie können das Verbot zu „Kiffen“ nur wirksam durchsetzen, solange der Jugendliche sich unmittelbar in den Räumen des Programms aufhält.

Jugendliche können aber auch emotional unbeteiligt sein. Das ist als „teilnahmsloses“ Verhalten zwar visuell evident, kann aber mitunter erst während eines längeren Arbeitszusammenhanges bemerkt werden. Die Werkstatteleiterin, Frau Stamm, beschreibt einen solchen „teilnahmslosen“ Jugendlichen folgendermassen:

Also dann haben wir einen Jugendlichen gehabt, (...) der einfach teilnahmslos, also so klassisch hat sich das bei ihm gezeigt, so Depressionen, also sie ((die Depressionen)) sind gekommen, sind meistens gekommen, und sind einfach, sind schon bald (?), gibt Phasen, in denen er so dasitzt wie ein neunzigjähriger Grosspapi, der am Ende seines Lebens ist, einfach so die Haltung, und auch das nicht mehr an den Mensch herankommen. (Interview, Tag 16, Lernwerkstätte)

Die Agenten des Motivationssemester-Programms bedienen sich dazu zwei verschiedener Erklärungen. Einerseits führen sie die Unbeteiligtheit auf depressive Verstimmungen oder „Depressionen“ zurück. Andererseits verorten sie die gezeigte Lethargie je nach Fall auch in einem nicht abgeschlossenen Trauerprozess. Dabei fassen sie aber den Begriff der Trauer weit, indem sie ihn generell auf einen nicht verarbeiteten Verlust ausdehnen. Folglich kann die unabgeschlossene Trauer nicht nur von Todesfällen,

sondern auch von Scheidungen herrühren. Der Leiter, Herr Nobs, erwähnt die Trauerfälle als Todesfallverarbeitungen wie folgt:

Immer wieder, fällt mir hier jetzt gerade auf, ist die, irgendeine schwierige, also irgendeinen Tod verarbeiten müssen, wo man erst darauf anreden (musste?), die haben ihren Grossvater verloren, die ihre Bezugsperson gewesen, oder den Vater verloren, die sind eigentlich in einem Trauerprozess, der blockiert gewesen ist, und sie kommen nicht mehr weiter, weil sie in dem drin hocken geblieben sind. (Interview, Tag 16, Lernwerkstätte)

Wenn Jugendliche nicht über Wochen hinweg regelmässig arbeiten können, gilt dies als ein Anzeichen einer beeinträchtigten Gesundheitsverfassung. Dieser Mangel können die Motivationssemester- oder betriebliche Agenten erst erkennen, nachdem der Jugendliche einige Wochen auf einem Arbeitsplatz gearbeitet hat. In einem Fall berichtet der Leiter, Herr Nobs, von einem namentlich nicht genannten Mädchen, das eigentlich eine hohe Arbeitsmoral zeigte, aber immer wieder krasse Aussetzer hatte.

(...) die sich einfach bemerkbar gemacht haben, einfach nicht haben können stabil, also dass sie immer wieder gute Phasen gehabt haben, aber dann wieder rausgefallen sind, aus irgendwelchen Gründen, und die ganz, also sagen wir jetzt D., an die ich jetzt gerade denke, die hat einen wahnsinnigen Willen, und Power-Seite, eine Seite ist gewesen voll Power, und ich will, ich will eine Lehre, und wenn du sie in dieser Phase erlebt hast, hast du gedacht, das ist eine engagierte junge Frau, toll, intelligent, die schafft ihr Leben, und dann hat es kippen können, und sie hat nichts mehr geschafft, ist in Verwirrungen gekommen, hat Prioritäten nicht mehr setzen können, also wirklich, da hat man sagen müssen, da ist irgend eine psychische Krankheit da, (?) kaum ist sie da wieder draussen gewesen, und einigermaßen stabilisiert, ist alles weg gewesen, und das hat dann so wochenweise kehren können, eine Woche gut gehen, zehn Tage gut gehen, und dann ist sie wieder auf die andere Seite. (Interview, Tag 16, Lernwerkstätte)

Die Hinweise auf eine angeschlagene Gesundheitsverfassung können also unmittelbar evident sein, wenn sie direkt sichtbar oder hörbar ist. Zum Beispiel ist extremes Über- oder Untergewicht direkt erkennbar. Hingegen können andere gesundheitliche Beeinträchtigungen erst nach einem über mehrere Wochen oder Monate anhaltenden Arbeitsprozess erkannt werden. Wie etwa der Fall von D. zeigt, bei der sich Phasen äusserster Leistungsfähigkeit mit Totalausfällen abzuwechseln scheinen.

9.1.3 Ausländerstatus

Die Zuschreibung des „Defizits“ Ausländer, vor allem durch Agenten der Berufsausbildungswelt, stützt sich dabei auf zwei Merkmale. Zum einen wird der Jugendliche zum Ausländer, wenn er einen „ausländischen Namen“ oder eine ausländische „Kopfform“ hat. Ohne Bedeutung ist die formal-juristische Staatsbürgerschaft.

Beim Fall von Syrta Orahovac zeigte sich dies deutlich. Sie ist zwar eine eingebürgerte Schweizerin, trägt aber einen „ausländischen Namen“. Obwohl sie die formellen Anforderungen des Schweizerin-Seins erfüllt, ist auf ihren Bewerbungsunterlagen doch immer ihr „ausländischer Name“ zu lesen. Ihre Betreuerin, Frau Keller, sagte über sie: „Auch wenn sie die Nationalität angibt, sieht man halt immer den Namen zuerst“ (Fieldnotes, Tag 13, Lernwerkstätte).

Neben der Schreibweise des Namens lässt auch die „Kopfform“ eine Zuschreibung der Ausländerkategorie zu. Die meisten Jugendlichen, denen „man am Kopf ansieht, woher sie kommen“, kommen aus der Balkanregion. Aber auch Jugendliche aus schweizausländischen Mischehen zählen dazu, bei dem ein Elternteil aus einem aussereuropäischen Raum stammt, zum Beispiel aus Asien oder Afrika. Zumeist spielen beide Merkmale bei der Defizitzuschreibung Ausländer mit. Ein Jugendlicher mit einem „ausländischen Namen“ hat meist auch eine unschweizerische „Kopfform“. Nicht jeder Ausländer wird jedoch im selben Ausmass negativ eingeschätzt. Jugendliche aus Nationen ausserhalb Europas sind am stärksten betroffen. Innerhalb Europas sind Jugendliche aus der Balkanregion stark negativ mit der Bezeichnung Ausländer belegt. Hingegen ist die Ausländerbezeichnung für Jugendliche aus dem Norden oder Westen Europas weniger negativ assoziiert.

9.1.4 Mangelnde Motivation

Die Agenten in den Motivationssemester-Programmen und in den Betrieben bezeichnen Jugendliche mit mangelnder Motivation als „unmotiviert“. Der Betreuer, Herr Schreiner, beschreibt die mangelnde Motivation der Jugendlichen Vanessa als fehlender Energieeinsatz auf ein Ziel hin: „Aber bei ihr ist viel zu wenig Energie, viel zu wenig Drang nach vorne da, um überhaupt ein Ziel zu erreichen“ (Fieldnotes, Tag 12, Betriebspraktikumsverein).

Jugendliche, die als „unmotiviert“ gelten, geniessen beim Personal wenig Ansehen. Obwohl die Einsatzbereitschaft für einen Ausbildungsplatz nicht bei beiden Motivationssemester-Programmen gleich gewichtet wird, wird sie dennoch bei den Jugendli-

chen vorausgesetzt. Der Leiter, Herr Nobs, bezeichnet die Fähigkeit, sich selber zu motivieren geradezu als Hauptvoraussetzung, die ein Jugendlicher mitbringen muss, um überhaupt eine Chance auf einen Berufsausbildungsplatz zu haben: „Nehmt euer Leben in die Hand, bewegt euch, macht etwas daraus, und ihr müsst nicht einfach das Gefühl haben, irgendwann kommt irgendeiner euch motivieren, schon, aber nur in kleinen Grenzen, wenn ihr euch selber nicht motivieren könnt, dann habt ihr verloren“ (Interview, Tag 1, Lernwerkstätte).

Das Personal beschreibt als „unmotiviert“ bezeichnete Jugendliche immer wieder mit denselben Worten. „Unmotivierten“ Jugendlichen „fehlt der Antrieb“, sich für eine Stelle einzusetzen, sie zeigen „kein Interesse“ an einem Beruf oder sie lassen „Leidenschaft“ vermissen. Solchen Jugendlichen scheint ihre aktuelle Situation und die ungewisse Zukunft ohne eine Stelle in der Berufsausbildungswelt egal zu sein. Diese gleichgültige Haltung der Jugendlichen wird vom Personal nicht geschätzt. Jugendlichen gegenüber, die als „unmotiviert“ gelten, ist das Personal sehr kritisch eingestellt. Die Defizitkategorie „unmotiviert“ stellt sich im Verhalten des Jugendlichen vor allem in drei Aspekten dar. Hauptsächlich äussert sich das Verhalten eines Jugendlichen als „unmotiviert“, der sich bei der Suche nach einer Stelle nicht den Erwartungen des Personals entsprechend einsetzt. Dies kann sich auf verschiedene Weise äussern. Zum einen kann der Jugendliche es an Bewerbungsintensität vermissen lassen. Jugendliche, die sich gar nicht für Lehr- oder Schnupperstellen bewerben, gelten als „unmotiviert“. Der Leiter, Herr Nobs, beschreibt dieses Verhalten von Jugendlichen folgendermassen:

Dass sie überhaupt aktiv werden, in Bezug auf Schnupperlehren, in Bezug auf Bewerbungen, sie schreiben vielleicht dann noch Bewerbungen, und wenn du nicht schaut bis am Schluss, dann merkst du wirklich, der hat sie ((die Bewerbung)) gar nicht abgeschickt, bleibt sie einfach liegen, oder hat er vielleicht grad kein Geld für eine Marke gehabt, oder lässt es wieder im Couvert sein. (Interview, Tag 16, Lernwerkstätte)

Bei dieser stärksten Form von „unmotiviert“ kommt es nicht einmal zu einer Bewerbung. Es gibt Jugendliche, die sich während Wochen oder sogar Monaten nicht mehr um einen Ausbildungsplatz bemühen. Bei solchen Jugendlichen bringt der Berater den Jugendlichen nur durch Androhung von Sanktionen dazu, sich wieder zu bewerben. Eine weitere Variante der Defizitkategorie „unmotiviert“ stellen Jugendliche dar, die zwar Schnupperstellen vereinbaren, diese jedoch dann nicht antreten. Der betreuende

Agent im Motivationssemester-Programm erfährt manchmal erst im Nachhinein vom Fernbleiben des Jugendlichen, so etwa die Betreuerin, Frau Keller: „Oder, er macht eine Schnupperlehre ab, nimmt sie dann aber nicht wahr, plötzlich ruft jemand bei dir an, und fragt, wo ist der überhaupt?“ (Interview, Tag 16, Lernwerkstätte). Ein Auszug aus den Feldnotizen beschreibt einen in den Motivationssemestern beobachteten Fall: „Der Leiter der Bauabteilung, Herr Borromini, ist ständig mit dem Fall von Frau Janic beschäftigt. Sie hätte am heutigen Tag eine Schnupperstelle als Schreinerin antreten sollen. Dort ist sie jedoch nie erschienen. Herr Borromini hat das erfahren, indem er beim Schreinereibetrieb angerufen hat“ (Fieldnotes, Tag 11, Lernwerkstätte).

Falls ein als „unmotiviert“ bezeichneter Jugendlicher doch einmal eine Schnupperstelle antritt, wird eine Kritik seitens der Lehrlingsverantwortlichen wiederholt geäußert. Dem Jugendlichen wird vorgeworfen, keine Fragen zu stellen. Folglich scheinen sich die Jugendlichen nicht für den probeweise besuchten Beruf zu interessieren. In einem beobachteten Fall erfuhr der Betreuer, Herr Messmer, die Kritik des Lehrmeisters durch einen Telefonanruf im Betrieb, nachdem Buran dort während einer Woche geschnuppert hatte. Der Lehrmeister teilte Herrn Messmer mit, Buran hätte zu wenig Interesse gezeigt. Er hätte keine Fragen gestellt. Im anschließenden Gespräch mit Buran gab dieser auch zu, keine Fragen gestellt zu haben (Fieldnotes, Tag 9, Lernwerkstätte).

Die Defizitkategorie „unmotiviert“ zeigt sich zudem an einem zweiten Aspekt in der Beziehung zum Betreuer im Motivationssemester. Jugendliche, die als „unmotiviert“ bezeichnet werden, nutzen ihre Beziehung zu einem Betreuer nicht als Ressource, um eine Stelle in der Berufsausbildungswelt zu finden. Sie setzen das Wissen der Berater oder Bereichsleiter nicht dazu ein, ihre vermeintliche Absicht – eine Stelle in der Berufsausbildungswelt zu finden – zu verwirklichen.

Jugendliche, die nicht als „unmotiviert“ gelten, bringen sich im Verhältnis zum Berater viel stärker ein. Sie lancieren von sich aus zum Beispiel neue Themen. Hingegen zeigen die „unmotivierten“ Jugendlichen keine konstruktive Haltung. So beschreibt Herr Schreiner das Verhalten der „unmotivierten“ Vanessa folgendermassen:

Wenn wir ein Gespräch machen, hat sie fast nie ein Thema (...) nichts, fast nichts (...) sie kommt und sitzt an das Gespräch relativ brav ab, aber sie kommt nie zu mir und sagt, jetzt machen sie mal, ich brauche von ihnen das und das (...) andere machen das (...) ich lade immer alle dazu ein und sage kommt zu mir und holt, was ihr braucht (...) aber von ihr kommt nichts. (Interview, Tag 12, Betriebspraktikumsverein)

Motivierte Jugendliche können ihre Bezugsperson im Motivationssemester-Programm zum Beispiel auffordern, ihre Bewerbungsunterlagen anzuschauen. Bei dieser Durchsicht verlangen sie Hinweise, wie sie diese weiter verbessern können.

Ein dritter Aspekt von „unmotivierten“ Jugendlichen ist ihre Tendenz zur Bequemlichkeit. Dies kann sich im Verhalten des Jugendlichen in verschiedenen Varianten zeigen. Diese Tendenz, Anstrengung zu vermeiden, zeigt sich vor allem in ihrer Lernbereitschaft.

„Unmotivierte“ Jugendliche vermeiden es, mit ihren Schwächen konfrontiert zu werden. Dies kann sich am Arbeitsplatz, aber auch in der Schule äussern. Bei der Arbeit verschaffen sich solche Jugendliche kein Feedback ihrer Vorgesetzten aus eigenem Antrieb. Dies gilt sowohl für die Arbeitsplätze in der Lernwerkstatt als auch für Arbeitsplätze in Betrieben, seien es nun Schnupperstellen oder Praktika. Die „unmotivierte“ Vanessa holte sich in einem Fall eine Beurteilung durch seinen Arbeitgeber in einem Betrieb nur nach wiederholter Aufforderung durch ihren Betreuer, Herrn Schreiner.

Sie könnte sich Beurteilungen verschaffen, wenn sie irgendwo schnuppern geht, sie sollte sich ein Feedback holen, auch am Praktikumsplatz, wieder mal eines machen (...) oder auch von mir eines abholen, oder auch in der Schule, aber dort ist es schwierig (...) sie sollte mehr Bereitschaft zeigen, Erfahrungen auszuwerten, also Negativerfahrungen, nicht immer die gleichen Negativerfahrungen machen, sondern aus der Erfahrung lernen. (Interview, Tag 12, Betriebspraktikumsverein)

Drei Verhaltensaspekte lassen Jugendliche als „unmotiviert“ erscheinen. Zunächst einmal sind „unmotivierte“ Jugendliche nicht bereit, sich für eine Stelle in der Berufsausbildungswelt einzusetzen. Sie verzichten drauf, sich zu bewerben, eine vereinbarte Schnupperstelle anzutreten oder falls sie doch hingehen, unterlassen sie es, Fragen zu stellen. „Unmotivierte“ Jugendliche lassen es vor allem an Interesse an einem bestimmten Beruf vermissen. Ausserdem nutzen als „unmotiviert“ geltende Jugendliche das Wissen und die Fähigkeiten ihrer Bezugsperson im Motivationssemester nicht ausgiebig. Sie bringen sich in das Verhältnis zu ihrem Betreuer nicht ein. Schliesslich vermeiden es „unmotivierte“ Jugendliche, eine Aussensicht auf ihr Arbeitsverhalten einzubeziehen, indem sie ein Feedback von Arbeitgebern oder Betreuern fordern.

Ein Spezialfall sind Jugendliche, die eine begonnene Berufsausbildung abgebrochen haben. Sie stehen seitens der Agenten in Privatbetrieben unter dem pauschalen Ver-

dacht, „unmotiviert“ zu sein. Ihnen wird unterstellt, „keinen Biss“ zu haben. Der Fall von Rolf Meister sei hier exemplarisch erwähnt. Er begann nach dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit eine Lehre als Autoelektriker. Diese Berufsausbildung brach er jedoch nach nur achtmonatiger Laufzeit ab. In seinem Zeugnis nach dem ersten Semester der Lehrlingsausbildung hatte er bereits zwei ungenügende Noten. In Mathematik schaffte er sogar nur eine Zwei und in einem weiteren Spezialfach kam er nur auf eine Drei. Auch in keinem anderen Fach lagen die Bewertungen über einer Fünf. Zwei Wochen nach dem Lehrabbruch meldete er sich beim RAV und der zuständige Berater verwies ihn an ein Motivationssemester-Programm weiter. Kurze Zeit später fand er ein Praktikum, hatte jedoch auch nach zehn Monaten noch keinen Berufsausbildungsplatz in Aussicht.

9.1.5 Verwahrlosung

Die Defizitzuschreibung „verwahrlost“ betrifft eine Vielzahl von Jugendlichen. Sie zeigt sich beim Jugendlichen vor allem in zwei grundlegenden Aspekten. Einerseits lässt sich Verwahrlosung am Verhalten innerhalb einer organisierten Lebensstruktur und andererseits am äusseren Erscheinungsbild des Jugendlichen erkennen. Auch wenn ein „verwahrloster“ Jugendlicher im Einzelfall immer wieder anders erscheint, bleiben die Wahrnehmungskategorien des Personals dennoch dieselben.

„Verwahrlosten“ Jugendlichen wird „Mühe im Umgang mit Strukturen“ nachgesagt. Jugendliche, die sich nicht in bestehende Strukturen einordnen können, nimmt das Personal als „unzuverlässig“ oder als „unpünktlich“ wahr. Eine solche Struktur ist zum Beispiel die Organisationsform der Motivationssemester, die dem Jugendlichen eine Tagesstruktur vorgibt und ihn auf immer neue Weise zur Erfüllung von Aufträgen und Aufgaben verpflichtet.

Aus den unzähligen Beobachtungen eines vom Personal als „unzuverlässig“ bezeichneten Verhaltens wird an dieser Stelle nur eine herausgegriffen. Dabei handelt es sich um den Fall der „unzuverlässigen“ Tina, der exemplarisch ist. Sie hält zum Beispiel Termine nicht ein. Den Termin für ein Gespräch mit ihrer Betreuerin, Frau Wallenstein, liess sie zweimal platzen, bevor sie ihn wahrnahm. Beim ersten Mal meldete sie sich kurz davor ab. Beim zweiten Versuch rief sie nicht einmal mehr an. Frau Wallenstein sagt über Tina, dass sie Probleme mit der „Selbstorganisation“ habe und „konfus“ sei. Im Beratungsgespräch thematisiert Frau Wallenstein dann das Thema der Zuverlässigkeit im Hinblick auf das Betriebspraktikum, das Tina gerade absolvierte. Die

Betreuerin fragt Tina, ob sie sich vorstellen könne, welche schwierigen Momente sie in Zukunft zu bestehen haben werde. Dazu wird folgender Ausschnitt aus dem Beratungsgespräch angefügt:

Frau Wallenstein: was denken sie was könnte schwierig werden?

Tina: eben genau das, was sie gesagt haben

Frau Wallenstein: ja aber haben sie irgendeine Situation im Sinn, bei der sie sagen eventuell, da könnte ich ein bisschen, faul werden, gibt es irgendetwas, wo sie das schon selber erwarten eigentlich

Tina: .. dass ich denke, ich mache mal einen Blauen oder so, das ist glaube ich eher, aber so zu spät kommen

Frau Wallenstein: das eher nicht

Tina: ja das nicht, aber eben dass ich mal denke, heut mach ich mal blau

Frau Wallenstein: heut hab ich nicht so Lust

Tina: eben ja, das

(Interaktion, Tag 17, Betriebspraktikumsverein)

Obwohl sich Tina ihres „unzuverlässigen“ Verhaltens bewusst zu sein scheint, gelang es ihr bisher nicht, zuverlässiger zu werden. Diese Variante der „Mühe mit Strukturen“ stellt aber nichts desto weniger eine grosse Gefährdung für sie dar, sofern sie den einmal erhaltenen Berufsausbildungsplatz auch behalten möchte.

Die zweite Variante der „Mühe mit Strukturen“ soll in kleinerem Umfang wiedergegeben werden. „Mühe mit Strukturen“ äussert sich nicht nur in „unzuverlässigem“ Verhalten, vielmehr können Jugendliche, denen diese Defizitkategorie zugeschrieben wird, auch „unpünktlich“ sein.

Wiederum wird aus der Unzahl von Beispielen mit „unpünktlichem“ Verhalten „verwahrloster“ Jugendlicher nur ein Exemplarisches herausgegriffen, das sich während eines Feldaufenthaltes in der Lernwerkstätte abspielte. Die Jugendlichen der Küchenwerkstatt sassen mit dem Betreuer, Herrn Sonderegger, in einem Schulzimmer. Dort vertieften sie unter seiner Anleitung das Wissen über das Lebensmittel Ei und wurden von ihm anschliessend über den Tagesablauf instruiert.

Nun klopft es an der Tür. Rebecca tritt ein. Der Bereichsleiter, Herr Sonderegger, sagt zu ihr: ‚Guten Morgen‘ und Rebecca erwidert: ‚Guten Morgen‘, tritt in das Schulzimmer und setzt sich auf den letzten freien Stuhl. Herr Sonderegger fährt mit dem Fragen zu den Aspekten des Eies fort. Nach und nach ruft er einen Jugendlichen nach dem anderen auf und stellt ihm eine Frage. Er liest dann vor, was er zuvor notierte und die anderen schreiben sich das auf, soweit sie es noch nicht notiert hatten. Nachdem die Kontrolle der Antworten zum Ei abgeschlossen ist, fragt der Bereichsleiter Rebecca: ‚Verschlafen?‘ und sie antwortet: ‚Ja‘, und Herr Sonderegger fügt noch hinzu: ‚Und das Bügeleisen ist auch kaputt?‘ und Rebecca antwortet mit einem Lächeln: ‚Ja‘. Dabei fallen die Falten ihres weissen, ungebügelten T-Shirts auf. (Fieldnotes, Tag 15, Lernwerkstätte)

„Unpünktliches“ Verhalten von Teilnehmern gehört in den Motivationssemestern zum Alltag. Es handelt sich dabei also nicht um einen einmaligen Ausnahmefall, sondern um den zu erwartenden Normalfall. „Verwahrloste“ Jugendliche sind denn auch nicht zwischendurch mal „unpünktlich“, sondern sind es immer wieder in zeitlich kurzen Abständen.

Jedoch greift die zitierte Stelle aus den Feldnotizen nicht nur Unpünktlichkeit als Variante von „Mühe mit Strukturen“ haben auf, sondern schneidet darüber hinaus das Erscheinungsbild an. Wenn Herr Sonderegger das Mädchen auf ihr T-Shirt anspricht, spielt dieser auf den zweiten Grundaspekt an, der einen Jugendlichen als „verwahrlost“ erscheinen lässt.

Dieser zweite Grundaspekt eines als „verwahrlost“ bezeichneten Jugendlichen bezieht sich auf das äussere Erscheinungsbild. Hierunter fällt nicht nur die Bekleidung als offensichtlichstes Merkmal, sondern fallen auch Haare und Gerüche. Das äussere Erscheinungsbild „verwahrloster“ Jugendlicher kann zum Beispiel „schlampig“, „nuttig“ oder „versifft“ sein.

Ein Jugendlicher, der „schlampig“ angezogen ist, trägt hauptsächlich weite Bekleidung. Dazu gehört neben dem T-Shirt und dem Pullover in Übergrösse auch eine weite Jeans, die bei männlichen Jugendlichen bis zu den Knien hängt.

Weibliche Jugendliche können überdies „nuttig“ auftreten. Eine „nuttig“ wirkende Jugendliche stellt ihre erotischen Reize für einen Arbeitsplatz zu offensiv dar. Die Betriebsordnung der Lernwerkstätte verbietet den weiblichen Jugendlichen etwa, bauchfreie Bekleidung zu tragen. Als eindeutig „nuttig“ galt das Auftreten einer Jugendlichen, die gelegentlich in Minijupe mit Netzstrümpfen, tiefem Ausschnitt und hochhackigen Schuhen erschien. Die Bereichsleiterin, Frau Keller, drückte sich so aus: „In Netzstrümpfen und hohen Schuhen und kurzen Röckchen und weitem Ausschnitt,

und sich einfach nicht überlegen können, wo gehe ich hin, und was muss ich dort tun ((Arbeiten))“ (Interview, Tag 16, Lernwerkstätte). Das Erscheinungsbild weiblicher Jugendlicher gilt als „nuttig“, wenn sie sich für einen Arbeitskontext übertrieben „herausputzen“.

Die Variante des „versifften“ Erscheinungsbildes bezieht sich gleichermassen auf männliche und weibliche Jugendliche. Als „versifft“ gelten Jugendliche, wenn sie „stinken“, „fettige Haare“, „dreckige Fingernägel“ haben und „schmutzige“ oder „verschlissene“ Kleider tragen.

Jugendliche, denen das Personal die Defizitkategorie „verwahrlost“ zuschreibt, zeigen typische Verhaltensweisen im Hinblick auf ihre begrenzte Anpassungsfähigkeit an Verbindlichkeitsstrukturen und Bekleidungs Vorschriften. „Verwahrloste“ Jugendliche erweisen sich als „unzuverlässig“ und „unpünktlich“. Sie verpassen Termine oder kommen regelmässig zu spät. Ausserdem zeigen sie wenig Sinn für ein am betrieblichen Arbeitsplatz angemessenes Erscheinungsbild. Sie ziehen sich mit Vorliebe „schlampig“ und „nuttig“ an oder geben sich „versifft“.

9.1.6 Antipathie

Ein Jugendlicher kann aus der Sicht seines Betreuers „unsympathisch“ sein. Die Zu- oder Abneigung, die sich zwischen einem Jugendlichen und einem Angestellten des Motivationssemesters entwickelt, hängt von den konkreten Einzelpersonen ab. Demnach muss ein Jugendlicher, der einem Angestellten des Motivationssemesters „unsympathisch“ ist, nicht auch gleich jedem anderen „unsympathisch“ sein. Dennoch stützt sich die Zuschreibung „unsympathisch“ auf wiederkehrende Wahrnehmungskategorien.

Da diese Defizitkategorie des Personals auf subjektiver Empfindung beruht, ist sie für die Betroffenen, meist nicht ohne weiteres reflexiv verfügbar und nicht immer sachlich begründbar. Trotzdem wird hier der Versuch unternommen, zumindest die bedeutendsten Typisierungen „unsympathischen“ Verhaltens zu eruieren. Dennoch dürfte stets ein Sinnrest übrig bleiben, der sich der verbalen Explikation entzieht.

Eine Binnenstruktur „unsympathischen“ Verhaltens lässt sich analytisch entlang der Unterscheidung zwischen nonverbalen und verbalen Aspekten entwickeln. Diese Grenze ist jedoch nicht als empirische Fall-Typisierung misszuverstehen. Nicht selten können bei einzelnen Jugendlichen sowohl nonverbale als auch verbale Merkmale „unsympathischen“ Verhaltens zusammenfallen.

Zunächst sollen zwei Formen nonverbaler Verhaltens vorgestellt werden, die beim Personal die Bezeichnung „unsympathisch“ zur Folge haben können. Die erste der beiden Kategorien wird vom Personal als das Verletzen von „elementaren Anstandsregeln“ bezeichnet. Die zweite Kategorie wird als „finster wirken“ präzisiert.

Jugendliche, die „elementare Anstandsregeln“ nicht einhalten, können dies auf vielerlei Weise tun. Jede Interaktion enthält den Austausch von „elementaren Anstandsregeln“, die selbstverständlich und unhinterfragt gültig sind. Jugendliche, die sie nicht einhalten, schlagen zum Beispiel den Respektspersonen wie Leitern oder Betreuern die Türe vor der Nase zu. Andere Jugendliche vermeiden es wiederum ihrem Gegenüber beim Begrüßungs- und Verabschiedungsritual ins Gesicht zu schauen. Allgemein gesagt ist ein Verhalten geeignet, beim Gegenüber eine negative Emotion wie Antipathie auszulösen, das die ganz normale Respektsbezeugung im Alltag vermissen lässt.

Doch auch ein Mangel an Dankbarkeit kann die Jugendlichen aus Sicht anderer „unsympathisch“ erscheinen lassen. In einem Fall bezeichnete eine ganze Gruppe von Jugendlichen eine Teilnehmerin als „unsympathisch“. Die Bereichsleiterin, Frau Keller, berichtete über diesen Fall, dass sie sich nach einer Einladung zum Essen nicht dafür bedankt hatte: „Kürzlich war sie an ein Essen bei einem der Mädchen zu Hause eingeladen. Sie ist nach dem Essen aufgestanden und einfach gegangen, ohne sich zu bedanken“ (Fieldnotes, Tag 13, Lernwerkstätte).

Die zweite Gruppe nonverbaler Merkmale bezieht sich auf die finstere Ausstrahlung von einzelnen Jugendlichen. Auch die finstere Ausstrahlung lehnt sich an bestimmte nonverbale Zeichen an. Falls ein Jugendlicher „nicht Lächeln“ kann, „verschlossen“ und „einsilbig“ ist oder „grimmig in die Welt blickt“ kann dies die Zuschreibung „unsympathisch“ auslösen. In einem Fall beschreibt der Leiter der Metallwerkstatt, Herr Messmer, das Verhalten des Jugendlichen Georg, der „finster wirkt“, als sehr distanziert und zurückhaltend. Georg sei – so Herr Messmer – in den ersten Wochen des Aufenthalts nicht auf ihn zugegangen. Er hätte sich auch nicht eingebracht, sondern sei sogar ausgewichen. Er beschreibt dieses ablehnende Verhalten mit einer kleinen Geschichte anlässlich eines Ausfluges, den er mit den von ihm betreuten Jugendlichen unternommen hat.

Zwischendurch haben wir auch mal ein Alternativprogramm gemacht. Zum Beispiel Bowlen. Einen halben Tag mit der Gruppe etwas unternehmen. Und dann sind wir irgendwann mal in Nebenstadt gewesen und ich habe ihm ((Georg)) angeboten, dass er mit mir nach Hause fahren kann. Ich spiele sonst nicht Chauffeur für die Teilnehmer, aber weil er in der Nähe wohnte, habe ich ihm das angeboten. Aber er

hat das nicht gewollt. Also er ist sehr auf Distanz. (Fieldnotes, Tag 9, Lernwerkstätte)

Daraus folgte Herr Messmer, wenn Georg in den Schnupperwochen auch so ruhig und distanziert bleibt, wird er es schwer haben, einen guten Eindruck auf den Lehrmeister und die Arbeitskollegen zu machen. Andere Mitglieder des Personals beschreiben Georg ebenfalls als „finster wirkend“. Im Folgenden ist ein entsprechender Auszug seiner Lehrerin, Frau Fischer, über ihn wiedergegeben:

Frau Fischer äussert sich: ‚Für mich hat er etwas Ruhiges, etwas Introvertiertes, für mich hat er etwas Scheues, so am Anfang, im Erstkontakt, es braucht lange, bis er auftaut, er hat bei uns jetzt zwei, bis drei Monate gebraucht; ich kann mir vorstellen, dass er zu zurückhaltend ist, zu in sich gekehrt, darum bekommt er etwas Bedrohliches, er kann so ein bisschen grimmig wirken .. er wirkt finster‘. Die anderen anwesenden Angestellten stimmen ihr zu. (Fieldnotes, Tag 5, Lernwerkstätte)

Anders verhält es sich mit den eher verbalen Merkmalen des „unsympathischen“ Verhaltens. Das verbale „unsympathische“ Verhalten lässt sich weiter in drei Arten differenzieren. Zu diesen drei Arten gehören zwei Varianten der Beratungsresistenz, verschiedene Formen der Arroganz und offene Feindseligkeit.

Das Personal erfährt „beratungsresistente“ Jugendliche als „unsympathisch“. Nicht alle Formen der Beratungsresistenz sind jedoch zum vornherein ein Merkmal eines „unsympathischen“ Jugendlichen. Vielmehr sind nur die „Beratungsresistenzen“ auch „unsympathisch“, bei denen der Berater zum Jugendlichen „den Draht nicht findet“.

Die beobachteten und berichteten Fälle lassen sich in eine defensive und eine offensive Beratungsresistenz unterscheiden. Bei der defensiven Beratungsresistenz weist der Jugendliche die ihn beratende Person immer wieder ab. Er lässt sie nicht an sich herankommen. So beschreibt die Bereichsleiterin, Frau Stamm, ihre Erfahrungen mit einem Jugendlichen, der sich in einer defensiven Form als „beratungsresistent“ erwiesen hat.

Frau Stamm: ja er hat, ich habe einfach gemerkt, er nimmt das nicht ganz ernst, ich habe gewusst, ja er macht das, das kommt dann schon mal, und es kommt nicht

Feldforscher: und was sonst noch? ich weiss es auch nicht, aber vielleicht kommt dir noch etwas in den Sinn, wenn du länger darüber nachdenkst

Frau Stamm: ja ich habe einfach das Gefühl, das latente Gefühl nicht losgeworden, dass er mich am Seil runterlässt, ständig

Feldforscher: was heisst das?

Frau Stamm: ja dass er einfach Scheisse erzählt, dass nichts stimmt, ich habe ihm nichts mehr geglaubt, echt nichts geglaubt, (?), und (?) so Leute, also komm, hat es selten gegeben, aber was will man mit denen?

(Interview, Tag 16, Lernwerkstätte)

Eine offensive Form der Beratungsresistenz nimmt sich ungleich spektakulärer aus. Die Jugendliche Messina Janic machte in einem Beratungsgespräch gegenüber ihrer Betreuerin, Frau Stamm, ihre desinteressierte Haltung unmissverständlich klar. Auch wenn diese offene Form der Zurückweisung selten ist, wird sie nichtsdestoweniger mit der Bezeichnung „unsympathisch“ belegt. Frau Stamm erzählt: „Und weisst du Frau Janic, die hat einem so abprallen lassen können, so (?) (und gesagt?) (?) sie, ich mache hier, was ich will, hier hat mir niemand etwas zu sagen, ich verstehe mein Leben besser, weisst du so, wirklich unnahbar“ (Interview, Tag 16, Lernwerkstätte).

Hingegen schätzen die Betreuer nicht jede Spielart der Beratungsresistenz eines Jugendlichen gleich als „unsympathisch“ ein. Jugendliche, die seit ihrer Kindheit Erfahrungen mit Beratern sammeln konnten, wissen, wie sie sich in Beratungssituationen auszudrücken haben, ohne jedoch die Anliegen des Beraters wirklich aufnehmen zu müssen. Es gelingt ihnen, ihren Kopf geschickt und liebenswürdig aus der Schlinge der kommunikativen Umklammerung in einem Beratungsgespräch zu ziehen.

Frau Stamm: ah (?), also die, die gelernt haben mit Psychologen und Sozialarbeitern umzugehen, die schon ganz lange Karrieren haben, und die wissen genau, was sie sagen müssen, und machen dann trotzdem nichts, das ist auch noch eine Geschichte, hast du den (?) noch gekannt?

Feldforscher: nein, ist mir nicht begegnet

Frau Stamm: ist dir nicht begegnet, (...) das kann sein, er ist oft später gekommen, und früher gegangen ((lachen)), das ist so einer, der hat das einfach gelernt, der hat diese Kompetenz entwickelt, der kann sehr differenziert Auskunft geben, und kann sehr, also sie geben sich sehr kompetent, und nachher klappt gar nichts ((lachen)), ist uh lustig, und sie sagen es dann zum Teil auch, ich habe gelernt mit diesen umzugehen, oder seit klein auf, sind sie immer in solchen Beratungen gewesen, oder in einem Heim, oder so etwas

(Interview, Tag 16, Lernwerkstätte)

Neben der auf Unnahbarkeit beruhenden Beratungsresistenz gibt es drei Formen der Arroganz, die vom Personal des Motivationssemesters gemeinhin als „unsympathisch“ bewertet werden. Ein Jugendlicher, der sich „arrogant“ verhält, kann zum Beispiel die Wichtigkeit der eigenen Leistung überschätzen. Aber auch ein Jugendlicher, der abfällig über konkrete oder abstrakte andere redet, gilt als „arrogant“. Genauso wird ein Jugendlicher, der „besserwisserisch“ oder „rechthaberisch“ auftritt, als „arrogant“ bezeichnet.

Es gibt Jugendliche, die ihre eigene Leistung überschätzen. Hierbei handelt es sich um Jugendliche, die „machomässig“ auftreten. Solche Jugendlichen zeigen sich gegenüber dem Betreuer oder auch dem Lehrmeister überheblich. Sie meinen, die anderen oder die Welt hätte von ihnen zu lernen, anstatt umgekehrt. Die Beraterin Frau Wallenstein berichtete von einer als „arrogant“ apostrophierten Überheblichkeit von männlichen Jugendlichen: „Viele der Jungs haben so ein bisschen Grössenwahn. Die treten machomässig auf. Sie haben das Gefühl sie können alles schon. Sie meinen, sie könnten dem Lehrmeister noch viel beibringen. Das macht einem natürlich keine Freunde“ (Fieldnotes, Tag 10, Betriebspraktikumsverein).

Andere Jugendliche weisen jegliche Selbstverantwortung für einen Berufsausbildungsplatz ab. Sie machen andere für ihre missliche Lage verantwortlich. Dabei kann es sich um konkrete andere handeln, zu denen der Lehrmeister, Arbeitskollegen oder auch der Klassenlehrer des letzten Schuljahres zählen kann. Es ist aber auch möglich, dass anonyme andere beschuldigt werden. Das macht einen Jugendlichen in den Augen des Personals „unsympathisch“. Der Berater, Herr Althaus, erzählt von einem Jugendlichen, der stets eine nicht näher bestimmbare Anzahl von Personen in Bern für das Fehlen eines oder seines Berufsausbildungsplatzes beschuldigte.

Herr Althaus erzählt wie sich der ‚unsympathische‘ Jugendliche ausdrückt: ‚Ja die in Bern sollen doch mal den Arsch lupfen‘, das ist eine Aussage . es sind immer, gerade bei diesem Teilnehmer ist immer das Umfeld schuld, sind alle anderen schuld, dass er keine Lehrstelle hat, und wenn ich ihn auf der Handlungsebene abhole, eben feststelle, er macht auch nicht viel dazu, die in Bern kennen ihn nicht mal, und es wird sich deswegen auch nicht eine Lehrstelle mehr ergeben, auch wenn er ihnen schreiben würde, um seinen Frust abzulassen. (Interview, Tag 13, Betriebspraktikumsverein)

Eine letzte Form der „Arroganz“ stellt die Überheblichkeit gegenüber anderen Gruppen-Mitgliedern dar. Die Leiterin der Bastelabteilung, Frau Keller, erzählte von der Jugendlichen Maja, die es sich mit ihren „besserwisserischen“ und „rechthaberischen“

Äusserungen nicht einfach macht. Sie meinte: „Sie war in den Praktika besserwisserisch und rechthaberisch. Und das macht es halt auch schwer in einer Gruppe“ (Fieldnotes, Tag 8, Lernwerkstätte).

Eine letzte Art des „unsympathischen“ Verhaltens ist die offene Äusserung von Feindseligkeiten. Auch wenn sich dieses Verhalten bei Jugendlichen nur sehr selten zeigt, zeigt es sich dennoch in den untersuchten Motivationssemestern. Bei der Kommunikation offener Feindseligkeiten teilt sich der Jugendliche dem Betreuer oder Lehrer voller Hass mit. Der Jugendliche schreckt vor massiven persönlichen Kränkungen nicht zurück. In einem Fall soll die Jugendliche Messina einem Angestellten des Motivationssemesters gesagt haben: „Ich könnte ihnen jetzt eine fadengerade ins Gesicht schlagen“ (Fieldnotes, Tag 5, Lernwerkstätte). Oder in einem weiteren Fall berichtete die Beraterin, Frau Frei, die Jugendliche Amanda hätte sie öffentlich beleidigt: „Sie hat mir durch den Gang auch nachgerufen: ‚du huere Fuzze‘“ (Fieldnotes, Tag 3, Lernwerkstätte).

Zusammenfassend lässt sich das als „unsympathisch“ bezeichnete Verhalten in non-verbales und verbales Verhalten unterscheiden. Beim nonverbalen Verhalten gilt vor allem als „unsympathisch“, wenn „elementare Anstandsregeln“ nicht eingehalten werden oder wenn ein Jugendlicher „finster wirkt“, das heisst eine negative Ausstrahlung hat. Das verbale Verhalten löst die Zuschreibung „unsympathisch“ über Arten der Beratungsresistenz, Formen der Arroganz und der offenen Kommunikation von Feindseligkeiten aus.

9.2 Defizitzuschreibungen als Stigmata

Die Defizitzuschreibungen an die Adresse der Jugendlichen lassen sich im Stigma-Konzept verdichten, denn Stigmata beziehen sich auf ein Ungenügen oder einen Mangel (Goffman 1967).

Bei den Stigmata handelt es sich nicht um göttliche Heilszeichen. Die dem Jugendlichen zugeschriebenen „Defizite“ sind negativ gemeint. Sie weichen von der Normalität in unzulässigem Masse ab und benachteiligen ihn beim Versuch eine Stelle in der Berufsausbildungswelt zu finden. Zudem sind die Defizitzuschreibungen des Personals nicht zwingend an körperliche Merkmale der Jugendlichen gebunden. Vielmehr können „Defizite“ auf den ersten Blick auch nicht sichtbar sein, sondern erst über den anhaltenden sozialen Austausch erfahrbar werden. „Defizite“ sind ausserdem als Zuschreibungen zeichenhaft zu verstehen. Die Typisierungen entstehen erst durch den

wechselseitigen Bezug der Akteure untereinander. Das abweichende „Defizit“ bleibt auf die Norm bezogen und umgekehrt.

9.3 Sekundäre Selektion durch die Berufsausbildungswelt

Die Stigmata der Jugendlichen lassen sich nun in zwei Gruppen unterscheiden. In der ersten Gruppe – den Stigmata der Wählbarkeit – zeigen sich die bedeutendsten Mängel, die aus dem vorhergehenden Kapitel als primäre Selektionsbedingungen bekannt sind. Sie entscheiden darüber, ob ein Jugendlicher für die Agenten der Berufsausbildungswelt überhaupt wählbar ist.

In der zweiten Gruppe zeigen sich weitere Mängel, die sich auf die Chancen der Jugendlichen auswirken, unter anderen Bewerbern für einen Ausbildungsplatz ausgewählt zu werden. Insofern stellen sie Stigmata der Wahlchancen dar. In ihnen lassen sich schliesslich die sekundären Selektionsbedingungen der Berufsausbildungswelt erkennen.

9.3.1 Stigmata der Wählbarkeit

Die beiden Stigmata der inadäquaten Berufswünsche und des beeinträchtigten Gesundheitszustandes schliessen den Jugendlichen zum vornherein vom Wettbewerb um einen freien Ausbildungsplatz aus. Sie stellen demnach primäre Selektionsbedingungen dar und definieren die grundsätzliche Wählbarkeit des Jugendlichen.

Freilich stellen sich die beiden bedeutendsten primären Selektionsbedingungen ungleich präziser dar, als im vorangehenden Kapitel (s. Kapitel 8.4). Das Stigma der inadäquaten Berufswünsche differenziert sich nunmehr in zwei wesentliche Aspekte. Zum einen bedeutet es, dass der Jugendliche einen Berufseinstieg anstrebt, der aufgrund seines Schulabschlusses und seiner Noten nicht gerechtfertigt ist. Zum anderen verweist es auf das fehlende Wissen des Jugendlichen über die Wettbewerbsdynamik in der Berufsausbildungswelt.

Das Stigma des beeinträchtigten Gesundheitszustands präzisiert sich mittels der Zeichen und Anzeichen, an denen die Akteure der Motivationssemester-Programme und der Betriebe ihn erkennen. Dabei offenbart sich eine bedenkliche Vielfalt von Beeinträchtigungen, von denen einzelne in ihrem Schweregrad nicht unbedenklich erscheinen.

9.3.2 Stigmata der Wahlchancen

Die Stigmata der Wahlchancen verringern die Chancen des Jugendlichen, im Wettbewerb um Ausbildungsplätze gewählt zu werden. Sie lassen sich in vier analytischen Kategorien präzisieren: erstens mangelnde Motivation, zweitens soziale Verwahrlosung, drittens Antipathie und viertens Ausländerstatus.

Unter diesen Stigmata nimmt der Ausländerstatus eine Sonderstellung ein, weil ein ausländischer Jugendlicher diesen Mangel nicht verändern kann. Hingegen kann er die andern Stigmata über sein Verhalten beeinflussen. Dies ist von Bedeutung, da es sich um Zuschreibungen handelt. Zuschreibungen verweisen als Zeichen nicht nur auf das Abweichende, sondern auch auf die Norm. Insofern setzen sie wechselseitige soziale Beziehungen voraus.

Indem der Jugendliche während seines Aufenthalts im Motivationssemester-Programm lernt, wie er sich zu verhalten hat, um den Negativzuschreibungen durch die betriebliche Agenten zu entgehen, verbessert er seine Chancen auf einen Ausbildungsplatz kontinuierlich. Die in diesem Kapitel dargestellten Stigmata der Wahlchancen zeigen im Detail auf, wo das Personal der Beschäftigungsmassnahmen ansetzt, um die Chancen der Jugendlichen auf eine Lehrstelle graduell zu erhöhen. In diesem Sinne lassen sich in diesen Stigmata die hinreichenden oder sekundären Selektionsbedingungen der Berufsausbildungswelt erkennen. Je unwahrscheinlicher die Zuschreibung an die Adresse eines Jugendlichen seitens betrieblicher Agenten wird, „unmotiviert“, „verwahrlost“ oder „unsympathisch“ zu sein, desto eher findet er einen der wenigen Berufsausbildungsplätze.

10 Charakteristische Sozialisationsprinzipien

Die Jugendlichen in den Motivationssemester-Programmen sind multipel stigmatisiert. Und dennoch gelingt es den Agenten der Massnahme, der Mehrzahl zu einem Berufsausbildungsplatz zu verhelfen. Somit stellt sich die Frage, wie sie das tun.

Diese Frage lässt sich beantworten, indem der analytische Fokus auf die erzieherischen Abläufe gelegt wird. Dabei werden die Erziehungspraktiken in Sequenzen gegliedert und mit Datenausschnitten veranschaulicht.

Die dargestellten Erziehungspraktiken beziehen sich auf beide untersuchten Motivationssemester-Programme. Eine Praktik ist jedoch mit einer Einschränkung versehen. Das „Aussortieren“ findet zwar in beiden Motivationssemestern statt, aber die Aufnahmekriterien unterscheiden sich in ihrem Anforderungsniveau. Es ist im Betriebspraktikumsverein ungleich höher als in der Lernwerkstätte. Diese Differenz verweist indes auf den Hauptunterschied beider Programmarten (s. Kapitel 7.3).

Die drei übrigen Erziehungspraktiken finden in inhaltlich gleicher Weise im Betriebspraktikumsverein und in der Lernwerkstätte statt. Bei der Praktik des „Verflüssigens“ soll der Jugendliche seine beruflichen Ansprüche reduzieren. Dieser Erziehungsablauf dauert solange an, bis sich der Jugendliche für ein Berufsziel entschieden hat, das seinen schulischen Voraussetzungen angemessen ist. Die Erziehungspraktik des „Disziplinierens“ findet statt, solange der Jugendliche am Motivationssemester-Programm teilnimmt. Hierbei soll der Jugendliche lernen, die Erwartungen seiner Bezugspersonen im Motivationssemester-Programm und in den Privatbetrieben zu erfüllen. Schliesslich geht es bei der Praktik des Zur-Berufsausbildungswelt-Hinführens vor allem darum, den Jugendlichen schrittweise mit dem simulierten Alltag der Berufsausbildungswelt vertraut zu machen.

Schliesslich werden die erzieherischen Abläufe der Motivationssemester-Agenten als People-Processing konzeptualisiert. Damit wird ein charakteristisches Bündel von Sozialisationsprinzipien expliziert, woraus sich abschliessend Folgerungen auf das zu erwartende Sozialisationsprodukt – das Verhalten der Jugendlichen – ziehen lassen.

10.1 „Aussortieren“

Die Motivationssemester-Programme nehmen nicht wahllos jeden arbeitslosen Jugendlichen auf, der ihnen von RAV-Angestellten zugewiesen wird. Die Gatekeeper

der Programme prüfen, ob der Jugendliche die Voraussetzungen erfüllt, um am Programm teilzunehmen.

Im Folgenden wird zunächst das „Aussortieren“ des Betriebspraktikumsvereins dargestellt. Sodann folgen die Ausführungen zu dieser Praktik in der Lernwerkstätte.

10.1.1 „Aussortieren“ im Betriebspraktikumsverein

Der Betriebspraktikumsverein führt eine bewusste Selektion durch. Für diese Selektion setzt das Personal verschiedene Techniken und Taktiken ein. Nur ein Jugendlicher, der sich für den Betriebspraktikumsverein als tauglich erwiesen hat, wird auch aufgenommen. Im Mittelpunkt stehen dabei Anzeichen, die auf die vorhandene oder fehlende Bereitschaft des Jugendlichen schliessen lassen, sich zu engagieren. So bezeichnet der Berater, Herr Schreiner, diese Selektionsaufgabe als eine der wichtigsten in seiner Arbeit: „... es ist auch die Kunst am Anfang herauszufinden, ob jemand wirklich etwas macht (...) manchmal ist es sehr schwierig, den Unterschied zwischen braver Auftrags erledigung und echtem Engagement herauszufinden“ (Fieldnotes, Tag 12, Betriebspraktikumsverein).

Im ersten Gespräch mit dem Jugendlichen prüft der Betreuer, ob sich Hinweise zum Engagement des Jugendlichen im Lebenslauf finden lassen. Zum einen beurteilt der Betreuer das Zeugnis und zum anderen die Bewerbungsbemühungen. Das Zeugnis wird für den Berater jedoch nicht aus fachlicher Hinsicht relevant. Vielmehr betrachtet der Gatekeeper des Betriebspraktikumsvereins die Verhaltensnoten des Jugendlichen. So drückt dies Frau Rellstab aus: „Arbeitshaltung. Ich schaue auch relativ viel auf Arbeitshaltung, Heftführung“ (Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein).

In Fall des Jugendlichen Marco wies das Zeugnis zwei Verhaltensnoten auf. Die eine Note bewertete die „Heftführung“ und die andere die „Arbeitshaltung“. Beide Noten waren bei Marco ungenügend und in der Tendenz fallend. Daraufhin spricht Frau Rellstab die tiefen Verhaltensnoten gegenüber Marco an und fordert ihn auf, die schlechten Bewertungen zu erklären.

Frau Rellstab: Gibt es gewisse Gründe, von denen sie sagen, ja, das und das, weil Dreier und Zweieinhalber, das ist tief für mich jetzt als, ich denke Arbeitshaltung und es ist nicht nur das letzte Schuljahr gewesen, es ist drei Jahre gewesen.

Marco: ja, ich habe es eigentlich immer gleich gemacht. So von mir aus

Frau Rellstab: also wieso meinen sie, ist die Note, hätten sie sich eine andere Note gegeben, wenn sie jetzt so zurückschauen, ich weiss auch nicht, ob sie einverstanden gewesen sind mit dieser Note, oder? die hat ja

Marco: der Lehrer hat sie gegeben

Frau Rellstab: der Lehrer hat sie gegeben, genau, hätten sie sich denn eine andere Note gegeben? oder haben sie das Gefühl, nein, das ist eigentlich so

Marco: eher andere, aber keine gute

(Interaktion, Tag 15, Betriebspraktikumsverein)

Neben den Verhaltensnoten stützen sich die Gatekeeper des Betriebspraktikumsvereins auf die Bewerbungsintensität ab, um die Einsatzbereitschaft des Jugendlichen zu beurteilen. Im Fall der Jugendlichen Nina erfragte ihr Betreuer, Herr Brändli, ob sie sich in der Vergangenheit für einen Berufsausbildungsplatz eingesetzt habe. Dazu erkundigt er sich nach den Schnupperwochen, die sie bisher absolvierte.

Herr Brändli: (...) ja, jetzt möchte ich, dass sie mal ihren Werdegang, was sie bis jetzt gemacht haben, vielleicht von der sechsten Klasse an hinauf erzählen,

Nina: auswendig

Herr Brändli: auswendig, genau, das ist so ein Test

Nina: ok ich habe, ich bin in ((Untereg)) mal schnuppern gegangen

Herr Brändli: im ((Hauptort))?

Nina: ja genau im ((Hauptort))

Herr Brändli: als was? als

MU: Säuglingsschwester

Nina: ja, also ich weiss nicht mehr, wie man es richtig sagt, unser Fachausdruck ist aber Säuglingsschwester

Herr Brändli: Fachangestellte für Gesundheit zum Beispiel

Nina: ja genau, dann bin ich in Weilendorf gewesen, im Spital, dort bin ich als Krankenschwester schnuppern gegangen, dann bin ich in's TPA noch schnuppern gegangen in Landenstadt

Herr Brändli: Was ist TPA?

Nina: Tiermedizinische Praxisassistentin, dann bin ich, wo bin ich noch gewesen, in Rundstadt bin ich noch gewesen in einem Altersheim (...)

(Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein)

Auch wenn der Jugendliche die im ersten Gespräch geprüften Anforderungen erfüllt hat, ist er damit noch nicht im Programm drin. Die Praktik des „Aussortierens“ hält weiter an. Nunmehr wird aber die Einsatzbereitschaft über die Zusammenarbeit mit dem Betreuer beurteilt. Nur wenn er der Ansicht ist, der Jugendliche arbeite aus eigenem Antrieb auf eine Stelle in der Berufsausbildungswelt hin, gewährt er ihm Zutritt ins Programm. Dazu stehen dem Betreuer zwei Prüfkriterien zur Verfügung.

Zunächst überprüft der Berater die Einsatzbereitschaft des Jugendlichen, indem er die Ausführung der ihm übertragenen Aufträge kontrolliert. Aus jedem Beratungsgespräch nimmt der Jugendliche „Hausaufgaben“ mit. Diese hat er bis zum nächsten Termin zu erledigen. Nur wenn der Jugendliche die ihm aufgegebenen Aufträge auch ausführt, gilt seine Einsatzbereitschaft als belegt. Wenn der Jugendliche die erhaltenen Aufträge nicht erledigt, zieht der Berater seine Einsatzbereitschaft in Zweifel. Der Berater, Herr Brändli, formuliert das folgendermassen: „Wir haben schon ein Mittel, um herauszufinden, ob ein Jugendlicher will, oder nicht. Wir geben ihm Hausaufgaben“ (Fieldnotes, Tag 7, Betriebspraktikumsverein).

Die Erfüllung der Aufträge ist jedoch nur ein vordergründiges Verhaltensmerkmal des Jugendlichen, der sich für eine Stelle in der Berufsausbildungswelt engagiert. Ob sich ein Jugendlicher wirklich für einen Berufsausbildungsplatz einsetzen will, zeigt sich erst an den Fortschritten, die er macht. Der Betreuer, Herr Schreiner, beschreibt die von ihm betreute Jugendliche Vanessa zwar als relativ zuverlässig, was die Auftrags-erledigung betrifft, aber dennoch als energie- und antriebslos, sobald es darum geht zählbare Fortschritte zu machen: „Vanessa ist eine Brave, sie ist eine Angepasste, sie macht mehr oder weniger die Aufträge, die man ihr gibt ... aber die Grenze ist immer dort, wo es darum geht, ein bisschen vorwärts zu kommen bei der Lehrstellensuche“ (Fieldnotes, Tag 12, Betriebspraktikumsverein).

In einem anderen Gespräch unterhalten sich zwei Berater über Fälle von Jugendlichen, denen es an eigenem Antrieb fehlt. Sie beschreiben das folgendermassen. Herr Schreiner sagt: „Es gibt die braven Schaffer, die genau das tun, was man ihnen sagt, aber nicht mehr“, worauf Herr Althaus ergänzt: „nicht aus eigenem Antrieb“. Darauf erhalten die beiden Zustimmung von der dritten beistehenden Beraterin, Frau Wallenstein (Fieldnotes, Tag 7, Betriebspraktikumsverein).

Das „Aussortieren“ bezieht sich auch auf unmittelbar beobachtbare Verhaltensweisen des Jugendlichen. Dieses Vorgehen unterscheidet zwischen einer vordergründig dargestellten Einsatzbereitschaft und einer subtileren Willensbekundung. Bei der Mehrzahl der Teilnehmer ist die dargestellte Einsatzbereitschaft mit der Absicht, sich für eine Stelle in der Berufsausbildungswelt einzusetzen, verbunden. Dies trifft jedoch nicht auf alle zu. Einige Jugendliche zeigen sich auf den ersten Blick als durchaus einsatzbereit, indem sie die ihnen aufgegebenen „Hausaufgaben“ zuverlässig erfüllen, aber entpuppen sich auf den zweiten Blick dennoch als unengagiert und „antriebslos“, weil sie keine zählbaren Fortschritte erzielen.

Damit eine mögliche Diskrepanz zwischen dargestellter und echter Einsatzbereitschaft dem Berater überhaupt auffallen kann, erfordert die Beziehung zwischen ihm und dem Jugendlichen eine gewisse Dauer. Deshalb können vereinzelt unengagierte Jugendliche trotz der Selektionsbemühungen der Gatekeeper ins Programm hineinrutschen. Die Beraterin, Frau Wallenstein, äussert sich deshalb auch über den Fall von Vanessa folgendermassen: „Vanessa gehört zu den ‚Unmotivierten‘, also zu den Jugendlichen, die keinen Antrieb haben und normalerweise annulliert werden. Also dürfte Vanessa eigentlich gar nicht im Motivationssemester sein“ (Fieldnotes, Tag 12, Betriebspraktikumsverein).

Die Praktik des „Aussortierens“ ist für das Personal jedoch mit dem Eintritt des Jugendlichen in den Betriebspraktikumsverein nicht abgeschlossen. Sie hält, wenn auch mit verminderter Aufmerksamkeit, weiter an. Sobald der Jugendliche hingegen im Betriebspraktikumsverein aufgenommen ist, greift der Berater auf kommunikative Techniken zurück, die das Engagement des Jugendlichen reaktivieren sollen. Die Berater setzen zwei kommunikative Techniken ein. Zum einen benutzen sie das Mittel der „paradoxen Intervention“ und zum anderen das Mittel „Unter-Druck-setzen“. Das Ziel beider Techniken ist, die emotionale Einsatzbereitschaft des Jugendlichen zu wecken. Welche Technik der Berater nun einsetzt, hängt vom jeweiligen Fall und individuellen Arbeitsstil ab.

Bei der „paradoxen Intervention“ signalisiert der Berater dem Jugendlichen, Zweifel an dessen Fähigkeiten oder dessen Willen, sich für eine Stelle in der Berufsausbildungswelt einzusetzen. Dabei kommentiert der Betreuer die Lage und die Aussichten des Jugendlichen aus einer vermeintlich resignierten Haltung. Damit soll der Jugendliche zum Widerspruch animiert werden. Im besten Fall folgt dann eine Korrektur im Verhalten. Der Jugendliche kann über den Widerspruch Zugang zu seinen motivationalen Ressourcen erhalten, die ihn auf der Suche nach einer Stelle im Berufsausbil-

dungssystem antreiben. Der Berater, Herr Althaus, beschreibt die kommunikative Technik der „paradoxen Intervention“ wie folgt:

Herr Althaus: Benjamin hat nun so viele Schnupperstellen und auch einen Beraterwechsel erlebt und man ist keinen kleinsten Schritt weitergekommen, unser Vorschlag ist die Zusammenarbeit abzubrechen, um ihm dadurch die Aussichtslosigkeit aufzuzeigen, ist ja auch ein bisschen gewagt, Aussichtslosigkeit, und ich habe mit ihm schon auch ein bisschen besprochen, so ist es aussichtslos aus meiner Sicht, und ich meine es ist manchmal auch provokativ, oder ich sage dem auch paradoxe Intervention, wenn einer sagt, ich kann es nicht, nach längerer Zeit, kann ich sagen, ja sie können es wirklich nicht, weisst du, was dann oft passiert, wie meinen sie das?, ja sie können es nicht, sie haben es mir bewiesen, sie sagen es ja jedesmal, und das kann manchmal auch

Feldforscher: der Widerspruch

Herr Althaus: genau, aber da gibt es kein Patentrezept, ich kann dir nicht sagen, immer so, es wird vieles aus dem Bauch, aus dem Herz, es kann auch mal emotional sein

(Interview, Tag 13, Betriebspraktikumsverein)

In einem Beratungsgespräch zwischen Vanessa und ihrem Berater, Herrn Schreiner, setzt dieser die Technik der „paradoxen Intervention“ ein. Er bezweifelt offen Vanessas Willen, sich für eine Stelle in der Berufsausbildungswelt einzusetzen. Dieser aus ihrer Sicht falschen Einschätzung widerspricht sie daraufhin spontan. Zu diesem Zeitpunkt hielt sich Vanessa bereits sieben Monate im Betriebspraktikumsverein auf.

Herr Schreiner: also ich weiss nicht, es ist ja auch, im Januar haben sie dort einmal ziemlich viel gemacht, aber vorher haben sie auch längere Zeit, wissen sie, sie müssen sich eigentlich gar nicht bei mir rechtfertigen, das ist ihr Entscheid, ob sie eine Lehrstelle suchen, oder nicht, letztendlich, das geht um sie, nicht um mich, wir sind ein bisschen programmiert, wir Berater und auch die Lehrer bei uns im Team, wir denken immer, alle die zu uns kommen, wollen eine Lehrstelle, aber das ist ja nicht unbedingt immer so, und bei ihnen habe ich jetzt wirklich das Gefühl, vielleicht ist das nicht wirklich so, ich habe einfach das Gefühl, sie haben das Fallschirm-Rucksäckli am Rücken, und sie müssen eigentlich nur raus springen, wenn sie da fertig sind, und da die Leine ziehen, damit der Fallschirm da aufgeht, und dann landen sie beim Vater im Betrieb

Vanessa: nein so ist es nicht

Herr Schreiner: wie ist es dann?

(Interaktion, Tag 12, Betriebspraktikumsverein)

Die zweite der beiden kommunikativen Techniken stellt das „Unter-Druck-Setzen“ dar. Dabei droht der Betreuer dem Jugendlichen, sich von nun an nicht mehr für ihn einzusetzen. In einem Fall schildert die Beraterin, Frau Rellstab, wie sie dem Jugendlichen Roger mit dem Stopp ihres Engagements für ihn drohen musste, damit sich Roger wieder anfang für offene Stellen zu bewerben.

Roger habe ich ein bisschen dreinlaufen lassen, als ich an einen Punkt gekommen bin und ihm sagte: ‚jetzt mache ich nichts mehr für sie, weil sie den ((Individualunterricht)) aufgehört haben‘, oder eine Weile lang hat er einfach keine Bewerbungen mehr gemacht, und ich sagte ihm daraufhin: ‚nun müssen sie selber schauen, wie es läuft‘. Dann ist er aktiv geworden. (Fieldnotes, Tag 9, Betriebspraktikumsverein)

Wenn die Drohung beim Jugendlichen nicht zur Korrektur des Verhaltens entsprechend den vom Berater formulierten Erwartungen führt, wird der Jugendliche bei nächster Gelegenheit „aussortiert“. Der Betreuer kann den Aufenthalt des Jugendlichen nach den ersten sechs Monaten einfach nicht mehr verlängern.

Die Erziehungspraktik des „Aussortierens“ erstreckt sich prinzipiell über den gesamten Zeitraum des Kontakts zwischen dem Betreuer und dem Jugendlichen. Die Praktik des „Aussortierens“ erhält am meisten Aufmerksamkeit, bevor der Jugendliche ein Praktikum antritt und somit in das Programm aufgenommen wird.

10.1.2 „Aussortieren“ in der Lernwerkstätte

Die Lernwerkstätte selektiert die Jugendlichen auch, hat jedoch einen viel tieferen Bewertungsmaßstab. Sie macht die Teilnahme des Jugendlichen nicht von seiner Einsatzbereitschaft abhängig. Deshalb nimmt die Praktik des „Aussortierens“ nicht denselben Stellenwert ein.

Dennoch erhält nicht jeder Jugendliche einfach Zutritt zur Lernwerkstätte. Die Gatekeeper der Lernwerkstätte prüfen, ob der Jugendliche allfällige Problematiken aufweist, welche die bereits anwesenden Jugendlichen einer besonderen Gefahr aussetzen. Dabei handelt es sich insbesondere um Drogenkonsum oder Gewaltbereitschaft. Die Betreuer des Programms verwehren nur Jugendlichen mit Drogen- oder Gewaltproblematiken den Zutritt. Der Leiter, Herr Nobs, formuliert die Gewaltgrenze folgendermassen:

Zum Beispiel Görkan, sobald es einfach irgendeine Form von Machtkonflikt gegeben hat, ist der einfach explodiert, und laut geworden, und aggressiv geworden, und es ist dann zum Teil auch so gewesen, dass er Krach gehabt hat mit anderen Jugendlichen, und dann hat ihn der Boran dermassen provoziert, dass er ihm einen Hammer nachgeschossen hat, der so viel ((nur wenige Zentimeter)) an seinem Kopf, also das ist so, ja der ist auch bekannt, dass er so, der ist auch bei uns gegangen, ... und (auch) aus dem nächsten Programm ist er rausgeflogen, ..., und man hört ab und zu wieder so, so, er schlägert einfach. (Interview, Tag 16, Lernwerkstätte)

In diesem Fall hat sich die Gewaltneigung des Jugendlichen nicht schon in den Vorgesprächen gezeigt. Erst nach einigem Aufenthalt im Programm zeigte sich Görkans Gewaltbereitschaft.

Das zweite Kriterium der Drogenproblematik bezieht sich nicht einfach auf den Konsum von sogenannten weichen Drogen, zu denen Cannabis und andere Partydrogen gehören, sondern meint harte Drogen. Bei den vorgekommenen Fällen mit harten Drogen handelte es sich um Heroinkonsum. Der Leiter, Herr Nobs, der Lernwerkstätte formuliert dieses Ausschlusskriterium so: „Wir haben vereinzelt schwere Drogenprobleme, zwei habe ich jetzt in (den letzten) eineinhalb Jahren mit Heroin erlebt, und die sind dann aber auch schnell wieder draussen, da sind wir dann ziemlich streng, die müssen wirklich in eine andere Institution“ (Interview, Tag 16, Lernwerkstätte).

10.1.3 Vergleich

Beide Motivationssemester sortieren Jugendliche aus, nur sind die Anforderungen ungleich hoch. Die Selektionshürden für die Teilnahme am Betriebspraktikumsverein sind höher als bei der Lernwerkstätte.

Der Betriebspraktikumsverein fordert von den Jugendlichen Einsatzbereitschaft und Engagement im Hinblick auf eine Stelle in der Berufsausbildungswelt. Dagegen verlangt die Lernwerkstätte von den Jugendlichen nur, im Umgang mit Gleichaltrigen keine Bedrohung darzustellen. Jugendliche, die sich oder andere mittels harten Drogenkonsums oder körperlicher Gewalt gefährden, werden nicht in die Lernwerkstätte aufgenommen.

10.2 „Verflüssigen“

Die Erziehungspraktik des „Verflüssigens“ bezeichnet die Technik, welche die Auflösung einer „fixen“ Berufsvorstellung beabsichtigt. Fast alle Jugendlichen haben einen Traumberuf, den sie gerne erlernen und ausüben möchten. Dieser Traumberuf liegt jedoch bei vielen Jugendlichen jenseits ihrer objektiven Möglichkeiten. Arbeitslose Jugendliche haben häufig tiefe schulische Qualifikationen. Sie können oft nur einen Realschulabschluss vorweisen oder haben ungenügende Noten im Zeugnis. In einem Gespräch mit der Jugendlichen Nina formuliert ihr Betreuer, Herr Brändli, den Zusammenhang zwischen Schulnoten und Berufsziel folgendermassen: „Wenn die Voraussetzungen stimmen, und ich glaube, wenn wir so durchgehen und das Ziel auch realistisch abschätzen und sagen, was sind denn ihre Berufsziele, ist das aufgrund ihrer Zeugnisse möglich, dass die Chancen eigentlich sehr gross sind, dass sie eine Lehrstelle finden können“ (Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein).

Die Verflüssigung von „fixen“ und „unrealistischen“ Berufsvorstellungen ist für den Jugendlichen ein schmerzhafter Prozess. Zumeist hat sich der Jugendliche bereits mit seinem Traumberuf identifiziert. Wenn der Jugendliche aber in die Berufsausbildungswelt eintreten will, kommt er nicht umhin, sich von seinen überhöhten Berufsvorstellungen zu trennen. Der Angestellte, Herr Althaus, beschreibt seine Sicht folgendermassen, wenn ein Jugendlicher blind ein „fixes“ und „unrealistisches“ Berufsziel verfolgt.

Ich meine sie haben ja eigentlich auch, sie haben ja alles gelesen, unter diesen Voraussetzungen mü-, wenn er mir Bemühungen bringt, von zehn KV Berufen, und keine anderen, und er tappt eigentlich seit Monaten, und wenn du zurückfragst bei Arbeitgebern, also der Mann wird jetzt das nie schaffen, aufgrund der Schulnoten, aber auch aufgrund seiner Fähigkeiten, wenn du ihm das mitteilst und sagst, so ist das aussichtslos, kann das Ziel nicht erreichen, solange der Röhrenblick, klar der RAV-Berater hat jetzt das andere Mittel, sie jetzt vom Moti abgemolten werden würden, gibt Sanktionen, ich will keine Bemühungen mehr im KV Bereich sehen, mit dieser Drohung komme ich nicht, ich sage einfach, dann bin ich der falsche, weil ich schaffe nicht mehr mit ihnen auf diesem Beruf, weil das ist verpuffte Energie, wenn mir Fachleute sagen können, und nicht nur einer, sondern zwei oder drei Mal, der wird jetzt im KV nie Fuss fassen, weil mir hat er es ja nicht geglaubt, probieren soll man es (?), aber es bringt ja dann auch nichts, wenn du fünfzig mal in die Wand hineinläufst, dabei daneben ist die Tür, muss ich ja nicht dabei sein, da kannst du hundert Mal in die Wand laufen, also so, vielleicht braucht es das manchmal, das Probieren, eben die Eigenerfahrung. (Interview, Tag 13, Betriebspraktikumsverein)

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen und Techniken des „Verflüssigens“ dargestellt, die jeder Jugendliche durchläuft, dessen Berufsvorstellungen „unrealistisch“ und „fix“ sind. Die Zeitdauer dieser Erziehungspraktik ist jedoch von Fall zu Fall verschieden. Letztlich bestimmt der Jugendliche selbst wie lange er an seinen „fixen und unrealistischen“ Berufsvorstellungen festhalten will. Solange der Jugendliche nicht bereit ist, diese abzulegen, kann er keine wirklichen Fortschritte auf dem Weg zu einem Ausbildungsplatz machen.

10.2.1 Berufsziel eruieren

Bevor der Traumberuf des Jugendlichen korrigiert werden kann, muss das Berufsziel des Jugendlichen erst einmal festgestellt werden. Das Berufsziel des Jugendlichen wird gleich zu Beginn eruiert. Die schriftliche Explikation des Berufszieles erfolgt, wenn sich der Jugendliche für ein erstes Gespräch beim Motivationssemester anmeldet. In den Anmeldeunterlagen hat er neben anderen Informationen auch sein Berufsziel anzugeben. Daraus erfährt sein Betreuer im Motivationssemester-Programm, ob es sich für die objektiven Voraussetzungen des Jugendlichen um ein realistisches oder unrealistisches Berufsziel handelt.

Im anschließenden Vorstellungsgespräch eruiert dann der Betreuer im Motivationssemester-Programm das Berufsziel des Jugendlichen mündlich. Dies geschieht im Gespräch über die Frage nach dem Berufsziel. In einem Fall erfährt die Beraterin Frau Rellstab das Berufsziel des Jugendlichen Markus. Markus hat eine Kochlehre abgebrochen, ist arbeitslos geworden und nun im Motivationssemester angekommen. Frau Rellstab hat seine Anmeldeunterlagen gelesen und schliesst nun mit einer Frage am Anfang des Gesprächs zu seinem Berufsziel an.

Frau Rellstab: Ja, das was ich mal weiss von ihnen, von den Unterlagen, sie haben die Realschule besucht, haben geschnuppert als Bäcker-Konditor und auch als Koch, und haben auch eine Kochlehre angefangen, und jetzt würde mich interessieren, wie es da weitergeht.

Markus: Also Koch ist jetzt für mich eigentlich nichts mehr. Beck eigentlich auch nicht. Mir wäre es am liebsten eigentlich, Richtung Computer.

(Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein)

Der Jugendliche Markus nennt das Berufsfeld Computer und Informatik als sein Zielgebiet. Dies ist jedoch aufgrund seiner schulischen Qualifikationen „unrealistisch“. Er hat nur einen Realschulabschluss und einige ungenügende Noten in seinem Zeugnis. Deshalb wird bei ihm wie bei anderen Jugendlichen mit „unrealistischen“ Berufsvorstellungen die kürzere oder längere Phase des Erweichens seiner Berufsvorstellungen anschliessen.

10.2.2 „Fixe“ Berufsvorstellungen „aufweichen“

„Fixe“ Berufsvorstellungen können auf direkte und indirekte Weise erweicht werden. Bei der indirekten Form auf der einen Seite wird sich der Jugendliche der überrissenen Erwartungen an sein Berufsziel selbst bewusst. Bei der direkten Weise auf der anderen Seite macht dem Jugendlichen jemand das Missverhältnis zwischen objektiven Berufsanforderungen und subjektiven schulischen Voraussetzungen klar. Zunächst sollen die indirekten Formen erläutert werden, welche eine „unrealistische“ und „fixe“ Berufsvorstellung des Jugendlichen auflösen können.

Das Berufsziel des Jugendlichen kann sich indirekt erweichen, wenn sich der Jugendliche seiner Arbeitslosigkeit bewusst wird oder er sein subjektives Ungenügen einsehen, nachdem er sich mit den objektiven Anforderungen des Berufszieles gründlich auseinandergesetzt hat.

Jugendliche können sich zu verschiedenen und nicht vorhersehbaren Zeitpunkten ihrer Arbeitslosigkeit bewusst werden. Der Kontakt mit dem Motivationssemester-Programm kann für Jugendliche ein solches Schlüsselerlebnis darstellen. Bereits die Anmeldung fürs Motivationssemester kann den Jugendlichen von seinen „unrealistischen“ und „fixen“ Berufszielvorstellungen abbringen und ihn für andere Berufe öffnen. So erzählt der Berater, Herr Brändli, diese Begebenheit folgendermassen: „Bei manchen sitzt der Schock so tief, dass sie nichts gefunden haben, wenn sie ins Motivationssemester kommen, dass sie von Anfang an die Wahl ein bisschen erweitern“ (Fieldnotes, Tag 10, Betriebspraktikumsverein).

Bei der Auseinandersetzung mit dem Berufsziel können Jugendliche ihre Vorstellungen selbständig aufweichen. Es zeigen sich jedoch unterschiedliche Wege, wie Jugendliche das Missverhältnis zwischen ihren subjektiven Möglichkeiten und den objektiven Anforderungen einsehen können. Einerseits kann der Jugendliche Einsicht in die „unrealistische“ Berufsvorstellung gewinnen, indem er sich über die objektiven Anforderungen des Berufs informiert. Wenn der Jugendliche die Anforderungen ab-

klärt, die seine Berufsvorstellung an ihn stellt und sie mit seinen Voraussetzungen vergleicht, kann er zur Einsicht gelangen, dass seine subjektiven Voraussetzungen nicht genügen und dann seine „unrealistischen“ Berufsvorstellungen aufgeben. Deshalb schicken die Betreuer den Jugendlichen zur kantonalen Berufsinformation. Folgender Ausschnitt aus einer Gesprächssequenz belegt dies. Die Beraterin, Frau Rellstab, fordert den Jugendlichen Markus auf, sich in der kantonalen Berufsinformation nach den objektiven Mindestanforderungen verschiedener Berufe zu erkundigen: „Wenn Sie sagen, ja Computer wär’s, also da können Sie auch mal in die Berufsinformation, es gibt (dort viele) Ordner, wo Sie schauen können, verschiedene Berufe, was sind die Voraussetzungen, oder? Kennen Sie die Berufsinformation im Hauptort?“ (Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein).

Der Jugendliche kann auch aus schmerzhafter eigener Erfahrung lernen. Es gibt Jugendliche, die ihre „unrealistischen“ Berufsvorstellungen erst erkennen können, nachdem sie empfindliche Absagen auf Bewerbungen erhalten haben. In einem Fall machte der Jugendliche Severin eine prägende Absageerfahrung. Nachdem er bereits während Monaten auf einem Praktikumsplatz seines Traumberufs als Automonteur gearbeitet hatte, erhielt er schliesslich dennoch die Lehrstelle nicht. Erst nach dieser für Severin enttäuschenden Erfahrung war er bereit seine Berufsvorstellung zu hinterfragen und schliesslich aufzugeben. Sein Berater, Herr Althaus, äusserte sich zu seinem Fall in einem Interview.

Und jetzt hat er sich aufgrund der Konfrontation ((Lehrmeister hat ihm auf die Lehrstellenbewerbung eine Absage erteilt)), klar er hat zuerst auf stur gemacht, dann ist er gleich in die Ferien, (?) seinem Arbeitgeber gesagt, er gehe zwei Wochen in die Ferien, die Abmachung ist eigentlich vierzehn Tage vorher melden, und nach den Ferien so ein bisschen verflüssigt, sage ich da, er ist nicht mehr so fixiert und starr, nur Automonteur, und warum geben sie mir die Lehrstelle nicht? sondern ich sage jetzt, es hat sich so ein bisschen verflüssigt, aufgeweicht (Interview, Tag 13, Betriebspraktikum)

Bei den direkten Formen des „Aufweichens“ einer „fixen“ und „unrealistischen“ Berufsvorstellung spricht ein Agent der Berufsbildung oder des Motivationssemesters den Jugendlichen auf die Diskrepanz zwischen persönlichen Möglichkeiten und objektiven Erfordernissen im Hinblick auf den Übergang in die Berufsausbildungswelt an. Es gibt zwei Akteure, die den Jugendlichen direkt mit seinen „unrealistischen“ Vorstellungen konfrontieren können. Zum einen ist dies der Berufsberater und zum anderen die für ihn zuständige Person im Motivationssemester-Programm.

Die kantonalen Berufsberater gehören im Hinblick auf die „Verflüssigung“ „fixer“ Berufsvorstellungen in die Beziehung zwischen dem Jugendlichen und seinem Betreuer im Motivationssemester. Der Jugendliche geht oft auf Anordnung des Beraters oder Werkstattleiters zum Berufsberater. Der Leiter des Betriebspraktikumsvereins, Herr Dörflinger, erwähnt dies in einem Interview: „Und dann bekommt er nach dem ersten Gespräch Aufträge, (...) es kann sein ((zum)) Berufsberater ((gehen))“ (Interview, Tag 6, Betriebspraktikumsverein).

Die Angestellten des Motivationssemesters setzen den Berufsberater als Ressource ein, um die „unrealistischen“ und „fixen“ Traumberufe einzelner Jugendlicher anzugreifen. Der Berufsberater macht den Jugendlichen ihre realistischen Möglichkeiten in der Berufsausbildungswelt bewusst. Zu diesem Zweck setzt jener auch Testverfahren ein, welche die Persönlichkeit des Jugendlichen im Hinblick auf berufliche Stärken und Schwächen, Vorlieben und Abneigungen beurteilt. Die Testergebnisse des Berufsberaters dienen dem Betreuer im Beschäftigungsprogramm wiederum als Instrument, um den Jugendlichen in die Richtung eines Berufsfelds zu lenken, das ihm grössere Chancen auf eine Stelle in der Berufsausbildungswelt verspricht.

Auch der Betreuer im Motivationssemester-Programm kann den Jugendlichen auf seine subjektiven Voraussetzungen ansprechen. Die Absicht ist dabei wiederum, die „starren“ und „unrealistischen“ Berufsvorstellungen „aufzuweichen“. Der Berater oder Bereichsleiter kann dies jedoch entweder auf eine harte oder eine sanfte Weise vornehmen. Bei der sanften Weise versucht die für den Jugendlichen zuständige Person im Motivationssemester ihm im Dialog klar zu machen, wie gering die Chancen für den von ihm präferierten Berufseinstieg sind. In einem Erstgespräch zwischen Herrn Brändli und der Jugendlichen Michaela macht dieser ihr die Chancen für den Berufseinstieg als „Kleinkinderzieherin“ bewusst.

Herr Brändli: ja, das Thema Kleinkinderzieherin

Michaela: ((Zustimmung))

Herr Brändli: Was glauben sie wie gross sind die Chancen in diesem Bereich eine Lehrstelle zu finden?

Michaela: sehr klein

Herr Brändli: Sehr würde ich jetzt weglassen, aber klein

(Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein)

Bei der harten Vorgehensweise kann der Betreuer den Jugendlichen aber auch mit seiner ungeschönten Fremdeinschätzung konfrontieren. Der Berater, Herr Brändli, weist etwa die Jugendliche Michaela, die ihre überrissenen Erwartungen an eine Stelle in der Berufsausbildungswelt nicht revidieren wollte, unmissverständlich auf deren Schwächen hin. Folgender Auszug aus dem Gespräch gibt das wieder:

Herr Brändli: ja dann müsste man schauen, wie es ist, aber grundsätzlich, ich habe verschiedene Praktikumsplätze, bei denen, bei denen sie in eine Familie ein Praktikum machen gehen können

Michaela: ist dann das wieder Haushaltshilfe? oder muss ich mich, ich habe jetzt eine Frage, muss ich mich dort um die Kinder hauptsächlich kümmern oder um die Kinder und den Haushalt

Herr Brändli: sie kümmern sich um acht Kinder mit der Frau Grossmann zusammen und einer anderen Praktikantin und das ist eben genau das, was sie sagen, man macht auch, es ist nicht Haushaltshilfe, aber wenn sie mit dieser, in der Grossfamilie arbeiten, müssen sie eben den Haushalt, ihren Teil mitmachen

Michaela: ich bin eben nicht so ein Fan vom Haushalt, Entschuldigung

Herr Brändli: ich denke, das ist noch spannend, was sie sagen, einerseits sehen sie, sie, sie wollen etwas, Kleinkinderzieherin

Michaela: mein Beruf muss erst noch erfunden werden

Herr Brändli: genau, dann haben sie ihn wahrscheinlich noch nicht gefunden, und darum kommen sie nicht weiter und das habe, das habe ich ihnen jetzt aufzeigen wollen, die Aussage wollte ich eigentlich so hören, weil den Beruf, den sie wollen, gibt es gar nicht, weil es ist gar kein Beruf, den sie möchten, sie wollen einfach in den Tag hinein leben, sie wollen ein bisschen das machen, sie wollen ein bisschen das machen, sie wollen ein bisschen dieses machen, möglichst unverbindlich, und noch das, was ihnen gefällt

Michaela: es muss einfach abwechslungsreich sein

Herr Brändli: das macht es schwierig, abwechslungsreich, das ist wahrscheinlich, da gibt es hundert oder noch mehr Berufe, die abwechslungsreich sind, aber hinter dieser Abwechslung steckt Verantwortung, und steckt Verpflichtung und das spüre ich nicht, dass sie bereit sind ((Aufnahme-Stopp, anschliessend weitere z. T. harte Kritik an Michaelas Vor- und Einstellung zu regelmässiger Arbeit))

(Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein)

10.2.3 „Leiterli“

Die Betreuer im Motivationssemester setzen eine Technik ein, um „fixe“ Berufsvorstellungen eines Jugendlichen aufzuweichen. Die Techniken des „Aufweichens“ müssen ihn bis dahin zumindest soweit gebracht haben, dass er die geringen Chancen für die Verwirklichung seines Traumberufs einsieht. Der Betreuer baut mit dem Jugendlichen dabei ein „Leiterli“. Diese Bezeichnung steht für eine Abfolge von beruflichen Stationen, an deren Ende der Traumberuf des Jugendlichen steht. Der Betreuer Herr Brändli erläutert der Jugendlichen Michaela die Technik des „Leiterli“-Bastelns folgendermassen:

Jaa, man müsste aber schauen, was gibt es für Alternativen, mit denen man in diesen Beruf arbeiten gehen kann, die sehr ähnlich sind und wo es vielleicht keine Sek braucht, vielleicht gibt es dann eine Attestausbildung, das ist die Zweijährige, wo sie, wenn sie gut sind eventuell auch weitermachen können für eine drei oder vierjährige Weiterbildung, ich möchte eben genau solche Sachen, möchte ich gar nicht von vorne herein ausschliessen, weil sie sagen, ja da brauche ich Sek, das kommt nicht in Frage, wenn sie sagen, das kommt, das wäre eine Berufsziel, ein mögliches Berufsziel, dann müssen wir zwei einen Weg finden, wie sie nicht innerhalb der nächsten drei Jahre vielleicht dorthin kommen, aber vielleicht die nächsten sieben oder fünf Jahre, dann müssen wir (?) so wie ein Leiterli herausfinden, wie kommen sie dorthin und dann definieren wir mal miteinander den ersten Schritt. (Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein)

Nicht immer lassen sich Jugendliche jedoch vom „Leiterli“, das ihnen ihre Bezugsperson vorschlägt, überzeugen. In einigen Fällen bleibt der Bezug zwischen dem eigentlichen Traumberuf und dem vorgeschlagenen Einstieg in die Berufsausbildungswelt sehr vage. In einem beobachteten Fall äusserte sich die Jugendliche Maria über ihr neustes Berufsziel. Sie wollte Tierpflegerin in einem Zoo werden, am liebsten im Affenhaus. Daraus konstruierte ihr Betreuer einen Berufseinstieg auf einer Geflügelfarm als Geflügelzüchterin (Fieldnotes, Tag 1, Betriebspraktikumsverein).

Daneben gibt es aber auch durchaus offensichtlichere Bezüge zwischen dem Einstieg in die Berufsausbildungswelt und dem erklärten Berufsziel der Jugendlichen. In einem anderen beobachteten Fall trat die Jugendliche Nina ein relativ unpopuläres Praktikum als Haushaltshilfe an, um sich für eine Lehrstelle im Berufsfeld der Pflege zu qualifizieren, um längerfristig die Tätigkeit der Kleinkinderzieherin anzustreben (Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein).

10.2.4 Realistische Berufsalternativen vorschlagen

Der Verlust eines „fixen“ Traumberufs stellt für den Jugendlichen einen kritischen Moment im Prozess des „Verflüssigens“ dar. Damit der Jugendliche nicht die Hoffnung auf eine Stelle in der Berufsausbildungswelt verliert, wird dieses Vakuum sofort mit realistischen Alternativen besetzt. Die Initiative zu den Berufsalternativen kann sowohl vom Jugendlichen als auch von seinem Betreuer im Motivationssemester ausgehen.

Die Beraterin, Frau Rellstab, schlägt den Jugendlichen etwa Alternativen vor: „Ich zeige eine Lösung auf, wo es durchgehen könnte, aber Sie müssen es entscheiden“ (Fieldnotes, Tag 9, Betriebspraktikumsverein). Diese Alternativen verstehen die Angestellten jedoch als Vorschläge. Sie wollen den Jugendlichen nicht zu einer bestimmten Wahl zwingen, sondern verlangen von ihm eine Entscheidung für welches Berufsziel er sich einsetzen will. Sie appellieren also an die Freiwilligkeit. So formuliert es auch der Berater, Herr Althaus, im Betriebspraktikumsverein.

Oder ich kann auch Berufe aufzählen, von denen ich die Voraussetzungen kenne, oder ich muss mich auch zuerst erkundigen, aufgrund der schulischen und praktischen Fähigkeiten, was ist noch machbar, aber wenn ich das aufsaage, dann kannst du nachher sagen, der Althaus hat mir gesagt, es gefällt mir nicht, der Althaus hat gesagt, ich solle das machen, ich will es eben von dir hören, was du dir sonst noch vorstellen kannst. (Interview, Tag 13, Betriebspraktikumsverein)

Auch der Jugendliche kann Berufsalternativen vorschlagen, nachdem sich seine „fixe“ Vorstellung des Traumberufs aufgelöst hat. Der Berater, Herr Althaus, erzählte mir von Severin, der eine fast schon sicher geglaubte Lehrstelle in seinem Traumberuf als Automonteur doch nicht erhalten hatte und nach dem ersten emotionalen Tiefpunkt mit einer eigenen Berufsalternative im nächsten Beratungsgespräch ankam. Herr Althaus spielt dazu im Interview diese Gesprächssequenz mit Severin nach: „Und dann ist man dann darauf, was können Sie sich sonst noch vorstellen, ja ich kann eine Schnupperlehre als Logistik-Assistent, ich gehe nächste Woche, hat er organisiert, die Initiative ist da“ (Interview, Tag 13, Betriebspraktikumsverein).

Wenn der Jugendliche eine realistische Berufsalternative vorschlägt, reagiert der Berater darauf mit Unterstützung. In einem beobachteten Fall fragt der Berater, Herr Schreiner, die Jugendliche Vanessa, welche Berufsalternativen sie sich noch vorstellen könnte, nachdem sie sich von ihrem Traumberuf als kaufmännische Angestellte nach

über hundert Absagen doch noch getrennt hat. Als Hilfsmittel verwendet er einen Katalog, in dem alle ausbildungsberechtigten Betriebe des Kantons nach den einzelnen Ausbildungsplätzen gruppiert sind. Als Vanessa einen nach seiner Einschätzung realistischen Berufseinstieg ausspricht, reagiert er spontan affirmativ.

Herr Schreiner: also welche Berufe soll ich für sie rauskopieren?

Vanessa: also sicher mal den Detail

Herr Schreiner: ah das sind ziemlich viele, Detailhandel, ich kopiere ihnen einfach mal den Detailhandelsassistent, weil Fachfrau wird schwierig sein

Vanessa: ja

Herr Schreiner: und was noch?

Vanessa: Kleinkinderzieherin hat es nichts drin?

Herr Schreiner: doch, doch, gibt es, aber da gibt es nicht viele Ausbildungsbetriebe, aber die, die es hat, ja mal anrufen, da, sonst noch einer?

Vanessa: nein, nein

Herr Schreiner: überlegen sie nochmal, sagen sie mir noch einen, ich fange mal an zu kopieren, dann können sie es sich in Ruhe überlegen (...) ((kommt nach dem Kopieren zurück ins Zimmer)) und auf was sind sie noch gekommen?

Vanessa: Hotelfachfrau

Herr Schreiner: Hotelfachfrau?

Vanessa: ja

Herr Schreiner: das ist eine gute Idee, und dort gibt es glaube ich jetzt auch eine Anlehre, wissen sie was eine Anlehre ist?

Vanessa: nein

Herr Schreiner: eine verkürzte Lehre, eine schulisch einfachere Lehre, und Hotelfachfrau ist auch auf einem schulisch recht hohen Niveau und die Anlehrstelle, die heisst Hotelangestellte, glaube ich

Vanessa: ja, kann sein

Herr Schreiner: und die gibt es noch nicht so viel, aber ich finde das ist eine gute Idee, doch da könnte ich sie also sehen, ein paar Sachen, aber die sind nicht als Ho-

telfach-, Hotelangestellte drin, da muss man einfach nachfragen, ob sie da Interesse hätten, an einer Anlehrstelle, oder?

Vanessa: ja (...)

(Interaktion, Tag 12, Betriebspraktikumsverein)

10.2.5 Akzeptables Berufsziel finden

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Betreuer des Motivationssemesters bei der Erziehungspraktik des „Verflüssigens“ gemeinsam mit dem Jugendlichen über mehrere Zwischenschritte hinweg ein realistisches Berufsziel erarbeitet. Wie lange der Prozess der „Verflüssigung“ der „fixen“ Berufsvorstellung dauert, hängt vom Einzelfall ab. So gibt es Jugendliche, die bereits die Kontaktaufnahme mit der Beschäftigungsmassnahme zum Umdenken anregt und wieder solche, die nur über ein konstruiertes „Leiterli“ sich auf eine weniger attraktive Stelle in der Berufsausbildungswelt einlassen.

Durch das „Verflüssigen“ kommen die Jugendlichen letztlich auf eine berufliche Alternative, die sie akzeptieren können. Die Beraterin Frau Wallenstein formulierte das Ergebnis der „Verflüssigung“ wie folgt: „Bei manchen braucht es ein bisschen länger, dass sich ihr ursprünglicher Traumberuf nicht verwirklichen lässt, es aber eine Alternative gibt mit der sie leben können“ (Fieldnotes, Tag 10, Betriebspraktikumsverein). Am Ende des „Verflüssigens“ haben die Jugendlichen also ein realistisches Berufsziel gefunden, das sie akzeptieren können.

10.3 „Disziplinieren“

Die organisationale Erziehungspraktik des „Disziplinierens“ passt die Jugendlichen in die vom Motivationssemester-Programm simulierte Struktur der Berufsausbildungswelt ein. Das Personal der Motivationssemester spannt die Jugendlichen zu diesem Zweck in ein Feld von Verpflichtungen mit unterschiedlichen Verbindlichkeitsgraden ein.

Zudem kontrollieren die im Motivationssemester angestellten Personen das Verhalten des Jugendlichen laufend. Sie überprüfen, ob die Jugendlichen ihren Verpflichtungen nachkommen. An jedem Schultag zum Beispiel kontrolliert die Lehrperson vor dem Unterrichtsbeginn, welche Jugendlichen anwesend sind und welche fehlen. Anschlies-

send leitet die Lehrperson die Anwesenheitskontrolle an die Betreuer der Jugendlichen weiter, die ihrerseits kontrollieren, ob die Absenzen entschuldigt sind.

Schliesslich sanktionieren die Angestellten der Motivationssemester-Programme das Verhalten der Jugendlichen. Wenn ein Jugendlicher alle Erwartungen erfüllt, die seine Bezugsperson an ihn richtet, kann sie ihm im Sinne einer positiven Sanktion mehr Freiraum gewähren. Falls ein Jugendlicher jedoch wiederholt an ihn gerichtete Erwartungen nicht erfüllt, kann das Personal negative Sanktionen anordnen. Kommt ein Jugendlicher zum Beispiel morgens regelmässig fünfzehn Minuten zu spät, kann seine Bezugsperson von ihm verlangen, die Fehlzeit abends nachzuarbeiten.

10.3.1 Verpflichtungsstruktur aufbauen

Jugendliche sind neben dem Motivationssemester in andere Organisationen eingebettet. So wohnt ein Jugendlicher nicht nur für gewöhnlich bei seinen Eltern, sondern unterhält auch Kontakte zu einer Peer Group und ist vielleicht auch Mitglied eines Sportvereins. Alle jene Institutionen und Organisationen ausserhalb der Motivationssemester-Programme entziehen sich ihres direkten Einflusses.

Dennoch strahlt das Motivationssemester mit seiner den Jugendlichen verpflichtenden Struktur auch in andere Institutionen und Organisationen aus. Die Familie, die Peer Group oder andere Organisationen, in die der Jugendliche eingebunden ist, bleiben durch die Teilnahme am Motivationssemester nicht unbeeinflusst.

In den folgenden Abschnitten soll die Programmstruktur der Motivationssemester-Programme in den drei Dimensionen der Zeit, des Raumes und der sozialen Beziehungen dargestellt werden. Daraus wird auch ersichtlich, inwiefern sich das Beschäftigungsprogramm trotz seines begrenzten Wirkungskreises mittelbar auf andere Institutionen und Organisationen auswirkt. Die Teilnahme am Motivationssemester aktualisiert für den Jugendlichen weit mehr als nur die Teilnahme an einem Programm vorübergehender Beschäftigung. Vielmehr strukturiert sie dessen Lebenswelt im Hinblick auf den Eintritt in die Berufsausbildungswelt vor. Dabei eröffnen und verschliessen sich dem Jugendlichen Handlungsspielräume.

Strukturierung der Zeit

Die zeitliche Struktur der Motivationssemester-Programme soll hier über den Tag, die Woche und das Jahr gezeigt werden. Die Tagesstruktur der Massnahme orientiert sich an einem normalen Arbeitstag. Der normale Arbeitstag im Motivationssemester um-

fasst rund acht Stunden Arbeit von acht Uhr morgens bis fünf Uhr nachmittags. Die Zeit zwischen fünf Uhr abends und acht Uhr morgens stellt die Freizeit der Jugendlichen dar. Die Arbeitszeit wird von drei Pausen unterbrochen. Es gibt zwei kurze Pausen, eine am Vormittag und eine am Nachmittag sowie eine einstündige Mittagspause. Für alle Jugendlichen in der Lernwerkstätte ist diese Strukturierung des Tages identisch. Unabhängig davon in welchem Bereich ein Jugendlicher arbeitet, unterteilt sich sein Tag im weiteren Sinne in dieses Zeitmuster von Arbeits- und Freizeit und im engeren Sinne in Arbeitszeit und Pausen. Ein Jugendlicher aus der Bauabteilung beginnt wie alle anderen seinen Arbeitstag um acht Uhr, macht um zehn Uhr eine Viertelstunde Pause und arbeitet anschliessend bis zwölf Uhr, bis ein Signalhorn die Pause markiert. Nach einer einstündigen Mittagspause wird der Nachmittag wieder mit dem Signalton angekündigt und der Jugendliche aus der Bauabteilung nimmt seine Arbeit wie alle anderen wieder bis um drei Uhr auf, bis eine zweite fünfzehnminütige Pause die Arbeit unterbricht. Schliesslich verlassen die Jugendlichen die Lernwerkstätte und ihre Freizeit beginnt.

Bei allen Jugendlichen des Betriebspraktikumsvereins und bei einzelnen Jugendlichen der Lernwerkstätte, die ein Praktikum absolvieren, gilt eine andere, aber ähnliche Tagesstruktur. Der Tagesablauf richtet sich jeweils nach dem Betrieb, in dem ein Jugendlicher arbeitet. Wenn der Jugendliche ein Praktikum als Bäcker absolviert, beginnt und endet sein Arbeitstag entsprechend früher. Jedoch wird dieser dann auch von einer grossen und zwei kurzen Pausen unterbrochen sein. Insgesamt dürfte seine Arbeitszeit auch die Normaltagesarbeitszeit von rund acht Stunden nicht regelmässig überschreiten. In den Praktika sind die Jugendlichen dem Arbeitsgesetz unterstellt, das ihnen die entsprechenden Rechte garantiert.

Folglich übernimmt der Jugendliche durch die Teilnahme am Motivationssemester-Programm die Tagesablaufstruktur eines Erwerbstätigen. Seine Tageszeit strukturiert sich in eine Arbeits- und eine Freizeit und längere Arbeitszeitblöcke wechseln sich mit kürzeren Pausenzeiten ab.

Die Wochenstruktur gliedert sich in eine Werkwoche und ein Wochenende. Die Werkwoche umfasst fünf Tage und das Wochenende zwei. Die Werkwoche erstreckt sich über die Wochentage von Montag bis Freitag und das Wochenende dauert von Samstag bis Sonntag. Diese Struktur der Woche ist regelmässig und für alle Jugendlichen in den Motivationssemestern dieselbe. Kein Jugendlicher, der ein Praktikum absolviert, muss am Samstag oder am Sonntag arbeiten.

Neben der Tages- und Wochenstruktur programmiert das Motivationssemester auch die Jahresstruktur entsprechend den Vorgaben des Arbeitsgesetzes. Jeder Jugendliche des Programms hat, obwohl er eigentlich immer noch arbeitslos ist, Anrecht auf vier Wochen Ferien pro Jahr. Folglich zwingt ihn die Teilnahme am Motivationssemester zu achtundvierzig Wochen Jahresarbeitszeit. Dies gilt gleichermaßen für die Jugendlichen der Lernwerkstätte und die Jugendlichen des Betriebspraktikumsvereins.

In einem Gespräch mit der Jugendlichen Melissa äussert sich diese über die zeitliche Strukturierung des Motivationssemesters, die sie differenziert wahrnimmt. So beantwortete sie die Frage, was sich seit ihrem Aufenthalt im Motivationssemester für sie geändert hat:

Feldforscher: Was hat sich verändert?

Melissa: Für mich jetzt? ja ich weiss auch, vorher bin ich halt immer so, vorher ist eher so gewesen wie Ferien, als ich noch nicht in diesem Betriebspraktikumsverein gewesen bin, ich bin am Morgen aufgestanden, habe vielleicht mal, keine Ahnung, bin halt einfach zu Hause herumgelegen und es ist richtig totlangweilig gewesen, also der erste Monat ist vielleicht noch gegangen, aber ich auch relativ lange arbeitslos gewesen, es ist einfach totlangweilig gewesen, und da hat es so richtig, du weißt, du musst am Morgen aufstehen, du musst arbeiten gehen, du kannst aber am Abend nach Hause kommen und sagen, heute habe ich etwas gemacht, und nachher kannst du schlafen gehen und anders, meine Kollegin hat immer gesagt, he freust du dich auch aufs Wochenende und ich habe sagen müssen, ich habe die ganze Zeit Wochenende, es ist nichts mehr wirklich, ich bin am Abend ins Bett gegangen und habe noch ein bisschen Fernsehen geschaut und mir überlegt, was habe ich heute gemacht, was habe ich heute gemacht, bist die ganze Zeit irgendwo herumgehängt.

(Interview, Tag 6, Betriebspraktikumsverein)

Strukturierung der Orte

Die Programmstruktur des Motivationssemesters verpflichtet den Jugendlichen bestimmte Orte regelmässig aufzusuchen und anderen fernzubleiben. Die wichtigsten Orte des Motivationssemesters stellen die Orte der Arbeit, der Schule und der Beratung dar. Ausserdem versucht das Motivationssemester mittelbar, den Zugang des Jugendlichen zu den Orten der Unterhaltung und des Sports zu beeinflussen. Ein Ort des Wohnens, an dem der Jugendliche schlafen kann, setzt das Motivationssemester-Programm jedoch voraus. Dahingehend äusserte sich der Leiter der Lernwerkstätte, Herr Nobs, als er einen Fall beschrieb, bei dem ein regelmässiger Ort des Wohnens und Schlafens nicht gegeben war: „Dann finde ich, gibt es solche, (...), die haben keine

Ta-, Ta-, also die haben keine Wohnstruktur, (...) das finde ich fast das Schwierigste, wir sind eigentlich darauf angewiesen, dass sie eine Wohnstruktur haben“ (Interview, Tag 16, Lernwerkstätte).

Die Orte der Arbeit differieren zwischen den beiden untersuchten Motivationssemestern. Während sowohl im Betriebspraktikumsverein als auch in der Lernwerkstätte die Jugendlichen in Betrieben bei der Arbeit auf Schnupperstellen oder Praktika zu finden sind, trifft man sie ausschliesslich in der Lernwerkstätte auch in den internen Werkplätzen an.

Neben den Orten der Arbeit gibt es die Orte der Schule. Der hauptsächlichste Ort der Schule ist das Schulzimmer. In Abhängigkeit der Grösse des Motivationssemester-Programms gibt es eines oder gleich mehrere solcher Schulzimmer. Jedoch erschöpft sich die Schule nicht auf die Schulzimmer. Vielmehr finden Sequenzen eines Schultags auch im Freien statt. Dies kann ein Spielteil sein, der auf einem Basketballplatz stattfindet, oder eine Exkursion sein, die als Besichtigung einer öffentlichen Anlage stattfindet. Die Orte der Schule schliessen also auch Lokalitäten des öffentlichen Raumes ein, sofern sie von den Jugendlichen zusammen mit der Lehrperson während des Schulunterrichts aufgesucht werden.

Darüber hinaus erhalten die Jugendlichen durch die Teilnahme am Motivationssemester-Programm auch Zugang zu Orten der Beratung. Der wesentlichste Ort der Beratung stellt das Gespräch zwischen dem Jugendlichen und seinem Betreuer dar. Das Beratungsgespräch findet meist im Büro des Betreuers statt.

Damit sind aber noch nicht alle Orte der Beratung genannt. Zusätzlich kann die Bezugsperson für den Jugendlichen Orte der Beratung aufschalten, die im weitesten Sinne etwas mit dem Übertritt des Jugendlichen in die Berufsausbildungswelt zu tun haben. Für den Jugendlichen kann zum Beispiel der Ort der Berufsberatung aktualisiert werden. Aber auch Orte für Spezialberatungen kann der Berater oder Bereichsleiter den Jugendlichen frei schalten. Dazu gehören Beratungsstellen für Familiengewalt, Alkoholismus oder gleich eine Therapie.

In einem ersten Gespräch erklärt der Berater, Herr Brändli, der Jugendlichen Manuela die Organisation des Motivationssemesters und nennt dabei wesentliche Orte, zu denen das Programm den Zugang ermöglicht:

Herr Brändli: und das andere, das sie gesagt haben, im Motivationssemester geht man einen bis zwei Tage in die *Schule*, das stimmt und die restliche einer Woche arbeitet man in einem *Betrieb*, möglichst in einem Betrieb, der Lehrlinge ausbildet, das findet man über *Schnupperplätze*, wenn wir herausfinden, was sie lernen wol-

len, dann geht man schauen, was gibt es für Ausbildungsbetriebe, was gibt es für Varianten von Ausbildungen und dann probiert man einen Betrieb zu finden, der ihnen einen *Praktikumsplatz* anbietet, können sie sich vorstellen, was ein Praktikumsplatz ist? (Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein, Herv. d. A.)

Der Ort der Beratung erschliesst sich im Übrigen durch den Kontext, in dem dieser Auszug aus einem Gespräch zwischen Herrn Brändli und Michaela stattfindet.

Die Orte der Unterhaltung beeinflusst die Teilnahme am Motivationssemester indirekt. Jugendliche lernen, wie die Unterhaltung am Wochenende mit den Ansprüchen der Arbeitswoche in Konflikt treten. Über die im Motivationssemester simulierte Tätigkeit können Jugendliche das Ausgehen neu bewerten und ihr Verhalten entsprechend ändern. In einem Interview mit der Jugendlichen Sonja sagte diese, wie sich ihre Bewertung des Verhältnisses von Abendunterhaltung und Arbeit gewandelt hat.

Ich bin jetzt auch ab sechzehn noch in der Jugend, ich denke auch noch da ein bisschen und dort ein bisschen, aber weiss trotzdem, wenn ich jetzt zum Beispiel in den Ausgang würde, am Freitag oder am Samstag bis Morgens um fünf oderso, dann weiss ich einfach, wenn ich solange draussen bleiben kann, muss ich auch arbeiten gehen, das ist mir auch bewusst (Interview, Tag 13, Betriebspraktikumsverein)

Im Beratungsgespräch können die Betreuer den Jugendlichen auch bestimmte Freizeitbetätigungen anraten. Während eines Aufenthaltes riet der Berater, Herr Brändli, einem übergewichtigen Jugendlichen, er solle in seiner Freizeit bis zum Lehrbeginn noch etwas Sport betreiben. Ein- oder zweimal pro Woche solle er Joggen gehen (Fieldnotes, Tag 6, Betriebspraktikumsverein).

Im Wesentlichen gibt die Programmstruktur des Motivationssemesters den Jugendlichen Orte der Arbeit, der Schule und der Beratung vor. Dieser hat sich, zu festgelegten Zeiten an diesen Orten aufzuhalten. Darüber hinaus kann der Betreuer im Motivationssemester über das Gespräch auch weitere Orte aufschalten. Dazu gehören nicht nur Orte für Spezialberatungen, sondern auch Orte der Unterhaltung und Orte des Sports. Mittelbar beeinflusst die Teilnahme am Motivationssemester also die räumliche Strukturierung des Jugendlichen weit stärker als anfänglich angenommen werden durfte.

Strukturierung der Beziehungen

Die Teilnahme am Motivationssemester strukturiert auch die sozialen Beziehungen des Jugendlichen neu. Neue Beziehungsarten kommen hinzu und bisherige Beziehun-

gen erhalten eine neue Bedeutung. Der Einfluss auf die Beziehungen des Jugendlichen bleibt aber nicht auf die mit dem Motivationssemester unmittelbar verbundenen Personen beschränkt, sondern erweitert sich darüber hinaus auch auf das private Umfeld der Jugendlichen. Das Motivationssemester ordnet also die Beziehungen des Jugendlichen insgesamt neu.

Zunächst reorganisiert das Motivationssemester die Bezugspersonen mit Blick auf den Eintritt in die Berufsausbildungswelt des Jugendlichen. Oftmals waren die Eltern des Jugendlichen, seine Ratgeber auf dem Weg zu einer Lehrstelle. In anderen Fällen wiederum haben auch Verwandte des Jugendlichen diese Rolle übernommen. Im Motivationssemester-Programm versucht sich jedoch der Betreuer an die Stelle der bisherigen Bezugsperson des Jugendlichen zu setzen, um sich als zentrale Bezugsperson im Hinblick auf den Übergang in die Berufsausbildungswelt zu etablieren.

Will sich der Betreuer des Jugendlichen im Motivationssemester zu dessen Bezugsperson machen, hat er nicht nur seine Funktion und Rolle ihm gegenüber explizit zu machen, sondern auch den Einfluss der bisherigen Bezugsperson zu delegitimieren. In einem Fall zeigte sich dies anschaulich, als die Mutter von Michaela, ihre Tochter zum „Vorstellungsgespräch“ bei Herrn Brändli begleitete. Zu dritt saßen sie am Besprechungstisch, als Herr Brändli Michaela überraschend nach der Unterstützung durch ihre Mutter fragte, um damit deren Unnützlichkeit im Hinblick auf das Finden einer Lehrstelle hervorzuheben.

Herr Brändli: Wie unterstützen sie die Eltern in dieser ganzen Berufs- und Lehrstellensuche?

Michaela: Also die Eltern mich?

Herr Brändli: Ja

Michaela: ... sie hat mir zum Beispiel, ja wart' jetzt mal, muss mal überlegen

Herr Brändli: Nein, da müssen sie gar nicht, das sagt mir schon viel, wenn wahnsinnig viel da wäre, würde das gleich aus ihnen herausprudeln, ist das richtig, wenn ich das so sage?

Michaelas Mutter: Ja das stimmt, ja

(Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein)

Es genügt aber nicht nur bisherige Bezugspersonen so weit wie möglich zu entthronen, vielmehr muss sich der Betreuer im Motivationssemester an ihre Stelle setzen. Dies geschieht hauptsächlich in den gemeinsamen Gesprächen zwischen dem Jugendlichen und Berater, zum Beispiel indem der Berater oder Bereichsleiter seine Rolle dem Jugendlichen erläutert. Dabei stellt der Betreuer gegenüber dem Jugendlichen heraus, was er von einer Teilnahme am Motivationssemester-Programm erwarten darf. In einem Fall formulierte der Berater, Herr Brändli, der Jugendlichen Michaela seine Rolle folgendermassen:

Ich sage ihnen auch, wer ich bin, damit sie wissen wer ihnen gegenüber sitzt und auch, dass sie dann vielleicht Sachen sagen können, die sie nicht jedem sagen würden, die wichtig sein könnten beim Suchen vom von einer Lehrstelle (...) und jetzt, was sind denn ihre Erwartungen an mich, weil ich habe nicht hundert Lehrstellen im Sack, die ich ihnen geben kann, da muss ich sie enttäuschen, aber das Ziel ist jetzt, dass wenn es eine Lehrstelle noch gibt, die es im Kanton noch gibt, die zu ihnen passen würde, dass wir die miteinander finden, wenn es sie noch gibt (...) ich werde nicht alles erfüllen, was sie gerne hätten, aber ich probiere möglichst das erfüllen zu können, was sie sich von mir wünschen in Bezug auf Lehrstellensuche ... dann besprechen wir miteinander die nächsten Schritte, wie geht es weiter und auch miteinander zu sagen, wie stehen denn die Chancen auf diesen Sommer noch eine Lehrstelle zu finden, oder müssen wir sagen, wenn sie Goldschmiedin lernen möchten zum Beispiel, auf diesen Sommer gibt es keine Lehrstelle mehr als Goldschmiedin, da kenne ich jetzt in der ganzen deutschsprachenden Schweiz keine Lehrstelle mehr, die offen ist, aber auf nächstes Jahr gibt es ganz sicher wieder Lehrstellen und vielleicht müssen wir etwas definieren, wie sie die nächsten zwölf Monate nicht eine Lehrstelle suchen, sondern dass sie sich vorbereiten, dass sie ((in einem)) Jahr ganz sicher eine finden (Interaktion, Tag 4, Betriebspraktikumsverein).

In diesem Fall hebt die künftige Bezugsperson, Herr Brändli, seine Stellung gegenüber der Jugendlichen Michaela auf verschiedene Weise hervor. Er teilt ihr nicht nur mit, was er leisten und noch deutlicher, was er nicht leisten kann. Der Berater vermittelt der Jugendlichen auch einen Zeithorizont, welcher der Beziehung eine mit Dauer ausgestattete, gemeinsame Perspektive verleiht. Insofern gewinnt der Jugendliche mit dem Betreuer einen ständigen Ansprechpartner für die Berufswahl und Lehrstellensuche.

Das Motivationssemester greift auch ordnend in die Beziehung des Jugendlichen zu Gleichaltrigen ein. Hauptsächlich erhält der Jugendliche über den Eintritt ins Motivationssemester ein Beziehungsangebot zu gleichaltrigen Jugendlichen, die sich im Hin-

blick auf die Arbeitstätigkeit in einer ähnlichen Lage befinden. So wie er haben auch alle anderen Jugendlichen im Motivationssemester keine Lehrstelle gefunden, sind arbeitslos geworden und über das RAV in dieses Programm vermittelt worden.

Die Kontaktmöglichkeiten zu Peers erhält der Jugendliche während seines Aufenthaltes in den Räumlichkeiten des Motivationssemesters. Im Betriebspraktikumsverein finden sich in den Räumlichkeiten des Programms die Jugendlichen lediglich am obligatorischen Schultag gemeinsam ein. Hingegen sind die Jugendlichen in der Lernwerkstätte die ganze Woche jeden Tag zusammen.

Neben den Beziehungen zu Gleichaltrigen innerhalb der Programmstrukturen des Motivationssemesters kann die für den Jugendlichen zuständige Person auch Beziehungen zu Gleichaltrigen innerhalb der Familie des Jugendlichen hinsichtlich der Lehrstellensuche reaktivieren. Hierbei sind vor allem ungefähr gleichaltrige Geschwister zu nennen. Durch die Teilnahme am Programm kann die Beziehung des Jugendlichen zu einem Bruder oder einer Schwester in einem neuen Licht erscheinen. So können Betreuer gleichaltrige Geschwister im Gespräch mit dem Jugendlichen aktivieren, damit jene ihnen bei der Lehrstellensuche behilflich sind. In einem Fall forderte die Beraterin, Frau Knie, den Jugendlichen Mauro auf, den Kontakt im Hinblick auf die Lehrstellensuche mit seinem um ein Jahr jüngeren Bruder aufzunehmen. Mauro war sich dieser Möglichkeit gar nicht bewusst. Dennoch nahm er Frau Knies Ratschlag an und bezog seinen Bruder in seine Suche nach einem Berufsausbildungsplatz mit ein. Letztlich fand Mauro seine Lehrstelle durch den Hinweis seines Bruders, der in einem Partnerbetrieb bereits eine Lehre gefunden hatte (Fieldnotes, Tag 1, Betriebspraktikumsverein).

Vor allem aber erzwingt die Teilnahme am Motivationssemester neue Beziehungen zu berufstätigen Personen. Im Betriebspraktikumsverein ist dies ein Vorgesetzter und sind das Arbeitskollegen. In der Lernwerkstätte hingegen entfallen die Arbeitskollegen und die Funktion des Vorgesetzten fällt mit derjenigen des Betreuers zusammen. Doch auch in Lernwerkstätten kann der Jugendliche Beziehungen zu Vorgesetzten und Arbeitskollegen in einem privatwirtschaftlich organisierten Betrieb aufbauen, wenn er eine Schnupperstelle antritt oder ein Kurzpraktikum absolviert.

Durch die Praktika erhält der Jugendliche nicht nur Arbeitserfahrungen und Feedback, sondern hat auch die Möglichkeit Beziehungen zu Personen zu knüpfen, die ihn auf eine offene Lehrstelle hinweisen könnten. In einem Interview mit dem Leiter der Lernwerkstätte, Herrn Nobs, hebt dieser den Nutzen der Beziehungen hervor, die sich Jugendliche während eines Praktikumsaufenthalts erarbeiten können: „Der Prakti-

kumsbetrieb bekommt Arbeit und Unterstützung, der Jugendliche sollte etwas Lernen können, wir vereinbaren das auch, was sie dort machen können, was sie dort lernen, und dass sie dort Feedback bekommen, und Arbeitserfahrung, und Beziehungen natürlich, Beziehungen knüpfen“ (Interview, Tag 8, Lernwerkstätte).

Ausserdem kann die Teilnahme am Motivationssemester-Programm auch weitere Agenten des Sozialstaats aktivieren. Hierbei ist in erster Linie vor allem der Berufsberater zu nennen. Er wird jedoch von der Bezugsperson im Motivationssemester nur punktuell eingesetzt. In zweiter Linie sind hier aber auch alle weiteren Spezialberatungen zu nennen, die sich spezifischen Problematika der Jugendlichen annehmen, die über die Beratungskompetenz der Bezugsperson im Motivationssemester hinausgehen. Die Gespräche zwischen dem Berater und dem Jugendlichen können Problemstellungen an den Tag bringen, die einen Eintritt in die Berufsausbildungswelt erschweren und vorgängig oder gleichzeitig mit einer entsprechenden Fachperson bearbeitet werden sollten. Je nach spezifischem Fall kann die Bezugsperson des Motivationssemesters den Jugendlichen auf verschiedene, vor allem psychologische und soziale Beratungsdienste aufmerksam machen. Dies tut er zum Beispiel, indem er dem Jugendlichen kleine Informationsflyer abgibt mit dem Auftrag, sich dort einmal zu melden.

10.3.2 Kontrolle der Verpflichtungsstruktur

Das Personal der Motivationssemester übt mit den teilnehmenden Jugendlichen die normativen Vorgaben der zeitlichen, räumlichen und sozialen Struktur einzuhalten. Dabei übernimmt das Personal eine kontrollierende Funktion. Dieser Kontrollzugriff auf das Verhalten erfolgt über drei Arten. Am unmittelbarsten kontrolliert das Personal der Motivationssemester das Verhalten der Jugendlichen durch Zusehen. Zudem wird das Verhalten der Jugendlichen auch über das Gespräch zwischen ihm und seinem Betreuer kontrolliert und gelenkt. Ausserdem erfüllt auch die Überprüfung von Resultaten der Tätigkeit eine Kontrollfunktion. Im Folgenden ist näher auf die drei vorhandenen Kontrollarten einzugehen.

Kontrolle durch Zusehen

Das Personal der Motivationssemester kontrolliert das Verhalten der Jugendlichen sowohl direkt als auch indirekt. In beiden untersuchten Motivationssemestern lassen sich beide Formen der Verhaltenskontrolle feststellen. Jedoch tritt die direkte Kontrolle des

Verhaltens in der Lernwerkstätte stärker in den Vordergrund, weil die Jugendlichen dort gleichzeitig auch beschäftigt sind. Hingegen nimmt die Gesprächskontrolle im Betriebspraktikumsverein einen höheren Stellenwert ein, weil die Jugendlichen durchwegs auf Praktikumsplätzen in Betrieben arbeiten. Bei der Resultatkontrolle lassen sich keine systematischen Differenzen zwischen beiden Motivationssemester-Programmen feststellen.

In beiden Motivationssemestern erfolgt die direkte Verhaltenskontrolle im Schulteil. An einem gewöhnlichen Unterrichtstag greift die Lehrperson unzählige Male „disziplinarisch“ ein. Sie überprüft nicht zuletzt, ob die Jugendlichen ihre Aufgaben bearbeiten. In einem Fall machte sich die Jugendliche Regula daran, ihren Monatsrapport auszufüllen anstatt sich dem Selbststudium zu widmen. Als die Lehrperson dies sah, sagte sie massregelnd zu ihr: „Legen sie das weg! Das ist jetzt nicht ihre Aufgabe, das können sie später machen“ (Fieldnotes, Tag 16, Betriebspraktikumsverein).

In der Lernwerkstätte beaufsichtigt der Bereichsleiter die Jugendlichen unmittelbar bei ihrer Tätigkeit. Wenn sich die Jugendlichen nicht so verhalten, wie es vom Bereichsleiter erwartet wird, teilt er ihnen dies währenddessen oder direkt im Anschluss an den Auftrag mit. Das Arbeitsverhalten der Jugendlichen bleibt also dem visuellen Zugriff des Bereichsleiters nicht vorenthalten. Dieser kontrolliert das Verhalten der Jugendlichen nahezu während der gesamten Zeit ihres Aufenthaltes in den Räumlichkeiten der Lernwerkstätte. In einem Fall kritisiert der Bereichsleiter der Bauabteilung, Herr Borromini, die Jugendlichen, weil sie die Arbeitszeit nicht einhielten, brauchbares Material einfach weggeworfen haben und ihren Arbeitsplatz vor dem Verlassen nicht aufräumten. Dazu bestellt er alle Jugendlichen der Bauabteilung zu sich.

Herr Borromini sagt: ‚Ich habe doch gesagt, Abfall zusammenräumen?!‘ und trägt einen leeren Sack in den Müll und schaut dabei die Jugendlichen mit starrendem Blick vorwurfsvoll an. Danach sieht er ein fehlendes Eckstück bei der Sagex-Bodenisolation und fragt: ‚Wo ist das denn? Los schauen sie mal im Abfall!‘ und ein Jugendliche schaut in der grossen Abfalltüte nach: ‚Oh ja, da ist es‘ und legt es danach in die Isolierbahn hinein, wo es auch hingehört. Danach wiederholt Herr Borromini noch einmal: ‚Wenn ich sage aufräumen und den Abfall zusammentragen, dann habt ihr das auch zu machen.‘ – und Herr Musan wendet ein: ‚Aber der Dachdecker hat schon um Viertel vor zwölf Mittag gemacht‘. Und Herr Borromini präzisiert: ‚Wenn der Dachdecker schon um Viertel vor zwölf in den Mittag geht, ist mir das egal. Wir arbeiten hier bis zwölf‘. (Fieldnotes, Tag 11, Lernwerkstätte).

Die direkte Verhaltenskontrolle beschränkt sich auf die Räumlichkeiten der Motivationssemester. Sobald die Jugendlichen sich nicht mehr im Gebäude oder auf dessen Vorplatz aufhalten, kann das Personal ihr Verhalten nicht mehr direkt kontrollieren. Insofern erfährt die unmittelbare Verhaltenskontrolle eine deutliche räumliche Begrenzung.

Das Personal der Motivationssemester weitet jedoch den Radius der Verhaltenskontrolle fallweise systematisch aus. Dabei bedient sich der Betreuer des Jugendlichen anderer Personen, zu denen dieser ausserhalb der Programme eine geregelte Beziehung unterhält.

Eine Bezugsgruppe fällt dabei besonders ins Gewicht. Die Betreuer wenden sich vor allem an Bezugspersonen des Jugendlichen auf dem Praktikumsplatz. Die Betreuer des Motivationssemesters leihen sich gewissermassen die Augen der Personen, die mit dem Jugendlichen zusammenarbeiten.

Die Bezugsperson des Motivationssemesters setzt die Taktik der mittelbaren Verhaltenskontrolle jedoch nicht nur über die Personen am Arbeitsplatz ein. Zudem werden auch Personen anderer sozialstaatlicher Institutionen angerufen. Zu diesen gehört in jedem Fall der zuständige Berater des RAV. Darüber hinaus können abhängig vom spezifischen Einzelfall auch weitere Berater das Verhalten des Jugendlichen an die Bezugsperson des Motivationssemesters zurückmelden. Zum Beispiel lässt sich die psychologische Beratungsstelle eines Jugendlichen auch mit einbeziehen. In einzelnen Fällen erhalten die Betreuer in den Motivationssemestern auch Informationen durch die Eltern oder durch Vormünder und Beistände.

In einem Fall zog der Betreuer in einem Motivationssemester-Programm den Arbeitgeber und die Arbeitskollegen des Jugendlichen auf dem Praktikumsplatz herbei, um sich über das Verhalten des Jugendlichen im Betrieb zu informieren. Der Berater, Herr Althaus, erfuhr vom Personal des Betriebs über Verhaltensgewohnheiten des Jugendlichen Severin, die ihm dieser in den Beratungsgesprächen nicht mitteilte. Severin hat die vorgeschriebene Ankündigungsfrist für den Ferienbezug nicht eingehalten. Folgender Auszug aus der Interaktion zwischen Herrn Althaus und Severin gibt dies wieder:

Herr Althaus: ja Severin, also sind kurzfristig in die Ferien hat Frau (Hengartner) gesagt, hat das einen Grund gehabt? weil eigentlich haben sie die Abmachung gehabt, dass sie das frühzeitig mitteilen, vierzehn Tage vorher, aber sie haben das nicht gewusst

Severin: das habe ich nicht gewusst und Frau (Hengartner) hat mir schon gesagt hat, du musst Ferien machen, weil seit ich dort bin, habe ich noch keine Ferien gemacht, und dann hat sie gesagt, du musst einfach mal Ferien machen zwei Wochen, und dann habe ich gedacht, ja ok, und nachher habe ich es voll vergessen gehabt, dass ich das eben zwei Wochen vorher sagen muss, und dann ja

Herr Althaus: ja sie ist ein bisschen überrascht gewesen, hat sie mir gesagt, dass sie ja dann am Freitag Nachmittag haben sie entschieden, dass sie in die Ferien gehen, und sie ist ja nicht da gewesen, und am Montag ist sie überrascht gewesen, ist das richtig so?

Severin: also im Prinzip habe ich es schon vorher gehabt, aber ich habe es ihr einfach nicht gesagt

(Interaktion, Tag 11, Betriebspraktikumsverein)

Vor dieser Interaktion hatte Herr Althaus telefonischen Kontakt mit Frau Hengartner, einer Angestellten des Betriebs. Ausserdem liess sich Herr Althaus auch vom Betriebsleiter und Severins Arbeitskollegen unterrichten. Über diesen Informations- und Kontrollpartner erfuhr Herr Althaus auch noch von diversen weiteren Verhaltensgewohnheiten Severins, die Anlass zur Beanstandung gaben.

Die direkte und indirekte Verhaltenskontrolle stellt für das Personal der Motivationssemester eine wichtige Technik dar, um zu überprüfen, ob der Jugendliche die vorgegebene Verpflichtungsstruktur auch einhält. Die enge Begrenzung der direkten Verhaltenskontrolle auf die Räumlichkeiten des Motivationssemester-Programms lässt sich durch die indirekte Verhaltenskontrolle durch das Personal im Praktikumsbetrieb, anderer sozialstaatlicher Organisationen und weiteren Stellen erweitern. Auf dieses weit gespannte Netz von Beobachtungsposten greift der Betreuer des Motivationssemesters zurück, um sich über das Verhalten des Jugendlichen zu informieren, das sich seinem direkten Blick entzieht.

Gesprächskontrolle

Die Gesprächskontrolle betrifft die Beratungsgespräche, die zwischen dem Jugendlichen und seinem Betreuer im Motivationssemester stattfinden. Das Gespräch ergänzt die Kontrollmöglichkeiten der Bezugsperson des Jugendlichen. Über das Gespräch informiert sich die Bezugsperson des Jugendlichen im Motivationssemester nicht nur retrospektiv über das Verhalten des Jugendlichen, sondern versucht es auch, prospektiv mit Blick auf die Verpflichtungsstruktur zu normieren.

Die kommunikative Kontrolle wirkt sich vor allem im Hinblick auf zwei Aktivitätsgebiete des Jugendlichen aus, dem Arbeitsplatz einerseits und der Schule andererseits. Darüber hinaus lassen sich kommunikativ auch noch weitere Aktivitätsfelder des Jugendlichen aufschliessen. Hierbei ist zum Beispiel das Verhalten des Jugendlichen im Ausgang zu nennen.

Die retrospektive Kontrolle findet im Gespräch zwischen dem Betreuer und dem Jugendlichen beispielsweise hinsichtlich des Arbeitsplatzes und -umfelds statt. Die Bezugsperson des Jugendlichen erfährt durch die Technik des „Nachfragens“ wie es um die aktuelle Verfassung des Jugendlichen am Arbeitsplatz steht. Dies erfährt der Berater oder Werkstattleiter des Jugendlichen im Motivationssemester, indem er ihn zum Beispiel zu den Beziehungen zu seinen Arbeitskollegen befragt, um im weiteren Gesprächsverlauf Probleme am Arbeitsplatz zu sondieren.

In einem Fall bespricht sich die Beraterin, Frau Wallenstein, mit der Jugendlichen Sonja zu ihrem neuen Praktikumsplatz. Aus dem vorgängigen Praktikum schied Sonja aus, weil sie sich mit einem Arbeitskollegen verkrachte. Dies führte zwischenzeitlich zur Abmeldung von Sonja aus dem Betriebspraktikumsverein. Da sie jedoch selbstständig ein neues Praktikum fand, nahm sie Frau Wallenstein postwendend wieder auf. Im folgenden Auszug aus einer Interaktion zwischen beiden erkundigt sich Frau Wallenstein über die Qualität der Beziehungen von Sonja zu ihren Arbeitskollegen und zum Vorgesetzten auf dem neuen Praktikumsplatz.

Frau Wallenstein: und wie kommen sie mit Herrn Graf ((Arbeitgeber)) aus?

Sonja: auch gut

Frau Wallenstein: ist nett

Sonja: also eigentlich, wir haben noch drei andere Mitarbeiter, einen Portugiesen, ein, den (Gyiörgi?), und den Hasan, und mit denen eigentlich auch

Frau Wallenstein: gehen sie immer mit einer grossen Gruppe in der Regel auf die Baustelle?

Sonja: meistens schon

Frau Wallenstein: sind sie die einzige Frau?

Sonja: ja

Frau Wallenstein: und wie geht das?

Sonja: perfekt

Frau Wallenstein: gut

Sonja: also bis jetzt noch keine blöde Bemerkung von den anderen, oder, nichts, alles

Frau Wallenstein: fühlen sich auch nicht unwohl?

Sonja: nein

Frau Wallenstein: prima, das ist wahrscheinlich eine wichtige Voraussetzung, wenn man einen Beruf nimmt, in dem man eher in einer Männer, noch Männerdomäne bewegt

Sonja: also ich finde es eigentlich schon gut

(Interaktion, Tag 13, Betriebspraktikumsverein)

Über das Gespräch erhält in diesem Fall die Betreuerin Frau Wallenstein Einblick in Sonjas subjektive Sichtweise auf die Beziehungen zu den Arbeitskollegen und dem Vorgesetzten. Frau Wallenstein kontrolliert damit Sonjas Konfliktverhalten. Sie erkundigt sich durch ein problemsondierendes „Nachfragen“, ob sich allenfalls wie bereits im vorgängigen Praktikum wieder zwischenmenschliche Konflikte im Arbeitsverhältnis von Sonja ankündigen. Diese Absicht legte Frau Wallenstein Sonja wenig später im Gespräch auch offen.

In einem anderen Fall setzt Frau Rellstab die Taktik der kommunikativen Kontrolle ein, um sich über das zukünftige Lernverhalten des Jugendlichen Michael zu erkundigen. Da Michael in wenigen Wochen eine Lehre als Logistikassistent anzutreten beabsichtigt, will Frau Rellstab von ihm wissen, wie er auf die schulischen Anforderungen der Berufsschule zu reagieren plant. Dies nicht zuletzt, weil Michael die erste Lehre als Elektroniker wegen ungenügenden Leistungen in den Hauptfächern abbrechen musste. Im folgenden Auszug aus einem Beratungsgespräch erkundigt sich Frau Rellstab bei Michael, wie dieser sein Lernen beim zweiten Anlauf auf eine Berufslehre organisieren will.

Frau Rellstab: also wenn sie versuchen so in sich hineinzufühlen, oder sich auch versuchen zurückzusetzen, hat sich bei ihnen etwas wesentliches geändert, da wo sie die Elektronikerlehre angefangen haben, und wenn sie denken jetzt, wir wissen es natürlich noch nicht ganz genau, wenn sie jetzt in eine Lehre einsteigen würden, denken sie, da würden sie anders reingehen, und wenn wie anders? oder?

Michael: ich würde schon anders reingehen, ich würde zum Beispiel, wenn jetzt, wenn ich jetzt Logistikassistent mache, suche ich irgendeinen Kollegen, der in der Nähe von mir wohnt, damit wir miteinander lernen, und Aufgaben miteinander machen, das ist schon viel besser, finde ich

Frau Rellstab: und wenn sie jetzt keinen Kollegen hätten

Michael: ich kenne einen, der in Unterdorf wohnt, eine, die bei der Alaphena die Lehrstelle bekommen hat

Frau Rellstab: ah gut, mit ihr haben sie noch immer Kontakt?!

Michael: ja ich sehe sie ab und zu mal, in Oberdorf

Frau Rellstab: also sie würden sich eine Lernpartnerin zutun, in diesem Sinne, und was denken sie, was würde das für sie, was würde das bewirken, eine Lernpartnerin

Michael: ja miteinander Fragen stellen, wo die Probleme sind, jemand ist dort besser, der andere ist dort schwächer, so einander helfen

Frau Rellstab: da wo sie ja, als der Lehrabbruch als Elektroniker gewesen ist, das ist ja hauptsächlich wegen dem Schulischen gewesen

(Interaktion, Tag 9, Betriebspraktikumsverein)

In diesem Fall übt Frau Rellstab eine prospektive Verhaltenskontrolle auf den Jugendlichen Michael aus. Über das Gespräch greift die Beraterin auf die baldige Zukunft von Michael voraus. Sie kann somit kommunikativ Schranken setzen oder Verbindlichkeiten festlegen. Im Beispiel rahmt sie die Verhaltensänderung von Michael als ein Lernen aus Erfahrung. Die erste Erfahrung des Lehrabbruchs soll beim zweiten Versuch, eine Lehre zu absolvieren, mit einfließen.

Resultatkontrolle

Das Personal der Motivationssemester-Programme kontrolliert das Verhalten der Jugendlichen auch über deren Handlungsergebnisse. Unter einem Handlungsergebnis ist die sachlich korrekte und zeitlich fristgerechte Erfüllung eines Auftrages gemeint, den der Jugendliche erhält. Die Aufträge können vielfältig sein, lassen sich jedoch in zwei Klassen einteilen. Es gibt Aufträge, die von jedem am Programm teilnehmenden Jugendlichen regelmäßig erfüllt werden müssen. Zu diesen Routineaufgaben gehört zum Beispiel die Arbeitszeitbuchhaltung. Daneben gibt es eine Vielzahl von Aufträgen, die sich fallspezifischen Besonderheiten annehmen. Je nachdem an welchem Punkt der

Jugendliche auf dem Weg zu einer Stelle in der Berufsausbildungswelt steht und welche schulischen Voraussetzungen er mitbringt, können diese Spezialaufträge ganz unterschiedlich aussehen.

Der „Monatsrapport“ gehört zu den Routineaufgaben, die jeder Jugendliche im Motivationssemester zu erfüllen hat. Die Betreuer kontrollieren regelmässig auf Termin, ob der Jugendliche dieser Verpflichtung nachgekommen ist. Beim „Monatsrapport“ handelt es sich um eine tabellarische Auflistung, die anzeigt, an welchem Tag der Jugendliche wie viele Stunden gearbeitet hat. Diese Arbeitszeitbuchhaltung bereitet die Jugendlichen nicht nur auf die Arbeitszeiterfassung an einem späteren Berufsausbildungsplatz vor, sondern dient auch als technisches Dokument, um ihren Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung zu berechnen.

In einem Fall spricht der Berater, Herr Althaus, den Jugendlichen Severin während eines Beratungsgesprächs auf die Arbeitszeitbuchhaltung an, weil dieser sie nicht korrekt ausgefüllt hat. Herr Althaus weist den „Monatsrapport“ zur Überarbeitung an Severin zurück und macht ihn auf die Konsequenzen eines nicht korrekt ausgefüllten Dokuments aufmerksam.

Herr Althaus: dann noch ein anderes Thema, sie haben ja den Monatsrapport geschrieben

Severin: ja geschickt, einfach ohne Unterschrift

Herr Althaus: ja nicht nur das, also da mal, da wäre Lange Strasse, also sie haben ja das Kärtchen?

Severin: ja das habe ich, davon haben sie mir zwei gegeben

Herr Althaus: also Lange Strasse zwölf, sonst geht es an den Hauptsitz und das kann unter Umständen länger gehen, oder? und das andere, ich denke sie haben sie da den Monat April schon aufgeschrieben gehabt, und das ist ja gar nicht möglich

Severin: wieso, was erwarten sie?

Herr Althaus: also von den Tagen her, haben sie April, sehen sie Montag

Severin: ja habe ich schon

Herr Althaus: aber das ist ja noch gar nicht möglich gewesen, am vierten habe ich es bekommen

Severin: das ist vom letzten Monat

Herr Althaus: ja aber, ich habe es Frau (Hengartner) mitgeteilt, und ich denke sie hat es mit ihnen besprochen, oder?

Severin: sie hat gesagt, ich muss das ausfüllen

Herr Althaus: eben März

Florian: März habe ich doch abgeschickt gehabt

Herr Althaus: kann ich nachher nach- nachschauen, aber April ist ja noch gar nicht möglich, dass sie, sie haben ja ihn noch am vierten März geschickt, April, und jetzt haben sie ja Ferien gemacht, da wären da Ferien

Severin: im März, kein Ahnung, was da, weil dann, im März bin ich glaube ich krank gewesen, keine Ahnung

Herr Althaus: eben, das können sie ja nur mit der Chefin anschauen, sie weiss wann sie krank gewesen sind

Severin: ja Ende Monat (?), weiss nicht, wann ich krank gewesen bin, sie hat das sicher aufgeschrieben, und bekommen

Herr Althaus: ich kann das nachher noch schnell nachschauen, aber ich glaube, sie haben Februar, haben wir, aber März, haben sie dann schon Geld bekommen für März? wahrscheinlich nicht

Severin: glaube nicht

Herr Althaus: das ist auch wichtig, oder? wie genauer und wie zuverlässiger sie das ausfüllen, und das gleich mit der Frau (Hengartner), oder? desto schneller kommen sie zum Geld, oder? aber sie können nicht am vierten März schon den April ausfüllen, was ich denke, sie haben wahrscheinlich den März gewollt, hm? also das kann ich schräddern, und dann können sie das nochmal, und dann können sie es ja faxen, ich gebe ihnen nachher noch die Faxnummer

Severin: danke

Herr Althaus: ist das gut?

Severin: mhm

(Interaktion, Tag 11, Betriebspraktikumsverein)

Dieses Instrument der Arbeitszeitbuchhaltung kann Severins Arbeitsverhalten disziplinieren. Er lernt, den „Monatsrapport“ retrospektiv auszufüllen und bei Unklarheiten der Zeiterfassung die Vorgesetzte am Arbeitsplatz aufzusuchen. Überdies könnte Se-
194

verin den Zusammenhang zwischen Arbeitszeitbuchhaltung und Lohn oder Arbeitslosenunterstützung begreifen. Der Arbeitszeitrapport ist geeignet, Severin fester in die betriebliche Zeitstrukturierung einzubinden.

Ein weiterer regelmässiger Routineauftrag ist das Verfassen von Bewerbungen. Die Bezugsperson im Motivationssemester hält den Jugendlichen immer wieder an, sich für Lehrstellen zu bewerben. Das Resultat dieser Bewerbungshandlungen legt der Jugendliche seinem Betreuer schliesslich periodisch und tabellarisch aufgelistet als „Arbeitsbemühungen“ vor. Der Betreuer kontrolliert das Verhalten des Jugendlichen letztlich über die regelmässige Sichtung des Bewerbungsnachweises. Im folgenden Beispiel fordert der Berater, Herr Schreiner, die Jugendliche Rita auf, ihm ihre „Arbeitsbemühungen“ zu zeigen.

Herr Schreiner: gut, jetzt was mich sonst noch Wunder nehmen würde, wie sieht es sonst aus, sind sie irgendwo nahe dran, haben sie irgendwo ein Eisen im Feuer? für eine Lehrstelle?

Rita: ich habe jetzt gerade eine Bewerbung geschickt, da muss ich einfach noch warten

Herr Schreiner: wem haben sie eine geschickt?

Rita: Tempelhof in Oberdorf

Herr Schreiner: jawohl, ist sie noch offen?

Rita: ja

Herr Schreiner: haben sie angerufen?

Rita: ja

Herr Schreiner: . haben sie noch andere offene Bewerbungen?

Rita: nein, eigentlich nicht

Herr Schreiner: haben sie das Blatt da mit den Arbeitsbemühungen drin (?)

Rita: (?)

Herr Schreiner: (?)

Rita: ((blättert in ihrem Ordner))

Herr Schreiner: Super, ich mache schnell eine Kopie, dann bin ich wieder ausgestattet ... (...) so voilà ((hustet)), also da haben sie geschnuppert in der Drogerie, da beim Holderbank ((...))

(Interaktion, Tag 12, Betriebspraktikumsverein)

Die „Arbeitsbemühungen“ kontrollieren das Bewerbungshandeln der Jugendlichen. Sofern der Jugendliche nicht ausdrücklich verlangt, die Bewerbungsunterlagen durch den Berater redigiert zu bekommen oder mit spezifischen Fragen zum Bewerbungsprozess an den Betreuer gelangt, belässt es der Agent bei der Kontrolle dieses Bewerbungsprotokolls.

Das Personal der Lernwerkstätte kontrolliert die Bewerbungsaktivitäten der Jugendlichen ebenfalls. Jedoch erfolgt die Bewerbungskontrolle nicht hauptsächlich über ein Formular, um die Bewerbungsaktivitäten zu erfassen. Vielmehr kontrollieren die Agenten der Lernwerkstätte die abgeschickten Bewerbungen doppelt. Der Jugendliche übergibt die Bewerbung in Kopie seinem Bereichsleiter und gibt das Original in verschlossenem und frankiertem Umschlag auf dem Sekretariat ab, von wo aus sie schliesslich auf die nächste Poststelle weitergeleitet wird. Die Kontrolle der Bewerbungsaktivität erfolgt in der Lernwerkstätte also ungleich enger als im Betriebspraktikumsverein.

Mit den Spezialaufträgen gehen die Betreuer stets auf die aktuelle Situation des Jugendlichen ein. Ein Jugendlicher, der gerade das erste Gespräch mit einem Agenten des Motivationssemesters gehabt hat, erhält vom Berater oder Bereichsleiter zunächst einmal den Auftrag zum Berufsberater zu gehen und sich über die Anforderungen präferierter Berufe zu informieren. Das Resultat dieses Auftrags stellt zum Beispiel eine Liste mit möglichen Berufszielen dar, die der Jugendliche im folgenden Gespräch mit seiner Bezugsperson im Motivationssemester zu bearbeiten beginnt.

Ein weiterer vom Betreuer häufig erteilter Spezialauftrag ist die Bewältigung einer Krise am Arbeitsplatz. Wenn ein Jugendlicher bereits seit längerem auf einem Praktikumsplatz arbeitet, kann bei ihm aus vielerlei Gründen das Interesse daran nachlassen. In einem beobachteten Fall geriet die Jugendliche Tamara in einen Konflikt mit ihrer Chefin, der ihr die Lust an der Arbeit raubte. Sie konnte sich mit einem Mal nicht mehr an der Arbeit erfreuen und zweifelte, ob sie die ihr zugesagte Lehrstelle überhaupt antreten sollte. Die zuständige Betreuerin, Frau Rellstab, erteilte Tamara zunächst einmal die Aufgabe, eine für sie akzeptable Vorgehensweise zu erarbeiten, um den Konflikt zu lösen. Und ihr dann den Lösungsvorschlag mitzuteilen. Auf diese

Weise wollte sie den Tamara bereits zugesagten Berufsausbildungsplatz nicht verlieren. Folgender Ausschnitt aus dem Gespräch zwischen Tamara und Frau Rellstab gibt die Entstehung dieses Spezialauftrags wieder:

Tamara: es ist eine Katastrophe mit ihr, manchmal hat sie schon ihre Phasen, in denen sie wirklich lieb ist, ja, aber mit ihr, ihr passt auch nie etwas!

Frau Rellstab: arbeiten sie fast tagtäglich mit ihr?

Tamara: fast tagtäglich

Frau Rellstab: im gleichen Bereich?

Tamara: ich bin fast nur mit ihr zusammen

Frau Rellstab: hat das etwas zu tun mit ihrer Gesundheit

Tamara: ich meine, ich arbeite wie am Anfang, ich meine alle sind zufrieden nur sie nicht, ihr passt nie etwas, sie sagt selber, es muss so sein, wie ich es will, das Rote darf nicht neben dem Weissen sein, so wie sie es will, keine Ahnung, und drei Jahre mit ihr so arbeiten, ich weiss auch nicht

Frau Rellstab: was wäre anders wenn Frau Gessler nicht mehr dort wäre?

Tamara: ja es wäre perfekt, nein das Problem ist, sie ist, sie fühlt sich wie als Chef dort, sie ist ja nur gerade die Assistentin von Frau Weishaupt (...)

Frau Rellstab: also das heisst so von ihrem Bauch her, wenn sie jetzt dann im Sommer starten?

Tamara: ich habe keine Freude, ich habe mich so mega gefreut gehabt

Frau Rellstab: ach Tamara, das ist das

Tamara: ich habe mich wirklich gefreut gehabt, seit ich dort arbeite, hat es wirklich Spass gemacht, aber als sie reingekommen ist, schon am ersten Tag ist es so gewesen, Tamara würden sie das, Tamara würden sie das (...)

Tamara: wenn ich sie, ich meine, wenn sie in den Ferien ist, ist es wirklich gut und so

Frau Rellstab: aber jetzt ist doch noch etwas anderes, das sie plagt, das ihnen auch Energie nimmt

Tamara: genau ja, ich merke es selber, ich mag nicht mehr, ich merke es, ich bin lasch wie nichts, und das jeden Morgen ohne Freude arbeiten zu gehen, das bringt es ja eigentlich auch nicht

Frau Rellstab: nein, das kann es nicht sein, das ist ganz richtig, aber jetzt müssen wir uns überlegen, was gibt es wirklich für einen Lösung, weil es wäre sehr schade um sie, Tamara, weil sie sind jetzt fast ein Jahr im Praktikum, und sie haben eigentlich Freude gehabt, bis sie jetzt mit dieser Frau Gessler zusammenarbeiten, jetzt müssen wir uns wirklich überlegen, was könnte der nächste Schritt sein, wo gibt es eine Lösung, weil so . denke ich, ist es ungesund für sie, und das kann ja nicht das Ziel sein, so in die Lehre einzusteigen (...)

Frau Rellstab: vielleicht hat es ihnen auch ein Stückweit geholfen, ich weiss es nicht, ich weiss, wenn man jung ist, hat man manchmal wirklich so Ideen, wo man drauf springt, und jetzt aber, und warte nur, und jetzt kommt der Moment, da habe ich alles schwarz auf weiss, und das geht dann recht emotional ab, ich verstehe es, ich verstehe es wirklich, aber im Prinzip müsste man taktisch, taktisch sage ich jetzt ein bisschen anders vorgehen, dass ja Frau Gessler, auch wenn sie so und so viele Fehler macht, sich nicht beobachtet fühlen würde, vielleicht würde es ihnen gleich gehen, jetzt hat sie die orangen auf die roten T-Shirts getan, oder ich weiss doch auch nicht was, so wissen sie, was ich meine, man kann sich nicht mehr frei bewegen, also wenn man es dann weiss, das verunsichert, jetzt weiss sie es ja nicht, also das würde ich mir auch überlegen (?) .. sie arbeiten am Freitag, Freitag, Samstag auch noch?

Tamara: ja

Frau Rellstab: geben sie mir am Montag ein Telefon, und geben mir bekannt, welche Überlegungen ihnen da noch mal durch den Kopf gegangen sind, und eventuell auch wo sie sehen, welche Schritte wir gehen sollten, welche Schritte sie gehen wollen, oder mit mir zusammen, aber etwas machen würde ich

Tamara: ja sowieso

Frau Rellstab: wäre schade, jetzt wo sie fast am Ziel wären

(Interaktion, Tag 16, Betriebspraktikumsverein)

Frau Rellstab kontrollierte Tamaras Verhalten in dieser für sie emotional aufreibenden Situation am Arbeitsplatz, indem sie diese beauftragte, eine Konfliktlösungsstrategie auszuarbeiten. Tamara meldete sich einige Tage später mit dem erarbeiteten Resultat bei ihrer Betreuerin Frau Rellstab. Schliesslich erfüllte Frau Rellstab die ihr von Tamara in diesem Fall zugedachte Rolle und die frustrierende Arbeitsplatzsituation entschärfte sich. Diese Kontrollmassnahme der Agentin des Motivationssemesters führte letztlich zu einer weiter verbesserten Einbindung von Tamara in die soziale Verpflichtungsstruktur am Arbeitsplatz.

Das Personal der Motivationssemester kontrolliert das Verhalten der Jugendlichen über Handlungsergebnisse. Neben Routineaufgaben, die Routineergebnisse erzeugen, die regelmässig von den Betreuern im Motivationssemester kontrolliert werden – zum Beispiel dem „Monatsrapport“ – gibt es auch Spezialaufgaben, die ein auf die aktuelle Situation des Jugendlichen im Hinblick auf eine Positionierung im Berufsausbildungsmarkt eingehen – zum Beispiel die Entwicklung eines Vorgehens zur Konfliktlösung – und den Jugendlichen zu einem bestimmten Leistungsauftrag verpflichten. Die Resultatkontrolle stellt ein effektives Mittel dar, um die Einbindung der Jugendlichen in die mit dem Motivationssemester aufgeschaltete räumliche, zeitliche und soziale Verpflichtungsstruktur zu festigen.

10.3.3 Sanktionieren

Das Motivationssemester-Personal sanktioniert das Verhalten der Jugendlichen, wenn sie in erwünschter oder unerwünschter Weise von den an sie gerichteten Erwartungen abweichen. Sanktionen sind hier also nicht nur als Bestrafungen, sondern auch als Belohnungen zu verstehen. Falls ein Jugendlicher den Erwartungen nachkommt, kann er in den Genuss von Privilegien gelangen. Ein Jugendlicher konnte sich etwa vom Schulunterricht suspendieren lassen, weil er monatelang zuverlässig auf seinem Praktikumsplatz gearbeitet hat und ihm im selben Betrieb auch eine Lehrstelle zugesagt wurde. In der Folge arbeitete er während fünf Tagen pro Woche auf dem Praktikumsplatz, wurde aber weiterhin von seiner Bezugsperson im Programm begleitet. In beiden untersuchten Motivationssemestern lässt sich eine Vielzahl von Sanktionen beobachten und dokumentieren. An dieser Stelle sollen jedoch nur die bedeutendsten erwähnt und belegt werden. Zunächst folgt eine Auflistung typischer Belohnungen und anschliessend typischer Bestrafungen. Positive Sanktionen sind hierbei mit Belohnungen gleichzusetzen und entsprechend heissen negative Sanktionen Bestrafungen.

Positive Sanktionen

Die positiven Sanktionen zeigen sich vor allem auf eine Weise: die Motivationssemester-Betreuer gewähren dem Jugendlichen mehr Freiraum. Zum Beispiel kann der Betreuer mit den Gesprächsterminen flexibler umgehen. Wenn der Jugendliche sich gemäss den Erwartungen seines Betreuers verhält, nimmt die zeitliche Distanz zwischen zwei Gesprächen zu. Hingegen verringert sich der zeitliche Abstand zwischen zwei Gesprächen, wenn sich ein Jugendlicher nicht entsprechend verhält, um einen Platz in

der Berufsausbildungswelt zu finden. Zum Beispiel beschreibt der Leiter des Betriebspraktikumsvereins, wie die Berater Gesprächstermine handhaben.

Herr Dörflinger: wir sehen den Jugendlichen eigentlich wöchentlich, also irgendein Augenkontakt haben wir jedesmal mit dem Jugendlichen, wenn er da durchläuft oder wenn er in der Schule ist, zu einem Gespräch laden wir ihn aber regelmässig, wenn es gut läuft alle Monate ein, wenn wir merken, es sind gewisse Anzeichen vorhanden, die nicht so fördernd sind für die Zielerreichung, dann haben wir natürlich relativ schnell wöchige oder vierzehntägliche Termine, wichtig ist, dass aufgrund der Termine, die wir mit dem Jugendlichen machen, der Jugendliche immer merkt, innerhalb des Motivationssemesters werde ich unterstützt, wenn ich es brauche, aber ich habe auch die Freiheit, wenn ich nichts, keine Unterstützung brauche

Feldforscher: gibt es denn auch Jugendliche, die vielleicht sagen können, nur alle zwei Monate Beratungsgespräch?

Herr Dörflinger: das gibt es! Wenn wir einen Jugendlichen, wenn wir einem Jugendlichen das zutrauen, und er seinen Lehrplatz hat, dann sagen wir, wir machen den nächsten Termin, oder ja, in zwei Monaten, wichtig ist, sie sind in der Schule, wenn es Turbulenzen gibt, haben sie mich jede Woche in der Nähe, oder ich habe sie in der Nähe, aber wir müssen nicht zusammenkommen, nur damit wir sagen können, es ist alles gut, sondern geben ich ihnen für die nächsten zwei Monate einfach frei, ja Freiheit, aber das ist natürlich dann auch Vertrauensbasis, dass der Jugendliche merkt, ich bin im Betriebspraktikumsverein, ich habe den Berater im Hintergrund, aber ich brauche ihn im Moment nicht.

(Interview, Tag 6, Betriebspraktikumsverein)

Das Personal der Motivationssemester-Programme verringert also die Kontrollfrequenz, um einen Jugendlichen zu belohnen. Zudem liegt es nicht allein am Betreuer, im Betriebspraktikumsverein die Kontrollfrequenz wieder zu erhöhen. Auch der Jugendliche kann das Gespräch mit seiner Bezugsperson im Motivationssemester wieder häufiger suchen, wenn Anlass dazu besteht.

Negative Sanktionen

Nicht jede Erwartung ist genau gleich verbindlich. Deshalb lassen sich die negativen Sanktionen nach ihrem Schweregrad unterscheiden. Dabei gilt die Regel: Je grundsätzlicher die verletzte Erwartung, desto schwerer fällt die Bestrafung aus. Zunächst folgen Verletzungen von Muss-Erwartungen, also von Erwartungen, die den relativ

höchsten Verbindlichkeitsgrad aufweisen. Daran schliesst sich die Verletzung von Soll-Erwartungen an, die einen geringeren Verbindlichkeitsgrad aufweisen.

Die härteste Strafe trifft den Jugendlichen, wenn er eine Norm mit höchstem Verpflichtungsgrad verletzt. Wenn der Jugendliche eine Erwartung mit sehr hohem bis maximalem Verbindlichkeitsgrad nicht erfüllt, muss er das Motivationssemester-Programm verlassen. Im Betriebspraktikumsverein erwartet das Personal von den Jugendlichen zwingend, auf einem Praktikumsplatz zu arbeiten. Wenn der Jugendliche diese Grundanforderungen nicht oder nicht mehr erfüllt, meldet ihn seine Bezugsperson vom Programm ab. So geschehen ist dies Sonja, die das Praktikum ohne Ankündigung und ohne Absprache mit ihrer Betreuerin, Frau Wallenstein, abbrach. Die von ihr gesetzte Frist, sich selbstständig innerhalb von zwei Wochen ein neues Praktikum zu verschaffen, liess Sonja ungenutzt verstreichen. Deshalb meldete sie Frau Wallenstein vom Programm ab. Da Sonja aber kurz darauf doch noch ein Praktikum fand, meldete sie Frau Wallenstein wieder beim Programm an. Durch die Wiederanmeldung ergaben sich für Sonja aber „Einstelltage“. Im Gespräch zwischen beiden werden die genaueren Umstände der „Abmeldung“ noch einmal aufgegriffen:

Frau Wallenstein: jetzt würde mich interessieren, wie es ihnen jetzt so geht, sie sind ja jetzt schon anderthalb Monate dort, eigentlich ziemlich im Arbeitsalltag drin

Sonja: also ich finde es eigentlich alles ist perfekt, es läuft gut, und ich weiss einfach nicht, ich komme eben nicht draus mit meinem Lohn ((Arbeitslosenunterstützung)), und das stört mich einfach ein bisschen, dass der nicht Ende Monat drauf ist, und soviel bekomme ich und soviel bekomme ich, ich habe zuerst mal Carola angerufen, also die vom RAV und dann habe ich ihnen angerufen, dann habe ich Herrn Guggenheim gefragt, und jeder hat gesagt, die musst du fragen, die musst du fragen, die musst du fragen, und ich habe allen drei angerufen, also ihnen habe ich angerufen, Nicole habe ich auch angerufen und den Guggenheim habe ich auch gefragt, ja und er hat gesagt, er wisse es nicht, aber es sei eigentlich nicht normal, weil ich sollte eigentlich schon mal etwas sehen, oder?

Frau Wallenstein: also Herr Guggenheim hat mit dem Lohn überhaupt nichts zu tun, da bin ich die richtige Person oder Frau (?)

Sonja: eben das hat er mir gesagt, und ich habe einfach fragen wollen, ob das überhaupt geht, dass ich jetzt arbeite, und eigentlich noch nichts bekommen habe, er hat mir gesagt, es sollte, eigentlich ist es nicht gut, aber wenn du deinen Vertrag nicht unterschrieben hast, dann könnte es sein, dass du das Geld nicht bekommen hast, weil dann habe ich ja gar nicht unterschrieben

Frau Wallenstein: ich kann es ihnen gleich erklären, ich habe nämlich mit Frau Ravensberg telefoniert, weil sie hat mich angerufen, und habe sie gefragt, woran das liegt, und es liegt daran, dass sie Einstelltage haben

Sonja: Wartetage?

Frau Wallenstein: nein nicht Wartetage, sondern Einstelltage, das ist quasi eine, ich kann fast sagen, sind Straftage, weil sie das letzte Mal das Motivationssemester eigentlich so quasi gegen, ohne Absprache einfach abgebrochen haben, und dann hat Frau Ravensberg das der Arbeitslosenkasse geschickt und die hat gesagt, die Sonja hat sich in dem Fall nicht korrekt verhalten, sie hat so quasi gegen unsere Auflagen das Programm einfach abgebrochen, gegen unseren Rat, und darum haben sie eine gewisse Anzahl von Straftagen bekommen, also wo sie keine, keinen Lohn bekommen

Sonja: also das habe ich jetzt nicht richtig verstanden, dass ich ((den Betriebspraktikumsverein)), also dass ich jetzt das Programm aufgehört habe

Frau Wallenstein: ja genau

Sonja: ja aber ist damals doch noch wegen meinem Chef gewesen, und dann haben sie mir ja gesagt, noch zwei Wochen Zeit, sonst falle, falle ich raus, ich habe nicht gesagt, ich will raus

Frau Wallenstein: ja aber sie haben doch das Programm abgebrochen, indem sie ohne sich abzumelden einfach nicht mehr bei der Arbeit erschienen sind, erinnern sie sich noch?

Sonja: ah sie meinen bei der Fabrik?

Frau Wallenstein: Fabrik?!

Sonja: ja eben der Allround AG

Frau Wallenstein: ja genau

(Interaktion, Tag 13, Betriebspraktikumsverein)

In der Lernwerkstätte ist die Teilnahme im Motivationssemester-Programm jedoch nicht zwingend mit der Arbeit auf einem Praktikumsplatz verknüpft. Ausserdem stuft das Personal auch die Anwesenheitspflichten in der Werkstatt von acht Uhr morgens bis fünf Uhr nachmittags nicht als eine unumgängliche Grundnorm ein. Vielmehr gilt der respektvolle Umgang mit dem Bereichsleiter in der Lernwerkstätte als die Norm mit dem höchsten Verbindlichkeitsgrad. Wenn ein Jugendlicher den Vorgesetzten in

der Lernwerkstätte wiederholt beleidigt, muss er das Motivationssemester-Programm verlassen. Eine Jugendliche musste etwa auf Drängen des Personals die Lernwerkstätte verlassen. Sie hatte mehrere Personen über Wochen hinweg persönlich beleidigt, bis diese ihr Verhalten nicht mehr tolerieren wollten. Ein Agent der Lernwerkstätte beschreibt seine Erfahrung mit Messina folgendermassen:

Feldforscher: ja beschreib einfach

Anonymus: ja wart jetzt mal, (?) ich finde Frau Janic einen Kotzbrocken, entschuldige bitte, aber die ist einfach, also sie teilt aus, sie ist unfreundlich, ist wirft dir Schlötterlig an den Hals, also du kannst sie irgendwie fast nicht, also wenn du es im Kopf nicht irgendwie abstrahierst, dass sie einfach irgendwie psychisch angeschlagen ist, das hältst du einfach nicht aus, es ist wirklich, es kommt einfach nur Mist, sie teilt eigentlich nur aus

Feldforscher: also austeilen, das macht sie eigentlich

Anonymus: das ist Wahnsinn, sie macht es wirklich

(Interview, keine Datumsangabe, Lernwerkstätte)

Messina griff auch ihre Lehrperson, Herrn Scheitlin, und die Bereichsleiterin, Frau Stamm, mit Unverschämtheiten an:

Herr Scheitlin: ‚Sie sieht, dass sie andere Leute brüskiert, das kann sie sogar formulieren – aber ich muss so sein, sagt sie auch, ich will provozieren‘ – Frau Stamm: ‚(...) sie ist frech – sie ist wirklich frech – da geht es dann tough ab‘ – Feldforscher: ‚Was sagt sie denn so?‘ – Frau Stamm: ‚Zu mir? Du dummi Fuzze, du muesch gar nid – sie kann mir also wirklich so etwas an den Grind werfen‘ – Herr Scheitlin: ‚Mir hat sie gesagt, ich könnte ihnen jetzt gleich eine Fadengerade ins Gesicht schlagen‘ (Fieldnotes, Tag 5, Lernwerkstätte).

Der Bereichsleiter, Herr Borromini, berichtet, nachdem er Messina aus dem Motivationssemester-Programm abgemeldet hatte, von seinen Erfahrungen mit ihr.

Herr Borromini kommt am Morgen in den Schulunterricht und setzt sich neben mich auf den Stuhl. Er fragt: ‚Konntest du das Interview mit Frau Janic schon führen?‘ und ich sage: ‚Sie hat den ersten Termin platzen lassen. Sie ist einfach nicht gekommen.‘ Herr Borromini fährt fort: ‚Ich habe sie gestern aus dem Programm geworfen. Am Morgen habe ich ihr noch einmal eine Chance gegeben. Aber ihr schon dann gesagt, wenn sie so weitermacht, kann sie gehen. Am Nachmittag ist sie mir dann wieder vor allen anderen arrogant gekommen. Mir hat es einfach ge-

reicht. Ich habe bei mir gedacht: Das brauche ich einfach nicht. Ich komme mir vor wie ein Ball gegen den man tritt. Ich kann nicht nur immer schlucken und schlucken. Und dann habe ich sie rausgeworfen.' (Fieldnotes, Tag 12, Lernwerkstätte)

Sowohl im Betriebspraktikumsverein als auch in der Lernwerkstätte führt die Verletzung einer Erwartung mit höchstem Verbindlichkeitsgrad zur Entlassung des Jugendlichen. Jedoch setzt die Lernwerkstätte die normative Schwelle tiefer an als der Betriebspraktikumsverein. Während im Betriebspraktikumsverein die Jugendlichen zwingend ihrer Arbeitsverpflichtung im Praktikum nachkommen müssen, genügt bei den Jugendlichen in der Lernwerkstätte, sich gegenüber dem Personal nicht völlig respektlos zu benehmen. Das Personal beabsichtigt mit solchen Sanktionen, ein Umdenken beim Jugendlichen einzuleiten. Der Leiter eines Motivationssemesters meinte etwa, es gäbe Jugendliche, die zuerst „auf der Strasse stehen“ müssen, bevor sie lernen, sich an eine bestimmte Organisationsstruktur anzupassen.

Wenn Jugendliche weniger verbindliche Normen verletzen, fallen auch die Bestrafungen weniger schmerzhaft aus. Wiederum unterscheiden sich zwischen den beiden Motivationssemester-Programmen die typischen Fälle solcher Normverletzungen. Im Betriebspraktikumsverein erwartet die Bezugsperson vom Jugendlichen, dass dieser die Aufträge oder „Hausaufgaben“ erledigt und beim nächsten Termin vorlegt. Wenn ein Jugendlicher diese Erwartung verletzt, hat er keine negativen Sanktionen mit schwerwiegenden Folgen zu befürchten. Die Beraterin, Frau Wallenstein, beschreibt ihre Reaktion auf ein solches Vorkommnis wie folgt: „Wenn jemand immer wieder die Papiere vergisst, schicke ich ihn nach Hause, um die Papiere zu holen – zum Beispiel eine Bewerbung oder den Bewerbungsnachweis – oder sonstwelche Aufgaben“ (Fieldnotes, Tag 10, Betriebspraktikumsverein).

Die Lernwerkstätte stellt tiefere Anforderungen an die Jugendlichen. Wenn sich ein Jugendlicher zum Beispiel am Morgen wiederholt verspätet, leitet der Bereichs- oder Gesamtleiter eine Strafmassnahme ein. Im Falle der Lernwerkstätte findet zwischen einem Agenten des Motivationssemesters und dem betroffenen Jugendlichen ein Gespräch statt, um ein Strafmass festzulegen. Der Leiter, Herr Nobs, beschreibt den Sanktionsvorgang folgendermassen:

Herr Nobs: ja vielleicht mal ein bisschen länger bleiben, wenn sie immer zu spät kommen, oder mit ihnen, was ich noch ab und zu mache, ist mit Jugendlichen abmachen, dass sie selber sich sanktionieren, bei Einzelnen geht das sehr gut

Feldforscher: was sagen dann so Jugendliche?

Herr Nobs: ja die sind viel strenger mit sich selber, ja wenn ich zu spät komme, dann zahle ich fünf Franken, und bleibe noch länger am Abend

(Interview, Tag 15, Lernwerkstätte)

Mit solchen negativen Sanktionen beabsichtigt das Personal, den Jugendlichen „ein bisschen weh zu tun“ (Fieldnotes, Tag 10, Betriebspraktikumsverein; Interview, Tag 15, Lernwerkstätte). Diese kleinen Unannehmlichkeiten sollen einen Beitrag leisten, damit der Jugendliche sein Verhalten an die organisationalen Erwartungen anpasst.

Sanktionen können in den Motivationssemester-Programmen sowohl positiv im Sinne einer Belohnung als auch negativ im Sinne einer Bestrafung sein. Währenddem eine Belohnung angepasstes Verhalten der Jugendlichen mit mehr Freiraum und weniger Kontrolle belohnt, beabsichtigen Bestrafungen, das Verhalten der Jugendlichen an die organisationalen Erwartungen anzupassen. Jedoch liegen die Verhaltensanforderungen im Betriebspraktikumsverein über denjenigen in der Lernwerkstätte. Demzufolge unterscheiden sich die Tatbestände negativer Sanktionen inhaltlich. Dennoch lassen sich aber in beiden Motivationssemester-Programmen die gleichen Sanktionsstrukturen finden. Es gilt: Je verbindlicher und grundlegender die verletzte Norm, desto schärfer fällt die Strafe aus.

10.3.4 Verhaltensanpassung der Jugendlichen

Das Motivationssemester-Programm verlangt von den Jugendlichen, ihr Verhalten den Erwartungen anzupassen, die ihnen vom Personal vermittelt werden. Der Betreuer des Jugendlichen strukturiert für diesen ein in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht verbindliches Handlungsfeld. Während des Aufenthalts im Programm übt der Jugendliche die von ihnen erwarteten Verhaltensweisen ein. Bemerkenswerterweise beschränkt sich das Motivationssemester nicht etwa damit, dem Jugendlichen Verhaltensvorgaben während der Anwesenheit in den Gebäuden der Organisation zu machen, sondern weitet den Geltungsradius auch auf andere Lokale aus. Das Motivationssemester reguliert das Verhalten des Jugendlichen am Praktikumsplatz oder sogar in der Freizeit. Wenn der Betreuer den Jugendlichen im Gespräch ermahnt, am Wochenende nicht zu lange auszugehen, erfahren die Anforderungen der Berufsausbildungswelt eine Priorisierung gegenüber denjenigen der Unterhaltungswelt.

Das Personal der Motivationssemester-Programme kontrolliert die Jugendlichen laufend, ob sie die an sie gerichteten Erwartungen erfüllen. Dazu stehen dem Personal

und insbesondere den Betreuern drei verschiedene Instrumente zur Verfügung. Nicht nur die Beobachtung des unmittelbaren Verhaltens, sondern auch die prospektive Lenkung des Verhaltens über den regelmässigen kommunikativen Austausch und die konsequente Überprüfung von Handlungsergebnissen dienen den Werkstattleitern oder den Beratern des Motivationssemesters dazu, das Verhalten der Jugendlichen zu kontrollieren.

Auch wenn die Kontrollformen und -optionen des Motivationssemester-Personals bereits einen disziplinierenden Effekt auf das Verhalten der Jugendlichen ausüben, erfolgt die Einschärfung von verbindlichen organisationalen Erwartungen über das Sanktionieren. Neben den Belohnungen von Jugendlichen für angepasstes Verhalten, drohen ihnen auch Bestrafungen, die nach dem Schweregrad der Normverletzung abgestuft ist. Nicht für jede Verhaltensabweichung setzen die Agenten des Motivationssemesters das gleiche Strafmass an. Nur wenn der Jugendliche eine zwingende Norm seines Motivationssemesters verletzt, muss er mit harten negativen Sanktionen rechnen, die im äussersten Fall bis zur Abmeldung führen können.

10.4 Zur-Berufsausbildungswelt-Hinführen

Das Motivationssemester-Programm verhilft den Jugendlichen zu einem Arbeitsplatz, indem es diese von Beginn an mit den Anforderungen der Berufsausbildungswelt konfrontiert. Die Konfrontation der Jugendlichen mit diesen Anforderungen geschieht zu verschiedenen Zeitpunkten und über verschiedene Kanäle während des Aufenthalts. Das Beschäftigungsprogramm simuliert für die Jugendlichen eigentlich eine Berufsausbildungswelt, an deren Anforderungen sie sich herantasten können.

Im Folgenden sind die Taktiken des Personals dargestellt, mit denen es die Jugendlichen an die Berufsausbildungswelt hinführt. Diese Taktiken und Techniken werden in beiden untersuchten Motivationssemestern angewendet. Falls Einzelne sich nur auf eines der beiden Programme beziehen, wird das explizit erwähnt.

10.4.1 Werkstattarbeit

Jugendliche der Lernwerkstätte erhalten nach dem Eintritt in das Beschäftigungsprogramm sofort einen Arbeitsplatz. Der Leiter, Herr Nobs, teilt jeden Jugendlichen nach dem ersten Gespräch einer Werkstatt zu. Die Zuteilung des Jugendlichen auf eine der möglichen Werkstätten erfolgt nach dessen Berufsvorstellungen. Ein Jugendlicher, der

zum Beispiel Autoschlosser werden will, wird in die Metallwerkstatt eingeteilt. Der Arbeitswerkstoff des Berufsziels entscheidet hauptsächlich über die Zuteilung auf einen programminternen Arbeitsplatz.

Im Eintrittsgespräch befragt der Leiter der Lernwerkstätte den Jugendlichen nach seinen Berufszielen und den bisherigen Arbeitserfahrungen. Auf dieser Grundlage schlägt er ihm einen bestimmten Einsatzbereich vor. Herr Nobs beschreibt in einem Interview dieses Vorgehen.

Herr Nobs: dann würde ich dich nochmal fragen, ja dann frage ich dann, warum du zu uns kommen willst, und nochmal was dein Ziel ist, und was du denn bis jetzt gemacht hast, und wie es dir damit gegangen ist, ..., ja das ist so ein bisschen das Grundgerüst, aber dann ist natürlich auch ganz individuell, also ein Gespräch kann eine dreiviertel Stunde gehen oder zehn Minuten, also manchmal

Feldforscher: also das Aufnahmegespräch?

Herr Nobs: also zehn Minuten ist schon ein bisschen gar wenig, aber manchmal ist es so eindeutig, und es ist einfach so klar und wir unterhalten uns über den Bereich ((in der Lernwerkstätte)), und warum in diesem Bereich, (...), und dann schauen wenn es keinen Platz hat, wo sonst, und was wäre auch noch eine Variante ((alternative Bereiche der Lernwerkstätte)), (...)

(Interview, Tag 8, Lernwerkstätte)

Innerhalb eines Werkstattbereichs lernt der Jugendliche mit einem Rohstoff umzugehen. In der Holzwerkstatt lernt er zum Beispiel den Werkstoff Holz zu bearbeiten. Den Umgang mit dem Werkstoff erlernt der Jugendliche aufgabengeleitet. Er führt verschiedene Aufträge aus. So eignet er sich die grundsätzlichen Fähigkeiten an und lernt die basalen Eigenschaften des Materials kennen. In den Lernwerkstätten lösen die Jugendlichen Arbeitsaufgaben, die sie zunächst auf einen Praktikumsplatz und später eine Lehrstelle vorbereiten. Der Leiter, Herr Nobs, erläutert diese Idee folgendermaßen:

Also sagen wir jetzt mal die Beschäftigung, die gibt es im Bereich, es ist ein bisschen unterschiedlich, in den Bereichen hast du sicher festgestellt, wie sie damit umgehen, aber was, alle Bereiche, so, so, so Grundfertigkeiten zu lernen, fachlich, wirklich (?) irgendwelche Grundarbeiten, die eben ein Lehrling auch lernt am Anfang, und da haben sie ein Schulungskonzept entwickelt, (...), da machen sie so Fragmente, und müssen so Ecken gestalten, müssen lernen sinken, also ohne dass

sie schon Objekte machen, und das ist, das ist sicher ein wichtiger Teil (Interview, Tag 15, Lernwerkstätte)

Die Arbeit an einem Werkplatz soll die Jugendlichen also auf die Berufsausbildungswelt vorbereiten. Einerseits erfolgt die Zuteilung des Jugendlichen in einen Werkstattbereich, der seinen Berufsvorstellungen wenn nicht deckungsgleich zumindest nahe kommt. Andererseits erledigt der Jugendliche an seinem Arbeitsplatz in der Werkstätte Aufgaben, die ihn auf sein Berufsziel vorbereiten. Der Jugendliche sieht sich von Beginn seines Aufenthaltes in der Lernwerkstätte mit Arbeitsanforderungen eines neuen Lehrlings konfrontiert. Somit kann er über die Arbeitserfahrung in der Lernwerkstätte in die Rolle eines Lehrlings hineinwachsen.

10.4.2 „Etwas einfädeln“

Die organisationale Erziehungspraktik „etwas einfädeln“ bezieht sich auf einen Arbeitsplatz für den Jugendlichen in einem privatwirtschaftlichen Betrieb. In beiden Motivationssemester-Programmen ist diese Tätigkeit ein typischer Ablauf. Die Ziele des „Einfädelns“ können vielfältig sein. In jedem Fall übernimmt die Bezugsperson jedoch die Handlungsverantwortung für den Jugendlichen. Im besten Fall kann sich aus dieser stellvertretenden Handlung des Personals für den Jugendlichen eine Lehrstelle ergeben.

Der Ablauf der Erziehungspraktik des „Einfädelns“ lässt sich in mehrere Sequenzen unterteilen. Nicht jeder Versuch des „Einfädelns“ führt bis zu einer Lehrstelle, vielmehr kann ein Einfädelungsversuch in einer beliebigen Phase auch abbrechen. Jedoch kommt nicht jeder Jugendliche in den Genuss eines stellvertretenden Handelns seiner Bezugsperson im Motivationssemester. Vielmehr ist die Möglichkeit des stellvertretenden Handelns an zwei Voraussetzungen geknüpft.

Erstens muss sich der Jugendliche ein realistisches Berufsziel gesetzt haben. Falls der Jugendliche seinen Traumberuf nicht aufgeben kann, wird die Bezugsperson im Motivationssemester nicht stellvertretend tätig. Zweitens muss der Jugendliche sich in der jüngeren Vergangenheit wohlverhalten haben. Wohlverhalten bedeutet in den beiden Motivationssemester-Programmen jedoch etwas anderes. Im Betriebspraktikumsverein demonstriert der Jugendliche Wohlverhalten, wenn er sich regelmässig für realistische Ausbildungsplätze beworben hat und viele Schnupperlehrwochen absolviert hat. Das Wohlverhalten in der Lernwerkstätte stellt jedoch auf das Verhalten des Jugendlichen

am Werkstattplatz ab. Nur ein Jugendlicher, der auch in der Werkstatt seine Aufträge zur Zufriedenheit der Bereichsleiter ausführt, verhält sich in ihren Augen korrekt.

Diese beiden Voraussetzungen stellvertretenden Handelns durch die zuständigen Angestellten des Programms lassen sich sowohl negativ als auch positiv belegen. In negativem Sinne zeigen sich solche Voraussetzungen, wenn ein Jugendlicher sie verletzt. Im positiven Sinne manifestieren sie sich, wenn er sie erfüllt.

In einem Fall zeigte sich die Voraussetzung des realistischen Berufszieles des Jugendlichen auf die negative Weise. Im Beratungsgespräch mit dem Jugendlichen Markus erklärte sich seine Beraterin, Frau Rellstab, nicht für das Berufsziel des Jugendlichen zuständig, weil sie es als ausserhalb seiner schulischen Möglichkeiten sah. Folglich verwies sie ihn auf sich selbst. Der folgende Auszug zeigt, wie Frau Rellstab Markus ihre Unkenntnis hinsichtlich dessen Berufsziel erklärt.

Und wenn sie nochmal zur Berufsberatung gehen, würde ich halt, würde ich halt ihnen wirklich empfehlen, das Ganze noch mal durchzumachen, und informieren sie sich vor allem ganz genau, wegen diesen Informatiker Lehrstellen, a-also was gibt es alles für Möglichkeiten, verschieden Berufe mit Computer, ich muss i- ich bin zuwenig (?) Computer, es ändert auch immer wieder, es gibt auch immer wieder neue Berufe, und ich denke für das ist auch die Berufsberatung da, handwerkliche Berufe, (...), da kenne ich mich wieder ein bisschen besser aus, aber mit Computer, das ist wirklich, auch nicht meine, nicht meine Stärke, was diese Berufe angeht. (Interaktion, Tag 15, Betriebspraktikumsverein)

In einem weiteren Fall zeigte sich das Kriterium des Wohlverhaltens. Der Jugendliche Buran setzt sich nach der Ansicht seines Betreuers, Herrn Messmer, in der Werkstätte vorbildlich ein. Als Buran nach vielen Bewerbungen und absolvierten Schnupperlehren noch immer keinen Ausbildungsplatz gefunden hat, wird Herr Messmer für ihn tätig. Er telefoniert systematisch alle in Frage kommenden Betriebe in der Region ab und erkundigt sich nach freien Lehrstellen. Buran erzählt diese Geschichte im Interview:

An einem Tag ist Herr Messmer zu mir gekommen, und gesagt ich solle im Internet Autofirmen raussuchen, in meiner Umgebung einfach, dann habe ich es ihm rausgesucht, und dann hat er gesagt, ich telefoniere mal mit diesen Firmen, dann hat er Firmen gefunden, wo eine aufgehört, abgebrochen hat, die Lehre, dann haben sie gesagt, ja ich solle die Bewerbung schreiben, nachher haben sie mich zum Schnuppern gerufen (Interview, Tag 9, Lernwerkstätte)

Falls der Jugendliche die beiden Bedingungen für stellvertretendes Handeln erfüllt, kann seine Bezugsperson zur zweiten Phase des „Einfädelns“ übergehen. Die für den Jugendlichen zuständige Person kann stellvertretend eine Schnupperwoche mit der Option auf eine Praktikumsstelle organisieren. Wenn der Jugendliche auf den Vorschlag eines bestimmten Praktikums einwilligt, greift sein Betreuer zum Telefon und ruft bei einem Betrieb an. In einem Fall trafen sich die Beraterin, Frau Baumann, und die Jugendliche Tatjana zu einem Beratungsgespräch. Tatjana erzählte, sie hätte noch immer kein Praktikum als Coiffeuse gefunden. Worauf Frau Baumann ihr vorschlug, wegen einem Praktikum einem Coiffeuresgeschäft anzurufen, deren Besitzerin sie kennt. Tatjana willigte sofort ein und Frau Baumann stand vom Besprechungstisch auf, ging zum Schreibtisch und wählte die Nummer des Coiffeursalons. Sie erklärte der Geschäftsführerin ihr Anliegen und fragte sie nach einem möglichen Starttermin für die vorgängige Schnupperwoche. Sie liess sich das Startdatum gleich darauf auch von Tatjana bestätigen und vereinbarte mit der Betriebsleiterin den Beginn der Schnupperwoche. Nach diesem kurzen Telefongespräch zwischen Frau Baumann und der ihr bekannten Coiffeuse hatte Tatjana eine Schnupperstelle in ihrem bevorzugten Berufsfeld erhalten, an die in der Folge ein Praktikum anschloss. Durch diese stellvertretende Handlung „fädelte“ Frau Baumann „etwas“ – eine Schnupperwoche mit der Option auf einen Praktikumsplatz – für Tatjana „ein“.

Die anschliessende dritte Phase markiert ein Feedback-Gespräch nach Abschluss der Schnupperwoche. Die Parteien des Feedback-Gesprächs sind der Jugendliche, seine Bezugsperson im Motivationssemester und der Arbeitgeber. Wenn der Arbeitgeber beim Feedback-Gespräch nicht anwesend ist, holt die zuständige Person im Motivationssemester das Feedback bei ihm vor dem Gespräch ein und vermittelt es dem Jugendlichen dann stellvertretend. Im Feedback-Gespräch beschliessen die Parteien in gemeinsamer Absprache, ob ein Praktikum möglich ist. Der Ablauf setzt sich an dieser Stelle fort, wenn der Jugendliche und der Arbeitgeber mit einem Praktikum einverstanden sind.

In der folgenden vierten und letzten Phase arbeitet der Jugendliche auf dem Praktikumsplatz im Betrieb und trifft sich in regelmässigen Abständen mit seiner Bezugsperson im Motivationssemester. Die regelmässigen Gespräche mit dem Betreuer dienen ihm dazu, Schwierigkeiten möglichst frühzeitig zu erkennen. In diesen Gesprächen befragt der Betreuer den Jugendlichen zu verschiedenen Aspekten des Arbeitsplatzes. Falls der Jugendliche Probleme am Arbeitsplatz bekundet, die das

Praktikum gefährden, sucht der Betreuer mit ihnen nach einer Lösung. Solche Stützmassnahmen nennt das Personal auch „Kriseninterventionen“.

Wenn es sich beim Betrieb um einen handelt, der auch Lehrlinge ausbildet, kann sich im besten Fall für den Jugendlichen aus dem Praktikumsplatz eine Lehrstelle ergeben.

10.4.3 „Etwas mit auf den Weg geben“

Die Taktik des „Etwas-mit-auf-den-Weg-Geben“ sammelt eine Vielzahl von Personalhandlungen, die dem Jugendlichen das Bewerben und sich Vorstellen erleichtern sollen. Jeder Jugendliche erhält nur das auf den Weg, was er nach Einschätzung seines Betreuers benötigt. Die einzelnen Techniken des „Etwas-mit-auf-den-Weg-Geben“ unterscheiden sich deshalb in der Form, in der das entsprechende Wissen vermittelt wird. Zwei Vermittlungstiefen lassen sich unterscheiden.

Die geringere Vermittlungstiefe ist das Abgeben von schriftlichen Informationen an den Jugendlichen. Die Bezugsperson im Motivationssemester überlässt es anschließend dem Jugendlichen, das für ihn relevante Wissen aus den Dokumenten zu ziehen. Die grössere Vermittlungstiefe weist hingegen der spezifische Unterricht einzelner Jugendlicher auf. So kann der Betreuer oder Lehrer den Jugendlichen zum Beispiel mit einer Alltagstheorie zur Telefonbewerbung ausrüsten.

Dokumente abgeben

Die schriftlichen Hinweise, welche die Bezugspersonen den Jugendlichen abgeben, können sich entweder auf generelle Aspekte im Hinblick auf den Übergang in die Berufsausbildungswelt beziehen, oder sie können sich auf für den bestimmten Jugendlichen spezifische Aspekte beziehen. Zum Beispiel kann ein Jugendlicher einen Leitfaden erhalten, der in zehn Punkten den Verlauf bis zu einer Lehrstelle zusammenfasst. In diesem Leitfaden findet der Jugendliche Angaben, wie er zu Adressen von Betrieben kommt, die Lehrstellen ausschreiben, wie ein Bewerbungsschreiben oder ein Lebenslauf auszusehen hat, aber auch wie man sich auf ein Vorstellungsgespräch vorbereitet (Dokument, Tag 2, Betriebspraktikumsverein).

Neben dieser unspezifischen Form der Information erhält der Jugendliche in schriftlicher Form von seinem Betreuer auch Adressen von Betrieben, die Lehrstellen ausschreiben oder ausbildungsberechtigt sind. In einem Fall kopierte der Berater, Herr Schreiner, für die Jugendliche Vanessa mehrere Seiten aus einem Katalog der ausbildungsberechtigten Betriebe innerhalb des Kantonsgebietes. Da Vanessa zu jenem

Zeitpunkt im Hinblick auf ihr Berufsziel noch nicht festgelegt war, waren diese schriftlichen Informationen nicht unmittelbar auf eine Arbeitssituation spezifiziert. Herr Schreiner überliess es ihr, die geeigneten Alternativen auszuwählen und bei den Betrieben anzurufen. Dennoch konnte er Vanessa zumindest diese Listen mit ausbildungsberechtigten Betrieben „mit auf den Weg geben“ (Interaktion, Tag 12, Betriebspraktikumsverein).

Bewerbungssituationen üben

Bei dieser Art des „Etwas-mit-auf-den-Weg-Geben“ handelt es sich um eine personalisierte Unterstützung, welche die Jugendlichen auf unmittelbare Bewerbungssituationen vorbereitet.

Im Betriebspraktikumsverein riet zum Beispiel Frau Knie dem Jugendlichen Mauro, an seiner Stimme zu arbeiten, indem er sie auf Tonband aufzeichnen sollte, um sich anschliessend selber anzuhören. Auf diese Weise wollte sie ihm dessen verschlossene und zögerliche Kommunikationsweise bewusst machen. Damit er schliesslich eine positivere Selbstpräsentation entwickeln könnte (Dokument, Tag 2, Betriebspraktikumsverein).

In der Lernwerkstätte hingegen werden zum Beispiel Telefon- und Vorstellungsgespräche simuliert. Dabei unterweist ein Programm-Agent die Jugendlichen im Ablauf dieser beiden Bewerbungsgespräche. Zudem erhält der Jugendliche von der Bezugsperson auch wichtige Hinweise, wie er sich zu bestimmten Momenten im Gespräch zu verhalten hat. So ermahnt ein Bereichsleiter die Jugendlichen beim Theorieunterricht über das Telefongespräch, nach dem Ende des Gesprächs den Hörer nicht einfach einzuhängen, sondern sich noch einmal zu bedanken und zu verabschieden (Fieldnotes, Tag 16, Lernwerkstätte).

10.4.4 Schulunterricht

Sobald die Jugendlichen ins Motivationssemester-Programm eintreten, nehmen sie an der Schule teil. Die Schulpflicht umfasst lediglich einen Tag pro Woche. Eine Lehrperson unterrichtet die acht- bis zwanzigköpfigen Schulklassen.

Der Schulstoff unterscheidet sich jedoch grundlegend von demjenigen der Berufsschule. Es gibt keine eigentlichen Schulfächer, vielmehr findet der Schulunterricht themenzentriert und projektorientiert statt.

Mit der Schule kann der Jugendliche die Tagesstruktur weiter verinnerlichen. Insofern trainiert der Schultag die Ausdauer und das Durchhaltevermögen des Jugendlichen. Mit dem einen Schultag und den restlichen Arbeitstagen deckt sich der Wochenrhythmus in den Motivationssemestern auch mit demjenigen der Berufsschule. Somit verfestigt auch der Schultag die künftige Wochenstruktur in der Berufsausbildungswelt. Der Schultag des Motivationssemesters ist gesetzlich vorgeschrieben und findet sich darum in jeder Organisation. Auch wenn die inhaltliche Gestaltung des Schultages sich zwischen den einzelnen Motivationssemestern unterscheiden kann, bleiben die formalen Merkmale dieselben. Stets ist eine Tages- und Wochenstruktur zu vermitteln, die derjenigen der Berufsausbildungswelt ähnlich ist.

10.4.5 Strukturen der Berufsausbildungswelt

Mit der organisationalen Erziehungspraktik des Zur-Berufsausbildungswelt-Hinführens lernen die Jugendlichen zu arbeiten und zur Schule zu gehen. In Anlehnung an die Wochen- und Tagesstruktur eines Berufsschülers arbeiten die Jugendlichen auch im Motivationssemester während vier Tagen und gehen an einem fünften zur Schule.

Die Arbeit unterscheidet sich jedoch zwischen den beiden Motivationssemester-Programmen. Während im Betriebspraktikumsverein die Jugendlichen von Beginn an auf einem Arbeitsplatz in einem Betrieb arbeiten, sind die Jugendlichen in der Lernwerkstätte vorerst in einer internen Werkstatt tätig. Erst nachdem sie einige Arbeitserfahrung gesammelt haben, können sie ein kurzes Praktikum in einem Betrieb absolvieren.

In beiden Motivationssemester-Programmen kann das Personal jedoch für den Jugendlichen „etwas einfädeln“. Stellvertretendes Handeln des Betreuers kann dem Jugendlichen zu einem Praktikumsplatz verhelfen, der an die Option einer Lehrstelle geknüpft ist, sofern es sich um einen ausbildungsberechtigten Betrieb handelt. Während der Zeit auf dem Praktikumsplatz bleiben die Jugendlichen durch ihre Bezugsperson jedoch eng betreut, um unerwartet eintretende Krisensituationen aufzufangen und den Jugendlichen bei deren Bewältigung zu unterstützen.

Zudem versorgt das Personal der Motivationssemester die Jugendlichen mit vielen Ratschlägen und wichtigen Hinweisen. Somit kann es auch jenen Jugendlichen „etwas mit auf den Weg geben“. Bei diesen Taktiken und Techniken gibt es pauschale Informationen, zum Beispiel in Form von schriftlichen Leitfäden zur Lehrstellensuche und

andererseits situative Hilfestellungen, zum Beispiel die Simulation von Bewerbungsgesprächen.

10.5 Konformisierung des Verhaltens der Jugendlichen

Die organisationalen Erziehungspraktiken stellen die Abläufe dar, die aus dem Jugendlichen ein Mitglied der Berufsausbildungswelt machen. Diese Vorgänge lassen sich aus sozialisationstheoretischer Perspektive betrachten. Dazu eignet sich vor allem das People-Processing-Konzept von John van Maanen (1978). Mit diesem analytischen Instrumentarium lässt sich besser verstehen, welchen Einfluss die Motivationssemester-Programme auf die Entwicklung der Jugendlichen ausüben.

10.5.1 Motivationssemester als People-Processing-Organisationen

Motivationssemester sind People-Processing-Organisationen, in denen arbeitslose Jugendliche eine neue Rolle, einen neuen Status oder einfach eine neue Position erwerben können. Die Motivationssemester-Programme erfüllen die drei Voraussetzungen einer People-Processing-Organisation.

Erstens befinden sich die teilnehmenden Jugendlichen in einer Transitionsphase. Sie sind keine Schüler mehr und noch keine Lehrlinge. Dabei ist das bestimmende Gefühl der Jugendlichen von mehr oder weniger Ängstlichkeit geprägt. Sie wissen nicht, welchen Anforderungen sie in welcher Weise nachkommen müssen, um zu einer Stelle in der Berufsausbildungswelt zu gelangen. Nur wenn sie die Clues der verschiedenen Rollen in dieser Transition erlernen, können sie sich einen Platz in der Berufsausbildungswelt sichern. Bevor sich die Jugendlichen die Rolle des Lehrlings aneignen können, müssen sie die Rolle des betrieblichen Mitarbeiters, des Stellensuchenden und des Motivationssemester-Teilnehmers erlernen.

Diese Lernprozesse lösen alte Gewissheiten der Jugendlichen ab und ersetzen sie durch neue. Sie haben sich eine neue Perspektive anzueignen, unter der sie ihre Erfahrungen als Teilnehmer, Stellensuchende und Arbeitskräfte interpretieren können. Dieser Lernprozess ist mit vielen Ungewissheiten verbunden, die sich auf die emotionale Lage der Jugendlichen als Verunsicherung auswirkt.

Zweitens lernen die Jugendlichen ihre neuen Rollen nicht in einem Vakuum. Vielmehr sind sie von und durch verschiedenste Personen auf diesem Weg beeinflusst. Neben den Agenten des Motivationssemesters wirken auch die Familie, die Peer Group, ex-

terne Berater und nicht zuletzt die Agenten der Praktikumsbetriebe mit. Sie alle beeinflussen die Sozialisationserfahrungen der Jugendlichen und bestimmen letztlich mit, ob die Bemühungen des Jugendlichen erfolgreich sind.

Diese verschiedenen Akteure können dem Jugendlichen helfen, seine Erfahrungen bei der Stellensuche und der betrieblichen Arbeitstätigkeit zu interpretieren, um in angemessener Weise darauf zu reagieren. Sie können ihn jedoch auch behindern oder verwirren. Nicht zuletzt wirken sich überhöhte Anforderungen der Eltern an ihre Kinder hemmend auf den Eintritt des Jugendlichen in die Berufsausbildungswelt aus. Die verschiedenen Bezugsgruppen des Jugendlichen können also ambivalente Effekte auf ihn ausüben, währenddem er bestrebt ist, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Drittens sozialisiert der Sozialstaat in Kooperation mit der Wirtschaft die arbeitslosen Jugendlichen zu arbeitsfähigen Mitarbeitern. Die Weitergabe des Wissens über die Rolle eines einsatzfähigen Mitarbeiters ist unabdingbar, um die Leistungs- und Überlebensfähigkeit einer Volkswirtschaft über die Generationenfolge hinweg aufrecht zu erhalten. Überdies entlastet die Einbindung von jugendlichen Arbeitslosen langfristig die Sozialwerke. Wenn dem Jugendlichen der Eintritt in die Berufswelt über eine Ausbildung nicht gelingt, trägt er während seiner gesamten Erwerbsbiographie ein überdurchschnittliches Arbeitslosigkeitsrisiko.

Die Wissensbestände eines betrieblichen Mitarbeiters lassen sich vom Jugendlichen aber nicht nur rein kognitiv aneignen. Genau so hat er die entsprechenden emotionalen Haltungen zu lernen. Die erlernte Rolle des Mitarbeiters verändert den Jugendlichen insgesamt.

10.5.2 Den Erziehungspraktiken inhärente Sozialisationsprinzipien

Die vier wesentlichen organisationalen Erziehungspraktiken lassen sich nun mit den dichotomen Sozialisationsprinzipien genauer bestimmen. Dabei wird gezeigt, welche sozialisationsstrategischen Grundsätze sich in jeder der vier Erziehungspraktiken massgeblich ausdrücken.

„Aussortieren“

Das „Aussortieren“ lässt sich als kritisierend, informell, seriell und variabel beschreiben. Im Folgenden werden die einzelnen Prinzipien veranschaulicht, wobei nach den beiden Motivationssemester-Programmen unterschieden wird. Der kritisierende Grundsatz widerspiegelt sich bereits in der Bezeichnung der Technik. Beide Pro-

gramme nehmen nur die Jugendlichen auf, die den objektiven und programmspezifischen Anforderungen entsprechen. Während die objektiven Anforderungen einheitlich sind, weil sie von der zuständigen Behörde – dem SECO – vorgegeben werden, unterscheiden sich die programmspezifischen Anforderungen. Bei Motivationssemestern, die sich näher an der Berufswelt positionieren, sind sie höher. Beim Betriebspraktikumsverein müssen die Jugendlichen persönliches Engagement zeigen, indem sie zum Beispiel alle aufgetragenen „Hausaufgaben“ erledigen. Die Lernwerkstätte gliedert hingegen nur die Jugendlichen aus, die eine Gefahr für die anderen Teilnehmer und Angestellten darstellen. Wenn ein Jugendlicher zum Beispiel harte Drogen konsumiert, wird er nicht zugelassen oder aus dem Programm ausgeschlossen.

In Anlehnung an die Sozialisationsgrundsätze (s. Kap. 5.2.3) kann das „Aussortieren“ als informell charakterisiert werden, weil es in einem Umfeld stattfindet, das der Berufswelt sehr ähnlich ist. Im Betriebspraktikumsverein muss sich der Jugendliche inhaltlich mit seiner Berufswahl auseinandersetzen. Nur wenn er bereit ist, sich mit dieser Frage auseinanderzusetzen, hat er die Chance sich entschlossen für eine Lehrstelle zu bewerben. Die Jugendlichen werden nicht über einen Test „aussortiert“, der inhaltlich nichts mit ihrer beruflichen Zukunft zu tun hat. In der Lernwerkstätte werden die Jugendlichen in einer Umgebung geprüft, die der Berufsausbildungswelt nachempfunden ist. Sie können in einer kleinen Gruppe von Gleichaltrigen unter der Anleitung eines Werkstattleiters Arbeitserfahrungen sammeln. Dabei zeigt sich, ob sich der Jugendliche mit seinen Kollegen und dem Vorgesetzten verträgt.

Beim „Aussortieren“ vermitteln erfahrene Akteure den Jugendlichen das Wissen, das sie benötigen, um diese Vorselektion zu überstehen. Im Betriebspraktikumsverein lernen die Jugendlichen von ihren Betreuern, welche Schritte in der Berufswahl sie nacheinander auszuführen haben. Sie lernen von ihnen, welche Fragen sie sich zu stellen und welche Entscheidungen sie zu treffen haben. Ihre Betreuer haben diesen Prozess nicht nur selbst durchlebt, sondern sind zum Teil auch sozialpädagogisch ausgebildet. In der Lernwerkstätte können die Jugendlichen das erwartete Verhalten in der Gruppe und gegenüber dem Vorgesetzten von zwei Instanzen erlernen: den gleichaltrigen Kollegen einerseits und den Bereichsleitern andererseits. Von Peers können sie lernen, wie sie sich in den Arbeitsgruppen und gegenüber einem Vorgesetzten zu verhalten haben. Vom Bereichsleiter und der Lehrperson hingegen lernen die Jugendlichen, einen Berufswahlprozess durchzumachen. Sie erfahren von ihm, welche Aufgaben sie zu erledigen haben und wie sie auszuführen sind. Zum Beispiel können die Programm-

Agenten ihm beibringen, wie man sich telefonisch bei einem Betrieb erkundigt, ob eine ausgeschriebene Lehrstelle noch frei ist.

Die Zeitdauer des „Aussortierens“ ist variabel. In beiden Motivationssemester-Programmen können die Agenten Jugendliche während der gesamten Zeit des Kontakts und Aufenthalts „aussortieren“. Im Betriebspraktikumsverein konzentriert sich jedoch das „Aussortieren“ hauptsächlich auf die ersten acht Wochen. Wenn ein Jugendlicher diese ersten acht Wochen übersteht, hat er gute Chancen auch weiterhin im Programm zu bleiben. In dieser Anfangszeit müssen die Betreuer herausfinden, welche Jugendlichen motiviert sind und welche nur minimalistisch die Aufträge erledigen. In der Lernwerkstätte findet zwar auch beim ersten Gespräch ein Screening des Jugendlichen statt, um sich seiner Ungefährlichkeit zu versichern. Dazu können zum Beispiel die Anmeldeunterlagen gesichtet werden, um herauszufinden, ob er wegen Gewaltdelikten oder Kleinkriminalität mit der Jugendanwaltschaft in Kontakt gekommen ist.

Das „Aussortieren“ lässt sich als standardisierend bezeichnen, weil eine im Hinblick auf programmspezifische Anforderungen homogene Gruppe ausgewählt wird. Im Betriebspraktikum werden alle Jugendlichen „aussortiert“, die nicht bereit sind, sich persönlich für einen Berufsausbildungsplatz einzusetzen. In der Lernwerkstätte dagegen werden die Jugendlichen zugelassen, die keine Bedrohung für die Angestellten oder die anderen Teilnehmer darstellen.

„Verflüssigen“

Die organisationale Erziehungspraktik des „Verflüssigens“ verwirklicht kritisierende, informelle, disjunktive, variable und standardisierende Sozialisationsprinzipien. Im Folgenden werden die einzelnen Ideale veranschaulicht, wobei nicht mehr explizit zwischen den beiden Programmen unterschieden wird.

Die Technik des „Verflüssigens“ ist kritisierend, weil sie das Berufsziel des Jugendlichen in Frage stellt. Der Betreuer des Jugendlichen billigt ihm kein „unrealistisches“ Berufsziel zu. Eine „fixe“ Berufsidee des Jugendlichen will er „aufweichen“, um sie anschliessend durch eine realistische Variante zu ersetzen. Zum Beispiel kann ein Jugendlicher von seinem Traum „Automonteur“ zu werden abrücken, um einen Ausbildungsplatz als „Logistiker“ anzustreben.

Die Praktik des „Verflüssigens“ ist informell, weil sie während des Sammelns von Arbeitserfahrungen an Schnupperstellen oder Praktika stattfindet. Der Jugendliche setzt sich mit seiner Berufswahl auseinander, währenddem er in einem Arbeitszusam-

menhang steht. Auf diese Weise bietet sich dem Jugendlichen die Möglichkeit, aus seinen Bewerbungserfahrungen zu lernen. Wenn er zum Beispiel für einen bestimmten Beruf nur Absagen erhält, kann er sich nach Alternativen umschaun. Während des Bewerbens steht es ihm offen, verschiedene Alternativen zu prüfen. Auf diese Weise kann sich eine anfänglich „fixe“ Vorstellung allmählich ändern.

Beim „Verflüssigen“ zeigt sich das disjunktive Prinzip, weil der Jugendliche für ihn neue und andere Quellen ausschöpft, um sich zu entscheiden, sich für einen bestimmten Beruf zu bemühen. Der Jugendliche lernt zum Beispiel, die Ressourcen der kantonalen Berufsberatung zu nutzen. Ausserdem kann er vom Wissen seines Betreuers profitieren, der aufgrund seiner Lebens- und Arbeitserfahrung wertvolle Hinweise geben kann. Zudem lernt der Jugendliche auch in Schnupperlehren und Praktika, welche Berufe für ihn in Frage kommen könnten, indem er seine Erfahrungen auswertet.

Schliesslich ist das „Verflüssigen“ variabel, weil die Zeitdauer nicht festgelegt ist. Dieser Vorgang dauert bei jedem Jugendlichen solange, bis er eine „fixe“ Berufsvorstellung aufgibt, die jenseits seiner schulischen und persönlichen Möglichkeiten liegt. Im schlimmsten Fall verbringt der Jugendliche zwölf Monate im Programm, ohne sich von seinem „unrealistischen“ Berufsziel zu lösen.

„Disziplinieren“

Die organisationale Erziehungstechnik des „Disziplinierens“ wird vom kritisierenden, informellen, seriellen und standardisierenden Sozialisationsprinzip geprägt. Beim Erläutern der Prinzipien werden die untersuchten Programme nicht differenziert, weil die Erziehungspraktik in beiden gleichartig stattfindet.

Das „Disziplinieren“ ist offensichtlich kritisierend, weil der Jugendliche sein Verhalten den Erwartungen anpassen muss, die Agenten an ihn richten, die für seinen Eintritt in die Berufsausbildungswelt massgeblich sind. Der Jugendliche muss zum Beispiel lernen, pünktlich und regelmässig zur Arbeit zu erscheinen. Wenn sich der Jugendliche wiederholt verspätet oder unangekündigt einzelne Tage fehlt, muss er mit Sanktionen seitens der betroffenen Agenten rechnen.

Da das „Disziplinieren“ in einer Umgebung stattfindet, welche die Berufsausbildungswelt nachbildet, kann diese Technik wiederum mit Verweis auf die zugrunde liegenden Sozialisationsgrundsätze (s. Kap. 5.2.3) als informell charakterisiert werden. Der Jugendliche arbeitet und lebt in einer Arbeits-, Schul- und Freizeitstruktur, die nahezu identisch mit der Berufsausbildungswelt ist. Wenn der Lehrer im Schulunter-

richt des Motivationssemesters den Jugendlichen ermahnt, nicht mit dem Banknachbarn zu schwätzen, könnte sich dies genauso in einer Berufsschule ereignen.

Im „Disziplinieren“ drückt sich das serielle Prinzip aus, weil der Jugendliche die Normen von Personen übernimmt, die diese Anpassung bereits durchlaufen haben. Wenn die Jugendlichen eine Schnupperwoche oder ein Praktikum absolvieren, lernen sie von den Arbeitskollegen und dem Vorgesetzten, wie man sich in einem solchen Umfeld zu verhalten hat. Ausserdem können sie jederzeit auf ihren sozialpädagogisch geschulten Betreuer zurückgreifen, um Konflikte am Arbeitsplatz zu lösen. Sie können unter seiner Anleitung lernen, sich in einer Berufsausbildungswelt angemessen zu verhalten.

Zudem ist das „Disziplinieren“ standardisierend, weil jeder Jugendliche mit denselben Verhaltenserwartungen konfrontiert wird. Jeder Jugendliche muss die spezifischen sozialen, örtlichen und zeitlichen Strukturen einleben, um sich in der simulierten Berufsausbildungswelt korrekt zu verhalten.

Zur-Berufsausbildungswelt-Hinführen

In der organisationalen Erziehungspraktik des Zur-Berufsausbildungswelt-Hinführens drücken sich das sequenzialisierende, serielle, informelle, kritisierende, variable und standardisierende Sozialisationsprinzip aus. Bei beiden Motivationssemester-Programmen verläuft diese Praktik beinahe in allen Punkten gleichartig. Deshalb wird nur zwischen beiden unterschieden, wenn es angebracht ist.

Die Technik des Zur-Berufsausbildungswelt-Hinführens ist sequenzialisiert. Die Motivationssemester-Agenten und die Jugendlichen unterscheiden mehrere Phasen, die zu durchlaufen sind, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten. In der Lernwerkstätte werden die Jugendlichen zunächst einem Werkstattbereich zugeteilt, wo sie in einer kleinen Gruppe Arbeitserfahrungen sammeln können, und dabei von einem Bereichsleiter beaufsichtigt werden. Wenn der Jugendliche eine Tagesstruktur eingelebt hat, beginnt er Schnupperlehren zu machen. Nachdem er verschiedene Berufe kennengelernt hat, bemüht sich der Jugendliche um ein Praktikum. Das Praktikum sucht er sich vorzugsweise in einem Berufsfeld oder einem Beruf, in dem er realistische Chancen hat, einen Berufsausbildungsplatz zu finden. Wenn er schliesslich eines oder mehrere Praktika erfolgreich absolviert hat, hat er gute Chancen, eine Lehrstelle zu finden. Im Betriebspraktikumsverein entfaltet sich der Weg zu einem Ausbildungsplatz auf die gleiche Weise, nur fehlt die erste Phase, die Beschäftigung in einem Werkstattbereich. Die Erziehungspraktik des Zur-Berufsausbildungswelt-Hinführens ist seriell, weil die Jugendlichen in diesem Ablauf ihre Rolle als Mitarbeiter und künftiger Lehrling von

Agenten lernen, die diese Phasen bereits durchlaufen haben. Die erfahrenen Agenten geben dem Jugendlichen also das relevante Wissen weiter, um einen Platz in der Berufsausbildungswelt zu finden und zu behalten. Zum Beispiel gibt der Betreuer dem Jugendlichen vor, wie er sich in einer bestimmten Situation zu verhalten hat, wenn er ihm „etwas mit auf den Weg gibt“.

Zudem wird diese Erziehungspraktik vom informellen Prinzip bestimmt. Der Jugendliche sucht sich seinen Platz in der Berufsausbildungswelt, indem er arbeitet. Er arbeitet im Motivationssemester und in Betrieben, wenn er Schnupperwochen und Praktika absolviert. Der Jugendliche befindet sich also während der Suche nach einem Berufsausbildungsplatz bereits in einem Kontext, der diesem nachempfunden ist.

Die Praktik des Zur-Berufsausbildungswelt-Hinführens wird auch vom variablen Prinzip geprägt. Die Zeitdauer ist nicht festgelegt, in welcher der Jugendliche diese Phasen zu durchlaufen hätte. Der Jugendliche kann unter Umständen schon nach wenigen Wochen im Motivationssemester-Programm eine Lehrstelle finden. Es kann aber auch sein, dass er das Programm nach zwölf Monaten ohne eine Anschlussstation verlässt.

Diese Erziehungspraktik wirkt standardisierend, weil sie die meisten Jugendlichen durchlaufen und dabei strukturell ähnliche Erfahrungen machen. Sie erfahren zum Beispiel wie aufwändig und anspruchsvoll es ist, eine Lehrstelle zu finden, auch wenn sie sich ein realistisches Ziel gesetzt haben. Sie lernen, sich stufenweise ihrem Ziel zu nähern und geben die Vorstellung auf, auf Anhieb die ideale Lehrstelle zu finden. Sie können sich auf diese Weise auch Werte und Normen einer privatwirtschaftlichen Arbeitsmoral aneignen. Zum Beispiel lernen die Jugendlichen sich dem Arbeitsplatz entsprechend anzuziehen und über Wochen und Monate hinweg täglich pünktlich zu erscheinen.

10.5.3 Sozialisationsmodus der Motivationssemester

Die bedeutendsten Sozialisationsprinzipien, die sich in den Erziehungspraktiken manifestieren, sind informell, kritisierend, seriell und variabel. Diese vier Grundsätze prägen die Motivationssemester-Programme. Sie verbinden sich zu einem Bündel von Sozialisationsprinzipien, die für das Beschäftigungsprogramm charakteristisch sind. Im Folgenden sollen deshalb diese vier Sozialisationsprinzipien auf einer höheren Aggregationsstufe – dem gesamten Programm – dargestellt werden. Schliesslich sollen daraus Rückschlüsse auf das wahrscheinliche Verhalten der Jugendlichen als betriebli-

che Mitarbeiter gezogen werden, nachdem sie das Beschäftigungsprogramm durchlaufen haben.

Aneignung im Anwendungskontext

Die Motivationssemester sozialisieren nach dem informellen Grundsatz. Aneignungskontext und Anwendungskontext überlagern sich. Der Jugendliche lernt während seines Aufenthalts im Motivationssemester, sich in die simulierten Strukturen einer Berufsausbildungswelt einzuleben. Vier Tage in der Woche verbringt der Jugendliche an einem Arbeitsplatz und einen in der Schule.

Mit zunehmender Aufenthaltsdauer nimmt das Ausmass der informellen Sozialisation weiter zu. Zu Beginn des Aufenthalts im Motivationssemester gehören auch arbeitsfremde Beratungsgespräche zum regelmässigen Programm des Jugendlichen. Später kann sich das zeitliche Intervall der Beratungsgespräche erweitern und bis auf mehrere Monate anwachsen. Sogar der Schulunterricht ist gegen Ende des Motivationssemester-Jahres vernachlässigbar. Wenn sich Jugendliche, die einen Praktikumsplatz und einen Ausbildungsplatz haben, zusehends vom Schulunterricht dispensieren lassen, um fünf Tage zu arbeiten, können Schulklassen mangels teilnehmender Jugendlicher zusammengelegt oder aufgelöst werden.

Im Betriebspraktikumsverein ist die informelle Sozialisationsstrategie bedeutend, weil er die Jugendlichen erst aufnimmt, wenn sie ein Praktikum antreten. Und die Jugendlichen gehören dem Motivationssemester nur solange an, solange sie einen Praktikumsplatz haben. Folglich fallen im Betriebspraktikumsverein der Aneignungs- und Anwendungskontext von Verhaltensnormen eines Jugendlichen als betrieblichem Mitarbeiter zusammen.

Auch in der Lernwerkstätte dominiert die informelle Sozialisationsstrategie. Die Jugendlichen arbeiten jedoch nicht von Beginn an auf einem Praktikumsplatz, sondern zunächst in einem Werkstattbereich. Auch wenn der Arbeitsplatz in der Werkstatt nicht dieselben hohen Anforderungen an den Jugendlichen stellt, wie ein Praktikum in einem Privatbetrieb, fallen Aneignungs- und Anwendungskontext der Rolle eines betrieblichen Mitarbeiters zusammen.

Identität kritisieren

Das Motivationssemester wendet hauptsächlich die kritisierende Sozialisationsstrategie an. Die Agenten des Motivationssemester-Programms befrachten die Jugendlichen mit Blick auf einen späteren Übertritt in die Berufsausbildungswelt mit Mängeln. Im

weiteren Programmaufenthalt können die Jugendlichen unter Anleitung ihrer Bezugsperson an diesen Mängeln arbeiten und sich verbessern. Die Jugendlichen können sich auf diese Weise zu einem Mitarbeiter und Lehrling entwickeln, den seine Arbeitskollegen in einem privatwirtschaftlichen Betrieb schätzen und achten.

Die Kritik der Motivationssemester-Agenten richtet sich zum Beispiel gegen die Unzuverlässigkeit des Jugendlichen. Diese wird bemängelt, wenn ein Jugendlicher Termine nicht einhält oder unpünktlich ist. Der Berater oder Bereichsleiter hält anschließend den Jugendlichen an, sein gezeigtes Verhalten zu ändern und künftig Termine einzuhalten und pünktlich zu erscheinen. Auf diese Weise bearbeiten die für den Jugendlichen zuständigen Agenten laufend ungenügende Aspekte seines Arbeitsverhaltens. Immer wieder stellen sie das dargestellte Verhalten des Jugendlichen in Frage und fordern ihn auf, sich den Erwartungen der Arbeitgeber anzupassen.

Der Betriebspraktikumsverein und die Lernwerkstätte setzen auf das kritisierende Sozialisationsprinzip. Der Jugendliche ist zum vornherein in beiden Organisationstypen mangelhaft, weil er den Übergang von der Schule in die Berufsausbildungswelt nicht selbstständig bewerkstelligen konnte.

Berufstätige tradieren ihr Wissen

Im Motivationssemester-Programm herrscht die serielle Sozialisationsstrategie vor. Die Jugendlichen erwerben das relevante Wissen eines Stellensuchenden und Mitarbeiters von ihren Bezugspersonen im Motivationssemester und im Betrieb. In ihnen kann sich der Jugendliche wiedererkennen und von ihnen kann er die Lektionen lernen, die ihn zu einem betrieblichen Mitarbeiter und einem späteren Lehrling qualifizieren.

Der Berater oder Bereichsleiter des Motivationssemesters unterstützt den Jugendlichen beim Bewerben, indem er seine Bewerbungsunterlagen überprüft oder indem er ihm einfach „etwas mit auf den Weg gibt“. Zum Beispiel kann die Bezugsperson im Motivationssemester dem Jugendlichen das Feedback des Arbeitgebers nach einer Schnupperwoche übersetzen, sodass der Jugendliche sich bewusst wird, in welchen Verhaltensaspekten er an sich arbeiten sollte. So kann ein Arbeitgeber etwa die Vergesslichkeit des Jugendlichen rügen, worauf der Betreuer mit dem Jugendlichen das Thema bespricht und ihm gegebenenfalls arbeitstechnische oder verhaltensmethodische Hinweise gibt, um auf dieses zugeschriebene Manko angemessen zu reagieren. Um der Vergesslichkeit zu begegnen, kann der Jugendliche zum Beispiel ein Arbeitstagebuch führen, worin er die wiederkehrenden Arbeitsabläufe festhält, damit er seine

Arbeitskollegen nicht immer wieder dasselbe fragen muss. Mit diesem Mittel kann der Jugendliche seine Merkfähigkeit zumindest aus der Sicht seiner Arbeitskollegen verbessern.

Bei beiden Motivationssemester-Programmen herrscht die serielle Sozialisationsstrategie vor. Der Betriebspraktikumsverein und die Lernwerkstätte tradieren dem Jugendlichen das Wissen über die Erwartungen an einen Stellensuchenden und Mitarbeiter. Der Jugendliche kann sich sowohl in seiner Bezugsperson im Motivationssemester als auch in den Personen auf einem Praktikumsplatz wiedererkennen und ihm nacheifern. Das vom Arbeitgeber, den betrieblichen Mitarbeitern und dem Betreuer im Motivationssemester ausgehende Identifikationspotenzial kann einen Jugendlichen veranlassen, ihnen nachzueifern und sich so die Rolle eines Mitarbeiters und angehenden Lehrlings anzueignen.

Zeitlich variable Phasendauer

Die Motivationssemester setzen das Prinzip zeitlicher Variabilität um. Sie definieren die zeitliche Länge der einzelnen Phasen nicht zum vornherein. Jugendliche erhalten nicht nach Ablauf einer bestimmten Zeitspanne mit Sicherheit eine Schnupperstelle, ein Praktikum oder einen Lehrvertrag. Stattdessen können die einzelnen Phasen je nach Jugendlichen unterschiedlich lange verlaufen. Es gibt Jugendliche, die innert weniger Wochen eine Lehrstelle finden und solche, die auch noch nach Ablauf der maximal erlaubten Aufenthaltsdauer im Programm keinen Lehrvertrag unterschrieben haben und auch keine andere Anschlussstationen besitzen.

Die maximale Aufenthaltsdauer ist im Motivationssemester auf zwölf Monate begrenzt, damit sich keine Daueraufenthalter entwickeln. Trotz dieser zeitlichen Limite können Jugendliche mehrere Jahre im Status des Übergangs bleiben. Sie absolvieren während dieser Zeit schlicht ein Motivationssemester-Programm nach dem anderen oder ein einzelnes Motivationssemester stellt ein Abschnitt in einer Reihe von Brückenangeboten dar, die der Jugendliche besucht. So kann ein Jugendlicher aus der Realschule zum Beispiel nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit zunächst das zehnte Schuljahr besuchen, anschliessend ein Motivationssemester durchlaufen und sofern er noch immer nicht den Einstieg in die Berufsausbildungswelt geschafft hat, ein weiteres Motivationssemesterjahr bei einem anderen Anbieter anhängen. Die variable Sozialisationsstrategie bestätigt sich deshalb nicht nur programmintern, sondern auch in programmübergreifender Hinsicht.

Sowohl beim Betriebspraktikumsverein als auch bei der Lernwerkstätte zeigt sich die variable Sozialisationsstrategie. Beide Motivationssemester-Programme definieren die zeitliche Dauer der einzelnen Stadien nicht verbindlich. Es liegt folglich am Jugendlichen die einzelnen Phasen so rasch wie möglich abzuschliessen, um in die nächste überzutreten.

Folgerungen hinsichtlich des Sozialisationsprodukts

Die dominierenden Sozialisationsprinzipien in den Motivationssemester-Programmen beeinflussen die Entwicklung jedes einzelnen Jugendlichen. Deshalb lässt sich das erwartbare Sozialisationsprodukt, wenn auch vage, prognostizieren. Von den Jugendlichen darf keinerlei Innovation erwartet werden. Vielmehr dürften sie fähig sein, sich rasch und dauerhaft in ein eng normiertes Sozialgefüge einzugliedern, in dem sie Routine-Aufgaben zuverlässig erledigen, die ihnen übertragen wurden. Schliesslich begünstigt die Kombination von informellen, seriellen, kritisierenden und variablen Sozialisationsprinzipien ihre Entwicklung zu „sozialverträglichen“ Mitarbeitern. Deshalb zeichnen sie sich vor allem durch Tugenden wie etwa Gehorsamkeit, Zuverlässigkeit und Freundlichkeit aus (Stalder 2000:35).

Vierter Teil: Schlussbetrachtungen

11 Zusammenfassung der empirischen Befunde

Die empirischen Befunde sind an dieser Stelle Kapitel für Kapitel zusammengefasst. Aufgrund der Fülle der ethnographischen Ergebnisse lassen sich hier nur die wichtigsten Einsichten vereinigen. Da sich ethnographische Befunde ausserdem immer auf ihren Kontext beziehen, lassen sie sich nur bedingt ausserhalb des feldspezifischen Sinnzusammenhangs wiedergeben. Aus diesem Grund wird, wo angebracht, auf entsprechende Einzelkapitel verwiesen.

11.1 Typen von Motivationssemester-Programmen

Um die Vielzahl der angebotenen Programme überschaubar zu machen, lassen sie sich in zwei Typen einteilen. Diese beiden Typen sind empirisch fundiert. Jedes Beschäftigungsprogramm kann entweder dem Programmtyp A (s. Kapitel 7.1) oder dem Programmtyp B (s. Kapitel 7.2) zugeordnet werden.

Das Hauptunterscheidungsmerkmal zwischen den beiden Motivationssemester-Typen stellt das Anforderungsniveau dar. Im Typ A ist das Anforderungsniveau höher als im Typ B. Beide Programmtypen lassen sich in vier Dimensionen miteinander vergleichen: sie unterscheiden sich bei der Vorselektion der Teilnehmer; in der Toleranz gegenüber den Dissozialitäten der Jugendlichen; in der Betonung des Selbststudiums im Schulunterricht und hinsichtlich der Art der Beschäftigung (s. Kapitel 7.3).

Im Folgenden sollen die Merkmale des Programmtyps A und B zusammengefasst werden. Zunächst sind die Merkmale des Typs A dargestellt:

- Jugendliche können nur am Programm teilnehmen, wenn sie sich selbstständig für eine Arbeit engagieren. Ansonsten werden sie „aussortiert“.
- Die Agenten des Programms sind gegenüber Dissozialitäten der Jugendlichen relativ intolerant. Der Jugendliche darf nicht unentschuldig fehlen, wiederholt unpünktlich sein, sich Anweisungen des Vorgesetzten widersetzen oder elementare Umgangsformen missachten. Tut er es doch, drohen Sanktionen, von denen der Ausschluss aus dem Programm die schwerwiegendste darstellt.
- Auf das Selbststudium wird im Schulteil besonders viel Wert gelegt. Das Programm bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, ihre schulischen Schwächen in Mathematik und Deutsch zu verbessern, zum Beispiel durch einen freiwilligen Unterrichtstag.

- Der Beschäftigungsplatz ist extern. Jugendliche nehmen formal erst am Programm teil, wenn sie einen Praktikumsplatz haben. Das Programm selbst bietet nur Schule und Beratung an.

Sodann lassen sich die entsprechenden Merkmale des Typs B festhalten:

- Die Jugendlichen brauchen kein Engagement für einen Arbeitsplatz zu zeigen, damit sie ins Programm aufgenommen werden. Sie bekommen unabhängig von ihrem Willen zur Arbeit einen Platz in der Beschäftigungsmassnahme.
- Gegenüber Dissozialitäten der Jugendlichen sind die Programm-Agenten tolerant. Die Teilnehmer können auch mal unentschuldig fehlen, unpünktlich sein oder Anweisungen des Betreuers nicht ausführen, ohne mit Sanktionen rechnen zu müssen. Sie können sich Verhaltensweisen erlauben, die in einem Betrieb auf einem Praktikumsplatz nicht toleriert würden.
- Das Selbststudium ist im Schulmodul nicht besonders betont. Es gibt kein bedeutendes Gefäss, in dem die Jugendlichen ihre schulischen Schwächen verbessern können. Wenn sich ein Teilnehmer dennoch einsetzt, um seine Wissenslücken zu schliessen, beruht dies ausschliesslich auf eigener Initiative.
- Die Jugendlichen werden in einer Werkstätte innerhalb des Programms beschäftigt. Sie können dort unter Anleitung und Aufsicht eines Betreuers Arbeiten ausführen oder eigene Projekte umsetzen. Die Arbeit in einem Betrieb auf einem Praktikumsplatz ist ein Schritt, der erst später folgt.

11.2 Primäre Selektionsbedingungen

Die primären Selektionsbedingungen stellen die Voraussetzungen für eine Zulassung zum Wettbewerb um Ausbildungsplätze dar. Nur wenn die Jugendlichen sie erfüllen, haben sie überhaupt eine Chance, einen Berufsausbildungsplatz zu finden. Die primären Selektionsbedingungen lassen sich durch die Analyse der Handlungsergebnisse explizieren, welche die Agenten der Motivationssemester-Programme systematisch hervorbringen.

Das vom SECO offiziell formulierte Ziel der Motivationssemester-Programme ist, den Jugendlichen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu unterstützen (Froidevaux und Weber 2003:3). Zu den Ausbildungsplätzen zählen vor allem Berufsausbildungsplätze, also eine Lehr- oder Anlehrstelle. Darüber hinaus sind aber auch berufsorientierte Schulen angesprochen, zum Beispiel eine Diplomhandelsschule, eine Hotelfach-

schule oder eine Dolmetscherschule. Strittig ist, ob eine Ausbildung im geschützten Rahmen der IV dazugehört. Auch hier handelt es sich um eine Berufsausbildung, der Jugendliche muss sich aber nicht im freien Wettbewerb behaupten.

Im empirischen Teil werden die beiden Motivationssemester-Programme im Hinblick auf die Ursachen analysiert, die im Vollzug der Programmroutine nicht intendierte Ergebnisse hervorbringen. Zunächst wird der Betriebspraktikumsverein, sodann die Lernwerkstätte in Zielen, Abläufen und Ergebnissen vorgestellt (s. Kapitel 8.1 und 8.2). Diese Kapitel geben einen Einblick in wesentliche Aspekte der Handlungsordnung beider Programme.

Neben den beabsichtigten Handlungsergebnissen, dem Jugendlichen zu einem berufsorientierten Ausbildungsplatz – sei es nun eine Berufsausbildung oder eine Diplomschule – zu verhelfen, erzeugt die Handlungsstruktur der Motivationssemester-Programme Ergebnisse, die nicht intendiert sind. Diese Ergebnisse lassen sich in zwei Gruppen unterscheiden. Zum einen sind es durchaus erwünschte Ergebnisse, die den Jugendlichen dem Ziel eines Berufsausbildungsplatzes einen Schritt näher bringen. Zum anderen sind es Ergebnisse, die den Jugendlichen einem Berufsausbildungsplatz nicht näher bringen (s. Kapitel 8.3).

Die aus Sicht des Personals positiven nicht intendierten Ergebnisse sind im Wesentlichen feste Anstellungen in einem Betrieb, ein Aufenthalt im Ausland oder eine Weiterverweisung in eine Klinik. Wenn der Jugendliche eine Festanstellung findet, genießt er zwar keine Ausbildung, ist aber immerhin Teil eines Arbeitsprozesses. Zumindest sollte er mit dieser Tätigkeit seine Existenz selber finanzieren können, auch wenn sich für ihn damit keine weiteren Berufsperspektiven auftun. Der Jugendliche kann jedoch auch einen Auslandsaufenthalt einschalten, um eine Fremdsprache zu erlernen. Zum Beispiel können Mädchen nach dem Motivationssemester-Programm als "Au-Pair" ohne finanziellen Aufwand eine befristete Tätigkeit antreten. Falls Jugendliche gar nicht in der Lage sind, einer geregelten Arbeitstätigkeit nachzugehen, weil sie gesundheitliche Probleme haben, können sie im Anschluss an die Beschäftigungsmassnahme in eine Therapie oder Klinik weiterverwiesen werden, die sich ihrer besonderen Beeinträchtigung annimmt.

Dagegen gibt es auch die in den Augen des Personals negativen nicht intendierten Handlungsergebnisse. Zu diesen zählt der Ausschluss aus dem Programm, der vorzeitige Abbruch der Massnahme oder das Verbleiben im Beschäftigungsprogramm während der maximalen Aufenthaltsdauer mit anschließender Rückweisung an das RAV. Die Gründe für einen Ausschluss aus dem Programm können unterschiedlich sein.

Immer aber verletzt der Jugendliche zwingende Anforderungen, die in der Berufsausbildungswelt an ihn gerichtet werden. Wenn ein Jugendlicher das Programm vorzeitig abbricht, ohne einen Berufsausbildungsplatz in Sicht zu haben, liegen die Gründe oftmals im Dunkeln. Aus einigen Fällen ist dem Personal bekannt, dass solchen Jugendlichen schlicht der Wille fehlt, sich für einen Berufsausbildungsplatz oder generell für Arbeit einzusetzen. Von anderen Jugendlichen weiss man, dass sie aus dem Kantonsgebiet oder der Schweiz weggezogen sind. Schliesslich gibt es aber auch Jugendliche, welche die gesamten zwölf Monate im Programm verharren, ohne einen Berufsausbildungsplatz zu finden. Sie finden nicht einmal eine nicht intendierte Anschlussstation, die als relativ positiv bewertet wird, zum Beispiel eine Festanstellung. Jugendliche kommen im Allgemeinen nicht über das Motivationssemester-Programm hinaus, wenn sie ihre Ansprüche an ihre Berufsausbildung nicht reduzieren können.

Die Gründe der nicht intendierten Ergebnisse des Personalhandelns lassen sich auf die Selektionsbedingungen zurückführen, denen die Jugendlichen beim versuchten Eintritt in die Berufsausbildungswelt nicht genügen. Es handelt sich dabei um primäre Bedingungen, weil sie die Wählbarkeit einer Person grundsätzlich festlegen. Positiv formuliert lassen sich die Selektionsbedingungen als Kriterien darstellen, die im Folgenden kurz aufgelistet werden (s. Kapitel 8.4):

- der Wille zu arbeiten, das heisst, sich für eine Stelle einzusetzen
- die leibliche Präsenz im Kantonsgebiet oder der Schweiz
- Mutterschaft – und vordringlichere Verpflichtungen
- kein beeinträchtigter Gesundheitszustand, zum Beispiel starke Gewichts-, Sucht- oder Gewaltprobleme
- keine unangemessenen Ansprüche an die konkrete Berufsausbildungsstelle im Verhältnis zu den schulischen Qualifikationen, zum Beispiel der Wunsch nach einer Informatikerlehre bei schlechten Realschulzeugnissen
- keine fremdkulturelle Familienwertordnung, die eine selbstständige Arbeit verbietet.

11.3 Stigmata-Lexikon und sekundäre Selektionsbedingungen

Das Lexikon der Stigmata listet die wiederkehrenden „Defizite“ in der Population der Jugendlichen auf, die ihnen von den Agenten zugeschrieben werden können, die am Übergang zur und am Eingang in die Berufsausbildungswelt stehen. Zum einen sind dies die Agenten des Motivationssemesters, zum anderen die Agenten in Betrieben.

Bei der Übersicht über die Mängel der Jugendlichen kehren zwei wesentliche „Defizite“ wieder, die über Zulassung oder nicht Zulassung zum Wettbewerb um einen Ausbildungsplatz entscheiden. Sie sind aus dem vorhergehenden Kapitel bekannt: ein inadäquates Berufsziel und ein beeinträchtigter Gesundheitszustand (s. Kapitel 9.1.1 und 9.1.2). Im Unterschied zum vorhergehenden Kapitel sind sie als Stigmata weiter ausdifferenziert. Die inadäquaten Berufswünsche manifestieren sich beim Jugendlichen zum einen im Verhältnis zwischen Berufswunsch und Zeugnissen und zum anderen in seinem Wissen über die Dynamik der Berufsausbildungswelt. Darüber hinaus wird expliziert, aufgrund welcher Anzeichen der Gesundheitszustand des Jugendlichen als beeinträchtigt erscheint. Ein körperliches Anzeichen ist etwa extremes Übergewicht. Die übrigen Stigmata weisen einen anderen formalen Charakter auf. Sie legen nicht mehr grundsätzlich fest, ob ein Jugendlicher im Wettbewerb um einen Ausbildungsplatz überhaupt wählbar ist. Darum handelt es sich bei ihnen auch nicht mehr um zwingende Anforderungen. Stattdessen wirken sich diese sekundären Mängel auf die Wahlchancen des Jugendlichen aus. Zu diesen Mängeln gehören im Wesentlichen:

- mangelnde Motivation (s. Kapitel 9.1.4)
- Verwahrlosung (s. Kapitel 9.1.5)
- Antipathie (s. Kapitel 9.1.6)
- Ausländerstatus (s. Kapitel 9.1.3)

Je wahrscheinlicher die Zuschreibung eines dieser Stigmata wird, desto geringer sind die Chancen des Jugendlichen, auch mit einem realistischen Berufsziel eine Berufsausbildungsstelle zu finden. Inwieweit der Jugendliche stigmatisierbar ist, hängt sowohl von ihm selbst als auch von den Agenten ab. Währenddem die Agenten das zulässige Verhalten normieren, können die Jugendlichen diesem eher entsprechen oder davon abweichen (s. Kapitel 9.3).

11.4 Charakteristische Sozialisationsprinzipien der Motivationssemester

Die Teilnahme am Motivationssemester-Programm beeinflusst die Entwicklung der Jugendlichen. Es lässt sich zwar nicht behaupten, dass keiner von ihnen einen Ausbildungsplatz gefunden hätte, wenn er nicht teilgenommen hätte, doch ist gewiss, dass sich jeder auf eine andere Weise und zu etwas anderem, nicht näher bestimmbar entwickelt hätte. Insofern bestimmt die Beschäftigungsmassnahme das Schicksal des

Jugendlichen mit. Deshalb wurden die wichtigsten Sozialisationsprinzipien dieser Programme extrahiert (s. Kapitel 10).

Zunächst werden die bedeutendsten Praktiken der Motivationssemester-Programme dargestellt: das „Aussortieren“ (s. Kapitel 10.1.1), das „Verflüssigen“ (s. Kapitel 10.2), das „Disziplinieren“ (s. Kapitel 10.3) und das Zur-Berufsausbildungswelt-Hinführen (s. Kapitel 10.4). Dabei handelt es sich um Erziehungsabläufe, die man als teilnehmender Beobachter in den Programmen vorfindet. Sodann werden mit dem Instrument des People-Processing-Konzepts (Van Maanen 1978) die Ideale jeder einzelnen Erziehungspraktik herausgefiltert (s. Kapitel 10.5.2). Danach lassen sich die Ideale, die sich über alle wesentlichen Praktiken hinweg als bedeutsam erwiesen haben, zu einem Bündel von Sozialisationsprinzipien zusammenfassen, die für das Motivationssemester-Programm massgeblich sind (s. Kapitel 10.5.3).

Insgesamt erweisen sich vier charakteristische Sozialisationsprinzipien für die Entwicklung der Teilnehmer als bestimmend. Es handelt sich dabei um:

- die Aneignung des Wissens im Anwendungskontext
- die Kritik an der Identität des Jugendlichen
- die Tradierung des Wissens durch Berufstätige
- die zeitlich nicht festgelegte Dauer der Erziehungsphasen.

Das Sozialisationsprinzip der Aneignung neuen Wissens unmittelbar im selben Kontext, in dem es auch angewendet wird, bedeutet, dass die Jugendlichen in den simulierten Strukturen einer Berufsausbildungswelt lernen, sich wie ein Mitarbeiter und potenzieller Lehrling zu verhalten. Sie müssen sich in eine sachliche, zeitliche und soziale Struktur integrieren, die der Berufsausbildungswelt nachgebildet ist. Dadurch entwickeln sie eine routinisierte Tages- und Wochenstruktur. Die Teilnahme am Motivationssemester-Programm verlangt von ihnen, an fünf Tagen in der Woche jeweils acht Stunden tätig zu sein. Ausserdem übernimmt das Programm auch die Aufteilung der Berufsausbildungswelt in Arbeits- und Schulzeit. In der Regel befinden sich die Jugendlichen an vier Tagen pro Woche an einem Arbeitsplatz und an einem Tag in der Schule. Folglich erlernen sie ihre Rolle als potenzieller Lehrling in den Kontexten, in denen sich ein tatsächlicher Lehrling bewegt.

Die Identität des Jugendlichen wird von seinen Bezugspersonen in Frage gestellt. Aus der Sicht der Angestellten wäre er gar nicht in ein Motivationssemester-Programm gekommen, wenn mit ihm alles in Ordnung wäre. Der Jugendliche wird deshalb mit diversen Mängeln belegt, die mit den geeigneten Erziehungspraktiken beseitigt werden

sollen. Einerseits können die Betreuer etwa mit der Technik des „Verflüssigens“ auf eine Identitätskorrektur des Jugendlichen hinwirken. Sie können ihn dazu bringen, sich mit alternativen Berufszielen auseinanderzusetzen, bei denen ihrer Ansicht nach eine realistische Chance auf eine Lehrstelle besteht. Andererseits können die Agenten eines Praktikumsbetriebs dem Jugendlichen oder seinem Betreuer ein Feedback über dessen Verhalten geben, um es zu verändern.

Das Sozialisationsprinzip „Berufstätige tradieren ihr Wissen“ verweist auf die Quellen, die dem Jugendlichen das Wissen darüber vermitteln, wie er einen Ausbildungsplatz finden und sich dort angemessen benehmen kann. Im Motivationssemester-Programm lernt er von den Erfahrungen von Akteuren, die eine Berufsausbildung absolviert haben und beruflich tätig sind. Zum Beispiel kann der Betreuer im Programm den Jugendlichen auffordern, sich gleich persönlich in einem kleinen Betrieb vorzustellen, anstatt seine Bewerbungsunterlagen per Post zu verschicken. Der Jugendliche lernt so von einem erfahrenen Berufstätigen, welche Handlungsvarianten seine Chancen auf einen Ausbildungsplatz vergrößern.

Das Sozialisationsprinzip der zeitlich variablen Dauer der einzelnen Phasen macht es dem Jugendlichen möglich, jederzeit wieder aus der Beschäftigungsmassnahme auszuweichen. Es hängt folglich von seinem Engagement und seiner Anpassungsbereitschaft an vorgegebene Anforderungen ab, wie schnell er einen Ausbildungsplatz findet. Jugendliche, die sich mit der Berufswahl selbstständig und intensiv auseinandersetzen und ihre Ansprüche an den Ausbildungsplatz zum Teil markant reduzieren können, durchlaufen die Phasen der Erziehungspraktiken schneller. Langsamer verläuft der Prozess hingegen, wenn sie sich nicht mit einem Berufsziel auseinandersetzen und ihren Traumberuf nicht zu Gunsten von realistischeren Berufsmöglichkeiten aufgeben. Letztlich belohnt die variable Phasendauer denjenigen Jugendlichen, der sich persönlich für ein realistisches Berufsziel einsetzt. Darüber hinaus gibt aber die Teilnahme am Programm keine Garantie, überhaupt eine Lehrstelle zu finden.

12 Generalisierbare Ergebnisse

Mit ethnographischen Studien lassen sich lokale Sinnwelten detailliert analysieren und anschaulich beschreiben. Ihre Ergebnisse bleiben aber grundsätzlich auf den Kontext bezogen, in dem sie erhoben wurden. Generalisierungen sind nur eingeschränkt möglich. Dennoch sollen hier einzelne Gesichtspunkte hervorgehoben werden, die über den unmittelbar untersuchten Kontext hinaus für andere Organisationen ähnlichen Typs gültig sein könnten.

Verallgemeinerte Aussagen sind in „irgendeiner Weise typische, als extrem-, ideal- oder durchschnittstypische Handlungsmuster“ (Lamnek 1995:16). Zunächst ist jedoch zu klären, inwieweit und inwiefern Ergebnisse, die über qualitative Verfahren gewonnen wurden, generalisiert werden können.

Bei einer Generalisierung schliesst man von einer begrenzten Zahl von Elementen auf eine Gesamtheit der Elemente einer bestimmten Klasse. Dabei wird induktiv vorgegangen, indem über die Falsifikation der Annahmen diese fortlaufend weiter entwickelt werden. Induktive Schlüsse bleiben jedoch immer hypothetisch, denn es gibt keine Möglichkeit sicher zu sein, dass sie auch wirklich gültig sind (Lamnek 1995:387). Deshalb lässt sich kritisch sagen, mit qualitativen Verfahren können keine Generalisierungen erzeugt werden, sofern man darunter die kontextunabhängige oder allgemeine Gültigkeit von Zusammenhängen oder Konzepten versteht (Lincoln und Guba 1985:110-29).

Dagegen schlagen Lincoln und Guba (1985) vor, mit den Kriterien der Übertragbarkeit („transferability“) und der Passung („fittingness“) zu arbeiten (ibid. 124). Mit Übertragbarkeit meinen sie die Möglichkeit, Erkenntnisse, die in einem bestimmten Kontext gewonnen wurden, auf einen anderen Kontext zu übertragen. Dabei müssen insbesondere die Bedingungen des Handlungskontexts berücksichtigt werden. Und mit der Passung bezeichnen sie den Grad der Vergleichbarkeit verschiedener Kontexte. Dieses Kriterium beurteilt die Übertragung, indem gefragt wird, ob diese überhaupt Sinn mache (Flick 2002:336; Greenwood und Levin 2005:55).

Im eigentlichen Wortsinne können deshalb die Ergebnisse aus der Untersuchung der beiden Motivationssemester nicht generalisiert werden. Zum einen handelt es sich bei ihnen nicht um deduktive, beweisbare Schlüsse, sondern stets um induktiv erzeugte Folgerungen. Insofern bleiben sie gezwungenermassen immer hypothetisch. Ausserdem können sie auch nur unter der Berücksichtigung ihrer „Transferability“ und „Fittingness“ versuchsweise generalisiert werden.

12.1 Negativ-Auslese durch die Berufsausbildungswelt

Die Idee dieser Verallgemeinerung der Auswahl der Jugendlichen durch die Agenten der Berufsausbildungswelt konterkariert die gemeinhin als positive Selektion konzeptualisierten Auswahlverfahren. Die Population der Jugendlichen in den Motivationssemester-Programmen lässt sich nun eigentlich als Kehrseite dieser positiven Kriterien auffassen. An ihr zeigt sich indes die Abweichung von den normativen, zwingend verlangten und den erwünschten Anforderungen. Insofern lässt sich die Ansammlung von Jugendlichen, die den Anforderungen der Lehrlingsverantwortlichen der Berufsausbildungswelt nicht genügen, als nicht beabsichtigte Folge des Handelns der Selektionsagenten in der Berufsausbildungswelt verstehen. Diese Vermutung lässt sich daher als eine implizit zustande kommende Abwahl von Jugendlichen gemäss einer nicht weiter explizierten oder bewusst artikulierten negativen Kriterienliste konkretisieren.

Die Selektion der Jugendlichen durch die Berufsausbildungswelt erfolgt zunächst einmal, indem die betrieblichen Agenten die Zeugnisse beurteilen. Sie halten sich in diesem Sinne an die verbrieften, objektivierenden Bewertungen der Oberstufenlehrer. Die betrieblichen Agenten beurteilen jedoch die Schulleistungen nicht bei jedem Jugendlichen gleich. Bei ausländischen Jungen und Mädchen wird ein strengerer Massstab angelegt.

Jugendliche, die den Eintritt in die Berufsausbildungswelt nicht bewerkstelligen können, werden arbeitslos und können im günstigsten Fall an einem Motivationssemester-Programm teilnehmen, das sie beim erneuten Versuch der Lehrstellensuche unterstützt. Obwohl in den Motivationssemestern Mädchen und Ausländer überproportional vertreten sind, nehmen auch Schweizer und männliche Jugendliche daran teil.

Die Population der Motivationssemester präsentiert sich somit als bunt gemischtes Sammelsurium von Jugendlichen beiderlei Geschlechts und verschiedener Nationalitäten. Diese Jugendlichen verbinden nicht nur ihre schwachen Schulabschlüsse, ihr Alter und ihre Arbeitslosigkeit, sondern auch ihr ähnlich stigmatisierbares Verhalten. Denn die Selektion der Jugendlichen durch die Berufsausbildungswelt erfolgt über Negativkriterien.

Arbeitslose Jugendliche in Motivationssemester-Programmen weisen eine oder mehrere Übereinstimmungen auf einer im- oder expliziten Liste negativer Selektionskriterien auf, die ihnen den Zugang zur Berufsausbildungswelt versperren. Sie lassen sich grundsätzlich in zwei Arten von Kriterien differenzieren: in primäre und sekundäre.

Wenn die primären Negativkriterien zutreffen, erfüllen Jugendliche die notwendigen Bedingungen der Berufsausbildungswelt nicht (s. Kapitel 8 und 9).

Überwindet der Jugendliche diese primäre Selektionsstufe, muss er sich den hinreichenden Selektionskriterien stellen. Auch sie beeinflussen die Chancen auf einen Berufsausbildungsplatz. Je umfassender die Jugendlichen die sekundären Selektionsbedingungen erfüllen, desto grösser sind ihre Chancen. Die bedeutendsten sekundären Kriterien beziehen sich auf die Aspekte der Motivation, der Disziplin, der Sympathie und der Herkunft (s. Kapitel 9.3.2).

Die Selektion durch die Berufsausbildungswelt erfolgt zweistufig: Zunächst müssen die Jugendlichen die notwendigen Bedingungen erfüllen, um überhaupt wählbar zu sein. Sodann sollten sie den hinreichenden Anforderungen entsprechen, um ihre Chancen auf eine Berufsausbildungsstelle zu erhöhen. Überraschenderweise erweist sich mit Blick auf die Jugendlichen in den Motivationssemester-Programmen die Selektion nicht als eine Auswahl der Besten. Vielmehr wird nach einer mutmasslich impliziten Liste des Unerwünschten ausgewählt, welche die entsprechend stigmatisierbaren und stigmatisierten Jugendlichen von der Berufsausbildungswelt ausschliesst. Insofern handelt es sich um eine Negativ-Auslese.

Diese Studie weist indes auf die als negativ interpretierbare Selektion der Jugendlichen hin. Sie erstellt zudem einen lexikalischen Überblick (s. Kapitel 9.1) über die bedeutendsten Stigmata und differenziert diese anhand von Datenausschnitten weiter aus. Ausserdem unterscheidet sie zwei grundlegende formale Klassen von negativen Selektionskriterien, den primären zum einen und den sekundären zum anderen.

Abschliessend lässt sich genauer beurteilen, wie es nun um die „Transferability“ und „Fittingness“ dieses Konzepts der zweistufigen Negativselektion steht. Hinsichtlich der Übertragbarkeit der primären und sekundären Kriterien lässt sich auf die zentrale Bedeutung des Betreuers der Jugendlichen in den Motivationssemester-Programmen verweisen. Dieser zentralen Bedeutung entspricht im Kontext des Betriebs diejenige des Lehrlingsverantwortlichen. Ausserdem stimmen die beiden Handlungskontexte in ihren inhaltlichen Forderungen an die Adresse des Jugendlichen überein. In beiden Fällen werden vom Jugendlichen ähnliche Tugenden verlangt, wenn sie sich auch im Ausmass des Anspruchs unterscheiden. Während in den Motivationssemester-Programmen dem Jugendlichen ein höherer Grad an Abweichung von der im- oder expliziten Norm zugestanden wird, erscheint die betriebliche Berufsausbildungswelt weniger tolerant. Infolgedessen unterscheiden sich auch die Konsequenzen einer Normabweichung in beiden Handlungskontexten. Wenn ein Jugendlicher wegen wie-

derholter Unpünktlichkeit im Betrieb seine Anstellung verliert, bleibt es im Motivationssemester-Programm bei zum Teil schmerzhaften Auflagen, führt jedoch nicht direkt zum Ausschluss.

Im Hinblick auf die Passung dieses einfachen Konzepts der Negativ-Selektion auf den Kontext der Berufsausbildungswelt dreht sich um die Frage, ob die betrieblichen Selektionsagenten nach einer positiven oder negativen Kriterienliste vorgehen, um die geeigneten Kandidaten für einen Berufsausbildungsplatz auszuwählen. Hierzu kann diese Studie keine schlüssigen Antworten liefern, weil die betriebliche Selektion nicht untersucht wurde. Es darf jedoch gemutmasst werden, dass die Lehrlingsverantwortlichen künftige Lehrlinge nach einem positiven Kriterienkatalog auswählen. Aber auch wenn sich die gelebte Praxis in dieser Gestalt darstellt, erzwingt eine positive Normierung geradezu die Zuschreibung negativer, eben abweichender Merkmale. Insofern darf mit Verweis auf das Konzept der nicht-intendierten Handlungsfolgen wenig überraschend festgestellt werden, dass die Auswahl der geeigneten Kandidaten für eine Lehrstelle zwangsläufig zu einer Abwahl der Ungeeigneten führt. Auch wenn die betrieblichen Selektionsagenten die Bewerber für einen Berufsausbildungsplatz nicht mit einer negativen Kriterienliste disqualifizieren, stellt es sich zumindest mit Blick auf die Population der Motivationssemester-Programme so dar.

12.2 Destigmatisierungsfunktion der Motivationssemester

Bekanntlich zeichnet sich das Motivationssemester-Programm durch eine hohe Erfolgsquote aus. Die Mehrheit der Teilnehmer findet während des Aufenthalts eine Berufsausbildungsstelle. Wie diese Erfolgsquote entsteht, ist aber weit weniger eindeutig. Im Wesentlichen stehen sich drei Erklärungsansätze gegenüber: der pädagogische, der sozialarbeiterische und der ökonomische (s. Kapitel 4.5).

Eine pädagogische Funktionserklärung setzt ein Persönlichkeitskonzept voraus und erklären die Tätigkeit der Motivationssemester-Agenten als Bildung des Jugendlichen. Die Agenten sollen den Jugendlichen Kompetenzen vermitteln, die ihre Chancen auf einen Berufsausbildungsplatz erhöhen. Vereinfacht gesagt sollen die Jugendlichen ihre Fähigkeiten und damit sich selbst verbessern. Die Selbstverbesserung kann sich auf das fachlich-methodische Handlungsgeschick oder auch auf den reflexiven Selbstzugriff beziehen.

Eine sozialarbeiterisch geprägte Erklärung sieht hingegen die aktive Vermittlung der Jugendlichen auf Praktikumsplätze in Privatbetrieben als Grund für die hohe Erfolgs-

quote. Die mehrheitlich regional verankerten Agenten der Motivationssemester lassen die arbeitslosen Jugendlichen an ihren privaten und beruflichen Beziehungen zu Wirtschaftsbetrieben partizipieren und ermöglichen ihnen damit Kontakte zu deren Agenten. Auf diese Weise erhöht sich für die Jugendlichen die Chance auf einen Berufsausbildungsplatz.

Ein ökonomisch orientierter Erklärungsansatz stellt sich dagegen die Funktion der Motivationssemester-Programme als Wartezone vor, in der Jugendliche von lehrlingssuchenden Betrieben abgeholt werden können. Dabei kommt den Betreuern der Motivationssemester-Programme die entscheidende Rolle von Intermediären zu. Sie bringen die Jugendlichen und die Betriebe zusammen, um damit die Markt-Effizienz zu steigern. Der Erfolg der Motivationssemester erklärt sich damit aus einer optimierten Zuteilung, dem Matching.

Keiner dieser Ansätze erklärt die Funktion der Motivationssemester-Programme soziologisch informiert. Eine solche Erklärung könnte aber das Verständnis der Funktion dieser Programme ergänzen. Aus einer soziologisch informierten Sicht reduziert die Teilnahme am Programm das Risiko einer Negativzuschreibung, oder anders: die Gefahr, ein Stigma zugeschrieben zu bekommen (s. Kapitel 10.5.3: S. 221 [kritisierende Sozialisationsstrategie]). Die Motivationssemester-Programme können Jugendliche destigmatisieren.

Die Destigmatisierung ist eine Konsequenz aus der impliziten Negativ-Selektion der Jugendlichen durch die Agenten der Berufsausbildungswelt. Sie ist als ein kontinuierlicher, prinzipiell nicht abschliessbarer Prozess zu verstehen. Zwar garantiert der Destigmatisierungsprozess dem Jugendlichen noch keine Berufsausbildungsstelle. Und es lässt sich auch kein konkret zu benennendes Destigmatisationsniveau angeben, ab dem der Jugendliche erwartungsgemäss einen Berufsausbildungsplatz finden müsste. Es lässt sich aber festhalten, dass die Destigmatisierung die Chancen auf eine Berufsausbildungsstelle stetig erhöht.

Die Destigmatisierung funktioniert nach einem einfachen Prinzip. Zum einen legt der Jugendliche fortlaufend Verhaltensweisen ab, die stigmatisiert werden könnten. Zum anderen gewöhnt er sich Verhaltensweisen an, die einem geringeren Stigmatisierungsrisiko ausgesetzt sind. Eine zentrale Rolle spielt dabei der Betreuer des Jugendlichen. Bei ihm läuft das implizite Stigmata-Wissen zusammen und über das Gespräch mit dem Jugendlichen wirkt er auf eine Verhaltensänderung hin. Der Einfluss auf Verhaltensänderungen kann direkt oder indirekt sein (s. Kapitel 10.3)

Einen direkten Einfluss auf das Verhalten des Jugendlichen haben die Betreuer durch die organisationale Erziehungspraktik des „Verflüssigens“, welche den Jugendlichen von einem „unrealistischen“ Berufswunsch abbringen soll. So kann der Betreuer einen Jugendlichen zu einem Berufsberater schicken, damit dieser ihm alternative Berufsbilder vorstellt. Im Gespräch mit dem Jugendlichen kann sein Betreuer dann diese und weitere Berufsalternativen immer wieder aufgreifen, bis sich der Jugendliche auf realistischere Berufsziele einlässt. Die Anpassung beschleunigt sich, wenn der Jugendliche laufend Absagen auf Bewerbungen erhält, die auf ein „unrealistisches“ Berufsziel ausgerichtet sind (s. Kapitel 10.2).

Auch mit der organisationalen Erziehungspraktik des „Disziplinierens“ können die Agenten auf eine erwünschte Verhaltensweise einwirken: die der Verwahrlosung. Der Betreuer kann zum Beispiel im Gespräch die Bekleidungsgehnheiten des Jugendlichen korrigierend thematisieren. Ein Jugendlicher, der sich den Verantwortlichen in Betrieben nur mit schmutzigen und kaputten Kleidern zeigte, tritt ihnen gegenüber nach der Verhaltenskorrektur mit sauberer Bekleidung auf. So kleidete sich eine Jugendliche nach wiederholten Gesprächen mit ihrer Bezugsperson im Motivationssemester nicht mehr wie eine „Punkerin“ mit schwarzem, ärmellosem T-Shirt, zerrissenen Hosen und einer Totenschädel-Gürtelschnalle, sondern zeigte sich in sauber gewaschenen, blauen Jeans, einem weissen Pullover und ohne morbide Gürtelschnalle, kurz: Sie änderte ihr Erscheinungsbild. Wenn ein Jugendlicher wiederholt Termine verpasst, kann der Betreuer ihm mit Sanktionen drohen. Im Betriebspraktikumsverein kann er ihm im äussersten Fall gar die Abmeldung vom Motivationssemester ankündigen. In der Lernwerkstätte hingegen weist ihn die Bezugsperson zumindest verbal zu recht und droht ihm allenfalls mit einer Sonderaufgabe, die der Jugendliche ausserhalb der Betriebszeiten auszuführen hat (s. Kapitel 10.3).

Auf die beiden Stigmata der Unmotiviertheit und der Antipathie haben die Motivationssemester-Agenten nur indirekten Einfluss. Der indirekte Einfluss zeigt sich beim Betriebspraktikumsverein bei der Auswahl der Programmteilnehmer: „unmotivierte“ Jugendliche werden „aussortiert“, noch bevor sie ins Programm eingetreten sind. Somit setzt dieser Programmtyp bereits Jugendliche voraus, die sich für einen Berufsausbildungsplatz einsetzen wollen (s. Kapitel 10.1.1). Dagegen nimmt die Lernwerkstätte auch „unmotivierte“ Jugendliche auf. Dort können die Betreuer aber nur minimal auf die Motivation der Teilnehmer einwirken. Sie können ihnen lediglich raten, während den Schnupperwochen dem betrieblichen Agenten Fragen zu stellen (s. Kapitel 8.2.3: S. 129) [“Bestätigungsfragen“]. Die organisationale Erziehungspraktik des Zur-

Berufsausbildungswelt-Hinführens kann die Jugendlichen in beiden Motivationssemester-Programmen nur beschränkt darin beeinflussen, Motivation zu zeigen (s. Kapitel 10.4). Denn nur, wenn sich ein Jugendlicher in einem Praktikum wohlfühlt und grundsätzlich bereit ist, sich für sein Berufsziel einzusetzen, kann er allmählich sein „unmotiviertes“ Verhalten ablegen und durch neue Gewohnheiten ersetzen.

Auch beim Antipathie-Stigma können die Motivationssemester-Agenten, wenn überhaupt, nur indirekt Verhaltensveränderungen bewirken. Zum Beispiel kann die Lehrperson dem Jugendlichen während des Schulunterrichts durch wiederholte, korrigierende Äusserungen abgewöhnen, andere Meinungen nicht gelten zu lassen. In Diskussionsrunden wird sie ihn etwa durch disziplinierende Eingriffe dazu anhalten, seine Meinung konstruktiv einzubringen. So kann der Jugendliche sein unverträgliches Gesprächsverhalten am Ende ablegen und durch ein neues, toleranteres Verhalten ersetzen (s. Kapitel 7.1: S. 84 [Gruppendiskussion]). Diese neue Gesprächsgewohnheit lässt ihn sich nicht nur besser in die Schulklasse, sondern auch in ein Team am Arbeitsplatz einfügen.

Es gibt aber auch Stigmata, die sich dem Einfluss der Motivationssemester-Agenten komplett entziehen, denn nicht jedes Stigma können die Jugendlichen über eine Verhaltensveränderung ablegen. Keinen Einfluss haben die Agenten etwa auf Gesundheit oder Familienverhältnisse des Jugendlichen. Wird der Jugendliche als nicht gesund eingeschätzt, kann er im besten Fall über das Motivationssemester an eine zuständige Stelle weitervermittelt werden, etwa in eine Klinik, in der sich Fachärzte seiner Krankheit annehmen (s. Kapitel 9.1.2: S. 142 [“Stottern“]). Auch wenn der Jugendliche mit Problemen in der Familie kämpft, kann ihn der Betreuer an eine Fachstelle weiterverweisen, zum Beispiel zur Beratung bei Alkoholproblemen eines Elternteils. Keinen Einfluss haben die Agenten des Motivationssemesters ausserdem auf die Herkunft des Jugendlichen. Ein ausländischer Jugendlicher bleibt ein Ausländer, trotz seines Aufenthalts im Motivationssemester (s. Kapitel 9.1.3). Im besten Fall können die Agenten ihn über ihr Netzwerk aktiv auf einen Praktikumsplatz vermitteln (s. Kapitel 10.4.2).

Das Motivationssemester-Programm übt eine Destigmatisierungsfunktion aus, die wohl einen bedeutenden Anteil der hohen Erfolgsquote erklärt. Das Destigmatisierungspotenzial bleibt jedoch im Wesentlichen auf die zwei Stigmata der inadäquaten Berufswünsche und der Verwehrlosung begrenzt. Nur bei diesen beiden können die Agenten des Programms unmittelbar auf Verhaltensänderungen des Jugendlichen hinwirken, die eine Negativzuschreibung unwahrscheinlich werden lassen. Bei zwei wei-

teren Stigmata – der Unmotiviertheit und der Antipathie – ist der Einfluss nur mittelbar. Der Jugendliche muss nicht nur die Bereitschaft haben, sein Verhalten positiv zu verändern, auch die Initiative dazu muss von ihm ausgehen. Die übrigen Stigmata entziehen sich dem Einfluss der Betreuer und Lehrpersonen. Eine beeinträchtigte Gesundheit, problematische Familienverhältnisse und Ausländer-Status lassen sich nicht durch Verhaltensveränderungen ablegen. In diesen Fällen sind die Motivationssemester wirkungslos.

Die Destigmatisierungsfunktion beschränkt sich jedoch nicht nur auf die untersuchten, sondern erstreckt sich auf alle veranstalteten Motivationssemester-Programme. Die Bedingungen des Destigmatisierens der Jugendlichen dürften sich in sämtlichen Programmen ähnlich sein. Deshalb kann von einer Übertragung des Destigmatisierungsvorgangs angenommen werden. Eine weiter reichende Übertragung der Destigmatisierungsfunktion ist jedoch bereits problematisch. Allein schon die Handlungsbedingungen des Personals in anderen sozialstaatlichen Programmen, die mit Arbeitslosen arbeiten, unterscheidet sich doch markant. Während Jugendliche ihre Verhaltensweisen eher leicht verändern und sich an neue soziale Strukturen rasch anpassen, erweisen sich ältere Personen zumeist als weniger flexibel. Bei ihnen dürfte indes die Destigmatisierung keine derart zentrale Rolle mehr spielen, wie bei den Jugendlichen in den Motivationssemestern.

Inwiefern die Annahme zutrifft, ob die Destigmatisierungsfunktion auch in anderen Motivationssemester-Programmen, eine zentrale Rolle spielt, müsste in jedem einzelnen Fall der Übertragung auch geprüft werden. Es ist jedoch sicherlich nicht unsinnig anzunehmen, dass die Destigmatisierung des Verhaltens der Jugendlichen auch in anderen Motivationssemester-Programmen eine zentrale Rolle spielen dürfte. Damit ist die Frage des Arbeitsstils einzelner Angestellter natürlich ausgeklammert.

12.3 Unterstützung im Kampf um soziale Anerkennung

Die Jugendlichen verändern ihr Verhalten während des Aufenthalts im Motivationssemester-Programm. Die Bezeichnung der Beschäftigungsmassnahme könnte nun suggerieren, es handle sich dabei um gesteigerte motivationale Kapazitäten, die von ihrem Betreuer entwickelt wurden. Doch vermittelt die Praxis in den Programmen einen anderen Eindruck. Die Jugendlichen lassen sich nicht unmittelbar motivieren. Im Gegenteil wird Motivation bei ihnen grundsätzlich vorausgesetzt (s. Kapitel 9.1.4). Nicht zuletzt deshalb lässt sich keine organisationale Erziehungspraktik beobachten,

die explizit das Motivieren der Jugendlichen beabsichtigt. Dennoch machen die Jugendlichen einen gestärkten, sichereren Eindruck, wenn sie das Motivationssemester-Programm nach einigen Monaten wieder verlassen. Sie verlassen es in einem besseren Zustand, als sie es angetreten haben, auch wenn sie keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Die Angestellten der Motivationssemester-Programme sprechen vom „Stand“, den sie mit dem Jugendlichen erarbeiten wollen.

Aus soziologischer Sicht lässt sich mit der Anerkennungstheorie von Axel Honneth (1994) besser verstehen, wie die Motivationssemester-Programme auf die psychoemotionale Verfassung der Jugendlichen einwirken können. Verallgemeinert wird mit der Verwendung dieses Konzepts, dass auf der Basis eines intersubjektiven Personenkonzepts die Existenz reziproker moralischer Ansprüche in sozialen Beziehungen als eigentlicher Antrieb für individuelle Verhaltensveränderungen gilt. Die moralischen Ansprüche können im Weiteren in drei Typen unterschieden werden, die empirisch anschlussfähig sind. Diese drei Typen sind: Liebe, Recht und Wertschätzung. Aufgrund der sozialen Reziprozität dieser Ansprüche ergibt sich für jeden der drei Typen eine bestimmte Art des Selbstbezugs. Wechselseitige Liebe manifestiert sich in Selbstvertrauen. Wechselseitige Achtung als gleichberechtigtes Einzelwesen äussert sich in Selbstachtung. Und wechselseitige Wertschätzung als besonderes Individuum zeigt sich als Selbstschätzung.

Im Folgenden sind diese drei Typen des Selbstbezugs genauer zu definieren. Danach sollen sie empirisch unterlegt werden. Zunächst wird jeweils die generelle Form der Missachtung eines moralischen Anspruchstyps sozialer Beziehungen erwähnt, der in der Vorgeschichte der Jugendlichen stattgefunden haben kann. Sodann werden einzelne spezifische Massnahmen der Motivationssemester hervorgehoben, die zum Aufbau des jeweiligen Selbstbezugs beitragen.

Der erste Typ, der Begriff Liebe, bezeichnet hier jede Form einer starken affektiven Beziehung zu einem anderen, unabhängig davon, ob es sich um einen Intimpartner oder um einen Freund handelt, oder ob es sich in einer Eltern-Kind-Beziehung zeigt. Beide Akteure wissen, dass sie vom anderen abhängig sind, weil er die eigenen Bedürfnisse auf einzigartige Weise befriedigen kann. Erst wenn die eine Person sich der affektiven Zuneigung der anderen auch dann sicher sein kann, wenn diese nicht anwesend ist, bildet sich bei ihr die spezifische Form des Selbstbezugs aus, der sich mit Selbstvertrauen bezeichnen lässt. Lebenspraktisch drückt sich diese emotionale Gewissheit als „Fähigkeit zum Alleinsein“ aus (ibid.:168).

Die Jugendlichen im Motivationssemester können in ihrer Vorgeschichte verschiedene Arten der Missachtung erlebt haben, welche die Entwicklung des Selbstvertrauens behinderten. Insbesondere kann körperliche Missachtung, wie sie sich zum Beispiel in Form von Vergewaltigung oder Misshandlung zeigt, den Aufbau des Selbstvertrauens verunmöglichen. Zwar sind Jugendliche des Programms nicht regelmässig von Gewalterfahrungen betroffen. Dennoch liegen bei einzelnen Jugendlichen familiäre Gewalterfahrungen vor.

Das Motivationssemester-Programm unterstützt Jugendliche dabei, Selbstvertrauen aufzubauen. Der Betreuer übernimmt eine elterliche Funktion, die aber inhaltlich auf die Berufswahl begrenzt bleibt. Wenn der Jugendliche weitere Quasi-Eltern benötigt, vermittelt ihn der Betreuer im Programm an eine zuständige Stelle weiter. Im Falle eines Jugendlichen, der in der Familie körperlicher Gewalt ausgesetzt ist, kann ihn sein Betreuer auf Beratungs- oder Therapieangebote aufmerksam machen. Die Entscheidung, ein solches zu nutzen, bleibt aber beim Jugendlichen. Der Betreuer wendet dabei keinen Zwang an.

Darüber hinaus erhält der Jugendliche im Motivationssemester-Programm die Möglichkeit, emotionale Bindungen zu anderen aufzubauen. Neben der Beziehung zu seinem Betreuer schliesst er auch Kontakte zu Gleichaltrigen, unter denen er Freunde gewinnen kann. Diese Freundschaften ersetzen die verlorenen Primärbeziehungen zu Schulkollegen, die nach der Oberstufe einen Ausbildungsplatz gefunden haben. Im Betriebspraktikumsverein trifft sich der Jugendliche am Schultag mindestens einmal wöchentlich mit Peers, die mit einer ähnlichen Lebenssituation konfrontiert sind. In der Lernwerkstätte hingegen verbringt er jeden Tag im Beisein seiner Altersgenossen, sofern er nicht gerade ein Praktikum absolviert. Zudem können die Jugendlichen auf einem Praktikumsplatz Beziehungen zu Arbeitskollegen und Vorgesetzten aufbauen, die ebenfalls ihr Selbstvertrauen stärken, wenn sich die emotionalen Bindungen über die Zeit hinweg verfestigen. Insofern bietet die Beschäftigungsmassnahme dem Jugendlichen im besten Fall Beziehungsmöglichkeiten, die ihm die Gewissheit vermitteln, geliebt zu werden. Dadurch entproblematisiert sich seine Beziehung zu sich selbst, was sich in wachsendem Selbstvertrauen äussert.

Der zweite Typ moralischer Ansprüche, der des Rechts, garantiert dem Einzelnen formelle Autonomie und macht ihn als Träger von Rechten und Pflichten zum Rechtssubjekt. Er wird damit zum Mitglied eines arbeitsteilig organisierten Sozialverbandes. Innerhalb dieses Verbandes ist er verpflichtet, die Rolle des anderen zu respektieren, so wie er im Gegenzug dazu berechtigt ist, in seiner Rolle vom anderen respektiert zu

werden. Falls der andere seine rechtmässigen Ansprüche verletzt, kann es deren Beachtung bei einer entsprechenden Instanz einfordern. Damit eine Person die ihr staatlich zugesicherte formelle Autonomie auch tatsächlich lebenspraktisch ausfüllen kann, bedarf es eines Minimums an kultureller Bildung und ökonomischer Sicherheit (ibid.: 190).

Wenn ein Subjekt von den Rechtsansprüchen formeller Autonomie entrechtet wird oder ausgeschlossen bleibt, wird der intersubjektive Anspruch der Person, als moralisch gleichberechtigtes Subjekt zu gelten, verletzt. Damit geht auch ein Verlust an Selbstachtung einher.

In der Vorgeschichte der Jugendlichen, die sich in einem Motivationssemester-Programm aufhalten, können sich Ereignisse zugetragen haben, die ihre Selbstachtung beeinträchtigen. Hierbei handelt es sich aber nur um spezifische Beeinträchtigungen, die immer eine Gruppe von Jugendlichen mit einem gemeinsamen Merkmal betreffen, ohne aber alle Jugendlichen mit demselben Merkmal betreffen zu müssen. Zum Beispiel können sich ausländische Jugendliche durch die Berufsausbildungswelt zu Unrecht diskriminiert fühlen, wenn sie sich trotz ihrer Schulleistungen von einem bestimmten Berufsfeld ausgeschlossen fühlen.

Die Institution der Arbeitslosenversicherung hingegen garantiert jedem Einzelnen die formelle Autonomie, auch wenn er keinen Arbeitsplatz hat, der ihm ein Lohn Einkommen ermöglicht. Sogar Schulabgänger haben Anspruch auf Arbeitslosentaggeld, obwohl sie noch keine Beiträge geleistet haben. Die Arbeitslosenversicherung ermöglicht ihnen eine minimale ökonomische Sicherheit, indem sie während maximal zwei Jahren monatlich ungefähr 450 Franken beziehen können.

Das Motivationssemester-Programm kann die Selbstachtung des Jugendlichen in rechtlicher Hinsicht stärken. Wenn sich der Jugendliche freiwillig dazu bereit erklärt, daran teilzunehmen, tilgt er damit die besondere Wartefrist, die ihm als Schulabgänger beim erstmaligen Bezug von Arbeitslosenunterstützung gesetzlich auferlegt ist. Er erhält damit den Unterstützungsbeitrag unmittelbar, nachdem er dem Programm beigetreten ist. Der Aufenthalt selbst kann die Selbstachtung des Jugendlichen steigern, weil er über das Beziehungsnetz der Betreuer an Praktikumsstellen gelangen kann, die ihm auf eigene Faust verwehrt geblieben wären. Zudem kann sich die Zugehörigkeit zu einem Motivationssemester-Programm auf der Suche nach einer Praktikums- oder Lehrstelle positiv auswirken. Sobald der Jugendliche in einem Motivationssemester-Programm ist, kann er sich als vollwertiges Mitglied eines arbeitsteiligen Sozialver-

bandes erleben, wodurch die formelle Autonomie auch lebenspraktisch verwirklicht wird.

Der dritte Typ moralischer Ansprüche, jener der Wertschätzung, bezieht sich auf die individuellen Eigenschaften und Talente, die eine Person auszeichnen. Damit unterscheidet sich die Wertschätzung vom Rechtsbegriff, der jede Person betrifft. Als Persönlichkeit hat jeder Einzelne die Möglichkeit, in seinen individuellen Fähigkeiten und Talenten geschätzt zu werden und andere mit ihren besonderen Qualitäten zu schätzen. Diese reziproke Wertschätzung der Unterschiedlichkeit lässt sich als moderne Form der Solidarität bezeichnen. Die Kategorie des Ansehens oder des Prestiges bezeichnet indes, welches Mass an Wertschätzung einer bestimmten Qualität in einer Gesellschaft intersubjektiv zugeteilt wird (ibid.:204).

Wenn die individuelle Besonderheit einer Person nicht geschätzt wird, empfindet diese das als kränkend, fühlt sich beleidigt und im schlimmsten Fall entwürdigt. Die arbeitslosen Jugendlichen haben während ihrer Stellensuche unzählige Kränkungserfahrungen gemacht, indem ihre Bewerbungen abgewiesen wurden. Es gibt Jugendliche, die mehr als einhundert Absagen einstecken mussten, bevor sie eine Zusage erhielten. Das Motivationssemester-Programm hilft ihnen durch die Technik des „Verflüssigens“, ihre Bemühungen auf Berufe zu konzentrieren, bei denen sie realistische Chancen auf eine Lehrstelle haben.

Die Jugendlichen haben hier auch die Möglichkeiten, Fähigkeiten zu entwickeln und zu zeigen, die sie während der obligatorischen Schulzeit nicht zur Geltung bringen konnten. In den Werkstätten und auf den Praktikaplätzen können die Jugendlichen beweisen, dass sie gute Mitarbeiter sind, auch wenn sie keine guten Noten oder Schulabschlüsse einer höheren Schulstufe vorzuweisen haben. Sie haben die Möglichkeit, vor Ort als besondere Person zu überzeugen, indem sie etwa durch Pflichtbewusstsein und Arbeitsfleiss beeindrucken, oder sich ohne Schwierigkeiten in eine soziale Gruppe einfügen. In anderen Fällen kann ein Jugendlicher vielleicht Arbeiten übernehmen, die sonst nicht gemacht werden, nach der allgemeinen Einschätzung aber dennoch sinnvoll und wertvoll sind. Dabei muss es sich nicht zwingend um „schmutzige“ Arbeit handeln.

Die Teilnahme am Motivationssemester-Programm ermöglicht es dem Jugendlichen also, sich als wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft schätzen zu lernen, das besondere Fähigkeiten hat, die es einbringen kann. Zudem kann der Jugendliche lernen, die Fähigkeiten von anderen im Programm und auf den Arbeitsplätzen zu schätzen. Folg-

lich kann die Teilnahme an der Beschäftigungsmassnahme die Selbstschätzung des Jugendlichen reziprok stärken.

Zusammenfassend lässt sich das Motivationssemester-Programm als eine Institution begreifen, welche die Jugendlichen in ihrem persönlichen Kampf um soziale Anerkennung unterstützt. Die Agenten im horizontalen Austausch mit dem Programm – insbesondere die Arbeitgeber – arbeiten oft mit den Jugendlichen an ihrer Beziehung zu sich selbst. Wenn sie erfolgreich sind, helfen sie ihm, diese zu entproblematisieren. Folglich können beim Jugendlichen aufgrund der intersubjektiven Struktur moralischer Ansprüche sozialer Beziehungen durch die Teilnahme an der Beschäftigungsmassnahme Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung wachsen und gestärkt werden. Im Übrigen stellen diese drei aufeinander aufbauenden Formen des Selbstbezugs die Voraussetzungen dar, damit sich eine Person in den Institutionen moderner Gesellschaften – Demokratie, Marktwirtschaft und Bürgergesellschaft – entfalten kann.

Da die Handlungsbedingungen der Angestellten nicht nur in den untersuchten Fällen sehr ähnlich sind, sondern in sämtlichen veranstalteten Motivationssemester-Programmen ähnlich sein dürften, beansprucht die Annahme, dass die eigentliche Tätigkeit des Personals als Arbeiten an der sozialen Anerkennung des Jugendlichen aufgefasst werden kann, auch für die nicht untersuchten Programme Gültigkeit.

Es darf indes auch angenommen werden, dass diese Arbeitskonzeptionierung auf die Tätigkeit des Personals in anderen sozialstaatlichen Programmen möglich ist. Dabei müsste jedoch empirisch geprüft werden, inwieweit dies Sinn macht. Denn die Handlungsbedingungen des Personals in den Motivationssemester-Programmen unterscheiden sich von den Handlungsbedingungen der Angestellten in sozialstaatlichen Programmen für andere Arbeitslose allein schon aufgrund des anderen Typs von Teilnehmenden. Insofern ist eine Übertragung der Tätigkeitskonzeption der Angestellten der Motivationssemester-Programme auf andere sozialstaatliche Massnahmen wenn auch nicht völlig unplausibel, so doch mit stärkeren Einwänden zu belegen.

12.4 Perpetuierung unterprivilegiertes sozialer Lagen

Mit einer sozialisationstheoretischen Perspektive kann die Arbeitslosigkeit von Jugendlichen aus den familialen Sozialisationsbedingungen erklärt werden. Hierbei wird unterstellt, dass die Eltern der Jugendlichen, die sich in den Motivationssemester-Programmen aufhalten, wie die Eltern der übrigen Jugendlichen die massgebliche sozi-

alisatorische Leistung erbringen. Sie erziehen die nachwachsende Generation. Die Familie stellt in unseren westlichen Gesellschaften den Nucleus eines lebenslang anhaltenden Sozialisationsprozesses dar (Hurrelmann 2001:107-20).

Die Eltern geben jedoch nicht eine beliebige Welt an ihre Kinder weiter. Vielmehr ist die transportierte Weltsicht vor allem durch ihre Arbeits- und Lebensbedingungen geprägt. Diese verschiedenen Bedingungen lassen sich zu sozialen Lagen zusammenfassen, die sich über die Bevölkerung hinweg hinsichtlich ihrer relativen Ressourcenausstattung unterscheiden. In einem Kontinuum sozialer Ungleichheit gibt es relativ wohlhabende und relativ arme Familien.

Die Ressourcen einer Familie sind aber nicht nur materieller, sondern auch immaterieller Art: Eine soziale Lage definiert sich nicht nur über Einkommen und Besitz, sondern auch über Bildung, Einfluss und Prestige.

Nun ist die Weltsicht von Eltern einer ärmeren Familie meist von restriktiven Arbeits- und ungünstigen Lebensbedingungen geprägt. Am Arbeitsplatz erleben die Eltern eine Welt, in der sie sich an Autoritäten anpassen müssen, von negativen Sanktionen bedroht sind und einem selbst bestimmten, autonomen Handeln einen geringen Wert beimessen. Über das familiale Rollen- und Interaktionssystem vermitteln Vater und Mutter diese erlebte und erfahrene Weltsicht ihren Kindern, und bieten ihnen entsprechend wenig Entwicklungsanreize. Folglich bilden die Kinder ein der restriktiven Lebenslage ihrer Eltern entsprechendes Bündel von kognitiven, motivationalen und sprachlichen Fähigkeiten aus. Leistungsmotivation, Intelligenz, Wertorientierungen und sprachliche Fähigkeiten sind bei ihnen weniger ausgebildet als bei Kindern aus ressourcenreicheren Familien. Für die weiteren Phasen des lebenslangen Sozialisationsprozesses weisen Kinder aus ressourcenärmeren Familien deshalb grundsätzlich schlechtere Voraussetzungen auf (Bourdieu und Passeron 1971:19-45).

Diese Benachteiligung macht sich im weiteren Lebenslauf in der Schul- und Berufssozialisation bemerkbar: Jugendliche aus ressourcenärmeren Familien erhalten schlechtere Bewertungen und erreichen tiefere Abschlüsse (s. Kapitel 9.1.1: S. 140 [“schlechte Zeugnisse“]). Das relativ geringe Bildungskapital beschränkt ihre Wahl in der folgenden Berufssozialisation auf ein tendenziell wenig angesehenes Berufsfeld, das mit einem tiefen Einkommen, wenig Berufsperspektiven und belastenden Arbeitsbedingungen verbunden ist (s. Kapitel 8.1.2: S. 101 [“Image“] und Kapitel 8.2.2: S. 120 [“Plattenleger“]). Auf diese Weise reproduzieren sich die restriktive Weltsicht und die ungünstigen Lebensbedingungen der Eltern in ihren heranwachsenden Kindern.

In diesem Zyklus sich selbst verstetigender sozialer Lagen finden sich auch jugendliche Arbeitslose wieder. Bei ihnen schliesst allerdings die berufliche Sozialisation nicht nahtlos an die Schulsozialisation an. Den einen versperrt sich der Weg zu einer Berufsausbildung, andere können eine angetretene Ausbildung nicht erfolgreich abschliessen. Erfahrungsgemäss sind ihre motivationalen, sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten relativ schwach ausgeprägt (s. Kapitel 8.2.1: S. 119 [Realschulabschlüsse und Lehrabbrüche]).

Der Nährboden der Jugendarbeitslosigkeit treibt viele Blüten, die diesen gesellschaftlichen Missstand mit Hilfe spontaner und organisierter Initiativen beheben wollen. Sie lassen sich entlang ihrer sozialen Organisiertheit in drei Arten differenzieren. Eine erste Gruppe von Initiativen geht aus Netzwerken und Kleingruppen hervor. Eine zweite Initiativen-Gruppe – zu denen die Motivationssemester-Programme gehören – hat die Form organisierter Sozialisierungsinstanzen angenommen, und eine dritte Gruppe lässt sich in sozialen Organisationen, zum Beispiel Betriebe, verorten.

Diese Initiative-Arten im Sozialisationszykluskonzept stimmen mit den Massnahmen im Markt-Konzept zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit überein. Sie erhalten aber eine neue, andere Bedeutung, weil der Interpretationsrahmen des Sozialisationszykluskonzepts einen neuen Sinnhorizont eröffnet. Während im Markt-Konzept die aufgezählten Massnahmen den Lehrstellenmarkt ins ökonomische Gleichgewicht bringen sollen, perpetuieren die genau gleichen Initiativen im Sozialisationszykluskonzept zwangsweise unterprivilegierte soziale Lagen.

Die nicht vermeidbare Verstetigung sozialer Lagen lässt sich als ein nicht intendiertes Ergebnis jedes veranstalteten Motivationssemester-Programms auffassen. Die Handlungsbedingungen der Agenten dieser sozialstaatlichen Programme sind sich sehr ähnlich.

Hingegen lässt sich die Annahme einer Perpetuierung sozialer Lagen nicht ohne weiters auf Unterstützungsprogramme für andere Typen von Arbeitslosen übertragen. Denn nur bei Jugendlichen zeigt sich der erzieherische Aspekt mit solcher Deutlichkeit. Auch wenn Sozialisation als ein lebenslanger Prozess verstanden wird, hat der Aufenthalt in einem sozialstaatlichen Programm für Arbeitslose zu einer späteren Zeitpunkt im Lebensverlauf nicht mehr die einschneidenden Konsequenzen für die Lebensmöglichkeiten der Teilnehmenden, wie dies bei den Jugendlichen der Fall ist.

13 Anmerkungen

Die Anmerkungen reichen zwei Aspekte nach, die bisher unerwähnt geblieben sind. Zum einen sind es Vorschläge, wie die arbeitsmarktliche Massnahme weiter entwickelt werden könnte. Dabei gehen die Entwicklungsvorschläge von der Stärkung der Selbstanerkennung der Jugendlichen im Motivationssemester-Programm aus. Die dargelegten Initiativen könnten in eine Diskussion über die künftige Organisationsentwicklung eingehen. Sie dürfen nicht als fertige Rezepte zur Organisationsverbesserung missverstanden werden. Zum anderen werden abschliessend einige weiterführende Fragen aufgelistet, die sich während der Durchführung der Studie ergeben haben, aber in ihr nicht berücksichtigt werden konnten. Sie könnten zumindest Anstoss für weitere Untersuchungen auf diesem Gebiet geben.

13.1 Organisationsentwicklungsvorschläge

Die Motivationssemester-Programme unterstützen den Jugendlichen im Kampf um soziale Anerkennung. Im Folgenden werden Organisationsentwicklungsideen formuliert, die sich darauf konzentrieren, diese Hauptaufgabe effektiver zu erfüllen.

Zunächst werden einige organisationale Merkmale der Motivationssemester-Programme aufgeführt, die sich bewährt haben. Sodann werden Veränderungsvorschläge formuliert, die zwischen optimierenden und innovierenden Ideen unterscheiden. Die Optimierungsvorschläge beschränken sich darauf, die bestehende Programmstruktur kostengünstiger und wirksamer zu machen. Die Innovationsvorschläge gehen hingegen weiter. Sie implizieren eine grundlegende organisatorische Veränderung, welche geneigt ist, die bestehende Binnen- oder Gesamtstruktur der Programme umzustellen.

Beim Kampf um soziale Anerkennung haben sich die Sozialisationsprinzipien der Motivationssemester-Programme grundsätzlich bewährt (s. Kapitel 10.5.3). Das erste Prinzip – Aneignung im Anwendungskontext – ermöglicht es den Jugendlichen, praktisch relevantes Wissen und berufsbezogene Fähigkeiten aufzubauen. Dadurch können sie neue Qualitäten an sich entdecken, die intersubjektiv bedingt ihre soziale Wertschätzung erhöhen. Ausserdem haben sie die Möglichkeit zu arbeiten und fühlen sich deshalb nicht von dieser zentralen Aktivität unserer Gesellschaft ausgeschlossen. Dies stärkt ihre Selbstachtung. Darüber hinaus können sie an den Arbeitsplätzen Primärbeziehungen entwickeln, die ihr Selbstvertrauen stärken.

Das zweite Prinzip – Identität kritisieren – mag auf den ersten Blick der Unterstützung im Kampf um soziale Anerkennung zuwider laufen. Auf den zweiten Blick zeigt sich aber, dass damit ein kleineres Übel in Kauf genommen wird, um ein grösseres abzuwehren. Auch wenn die Kritik an der Identität des Jugendlichen zunächst eine Kränkung darstellt, ermöglicht sie ihm doch, auf längere Frist die Wertschätzung von Bezugspersonen und -gruppen zu gewinnen, die als Selektionsagenten der Berufsausbildungswelt fungieren. Falls der Jugendliche diese demütigenden Erfahrungen nicht fruchtbar in sein Verhalten übersetzen kann, dürften seine Chancen auf einen Ausbildungsplatz tief bleiben oder sogar weiter fallen. Folglich ist die wiederholte Kritik an seiner Identität notwendig, um mittelbar die Selbstbeziehung zu entproblematizieren.

Das dritte Prinzip – Tradierung des Wissens durch Berufstätige – erhöht die Vorhersehbarkeit der Verhaltensveränderungen der Jugendlichen. Der Jugendliche lernt angemessenes Verhalten von Akteuren, die grundsätzlich denselben Werten und Normen unterworfen sind. Vor allem die Motivationssemester-Betreuer sind für den Jugendlichen Ratgeber und Lehrer. Die betrieblichen Agenten übernehmen eine Vorbildfunktion. Der intersubjektive Selbstbezug des Jugendlichen entspannt sich, wenn er sich in seinen Vorbildern im Programm und am Arbeitsplatz spiegeln kann. Er kann lernen, sich als gleichberechtigten Teil eines organisierten Sozialverbandes zu verstehen.

Das vierte Prinzip – variable Zeitdauer – verhält sich im Hinblick auf die Unterstützung der Jugendlichen im Kampf um soziale Anerkennung neutral. Die nicht festgelegte Phasendauer innerhalb des Programms wirkt sich weder positiv noch negativ auf die Entwicklung des Selbstbezugs des Jugendlichen aus. Auch ein Jugendlicher, der das Programm schneller durchläuft als andere, könnte daraus keine beständige Selbstschätzung beziehen, weil es immer noch andere Jugendliche gibt, die das Programm schneller durchlaufen oder gar nie arbeitslos geworden sind.

Zudem erscheinen vor dem Hintergrund des Anerkennungskampfes die Betreuerbindung und der Schultag gerechtfertigt. Die Jugendlichen entwickeln zu ihrem Motivationssemester-Betreuer ein Vertrauensverhältnis, das sie so mit ihren Eltern nicht erleben. Der Betreuer übernimmt die Rolle einer Bezugsperson, die den Jugendlichen bei der Berufswahl begleitet. Dieses neu gewonnene Vertrauensverhältnis stärkt wiederum das Selbstvertrauen des Jugendlichen. Somit hilft es ihm, seinen Selbstbezug weiter zu normalisieren.

Der obligatorische Schultag des Programms ermöglicht es dem Jugendlichen, neue Freundschaften zu Gleichaltrigen zu schliessen. Mit dem gescheiterten Eintritt in die

Berufsausbildungswelt wird er der Chance beraubt, neue Freunde in der Berufsschule zu finden. Ausserdem steigt das Risiko, bestehende Freundschaften zu ehemaligen Schulkollegen zu verlieren, die eine Berufsausbildungsstelle gefunden haben. Insofern prekarisiert sich der soziale Austausch für einen Jugendlichen zusehends. Die Freundschaften zu Peers im Motivationssemester-Programm stellen wiederum eine Ressource dar, um das Selbstvertrauen des Jugendlichen zu stärken.

Die anschliessend genannten Optimierungsvorschläge sollten nicht als vollständige Auflistung missverstanden werden. Vielmehr handelt es sich dabei um vier Vorschläge, die im Hinblick auf den Kampf um soziale Anerkennung hilfreich sein könnten.

Mit der ersten Entwicklungsmöglichkeit sollten die verschiedenen Motivationssemester-Programmtypen eines Kantonsgebiets besser genutzt werden. Diese Programmtypen unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich des Anforderungsniveaus, dem die Jugendlichen gerecht werden müssen. Deshalb sollten die Jugendlichen jeweils dem Programmtyp zugeteilt werden, der ihrem aktuellen Arbeits- und Leistungsvermögen entspricht. Diese Transfers müssten auch vor Ablauf einer sechs- oder zwölfmonatigen Frist möglich sein. Somit könnte sichergestellt werden, dass sich der Jugendliche stets in einem Motivationssemester-Programm befindet, das ihn möglichst nicht über-, aber auch nicht unterfordert. Dabei müsste einem allfälligen Missbrauch vorgebeugt werden: Jugendliche dürften das Programm nicht wechseln können, um vor unbequemen Forderungen zu fliehen.

Eine weitere Entwicklung könnte bewusst Verhaltensanpassungen des Jugendlichen belohnen. Sobald sich der Jugendliche ein realistisches Berufsziel setzt, könnte sein Betreuer ihn aktiver im Berufsfindungsprozess unterstützen, etwa regelmässig selber bei Betrieben anrufen und sich nach Praktika und freien Lehrstellen erkundigen. Er würde auf diese Weise den Jugendlichen aktiv vermitteln. Und für ihn einen qualitativen Anreiz schaffen, seine Berufswünsche gegen unten anzupassen.

Mit einer anderen Entwicklungsidee könnten monetäre Anreize eingesetzt werden, damit der Jugendliche sein Verhalten im Hinblick auf die Berufswahl ändert. Zunächst müssten die üblichen Stufen auf dem Weg zum Eintritt in die Berufsausbildungswelt formal expliziert werden. Somit liessen sich drei Stadien unterscheiden: Jugendliche in Schnupperwochen, Jugendliche auf einem Praktikumsplatz und Jugendliche auf einem Praktikumsplatz mit abgeschlossenem Lehrvertrag. Sodann könnten die Unterstützungsleistungen durch die Arbeitslosenversicherung stufenweise auf einen Maximalbetrag aufgestockt werden, der das Gehalt eines Erstjahr-Lehrlings nicht übersteigen

darf. Auf diese Weise entstünde ein finanzieller Anreiz, die einzelnen Phasen zügig zu durchlaufen.

Beide Anreizmodelle sind geeignet, das Verhalten des Jugendlichen so zu beeinflussen, dass sich sein Selbstbezug gezielt entproblematisiert. Je früher der Jugendliche dauerhaft auf einem Praktikumsplatz arbeitet und je früher er sich auf realistische Lehrstellen bewirbt, desto grösser ist die Chance, dass Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung des Jugendlichen stetig wachsen und sich als gefühlte Gewissheiten verfestigen.

Eine letzte Optimierungsmöglichkeit bezieht sich auf den Bildungsteil der Motivationssemester-Programme. Das optionale Selbststudium könnte als separates Gefäss in jedem Programm institutionalisiert werden. Somit würden diejenigen Jugendlichen gefördert, die gezielt an ihren schulischen Schwächen arbeiten wollen, um sich auf die Berufsschule vorzubereiten. Die Teilnahme müsste aber freiwillig bleiben, weil sonst die Leistungsbereitschaft sinkt. Auf diese Weise würden die Bildungsbedürfnisse der unterschiedlichen Teilnehmer berücksichtigt. Eine solche Einrichtung stärkt ausserdem die Selbstschätzung der Jugendlichen und kann ihnen später helfen, die fachlichen Anforderungen einer Berufsschule zu bewältigen.

Die innovierenden Vorschläge gehen über die bisherige Struktur der Motivationssemester-Programme hinaus. Sie betonen insbesondere die Idee der Segregation, und zwar in doppelter Hinsicht. Zum einen sollten die gesundheitlich beeinträchtigten Jugendlichen von jenen getrennt werden, die arbeitsfähig sind. Erfahrungsgemäss werden „gesundheitlich angeschlagene“ Jugendliche für dasselbe Ungenügen milder beurteilt als normal arbeitsfähige Jugendliche. Ohne die Gründe für diese legitime Diskriminierung zu kennen, muss den arbeitsfähigen Jugendlichen eine differenzierende Behandlung ungerecht erscheinen. In der Folge neigen sie dazu, ihre Verhaltensgewohnheiten nach unten zu nivellieren, aus Protest gegenüber der nicht nachvollziehbaren Ungleichbehandlung. Wenn die Anzahl der „gesundheitlich angeschlagenen“ Jugendlichen also eine kritische Grösse übersteigt, droht dies die arbeitsfähigen Jugendlichen mit einer bejahenden Einstellung zur Arbeit zu demoralisieren.

Zum anderen könnten Schulabgänger und Lehrabbrecher getrennt werden. Es ist stossend, dass Schulabgänger das Arbeitsamt aufsuchen müssen, um an einem Motivationssemester-Programm teilzunehmen. Einerseits schreckt der Gang zum Arbeitsamt viele Jugendliche und vor allem auch deren Eltern ab, weshalb Jugendliche ohne Ausbildungsplatz die Unterstützung nicht in Anspruch nehmen, obwohl sie dazu berechtigt

und schlechterdings auch darauf angewiesen wären. Andererseits ist das Motivationssemester-Programm als arbeitsmarktliche Massnahme den Eltern von Jugendlichen eher unbekannt, vor allem wenn sie noch nie Kontakt zu einer regionalen Arbeitsvermittlung hatten. Die Abschreckung wäre geringer und es könnten mehr jugendliche Schulabgänger erreicht werden, wenn es eine Art Motivationssemester-Programm gäbe, das nicht nur über die regionalen Arbeitsvermittlungsstellen erreicht werden könnte, sondern bereits über die Oberstufenschulen. Lehrabgängern hingegen kann der Gang auf das Arbeitsamt durchaus zugemutet werden. Sie beschreiten ihn denn auch signifikant häufiger als Schulabgänger (s. Kapitel 3.1).

Schliesslich wäre eine erweiterte Erfolgskontrolle möglich, wenn die einzelnen Fälle auch über die Teilnahme an einem Motivationssemester-Programm hinaus verfolgt werden könnten. Auf diese Weise liesse sich feststellen, ob und inwiefern diese Beschäftigungsmassnahmen integrierend wirken. Bis anhin gibt es keinen systematischen Rückfluss an Informationen, sobald der Jugendliche das Motivationssemester-Programm verlassen hat. Es ist ungewiss, wie viele Jugendliche ihre angetretene Lehre oder Schule erfolgreich beenden und wie viele von ihnen anschliessend den Eintritt in die Erwerbswelt schaffen. Diese Initiative könnte zumindest die Selbstschätzung des Personals der Motivationssemester-Programme stärken, falls sich zeigt, dass ihre Arbeit nachhaltigen Erfolg zeitigt.

13.2 Weiterführende Fragen

An dieser Stelle sollen noch einige Fragen aufgeworfen werden, die sich im Anschluss an die Studie stellen. Sie werden hier cursorisch wiedergegeben. Es handelt sich vor allem um Fragen, die unmittelbar mit den Motivationssemester-Programmen zusammenhängen.

Zunächst soll erwähnt werden, dass sich die Population in den Programmen zu verändern beginnt. Bei den untersuchten Programmen zeigt es sich, dass der Anteil der Sekundarschulabgänger zunimmt, während jener der Realschul- und Kleinklassenabgänger in den Programmen entsprechend absinkt. Diese Erfahrung bestätigen auch mehrere Organisationspraktiker. Hier stellt sich demnach die Frage, ob Jugendliche mit Sekundarschulabschluss solche mit tieferen Bildungsabschlüssen aus den Motivationssemester-Programmen verdrängen. Zwar dürfte mit den höheren Bildungsabschlüssen der Teilnehmer auch die Erfolgsquote der Programme steigen; dies wäre jedoch nur eine trügerische Auszeichnung, weil die schwächeren Jugendlichen ver-

mehrt gar keinen Zugang zu den Beschäftigungsmassnahmen mehr hätten. Es stellt sich darum die Frage, wieso trotz eines nominell steigenden Lehrstellenangebots immer mehr Jugendliche mit einem Sekundarschulabschluss den Weg in die Motivationssemester-Programme gehen. Interessant zu wissen wäre, ob sich die Jugendlichen mit Sekundar- und die Jugendlichen mit Realabschluss in verschiedenen Programmen wiederfinden. Denn in diesem Falle würde sich die Selektion des Bildungssystems im Übergang von der Primarschule in die Oberstufe auch in den Motivationssemester-Programmen fortsetzen.

Im Übrigen stellt sich wie schon im vorhergehenden Kapitel die Frage, ob die Motivationssemester-Programme die Jugendlichen auch beruflich integrieren. Denn zur beruflichen Integration gehört nicht nur eine feste Arbeitsstelle, die im Falle der Jugendlichen mit einer Ausbildung verbunden ist. Zusätzlich sollte der Jugendliche mit der Arbeit auch zufrieden sein, sie sollte ihm Freude bereiten. Des Weiteren müsste sie ihn zuverlässig mit einem Einkommen versorgen, so dass seine Existenz gesichert ist. Nur wenn eine Tätigkeit mindestens diese Anforderungen erfüllt, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass der Jugendliche eine angetretene Lehre auch abschliesst (Heinimann 2006a:121-5).

Darüber hinaus wartet nach dem Lehrabschluss bereits die zweite Hürde der beruflichen Integration: der Übertritt von der Berufsausbildung in die Berufswelt. Nur wenn der Jugendliche auch eine Stelle findet, in der er arbeitet und die ihm ein existenzsicherndes Anstellungsverhältnis bietet, kann man von einer gelungenen beruflichen Integration ausgehen (Paugam 1996).

Von weiterem Interesse dürfte ein genauerer Blick auf den Bewerbungsprozess der Jugendlichen sein, der die Schnupperwochen und Praktika miteinschliesst. Es wäre interessant zu wissen, in welcher Phase welche Stigmata in die Waagschale geworfen werden. In einem Fall etwa, in dem ein Jugendlicher seine Bewerbungsunterlagen verschickt, anschliessend eine Schnupperwoche absolviert und danach ein Gespräch mit dem Lehrlingsverantwortlichen führt, der ihn wegen gesundheitlichen Bedenken abweist, wäre es interessant zu wissen, aufgrund welcher Anzeichen der betriebliche Agent auf diesen potenziellen Mangel geschlossen hat. Zudem wäre es aufschlussreich, herauszufinden, an welchen Stigmata sich einzelne Branchen orientieren. Auch wenn es Parallelen zwischen den Berufsgebieten gibt, müssten idiosynkratische Stigmata vorhanden sein.

Für die Angestellten der Motivationssemester-Programme und für die Jugendlichen wäre es von grossem Nutzen, wenn das bei den Akteuren vorhandene Wissen über die

Mindestanforderungen verschiedener Berufe erhoben würde. Einerseits wissen Lehrlingsverantwortliche einer Firma, welche Anforderungen sie im Speziellen an ihre Lehrlinge haben und welche Anforderungen in der Branche generell gestellt werden. Andererseits kennen die Betreuer in den Motivationssemester-Programmen die ungefähren Anforderungen einzelner Berufsfelder und bestimmter Berufe. Mit diesem Wissen liesse sich ein Katalog erstellen, der es den Jugendlichen erleichtern würde, sich in einem bestimmten Berufsfeld zu positionieren und sich für einen Beruf zu entscheiden. Wären die Anforderungen von Anfang an transparent, würde es einzelnen Jugendlichen vielleicht von Beginn an leichter fallen, sich für realistische Alternativen zu öffnen.

Verzeichnisse und Lebenslauf

14 Verzeichnisse

14.1 Abbildungen

Abbildung 1: Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit von 1990 bis 2005	18
Abbildung 2: Relative Chancenungleichheit von Ausländern und Mädchen.....	22
Abbildung 3: Entwicklung der Anzahl der Motivationssemester.....	30
Abbildung 4: Entwicklung der Erfolgsquote	31
Abbildung 5: Entwicklung der vorzeitigen Abgänge	32
Abbildung 6: Paradigmenübersicht	52
Abbildung 7: Induktionsprozess	78
Abbildung 8: Typen von Motivationssemester-Programmen.....	96
Abbildung 9: Organigramm Betriebspraktikumsverein	100
Abbildung 10: Organigramm Lernwerkstätte.....	119

14.2 Abkürzungen

ALV	Arbeitslosenversicherung, Arbeitslosenkasse
AMM	arbeitsmarktliche Massnahme
AVIG	Arbeitslosenversicherungsgesetz
AVIV	Arbeitslosenversicherungsverordnung
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
IV	Invalidenversicherung
PvB	Programm vorübergehender Beschäftigung
RAV	Regionale Arbeitsvermittlung
SECO	Staatssekretariat für Wirtschaft

14.3 Transkriptionstypographie

((Wort))	von Autor hinzugefügt
(Wort)	undeutliche Passage mit vermutetem Wortlaut
(?)	unverständliche Passage
(...)	Auslassung
...	Redepause (Anzahl Punkte = Länge der Pause)
stocken und stottern	Abbruchstelle mit Bindestrich angedeutet, z. B. Ta-

14.4 Literatur

- Becker, Howard S. 1963. *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Free Press.
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann. 1999 [1969]. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Helmuth Plessner*. Übersetzt von M. Plessner. 16. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Blank, Susanne, Bruno Weber-Gobet und Denis Torche. 2005. *Jugendarbeitslosigkeit: Jetzt handeln!* Travail Suisse, <http://www.travailsuisse.ch/uploads/media> (27. Nov. 2006).
- Blumer, Herbert. 1954. What is wrong with social theory? *American Sociological Review* 19:3-10.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1971. *Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bundesamt für Statistik (BfS). 2005. *Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE)*. <Http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/03/03/blank/data/02.html> (15. Nov. 2006).
- . 2007. *Bildungssystem*. <Http://www.bfs.admin.ch/bfs/portail/de/index/themen/15/02.html> (6. Jan. 2007).
- Bundesamt für Statistik [BfS]. 2007. *Schüler und Studierende*. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/data/blank/01.html> (10. Juni 2007).
- Direktion für Arbeit. 2006. *Kreisschreiben über die Arbeitsmarktlichen Massnahmen (AMM)*. Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, Bern.
- Eberle, Thomas S. 2000. *Lebensweltanalyse und Handlungstheorie. Beiträge zur Verstehenden Soziologie*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Flick, Uwe. 2002. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Freilich, Morris. 1970. *Marginal Natives: Anthropologists at Work*. New York: Harper and Row.
- Froidevaux, Aline und Markus Weber. 2003. *Motivationssemester (SEMO). Bericht 1999-2002*. Staatssekretariat für Wirtschaft [SECO], Bern.

- Galladé, Chantal 2005. In der Berufsbildung neue Modelle wagen. Massnahmen gegen die Jugendarbeitslosigkeit. *Neue Zürcher Zeitung*, S. 15.
- Geertz, Clifford. 1987. Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. S. 7-43. In: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Herausgegeben von C. Geertz. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaser, Barney G. 1978. *Theoretical Sensitivity*. San Francisco: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. und Anselm Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine De Gruyter.
- Goffman, Erving. 1967. *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Übersetzt von F. Haug. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Greenwood, Davydd J. und Morten Levin. 2005. Reform of the Social Sciences, and of Universities Through Action Research. S. 43-64. In: *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Herausgegeben von N. K. Denzin und Y. S. Lincoln. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage.
- Haerberlin, Urs, Christian Imdorf und Winfried Kroni. 2004. *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern, Stuttgart, Wein: Haupt.
- Haerberlin, Urs, Christian Imdorf und Winfried Kronig. 2004. *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht*. Schweizerischer Nationalfonds, Aarau und Bern.
- Hagenbüchle, W. 2005. Alle ziehen am gleichen dünnen Strick. Parteien stützen Aktionsplan gegen Jugendarbeitslosigkeit. *Neue Zürcher Zeitung*, 12. Februar, S. 13.
- Hammersley, Martyn und Paul Atkinson. 1996. *Ethnography. Principles in Practice*. 2. Aufl. London, New York: Routledge.
- Hanhart, Siegfried. 1998. *Lehrlingsausbildung in der Schweiz. Kosten und Finanzierung*. Chur: Rüegger.
- Heinimann, Eva. 2006a. *Auf der Wartebank. Jugendliche in Motivationssemestern*. Bern: Institut für Soziologie.
- . 2006b. *"Jugendliche, auf die man zählen kann". Rekonstruktion der Strukturlogik einer arbeitsmarktlichen Massnahme anhand einer Informationsbroschüre des Seco*. Bern: unveröffentlicht.

- Hennig, Hans-Wilhelm. 1989. *Die Kosten der betrieblichen Lehrlingsausbildung theoretische Ansätze zu ihrer Erfassung und Fallstudien bei schweizerischen Unternehmungen*. Bamberg: Difo-Druck Schmach.
- Hirschauer, Stefan und Klaus Amann. 1997. *Die Befremdung der eigenen Kultur zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirtler, Erich 2004. Schrittweise in den Beruf wechseln. *Der Arbeitsmarkt* 7/8:38.
- Hitzler, Ronald. 2002. Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. *Forum qualitative Sozialforschung* 3:35 Absätze.
- Honneth, Axel. 1994. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hurrelmann, Klaus. 2001. *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. 7. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Institut für Markt- und Sozialforschung (LINK). 2006. *Lehrstellenbarometer 2006. Detaillierter Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen*. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), Bern und Luzern.
- Junker, B. 1960. *Field Work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kelle, Udo und Susann Kluge. 1999. *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kluge, Susann. 2000. Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum qualitative Sozialforschung* 1:20 Absätze.
- Knoblauch, Hubert. 1995. Die kommunikative Konstruktion sozialer Probleme. Die Nichtraucherkampagne in Kalifornien und die Wissensklasse. S. 253-274. In: *Kommunikationskultur*. Herausgegeben von H. Knoblauch. Berlin und New York: de Gruyter.
- Lamnek, Siegfried. 1995. *Qualitative Forschung. Methoden und Techniken*. Bd. 2. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlagsunion.
- Lincoln, Yvonna S. und Egon G. Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, London and New Dehli: Sage.
- Lofland, John und Lyn Lofland. 1995. *Analyzing Social Settings. A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont, Albany und Bonn: Wadsworth.

- Makropoulos, Michael. 1988. Der Mann auf der Grenze. Robert Ezra Park und die Chancen einer heterogenen Gesellschaft. *Freibeuter* 35:8-22.
- Mariak, Volker und Susann Kluge. 1998. *Zur Konstruktion des ordentlichen Menschen: Normierung in Ausbildung und Beruf*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Merton, Robert K. 1967. Die unvorhergesehenen Folgen zielgerichteter sozialer Handlung. S. 169-83. In: *Sozialer Wandel, Zivilisation und Fortschritt als Kategorien der soziologischen Theorie*. Herausgegeben von H. P. Dreitzel. Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- Morgan, Gareth. 1990. Paradigm Diversity in organizational Research. S. 13-29. In: *The Theory and Philosophy of Organizations*. Herausgegeben von J. Hassard und D. Pym. London und New York: Routledge.
- Motivationssemester. 2007. *Einzelne Motivationssemester*.
[Http://www.semodeutschschweiz.ch/einzelne_SEMO.htm](http://www.semodeutschschweiz.ch/einzelne_SEMO.htm) (6. Jan. 2007).
- Park, Robert E. 1928. Human Migration and the Marginal Man. *The American Journal of Sociology* 33:881-893.
- Paugam, Serge. 1996. *L'exclusion. L'état des savoirs*. Paris: Editions la découverte.
- Popp, Walter. 1985. *Psychische Auswirkungen von Arbeitslosigkeit bei Jugendlichen*. Aachen: TH Aachen.
- Schilt, Claude-Alain. 1998. *Motivationssemester Semo. Bericht 1998*. Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, Bern.
- Schweri, Jürg, Samuel Mühlemann, Yasmina Pescio, Belinda Walther, Stefan C. Wolter und Lukas Zürcher. 2003. *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus Sicht der Schweizer Betriebe*. Zürich und Chur: Verlag Rüegger.
- Schütz, Alfred und Thomas Luckmann. 1979. *Strukturen der Lebenswelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spradley, James P. 1979. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- . 1980. *Participant Observation*. New York, Chicago und San Francisco: Holt, Reinhart and Winston.
- Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO). 2003. *Arbeitsmarktliche Massnahmen. Ein erster Schritt zur Wiedereingliederung*. Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, Bern.

- . 2005. *Arbeitsmarktstatistik. Statistikresultate des Monats*.
[Http://ams.jobarea.ch/Resultate/d_Resultate.html](http://ams.jobarea.ch/Resultate/d_Resultate.html) (15. Nov. 2006).
- Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) und Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). 2005. *Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz - Erklärungen und Massnahmen zu deren Bekämpfung*. Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, Bern.
- Stalder, Barbara E. 2000. *Gesucht wird. Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern*. Amt für Bildungsforschung, Bern.
- Stonequist, Everett V. 1935. The Problem of the Marginal Man. *American Journal of Sociology* 41:1-12.
- Van Maanen, John. 1978. People Processing: Strategies of Organizational Socialization. *Organizational Dynamics* 7:19-36.
- Weber, Bernhard. 2004. Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz. *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik* 10:43-46.
- Weber, Markus 2003. Motivationssemester - ein Programm gegen Jugendarbeitslosigkeit. *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik*, S. 57-9.
- Weber, Max. 1972. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Weitzmann, Eben A. 2000. Software and qualitative Research. S. 803-820. In: *Handbook of qualitative Research*. Herausgegeben von N. K. Denzin und Y. S. Lincoln. Thousand Oaks, New York und Dehli: Sage.
- Zimmermann, Christian, Thomas Oegerli und Andreas Weyermann. 2005. *Von der Volksschule in den Arbeitsmarkt! Merkmale der arbeitslosen Jugendlichen*. AMOSA, <http://www.amosa.net/Jugend.htm> (20. Nov. 2006).

15 Lebenslauf

Matthias Hofer, geb. am 10. April 1976 in Altdorf (Uri)

Gymnasium von 1989 bis 1996 an der kantonalen Mittelschule Uri

1996 Matura

Lizentiatsstudium von 1996 bis 2002 an der Universität St. Gallen (HSG)

2000 Austauschsemester an der Universität Lausanne (HEC)

2001 Austauschsemester an der Universität Göteborg (Handelshögskolan)

2002 Lizentiat

Doktoratsstudium von 2002 bis 2007 an der Universität St. Gallen (HSG)

2003 Doktorandenseminare

2007 Doktorat