

Veronika Fischer
Marianne Genenger-Stricker
Angelika Schmidt-Koddenberg
(Hrsg.)

Politik
und Bildung

Soziale Arbeit und Schule

Diversität und Disparität als Herausforderung



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Copyright Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Reihe Politik und Bildung – Band 80

Veronika Fischer, Marianne Genenger-Stricker,
Angelika Schmidt-Koddenberg (Hrsg.)
Soziale Arbeit und Schule

Reihe Politik und Bildung – Band 80

Veronika Fischer,
Marianne Genenger-Stricker,
Angelika Schmidt-Koddenberg (Hrsg.)

Soziale Arbeit und Schule

Diversität und Disparität
als Herausforderung



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gefördert durch:

**Ministerium für Innovation,
Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen**



© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2016

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlagentwurf: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
ISBN 978-3-7344-0160-2 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0161-9 (E-Book)

Inhalt

*Veronika Fischer, Marianne Genenger-Stricker,
Angelika Schmidt-Koddenberg*

Einleitung 7

Gesellschaftliche Ausgangslage und Stand der Forschung

Angelika Schmidt-Koddenberg

Bildung für die Zukunft – Bedingungen und Anforderungen 17

Veronika Fischer

Der Diversity-Diskurs und schulisch orientierte Soziale Arbeit 65

Diversity-Prinzipien im Handlungsfeld Schule

Florian Baier

Menschenrechte – Leitlinie zur Gestaltung von Vielfalt an Schulen 135

Anna Moldenhauer, Andreas Oehme

Teilhabe an Schule – Mitbestimmung von Schule 150

Nicole Kastirke, Laura Holtbrink

Antidiskriminierung – Ein Beitrag der Schulsozialarbeit 167

Brigitte Hasenjürgen, Linda Supik

Rassismus und andere Behinderungen. Ein kritischer Blick auf
Bildungschancen von Kindern aus südosteuropäischen Familien 181

Martin Spetsmann-Kunkel

Zur Notwendigkeit differenzsensibler Jungenarbeit 201

Werner Schöning

Bildungssegregation. Referenzrahmen sozialräumlicher Handlungsansätze
im Schulkontext 215

Methoden und Modelle

Anke Spies, Heike Rainer

Die Fortschreibung der Differenz? – Beratung aus intersektionaler Sicht 243

Veronika Fischer, Jessica Höhn

Diversity Education durch Theaterarbeit 260

Norbert Frieters-Reermann

Möglichkeiten der gewalt- und konfliktsensiblen Öffnung von Schule.

Reflexionsanregungen aus der Perspektive einer systemischen

Friedenspädagogik 272

Stephan Warncke, Herbert Scheithauer

Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Mobbing –

Das Präventionsprogramm Fairplayer.Manual 288

Katja Gramelt

Vorurteilsbewusste Pädagogik nach dem Anti-Bias-Ansatz –

Relevanz für die Schulsozialarbeit 302

Konsequenzen für Profession und Studium

Karsten Speck

Schulsozialarbeit – Möglichkeiten vor dem Hintergrund

defizitorientierter, prekärer Finanzierung und Unterversorgung 317

Ruth Fischer

Schulsozialarbeit – gleichberechtigter Partner im

Schulentwicklungsprozess. Anregungen aus der Praxis 325

Marianne Genenger-Stricker

Eine diversitätswisende Hochschule: Zur Weiterentwicklung

von Studium und Lehre 336

Autorinnen und Autoren 379

*Veronika Fischer, Marianne Genenger-Stricker,
Angelika Schmidt-Koddenberg*

Einleitung

Der vorliegende Sammelband widmet sich zentral der Frage, welchen Beitrag Soziale Arbeit im Kontext von Schule leisten kann, damit Vielfalt im Sinne der unterschiedlichen Ressourcen und Potenziale von Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag anerkannt und gefördert wird, schulinterne Formen der Ausgrenzung vermieden und eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung für alle angestrebt wird.

Die Buchidee ging aus einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt hervor, an dem die drei Herausgeberinnen von 2009 bis 2013 beteiligt waren. Es handelte sich um das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“, das von zwei Ministerien in NRW (MAIS/MSW), der Mercatorstiftung und der damaligen Hauptstelle der RAA/NRW (nun Kommunales Integrationszentrum) als landesweites Modellprojekt in Zusammenarbeit mit Fachhochschulen und Universitäten durchgeführt wurde. Im Rahmen des Projekts ging es zentral um die curriculare Weiterentwicklung von Studiengängen Sozialer Arbeit im Hinblick auf die nachhaltige Verankerung von Zielen wie der Vermittlung interkultureller Kompetenz. Das Projekt bezog sich dabei vor allem auf migrationsbedingte Vielfalt in Schule als einem Handlungsfeld Sozialer Arbeit. Im Verlauf des Projekts traten zunehmend generelle Fragen zur Gestaltung von kultureller und sozialer Heterogenität, also Themen des Diversity-Diskurses, in den Vordergrund. Dieses Buch befasst sich mit dieser Thematik.

Eine Auseinandersetzung mit Schule und Vielfalt könnte zunächst die Vermutung nahelegen, es ginge um eine Schule, die sich durch eine heterogene Schülerpopulation auszeichnet bzw. eine Schule, in der Verschiedenheit respektiert wird. Das stimmt einerseits, bleibt aber andererseits zu oberflächlich. Es ist eine wohlbekannte Tatsache, dass sich die Schülerschaft durch gesellschaftliche Prozesse der Pluralisierung kulturell und sozial ausdifferenziert hat. Insbesondere Migration hat zu einer weiteren Pluralisierung der Lebenswelten beigetragen. Dies ist aber nur die eine Sicht auf Schule. Die andere Perspektive auf Schule rückt Prozesse der Selektion in den Blick. Vielfalt wird gefiltert und anders verteilt. Hauptschulen weisen daher eine andere Zusammensetzung der Schülerschaft auf als Gymnasien. In gewisser Weise findet eine Entmischung der Schülerschaft entlang des Differenzkriteriums der sozialen Herkunft statt. Diversität und Disparität sind daher die „zwei Seiten einer Medaille“.

Alle international vergleichenden Schulleistungsstudien, die bisher erschienen sind, kommen im Hinblick auf das deutsche Bildungssystem immer wieder zu dem Ergebnis, dass der Bildungserfolg stark vom sozioökonomischen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen abhängt. Das deutsche Bildungssystem zeichnet sich durch eine Selektivität aus, die nicht über die Leistung der Lernenden gesteuert wird, sondern die „indirekt vermittelt – der Heterogenität in den nicht-kognitiven Ausgangsbedingungen der Schüler/innen folgt“ (Aktionsrat Bildung 2007). Es lassen sich eine Reihe von exkludierenden Faktoren im Bildungswesen ausmachen, die dazu führen, dass Kinder und Jugendliche den Zugang zu höheren Schulstufen nicht schaffen, dass sie dem Unterricht fernbleiben, die Schule ohne Abschluss vorzeitig verlassen, als funktionale Analphabeten eingestuft oder aufgrund von Behinderungen ausgegrenzt werden. Diese Situation steht im Widerspruch zu grundlegend verbrieften Rechten, die auch im internationalen Rahmen zunehmend propagiert werden. So gab der Aktionsplan von Dakar (Dt. UNESCO 2010, 7) wichtige Impulse für eine Strategie inklusiver Bildungspolitik, um den Herausforderungen von Marginalisierung und Exklusion zu begegnen. Unter dem Motto „Education for all“ wurde thematisiert, wie eine hochwertige und gerechte Bildung für alle Lernenden erreicht werden kann, die bereits in der frühkindlichen Förderung beginnt und über die ganze Lebensspanne reicht. „Dies bedeutet, proaktiv Barrieren zu identifizieren, die sich vielen Menschen beim Zugang zu Lernmöglichkeiten stellen, und Ressourcen zu identifizieren, die nötig sind, um diese Barrieren zu überwinden.“ (Dt. UNESCO 2010, 8) Damit ist Inklusion weiter gefasst, als es zurzeit in der deutschen bildungspolitischen Debatte der Fall ist, die sich hauptsächlich auf Barrieren durch Behinderung konzentriert. „Inklusion sollte als übergreifendes Prinzip sowohl die Bildungspolitik als auch die Bildungspraxis leiten, ausgehend von der Tatsache, dass Bildung ein grundlegendes Menschenrecht ist und die Basis für eine gerechtere Gesellschaft darstellt“ (ebd., 9).

Bereits im ersten Bildungsbericht für Deutschland (Avenarius u. a. 2003, 2) wurde hervorgehoben, dass „Gesellschaften, die in ihrer Zusammensetzung von kultureller und sozialer Heterogenität geprägt sind, [...] das Zusammenleben ihrer Mitglieder bereits in den Bildungsprozessen vorbereiten“ müssen. Der Schule wird hier als einer Pflichtinstitution, die alle durchlaufen müssen, die zentrale Aufgabe zugeschrieben, Vielfalt zu gestalten.

Schule hat sich durch verschiedene Entwicklungen wie die zur Ganztagschule in ihrem Aufgabenspektrum verändert, was als Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel zu verstehen ist, der u. a. durch Veränderungen der Arbeitswelt, der Zeitstrukturen des Arbeitsalltags und den Wandel der Elternrollen bedingt ist. Insofern spiegeln sich gesellschaftliche Veränderungen auch in veränderten Aufgabenprofilen für die Schule wider. Diese Aufgaben sind nicht mehr allein durch die Fachkompetenz von Lehrern und Lehrerinnen zu bewältigen. Diese

Erkenntnis hat einerseits dazu beigetragen, der Schulsozialarbeit einen gewissen Stellenwert zuzubilligen, aber andererseits noch nicht zu ihrer gesetzlichen Verankerung, soliden Finanzierung und flächendeckenden Verbreitung geführt. Zugleich sind die Aufgaben von Schulsozialarbeit bzw. anderen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe zurzeit noch stark defizitorientiert und kompensatorisch als Ausgleich von Benachteiligungen bestimmter Gruppen definiert. Dem halten wir in diesem Buch einen ganzheitlichen, auf Ressourcen und Potenziale ausgerichteten sozialpädagogischen Auftrag im Sinne des Empowerments und eines auf Teilhabe zielenden Bildungsverständnisses entgegen.

Würden Themen wie Diversity und Inklusion bisher meistens allein aus Sicht der Schulpädagogik erörtert, liefert der vorliegende Band eine andere Perspektive. Hier wird die Soziale Arbeit im Kontext von Schule in den Mittelpunkt gerückt. Eine Diversity-Strategie in Schule ermöglicht auch einen Paradigmenwechsel für Schulsozialarbeit, der in diesem Buch herausgearbeitet werden soll. Dabei gilt es durchaus, die Grenzen und die Möglichkeiten auszuloten, die die Kooperation von Schulsozialarbeit bzw. anderen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe mit Schule bietet. Darüber hinaus sollen die unterschiedlichen, zum Teil miteinander konkurrierenden Interessen und Erwartungen, die an Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit gestellt werden, einer Analyse und kritischen Bewertung unterzogen werden. Was kann sie überhaupt unter den jetzigen Vorzeichen leisten, welche objektiven Grenzen sind ihr gesetzt? In welchem Spannungsverhältnis stehen die Idee einer menschenrechtsbasierten, auf Anerkennung der Vielfalt zielenden Pädagogik und die Logik einer an Effizienz und ökonomischem Nutzen orientierten Bildungspolitik? Wie positioniert sich Schulsozialarbeit in diesem Zusammenhang?

Das Publikationsvorhaben gliedert sich in vier inhaltliche Teile: einer theoretischen Reflexion der gesellschaftlichen Ausgangslage und der Implikationen des Diversity-Ansatzes, einer Diskussion der handlungsleitenden Prinzipien von Diversity im Handlungsfeld Schule, der exemplarischen Bearbeitung von Methoden und Modellen und schließlich einer Auseinandersetzung mit den professionspolitischen und hochschulstrategischen, -politischen sowie -didaktischen Konsequenzen im Hinblick auf Studium und Lehre einer diversitätsbewussten Sozialen Arbeit.

Das Thema der Publikation wird im **ersten Teil** des Buches zweifach theoretisch verortet, einerseits durch *Reflexion der Bedingungen und Anforderungen einer Bildung für die Zukunft* und andererseits durch die *Überprüfung der Anschlussfähigkeit des Diversity-Diskurses für eine schulisch orientierte Soziale Arbeit*. Im ersten Beitrag von Angelika Schmidt-Koddenberg ist die Frage erkenntnisleitend, inwieweit globale Wirtschaftsprozesse und eine alle Lebensbereiche umfassende Digitalisierung auch die Entwicklung von Schule, die Bildungsprozesse und den Bildungsauftrag beeinflussen. Mit der Globalisierung und Digitalisierung gehen weitreichende

Entgrenzungsprozesse einher, die umfassende Transformationen der Arbeitswelt, aber auch der privaten Lebenswelt bewirkt haben. Die Konsequenzen für die individuellen und sozialen Lebensentwürfe sind nachhaltig; Geschlechterarrangements und Familienbiografien restrukturieren sich, nachdem sich traditionelle Verbindlichkeiten aufgelöst haben. Im Kontext dieser gesellschaftlichen Erosionsprozesse erweist sich die Entwicklung des Selbstkonzepts als anstrengend, weil Sinnstiftung für die spätmoderne ‚Patchwork-Identität‘ (Keupp u. a. 2013) individuell hergestellt werden muss, aber unterschiedlich bewältigt wird. Hier zeichnen sich neue sozialisatorische Anforderungen für Schule ab.

Auch der Bildungsauftrag ist im Kontext globalisierter Verhältnisse kritisch zu reflektieren. Die Bildungsforschung offenbart seit Langem und kontinuierlich die ausgeprägte soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems, die den Anspruch auf gleiche gerechte Bildungschancen konterkariert. Dieser normative Anspruch auf Chancengleichheit nimmt Bezug auf das Humboldt’sche Bildungsideal und hat sich trotz allen sozialen Wandels bis heute im deutschen Bildungssystem erhalten. Allerdings gibt es bereits seit seiner Formulierung den Widerspruch zwischen der neuhumanistischen Bildungsidee einerseits und dem Utilitarismus andererseits. Diese sich widerstreitenden Ideen sind wiederum vor dem Hintergrund der Entwicklung des bürgerlichen Staats und der kapitalistischen Ökonomie zu sehen und durchziehen die Geschichte der Bildungsinstitutionen bis heute. Insofern wird in dem ersten grundlegenden Beitrag ein besonderes Gewicht auf die Diskussion des Spannungsfelds gelegt, in dem sich Bildung bewegt, nämlich einerseits Persönlichkeitsentwicklung, „Entfaltung aller menschlichen Kräfte“, Autonomie und Widerständigkeit zu intendieren, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und andererseits Qualifizierung für den Beruf und Kompetenzentwicklung im Sinne eines Aufbaus von Humankapital anzustreben.

Es wird deutlich, dass Bildung in Schule mehr umfassen muss als nur die klassische Wissensvermittlung. Schule soll auch für das Leben nach und jenseits der Schule befähigen, z. B. durch Unterstützung der Entwicklung von Sozial- und Orientierungskompetenzen, kurz: Schule sozialisiert auch zur Gesellschaftsfähigkeit. Aber inwieweit greifen Ziele und Umsetzung des Bildungsauftrags die hoch individualisierte und gleichzeitig stark pluralisierte gesellschaftliche Realität der Gegenwart auf? Bezüglich der Zukunftssicherung ist kritisch zu fragen, welche Bedeutung den Herausforderungen Diversität und Disparität im schulischen Alltag beigemessen wird und welche professionellen Antworten hier existieren.

Globalisierung geht auch mit demografischem Wandel und sich ausdifferenzierenden pluralen lebensweltlichen Strukturen einher. Hier ergibt sich ein Ansatzpunkt für das Thema „Diversität“, das im anschließenden Beitrag von Veronika Fischer *Der Diversity-Diskurs und schulisch orientierte Soziale Arbeit* im Fokus steht. Schule hat lange Zeit dieser Diversität keine Aufmerksamkeit geschenkt, sondern

war vielmehr auf Homogenisierung, Vereinheitlichung von Leistungsstandards, Anpassung an vorgegebene Normalitätsvorstellungen, Vermittlung einer einheitlichen Verkehrssprache etc. ausgerichtet, statt der Vielfalt der Lebensentwürfe, der Mehrsprachigkeit, der unterschiedlichen Familienkulturen und anderen Diversitätsphänomenen durch entsprechende pädagogische Konzeptionen Raum zu geben und sie als Ressourcen zu begreifen. Gewarnt wird in der Fachliteratur allerdings auch vor einem naiven, sozialwissenschaftlich unterkomplexen Verständnis von Vielfalt, das sich nur oberflächlich mit differenten Lebensäußerungen beschäftigt. Hormel/Scherr (2004, 209 f.) fordern daher die Auseinandersetzung auf zwei Ebenen ein: „Auf der einen Seite die Pluralisierung von Lebensentwürfen in der strukturell individualisierten Gesellschaft, auf der anderen Seite die Relevanz sozialer Zuordnungs- und Zuschreibungsprozesse im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse.“ Vor diesem Hintergrund erhält das Diversity-Konzept seine spezifische Legitimation, das in seiner menschenrechtlich begründeten Fassung gegen eine Ungleichbehandlung der Individuen aufgrund von tatsächlichen oder zugeschriebenen Unterschieden gerichtet ist und auf eine Kultur der Anerkennung abzielt, die die Achtung aller und die Gewährung gleicher Rechte beinhaltet. Die Grundzüge einer diversitätsbewussten Sozialen Arbeit im Kontext von Schule und die damit verknüpften Prinzipien werden anhand eines eigens dafür entwickelten Modells erläutert. Grundlage für das Gesamtkonzept ist eine Wertebasis, die sich auf die Menschen-/Kinderrechte bezieht. Daraus werden strategische Ziele abgeleitet, an denen sich das praktische Handeln orientieren soll (Ebene der Leitlinien), schließlich werden exemplarisch einige Methoden und Modelle vorgestellt, die für ein diversitätsbewusstes Handeln geeignet sind.

Damit ist zugleich die Grundlage für den **zweiten Teil** gelegt, in dem die Leitlinien der Anerkennung, Partizipation und Solidarität sowie Strategien der Antidiskriminierung und Antirassismus-Arbeit exemplarisch an verschiedenen Handlungsfeldern erläutert werden. Dieser Teil wird durch den Aufsatz von Florian Baier zum Thema *Menschenrechte als Leitlinie für die Gestaltung von Vielfalt an Schulen* eingeleitet. Um die Rolle der Schulsozialarbeit als Anwältin sozialer Gerechtigkeit zu konkretisieren, erläutert der Autor Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention. Er legt überzeugend dar, dass die Kinderrechte eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, insbesondere von allen öffentlichen und wohlfahrtsstaatlichen Institutionen, darstellen und sich daher als ethisch normative Leitlinie für die Kooperation verschiedener Akteure besonders eignen. Ein grundlegendes Recht, das in der UN-Kinderrechtskonvention in Artikel 12 festgelegt ist, ist das Recht auf Beteiligung.

Verschiedene Formen der *Teilhabe an Schule* stehen im Mittelpunkt des Beitrags von Anna Moldenhauer und Andreas Oehme, die die Bedeutung von Partizipation mit Blick auf die inklusive Schule darlegen und zugleich die Bedeutung einer

solchen Schule für gesellschaftliche Teilhabe und Mitbestimmung der Menschen erläutern. In diesem Sinne sehen sie Schule als „Produkt“ aller Beteiligten, die darum bemüht sein müssen, alle Formen der Benachteiligung in Beteiligung zu verwandeln.

Die Verletzung der Kinderrechte durch Formen der Diskriminierung und des Rassismus steht in den folgenden Artikeln im Vordergrund. In ihrem Aufsatz *Antidiskriminierung – Der Beitrag der Schulsozialarbeit* gehen Nicole Kastirke und Laura Holtbrink auf unterschiedliche Formen der Diskriminierung im schulischen Alltag ein. Sie unterscheiden dabei zwischen interaktionaler, institutioneller und struktureller Diskriminierung, mit der sich auch Schulsozialarbeiter_innen konfrontiert sehen. Ihr Text verdeutlicht, wo und wie sich Diskriminierung in der Schule zeigt und wie sich die Schulsozialarbeit fachlich dazu positioniert.

Brigitte Hasenjürgen und Linda Supik thematisieren Rassismus als ein Phänomen einer von Ungleichheits- und Machtstrukturen geprägten Gesellschaft, das sich auch in der Schule zeigt. Um herauszuarbeiten, worin *rassismuskritische Arbeit* bestehen kann, widmen sich die Autorinnen exemplarisch der exkludierenden Funktion und Wirkung des deutschen Sonder- und Förderschulwesens und zeigen die zahlenmäßige Diskrepanz zwischen „einheimischen“ und migrantischen Schülergruppen auf. Sie gehen den Ursachen der institutionellen Diskriminierung nach, zeigen anhand der Ergebnisse qualitativer Interviews, wie die betroffenen Jugendlichen Diskriminierungen erleben und arbeiten heraus, welche Konsequenzen und Praxisempfehlungen sich für die Soziale Arbeit in der Schule ergeben.

Eine stereotypisierende Sicht auf Jungen, die unterschiedlichen Erklärungsmustern – biologischen, sozialisatorischen und kulturalistischen – geschuldet ist, steht ebenfalls einer *diversitätssensiblen Jungenarbeit* im Wege. Martin Spetsmann-Kunkel plädiert in diesem Zusammenhang für eine Differenzsensibilität, die sich insbesondere an der identitätskonstituierenden individuellen Selbstbeschreibung der Jungen zu orientieren hat.

Der letzte Artikel dieses Abschnitts nimmt segregierende Strukturen in den Blick, die sozialräumlich bedingt sind. Werner Schönig erörtert *Bildungssegregation* als Teil der sozialen Segregation. Er beschreibt Segregation als die räumliche Nähe oder Distanz der Bevölkerung nach ihrem Bildungsstatus, den Übergangsquoten von Schüler_innen und ähnlichen Indikatoren, wobei sogenannte Armutsgebiete für die Soziale Arbeit eine besondere Herausforderung darstellen. Er skizziert abschließend die Grenzen und Möglichkeiten sozialräumlicher Handlungsansätze.

Der **dritte Teil** geht auf Methoden und Modelle ein, wie die zuvor dargestellten Prinzipien umgesetzt werden können. Auch hier werden beispielhaft Ansätze vorgestellt, die sich für eine diversitätsbewusste inklusive Soziale Arbeit in der Schule eignen. Zunächst setzen sich Anke Spies und Heike Rainer mit sozialpäda-

gogischer Beratung in der Schule aus intersektionaler Sicht auseinander. Sie stellen am Anfang Überlegungen zu den möglichen Maßstäben für das *Beratungshandeln der Schulsozialarbeit* an und erläutern den Intersektionalitätsbegriff. Anhand von Interviewausschnitten wird am Beispiel der Genderkategorie herausgearbeitet, dass Beratende eine Erweiterung ihrer Handlungs- und Beratungskompetenzen benötigen, um nicht Gefahr zu laufen, Genderfragen zu dramatisieren oder zu entdramatisieren.

Jessica Höhn und Veronika Fischer zeigen auf, dass die Ziele von Diversity Education (Empathie, Respekt gegenüber der Vielfalt differenter Ausdrucksweisen, Perspektivwechsel, Ambiguitätstoleranz etc.) kreativ in der *Theaterpädagogik* umgesetzt werden können. Diversity Education ermöglicht die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lebens- und Identitätswürfen der Jugendlichen.

Aus systemischer Sicht setzt sich Norbert Frieters-Reermann mit der Notwendigkeit einer *gewalt- und konfliktsensiblen Ausrichtung von Schule* als Teil einer umfassenden Friedens- und Konfliktpädagogik auseinander, die durch Prozesse der Organisationsentwicklung im Sinne von Schulöffnung flankiert werden muss. Als Kernelement wird die Kooperation mit externen pädagogischen Akteuren anhand eines Fallbeispiels verdeutlicht.

Zwei Programme, die Schule nicht nur als Ort der Wissensvermittlung sehen, sondern als Raum sozialer Interaktionen, in dem Präventionsarbeit geleistet werden kann, schließen diesen Buchabschnitt ab. Zunächst stellen Stephan Warncke und Herbert Scheithauer das *Programm Fairplayer* vor, das gegen Mobbing gerichtet ist und der Förderung sozialer Kompetenzen dient. Durch Prozesse der Verantwortungübernahme, Konfliktbearbeitung und Kooperation wird die Basis für ein anerkennendes Miteinander geschaffen. Der *Anti-Bias-Ansatz*, der von Katja Gramelt dargestellt wird, zeigt Wege auf, wie Pädagogen und Pädagoginnen mit Vorurteilen umgehen können und Vielfalt als Normalität gelebt werden kann.

Der abschließende **vierte Teil** setzt sich mit den *professionspolitischen, hochschulpolitischen und -didaktischen Herausforderungen und Konsequenzen* auseinander. Hier werden die Rahmenbedingungen aufgezeigt, die die Umsetzung einer diversitätsbewussten Sozialen Arbeit im Kontext von Schule erst gewährleisten. Dazu gehören – wie Karsten Speck verdeutlicht – auf der Ebene der Profession der flächendeckende Ausbau der Personalstellen, eine tragfähige Finanzierung, systematische berufliche Fortbildung sowie der Aufbau von multiprofessionellen Netzwerken. Dass Schulsozialarbeit in der *Organisation Schule* ganz anders positioniert werden muss, macht der Beitrag von Ruth Fischer klar. Schulsozialarbeit muss auch auf der Leitungsebene vertreten sein, um aus ihrer professionellen Sicht Beiträge zur Gestaltung von Schule leisten zu können. Auch für Hochschulen kann die Auseinandersetzung mit Diversität nicht länger Kür sein, sondern muss

zu den grundlegenden originären Aufgaben jeder Hochschule gehören, wie es Heuchemer und Klammer (2013) formulieren. Marianne Genenger-Stricker verdeutlicht im abschließenden Beitrag dieses Sammelbandes, dass es nicht ausreicht, eine „*diversitätsbewusste Hochschule*“ zum Ziel zu erklären. Vielmehr müssen konkrete Prozesse und Maßnahmen auf den Weg gebracht werden, damit eine nachhaltige Umsetzung und Verankerung erfolgen können. Hierzu sind sowohl hochschuldidaktische und curriculare sowie auch strukturelle Faktoren in den Blick zu nehmen, die sowohl die institutionelle Ebene der Hochschule, die Ebene der studentischen Zielgruppen, die curriculare Ebene des Lehrangebotes sowie die interdisziplinäre Ebene bzw. die der institutionellen Kooperation fokussieren.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden
- Avenarius, H. u. a. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.) (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn
- Heuchemer, S./Klammer, U. (2013): Kompendium für Diversity Management in Studium und Lehre. Stuttgart
- Hormel, U./Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden
- Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Straus, F. (2013): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 5. Aufl. (Originalausgabe 1999) Reinbek

Gesellschaftliche Ausgangslage und Stand der Forschung

Angelika Schmidt-Koddenberg

Bildung für die Zukunft – Bedingungen und Anforderungen

Im folgenden Beitrag¹ ist die Frage erkenntnisleitend, inwieweit die gesellschaftlichen Veränderungen unter den Bedingungen von Globalisierung und Digitalisierung auch die Entwicklung von Bildung und Schule in Deutschland beeinflussen, denn Rolle und Aufgaben von Schule als Teilsystem der Gesellschaft gestalten sich nicht im „luftleeren Raum“. Dafür erfolgt zunächst (1) die Nachzeichnung der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungslinien mit ihren Modernisierungs- und Transformationsprozessen der beruflichen und privaten Lebenswelten. Diese implizieren (2) deutliche Veränderungen für die Identitätsprozesse der postmodernen Menschen im Allgemeinen und der Jugendlichen im Besonderen. Vor dem Hintergrund der zunehmend fragilen Arbeits- und Lebenskonzepte wird sodann (3) die gesellschaftliche Funktion von Schule und ihr Bildungsauftrag im Spannungsfeld von Persönlichkeitsentwicklung und Nutzbarmachung kritisch ausgeleuchtet. Die abschließenden Perspektiven für eine zukunftsfähige Schule reflektieren (4), welche Bedeutung der veränderten gesellschaftlichen Realität im schulischen Alltag beizumessen ist und welche professionellen Antworten existieren bzw. wünschenswert wären.

1. Gesellschaftliche Veränderungen und Transformationsprozesse

Seit jeher ist die Organisation der Wirtschafts- und Arbeitsprozesse konstituierend für die Organisation sozialer Zusammenschlüsse und menschlicher Biografien. In neuerer Zeit lässt sich die Transformation der ständischen Agrargesellschaft mit bäuerlichen Lebensweisen in eine Industriegesellschaft als ein erster großer Modernisierungsprozess bestimmen. Charakteristisch für diese fundamentale Transformation im 19. Jahrhundert war eine drastische Änderung der Alltagsorganisation, die nun nicht mehr vom Rhythmus der Natur und den Vorstellungen adliger Eliten bestimmt war, sondern vom ständigen Takt der Maschinen und den

1 Der vorliegende Beitrag greift teilweise in komprimierter Form auf Ausführungen in der Publikation Schmidt-Koddenberg/Zorn (2012): „Zukunft gesucht“ zurück. Hier werden gesellschaftliche Transformationsprozesse ausführlich in ihrer Bedeutung für Berufswahlorientierung diskutiert.

kapitalistischen Interessen der neuen „Wirtschaftsbarone“. Im Ergebnis brachte diese Wirtschaftsstruktur unterschiedliche soziale Klassen mit ökonomisch und kulturell deutlich unterscheidbaren Lebenslagen hervor. Teil dieses Modernisierungsprozesses war zudem eine umfassende Alphabetisierung der Bevölkerung, die über eine flächendeckende Etablierung des Volksschulwesens erreicht werden konnte. Diese grundlegende Bildung der nachwachsenden Generationen war ein wesentliches Element im bürgerlichen Demokratisierungsprozess, aber auch eine unverzichtbare Voraussetzung für die Weiterentwicklung der „verspäteten“ Industrienation Deutschland (Wehler 1995). Der Aufstieg zu einer der stärksten Industriegesellschaften der Welt trotz der unrühmlichen Rolle in zwei verheerenden Weltkriegen vollzog sich insbesondere seit Mitte des 20. Jahrhunderts.

Wertewandel, Individualisierung, Pluralisierung und Transkulturalität

Die Modernisierungsprozesse, die nach dem Zweiten Weltkrieg an Dynamik gewannen, werden üblicherweise mit den Begriffen Wertewandel, Individualisierung und Pluralisierung charakterisiert. Die überraschende Prosperität der Nachkriegsjahre („Wirtschaftswunder“) ermöglichte Massenkonsum und eine Wohlstandsentwicklung für breite Bevölkerungsschichten. Die privaten Lebensmuster waren in dieser Phase am Leitbild der bürgerlichen Familie orientiert, das nun erstmals in der Geschichte quasi flächendeckend in allen sozialen Schichten realisiert werden konnte („golden age of marriage“ und „Babyboom“) – abgestützt durch ein staatliches Wohlfahrtsregime, das vollständig auf das Modell des männlichen Familienernährers abgestimmt war (Geißler 2011). Doch die heranwachsende Nachkriegsgeneration stellte diese neuen Lebensmuster und traditionellen Wertorientierungen schon bald infrage. An den Universitäten äußerten die damals noch überwiegend männlichen Studierenden öffentlich Zweifel an zeitgeschichtlichen Vorgängen, herrschenden Moralvorstellungen und ganz allgemein an den Autoritäten in Politik, Kirche, Gesellschaft und auch in den eigenen Familien. Die aus den USA und England kommende Popkultur revolutionierte das Leben der jungen Erwachsenen ebenso nachhaltig wie die Einführung der Antibabypille, die erstmals ein selbstbestimmtes Sexualleben ermöglichte.

Nicht zufällig fällt in diese Zeit des wirtschaftlichen Aufschwungs auch der extensive Ausbau des deutschen Bildungssystems („Bildungsexpansion“). Zum Ausbau der internationalen Wettbewerbsfähigkeit brauchte die Wirtschaft qualifiziertere Fachkräfte und eine Weiterentwicklung durch technologisches und wissenschaftliches Know-how. Zugleich sorgte der Erwerb formaler Bildungsabschlüsse für eine weitere Ausdifferenzierung der sozialen Stratifizierung mittels Statuskonkurrenz (Geißler 2011, 273 ff.). Die erste große Bildungsreform, die Ende der 1960er eingeleitet wurde, schuf zusätzliche Entwicklungsmöglichkeiten für viele junge Menschen, insbesondere für die Mädchen. Der Blick auf die Welt und das eigene

Leben dieser und der nachwachsenden Generationen veränderte sich seitdem grundlegend und generierte neue Ansprüche. Traditionelle Wertorientierungen, wie sie jahrhundertlang von den christlichen Kirchen beeinflusst wurden, verloren an Bedeutung. Der mit dem Säkularisierungsprozess einhergehende Wertewandel bedeutete insbesondere den Rückgang der bis dahin dominanten Gemeinschaftsorientierung bei gleichzeitiger Ausprägung einer starken Ich-Orientierung, die nun zum Maßstab des individuellen wie auch des sozialen Lebensprogramms avancierte. Mit Ulrich Beck (1986) gesprochen setzte ein nach und nach die gesamte Bevölkerung umfassender Individualisierungsprozess ein, der durch eine doppelte Freisetzung gekennzeichnet ist, die Freisetzung aus traditionellen Rollenvorgaben und sozialen Zugehörigkeiten (Chancen) bei gleichzeitiger Auflösung sozialer Sicherheiten (Risiken).

Die Auswirkungen der Modernisierungsprozesse auf die Lebensentwürfe und sozialen Mobilitätschancen werden in den Sozialwissenschaften als Abkehr von der „Normalbiografie“ (Kohli 1985; 1988) hin zu einer De-Standardisierung und De-Institutionalisierung von Lebensverläufen diskutiert (Brückner/Mayer 2005; Beck/Beck-Gernsheim 1993). Die umfassenden Individualisierungsvorgänge haben in der Folge zu einer Vergrößerung des Spektrums individueller und sozialer Lebensentwürfe geführt. Eine wichtige Rolle für die Pluralisierung der Lebensverhältnisse in Deutschland spielten hierbei nicht zuletzt auch die Wirksamkeit der zweiten deutschen Frauenbewegung und das insgesamt gestiegene Bildungsniveau der Bevölkerung im Allgemeinen und der Frauen insbesondere. „Gebildete Frauen“ stehen traditionellen Familienmustern eher skeptisch gegenüber und entwickeln eigene Ansprüche an Erwerbstätigkeit, Partnerschafts- und Elternkonzepte. Seit Mitte der 1960er Jahre ging die Geburtenquote hierzulande von 2,5 auf aktuell 1,4 stetig zurück, sank die Heiratsneigung drastisch und stieg das durchschnittliche Erst-Heiratsalter an den Beginn des 4. Lebensjahrzehnts. Zugleich erhöhte sich die Scheidungsrate kontinuierlich und alleinerziehende Elternteile sind schon längst keine Randerscheinung mehr, ebenso wenig wie private Lebensentwürfe, die multilokal realisiert werden – also in mehr als einem Haushalt, möglicherweise an unterschiedlichen Orten (Geißler 2011, 333 ff.). Während die Anzahl der Haushalte stetig zugenommen hat, hat sich die durchschnittliche Haushaltsgröße in Deutschland von 5,5 um 1900 zu Beginn des Industriezeitalters auf heute 2,2 reduziert. Der Anteil der Einpersonenhaushalte steigt seit Jahrzehnten an und liegt heute bei etwa 38 %, wobei er in den Großstädten noch deutlich höher ist (Meyer 2011).

Weitreichende Veränderungen sind darüber hinaus auf die neuen Migrationsbewegungen zurückzuführen. Während Deutschland noch im 19. Jahrhundert aufgrund der damaligen Bevölkerungsexplosion und unterentwickelten Wirtschaft ein starkes Auswanderungsland war, veränderte sich seine Gestalt im 20. Jahr-

hundert zu einer Einwanderungsgesellschaft. Den Beginn markierten die infolge des Zweiten Weltkriegs ausgelösten starken Zuwanderungen durch Vertriebene und Flüchtlinge aus osteuropäischen Regionen und die bereits 1955 einsetzende intensive Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften aus den Anrainerstaaten des Mittelmeerraums für die expandierende Industrieproduktion. Nach dem offiziellen Anwerbestopp 1973 folgte ein gezielter Familiennachzug. Die sozialen und gesellschaftlichen Integrationsanforderungen vergrößerten sich, als Mitte der 1980er Jahre die große Zuwanderung von Aussiedlerfamilien aus Polen, ab 1990 aus der ehemaligen Sowjetunion einsetzte bei einer zeitgleich starken Zunahme von Asylbewerber_innen aus den diversen Krisenherden der Welt (Bade/Oltmer 2008).

Mit dem deutschen Mauerfall und der Beendigung des Kalten Kriegs beschleunigte sich ein zweiter Modernisierungsprozess, der die Ära der Globalisierung mit ihren neuen Interdependenzen einleitete. Anthony Giddens gehörte zu den ersten, die eine sozialwissenschaftliche Analyse von Globalisierung vornahmen, und machte deutlich, dass diese mehr als nur ökonomische Aspekte grenzenloser Güter- und Kapitalströme, sondern eben auch soziale und kommunikative Dimensionen umfasst (Giddens 1995). Als Charakteristikum von Globalisierung sieht er die Auflösung von räumlichen, zeitlichen und sozialen Begrenzungen, womit die Anforderung und Entwicklung einer neuen Gesellschaftsidee verbunden sei. Für alltägliches Handeln bedeute die Herauslösung sozialer Beziehungen aus ihren jeweiligen räumlichen und zeitlichen Kontexten einen umfassenden Prozess der Ent-Traditionalisierung, wofür er den Begriff des „Disembedding“ („Ent-Bettung“) prägte (1991; 1995, 33).

Einen wichtigen Transmissionsriemen in diesem Entwicklungsprozess stellt die weltweite Migration von Arbeitskräften dar. Dabei unterscheiden sich heutige Migrationsprozesse deutlich von vorangegangenen: sie umfassen (a) eine Vielfalt neuer Migrationsformen und -biografien, die bezüglich Gender, Generation, Qualifikation und Wanderungsmotiven ein breiteres Spektrum markieren (Verwiebe 2006; 2008); sie reflektieren (b) die internationalen Wirtschaftsverflechtungen mit ihren sozialen Ungleichheiten, die gleichermaßen „Elite“- wie „Elendsmigrant_innen“ hervorbringen (Butterwegge 2009); und sie spiegeln auch (c) die veränderten politischen Zusammenschlüsse (z. B. Europäische Union) samt ihren Freizügigkeitsregelungen bezüglich der individuellen Niederlassungsrechte wider, die je nach (Nicht-)Zugehörigkeit sehr differente Chancen und Risiken für Migrationsbiografien beinhalten (BAMF 2014) und werfen politisch Fragen nach neuer Governance auf (Habermas 1998; Oberndörfer 2009). Die aktuelle Bevölkerungsstatistik weist für Deutschland knapp 20 % Menschen mit einer Migrationsbiografie auf, wobei der Anteil in den großen Städten eher zwischen 30 und 40 % beträgt (Stat. BA 2014c), sodass ethnische Vielfalt heute in Deutschland die Normalität darstellt. Und angesichts des demografischen Problems in der

deutschen Gesellschaft und dem seit Längerem beklagten Fachkräftemangel sind offensive Anwerbungen von Arbeitskräften im Ausland nun auch wieder politisch gewollt und ökonomisch unverzichtbar. Modellrechnungen gehen von einem notwendigen positiven Wanderungssaldo von mindestens 200.000 bis 300.000 Personen jährlich aus (Vogler-Ludwig u. a. 2014).

Die bereits existierenden Heterogenisierungsprozesse werden weiter fortschreiten und betreffen soziale wie kulturelle Orientierungen. Sie diversifizieren sich innerhalb der einzelnen Nation aus bei einer gleichzeitigen Tendenz zu kultureller Standardisierung weltweit. Castells (2001) spricht von einer Globalisierung kultureller Codes und Werte. Diese Entwicklungen werfen neue Fragen nach Be- und Entgrenzung von Staaten, Nationen, Institutionen, sozialen Normen und auch nach sozialen Identitäten auf. Wenn viele Menschen ihre vertrauten Regionen und Kulturräume verlassen müssen, um eine Arbeit zu finden, egal ob im Management eines weltweit operierenden internationalen Konzerns oder in den Produktions- und Dienstleistungsbereichen der wirtschaftlich starken Regionen der Welt, wird deutlich, dass individuell und sozial eine transnationale Handlungsfähigkeit erforderlich ist, um neue Formen demokratischer Selbststeuerung und Formen für ein friedliches Miteinander zu entwickeln (Habermas 1998). Da im Prozess der Globalisierung auch Kultur als Ausdruck menschlicher Gemeinschaften² einem Form- und Bedeutungswandel unterliegt, sind kulturelle Identitäten kaum mehr eindeutig auf einen abgegrenzten Raum zu beziehen, sondern verändern sich, wie sich auch soziale Zugehörigkeiten verändern, die zunehmend vielfältiger werden. Die soziale Identität eines einzelnen Individuums ist immer mehr mit verschiedenen kollektiven Identitäten verwoben, die sich aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten speisen, z. B. durch biculturelle Partnerschaften, grenzüberschreitende Arbeitsmigration, multikulturelle Kollegien und Freundeskreise, internationalen Medienzugang etc. Auch die allgemeine Verfügbarkeit von religiösen Ideengebäuden und Symboliken jenseits ihrer historischen und räumlichen Kontexte ist Teil dieses kulturellen Globalisierungs- und Pluralisierungsprozesses und fordert die Identitätsbildung von Gesellschaften wie Individuen gleichermaßen heraus (Beck 2008).

Ganz allgemein gesprochen verändert sich der „Blick auf die Welt“ bzw. das Alltagsverständnis und entsprechend die „Identitätsarbeit“ der Subjekte (vgl. ausführlich Abschnitt 2). Im sozialwissenschaftlichen Diskurs versuchen neue Begriffe wie z. B. „Transkulturalität“ oder „Hybridisierung“ diesen veränderten Umständen und ihrer spezifischen Dynamik Rechnung zu tragen. Sie überschreiten „herkömmliche Kulturkonzeptionen, um so den zunehmend miteinander verknüpften Bewegungen, Geschichten und Erfahrungen von Individuen und Gruppen

2 Im Kontext dieses begrenzten Beitrags kann keine differenzierte Problematisierung des Kulturbegriffs erfolgen. Dafür sei auf die ausführliche Diskussion bei Hasenjürgen (2009) verwiesen.

in einer internationalen Welt und in Einwanderungsgesellschaften eher gerecht zu werden“ (Hasenjürgen 2009, 42). Nach Wolfgang Welsch (1997; 2009) etwa unterscheidet sich „Transkulturalität“ deutlich von den gebräuchlichen Begriffen „Interkulturalität“ und „Multikulturalität“. Letztere gehen trotz unterstellter Berührung von klar abgrenzbaren, in sich homogenen Kulturen aus – wenn auch *in* einer Einwanderungsgesellschaft und innerhalb der Grenzen eines Landes. Transkulturalität hingegen will die kulturelle Vermischung, die „Hybridisierung“ der sozialen Praktiken, Diskurse und Identitätswürfe zum Ausdruck bringen, die eben nicht durch National- oder Regionalkulturen begrenzt werden. Die intensive Verflechtung der Kulturen führt dazu, dass Individuen durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt sind und Identitäten sich pluralisieren. In diesem Sinne sind für Welsch alle Kulturen „Transkulturen“ und alle Individuen „kulturelle Mischwesen“ und zielt das Konzept der Transkulturalität auf ein vielmaschiges inklusives Verständnis von Kultur (Hasenjürgen 2009, 43).

Die enorme Ausdifferenzierung sozialer und kultureller Normierungen und Verhaltensmöglichkeiten im Zuge der Globalisierung, die tiefgreifende Individualisierung und extreme Pluralisierung haben die beruflichen und privaten Lebensbereiche der einzelnen Subjekte grundlegend verändert. Ermöglicht und beschleunigt wurden diese individuellen Verhaltensspielräume – ebenso wie auch das globale Wirtschaften – durch die digitale Revolution, die das 21. Jahrhundert markiert. Im Folgenden werden diese gegenwärtigen Modernisierungs- und Transformationsprozesse im Hinblick auf ihre Relevanz für individuelle und soziale Lebensentwürfe in Grundzügen reflektiert.

Transformation der Arbeitswelt: neue Beschäftigungsstrukturen und Flexibilisierung der Arbeit

Bereits in den 1990er Jahren hat Manuel Castells in einer groß angelegten Analyse die Relevanz elektronischer Kommunikationsmöglichkeiten für die gesellschaftlichen Transformationen der Weltgesellschaft in den Blick genommen. In seiner internationalen Vergleichsstudie legte er empirische Befunde über die Transformation von Arbeit und Beschäftigung in den G7-Staaten³ vor. Danach gehören zu den grundlegenden Charakteristika für informationelle Gesellschaften der stetige Rückgang der traditionellen industriellen Beschäftigung und die gleichzeitige Zunahme von Dienstleistungen. Letztere beziehen sich sowohl auf die Produktion als auch auf den sozialen Bereich und werden bei zunehmender Diversifizierung als Beschäftigungsquelle immer bedeutsamer. Zentraler Motor für den Trend zur Dienstleistungsgesellschaft ist der forcierte Einsatz neuer Informationstechnologien, womit auch veränderte Formen der betrieblichen Arbeitsorganisation

³ USA, Kanada, Japan, Großbritannien, Frankreich, Deutschland, Italien

einhergehen: Es entstehen immer mehr Manager-, Experten- und technische Jobs, aber es kommt auch zur Herausbildung eines „White-collar-Proletariats“ mit Beschäftigten in untergeordneten Verwaltungsfunktionen. Castells stellte fest, dass die Steigerung des Anteils jener Berufe, die höhere Qualifikationen und höhere Bildung verlangen, im Zeitverlauf proportional höher war als der Anstieg der unqualifizierten Tätigkeiten (2001, 258 f.). Seine Daten legen nahe, dass das Qualifikationsniveau der neu geschaffenen Arbeitsplätze seit den 1980er Jahren ständig gestiegen ist und deutlich über der Durchschnittsqualifikation der Gesamtheit der Beschäftigten lag (ebd., 284 f.). Ein Blick in amtliche Statistiken bestätigt das tatsächlich angestiegene Qualifikationsniveau der Erwerbstätigen auch in Deutschland: Über 17 % der abhängig Erwerbstätigen verfügen heute über einen (Fach-)Hochschulabschluss und weitere 10 % über eine Meister- bzw. Techniker-ausbildung (IAQ o. J.). Kurzfristige Zukunftsprognosen setzen genau an diesem Level an und gehen von einer weiteren Absenkung der abhängig Erwerbstätigen ohne jegliche Berufsausbildung auf etwa 13 % für das Jahr 2025 aus (IAQ o. J.).

Mit diesem Befund korrespondieren auch Neuakzentuierungen im Ausbildungsbereich: Während sich das Spektrum der dualen Ausbildungsberufe seit Anfang der 1970er Jahre in Deutschland auf knapp 350 Berufe nahezu halbiert hat (BiBB 2009), markiert der Ausbau der Hochschullandschaft und die im 21. Jahrhundert eingeleitete Europäisierung des Hochschulsystems (Bologna-Prozess) mit der Umstellung auf teils stark spezialisierte Bachelor- und Master-Studiengänge den gegenteiligen Trend. Zum Wintersemester 2010/11 wurden deutschlandweit an allen Hochschulen knapp 14.100 Studiengänge angeboten (HRK 2010). Diese Entwicklung kann als Hinweis auf die steigenden Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt gedeutet werden, aber auch als Trend, immer mehr Berufe zu akademisieren.

Eine weitere Verstärkung der Entwicklung zur Wissensgesellschaft erfolgt durch die Internationalisierung der Märkte. Deren grenzüberschreitendes Management wäre jenseits aller Informationstechnologien jedoch ohne qualifiziertes Personal gar nicht möglich. Wollen Unternehmen ihre Position auf den Weltmärkten und ihre Wettbewerbsfähigkeit auch am Standort Deutschland behaupten, müssen sie auf einen Qualitätsvorsprung durch qualifizierte Fachkräfte setzen. Und diese sind heute mindestens durch Mehrsprachigkeit, in einem weiteren Sinne durch trans- und interkulturelle Kompetenzprofile ausgewiesen.

Schließlich nehmen zwei soziodemografische Entwicklungen großen Einfluss auf die Transformation der Beschäftigtenstruktur. Einerseits ist dies der systematische Anstieg der weiblichen Erwerbstätigen in den letzten Jahrzehnten. Aufgrund der gestiegenen Bildungsorientierung der Frauen und ihrer veränderten Ansprüche an private Lebensentwürfe ist ihre Erwerbsquote weltweit kontinuierlich angewachsen. In Deutschland ist sie seit 1991 von knapp 60 % auf aktuell über 70 % angestiegen

(Stat. BA 2010; WSI GenderDatenPortal 2013). Zum anderen ist das Geburtenverhalten von großer Relevanz. Die Situation Deutschlands ist durch einen seit Jahrzehnten anhaltenden Geburtenrückgang und eine zunehmende Überalterung der Bevölkerung gekennzeichnet. Die demografische Entwicklung Deutschlands erzeugt auf jeden Fall eine verstärkte Aufmerksamkeit für das Bildungssystem sowie für weitere Zuwanderungen und neue Wettbewerbskonstellationen auf dem Arbeitsmarkt.

Die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Transformationsprozessen der Arbeitswelt begann in den angelsächsischen Gesellschaften (USA, Kanada, UK), wo sich stark deregulierte Märkte schon früher abzeichneten, und fanden unter plakativen Buchtiteln wie „Der flexible Mensch“ (Sennett 1998), „Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft“ (Rifkin 1996) oder „Schöne neue Arbeitswelt“ (Beck 2007) ihren Niederschlag. Gemeinsam ist ihnen die Feststellung einer zunehmenden Auflösung der sogenannten Normalarbeitsverhältnisse (sozialversicherungsrechtlich abgesicherte, unbefristete Anstellungen) zugunsten stärker „projektorientierter“ flexibler Beschäftigungsverhältnisse, die häufig jedoch die an sich prekären Verhältnisse verschleiern. Und auch moderne Zeitarbeitsfirmen mit ihren „regulär befristeten“ Arbeitsangeboten tragen wesentlich zur Verbreitung von auf Dauer gestellten Befristungen bei. Ein häufiger Wechsel von Arbeitgebern, Anstellungsmodus, Arbeitszeiten und auch Einkommensniveau wird immer „normaler“. Auf die zunehmende Polarisierung des Arbeitsmarktes in qualifizierte „sichere“ Kernbelegschaften und dispo­nible Belegschaften bei fortschreitender Flexibilisierung aller Tätigkeiten wies bereits Castells in seiner frühen Studie hin (2001, 312). Solche Veränderungen lassen sich auch in Deutschland deutlich erkennen. Seit der Jahrtausendwende stiegen die „atypischen“ Beschäftigungsverhältnisse markant von seiner Zeit 5,9 Mio. auf aktuell knapp 8 Mio. und die Anzahl der Erwerbstätigen mit einem regulären Zuverdienst (Nebenjob) im selben Zeitraum von 0,5 auf 3 Mio. (Stat. BA 2014). Soziologisch wird dieser Trend als eine weltweite Angleichung von Entwicklungsprofilen der Erwerbsarbeit gewertet. Ulrich Beck spricht von einer „Brasilianisierung des Westens“ und meint damit den Einbruch des Prekären und Unsicheren in die „westlichen Bastionen der Vollbeschäftigungsgesellschaften“ (2007, 28). Bemerkenswerterweise haben auch Berufseinsteiger_innen unabhängig von ihrem Qualifikationsniveau schlechte Chancen auf ein „Normalarbeitsverhältnis“, wohl aber gute Aussichten auf (unbezahlte) Praktika und andere „downsized jobs“. Ihnen fehlt die Eingebundenheit in gewachsene Sicherheitsstrukturen und soziale Netzwerke wie auch das auf Erfahrung beruhende Verhandlungsgeschick der Älteren. Junge Erwachsene entwickeln im Umgang mit dieser Situation ganz unterschiedliche Anpassungsstrategien, wie etwa eine Verlängerung der Jugendphase durch relativ chaotische Übergänge ins Erwerbsleben oder eine Verlängerung der

(Aus-)Bildungsphase (Blossfeld u. a. 2008). Sie sind willkommene Arbeitskräfte in deregulierten Verhältnissen, besonders mit einer qualifizierten Ausbildung (Schmidt/Hecht 2011). Eine qualifizierte, auch akademische Ausbildung stellt trotz bestehenden Fachkräftemangels keine Arbeitsplatzgarantie dar, gleichwohl sind die Chancen, am Arbeitsmarkt zu partizipieren, ungleich höher als die von Unqualifizierten. Die Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse betrifft heute alle Branchen in unterschiedlichem Maße, besonders aber die Dienstleistungen, und Männer ebenso wie Frauen. Gegenwärtig haben weibliche Erwerbstätige aufs Ganze gesehen zwar häufiger Teilzeit- und Minijobs inne und arbeiten durchschnittlich weniger als die Männer (Kümmerling u. a. 2008; Wingerter 2009; bpb 2013) – bisher ein klassischer Weg, um Familie und Beruf zu vereinbaren. Doch im Zuge der Flexibilisierung geht der Trend dahin, dass sich Männer zunehmend von ihrer Haupt-Ernährerrolle verabschieden und sich auf einen gelegentlichen Wechsel von Voll- und Teilzeitstellen innerhalb ihrer Partnerschaft einrichten müssen. Diese Flexibilität wird erforderlich, um das Einkommen insgesamt sicherzustellen und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie gemeinsam zu realisieren. Gegenwärtig erwirtschaften Frauen bereits in knapp 20 % der Mehrpersonenhaushalte in Deutschland das Haupteinkommen (Klenner/Klammer 2009; Brehmer u. a. 2010).

Die Flexibilisierung bezieht sich auch auf den Arbeitsprozess an sich. Arbeitsziele werden immer häufiger in Projektkontexten und die Zielerreichung wird variabel definiert. Damit wird eine klare Trennung zwischen Arbeits- und Privatzeit – insbesondere in qualifizierten Tätigkeiten – immer schwieriger. Arbeit wird mit nach Hause genommen und Feierabend, Wochenende, Urlaub werden zur verhandelbaren Masse. Die Ambivalenz der Flexibilisierung ist offensichtlich: Sie kommt dem Anspruch nach Vereinbarkeit von Berufs- und Familienleben vordergründig entgegen, doch sie ermöglicht dem Arbeitgeber mittels moderner Informationstechnologie, orts- und zeitunabhängig jederzeit auf seine Arbeitskräfte zuzugreifen. Die Grenzen zwischen Arbeits- und Privatzeit verwischen immer mehr. Die Auswirkungen dieser neuen Strukturen hat Hochschild (2002) untersucht und er kommt zu dem Ergebnis, dass beide Bereiche in Zeiten der New Economy eine „Umpolung“ erleben: Aufgrund der kulturellen Bedeutung von Arbeit und des daran gekoppelten Ansehens erfährt das Privatleben tendenziell eine Entwertung, insbesondere die „häuslichen Arbeitsprozesse“. Viele Menschen arbeiten heute länger und hektischer als früher, ihre Tätigkeiten haben eine spürbare Verdichtung erfahren. Anders als in der Ersten Moderne⁴ sind es heute aber insbesondere die qualifizierten Arbeitskräfte, die dieser Art an Mehrbelastung verstärkt ausgesetzt sind (Reich 2002).

4 Damit wird soziologisch die durch die Industrialisierung eingeleitete Zeitspanne beschrieben – im Unterschied zur „Zweiten Moderne“ (synonym Post- oder Spätmoderne), die den Zeitraum ab etwa Mitte der 1980er Jahre des 20. Jahrhunderts mit beginnender Globalisierung und Digitalisierung beschreibt.

Die Flexibilisierung generiert auch neue Arbeitsorganisationen und Machtverhältnisse. Für die überbetriebliche Ebene beschreibt Zygmunt Baumann, wie die Flüchtigkeit der Strukturen neue Mächte hervorbringt, die nicht mehr klar in einem einzigen Schaltzentrum lokalisiert sind. Sie entfalten ihre Wirkung auf der Basis des Zerfalls, der Brüchigkeit und Fragilität, der Vorläufigkeit menschlicher Bindungen und sozialer Netzwerke (2003, 22). Auf betrieblicher Ebene charakterisiert Richard Sennett die neuen Machtverhältnisse durch drei Elemente: (1) den diskontinuierlichen Umbau von Institutionen, der verhindert, dass eine Verbindung zwischen Gegenwart und Vergangenheit besteht, (2) die flexible Spezialisierung der Produktion, die optimale Gewinnmaximierung ermöglicht und (3) die Konzentration der Macht ohne Zentralisierung. Diese bevorzugt flache Hierarchien und kleine Arbeitsteams, deren Ergebnisse durch Produktions- und Gewinnvorgaben kontrolliert werden (1998, 58 ff.). Unter solchen Arbeitsbedingungen ist es für den Einzelnen unmöglich, langfristige Bindungen zum Betrieb bzw. zur eigenen Tätigkeit aufzunehmen, vielmehr fügt er sich diesen Fragmentierungen (ebd. 79). Die Folge sind eine nur schwache berufliche Identität und wenig Klarheit, wo man gesellschaftlich steht (ebd., 86 ff.). Baumann beschreibt ein ganz neues Ausmaß an Unsicherheiten und Risiken: Unsicherheit besteht nun hinsichtlich der eigenen Position, der Ansprüche und des Lebensunterhalts; Ungewissheit besteht in Bezug auf die Stabilität des Status quo und einer Sorge um die Unversehrtheit des eigenen Körpers, der eigenen Person und aller Dinge, die daran hängen: Eigentum, Nachbarschaft, das weitere soziale Umfeld der Community (2003, 189f.). Sennett geht in der Analyse der persönlichen Konsequenzen noch weiter und spricht von einer Zerstörung des Selbstverständnisses, die aus einer ständigen Risikoaussetzung resultiert (1998, 110). Er analysiert drei Arten von Unsicherheiten, die durch die diskontinuierlichen Netzwerke entstehen: (1) mehrdeutige Seitwärtsbewegungen – anstatt wie bisher gestaltbare Aufwärtsbewegungen; (2) retrospektive Verluste – anstatt wie bisher sukzessive Verbesserungen und Zugewinne und (3) unvorhersehbare Einkommensentwicklung – anstatt wie bisher eine Einkommenssicherheit. Aus all dem folgert Sennett, dass die berufliche Mobilität heute zu einem häufig undurchschaubaren Vorgang wird (ebd., 114). Gleichzeitig bewirkt die fortschreitende Entstrukturierung und Flexibilisierung jedoch eine zwanghafte Beweglichkeit, denn Stillstand könnte als Misserfolg gedeutet werden (ebd., 116). Dies unterstreicht eindrücklich, wie viel schwieriger eine soziale und gesellschaftliche Orientierung unter solchen Bedingungen ist.

In der Industrie- und Arbeitssoziologie wird die Frage der Bedeutsamkeit von subjektiven Potenzialen der Beschäftigten unter diesen veränderten Bedingungen diskutiert und eine seit den 1980er Jahren eingeleitete Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft konstatiert. Zur theoretischen Bestimmung dieses Phänomens wurde der Begriff des „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß/Pongratz 1998) geprägt.

Dieser neue Erwerbstypus ist durch ein neues Verhältnis der Arbeitsperson zu ihrem Arbeitskraftpotenzial gekennzeichnet, das weniger eine klassische berufliche Profilierung beinhaltet als eine individuelle Formung der Arbeitskraft, den „Individualberuf“ (Voß 2001). Unter den flexibilisierten Arbeitsbedingungen und dem zunehmenden Bedeutungsverlust der Gewerkschaften sind die Beschäftigten nun für die Gestaltung ihrer Arbeitskraft und ihre Beschäftigungsfähigkeit, d. h. ihre (Weiter-)Qualifizierung, Vermarktung und Rationalisierung des eigenen Arbeitsvermögens, selbst verantwortlich. Es entsteht eine neue Qualität der Ware Arbeitskraft, die nun nicht mehr bloß als „Rohstoff“, sondern wie ein „veredeltes Vorprodukt“ gehandelt wird (Voß/Pongratz 1998, 140 f.; Voß 2001, 295 f.). Auf diese Weise findet eine deutliche Verschiebung von Machtkonstellationen am Arbeitsmarkt statt, die Marktrisiken gehen einseitig zu Lasten der Arbeitnehmer_innen (Blossfeld u. a. 2007, 669) und die wachsende Relevanz des Marktes mit steigender individueller Konkurrenz lässt individuelle Humankapitalressourcen – besonders Bildung – zunehmend bedeutsamer werden (ebd., 673).

Transformation des Privaten: neue Geschlechterarrangements und Restrukturierungsanforderungen

Eine ganz eigene Akzentuierung erhält das Thema der abnehmenden Erwartungssicherheiten, wenn in diesem Erosionsprozess von Lebensplanungen das Geschlechterverhältnis in den Fokus rückt. Karin Jurczyk und Mechthild Oechsle (2008) setzen sich in ihrem Sammelband „Das Private neu denken“ kritisch mit „dem Privaten“ im Prozess reflexiver Modernisierung auseinander. Konstitutiv für die Erste Moderne war die Herstellung der Trennung von Privatheit und Öffentlichkeit wie auch von Erwerbsarbeit und Familienleben. Und es war das Verdienst der Geschlechterforschung, herausgearbeitet zu haben, dass beide Grenzziehungen die Frauen systematisch benachteiligten. Indem geschlechtliche Arbeitsteilung entlang dieser Grenzlinien verlief, war Frauen der reproduktive Part im Privaten bzw. in der Familie zugeordnet, der paradoxerweise gering bewertet, aber für den Erwerbs- wie öffentlichen Bereich bisher unverzichtbar war. Wenn aber heute – wie oben ausgeführt – diese Grenzziehungen zunehmend erodieren, kommt es zu neuen Konfigurationen von Privatem und Öffentlichem und verändert sich die Qualität der Strukturen. Jurczyk/Oechsle heben vier Strukturveränderungen hervor: (1) Die Flexibilisierung der Arbeit in ihrer zeitlichen und räumlichen Dimension führt zur Vermischung von privater Lebensführung und Berufsarbeit; (2) mit der steigenden Erwerbsintegration der Frauen stellt sich die Frage nach der Übernahme und Regelung von Hausarbeit und Fürsorgearbeit neu⁵; (3) Fragen

5 Die Frage nach der „Dienstleistungslücke im Haushalt“ stellte Birgit Geissler schon 2001 im Kontext der feministischen Thematisierung von Hausarbeit bzw. Arbeit in Privathaushalten. Der Sammelband

nach den Möglichkeiten und Grenzen politischer und rechtlicher Regulierungen des Privaten erhalten eine neue Relevanz; (4) schließlich tragen die Entwicklungen in den Medien (Formate wie Reality Soaps und Daily Talkshows) sowie der Einsatz neuer Informationstechnologien zu weiteren Verschiebungen im Verhältnis von Privatem und Öffentlichem bei (Jurczyk/Oechsle 2008, 26 ff.). Alles in allem hat die wechselseitige Durchdringung der beiden Sphären nachhaltige Konsequenzen für die (Neu-)Strukturierung des Privaten. Dass das Private in seinen verschiedenen Facetten inzwischen zum Gegenstand öffentlicher Diskussionen und auch politischer Steuerungsversuche geworden ist, macht nach Ansicht der Forscherinnen „unmissverständlich klar, dass die Leistungen des Privaten nicht mehr als selbstverständliche Ressource vorausgesetzt werden können und dass es einer Transformation und Gestaltung des Privaten bedarf, um seine Leistungen zu gewährleisten“ (ebd., 32 ff.).

In einer früheren Analyse alltäglicher Lebensführung hat sich Jurczyk (2002) bereits mit der Auflösung der Geschlechtergrenzen beschäftigt. Bezüglich des Umgangs mit der Entgrenzung von Zeit kommt sie zu dem Ergebnis, dass die Auflösung von festen Zeitstrukturen, die Routinen und Abstimmungen mit anderen ermöglichen, nicht Entspannung schafft, sondern den Zeitdruck erhöht. Die Bedeutung von Zeit nimmt zu und erfordert neue Handlungsmuster. Als zentralen Bestandteil eines sogenannten *reflexiven* Zeithandelns beschreibt Jurczyk die zunehmende Selbststrukturierung von Alltag und Lebenslauf. Jedes Individuum muss demnach zum eigenen Zeitmanager werden, allerdings ohne wirklich selbstbestimmt zu sein. Denn erforderlich ist eine quasi-betriebsförmige Organisation des Lebenszusammenhangs in Unterordnung einer ökonomischen Rationalität (2002, 100). Es ist davon auszugehen, dass dieser Anforderung nicht alle Menschen gleichermaßen gewachsen sind und sich darüber neue Formen sozialer Ungleichheit ausprägen. Um Zeitsouveränität zu entwickeln, erscheinen Jurczyk finanzielle Ressourcen, Bildung als kulturelles Kapital sowie stabile soziale Netzwerke als soziales Kapital eine hilfreiche Grundlage für persönliche Autonomie und berufliche Chancen. Ohne solche verfügbaren Ressourcen werden Individuen diesen Entwicklungen hinterherhetzen und eher prekäre Existenzen führen: „Ihr Zeithandeln ist keine kreative Zeitkonstruktion, sondern eine immer wieder zerbrechende, reaktive zeitliche Flickschusterei“ (Jurczyk 2002, 102). An dieser Stelle kommt noch einmal das Geschlechterverhältnis zum Tragen: Die klassische Arbeitsteilung der Ersten Moderne – männlicher Haupternährer und flexible Zuverdienerin mit ganzer Reproduktionskraft – ist aufgekündigt. In der Zweiten Moderne unterliegen erwerbstätige Frauen und Männer gleichermaßen

„Weltmarkt Privathaushalt“ ist seit 2001 bereits in 3. Auflage erschienen und zeigt die ungebrochene Aktualität des Themas an (vgl. Gather u. a. 2011).

einer geschlechtsübergreifenden Flexibilisierung. Doch die Notwendigkeit der Reproduktion von Arbeitskraft bzw. von Menschen in der Privatsphäre als wichtige Voraussetzung von Erwerbsarbeit wird insgesamt gerne verdrängt. Faktisch stehen die Lebensführungen von Frauen und Männern unter den entgrenzten Erwerbs- und Zeitbedingungen jedoch unter großem Veränderungsdruck. Verkompliziert wird die Lage, weil parallel auch Entgrenzungen der geschlechtstypischen Lebensführung stattfinden. So fragt sich, auf welche reproduktiven Voraussetzungen eine Arbeitskraft heute aufbauen kann. Zugespitzt formuliert Jurczyk zwei Fragen: „Wie sieht die Reproduktion des männlichen Arbeitskraftunternehmers aus, wenn er keine Hausfrau mehr im Hintergrund hat? Und wie die des weiblichen Typus, die ohne männlichen Ernährer auskommen will oder muss?“ (2002, 109). Die spannende Frage der Zukunft wird sein, wer welche Vereinbarkeitsansprüche stellt und wie diese realisiert werden. Nicht erst bei der Kinderfrage, aber spätestens dann, werden Männer und Frauen zukünftig neue, auch konfliktreiche Aushandlungsmechanismen entwickeln müssen, um ihre gewünschte Lebensführung zu realisieren. Auf individueller wie auf gesellschaftlicher Ebene wird sich zeigen, wie viel Flexibilität Lebensentwürfe tatsächlich aushalten, zumal dann, wenn eine verlässliche Fürsorge für andere zu gewährleisten ist (ebd., 113).

Dieser neue „Grundkonflikt“ der gegenwärtigen Moderne – Flexibilität versus Verlässlichkeit –, ist Gegenstand einer umfassenden Studie des Deutschen Jugendinstituts (Jurczyk u. a. 2009), die die wechselseitigen Auswirkungen der Entgrenzungen im Erwerbs- und Privatleben untersucht. Empirische Daten liefern Interviews mit Erwerbstätigen aus der Film- und Fernsehbranche sowie dem Einzelhandel; zwei Branchen, die exemplarisch für die veränderten Erwerbsverhältnisse stehen. Die Ergebnisse zeigen, dass die doppelte Entgrenzung auf privater Ebene eine neue Form und neue Qualität familialer Kopräsenz schafft, neue Geschlechterarrangements kreiert, aber auch neue Belastungsprofile mit sich bringt.

Sehr deutlich wird auch hier, wie die Entstandardisierung und Flexibilisierung von Arbeitszeiten inklusive einer zunehmenden Ortsungebundenheit von Arbeit die Grenzen zwischen Privatem und Betrieblichem verwischen. Zugleich korrespondiert damit aber auch eine veränderte Haltung der Individuen hinsichtlich einer flexiblen Verbindung der beiden Bereiche. Umgekehrt führt die Entgrenzung der Geschlechterverhältnisse dazu, dass nicht nur familiäre Kompetenzen, sondern auch Interessen und Konflikte zunehmend in die Erwerbsarbeit hineingetragen werden. Das Private ist gleichermaßen Ressource wie Störfaktor. Allerdings betonen Jurczyk u. a., dass sich mit der Entgrenzung keineswegs automatisch die Unterschiede der beiden Bereiche auflösen. Sie konstatieren drei relevante Folgen aus den Verschiebungen der Verhältnisse: (1) Familie gibt nicht mehr die stabile Ressource für die Erwerbsarbeit ab. (2) Es findet ein Transfer lebensweltlicher

Interessen in den Erwerbsbereich statt. (3) Die Erosion der Grenzen führt zu neuen Handlungsanforderungen – und zwar auf allen Ebenen: individuell, familial, betrieblich und gesellschaftlich (2009, 58 ff.). Individuell wie als Familie müssen in ganz verschiedenen Dimensionen aktiv neue Begrenzungen bzw. eine bewusste Balance zwischen den beruflichen und privaten Erfordernissen und Ansprüchen hergestellt werden. Die unterschiedlichen zeitlichen Ansprüche (Arbeitszeit, Familienzeit, Zeiten der Kontextinstitutionen etc.) und die räumlichen Ansprüche (verschiedene Alltagsorte, Arbeitsorte, Multilokalität von Familie etc.) müssen koordiniert werden. Außerdem ist biografisch eine Gewichtung der verschiedenen Bereiche in unterschiedlichen Lebensphasen vorzunehmen und subjektiv verlangen die neuen Formen der Arbeitsorganisation jeweils den ganzen persönlichen Einsatz inklusive einer hohen Persönlichkeits- und Sozialkompetenz. Die Bewältigung dieser komplexen Anforderungen setzt ein alltägliches Grenzmanagement voraus, und zwar auf der individuellen Ebene (*doing boundary*) wie auf der familiären Ebene (*doing family boundary*). Letzteres geht über die individuelle Perspektive hinaus und hier potenzieren sich die Anforderungen an das einzelne Individuum (ebd. 60 ff.). Für die gesellschaftliche Ebene indizieren die Ergebnisse, wie die vormalig getrennten Sphären sich immer mehr verschränken und gravierende Folgen für die Reproduktion haben. Aktuelle gesellschaftliche Regelungen sind auf diese neuen Verhältnisse (noch) nicht eingestellt. Politisch ist ganz klar eine neue integrierte Sicht auf „Arbeit und Leben“ angezeigt (ebd.).

Gegenwärtig reagieren die Menschen auf den Verlust von institutionellen Rahmungen und Verlässlichkeit, indem sie selbst durch aufwändige Umgangspraktiken Fehlendes zu kompensieren versuchen. Die empirischen Ergebnisse der Untersuchung haben hinsichtlich der Bewältigung des Umgangs mit Entgrenzungen deutliche Unterschiede hervorgebracht. Von ganz besonderer Relevanz erwiesen sich dabei das Persönlichkeitskapital und die Orientierungen der handelnden Personen, durch die sie die strukturierenden Rahmenbedingungen interpretieren und alltäglich nutzbar machen (2009, 293). Dieses Ergebnis leitet unmittelbar zu der Frage nach Identitätsentwicklung über.

2. Identitätsentwicklung in postmodernen Verhältnissen

Wie kann vor dem Hintergrund nachlassender Erwartungssicherheiten dem Individuum ein gleichermaßen gefestigtes wie flexibles Selbstkonzept bzw. ein ebensolcher Lebensentwurf gelingen? Wenn die für die Erste Moderne zentralen Fixpunkte einer beruflichen und familiären Identität samt ihren jeweiligen sozialen Kontexten brüchig werden, ist der/die Einzelne gefordert, sich selbst aktiv um Gemeinschaftserfahrungen zu bemühen. Richard Sennett (1998) konstatiert eine ausgeprägte Sehnsucht der heutigen Menschen nach Verwurzelung in einer Gemeinschaft:

„All die emotionalen Bedingungen modernen Arbeitens beleben und verstärken diese Sehnsucht: die Ungewissheiten der Flexibilität; das Fehlen von Vertrauen und Verpflichtung; die Oberflächlichkeit des Teamworks; und vor allem die allgegenwärtige Drohung, ins Nichts zu fallen, ‚nichts aus sich machen zu können‘, das Scheitern daran, durch Arbeit seine Identität zu erlangen. All diese Erfahrungen treiben die Menschen dazu, woanders nach Bindung und Tiefe zu suchen“ (1998, 189 f.).

Gefragt ist also eine individuelle, „selbstbestimmte“ Auswahl der „relevanten“ sozialen Bezugsgruppen, deren Bedeutsamkeit und Verbindlichkeit für den eigenen Lebensentwurf erkundet und überprüft werden wollen.

Dynamisierung von Identitäten

Mit dem Wandel von geschlossenen zu offenen Strukturen und der Entbindung von Ort und Zeit haben sich vielfach Netzstrukturen entwickelt, womit Identitätsentwicklung insgesamt anstrengender geworden ist. Eine gelungene Lebensbewältigung erfordert vor diesem Hintergrund nicht nur die Fähigkeiten zur Selbstorganisation und zur Verknüpfung von Ansprüchen auf ein gutes und authentisches Leben mit den gegebenen Ressourcen, sondern darüber hinaus auch die Fähigkeit zur inneren Selbstschöpfung von Lebenssinn (Keupp 2002, 17). Nachdem traditionelle Instanzen der Sinnvermittlung zunehmend wegbrechen, breitet sich nach Einschätzung von Keupp u. a. (2013; 1999) gegenwärtig das Gefühl einer „ontologischen Bodenlosigkeit“⁶ (2013, 53) aus: Individuen fühlen sich wie Darsteller auf einer Bühne, für deren Spiel das Drehbuch fehlt. Individuelle Sinnstiftung wird zu einer zentralen Anforderung von Identitätskonstruktionen in der Spätmoderne. Mit ihrem differenzierten Ansatz haben Heiner Keupp und sein Forschungsteam ein Modell vorgelegt, das sowohl die veränderte Bedeutung der Bestandteile alltäglicher Identitätsarbeit als auch die gelingende Handlungsfähigkeit zum Gegenstand der Untersuchung macht. Im Spektrum des wissenschaftlichen Identitätsdiskurses verorten sie ihren Ansatz sozialwissenschaftlich, indem sie die Auswirkungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse für die individuelle Identitätsarbeit und damit auch die Frage nach der Relevanz des Sozialen – und im Weiteren des Umgangs mit Vielfalt – für Identitätskonstruktionen in den Fokus ihrer Analyse rücken. Darüber hinaus greifen sie auf psychologische Erklärungsansätze zurück, um die Bedeutung von (Selbst-)Narration für die Identitätsentwicklung herauszuarbeiten.

Keupp u. a. (2013) beschreiben Identitätsarbeit als einen lebenslänglichen Vorgang, als einen fortschreitenden Prozess eigener Lebensgestaltung (2013, 190 ff.). Er konstruiert sich in jeder alltäglichen Handlung neu und ist als ein

6 Anthony Giddens hat mit dem Begriff der „ontologischen Sicherheit“ das Gefühl der Zuverlässigkeit von Personen und Dingen beschrieben, konkret „das Zutrauen der meisten Menschen zur Kontinuität ihrer Selbstidentität und zur Konstanz der sie umgebenden sozialen und materialen Handlungsumwelt“ (1995, 118).

subjektiver Aushandlungsakt zwischen oftmals divergierenden Anforderungen zu begreifen. Diese tendenziell konflikthafte Aushandlung benötigt Ressourcen und findet im Rahmen sozioökonomischer Gegebenheiten statt, die individuell divergieren. In Orientierung an Bourdieus Kapitaltheorie unterscheiden Keupp u. a. materielle, kulturelle und soziale Kapitale. Mit jeder dieser Kapitale sind individuell unterschiedliche Optionsräume, subjektive Relevanzstrukturen und Bewältigungsressourcen verbunden, die die Kapitale in identitätsrelevante Ressourcen transformieren (2013, 202 f.). Für diese Transformationsprozesse sowie für alle Formen der Verknüpfung, Aushandlung und Passung messen Keupp u. a. der Selbstnarration eine zentrale Bedeutung zu:

„Damit meinen wir die Art und Weise, wie das Subjekt selbstrelevante Ereignisse auf der Zeitachse aufeinander bezieht und ‚sich‘ und anderen mitteilt. Diese Selbsterzählungen werden von gesellschaftlich vorgegebenen Fertigpackungen ebenso beeinflusst wie von Machtstrukturen. Insofern sind Selbsterzählungen nicht einfache Ergebnisse kommunikativer Akte, sondern werden durch erzählerische Muster, medial verstärkte Metaerzählungen und von Machtfragen geprägten Darstellungsmechanismen mit beeinflusst“ (2013, 216).

Die alltägliche Identitätsarbeit umfasst *unterschiedliche Konstruktionsleistungen*, die auch durch Andere als solche wahrnehmbar sind. So bilden zunächst die beschriebenen situativen Selbstthematizierungen die Basis zur Entstehung von *Teilidentitäten* in den verschiedenen lebensweltlichen Kontexten. Die narrative Verdichtung der Teilidentitäten führt zu *biografischen Kernnarrationen*, die auch als „Selbstideologie einer Person“ bezeichnet werden (ebd., 229). Schwieriger von außen wahrnehmbar ist hingegen das *Identitätsgefühl* einer Person, das sich aus der Verdichtung der biografischen Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person vor dem Hintergrund zunehmender Generalisierung der Selbstthematizierung entwickelt (ebd., 225). Es drückt aus, wie eine Person mit den Anforderungen des Alltags zurechtkommt. Die Selbstgefühle bringen zum Ausdruck, wie weit die Selbstbeurteilung einer Person mit ihren eigenen Referenzpunkten übereinstimmt oder eben nicht, und bewirken emotional positive oder negative Selbsteinschätzungen. In dieser Konstruktionsleistung kommt dem Kohärenzgefühl eine zentrale Relevanz zu: Es steht für die Gefühle, mit denen ein Individuum die Sinnhaftigkeit, Machbarkeit und Verstehbarkeit seiner Selbsterfahrungen bewertet. Die drei Konstruktionsleistungen beeinflussen sich gegenseitig und bilden die Basis für das Gefühl der subjektiven *Handlungsfähigkeit*, einer empfundenen Souveränität für die eigene Lebensgestaltung. Keupp u. a. arbeiten heraus, dass das *Kohärenzgefühl* – als Teil des *Identitätsgefühls* – für ein erfolgreiches Bewältigungshandeln eine wesentliche Ressource darstellt (ebd., 237). Es beeinflusst die Mobilisierung von Widerstandsressourcen ebenso wie die Flexibilität im Umgang mit Stressoren. Ein höheres Kohärenzgefühl lässt Anforderungen eher als Herausforderungen denn als Überforderungen erscheinen (ebd.). Aber neben den psychischen Faktoren

beeinflussen eben auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die Handlungsfähigkeit einer Person. Existierende Normen und Werte definieren das Verhaltensspektrum einer Person und schränken ihre Handlungsfähigkeit ein, wenn sie die normativ gesetzten Grenzen überschreitet. In den für die Spätmoderne typischen normativen und strukturellen Auflösungsprozessen identifizieren Keupp u. a. die Risiken für aktuelle Prozesse der Identitätskonstruktionen: Mit dem Verwischen der äußeren Grenzen des „Erlaubten“ („Vieles ist möglich!“) verschwinden die klaren Orientierungsmarken zur Begrenzung der individuellen Identitätsprojekte. Unter solchen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aber verlagert sich das Gefühl des Scheiterns nach innen bzw. wird die Unterscheidung zwischen „innerem und äußerem Scheitern“ insgesamt problematischer – mit entsprechenden Konsequenzen für die Identitätskonstruktion (ebd., 240 f.).

Trotz aller Fragmentierungen, Pluralität und allgemeinen Dynamisierung, die alltägliche Identitätsarbeit mit der Metapher von Keupp u. a. als ein nie endendes „Patchwork“ erscheinen lassen, sind dennoch drei *universelle Syntheseleistungen der Identitätsarbeit* zu erbringen: (1) die Herstellung von Kohärenz, (2) die Verhältnisbestimmung von Autonomie und Anerkennung und (3) die Herstellung von Authentizität (2013, 243 ff.). Die (1) *Herstellung von Kohärenz* bezieht sich auf die Bearbeitung und Ordnung des Erlebten, um die vielfältigen Eindrücke subjektiv in Übereinstimmung zu bekommen. Keupp u. a. messen ihr eine zentrale Bedeutung im Prozess spätmoderner Identitätsarbeit bei, da sich die Bedeutung von Kohärenz verändert habe, ebenso wie die notwendige Passungsarbeit innerer und äußerer Strukturen. Kennzeichnend für die gegenwärtige Kohärenzleistung ist, dass diese weniger normativ und kollektiv denn prozessual und individualisiert zu verstehen sei: Da traditionsreiche Sinninstanzen samt ihren „Meta-Erzählungen“ zunehmend irrelevant geworden sind, muss eine Sinnstiftung in der reflexiven Moderne individualisiert geschaffen werden. Allerdings stellt dabei die Komplexität der erlebten Kontexte und Realitäten mit ihren vielfältigen Optionen völlig neue „sozio-kulturelle Schnittmuster“ für Lebenssinn dar. Die Kohärenzleistungen des Individuums sind damit deutlich erschwert, und zwar umfassend im Hinblick auf den Prozess der Auswahl von Kontexten, die Fähigkeit zur Entscheidung und die Festlegung auf die subjektiv „richtigen“ Kontexte (ebd., 251). Bezüglich der Bestimmung der zweiten Syntheseleistung im Rahmen von Identitätsarbeit, der (2) *Verhältnisbestimmung von Autonomie und Anerkennung*, knüpfen Keupp u. a. an theoretische Überlegungen von Jessica Benjamin (1990) an. Mit Benjamin gesprochen gilt es, das „schicksalhafteste Paradoxon nach Anerkennung und gleichzeitiger Unabhängigkeit“ anzuerkennen (1990, 214 f.). Anders aber als Identitätsprozesse in der Ersten Moderne, die klarer an gesellschaftlichen Kategorien orientiert waren, gilt für Identitätsbildung in der Gegenwart, dass sie viel stärker im dialogischen Prozess mit anderen Subjekten immer wieder aktualisiert und neu

ausgehandelt werden muss (Keupp u. a. 2013, 252). Analytisch sind drei Dimensionen von Anerkennung unterscheidbar: die Aufmerksamkeit von anderen, die positive Bewertung durch andere und die Selbstanerkennung. Erst wenn alle drei Elemente erfüllt sind, kann die erfahrene Selbstthematization „aner kennende“ Wirkung entfalten, die aber verschiedenen Gefährdungen ausgesetzt ist. Typisch für die Spätmoderne ist insbesondere, dass eine Person hohe Selbstwertschätzung ausprägt, diese aber kaum sozial rückgebunden ist. Das Selbstkonzept basiert dann auf Konkurrenz und Überlegenheitsgefühlen. Dies führt zu der paradoxen Situation, dass die Fremdbewertung bzw. Anerkennung scheinbar nicht nötig ist, aber dennoch dringend die Aufmerksamkeit durch andere benötigt wird. Eine Autonomie ist damit nur scheinbar gegeben. Die Psychologin Sigrun Anselm (1997) führt diesen Konflikt auf die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zurück, die durch zunehmende Konkurrenz und eine einseitig an Leistungsnormen fixierte Entwicklung einen derartigen Zwang zur Selbstbehauptung auslösen. Verstärkend wirken hier ihres Erachtens die Institutionen unseres Bildungssystems, die heute für ihre Mitglieder weniger Orte sozialer Identifizierung als funktionaler Selektion seien und damit die Fähigkeit zur Selbstbehauptung einseitig förderten.

Sie vertritt die These, dass in einer radikalisierten Individualisierung die Selbstbehauptung ihr Gegenüber verliere. Identifizierungen ermöglichen damit keine soziale Verortung mehr, sondern bleiben inhaltlich leer (Keupp u. a. 2013, 258). Die dritte Syntheseleistung in der Identitätsarbeit bezieht sich (3) auf das Erreichen von *Authentizität*. Es gilt, die vielen Ambivalenzen und Veränderungen in einer Identitätsbiografie in ein für die Person „stimmiges“, d. h. an eigenen Wertmaßstäben orientiertes akzeptables Spannungsverhältnis zu bringen. Ganz wesentlich hierfür ist ein reflexiver Umgang mit den Anforderungen. Im Unterschied zur Ersten Moderne, wo das „autonome Subjekt“ ein wichtiges Identitätsziel markierte, geht es in der Spätmoderne um die Erlangung einer „authentischen Subjektivität“, die freilich die Idee der Autonomie impliziert – nicht aber umgekehrt (ebd., 265). Sie umschreibt die Fähigkeit, sich selbst zu positionieren, und zwar in einem doppelten Sinne: Sie drückt sich einerseits in einem Zukunftsbezug aus, d. h. darin, dass ein Individuum ein selbst gewähltes Identitätsprojekt realisiert und dieses durch andere auch anerkannt wird. Zum anderen findet es in der Qualität des Passungsverhältnisses seinen Ausdruck, d. h. das Identitätsprojekt stimmt nicht nur mit einem Ziel überein, sondern erlangt eine hohe Gewichtung für die gesamte Identität, ist also für viele Teilidentitäten von hoher Relevanz (ebd., 266).

Zusammenfassend konstatieren Keupp u. a., dass Kohärenz, Anerkennung und Authentizität wesentlich die identitätsstiftende Handlungsfähigkeit eines Individuums beeinflussen. Dabei liegt die Besonderheit ihres Ansatzes darin, dass sie zum Verständnis und zur Einschätzung der Wirksamkeit alltäglicher Identitätsarbeit zwei gleichermaßen relevante Perspektiven anführen; aus psychologischer Perspektive die

Wichtigkeit der sinnstiftenden Selbstnarration und aus soziologischer Perspektive die Bedeutung der Verfügbarkeit und Nutzbarmachung von materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen unter veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Der entstrukturierte Lebensverlauf – Identitätsprozesse in der Jugend

Die hier diskutierten wissenschaftlichen Erkenntnisse, die Identität als eine von Lebensphasen losgelöste lebenslange Aufgabe für das Individuum erklären, sind Teil einer theoretischen Umdeutung, die in den 1970er Jahren begann. Bis dahin orientierte sich die eng mit Modernisierungsprozessen verknüpfte Idee der Identitätskonstruktion an der Vorstellung, dass diese eine zentrale Aufgabe sei, die es vor allem in der Jugendphase zu bewältigen gelte (z. B. Erikson 1970; 1973) – im Sinne einer adoleszenten Einfädelung in eine mehr oder weniger wohlorganisierte Gesellschaft. Wenn nun im Folgenden dennoch die biografische Phase „Jugend“ fokussiert wird, dann deshalb, weil die Ausweitung der Identitätsarbeit über die gesamte Biografie nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass aufgrund entwicklungspsychologischer Zusammenhänge in der Jugendphase die Prozesse der Selbstkonzept- und Persönlichkeitsentwicklung als produktive Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Realitäten besonders evident sind.

Um nun die Relevanz von gesellschaftlichen Veränderungen für die Identitätsprozesse der gegenwärtigen „Jugend“ zu reflektieren, gilt es zu vergegenwärtigen, dass sich sowohl die Bestimmung von Lebensphasen als auch die ihnen zugeschriebene Bedeutung in historischen Kontexten vollziehen. Nach Kohli (1985) hat sich im Laufe der industriegesellschaftlichen Moderne der Lebenslauf als Institution mit einem an der Erwerbsarbeit orientierten Drei-Phasen-Modell herausgebildet: (1) Kindheit und Jugend, die sich in den Schonräumen Familie und Schule abspielen, wo die wesentlichen Handlungskompetenzen ausgebildet sowie intellektuelle und fachliche Fertigkeiten trainiert werden und symbolisch durch den Schulabschluss beendet sind. (2) Die Erwachsenenphase wird durch eine Berufsausbildung eingeleitet und anschließende Erwerbstätigkeit realisiert. Mit der Übernahme des Erwerbsstatus geht die Gründung einer eigenen Familie mit Kindern einher. Diese Phase erstreckt sich bis zum Eintritt in den Ruhestand und umfasst geschlechtsspezifische Varianten: eine Haushalts- und Familienbeziehungsorientierung für die Frau, eine Erwerbs- und Statusorientierung für den Mann. (3) Mit der Beendigung des Erwerbslebens (des männlichen „Familienoberhaupt“) beginnt die Altersphase, die bis zum Tod währt. Korrespondierend mit diesem Drei-Phasen-Modell schafft das wohlfahrtsstaatliche System Bedingungen, damit die (männliche) „Normalbiografie“ erreichbar ist. Kohli prägte für dieses Muster den Begriff der „Standardisierung bzw. Institutionalisierung von Lebensverläufen“ (Kohli 1985, 2 f.).

Jugend ist in diesem Konzept als „relativer Schon- und Lehrraum“ (Rietzke/

Galuske 2008, 1), als Moratorium zu verstehen, das der Vorbereitung auf die Erwachsenenexistenz gilt. Jugendliche müssen hier verschiedene Entwicklungsaufgaben bewältigen, indem sie sich mit sich selbst, ihren Rollen und Erwartungen seitens der Familie und seitens der Gesellschaft auseinandersetzen. Am Ende dieser Phase innerer und äußerlicher Veränderungsprozesse steht ein eigener Identitätswurf.

Mit den oben beschriebenen gesellschaftlichen Erosionsprozessen, ihren weitreichenden sozialen und strukturellen Entgrenzungsprozessen hat die „Normalbiografie“ an Bedeutung verloren und haben sich Lebensphasen entdifferenziert (ebd. 4). Die Dreiteilung eines standardisierten Lebenslaufs als Idealform repräsentiert die Lebens- und Arbeitsbedingungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und wird heute kaum noch in dieser Form umgesetzt. Für die Jugendphase gilt, dass sich ihr Charakter als Moratorium immer mehr auflöst. Nach Hurrelmann umfasst die Lebensphase Jugend den Abschnitt von der Pubertät bis zum Eintritt in ein eigenständiges Berufs- und Familienleben. Aufgrund der anhaltenden Vorverlagerung der Pubertät schrumpft s. E. die Kindheit heute auf kaum noch zehn Jahre und dehnt sich „Jugend“ auf 15 oder mehr Jahre nach hinten aus (Hurrelmann 2003, 121). In der Literatur taucht seit den späten 1980er Jahren der Begriff „junge Erwachsene“ auf, der seinerseits den nach hinten verschobenen Eintritt in den Erwerbsarbeitssektor bzw. die allgemeine Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse reflektiert (Walther 2008, 10)⁷. Konzeptionell und theoretisch hat der Begriff bislang aber noch keine eindeutige Verortung im Verhältnis zu den Lebensphasen Jugend und Erwachsensein gefunden (Rietzke/Galuske 2008, 5).

Jenseits aller Begrifflichkeit gilt es in dieser frühen Lebensphase ganz praktisch Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und Konturen einer „eigenen“ Identität herauszubilden. Typischerweise können junge Menschen heute kaum mehr antizipieren, wann sie die Jugendphase verlassen und wann sie den Erwachsenenstatus erreichen werden (Walther 2008, 12). In dieser Mischung aus Selbstständigkeit und Abhängigkeit ergeben sich für sie einerseits große Spielräume für die eigene Lebensgestaltung. Andererseits ist es für Jugendliche auch schwierig, sich mit den vielen gegebenen Möglichkeiten zurechtzufinden und eine originelle Persönlichkeit zu entwickeln.

Dabei fragt Hurrelmann, ob die Komplexität und Brüchigkeit der gegenwärtigen sozialen Umwelt dazu angetan ist, Individuationsprozesse zu unterstützen oder ob diese vielmehr „gegen“ diese äußeren Realitäten erbracht werden müssen (2003, 116). Wie Keupp u. a. (2013) in ihrem Modell verdeutlichen, fordert die durch Auflösungsprozesse und Pluralisierung hervorgerufene Unübersichtlichkeit

7 Der Begriff „junge Erwachsene“ wird von Stauber/Walther (1996; 2002) „weniger als Beschreibung einer neuen Lebensphase zwischen Jugend und Erwachsenenstatus verstanden [...], sondern vielmehr als ein heuristisches Mittel zur Dekonstruktion von Strukturverschiebungen“ (Pohl 2008, 85).

alle Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung enorm heraus. Hurrelmann argumentiert, dass im Unterschied zu Erwachsenen junge Menschen aber den Vorteil und die Chance haben, sich von Anfang an auf gesellschaftliche Vielfalt einzurichten und mit der Pluralität von Lebenswelten umzugehen, da sie sich in einer formativen Phase ihrer Biografie befinden (2003, 116). Allerdings fehlen „sichere Maßstäbe“ zum Aufbau einer Persönlichkeit, muss ein eigener Lebensstil ausgehandelt und ein eigener Lebensplan definiert werden. Welche großen Anforderungen und auch Gefährdungen im permanenten Prozess flexibler Identitätskonstruktion enthalten sind, verdeutlicht wiederum das Modell von Keupp u. a. (2013). Demnach ist eine gelungene Identitätsentwicklung umso wahrscheinlicher, je ausgeprägter die Kompetenzen einer Selbststeuerung sind und die Fähigkeit, das eigene Handeln selbstwirksam zu steuern und subjektiv sinnstiftend zu „erzählen“ bzw. präsentieren (s. o.).

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen plädiert Hurrelmann für eine neue Bewertung der einzelnen Lebensphasen. Er stellt die traditionelle Annahme einer „kindlichen Unreife“ infrage, da die Ergebnisse moderner Sozialisationsforschung deutlich machten, dass jede menschliche Lebensphase einen Abschnitt ganz eigenen Gewichts – mit eigenen Anforderungen an Subjektivität und Ansprüchen auf Entfaltung – darstelle (2003, 120). Allerdings symbolisiert für ihn die Jugend „wie keine andere Lebensphase die Spannung zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration“ (ebd., 121). Folglich vertritt er die These, dass das *Jugendalter zu einer Schlüsselphase in postmodernen Biografieentwürfen* wird, sozusagen als Vorbote der Ent-Strukturierung und De-Standardisierung von Lebensphasen insgesamt (ebd.). Er konzidiert, dass in früheren historischen Epochen die anstehenden Auseinandersetzungen im Jugendalter begrenzter waren und der Prozess heute viel mehr Kräfte bindet – und manchmal bis ins vierte Lebensjahrzehnt andauern kann (ebd.). Der Wegfall traditioneller Vorgaben für Rollen und Wertorientierungen erleichtert einerseits personale Identitätsentwicklung. Andererseits sind aber die Ansprüche an die Jugendlichen gestiegen, selbstständige Lösungen für die vielfältigen Anforderungen ihres Alltags zu finden, oftmals ohne auf Vorbilder zurückgreifen zu können. Hurrelmann misst der *Lebensbewältigung im Jugendalter einen paradigmatischen Stellenwert für die gesamte Lebensspanne* bei, da er davon ausgeht, dass die Erfahrungen im Jugendalter heute prototypisch für den gesamten modernen Lebenslauf seien (ebd., 122).

Welche Lebensphasen im Einzelnen ein Lebenslauf heute umfasst, bleibt bislang konzeptionell unbestimmt. Bemerkenswert ist der Befund, dass in dieser unbestimmten Situation sogenannte „Zwischenphasen“ oder auch biografische Übergänge an Bedeutung gewinnen (Walther/Stauber 2007, 37). Zur Beschreibung der Lage von jungen Erwachsenen im Übergang zum Erwachsensein wählt Walther die Metapher eines Yo-Yos: Die Lebensverläufe von Jugendlichen entwickeln sich

kaum mehr exakt planbar und absehbar linear (2000, 299). Vielmehr müssen junge Erwachsene permanent damit rechnen, dass einzelne, bereits getroffene Entscheidungen revidiert werden oder dass sie einen völlig neuen Weg einschlagen müssen – unabhängig davon, ob dies freiwillig gewählt oder durch institutionelle Gegebenheiten vorgezeichnet wird. *Yo-Yo-Übergänge* sind damit Ausdruck der veränderten Gesellschaftsstruktur. Soziale Ungleichheit zeigt sich „immer weniger entlang kollektiv einheitlicher – und damit identifizierbarer und kritisierbarer – Muster“ (Walther/Stauber 2007, 37), sondern findet ihren Ausdruck zunehmend in den biografischen Gestaltungsmöglichkeiten und Entscheidungen der Einzelnen. Das erforderliche *flexible Identitätsmanagement* wird zu einer Schlüsselkompetenz, um Unsicherheiten und Ungewissheiten auszuhalten und produktiv nutzen zu können (Mansel/Kahlert 2007, 31f.).

Vor diesem Hintergrund muss der Begriff der sozialen Benachteiligung neu problematisiert werden. Schule bzw. das Bildungssystem als wichtige Sozialisationsinstanz, in der Jugendliche viel Lebenszeit verbringen, rücken damit in den Fokus.

3. Bildung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Beschäftigungsfähigkeit

Schule ist neben Familie die wichtigste Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche. Als solche will diese sie befähigen, verantwortlich an Gesellschaft zu partizipieren. Die Schulgesetze der Länder formulieren ein unabhängig von Herkunft, Geschlecht und Religion existierendes „Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ (z. B. SchulG NRW §1) sowie als Zielauftrag der Schule, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre Persönlichkeit zu entfalten, selbstständig Entscheidungen zu treffen, Verantwortung für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt zu übernehmen. Gegenstand des folgenden Abschnitts ist die Frage, wie sich der schulische Bildungsauftrag mit dem gesellschaftlichen Wandel verändert hat. Was bedeuten die Auflösungen von Normalbiografien, die Entwicklung von neuen Privatheitsmustern, die zunehmende Verschränkung von Erwerbs- und Privatleben und die deregulierten Wirtschaftsprozesse für den Bildungsauftrag von Schule? Wie positioniert sich Schule (resp. das Bildungssystem) im 21. Jahrhundert angesichts der Anforderungen, mit Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Vielfalt zukunftsichernd umzugehen?

Bildungsverständnis und Bildungschancen

Die Relevanz von Bildung für gesellschaftliche Entwicklung war spätestens mit Beginn der Industrialisierung klar: „Gebildete“ Menschen waren nötig, um mit Kreativität, Erfindungsgeist und Verstand moderne Wirtschaftsprozesse „klug“ zu organisieren. Indem Bildung die Entfaltung individueller Talente und Fähigkeiten