

Inclusiveness als regionale Strukturqualität - eine empirische Untersuchung zu Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt in Regionen

Oehme, Andreas

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Oehme, A. (2017). Inclusiveness als regionale Strukturqualität - eine empirische Untersuchung zu Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt in Regionen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 12(1), 19-34. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i1.03>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Inclusiveness als regionale Strukturqualität – Eine empirische Untersuchung zu Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt in Regionen

Andreas Oehme

Zusammenfassung

Inklusion wird heute nicht nur auf Systeme und Einzelorganisationen wie etwa Schulen bezogen, sondern auch auf Regionen. Gleichzeitig werden seit vielen Jahren Bildung und die Unterstützung im Übergang in Arbeit in ihren regionalen Zusammenhängen betrachtet. Damit entsteht die Frage, was in regionalen Kontexten eigentlich Inclusiveness am Übergang in Arbeit ist – wie Zugänge zu Ausbildung und Arbeit thematisiert, welche Gruppen gesehen werden, welche Form von Teilhabe ihnen zugestanden wird und wie Jugendliche selbst ihre Übergänge entwerfen.

Der Beitrag stellt Teilergebnisse einer Untersuchung vor, die mit diesem Zugang die Übergänge in insgesamt vier Regionen Deutschlands aus unterschiedlicher Akteurssicht erforschte. Zum Einsatz kamen vor allem narrative Erhebungsmethoden. Mit dem Material lassen sich für die untersuchten Regionen eigenständige Muster herausarbeiten, die auch unterschiedliche Herstellungsweisen von Inclusiveness am Übergang in Arbeit beinhalten. Im Beitrag werden zwei dieser Regionen in Bezug auf ausgewählte Aspekte vorgestellt.

Schlagwörter: Regionale Inclusiveness, Übergänge in Arbeit, Bildungslandschaften, regionales Übergangsmanagement

Inclusiveness as structural quality on a regional level – An empirical study of transitions from school to vocational training and work within regions

Abstract

The current term ‘inclusion’ refers not only to systems and single organizations but also to regions. At the same time education and transition into work within regional contexts has been widely discussed over the last years. This leads to the question what ‘inclusion’ means in connection with transition into work within regional contexts – how are the different accesses to employment and apprenticeship discussed, which kind of groups are considered, which kind of participation is admitted to them and how do young people create their own transitions?

The article presents some results of a research project that analyzed transitions into work in four regions of Germany. For this purpose mainly narrative methods were used focussing on the views of different stakeholders. The data show different patterns and ways of doing inclusion in each region. The article highlights some aspects derived from the overall research results and two of the four analyzed regions.

Keywords: Regional Inclusiveness, Transition to Work, “Bildungslandschaften” – “Educational Landscape”, Regional Transition Management

1 Einleitung

Inklusion wird auf vielen Handlungsebenen gestaltet. Bezogen auf Schule heißt das: Es geht um ein inklusives Schulsystem, aber ebenso um die Gestaltung einer inklusiven Einzelschule und auch um deren Einbettung in die weiteren sozialen Strukturen und die Angebote professioneller Dienste. Der Inklusionsdiskurs hat sich nicht ohne Grund über die Betrachtung von „Systemen“ – insbesondere dem Schulsystem – hinaus verbreitert (vgl. z.B. Maykus 2014, Kratz u.a. 2016). Der Index für Inklusion wurde bereits zu einem kommunalen Index für eine „Inklusion vor Ort“ adaptiert (vgl. Brokamp 2011).

Mit dem Inklusionsbegriff wird heute im Allgemeinen eine – wie es die UN-BRK formuliert – „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Art. 3c) bezeichnet, die insbesondere mit dem Recht auf Selbstbestimmung, Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit verbunden ist (vgl. Art. 3 a-e der UN-BRK in der „Schattenübersetzung“). Es geht um die Realisierung gleichberechtigter Teilhabe im Sinne von Partizipation bei Anerkennung der menschlichen Diversität bezogen auf alle Lebensbereiche. Teilhabe und Partizipation stehen dabei synonym einerseits für den Zugang zu den Institutionen, Positionen und Gütern, über die Teilhabe vermittelt wird (etwa Schule, Arbeitsplätze etc.), andererseits aber auch für die Möglichkeiten der Mitbestimmung und Beteiligung an Gestaltungsprozessen in diesen Kontexten (vgl. z.B. Wansing 2015). Die Achtung der Verschiedenheit in Verbindung mit der Forderung nach Nichtdiskriminierung läuft darauf hinaus, Stigmatisierungen gerade auch durch die individuelle Zuschreibung von Behinderungen und Benachteiligungen zu vermeiden (vgl. Muche 2016). Diese entstehen vielmehr in einer Person-Umwelt-Relation (vgl. WHO 2005), weshalb es bei der Umsetzung von Inklusion entscheidend auf die Gestaltung dieser „Umwelt“, d.h. etwa von Bildungsinstitutionen, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen und der Zugangsstrukturen zu Bildung und Arbeit insgesamt ankommt.

Der Begriff Inclusiveness (der sich vielleicht am treffendsten mit „Inklusivität“ oder „Mitinbegriffensein“¹ übersetzen ließe) soll im Anschluss daran die Eigenschaft dieser Strukturen fokussieren und lenkt den Blick darauf, inwieweit in gesellschaftlichen Kontexten die konkreten Teilhabestrukturen inklusiv wirken. Im vorliegenden Beitrag geht es dabei um die regionalen Kontexte der Übergänge von Jugendlichen von der Schule in die Arbeitswelt. Inclusiveness meint diesbezüglich die Fähigkeit der regionalen Bildungs- und Übergangsstrukturen, den hier lebenden Jugendlichen Teilhabe und Teilhabeperspektiven mittels Bildung und Arbeit weitgehend gleichberechtigt zu eröffnen, möglichst ohne sie mit stigmatisierenden Kategorien für entsprechende Zugangsberechtigungen zu versehen, und sie auch an den entsprechenden Gestaltungsprozessen zu beteiligen. Dies schließt die Fähigkeit der Strukturen ein, mit Heterogenität umzugehen und Stigmatisierungen, Ausschlüsse sowie Barrieren zu thematisieren und zu bearbeiten, die bestimmte Gruppen betreffen. Dies alles kann sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, es können bestimmte Gruppen fokussiert werden und andere unthematisiert bleiben, und ihnen können jeweils unterschiedliche Formen arbeitsgesellschaftlicher Teilhabe zugestanden werden.

2 Zur Bedeutung von Region für Schule und Übergänge in Arbeit

Im Bereich von Bildung und sozialen Diensten wurde gerade in den vergangenen 20 Jahren intensiv über Entwicklungsmöglichkeiten in „der Region“ diskutiert. In diesem Zusammenhang werden die jeweiligen Organisationen einerseits in einen Kontext von Region gesetzt, andererseits wird bildungs- und sozialpolitisch der Region (hier meist als Kommune verstanden) die Verantwortung zugewiesen, Bildung und soziale Dynamiken im regionalen Raum selbst zu regulieren. Meist ohne dies direkt auf den Inklusionsdiskurs zu beziehen, geht es hier letztendlich um die damit verbundene Thematik: Es soll regional eine Struktur vorgehalten werden, die vor allem Benachteiligungen und Exklusionsprozesse vermeidet oder bearbeitet, die zum Teil offene, für alle zugängliche Unterstützung bereithält, zum Teil spezifische Hilfen systematisch, transparent und zugänglich macht.

Man kann diese Entwicklung im Bereich von Unterstützungsleistungen für den Übergang von Schule in die Arbeitswelt ebenso wie für die Schule selbst nachzeichnen. Mit der Idee des Übergangsmanagements ist der Ansatz verbunden, Übergänge mit Hilfe von Vernetzungen in einem regionalen Kontext zu gestalten. Dabei spielen sowohl strukturelle als auch individuelle Aspekte hinein: Das sogenannte regionale Übergangsmanagement (RÜM) zielt auf die Gestaltung der Bildungs- und Übergangsinfrastruktur einer Region ab (vgl. z.B. *Kruse* u.a. 2009; *Braun/Reißig* 2011; *Oehme* 2013). Durch Vernetzungen sollen die unterschiedlichen Akteure in einer Region zusammenkommen und die verschiedenen Unterstützungsangebote aufeinander abgestimmt werden. Dazu wird eine neue Managementebene aufgebaut, die die Netzwerkarbeit koordiniert, die Kontakte erschließt und pflegt, Angebote in der Region systematisch erfasst, konzeptionell an der Unterstützungsinfrastruktur insgesamt arbeitet und sich in der Regel auch beratend in der Politik engagiert. Netzwerkakteure sind dabei meist die Leitungsebenen der relevanten Institutionen (Kammern, Job-Center/Grundsicherungsträger, Arbeitsagenturen, Jugendamt, Schulleitungen und -behörde, Betriebe, Träger usw.). Vielerorts ist diese Managementebene heute innerhalb der Verwaltungsstruktur einer Kommune angesiedelt, nicht zuletzt aufgrund der Förderbedingungen der neueren Bundesprogramme, die dies zwingend vorschreiben.

Parallel dazu hat sich auch eine Diskussion um die regionale Vernetzung von Schulen und die Gestaltung von Bildungslandschaften entwickelt, die wesentlich mit dem Ausbau der Ganztagsschule zusammenhängt und stärker auf die Bildungsinstitutionen fokussiert (vgl. z.B. *Bleckmann/Durdel* 2009). Durch eine Öffnung beziehungsweise Vernetzung von Schulen soll das Spektrum an Bildungsmöglichkeiten für Schüler innen erweitert werden, um die neuen Bildungsherausforderungen zu bewältigen. Mit dem Paradigma der „vernetzten Bildung“ (*Stolz/Schalkhauser/Täubig* 2011) ist nicht nur eine räumliche Verortung von Bildung – gegenüber der institutionellen Verortung ‚in der Schule‘ – verbunden, sondern auch eine Erweiterung des zeitlichen Horizonts hin zur ‚Ganztagsbildung‘ und eine Erweiterung des Bildungsverständnisses überhaupt: „Die Bezeichnung ‚Ganztagsbildung‘ dient als Chiffre für einen gesellschaftstheoretisch fundierten Konzeptvorschlag, der Möglichkeiten zur Identitätsentwicklung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen unter anderem in Jugendeinrichtungen und Schulen auf Basis der institutionellen Eigenheiten – und damit ihrer bildungsrelevanten Strukturprinzipien – im Rahmen einer räumlich begrenzten, regionalen oder lokalen Bildungslandschaft fasst“ (*Coelen/Otto* 2008, S. 17).

Mit diesem Verständnis geht einher, dass Bildungsperspektiven auch über die Institution Schule hinaus zu beeinflussen sind. Nicht nur die Schule ‚vor Ort‘ als Teil eines Bil-

dungssystemen, sondern auch andere formelle, nonformale und informelle Lernorte werden in ihrer Bildungsbedeutung ‚entdeckt‘ und gewürdigt. Eine solche Idee von Ganztagsbildung kommt einem Perspektivwechsel von der Institution Schule im Schulsystem hin zur Schule als Teil einer lokalen Bildungslandschaft, die nur locker über Netzwerke und einzelne Kooperationen gesteuert ist, gleich: „Die Perspektive ‚Bildungslandschaft‘ besteht im Prinzip aus allen Orten und Ereignissen, Angeboten und Programmen, die in konkreten situativen Ausformungen bildende Absichten und/oder Wirkungen haben sowie erreichbar und erfahrungsaktiv beziehungsweise lernaktivierend sind. Diesem Anspruch müsste idealiter etwa ein kommunales Netzwerkkonzept im Horizont ‚Bildung‘ gerecht werden. Dessen entgrenzende Qualität ist den herrschenden Segmentierungen entgegengesetzt“ (Zacharias 2008, S. 653). Als Regionen wurden auch hier die kommunalen Gebietskörperschaften gesetzt, denen damit eine Verantwortung zur Vernetzung und Koordinierung der verschiedenen Akteure ‚in ihrer Region‘ zugeordnet wurde. Bildung ist mehr als zuvor zu einem kommunalpolitischen Handlungsfeld geworden (vgl. Hebborn 2009).

Die Forderung nach einer inklusiven Entwicklung von Bildungs- und Beschäftigungsstrukturen steht nicht neben diesen Entwicklungen, sondern sie rahmt sie theoretisch und normativ in Hinblick auf die Herstellung gleichberechtigter Teilhabe. Damit wird zugleich der Akteursstatus der Menschen betont, die üblicherweise als ‚Zielgruppen‘ oder ‚Adressat_innen‘ etc. bezeichnet werden. Entsprechend lassen sich die hier skizzierten Diskussionen verstehen als eine regionenbezogene Perspektive auf Teilhabebedingungen und den Einbezug der Menschen (Akteure, Adressat_innen, Bewohner_innen etc.) in Belange, die sie betreffen. Auf die Bedeutung von Partizipation im Übergang in Arbeit wurde bereits mehrfach hingewiesen (vgl. exemplarisch Walther/Du Bois-Reymond/Biggart 2006). Damit kommen die regionalen Bildungs- und Übergangsstrukturen als inklusive bzw. als inklusiv auszugestaltende Strukturen in den Blick. Sie weisen eine gewisse „Inclusiveness“ auf, die gestaltbar ist.

3 Die Studie „Schule im Kontext regionaler Übergangsstrukturen“

Entsprechend ist die hier vorgestellte Studie „Schule im Kontext regionaler Übergangsstrukturen“ unter anderem der Frage nachgegangen, wie man Inclusiveness als eine Qualität regionaler Übergangsstrukturen beschreiben kann. Im Zentrum stand dabei die Frage, welche regionalen Besonderheiten die Übergangsstrukturen aufweisen und wie sich die Schulen in diese Struktur einfügen. Hierzu wurden außerdem auch die wichtigsten regionalhistorischen Entwicklungen nachvollzogen. Regionale Übergangsstrukturen sollten dabei so beschrieben werden, wie sie als Handlungs- und Erwartungsrahmen von den verschiedenen regionalen Akteuren wahrgenommen werden². Als Akteure wurden dabei nicht nur institutionelle Akteure verstanden, sondern gerade auch die Jugendlichen selbst, die diese Erwartungs- und Handlungsrahmen ebenso mit konstruieren.

Um diese Sicht empirisch aufzuschließen, gingen wir davon aus, dass hier ein „institutionalisiertes Wissen“ vorliegt, das aus der Alltagspraxis, aus biographischen Prozessen und Erzählungen, aber auch aus institutionalisiertem Wissen, Regeln etc. heraus objektiviert wird. Institutionalisiertes Wissen ist nach Berger und Luckmann (2003) alles, was als wirklich angenommen wird und Sinn stiftet. Dieses Wissen wird durch das Handeln

der Akteure laufend verobjektiviert, so dass es sich zu Strukturen verdichtet; gleichzeitig internalisiert es sich damit bei den Handelnden und wird zu einem Handlungswissen, das verbal als Wissen über die Strukturen zum Ausdruck gebracht werden kann (vgl. *Berger/Luckmann* 2003; zur Operationalisierung: *Muche/Oehme/Truschkat* 2016).

Wir haben in der Untersuchung vier Stadtgebiete als Regionen definiert, die in etwa eine Größe von 50.000 Einwohner_innen umfassen. Als Mittelzentren (zur Theorie der Raumordnung vgl. *Christaller* 1980) haben sie eine überregionale Bedeutung; gleichzeitig wurden sie in Bezug auf geografische Lage, Wirtschaftsstrukturen, geschichtlich bedeutsame Ereignisse und Bildungsinfrastruktur mit möglichst starker Streuung ausgewählt, um kontrastive Einzelfälle zur Verfügung zu haben (vgl. *Kelle* 1994).

Erhoben wurde zum einen die Perspektive institutionell agierender Akteure mittels Expert_inneninterviews (*Meuser/Nagel* 1997). Diese hatten – je nach den zu erwartenden Wissensbeständen der Interviewten – einen Fokus auf die Netzwerke in der Region oder auf die geschichtliche Entwicklung der Wirtschafts- und Beschäftigungsstrukturen sowie der Übergangsstrukturen in der Region. Insgesamt wurden in den vier Mittelzentren 64 leitfadengestützte Interviews geführt. Als Expert_innen wurden sogenannte regionale Schlüsselpersonen aus den Bereichen Politik, Verwaltung, Wirtschaft, Bildung/Schule, Kultur und Jugendarbeit verstanden. Diese wurden nach ersten Recherchen und Interviews im Verfahren des theoretischen Samplings ausgewählt (vgl. *Strauss/Corbin* 1996; *Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman* 2011).

Die eher alltagsweltlichen Erfahrungen und Erwartungsstrukturen der Jugendlichen am Übergang wurden mit biographisch-narrativen Interviews (vgl. *Schütze* 1983; *Fischer-Rosenthal/Rosenthal* 1997; *Alheit* 1984) erhoben. Insgesamt wurden 73 Jugendliche mit möglichst unterschiedlichen soziodemographischen Merkmalen – insbesondere Geschlecht, Migrationshintergrund, (angestrebte) Bildungsabschlüsse – interviewt. Als Zugang wurden vor allem Schulen und offene Angebote, z.B. in der Jugendarbeit, genutzt; mittels 2-3 Erhebungswellen konnte gezielt nach kontrastiven Fällen gesucht werden.

Für die Auswertung wurden von sämtlichen Interviews anhand der Audiografie Verlaufsprotokolle erstellt, mit denen gezielt Textstellen zur Transkription und vertieften Auswertung gesucht werden konnten. Einige Experteninterviews sowie alle Interviews mit Jugendlichen wurden vollständig transkribiert. Entscheidend bei der Auswertung war eine getrennt erfolgende Analyse, d.h. jeweils pro Region wurde das institutionalisierte Wissen der beiden Gruppen „institutionalisierte Akteure“ und „Jugendliche“ gesondert rekonstruiert und erst anschließend vergleichend aufeinander bezogen. Die Interviews innerhalb der Gruppen wurden nach dem Prinzip des permanenten Vergleichs (vgl. *Glaser/Strauss* 1998) in einem dreistufigen Kodierprozess (offenes, axiales und selektives Kodieren) analysiert (vgl. *Strauss/Corbin* 1996). Das Material wurde in Anlehnung an die Grounded Theory bis zu einem theoretischen Sättigungsgrad gesampelt, sowohl in Bezug auf die Erhebung vor Ort als auch auf die Auswahl der zu interpretierenden Daten.

4 Empirische Rekonstruktion regionaler Übergangsstrukturen

Im Folgenden werden einige Auswertungsergebnisse der Interviews mit institutionellen Akteuren sowie mit Jugendlichen – aus Platzgründen – nur aus zwei der vier beforschten Regionen vorgestellt (für die vollständigen Ergebnisse siehe *Muche/Oehme/Truschkat*

2016); der Fokus liegt dabei auf den je unterschiedlichen Herstellungsweisen von Übergängen zwischen Schule und Beruf. Die Frage von Einschluss und Ausschluss wird hier mehrfach relevant: Thematisiert werden etwa die unterschiedlichen Möglichkeiten der Platzierung auf dem Arbeitsmarkt und damit in Zusammenhang die Aufnahmefähigkeit der regionalen Arbeitsmärkte. Es werden verschiedene Gruppen ausgemacht, deren Chancen unterschiedlich eingeschätzt werden und denen man unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zugesteht.

4.1 Gelburg

4.1.1 Institutionelle Sicht: Das System in der regionalen Übergangsstruktur und die Fabrik

Gelburg³ ist eine Kleinstadt mit regionalem Anschluss an eine bedeutsame Metropolregion mit industrieller Vergangenheit. Auch Gelburg selbst war Teil dieser Entwicklung, besaß eine große metallverarbeitende Fabrik, die in den 1980er Jahren – wie so viele andere – geschlossen wurde. Die wirtschaftliche Struktur hat sich seitdem stark verändert, insbesondere hin zu kleineren Betrieben mit mehr Diversität.

Dennoch ist heute nichts präsenter in den Erzählungen über Gelburg als die Fabrik und ihre Schließung, und nichts ist präsenter in den Berichten der professionellen Akteure über berufliche Übergänge von Jugendlichen als die Systematisierung beruflicher Orientierung an Schulen. Beide erscheinen als bestimmende Punkte in den jeweiligen Interviews, zu denen kaum Alternativen thematisiert werden. Gelburg nach der Fabrikschließung ist nicht Gelburg *ohne* Fabrik, sondern *mit* einer geschlossenen, *mit* einer fehlenden Fabrik. Sie ist präsent als stillgelegte, umfunktionierte Fläche, als Industriedenkmal, als Bruch im Erleben des Alltags mit existierender (vorher) und fehlender (nachher) Fabrik. Sie erscheint als abschreckendes Inbild für eine Sicherheit und Kontinuität in Berufsbiographien, die sich plötzlich zum Gegenteil wandelte, sie existiert in den alten Auffanggesellschaften, die nun ihre Maschinen an Schulen weitergeben, und sie scheint als Ideallösung für die Unterstützung von Übergängen durch „den“ vor Ort verankerten, mit der Fabrikschließung eng verbundenen sozialen Träger auf, die ihm die mühsame Arbeit mit den vielen verschiedenen Betrieben abnehmen könnte und seine Existenz dauerhaft sichern würde. Zumindest hier sucht man nach dem großen Betrieb, der alle Probleme löst. Aber auch sonst scheint sich die Fabrik in viele Vorstellungen von Übergängen und Arbeit ‚hineinzutransformieren‘, obwohl die Wirtschafts- und Arbeitsstruktur eine völlig andere geworden ist.

Die Orientierungsprozesse der Jugendlichen hin zu ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit scheinen von den interviewten Akteur_innen nicht denkbar ohne ein Curriculum, das von einem System bestehend aus Trägern, Schulen und einem Übergangsmanagement veranstaltet wird. Berufliche Orientierung wird hier sehr zentralisiert, organisiert, systematisiert und flächendeckend entworfen. Schulen und Schüler_innen müssen aus dieser Perspektive versorgt werden – mit Maßnahmen und Angeboten, die sicherstellen sollen, dass die Schüler_innen ihren Weg von der Schule in den Beruf finden. Dieses System wird nicht für ‚schwierige‘ oder einfach der Orientierung bedürftige Jugendliche entworfen, sondern für alle: Es geht nicht um den spezifischen Orientierungsbedarf der Schüler_innen, sondern um eine systematische Auseinandersetzung aller zu festgelegten Zeitpunkten mit dem Thema Beruf. Die Akteur_innen bauen explizit nicht auf Eltern, nicht

auf zivilgesellschaftliche Akteure wie Vereine und im Grunde auch nicht auf die Jugendlichen selbst. Es kommen zum Beispiel kaum Klagen darüber zum Ausdruck, dass diese Instanzen zuerst in der Pflicht wären, die berufliche Zukunft der heranwachsenden Generation zu klären. Es erscheint als Selbstverständlichkeit, dass Schüler_innen systematisch durch institutionelle Angebote zum ‚Ziel‘ geführt werden müssen. Umgekehrt erscheint dies aber auch fast wie ein fehlendes Vertrauen, dass Jugendliche eigenständig – sozusagen ohne die Fabrik – ihren Weg finden oder wenigstens den Orientierungsprozess selbst steuern könnten.

Mit der Analyse der Erzählungen drängt sich ein gewisser Zusammenhang zwischen der Fabrik als bestimmendes Thema der Region und der Konstruktion des Berufsorientierungssystems auf. Letzteres scheint entworfen, um die Vielfalt der Möglichkeiten zu managen, mit der heute Jugendliche im Übergang konfrontiert sind. Diese Vielfalt wird sprachlich ganz eindeutig der Zeit nach der Fabrikschließung zugeordnet, denn vorher strukturierte die Fabrik die – nicht eindimensional auf Metallverarbeitung beschränkte, sondern durchaus auch vielfältige – Arbeit. Mit der ‚neuen‘ Strukturierung der Übergänge mittels straff organisiertem RÜM und einem regionalen Trägerverbund wird (wieder) eine Vereinheitlichung, eine institutionell abgesicherte Verbindlichkeit bis hin zu einer regionenbezogenen Zentralisierung angestrebt.

Dies geht so weit, dass ein ‚innerhalb‘ und ein ‚außerhalb‘ dieses Systems konstruiert wird, sodass die Anteile an Beratung, Unterstützung und Orientierung im Übergang, die nicht dem System der Berufsorientierung zugerechnet werden, kaum noch als Anteile am Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen wahrgenommen werden oder gar eine Abstimmung zwischen beiden Seiten erfolgen würde. Örtliche Vereine wie Feuerwehr und Sportverein konnten detailliert Berufsorientierungsprozesse unter den Mitgliedern schildern: Etwa erzählen ältere Aktive jüngeren von ihren Erfahrungen, suchen Lehrstellen etc. Die interviewten Vereinsvertreter_innen lehnten es aber unter Verweis auf die offiziellen regionalen „Maßnahmen“ ab, hierbei von beruflicher Orientierung zu sprechen. Berufliche Orientierungsprozesse, so die regionale Erzählung, werden institutionell gerahmt und sollen darüber auch mehr oder weniger (je nach Auffassung und Spielraum der verschiedenen Akteure) gesteuert werden.

Auffällig ist auch, dass das Lokale immer abgesteckt wird. Zwar finden wir konkurrierende Raumdefinitionen. So bezieht sich das RÜM-Management auf ein verwaltungstechnisches Regionengebiet, besonders die Schulen jedoch auf ein eher lebensweltlich gesehenes Gebiet, und beide sind nicht deckungsgleich. Aber es geht keinem der Akteure um eine regionale Öffnung. Man bleibt, man pendelt, aber man zieht nicht um und man sieht auch keine Notwendigkeit dazu. Die Schüler_innen der Region werden vor Ort versorgt; darüber hinaus kommen keine Perspektiven zur Sprache.

4.1.2 Das Sozialisationsmodell in der Berufswahl Jugendlicher

In der Interpretation der biographischen Interviews mit Jugendlichen, die in Gelburg zur Schule gingen, lässt sich ein Muster erkennen, das wir als Sozialisationsmodell bezeichnet haben. Sie stellen ihren individuellen Übergang, ihre Suche nach ihren beruflichen Möglichkeiten und die entsprechenden Entscheidungsprozesse dar, als folgten sie implizit dem Motto: „Werde, was du bist“.

Die hier interviewten Jugendlichen vermitteln durch ihre biographischen Erzählungen an vielen Stellen, dass ihre berufliche Perspektive durch das Aufwachsen in gewisser

Weise vorbestimmt ist. Sie stellen ihre berufliche Perspektive weniger als offen, sondern als biographisch determiniert und als Prozess ihrer Sozialisation dar. Diesen Weg können sie oft sehr schlüssig biographisch herleiten und relativ klar begründen, woher ihre Berufsentscheidung kommt. Es gibt dann im Weiteren kaum Alternativen – wenn sie sich einmal bewusst sind ‚wer sie sind‘ beziehungsweise ‚woher sie kommen‘, wissen sie auch, ‚was sie werden‘.

Die Tätigkeiten der Eltern spielen hierbei eine ausgeprägte Rolle; als entscheidender Faktor spielt dabei eine gute Beziehung zumindest in den beschriebenen Situationen hinein. So bietet Jonas gleich zu Beginn des Interviews eine biographisch hergeleitete Begründung für seine Berufswahl:

„Also ich habe mir den Beruf des Bürokaufmanns ausgesucht, weil ich halt auch im Büro, mit dem Büroleben groß geworden bin. Meine Mutter hat auch zeitweise zu Hause gearbeitet, auch Bürotätigkeiten halt. Und deshalb bin ich auch damit groß geworden. Auch, und ich hab auch gesehen, dass Technik eigentlich nicht so viel für mich ist, weil wenn ich irgendwas reparieren soll, bin ich ganz ehrlich, mach ich jetzt mehr kaputt als sowieso schon.“ (Jonas, Z. 15 ff.)

„Technik“ verknüpft er im Gegensatz zu „Büroleben“ mit seinem Vater, zu dem er keine gute Verbindung hat und dessen Versuche, ihn an dieses Feld heranzuführen, kläglich gescheitert sind.

Jonny antwortet auf die Frage, wie er zu seiner Berufsentscheidung gekommen ist, Koch zu werden:

„Ich hatte da schon immer ein Interesse dran, wenn ich ehrlich bin. Schon ganz klein äh habe ich schon immer äh bei meiner Mutter zugeguckt, wenn ich äh gefragt habe, ob sie mir Nudeln kocht oder sowas. Dann bin ich immer dabei gewesen, wenn sie irgendwas gekocht hat.“ (Jonny, Z. 176ff.)

Jonnys Mutter war alleinerziehend; als Schulkind hat er während der Schulwochen meist bei seiner Großmutter gewohnt. Die gemeinsame Zeit, die er dann mit seiner Mutter verbrachte – wobei das Kochen eine besondere Rolle gespielt zu haben scheint –, hat ihn in seiner beruflichen Orientierung geprägt. Nichts kann ihn in seiner „Wahl“ irritieren. Als weitere Möglichkeiten kommen für ihn nur Tätigkeiten in Frage, bei denen er ebenfalls diese Verbindung gespürt haben muss.

An diesen beruflichen Perspektiven wird kein Zweifel formuliert und sie sind kaum mit Unsicherheiten besetzt; eher wird von einer ‚Machbarkeit‘ ausgegangen, weswegen es auch wenige und vor allem kaum gleichberechtigte, ernsthafte ‚Ersatzpläne‘ in der Berufswahl und -entscheidung gibt. Die Jugendlichen scheinen genau zu wissen, welche berufliche Perspektive für sie passend ist und begründen diese eindeutig und nachvollziehbar über eine biographische Erzählung. Es werden kaum Momente sichtbar, in denen sich die Jugendlichen beruflich orientieren müssen, das heißt es gibt keine eingrenzende Phase, in der eine explizite Berufsorientierung stattfindet oder in denen sie in Bezug auf ihre Berufswahl ins Wanken geraten; die Geschichte der beruflichen Perspektive ist in der Regel eindeutig konstruiert.

Hinsichtlich dieses sozialisatorischen Musters finden sich durchaus unterschiedliche Ausprägungen, es zeigt sich jedoch kein alternatives Modell, etwa im Sinne einer offenen Wahl, einer institutionell geleiteten Orientierung oder ähnliches. Die Jugendlichen, die ihre berufliche Perspektive weniger stark biographisch herleiten, wirken eher orientierungslos. Die formalen Angebote zur beruflichen Orientierung treten in diesen Erzählungen etwas stärker in den Vordergrund, aber sie können offensichtlich keine Orientierung her-

stellen – man könnte sagen, sie können die biographische Geschichte der Jugendlichen nicht ersetzen, wenn diese nicht vorhanden ist beziehungsweise sich mit ihr keine realisierbare berufliche Perspektive herausarbeiten lässt. Im Fall von Jenny kann man sogar nachzeichnen, dass ihr Versuch, eine eindeutige Perspektive aufzubauen, gerade von der Einrichtung, in der sie ein Berufsvorbereitungsjahr absolviert, durchkreuzt wird: Sie schwärmt – selbst nach mehreren Versuchen, in anderen Berufszweigen eine Lehrstelle zu bekommen – für die Arbeit mit Holz, „irgendwie so etwas zu erschaffen und alles. So aus eigenen Händen. Deswegen, das (schmunzelnd) mag ich richtig“ (Jenny, Z. 322).

Da Jenny keine passende Ausbildung für sich findet, wird sie schlussendlich von der Agentur, bei der sie zur Beratung mit ihren Eltern war, in eine berufsvorbereitende Maßnahme vermittelt. Hier fühlt sie sich aufgrund der Tatsache, dass auch viele Freunde von ihr und ihr fester Freund in dieser Maßnahme sind, sehr wohl. Allerdings arbeitet sie hier nicht in der vorhandenen Schreinerei, sondern wird in der Küche eingesetzt. Die Anleiter haben dies entschieden, weil in der Schreinerei bereits ihr Freund arbeitet und ein eventueller „Zickenkrieg“ (Z. 538) vermieden werden soll. „Die wollten uns nicht zusammen in einer Gruppe packen“ (Jenny, Z. 525 f.). Nicht ihre berufliche Perspektive, die ja bereits mit Hilfe berufsorientierender Angebote herausgearbeitet wurde, sondern der Zufall im Maßnahmesetting entscheidet plötzlich, in welchem beruflichen Feld Jenny auf ‚ihren‘ Beruf ‚vorbereitet‘ wird.

Dies ist im Sample ein besonderer Fall, der jedoch das Grundmuster bestätigt. Von anderen Jugendlichen werden auch formale Angebote zur beruflichen Orientierung – in der Regel wurden hier Praktika oder Berufsfindungstests angesprochen – genauso wie informelle Gespräche (meist mit Eltern) gezielt zur Stärkung, aber nicht zur Irritation ihrer biographisch hergeleiteten Perspektive genutzt. Berufswünsche, die jenseits der biographischen Herleitung zuweilen doch bestehen und dann meist wesentlich emotionaler besetzt sind, können in diesem Muster nur noch als ‚eigentliche Leidenschaften‘ zum Ausdruck kommen: als schöne, aber unrealistische Vorstellungen.

Nicht ganz klar wird mit dem vorliegenden Material, inwieweit es konkrete Anlässe gab, diese berufswahlbezogenen biographischen Geschichten zu entwerfen; die Gespräche mit Eltern scheinen hierbei eine große Rolle zu spielen. Den formellen Instanzen wird dabei kaum eine Bedeutung zugeschrieben, selbst bei expliziten Nachfragen. Denkbar wäre jedoch, dass sie implizit die Formulierung einer eindeutigen Berufswahlgeschichte herausfordern, indem sie auf eine Entscheidung hinarbeiten; bei dieser spielen die formalen Instanzen selbst dann allerdings eine sehr untergeordnete Rolle.

Der Eindruck, dass die Jugendlichen einer impliziten Idee oder gar Aufforderung folgen, das zu werden, was sie sind (beziehungsweise was in ihnen steckt), verstärkt sich dadurch, dass sie kaum die Frage „Weggehen oder bleiben?“ thematisieren. Wer von ‚hier‘ kommt, bleibt ‚hier‘, wobei man sich je nach Bildungs- und Ausbildungsorientierung an Gelburg oder der angrenzenden Metropolregion orientiert. Zwar liegt diese Orientierung nahe, weil die Metropolregion tatsächlich vielfältige Möglichkeiten bis hin zu einer breiten Studienaushwahl bereithält. Gleichzeitig taucht aber ein Blick auf das weitere Bundesgebiet beziehungsweise auf internationale Möglichkeiten auf, und zwar bei denjenigen, die in diesen Räumen Erfahrung haben beziehungsweise die nicht allein in Gelburg aufgewachsen sind. Auch hier wird also das Sozialisationsmodell reproduziert: Man bleibt in der Metropolregion, weil man von hier kommt und nicht gehen muss, aber man strebt in eine ‚weite Welt‘, wenn man diese schon aus der Kindheit kennt.

4.2. Blauberg

4.2.1 Das funktionalistische Modell der institutionellen Akteure

Blauberg ist – so lässt es sich aus den Interviews mit wichtigen Akteuren rekonstruieren – in seiner wirtschaftlichen wie sozialen Entwicklung auf den Standort Meer verwiesen und ‚lebt‘ durch eine Branchenkonzentration, die seit weit mehr als 100 Jahren mit einer überregionalen Bedeutung einherging. Zunächst war es der Hafen, der besonders nach dem Zweiten Weltkrieg ausgebaut werden konnte, sodass eine starke Konzentration auf die Fischereiwirtschaft erfolgte. Um den wachsenden Arbeitskräftebedarf zu stillen, setzte man verstärkt auf Migration durch die Anwerbung von Gastarbeiter_innen. Dies ist im Vergleich zu anderen Regionen in Deutschland zur selben Zeit nichts Außergewöhnliches, doch wurde die Handlungsstrategie über die Jahre hinweg nicht aufgegeben. Die Fischwirtschaft ist heute nur noch durch die ansässige verarbeitende Industrie bedeutsam, in der nach wie vor mehrheitlich Griech_innen arbeiten. Die Hafennutzung hat sich stark gewandelt, die weggebrochene Bedeutung des Fischfangs (und anderer Gewerbe, die den Hafen nutzten) versucht man mit der Ansiedelung einer neuen Hi-Tech-Branche zu kompensieren, die wiederum hoch spezialisiert und von überregionaler Bedeutung ist und speziell qualifizierte Arbeitskräfte benötigt. Entsprechend wird das funktionalistische Modell der Arbeitskräftebeschaffung durch eine lokalpolitisch gesteuerte Migration reproduziert.

Diese Entwicklungen haben die beruflichen Perspektiven Jugendlicher in der Region stark verändert. Niemandem wird heute noch geraten zur See zu fahren oder einen Beruf in der Fischindustrie anzustreben. Die Jugendlichen werden auf eine regionale wirtschaftliche Struktur, geprägt vor allem durch Tourismus, zurückgeworfen, die bis heute eine geringe Diversität aufweist und der nur eine geringe Attraktivität zugewiesen wird. Die Ansiedelung der neuen Branche verlief parallel dazu und adressierte nicht die regionalen Übergangsstrukturen. Als Grund werden dabei vor allem die technisch sehr anspruchsvollen Tätigkeiten genannt, die hohe und sehr spezielle Kompetenzen erfordern. Man setzte vor allem deshalb auf bereits weitgehend ausgebildete Fachkräfte, die schneller verfügbar waren und – wie so oft schon in der Geschichte der Region – „von außen“ herangeholt wurden.

Im Rahmen dieses funktionalistischen Modells kann man für die Übergangsstrukturen zwischen Schule und Beruf in Blauberg einen Übergangskorridor rekonstruieren, der Menschen in unterschiedliche Gruppen unterteilt und ihnen dann ganz unterschiedliche Mobilitäts- und Handlungsoptionen zuschreibt. Dadurch wird auch die Region räumlich unterschiedlich ‚weit‘ oder ‚eng‘ konstruiert, je nachdem ob es um Menschen mit einem höheren Bildungsabschluss geht, oder auch ob die Person aus Blauberg stammt oder nicht. Zuwanderungen von außen werden weithin funktionalisiert, während Rückkehrer_innen scheinbar weitaus offener begegnet wird. Zugleich handelt es sich jedoch bei Letzteren meist um Bürger_innen mit einer höheren Bildungskarriere.

So zeigt sich in den Aussagen der Interviewten, wie Jugendliche (und auch Migrant_innen) in verschiedene Gruppen eingeteilt und in ein Muster sozialer Segmentierung eingeordnet werden. Nach der Positionierung in diesen Segmenten bemessen sich sehr stark die zugestandene räumliche und berufliche Mobilität sowie die Anerkennung von Handlungsmöglichkeit im Sinne einer aktiven Gestaltung von Übergängen. Der Übergangskorridor geht vor allem für die ‚oberen‘ Segmente weit über das sprachlich sehr oft formulierte ‚Hier‘ hinaus. Er wird hier räumlich ebenso offen wie hinsichtlich der berufsbiographischen

Möglichkeiten der Jugendlichen konstruiert. Während Abiturient_innen ein weiter Raum und breite berufliche Optionen zugestanden werden, sollten Realschüler_innen schon eher der lokalen Wirtschaft zur Verfügung stehen; für sie wird ‚Weggehen‘ eher als Problem markiert, gleichwohl scheint hier ‚Region‘ noch größer zu sein. Für Schüler_innen mit Hauptschulabschluss oder gar mit einem Unterstützungsbedarf ist der Raum sehr eng und die beruflichen Möglichkeiten beschränken sich auf ein enges regionales Angebot, das als vergleichsweise unattraktiv beschrieben wird (zum Beispiel Gastronomie, touristische Dienstleistungen). Der so entworfene regionale Übergangskorridor hält für verschiedene Gruppen – jenseits des Bildungsabschlusses spielen besonders auch verschiedene Migrationshintergründe hinein – ganz unterschiedliche Optionen auf einem Spektrum zwischen einer weiten Ermöglichung und einem regional wie beruflich engen Einschluss bereit.

4.2.2 Das Lebensphasenmodell Blauberger Jugendlicher

In der Verdichtung von 16 ausgewerteten Interviews mit Jugendlichen, die in Blaumberg eine Schule bzw. Berufsschule besuchten, zeigte sich ein Hintergrundmodell in den Erzählungen der Jugendlichen, das wir Lebensphasenmodell genannt haben. Immer wieder wurden Unterschiede zwischen einer ‚glücklichen Kindheit‘, dem ‚Ernst des Lebens‘ im Jugendalter und dem ‚Altwerden auf dem Lande‘ als Ausblick auf die Zukunft nach der Erwerbsarbeitsphase gesetzt. Blaumberg ist in den Augen der Jugendlichen gewissermaßen ein Ort für ältere Menschen und für eine glückliche Kindheit; vielmehr ist es nicht einmal Blaumberg selbst, sondern das Bild vom ruhigen Leben auf dem Land, für das Blaumberg steht. Man kann hier aufwachsen und sich zur Ruhe setzen, genauso wie irgendwo anders ‚auf dem Land‘. Es gibt „Grundberufe, [...] zum Beispiel Dienstleistungen gibt es ja schon, Handwerk auch, aber nicht so was Anspruchsvolles“ (Lorenz, Z. 777 ff.) vor Ort und es gibt anspruchsvolle Berufe, für die man weggehen muss. Wer beruflich „höher hinaus“ (Sascha, Z. 303) will, muss zwischenzeitlich weggehen – es schiebt sich damit eine Phase ein, die bereits mit der Schule beginnt und mit der auch eine Grenze zwischen den verschiedenen Gruppen von Jugendlichen markiert wird. Die einen bleiben und entscheiden sich pragmatisch für eine der Möglichkeiten, die sich konkret vor Ort ergibt; die anderen wollen möglichst in Großstädten ihre Ansprüche verwirklichen.

Auffällig ist zunächst die Bedeutung, die das Schulsystem für die berufsbiographische Entwicklung zugewiesen bekommt: Es ‚sortiert‘ die Jugendlichen in die für sie passenden Bildungswege ein. Dabei wird eine klar markierte Grenze zwischen den Wegen derjenigen gezogen, die auf das Gymnasium kommen, und den Wegen aller anderen. Damit werden zugleich die beruflichen Optionen bestimmt und die Frage ‚Bleiben oder Gehen?‘ unterschiedlich beantwortet.

Die Zugehörigkeit zu dieser oder jener Seite wird interessanterweise kaum mit einer sozialen Schicht, mit Herkunftsmilieus oder den Berufen der Eltern in Zusammenhang gebracht, wie auch die Berufswünsche kaum mit einer biographischen Geschichte hinterlegt werden. Es ist offensichtlich unerheblich, ob die Jugendlichen ‚vom Bauernhof‘ kommen oder aus einer gehobenen Wohnsiedlung, ob die Familie eher der unteren oder der oberen sozialen Schicht angehört oder ob die Eltern studiert haben oder nicht. Felix‘ Eltern führen einen Bauernhof, den er auf keinen Fall übernehmen will, gerade weil er gesehen habe, was dies bedeute. Christian, dessen Mutter als Reinigungskraft und dessen Stiefvater als Tischler arbeitet, geht selbstverständlich auf das Gymnasium und strebt danach ein Studium an:

„Also mal habe ich daran gedacht, so handwerkliche Berufe zu machen. Aber ich habe gemerkt, das ist nichts für mich, das macht mir irgendwie nicht so sehr viel Spaß. Mir macht eher Spaß so Probleme zu lösen. Vor allem mathematische Probleme und sowas.“ (Christian, Z. 85 f.)

Die in Blaiberg auffindbare ‚Entscheidungshilfe‘ ist der Erwerb oder Nicht-Erwerb des Abiturs, welches als Ticket für die weitergehenden beruflichen Perspektiven gilt und das den entscheidenden Unterschied unter den Jugendlichen herstellt. Die Abiturient_Innen sind etwas Besonderes und orientieren sich darauf, Blaiberg zu verlassen, um zu studieren, um etwas beruflich Anspruchsvolleres zu werden. Felix, der nach der Grundschule zunächst auf das Gymnasium wechselte, formuliert diesen Unterschied sehr deutlich:

„Auf dem Gymnasium, wissen sie bestimmt, ist das halt so, dass man so ähm behandelt wird als wäre man die Zukunft. Und alle anderen sind so eine Klasse da drunter.“ (Felix, Z. 73)

Die Wertigkeit wird immer dann besonders deutlich, wenn Jugendliche beide Möglichkeiten in Aussicht haben. In diesen Fällen wird auch die konkrete, „einfachere“ Option vor Ort gegen die „anspruchsvollere“ Möglichkeit ausgespielt:

„Also ich bin mit Pferden aufgewachsen und das kam für mich schon in Frage, wenn ich irgendwie das Abitur nicht schaffe, dass ich dann eine Ausbildung mache. Dann hätte ich gerne zur Pferdewirtin gemacht, auch. Aber ich habe halt im Moment einfach das GUTE Gefühl, dass ich das Abitur auf jeden Fall schaffen werden und dann kommt das für mich jetzt überhaupt nicht mehr in Frage.“ (Katharina, Z. 309)

In vielen Fällen wird damit auch eine Form institutioneller Sortierung beschrieben: Die Schule ‚sortiert‘ die Jugendlichen in die ‚passenden‘ Bildungsgänge und stellt somit die Weichen, und in dieser Funktion wird sie von den Jugendlichen offensichtlich anerkannt. Auch wenn es zu einem Schulwechsel kommt, wird er von den Jugendlichen nicht gewertet, sondern hingenommen. Es gibt eine Art Vertrauen in das institutionelle System, die Jugendlichen fügen sich fast emotionslos dieser Zuordnung. Sind die Schüler erst einmal richtig in das Bildungssystem einsortiert, bestimmt der Bildungsabschluss die zukünftige Laufbahn der Jugendlichen in einigen Punkten, die immer wieder zum Ausdruck kommen, erheblich.

4.3 Kurze Skizze der Ergebnisse für Grüntal und Rothingen

Die Interpretationsergebnisse aus den beiden anderen Regionen können hier nur grob angerissen werden. So wird Grüntal als eine offene, dynamische (Industrie-)Region dargestellt. Es zeigt sich eine diversifizierte, gut vernetzte Übergangslandschaft, in der viele verschiedene Akteure mit Jugendlichen arbeiten, wobei sich eine klare Fokussierung von Arbeit als wichtigstes „Lebensprojekt“ als gemeinsamer Orientierungspunkt herauskristallisiert. Die Jugendlichen beschreiben für ihre Übergänge ein Berufswahlmodell; sie orientieren sich stark an erwachsenen Vorbildern und treffen dann differenziert Entscheidungen, um zu ihrem Ziel zu gelangen. Während Jugendliche in Gelburg ihren zukünftigen Beruf aus ihrer Biographie – sozusagen rückblickend – herleiten, wird in Grüntal aus dem Spektrum von Berufsmöglichkeiten ausgewählt, die vor den Jugendlichen liegen.

Rothingen wird als ostdeutsche Region stark durch die Brüche 1990 sowie auch 1945 gekennzeichnet. Es weist eine hohe „Verinselung“ der verschiedenen Angebote auf, die oft konkurrent zueinander stehen; eine gemeinsame regionale Erzählung war hier nicht auszumachen. Die Jugendlichen bringen eine große Verunsicherung (oft auch in den Wor-

ten der Eltern) zum Ausdruck und machen dem entsprechend in ihren Erzählungen ein Sicherheitsmodell stark: Berufswahlprozesse werden immer wieder abgesichert, ohne dadurch Sicherheit zu gewinnen. Obwohl der Region wenige und schlechte Arbeitsperspektiven zugeschrieben werden, gilt sie als sicherer Ort. Sie zu verlassen ist kaum legitim und gilt als Verlust für die Region insgesamt.

5 Fazit: Vier Regionen, vier Muster regionaler Inklusiveness

Mit der jeweils getrennt vorgenommenen Rekonstruktion wird sichtbar, dass wir in vier verschiedenen Regionen vier unterschiedliche Grundmuster vorfinden, wie Übergänge von der Schule in den Beruf betrachtet, wie sie entworfen und strukturiert und wie darüber Teilhabeperspektiven hergestellt oder auch verengt werden. Die Thematiken, die sich hindurchziehen, erhalten vor dem Hintergrund der jeweiligen regionalen Logik ihre Grundfärbung.

Wir finden zweifellos Parallelen, etwa die große Bedeutung von Eltern, zuweilen auch anderer Bezugspersonen, die eher zur Prüfung oder Festigung eingesetzten formellen Unterstützungsangebote, die deutliche Konzentration auf Praktika diesbezüglich und umgekehrt die nur marginale Rolle aller Angebote, die auf die Wahl oder Entscheidung selbst abzielen (Tests, Angebote zum ‚Ausprobieren‘, Info-Veranstaltungen). Auch die in Betrachtung gezogene regionale Mobilität erscheint in allen Regionen mit dem Erreichen des Abiturs höher, allein aufgrund der Studienmöglichkeiten, was jedoch auch eine Besonderheit bei der Größe der ausgewählten Mittelzentren ist, die für Ausbildungsberufe mehr Möglichkeiten bieten als für Studienabsichten.

Bei näherem Hinsehen sind die Unterschiede jedoch beträchtlich. Überblickt man alle vier untersuchten Regionen, so drängen sich jenseits des Befundes, dass jede Region ihre ganz eigene Logik regionaler Übergänge entwirft, insbesondere drei Linien auf, an denen große Unterschiede sichtbar werden. Zum ersten ist es das Verhältnis zwischen dem Übergang in Arbeit und der biographischen Lebensgeschichte, wie es hier insbesondere in Bezug auf Berufswahl thematisiert wurde. Diesem Zusammenhang ist aus Ansätzen der biografischen Forschung heraus oft eine große Bedeutung beigemessen worden (vgl. *Alheit/Glaß* 1986; *Stauber/Pohl/Walther* 2007). Mit den vorliegenden Ergebnissen wäre dies zu präzisieren: Es gibt offensichtlich auch einen regionalen Bias in diesem Verhältnis. Dieser bestimmt nicht (nur) einfach die Verläufe (etwa durch regional unterschiedliche Übergangsoptionen), sondern gerade auch die Art und Weise, in der Beruf zur Lebensgeschichte ins Verhältnis gesetzt wird.

Als ein weiterer Punkt fällt die unterschiedliche Thematisierung von Unterstützungsstrukturen ins Auge. Zu formellen Unterstützungsangeboten einerseits und zu informellen Kontakten andererseits stellen die Interviewten mehr oder weniger starke Bezüge her, die zwar verwoben sind mit der biographischen Geschichte, aber davon gesondert betrachtet werden können. Die Frage ist, welche Bedeutung die Jugendlichen ihnen zuweisen und an welcher Stelle im Übergang sie verortet sind. Es ist deutlich geworden, dass die Eltern in besonderem Maße Teil der biographischen Geschichte sind und hierüber in unterschiedlicher Weise bedeutsam werden – etwa als Vorbilder oder als Teil einer Sozialisation. Die Frage ist, wie sie – ebenso wie die formellen Unterstützungsangebote – einbezogen werden bei der Berufsentscheidung oder bei der Bewältigung des Übergangs.

Diesbezüglich wirkt unser Interpretationsergebnis vor allem für Gelburg ernüchternd angesichts des großen Aufwandes, mit dem hier eine systematische Berufsorientierung an Schulen betrieben wird und die eher von einem nicht oder wenig orientierten Jugendlichen auszugehen scheint. Man könnte die Vermutung aussprechen, dass die formellen Angebote die Jugendlichen dazu bringen, ihre biographische Berufswahlgeschichte zu erarbeiten, indem sie hierzu einen gewissen Druck erzeugen, aber dabei nicht Teil der Geschichte selbst werden. Aber auch wenn diese Vermutung zuträfe, wäre dies eher ein ungewollter Nebeneffekt der systematischen Berufsorientierung, denn die Orientierungsprozesse der interviewten Jugendlichen werden von diesen nicht – wie geplant – in diesem System verortet, sondern in ihrer biographischen Geschichte, die viel früher beginnt und weit mehr das soziale Umfeld thematisiert. Es sind weit öfter die Eltern, die in der Rolle dargestellt werden, die Erarbeitung der biographischen Geschichte der beruflichen Sozialisation anzustoßen; gerade sie werden von den institutionellen Akteuren (genauso wie die Vereine und andere nonformale Strukturen) in dieser Rolle entweder gar nicht oder nur in einer problematischen Sicht wahrgenommen.

Insgesamt scheint es eine Tendenz zu geben, Region von Seiten der institutionellen Akteure enger zu konstruieren, als dies der regionalen Inclusiveness zuträglich ist. Man kann das sicherlich mit dem Selbstbezug dieser Akteure erklären, die oft im Sinne ‚ihrer‘ Region agieren. Oft arbeiten sie im Auftrag von Institutionen (Arbeitsagentur, Stadt, Kammern, Träger etc.), die an territoriale Zuständigkeitsgrenzen gebunden sind. Im Hintergrund ihrer Arbeit steht häufig auch das Anliegen, die regionalen Wirtschaftsstrukturen zu stärken; Übergänge werden dabei nicht selten als Bereitstellung von Arbeitskräften für Unternehmen ‚vor Ort‘ verstanden. Die Öffnung des Regionenverständnisses und die Arbeit an Übergangsperspektiven über den lokalen Raum hinaus sind unter diesem Blickwinkel meist recht gering ausgeprägt. Darin liegt jedoch eine Verengung, die die Teilhabeperspektiven der Jugendlichen auch beschneidet.

Das Thema Mobilität und Migration begegnet uns aus Perspektive der Regionen als ‚Weggehen‘ oder ‚Bleiben‘ der hier Heranwachsenden ebenso wie als ‚Hereinholen‘ und ‚Einbeziehen‘ von Migrant_innen. Mit Bezug auf Inclusiveness verbindet sich hiermit zum einen die Frage, welche Mobilität wem (welcher Gruppe) zugestanden wird und wie weit oder eng ‚die Region‘ konstruiert ist. Denn Inclusiveness, d.h. die Fähigkeit der regionalen Strukturen, bei aller Heterogenität der Menschen Teilhabe zu eröffnen, wird zwar zu einem guten Teil regional hergestellt, aber sie kann nicht auf die Region in einem engeren territorialen Sinne bezogen werden. Räumliche Mobilität, d.h. ein weites und offenes Verständnis von Region sowie der Austausch über regionale Grenzziehungen hinweg bis hin zu Migrationsbewegungen, muss mit dem vorliegenden Material eher als Inklusions- denn als Exklusionsmodus verstanden werden. Schließlich geht es nicht um regionalen Einschluss, sondern um gesellschaftliche Teilhabe. Eine zu enge Fixierung auf Übergänge in die regionale Wirtschaft hinein schränkt unter Umständen die Teilhabeperspektiven massiv ein, insbesondere wenn die Region quantitativ oder qualitativ nur mangelhafte Arbeitsperspektiven zu bieten hat. Umgekehrt sind Migrationsbewegungen in die Regionen hinein ebenfalls sehr unterschiedlich gestaltbar. So können verschiedene Gruppen als mehr oder weniger regional zugehörig betrachtet werden, als Teil der Region insgesamt oder als eher wirtschaftsfunktionale Elemente.

Diese Konstruktion der Grenzen von Zugehörigkeiten, von Übergängen und von Perspektiven auf Teilhabe durch Arbeit sind entscheidende Faktoren der regionalen Inclusiveness, und sie werden im Wesentlichen in den Regionen hergestellt. Die Frage im An-

schluss ist vor allem, wie die regionalen Akteure in die Lage versetzt werden können, hier den politischen Anspruch von Inklusion systematisch mitzudenken und gezielt an der Erhöhung regionaler Inklusiveness zu arbeiten.

Anmerkungen

- 1 so der Langenscheidt, <http://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/inclusiveness>
- 2 Die Studie lief 2011-2015 am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim und war Teil des BMBF-Förderschwerpunktes „Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Sozialer Wandel und Strategien der Förderung“. Beteiligt waren daran: *Christiane Bähr, Sonja Klaus, Dirk Kratz, Claudia Muche, Andreas Oehme, Inga Truschkat* und *Mareike Zieger*. Die Ergebnisse der Studie sind publiziert im Band „Übergang, Region, Inklusiveness. Eine empirische Untersuchung regionaler Übergangsstrukturen“ (*Muche/Oehme/Truschkat* 2016).
- 3 Sämtliche Ortsnamen und Gegebenheiten sowie Personennamen wurden vollkommen anonymisiert, um eine Identifizierung der interviewten Personen, die oft Leitungspositionen in ihrer Kommune innehatten, zu verhindern.

Literatur

- Alheit, P.* (1984): Das narrative Interview. Eine Instruktion für „Anfänger“. Arbeitspapiere des Forschungsprojekts „Arbeiterbiographien“, Heft 8. – Bremen.
- Alheit, P./Glaß, C.* (1986): Beschädigtes Leben. – Frankfurt/New York.
- Berger, P. L./Luckmann, T.* (2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 3. Auflage. – Frankfurt.
- Bleckmann, P./Durdel, A.* (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztags-schulen und Kommunen. – Wiesbaden.
- Braun, F./Reißig, B.* (Hrsg.) (2011): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. – München.
- Brokamp, B.* (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion; ein Praxishandbuch. – Berlin.
- Christaller, W.* (1980): Die Zentralen Orte in Süddeutschland. Eine ökonomisch-geographische Untersuchung über die Gesetzmäßigkeit der Verbreitung und Entwicklung der Siedlungen mit städtischer Funktion. Nachdruck der Ausgabe von 1933. – Darmstadt.
- Coelen, T./Otto, H.-U.* (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: *Coelen, T./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 17-25.
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G.* (1997): Warum Biographieforschung und wie man sie macht. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17, S. 405-427.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L.* (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. – Bern.
- Hebborn, K.* (2009): Bildung in der Stadt: Bildungspolitik als kommunales Handlungsfeld. In: *Bleckmann, P./Durdel, A.* (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztags-schulen und Kommunen. – Wiesbaden, S. 221-231.
- Kelle, U.* (1994): Empirisch begründete Theoriebildung: zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. – Weinheim.
- Kratz, D./Lempp, T./Muche, C./Oehme, A.* (Hrsg.) (2016): Region und Inklusion. Theoretische und praktische Perspektiven. – Weinheim/Basel.
- Kruse, W. u. a.* (2009): Jugend: von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe. – Stuttgart.
- Maykus, S.* (2014): Inklusive Kommune oder kommunale Inklusion? Theoretische Reflexionen und ein Ordnungsversuch raumbezogener Perspektiven von Inklusion. In: *Hensen, G./Küstermann, B./Maykus, S./Riecken, A./Schinnenburg, H./Wiedebusch, S.* (Hrsg.): Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms. – Weinheim, S. 279-317.
- Meuser, M./Nagel, U.* (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: *Friebertshäuser, B./Prenzel, A.* (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 457-473.

- Muche, C. (2016): Inklusion. In: *Schröer, W./Struck, N./Wolff, M.* (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. – Weinheim.
- Muche, C./Oehme, A./Truschkat, I. (2016): Übergang, Inclusiveness, Region. Eine empirische Untersuchung regionaler Übergangsstrukturen. – Weinheim/Basel.
- Oehme, A. (2013): Übergangsmanagement. In: *Schröer, W.* u.a. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. – Weinheim/München, S. 791-809.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, S. 283-293.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. – Weinheim.
- Stolz, H.-J./Schalkhauser, S./Täubig, V. (2011): „Vernetzte Bildung – Ein institutioneller Mythos?“ In: *Bollweg, P./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. – Wiesbaden, S. 99-111.
- Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Weinheim.
- Truschkat, I./Kaiser-Belz, M./Volkman, V. (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: *Mey, G./Mruck, K.* (Hrsg.): Grounded Theory Reader. – Wiesbaden, S. 353-379.
- United Nations: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006. Schattenübersetzung des NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. Online verfügbar unter: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467> – Stand: 28.08.2014.
- Walther, A./Du Bois-Reymond, M./Biggart, A. (Hrsg.) (2006): Participation in transition. Motivation of young adults in Europe for learning and working. – Frankfurt am Main.
- Wansing, G. (2015): Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In: *DeGENER, T./Diehl, E.* (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. – Bonn, S. 43-54.
- WHO (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Stand 2005. Online verfügbar unter: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klasi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf – Stand: 14.05.2013.
- Zacharias, W. (2008): Lokale und regionale Netzwerke. In: *Coelen, T./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 652-661.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_65