

Sonderdruck aus:

# Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Michael Brater

Neue Formen der Jungarbeiterbildung

14. Jg./1981

**3**

## **Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)**

Die MittAB verstehen sich als Forum der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Es werden Arbeiten aus all den Wissenschaftsdisziplinen veröffentlicht, die sich mit den Themen Arbeit, Arbeitsmarkt, Beruf und Qualifikation befassen. Die Veröffentlichungen in dieser Zeitschrift sollen methodisch, theoretisch und insbesondere auch empirisch zum Erkenntnisgewinn sowie zur Beratung von Öffentlichkeit und Politik beitragen. Etwa einmal jährlich erscheint ein „Schwerpunktheft“, bei dem Herausgeber und Redaktion zu einem ausgewählten Themenbereich gezielt Beiträge akquirieren.

### *Hinweise für Autorinnen und Autoren*

Das Manuskript ist in dreifacher Ausfertigung an die federführende Herausgeberin Frau Prof. Jutta Allmendinger, Ph. D. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 90478 Nürnberg, Regensburger Straße 104 zu senden.

Die Manuskripte können in deutscher oder englischer Sprache eingereicht werden, sie werden durch mindestens zwei Referees begutachtet und dürfen nicht bereits an anderer Stelle veröffentlicht oder zur Veröffentlichung vorgesehen sein.

Autorenhinweise und Angaben zur formalen Gestaltung der Manuskripte können im Internet abgerufen werden unter [http://doku.iab.de/mittab/hinweise\\_mittab.pdf](http://doku.iab.de/mittab/hinweise_mittab.pdf). Im IAB kann ein entsprechendes Merkblatt angefordert werden (Tel.: 09 11/1 79 30 23, Fax: 09 11/1 79 59 99; E-Mail: [ursula.wagner@iab.de](mailto:ursula.wagner@iab.de)).

### **Herausgeber**

Jutta Allmendinger, Ph. D., Direktorin des IAB, Professorin für Soziologie, München (federführende Herausgeberin)  
Dr. Friedrich Buttler, Professor, International Labour Office, Regionaldirektor für Europa und Zentralasien, Genf, ehem. Direktor des IAB  
Dr. Wolfgang Franz, Professor für Volkswirtschaftslehre, Mannheim  
Dr. Knut Gerlach, Professor für Politische Wirtschaftslehre und Arbeitsökonomie, Hannover  
Florian Gerster, Vorstandsvorsitzender der Bundesanstalt für Arbeit  
Dr. Christof Helberger, Professor für Volkswirtschaftslehre, TU Berlin  
Dr. Reinhard Hujer, Professor für Statistik und Ökonometrie (Empirische Wirtschaftsforschung), Frankfurt/M.  
Dr. Gerhard Kleinhenz, Professor für Volkswirtschaftslehre, Passau  
Bernhard Jagoda, Präsident a.D. der Bundesanstalt für Arbeit  
Dr. Dieter Sadowski, Professor für Betriebswirtschaftslehre, Trier

### **Begründer und frühere Mitherausgeber**

Prof. Dr. Dieter Mertens, Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Karl Martin Bolte, Dr. Hans Büttner, Prof. Dr. Dr. Theodor Ellinger, Heinrich Franke, Prof. Dr. Harald Gerfin, Prof. Dr. Hans Kettner, Prof. Dr. Karl-August Schäffer, Dr. h.c. Josef Stingl

### **Redaktion**

Ulrike Kress, Gerd Peters, Ursula Wagner, in: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), 90478 Nürnberg, Regensburger Str. 104, Telefon (09 11) 1 79 30 19, E-Mail: [ulrike.kress@iab.de](mailto:ulrike.kress@iab.de): (09 11) 1 79 30 16, E-Mail: [gerd.peters@iab.de](mailto:gerd.peters@iab.de): (09 11) 1 79 30 23, E-Mail: [ursula.wagner@iab.de](mailto:ursula.wagner@iab.de): Telefax (09 11) 1 79 59 99.

### **Rechte**

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung der Redaktion und unter genauer Quellenangabe gestattet. Es ist ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages nicht gestattet, fotografische Vervielfältigungen, Mikrofilme, Mikrofotos u.ä. von den Zeitschriftenheften, von einzelnen Beiträgen oder von Teilen daraus herzustellen.

### **Herstellung**

Satz und Druck: Tümmels Buchdruckerei und Verlag GmbH, Gundelfinger Straße 20, 90451 Nürnberg

### **Verlag**

W. Kohlhammer GmbH, Postanschrift: 70549 Stuttgart; Lieferanschrift: Heßbrühlstraße 69, 70565 Stuttgart; Telefon 07 11/78 63-0; Telefax 07 11/78 63-84 30; E-Mail: [waltraud.metzger@kohlhammer.de](mailto:waltraud.metzger@kohlhammer.de), Postscheckkonto Stuttgart 163 30. Girokonto Städtische Girokasse Stuttgart 2 022 309. ISSN 0340-3254

### **Bezugsbedingungen**

Die „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ erscheinen viermal jährlich. Bezugspreis: Jahresabonnement 52,- € inklusive Versandkosten; Einzelheft 14,- € zuzüglich Versandkosten. Für Studenten, Wehr- und Ersatzdienstleistende wird der Preis um 20 % ermäßigt. Bestellungen durch den Buchhandel oder direkt beim Verlag. Abbestellungen sind nur bis 3 Monate vor Jahresende möglich.

### **Zitierweise:**

MittAB = „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ (ab 1970)

Mitt(IAB) = „Mitteilungen“ (1968 und 1969)

In den Jahren 1968 und 1969 erschienen die „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ unter dem Titel „Mitteilungen“, herausgegeben vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

**Internet:** <http://www.iab.de>

# Neue Formen der Jungarbeiterbildung

## Theoretische Erträge und praktische Ansätze des Modellversuchs »JUBA«

Michael Brater\*)

Aus den Erfahrungen und Befunden, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung verschiedener beruflicher Förderungsmaßnahmen für Jugendliche, insbesondere des Modellversuchs »JUBA« der Firma Philips, Wetzlar, gesammelt wurden, wird zunächst eine »Theorie der Jungarbeiter« skizziert. Diese Theorie versucht, die Berufsstartschwierigkeiten dieser Jugendlichen aus einer Unvereinbarkeit des in der Primärsozialisation »milieukonform« erworbenen und des im Beruf verlangten Handlungsmusters zu erklären. Durch die starren Eingangsforderungen, die berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse ohne Rücksicht auf individuelle Besonderheiten stellen, werden diese spezifischen Handlungsmuster der Kinder von Ungelernten erst zu »sozialen Defiziten«, damit zum Anlaß, sie von weiterführenden Bildungsprozessen auszuschließen. So werden sie schließlich zum Ausgangspunkt persönlicher Deformationen und Entwicklungsabbrüche. Neue berufliche und gesellschaftliche Chancen werden diesen Jugendlichen nur dann eröffnet, wenn es gelingt, in Bildungsmaßnahmen, die auf ihren blockierten Entwicklungsstand Rücksicht nehmen, jene grundlegenden persönlichen Fähigkeiten, die ihnen vorenthalten blieben, nachträglich zu entwickeln. Dazu scheint insbesondere der Versuch der Firma Philips, der auf dem Konzept einer Verbindung von Arbeiten und Lernen beruht und vor allem künstlerisch-handwerkliche Übungen einsetzt, im Sinne einer eigenständigen »Jungarbeiterbildung« richtungweisend zu sein.

### Gliederung

1. Einleitung: Das Projekt JUBA und der Ansatz seiner Begleitforschung
2. Berufsstartprobleme »schwervermittelbarer Jugendlicher - Skizze einer Theorie der Jungarbeiter -
  - 2.1 Erfahrungen bei der Lehrstellensuche
  - 2.2 Vergleich typischer Reaktionsmuster im Verhaltensrepertoire der Jungarbeiterinnen mit beruflichen Verhaltensanforderungen
    - 2.2.1 »Sich-nicht-verkaufen-Können« und die Warenform des Berufs
    - 2.2.2 Fehlende Zukunftsorientierung und berufliche »Investitionsförderung«
    - 2.2.3 Bindung an Gruppenstandards und berufliche Individualisierung
    - 2.2.4 Affektgesteuertes Verhalten und berufliche »Rationalität«
  - 2.3 Zur Soziogenese von »Jungarbeitern«
3. Grundzüge einer Förderungsmaßnahme für Jungarbeiter - Anforderungen und Ansatzpunkte des Projekts JUBA -
4. Schlußbemerkungen

### 1. Einleitung: Das Projekt JUBA und der Ansatz seiner Begleitforschung

1979 und 1980 führte die Firma Philips Apparatefabrik Wetzlar in Zusammenarbeit mit dem örtlichen Arbeitsamt ein Berufsvorbereitungsprogramm für etwa 40 arbeitslose, schwer vermittelbare Mädchen im Alter von 16-17 Jahren durch, das im Vergleich zu anderen berufsbezogenen Jugendförderungsmaßnahmen als durchaus ungewöhnlich gelten darf: Man wird in diesem Programm vergebens nach den üblichen fachpraktischen und fachtheoretischen Unterrichtsteilen Ausschau halten, ebenso wie es keine Einführung in eines oder mehrere Berufsfelder, keine Kurse in Schreibmaschinenschreiben und Büroorganisation und auch keine Versuche, einen Schulabschluß nachzuholen gibt. Statt dessen nehmen die Mädchen ein Jahr lang vier (Schul-) Stunden täglich an einem speziellen künstlerisch-handwerklichen Unterricht teil, in den auch allgemeinbildend-betrachtende Themen eingeflochten sind, und sie arbeiten weitere vier Stunden täglich in verschiedenen Fertigungsabteilungen an ausgesuchten produktiven Arbeitsplätzen. Ziel der Maßnahme ist es, möglichst viele dieser Mädchen zur Aufnahme einer weiterführenden Ausbildung oder zumindest zur Übernahme eines einigermaßen qualifizierten Dauerarbeitsplatzes zu befähigen.<sup>1)</sup>

Künstlerischer Unterricht in Verbindung mit Anlern­tätigkeit als Mittel der Berufsvorbereitung?<sup>2)</sup> Die Initiatoren und Verantwortlichen des Projektes »JUBA« (Jugend-Bildungs-Arbeit) glauben damit die Wurzeln der Berufsstartschwierigkeiten dieser jungen Leute tatsächlich zu treffen. Diese haben nämlich nach ihrer Auffassung im allgemeinen nichts damit zu tun, daß die Leistungs- oder Lernfähigkeit dieser Jugendlichen beeinträchtigt wäre, sondern damit, daß tief-sitzende motivationale und Verhaltensschwächen sie daran hindern, ihre Lern- und Leistungsfähigkeit bewußt zu ergreifen, um selbstgesetzte – auch berufliche – Ziele zu erreichen. Demnach ist diesen Jugendlichen nicht damit

\*) Dr. Michael Brater ist geschäftsführendes Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung. Der Beitrag liegt in der alleinigen Verantwortung des Autors.

<sup>1)</sup> Über das Projekt JUBA liegt ein ausführlicher Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung vor, aus dessen Materialien die folgenden theoretischen Überlegungen herausgearbeitet wurden und die dort auch ausführlich belegt werden; vgl. Brater, M., Das Projekt JUBA 1980. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Manuskript München 1981. – Zur Kurzdarstellung des gesamten Modellversuchs s. a. Brater, M., Berufliche Förderung Jugendlicher in der Philips Apparatefabrik Wetzlar, in: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.), Berufsvorbereitung und Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche, Modellversuche zur beruflichen Bildung Bd. 7, Berlin 1981.

<sup>2)</sup> Ähnliche Versuche gibt es z. B. bei den Ford-Werken in Köln und bei der Firma Barthels-Feldhoff in Wuppertal. Die Erfahrungen dieser Projekte gehen z. T. in die folgenden Überlegungen mit ein.

geholfen, daß man ihnen zusätzliche fachliche Lernangebote unterbreitet, weil sie persönlich gar nicht dazu in der Lage sind, diese Lernangebote aufzunehmen und zur Grundlage einer stabilen Berufsorientierung zu machen. Eine wirksame Berufsvorbereitung muß daher — nach der Auffassung der Gründer des Philips-Projekts — zunächst bei jenen persönlichen Motivations- und Verhaltensproblemen ansetzen und sie aufzulösen suchen, will man diese Jugendlichen überhaupt — im nächsten Schritt — mit fachbezogenen Lernangeboten erreichen bzw. es ihnen ermöglichen, sich sozial in einer Ausbildungs- oder Lernsituation zurechtzufinden. Eben dies aber leisten nach der Überzeugung der Initiatoren des Projektes JUBA — in Verbindung mit anderen Maßnahmen — die künstlerisch-therapeutischen Methoden.

Diese Behauptungen widersprechen deutlich dem bisher verbreiteten Denken über Jungarbeiter und Jungarbeiterförderung.<sup>3)</sup> Um ihre Stichhaltigkeit zu prüfen, wurde das Philips-Projekt als pädagogisch-soziales Experiment eingerichtet (und seit 1980 als Modellversuch des Bundes anerkannt und vom BIBB finanziell unterstützt).

Mit diesem Modellversuch ist eine wissenschaftliche Begleitung verbunden. Ihre Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, daß aus dem in vieler Hinsicht neuartigen und in seiner konkreten Gestalt zweifellos einmaligen Modellversuch ein möglichst breiter, allgemein für die Bemühungen um die berufliche Förderung »lernbeeinträchtigter« Jugendlicher relevanter Erkenntnisgewinn gezogen werden kann. Der Begleitforschung kommt hier also die Funktion zu, die generalisierbaren Erträge des Experimentes »JUBA« einzuholen und dabei zu helfen, daß die Erfahrungen, die hier gesammelt werden, über die unmittelbare Laufzeit des Modellversuchs hinaus in die wissenschaftliche und politische Diskussion der Jungarbeiterfrage eingehen können.

Es geht bei dieser wissenschaftlichen Begleitung also nicht um eine Globalbeurteilung darüber, ob dieser Versuch nun »gut« oder »schlecht« ist (eine solche Zielevaluation anhand »objektiver«, von außen herangetragenener Indikatoren wie Ausbildungserfolg, Testergebnisse usw. erscheint ganz allgemein bei stark innovatorischen Projekten wenig nützlich, da sie als Ganzes in ihrer gegebenen personellen und organisatorischen Form ohnehin nicht übertragbar sind). Es geht vielmehr darum, aus der Vielfalt der alltäglichen Erfahrungen in der Arbeit des Modellversuchs das herauszuarbeiten, was als »typische Struktur«, als relativ situationsunabhängige Erkenntnis, als typische, verallgemeinerungsfähige Einsicht festgehalten zu werden verdient. Die Begleitforschung ist hier also weder rein projektinterne Dienstleistung noch einfach projektexterne »Erfolgsmessung«, sondern sie erfüllt eine grundsätzliche Projektfunktion des systematischen kontrollierten Lernens und Erfahrungsverarbeitens bis hin zur Weitergabe neuer allgemein relevanter und gültiger Erkenntnisse und Einsichten.

Im Falle des Projektes »JUBA« lag es nun nahe, die wissenschaftliche Begleitung auf die genannten, durchaus allgemein bedeutsamen und »revolutionären« Annahmen zu konzentrieren: Lassen sich wirklich Belege dafür finden, daß für die Berufsstartschwierigkeiten jener »schwervermittelbaren« Jugendlichen motivationale und Verhaltensprobleme den Ausschlag geben? Und: Wenn dies zutrifft, welche Formen einer Bildungsmaßnahme sind dann wirksam, und vor allem: Welchen Beitrag leisten dabei künstlerisch-handwerkliche Übungen?

<sup>3)</sup> Vgl. Schober, K., R. Jelitto, Berufsvorbereitende Maßnahmen (Teile I und II), in: MatAB 4 und 5/1979.

Im folgenden werden — kurz zusammengefaßt — die bisher wichtigsten Befunde der wissenschaftlichen Begleitung zu diesen Fragen dargestellt. Sie können der inhaltlichen Klärung der Jungarbeiterfrage dienen und praktische Bildungsmaßnahmen für diesen Personenkreis anregen. Zugleich soll diese Darstellung aber auch beispielhaft demonstrieren, welchen Beitrag das Instrument der Modellversuche zur Klärung allgemeiner berufstheoretischer und berufspädagogischer Fragen leisten kann. Dazu seien noch einige methodische Bemerkungen vorangestellt.

In Modellversuchen zur beruflichen Bildung werden in einem relativ kleinen und überschaubaren Rahmen praktische Primärerfahrungen mit der quasi-experimentellen Veränderung oder Neubildung sozialer bzw. pädagogischer Formen gesammelt. Als Forschungsinstrument betrachtet, haben sie gegenüber herkömmlichen Methoden der empirischen Sozialforschung den Vorteil des unmittelbaren »gelebten« Kontakts mit dem Untersuchungsfeld, in dem die Forschenden zugleich selbst handeln, und außerdem erlauben sie nicht nur, nachträglich gewisse Ist-Zustände abzubilden, sondern sie ermöglichen Erkenntnisse über verändernde Eingriffe in das jeweilige Feld, durch die u. a. gewisse Merkmale des ursprünglichen Ist-Zustandes überhaupt erst sichtbar werden. Für analytische Zwecke bieten Modellversuche also sehr gute Voraussetzungen für Explorationen, die für unerwartete und unvorhergesehene Einsichten offen sind, die einen vergleichsweise »ganzheitlichen« Zugriff auf das Untersuchungsfeld erlauben und die vor allem die Chance bieten, durch den verändernden Eingriff neue Zusammenhänge ins Bewußtsein zu heben. Hinzu kommt selbstverständlich die die Praktiker wohl besonders interessierende Chance, auch über diese verändernden Eingriffe selbst bzw. die Reaktion des Feldes auf sie viel zu lernen.

Die Möglichkeiten, die Modellversuche als Forschungsinstrumente bieten, können jedoch nur dann genutzt werden, wenn es gelingt, die tagtäglich bei den praktisch Tätigen anfallenden Erfahrungen in einen einigermaßen kontrollierten und überprüfbareren Forschungs- und Erkenntnisprozeß überzuführen. Die Praktiker des Modellversuchs müssen am Prozeß der Erkenntnisgewinnung direkt beteiligt sein; sie sind selbst nicht »Untersuchungsobjekte« oder »Versuchspersonen«, sondern aktiv experimentierende Forscher. Da sie als Praktiker sich gewöhnlich nicht selbstverständlich in der Rolle des Forschers sehen, haben die am Modellversuch beteiligten Wissenschaftler hier die hochinteressante Aufgabe einer praktischen Berufsentwicklung, indem sie den Praktikern allmählich ein Selbstverständnis, aber auch das Handwerkszeug und die Denkmethode von Forschern vermitteln müssen. Dies erfordert z. B., daß die Praktiker kontinuierlich in einen realen Forschungsprozeß einbezogen sind, in dem ihnen die Fachwissenschaftler u. a. ständig Kategorien, strukturierende Fragen, klärende Begriffe für die immer wieder unüberschaubar, chaotisch werdenden Erfahrungen und Empfindungen anbieten, Erkenntnissituationen mit ausreichender Distanz schaffen und — neben eigenen empirischen Arbeiten — Instrumente und Techniken der Erfahrungssammlung und -kontrolle bereitstellen müssen.

In der Praxis liegen hier unübersehbar viele Fallstricke und Quellen endloser Mißverständnisse, bis die eingefahrene berufliche Arbeitsteilung zwischen praktisch Tätigen und professionellen Forschern wieder soweit aufgehoben wurde, daß zumindest in Teilgebieten Arbeiten und Lernen, Aktion

und Reflektion wieder personal vereinigt sind.<sup>4)</sup> Diese Mühe muß jedoch aufgebracht werden, weil es für einen Modellversuch ein wenig befriedigender Zustand ist, wenn die Erfahrungen, die tatsächlich in der Praxis gemacht werden, privat bleiben und versickern, ohne zur Erkenntnis geworden zu sein, und wenn andererseits zum Zwecke genereller Erkenntnisgewinnung professionelle Forscher, die kaum über eigene praktische Erfahrung verfügen, gelegentlich vorbeikommen und die Projektbeteiligten einen Fragebogen ausfüllen lassen.

Besondere Anforderungen sind auch an die Auswertung und Interpretation der so gewonnenen Erfahrung zu stellen. Zur Vermehrung allgemeinen Wissens durch den Modellversuch reicht es nicht aus, etwa einfach die erhobenen Daten oder die systematisierten Beobachtungen darzustellen. Die Auswertung muß vielmehr grundsätzlich die theoretische Interpretation dieser Befunde einschließen, weil sie erst in dieser Form »verstehbar« und »Erkenntnis« sind, und weil nur die theoretisch plausible Interpretation der Befunde den methodischen Grundmangel der Modellversuche – mit relativ kleinen Populationen in durchaus unrepräsentativen Situationen zu arbeiten – annähernd auszugleichen in der Lage ist.

Als selbst Mitforschende nehmen diejenigen, die den Modellversuch initiieren und durchführen, selbstverständlich auch mit als erste am zunehmenden Erkenntnis gewinn – etwa über Jungarbeiter oder die pädagogischen Wirkungen künstlerischen Unterrichts – teil. Je mehr sie wissen, desto besser können sie wiederum ihre Modellversuchspraxis gestalten: Die Rückführung der Ergebnisse in eine Weiterentwicklung des Modells ist sichergestellt. Zugleich heißt das aber methodisch, daß sich der Untersuchungsgegenstand ständig verändert. Mit allgemeinen Schlußfolgerungen – etwa über die Eignung künstlerischer Methoden zur Jungarbeiterförderung – muß hier daher so lange gewartet werden, bis wirklich klar ist, daß curriculare und didaktische Verbesserungen mögliche unerwünschte Wirkungen bzw. Ergebnisse, die hinter den Erwartungen zurückbleiben, nicht mehr positiv beeinflussen können. Es ist also nötig, zunächst einmal alle problematischen, den Hypothesen zuwiderlaufenden Wirkungen festzuhalten und intern an die Praktiker zurückzuspielen, um mit ihnen zusammen nach curricularen und didaktischen Antworten zu suchen. Erst wenn dieser Optimierungsprozeß »ausgereizt« ist, weil alle Antwortmöglichkeiten hier und jetzt erschöpft sind, läßt sich ein generalisierendes Fazit im Sinne einer Antwort etwa auf die Ausgangsfrage nach den pädagogischen Chancen künstlerischen Unterrichts im Rahmen der Berufsförderung ziehen. Bricht dieser Prozeß zu früh ab, erhält man faktisch nur Erkenntnisse über die Wirkungen eines bestimmten, möglicherweise unzulänglichen Curriculums oder einer sehr speziellen personellen Konstellation – Erkenntnisse, die im Hinblick auf die Klärung der allgemeinen Ausgangsfrage relativ wertlos sind. Hier hängen also Projektentwicklung und der übergreifende Zweck der allgemeinen Erkenntnisgewinnung unmittelbar miteinander zusammen.

## **2. Berufsstartprobleme »schwervermittelbarer« Jugendlicher – Skizze einer Theorie der Jungarbeiter -**

### **2.1 Erfahrungen bei der Lehrstellensuche**

Welche allgemeinen Erkenntnisse hat also bisher der Modellversuch JUBA über die Ursachen und Hintergründe der Berufsstartschwierigkeiten »schwervermittelbarer« Mädchen zutage gefördert?

<sup>4)</sup> Idealerweise muß selbstverständlich auch der Wissenschaftler einen Teil der praktischen Arbeit mit übernehmen, also z. B. mit unterrichten.

Hierzu wurden zunächst einmal die Berichte der Mädchen selbst über ihre bisherigen, wenig erfreulichen Berufserfahrungen gesammelt und ausgewertet. Danach ergibt sich folgendes Bild:

Etwa die Hälfte der Mädchen hatte am Ende der Schulzeit den Wunsch, einen Ausbildungsberuf zu ergreifen (besonders beliebt: Krankenschwester, Kosmetikerin, Friseurin, Säuglingsschwester). Auf die Frage, warum sie diesen Wunsch nicht verwirklicht haben, geben die Mädchen zunächst »äußere« Gründe an: Die entsprechenden Schulvoraussetzungen fehlten, es gab keine geeignete Lehrstelle am Ort. Im weiteren Gespräch zeigte sich dann aber durchgängig, daß keines der Mädchen eine Strategie zur Bewältigung der Hindernisse entwickelte, oder einen neuen Berufswunsch formulierte, nachdem sich der erste als schlecht erfüllbar herausgestellt hat. Alle resignierten schnell und waren von der völligen Aussichtslosigkeit und Unmöglichkeit ihrer Bemühungen überzeugt.

Einige traten eine bereits zugesagte Lehrstelle gar nicht erst an. Dafür liegen sehr diffuse Gründe vor, wie etwa der, daß die Lehrstelle doch zu weit weg von zu Hause war oder der, daß die Arbeit in diesem Beruf doch nicht ganz dem entspricht, was man sich vorgestellt hat. Wieder handelt es sich also um ein Aufgeben vor (relativ belanglosen) äußeren Hindernissen. Vor allem aber wird in diesen Äußerungen deutlich, wie stark den Mädchen ihre ganz bestimmten Vorstellungen von dem, was gegeben sein soll, eine flexible Bewältigung der Situation erschwerten.

3 Teilnehmerinnen hatten vor Eintritt ins Projekt JUBA eine Lehre angefangen, aber innerhalb der ersten zwei Monate wieder abgebrochen. Auch bei den Schilderungen über diese Situation tritt wieder das Muster zutage, sich bei Schwierigkeiten nicht »durchbeißen« zu können, sondern sehr schnell zu kapitulieren. Unmittelbarer Anlaß für die Kündigungen sind *soziale Konflikte* mit den Ausbildern bzw. Vorgesetzten, bei denen es um disziplinarische Fragen, vor allem der Pünktlichkeit, aber auch der Übernahme bestimmter unangenehmer Arbeiten geht. Die Mädchen haben so gut wie keine Möglichkeiten, solche Konfliktsituationen zu vermeiden, zu ihren Gunsten zu beeinflussen oder sie doch wenigstens so zu meistern, daß es nicht unbedingt »kracht«. Am häufigsten genannt wird als persönliches Problem bei der Lehre, daß man sich nicht ständig »herumkommandieren lassen wollte« und den untergeordneten sozialen Status des Lehrlings nicht akzeptieren kann. Hier rächt es sich, daß die Mädchen, wenn überhaupt, am ehesten Lehrstellen in kleinen mittelständischen Betrieben – Friseursalons, Kaufläden, Modegeschäften usw. – fanden, bei denen diese Subordinationsforderungen größer und direkter sein dürften, als etwa in einer industriellen Lehrwerkstatt. Ein wichtiger, indirekt zu erschließender Aspekt der Lehrstellenproblematik liegt darin, daß die erreichten Lehrberufe alle unmittelbar mit *Kundenkontakten* zu tun haben, also ein gewisses Auftreten und Benehmen der Mädchen, eher »bürgerliche« Umgangsformen verlangen, die sie durchweg nicht beherrschen. Sie beherrschen auch nicht jene eigenartige »verkaufsstrategische« Balance, die für berufliche Beziehungen typisch ist, zwischen personaler Freundlichkeit und Gleichgültigkeit, zwischen Dienst für den anderen und gleichzeitiger Instrumentalisierung seiner Bedürfnisse für die eigenen Zwecke. Leistungs- oder Lernprobleme gaben in *keinem* Fall den Ausschlag dafür, daß die Lehre abgebrochen wurde (sie festzustellen, wäre wohl auch die Zeit zu kurz gewesen).

18 Mädchen brachten bereits Arbeitserfahrungen von »festen« Hilfsarbeitsplätzen mit, die sie jedoch alle nur

relativ kurze Zeit innehatten und ebenfalls meist im Konflikt verlassen haben. Allerdings stehen hier charakteristischerweise nicht soziale Konflikte im Vordergrund, sondern die Unzufriedenheit über als unzumutbar empfundene Aspekte dieser Arbeiten.

Zur Ergänzung wurden die Meister, bei denen sie im JUBA-Programm arbeiteten, gefragt, warum denn ihrem Urteil nach diese Mädchen keine Lehrstellen bekommen haben. Sie äußerten alle zunächst einmal eine gewisse Verständnislosigkeit. Keiner sagte, daß die Mädchen von ihrer Leistungsfähigkeit her für die Lehre nicht in Frage kämen, vier der Meister meinten dagegen sogar ausdrücklich, daß von den manuellen Fähigkeiten und von der Intelligenz her bei vielen - mindestens der Hälfte - der Mädchen eine reguläre Lehre möglich gewesen sein müßte. Ein nonverbaler Intelligenztest, der zu Beginn des Programms mit den Mädchen durchgeführt wurde, ebenso wie die betriebsüblichen, auf Feinmotorik, Konzentrationsverlauf usw. abzielenden Einstellungstests bestätigen dieses Urteil: In beiden Fällen ergab sich eine durchaus normale Verteilung der Testwerte. Die Berufsstartprobleme dieser Mädchen können also nicht darauf zurückgeführt werden, daß sie zu »dumm« oder zu ungeschickt wären (wie am Durchgang 1980 auch nur 12% Sonderschüler, aber 50% Hauptschüler mit Abschluß teilnahmen!). Dagegen ergab ein anderer Test, der Aggressionsrichtung und -bewältigung in sozialen Situationen mißt (der »Picture-frustration-test« nach Rosenzweig), durchaus Verhaltensauffälligkeiten in dem Sinn, daß diese Mädchen häufig dazu neigen, ihre Aggressionen nach außen zu richten und andere für ein Mißgeschick verantwortlich zu machen. Dem entspricht dann auch das Urteil der Meister, die schließlich zu Protokoll geben, daß ihrer Meinung nach nur »disziplinarische« Fragen, Flatterhaftigkeit, Schlampigkeit, Unzuverlässigkeit, auch zu große Schüchternheit usw. den Berufsstart der Mädchen erschwert haben könnten.

- Zusammengefaßt zeigt sich also, daß es keinerlei Anzeichen dafür gibt, daß etwa mangelnde Intelligenz, Leistungsbeeinträchtigungen, Lernschwierigkeiten, Kenntnislücken o. ä. diese Schwierigkeiten verursacht haben;

- dagegen gibt es eine deutliche Neigung der Mädchen zu schneller Resignation, zur Kapitulation vor u. U. geringen Schwierigkeiten, die sie daran hindert, am einmal gesetzten Ziel festzuhalten und alternative Strategien zu seiner Verwirklichung auszuarbeiten und zu verfolgen; hier dürfte ein wichtiger Hinweis auf die vermuteten »motivationalen« Schwächen liegen;

- schließlich treten in allen Fällen im Zusammenhang mit dem gescheiterten Berufsstart soziale Konflikte und soziale Verhaltensschwierigkeiten auf, besonders dort, wo es um Subordination oder das Zeigen bestimmter »bürgerlicher« Verhaltensweisen geht.

Soweit scheint sich also zu bestätigen, daß für die Berufsstartschwierigkeiten eher motivationale und Verhaltenspro-

bleme den Ausschlag geben als fehlendes sachbezogenes Wissen und Können oder mangelnde Leistungsfähigkeit.<sup>5)</sup> Es ist jedoch selbstverständlich - und die Untersuchungen zeigen dies auch durchgängig -, daß es sich bei diesen motivationalen und Verhaltensproblemen nicht um feste »Persönlichkeitszustände« handelt, sondern daß sie stets in bestimmten (beruflichen) Situationen aktiviert werden: Der resignative Rückzug ist offenbar auch Antwort auf eine undurchschaubare Berufswelt, die sozialen Konflikte entstehen aus der Schwierigkeit, mit den Zeit- und Verhaltensnormen der Betriebe zurechtzukommen, oder aus der Überforderung der Mädchen durch die Feinheiten der wechselseitigen Erwartungs-Erwartungen in der Verkaufssituation mit dem Kunden, oder schließlich aus dem Widerstand gegen die Arbeitsbedingungen und -anforderungen an einfachen Hilfsarbeitsplätzen. Die Mädchen »sind« also nicht einfach resigniert oder aggressiv o. ä., sondern sie wissen bestimmte Anforderungen der Berufsweit nicht anders zu meistern als durch Resignation, Aggression etc. Diese »situative« Interpretation der geschilderten Verhaltensweisen wird auch dadurch nachdrücklich gestützt, daß dieselben Mädchen etwa im künstlerischen Unterricht u. U. lammfromm und hingebungsvoll ein Bild malen oder mit Eifer und Verbissenheit an einer Holzschale schnitzen konnten. Zum Verständnis der Berufsstartprobleme dieser Jugendlichen kann man also nicht nur auf deren persönliche »Defekte« schauen, sondern man muß offensichtlich auch die Struktur der beruflichen Anforderungen mit in die Untersuchung einbeziehen, weil hier offenbar solche »Defekte« erst herausgefordert bzw. offengelegt werden.

## 2.2 Vergleich typischer Reaktionsmuster im Verhaltensrepertoire der Jungarbeiterinnen mit beruflichen Verhaltensanforderungen.

Um dies genauer zu klären, wurde versucht, aus sehr umfangreichen und systematisch geführten Verhaltensbeobachtungen der Lehrer und Meister über die Teilnehmerinnen einerseits und aus bestimmten berufstheoretischen Annahmen<sup>6)</sup> andererseits diejenigen Punkte genauer zu bestimmen, an denen das subjektive Verhaltensrepertoire der Mädchen, ihre persönlichen Verhaltensmuster und Handlungsorientierungen mit zentralen Berufsanforderungen nicht ohne weiteres vereinbar sind bzw. nicht übereinstimmen. Dabei ließen sich mindestens vier solcher »Unvereinbarkeiten« feststellen, nämlich:

- Das »Sich-nicht-verkaufen-Können« gegenüber der Warenförmigkeit beruflich organisierter Arbeit;
- Die fehlende Zukunfts- und Planungsperspektive gegenüber dem Investitionscharakter beruflicher Ausbildung;
- Die Bindung an Gruppenstandards und traditionelle Normen gegenüber der Individualisierungsforderung beruflich organisierter Arbeit;
- Das eher affektgesteuerte Verhalten gegenüber der benötigten »Rationalität« und Selbstkontrolle im Beruf.

Diese Zusammenhänge seien kurz im einzelnen erläutert:

### 2.2.1 »Sich-nicht-verkaufen-Können« und die Warenform des Berufs

Es schien den JUBA-Teilnehmerinnen ganz unmöglich zu sein, sich um eines Vorteils willen, den sie von einem anderen erwarteten, bei diesem »angenehm« zu machen. Ein solches Verhalten gilt ihnen als geradezu unanständig und verlogen, als unfaires Einschmeicheln oder als Selbsterniedrigung. Man konnte sogar sicher sein, daß sie sich gerade

<sup>5)</sup> Man mag hier einwenden, daß die Erfahrungen des JUBA-Projekts ausschließlich an einer Mädchengruppe gesammelt wurden und die Befunde daher nicht unbedingt auch für männliche Jungarbeiter gelten. Dies gilt zweifellos für einige Aspekte (insbesondere die Möglichkeit, die Hauptlebensorientierung auf die Familie zu verlagern), aber wohl nicht für die grundsätzlichen Zusammenhänge, die hier entwickelt werden sollen. Erfahrungen im Jugendförderungsprogramm der Ford-Werke, an dem nur Jungen teilnehmen, bestätigen dies.

<sup>6)</sup> Gemeint ist hier die »subjektbezogene« Berufstheorie, für die Berufe als institutionalisierte, relativ klar abgegrenzte Qualifikationsbündel diejenige Form darstellen, in der inhaltlich besondere Arbeitsfähigkeiten unter Marktbedingungen ausgebildet und eingesetzt werden. Vgl. Beck, U., M. Brater, H.J. Daheim, Soziologie der Arbeit und Berufe, Reinbek 1980.

dann, wenn sie wirklich sich von jemand anderem etwas wünschten, besonders kratzbürstig, schroff und abweisend benahmen, um ja nicht in den Verdacht zu kommen, sich lieb Kind machen zu wollen. Überaus charakteristisch hierfür waren die Aufnahmegespräche vor Beginn des Projektes, die der Personalleiter und ein Lehrer mit jedem Mädchen einzeln führten: Während man bei Damen aus anderen Schichten, etwa Sekretärinnen, sicher sein kann, daß sie sich besonders fein herausputzen, um »einen guten Eindruck« zu machen, traten diese Mädchen – von wenigen Ausnahmen abgesehen – äußerlich ungepflegt, unbeholfen, verängstigt, manchmal auch bewußt aggressiv und bockig auf. Sie wirkten verschlossen und abweisend und gaben sich betont schnoddrig oder gleichgültig, um ja jeden Verdacht zu zerstreuen, sie würden sich vielleicht für dieses Projekt interessieren oder irgendwelche Hoffnungen in es investieren. Allein aufgrund dieser Vorstellungen hätten sie – nach Ansicht des Personalchefs – in einer normalen Situation keinerlei Chancen gehabt eingestellt zu werden, weil sie damit offenbar eine zentrale berufliche Anforderung – *sich »verkaufen« zu können* – nicht erfüllten.

Dieses »Sich-verkaufen-Können«, sich selbst anzupreisen, auf die eigenen Fähigkeiten und Stärken hinweisen, sich möglichst vorteilhaft »in Szene zu setzen«, ist aber nun zweifellos eine Grundanforderung im Rahmen von Arbeitsverhältnissen, die zentral auf der Vermarktung der Arbeitskraft, auf dem Verkauf der eigenen Arbeitsfähigkeiten beruhen. Im Ritual des Warentausches ist es geradezu eine konstitutive Bedingung, daß der Anbieter alle Vorzüge seines Angebotes herausstreicht und so das Interesse und die Kauflust des Abnehmers herauslockt, während dieser sich diesen Verlockungen möglichst widersetzen und auf die Mängel und Fehler des Angebots hinweisen muß, um den Preis vielleicht zu drücken. Diesem fundamentalen Ritual verweigern sich die JUBA-Mädchen, indem es ihnen wie Selbstaufgabe erscheint, wollten sie sich selbst anpreisen und herausputzen. Sie lehnen nicht nur das komplizierte Spiel von wechselseitigen Erwartungen und Erwartungs-Erwartungen ab (s. o.), sondern auch die unter Berufsbedingungen strukturell notwendige Strategie der Instrumentalisierung der fremden Bedürfnisse für die eigenen Zwecke. Es muß dahingestellt bleiben, ob es sich dabei um ein wirksames moralisches Gebot ihrer Herkunftsgruppe oder um wirkliche »Unfähigkeit« handelt, weil ihnen das ganze Spiel zu kompliziert ist. So scheinen z. B. ihre persönlichen Möglichkeiten des strategischen Denkens und Handelns dadurch überfordert zu sein. Um Idealisierungen zu vermeiden, sei auch auf die Ambivalenz dieses Befundes hingewiesen (der »solidarische Aufrichtigkeit«, aber auch »moralischen Rigorismus« bedeuten kann) und darauf, daß die bevorzugte alternative Verhaltensweise der Mädchen in relativ groben, latent gewalttätigen oder zumindest rüpelhaften Versuchen besteht, den komplizierten Knoten einfach durchzuhauen.

### 2.2.2 Fehlende Zukunftsorientierung und berufliche »Investitionsforderung«

Berufliches Handeln basiert auf langfristiger Planung und der Übernahme gegenwärtiger Belastungen um später um so größeren Vorteils willen. Dieses »Investitionsdenken« liegt bei der Berufsausbildung auf der Hand, es beherrscht aber ganz allgemein den Mechanismus von Leistung und Gegenleistung, wie er in beruflich organisierter Arbeit institutionalisiert ist: Die eigenen Bedürfnisse werden hier nicht direkt – weder durch Eigenarbeit noch durch gewaltsame Aneignung – befriedigt, sondern über den Umweg einer Gegenleistung für eine eigene Leistung, die weder mit dieser Gegenleistung

noch mit dem eigenen Bedürfnis inhaltlich irgend etwas zu tun haben muß. Um sich eine neue Jeans kaufen zu können, muß man erst einmal tagelang Printplatten von Autoradios bestücken, beispielsweise, und dann auch noch auf den Zahntag warten, bis es schließlich soweit ist. Abgesehen von der Abstraktionsleistung, die hier gefordert wird, verlangt dieser Zusammenhang die Fähigkeit, auf unmittelbaren Vorteil zunächst einmal verzichten zu können, die spontane Bedürfnisbefriedigung zurückstellen zu können und das momentane Handeln nicht nach dem aktuellen Bedürfnis, sondern nach in der Zukunft liegenden Zielen und Möglichkeiten einzurichten.

Dieses zukunftsorientierte, planerische »Investitionsverhalten« liegt den JUBA-Teilnehmerinnen außerordentlich fern. Auffallend in vielen Lehrerbeobachtungen und -gesprächen war zunächst einmal, daß kaum eine überhaupt über eine langfristige Planungsperspektive verfügt: Die nächsten Monate, vielleicht das JUBA-Jahr werden einigermaßen überschaut – danach herrscht nebulöses Dunkel: Wer kann schon wissen, was in Zukunft sein wird? Pläne werden für die nächsten Wochen geschmiedet, nicht länger. So bestand auch für kaum eines der Mädchen am Anfang des Förderungsjahres die Frage, wie es denn danach wohl weitergehen wird. Die nähere Betrachtung gibt Hinweise darauf, daß für eine solche langfristige Planung u. a. das nötige Vertrauen fehlt: Wenn ich jetzt verzichte, wer garantiert mir dann, daß diese Investition auch wirklich später Früchte trägt? Daß z. B. eine Berufsausbildung später relativ günstigere Bezahlung nach sich zieht, wird mit ungläubigem Erstaunen quittiert: Woher will der das wissen? Daß sich eigene Leistungen überhaupt auszahlen können, daß es dafür einen gerechten, wenn auch nicht unmittelbaren Ausgleich geben könnte, wird skeptisch beurteilt. Zwar wissen die Mädchen natürlich, daß der Weg zu ihrer neuen Jeans über die Printplatten führt, aber diese Verkoppelung ist für sie eher eine Quelle von Mißtrauen und Aggression; sie empfinden sie einerseits als Erpressung, andererseits glauben sie, genau aufpassen zu müssen, daß sie auch nicht übers Ohr gehauen werden. Jedenfalls ist ihnen all das bald zu kompliziert und undurchschaubar und »motiviert« nur zähneknirschend zur Arbeit.

Auch hier zeigt sich also, daß den JUBA-Mädchen ein grundlegendes berufliches Verhaltensmuster – relativ langfristig und zielorientiert Leistungen zu »investieren« – verhältnismäßig fremd ist; bei ihnen dominiert ein eher epikuräischer Standpunkt, die Gegenwart nicht an die zukünftigen Ansprüche und Chancen zu verpfänden, sondern die hier und jetzt vorgefundenen Möglichkeiten ganz und unbeschwert zu genießen – wer weiß, was morgen kommt. Auch hier sei wieder bewußt auf jede Bewertung verzichtet – diese Haltung ist schließlich nicht »richtiger« und genau so ambivalent wie die »bürgerliche«, die im Beruf gefordert wird, nur passen eben beide nicht ohne weiteres zusammen.

### 2.2.3 Bindung an Gruppenstandards und berufliche Individualisierung

Sowohl in den Unterrichtsgesprächen als auch in den Gesprächen mit den Mädchen über ihre Zukunft und in den künstlerischen Arbeiten selbst kommt durchgängig zum Ausdruck, was man Denken und Handeln aus einer *Klischeewelt* heraus nennen könnte: Es gibt für diese Mädchen ganz fest geprägte und gültige Vorstellungen, Gewohnheiten und Standards, die alle ihre Entscheidungen und Verhaltensweisen bestimmen, an die sie gebunden sind und die gewissermaßen stellvertretend für sie selber denken und handeln. Den Satz »Ich war immer sicher, daß es einen klaren Unterschied zwischen richtig und falsch gibt«, bejahten 65%, den

anderen »So gut wie alle Probleme haben eine Lösung«, 74%! Für die gesamte Welt und ihre möglichen Fragen - z. B. auch nach der beruflichen Zukunft - gibt es vorgefertigte Antworten, »Bausatz-Urteile«, die auf Knopfdruck abgerufen werden können. Gruppennormen des Urteilens und Verhaltens haben eherne Geltung. Vor individuellen Handlungen und Entscheidungen schrecken die Mädchen demgegenüber ganz entschieden zurück.

Auch diese starke Bindung an kollektive Normen und Traditionen widerspricht der beruflich angemessenen Handlungsorientierung: Historisch hat ja gerade die Dominanz des Tauschprinzips, die »rationale« Orientierung an den Möglichkeiten und Grenzen des Marktes jede traditionellen - etwa religiösen oder zünftigen - Lenkungsinstanzen der Arbeit und des eigenen Verhältnisses zu ihr abgelöst. Der Lohnarbeiter ist zunächst einmal individuell auf sich und sein eigenes Geschick, seine Arbeitskraft zu vermarkten, gestellt, wie er auch eine ganz individuelle vertragliche - also rational und für einen begrenzten Zweck auszuhandelnde - Beziehung zum Abnehmer seiner Arbeitsleistung eingeht. Dasselbe gilt für den Inhalt der Arbeit, für die Arbeitsbedingungen, usw.: Innerhalb dessen, was der Markt zuläßt, sind sie - zumindest dem Prinzip nach - relativ frei von Sitten und Traditionen gemäß dem Erfindungsreichtum oder dem Durchsetzungsvermögen der einzelnen vereinbar. Die Chance des einzelnen Arbeitskraftanbieters liegt hier zunächst einmal - wieder dem Marktprinzip nach - in einer möglichst weitgehenden Individualisierung seines Arbeitsangebotes, darin, nicht auf die anderen zu warten, sondern sich in der Konkurrenz mit ihnen individuell durchzusetzen. Die »Gleichen« sind unter diesen Bedingungen nicht normgebende Solidargemeinschaft, sondern individuell zu unterlaufende, auszusteckende Konkurrenten.

Wieder zeigt sich ein tiefer Gegensatz zwischen dem selbstverständlichen Handlungsmuster der JUBA-Mädchen und dem im Beruf strukturell eingelassenen und geforderten Handlungsmuster. Der Beruf verlangt Individualisierung und damit Selbstvertrauen und soziale Distanz, die dem sozialen Bewußtsein und Handeln dieser Jugendlichen außerordentlich fremd sind. Man darf diese Gruppenbindung nicht als »Solidarität« o. ä. romantisieren; sie schließt z. B. Haßausbrüche und heftige Konflikte untereinander keineswegs aus. Sie bedeutet lediglich, daß für alle ganz bestimmte Konventionen unbefragt gelten, und daß sich der einzelne aus dem tragenden und organisierenden Umkreis seines Milieus nicht allzuweit entfernt. Dies gilt ganz wörtlich etwa für die räumliche Mobilität, aber auch in übertragenem Sinn für die Berufswahl, die Formulierung eigener beruflicher Ansprüche, die Karriereorientierung, die Verhaltensnormen im direkten Umgang mit Vorgesetzten und Kollegen.

#### 2.2.4 Affektgesteuertes Verhalten und berufliche »Rationalität«

»Professionelles« Verhalten ist typischerweise eines, das die Person des Berufstätigen weitgehend aus dem Spiel läßt: Der »Fachmann« handelt allein aus seinem überlegenen Wissen und Können, nicht aus seinen Affekten und Leidenschaften, wie er auch in seinen sozialen Beziehungen unpersönlich, sachbezogen, »rational« kalkulierend agiert. Schließlich steht am Beginn der Arbeit für den anderen auch nicht sein Mitleid für oder sein Jammer über diesen, sondern ein sachlicher Auftrag, der die Erwartung von genau berechneten Gegenleistungen einschließt. Deshalb ist die Arbeit des Professionellen auch nicht an dessen Gefühle oder subjektive Bereitschaften gebunden (wiederum: dem Prinzip

nach), sondern jenseits aller Betrachtungen von Lust und Unlust ausschließlich eine Frage der Sacherfordernisse und der Zahlungsfähigkeit.

Um dieses Handlungsmuster subjektiv einzulösen, benötigt man wieder ganz bestimmte persönliche Haltungen und Fähigkeiten, - etwa die, die eigenen Affekte weitgehend unter Kontrolle zu haben, sich emotional abzupanzern, sich »selbst zu beherrschen«, sich auch ohne eigene emotionale Betroffenheit aus Sachnotwendigkeit engagieren zu können usw. -, die bei den Teilnehmerinnen am JUBA-Projekt nicht ohne weiteres gegeben waren. Oben war schon die Rede von der geringen Enttäuschungsfestigkeit und der Neigung, gleich die Flinte ins Korn zu werfen, wenn es schwierig wird. Die Entwicklung rationaler Problemlösungsstrategien wird durch diese spontan einsetzende Resignation, mit der eine gute Portion Selbstmitleid verbunden ist, außerordentlich erschwert.

In allen Berichten wird betont, wie vollständig die Mädchen in ihrem Arbeitsverhalten von *Lust und Unlustgefühlen abhängig* sind. »Ich habe Lust« oder »Ich habe keine Lust« ist für sie eine absolut ausreichende Erklärung für jedes Verhalten. Die Mädchen lassen sich völlig von augenblicklichen Stimmungen und Empfindungen leiten und machen einen eher trägen, langsamen, weichlichen Eindruck. Sie leben in Stimmungen und Gefühlen, aus denen sie nichts über die Welt erfahren, sondern immer nur sich selbst.

Diese Situationsverhaftetheit der »spontanen«, kaum personal kontrollierten Reaktionen liegt auch den vielen Klagen von Betriebsangehörigen über das »schlechte Benehmen« der JUBAs zugrunde: Beim kleinsten Anlaß gehen sie sofort »hoch«; sie verweigern sich durchweg den Verhaltensritualen der Höflichkeit oder des »anständigen« Verhaltens; sie sagen, was sie denken, grob und ungeschützt heraus, und halten das auch noch für einen Wert. Sie lassen ihre Gefühle völlig aus dem Moment bestimmen, ohne daß dahinter eine ordnende, steuernde Instanz erkennbar würde. Nicht die ruhige Überlegung leitet das Handeln, sondern die Faszination des auffallenden, die Sinne und Empfindungen reizenden Momentes. Auch hier wird deutlich, wie nicht eigentlich die Person selbst Initiator und Lenker des Handelns ist, sondern wie sie zum Spielball zufälliger Affizierungen wird.

#### 2.3 Zur Soziogenese von »Jungarbeitern«

Bei aller hier gebotenen Kürze läßt sich also zunächst einmal konstatieren, daß das alltägliche Verhalten der JUBA-Mädchen anderen Mustern und anderen Orientierungen folgt, als im Rahmen beruflich organisierter Arbeit strukturell gefordert ist. Dabei sollte ebenfalls klar geworden sein, daß diese anderen Verhaltensformen für sich genommen nicht »defizitär« oder schlechter sind als die berufskonformen, sondern zunächst einmal einfach: anders, mit den beruflichen Standards unvereinbar. Diese analytische »Gleichwertigkeit« der Verhaltensmuster wird auch dann deutlich, wenn man in Betracht zieht, wie die skizzierten mitgebrachten Orientierungen und Handlungsformen der Mädchen unmittelbar mit den Lebens- und Arbeitsbedingungen ihres Herkunftsmilieus zusammenhängen, wie sie gewissermaßen die Summe der Lernerfahrungen in und mit diesem Milieu ziehen und u. U. ganz außerordentlich rationale und funktionale Handlungsantworten im Kontext dieses Milieus bilden: Die JUBA-Mädchen stammen ausnahmslos aus Familien mit äußerst niedrigem beruflichem, ökonomischem und Bildungsstatus; die Väter arbeiteten alle als Un- oder Angelernte. Bei aller Vorsicht angesichts der schlechten Untersuchungslage auf diesem Gebiet kann man u. a. auch aus den Erzählungen der

JUBA-Mädchen schließen, daß die sozialen Beziehungen in diesem Milieu eher durch familiäre Bindung und konventionelle Regeln als durch Normen des Warentauschs geprägt sind (die ja auch erst bei nennenswertem und relativ klar abzugrenzendem individuellem Besitz sinnvoll sind). Weitgespannte Zukunftsperspektiven sind angesichts der historischen Erfahrungen dieser Schichten einfach unrealistisch. Die Bindung an Gruppenstandards und rigide Normen stellt ebenfalls keine individuelle Schwäche, sondern angesichts der reduzierten Möglichkeiten zu individueller Erfahrungsverarbeitung und Problemlösung eine milieutypische Form der Handlungsorientierung dar. Schließlich beruht das mangelnde Vertrauen in die individuelle Leistungskraft hier auf realen Erlebnissen. Entsprechendes gilt für das stark affektbetonte Verhalten, das der »bürgerlichen« Norm der Selbstbeherrschung zuwiderläuft: Im Herkunftsmilieu der JUBA-Mädchen haben Selbstbeherrschung und Affektkontrolle wenig unmittelbaren Sinn, weil es eigentlich keine greifbaren »höheren« Ziele gibt, um derentwillen sie geübt werden sollten. Leben und Lebenssinn bestehen hier zunächst einmal ganz real in Bedürfnisbefriedigung, Lustgewinn und Suche nach äußeren Erleichterungen – alles andere wäre unerfüllbar und als Forderung zynisch. In gewissem Sinn scheint das Herkunftsmilieu der Jungarbeiter eine gesellschaftliche Nische darzustellen, in die die Regeln und Normen der Warentauschgesellschaft noch nicht recht vorgezogen sind, vermutlich deshalb, weil hier eben eine der entscheidenden Voraussetzungen dieser Gesellschaftsformation, – der individuell zurechenbare unterschiedliche Besitz an Arbeitsmitteln, aber auch an fachlichen Qualifikationen – nicht gegeben ist: In der Gleichheit und Austauschbarkeit der »Jedermannsqualifikationen«, die hier ausgebildet werden, mag eine Wurzel der ökonomischen Austauschbarkeit der Personen liegen und damit ein entscheidendes Hindernis für Individualisierung und die Ausbildung der Normen und Orientierungen des Warentauschs.<sup>7)</sup>

Die beschriebenen Verhaltensmuster der JUBA-Mädchen, von denen also angenommen werden kann, daß sie zunächst durchaus milieukonform herausgebildet werden, erweisen sich aber nun in der weiteren Entwicklung der Mädchen als Ausgangspunkt eines höchst problematischen sozialen Schicksals: Bereits in der Schule geben diese Verhaltensweisen Anlaß zu vielfältigen Problemen und Stigmatisierungen, aber offenbar hat die Schule kaum die Möglichkeit, sie mit pädagogischen Mitteln zu verändern. Jedenfalls werden diese Jugendlichen regelmäßig nach Ende der Vollzeitschulpflicht als »unbegabt« oder »lernschwach« vom weiterführenden Schulwesen ausgeschlossen. Statt dessen sollen sie nun versuchen, im Rahmen der »praktischen« Bildung weiterzukommen. Alle anspruchsvolleren Qualifikationen und Tätigkeiten sind hier aber »beruflich« organisiert, d. h. in einer sozialen Form geordnet, die auf ihre Vermarktung als »Ware« abzielt. Damit aber setzt das Erlernen und Ausüben dieser Qualifikationen genau jene Verhaltensweisen voraus, von denen oben gezeigt wurde, daß sie im Gegensatz zu den

mitgebrachten Orientierungen und Standards der Mädchen stehen. Die Möglichkeit zum Erlernen jener beruflich »verpackten« praktischen Qualifikationen erhält man nur, wenn man sich in den Spielregeln des Warentauschs bewegen kann. Dies ist offenbar die entscheidende »Basisqualifikation«, um überhaupt im Beruf Fuß zu fassen und damit Zugang zu anspruchsvollen Qualifikationen und Tätigkeiten zu erhalten. Wer über diese »Eintrittskarte« nicht verfügt, hat auch keine Chance, an weiterführenden, eben beruflichen Lernprozessen teilzunehmen.

Die »Berufsform«, in der die Qualifikationen gefaßt sind, wirkt also gegenüber jenen, die die ihr entsprechenden Verhaltensvoraussetzungen nicht erfüllen, außerordentlich selektiv. Innerhalb der beruflichen Ausbildungsgänge gibt es praktisch keine Möglichkeit, jene Basisverhaltensweisen zu lernen; sie müssen mitgebracht werden. Damit gehen aber die beruflichen Ausbildungen prinzipiell an den persönlichen Bedingungen und Handlungsfähigkeiten etwa der Kinder von Ungelernten vorbei. Jetzt erst, gemessen an diesen schematischen, auf ihre besondere persönliche Lage nicht weiter eingehenden Grundanforderungen des Berufs werden deren Verhaltensmuster zu »Defiziten«, die sie von der weiteren Partizipation an relevanten gesellschaftlichen Bildungsprozessen ausschließen. Erst an der Meßlatte dieser starren beruflichen Anforderungen – die nichts mit den fachlichen Anforderungen zu tun haben, sondern mit der sozialen Form, in der diese fachlichen Qualifikationen erlernt und vermarktet werden müssen – werden die *Unterschiede* der vorschulisch erworbenen Handlungsmuster zu *Ungleichheiten*. Dies gilt auch für viele andere individuelle Besonderheiten von »Randgruppen«, etwa für Behinderte oder endogen verursachte Entwicklungsrückstände: Die Berufsform impliziert eine »Normalitätsdefinition« von grundlegender Handlungskompetenz, die alle diejenigen von der Möglichkeit beruflichen Lernens – und damit von allen anspruchsvolleren Tätigkeiten – fernhält, die aus irgendeinem Grund dieser Normalität nicht entsprechen. Vor allem aber werden dadurch – wie im Falle der JUBA-Mädchen – systematisch ganz bestimmte Herkunftsgruppen vom Zugang zu »höheren« Qualifikationen und Tätigkeiten ausgeschlossen. Das heißt: Die Form des Berufs wirkt sich faktisch für diejenigen Schichten, die über die entsprechenden Verhaltensmuster verfügen, hier also vor allem die Facharbeiter, als Schutz vor unerwünschter Konkurrenz durch die Kinder der Ungelernten aus und sichert ihnen das Privileg des Besitzes fachlich anspruchsvoller Qualifikationen und ihnen entsprechender höherwertiger Tätigkeiten.

Für die Kinder der Ungelernten sind damit aber automatisch alle weiterführenden Lernangebote versperrt. Sie werden sozusagen »sitzengelassen«. Was ihnen bleibt, ist die Übernahme von »unqualifizierten« Arbeiten, die nicht beruflich gefaßt sind bzw. beruflich organisierte Lernprozesse nicht voraussetzen. Diese Arbeiten sind erstens explizit nicht als Lernsituation definiert, sondern als produktiver Arbeitseinsatz. Zweitens handelt es sich um solche Arbeiten, die von allen anspruchsvolleren Elementen weitgehend gereinigt sind, weil diese ja als Bestandteil der Fachberufe gewissermaßen »herausgesaugt« und von diesen monopolisiert wurden. Damit bleibt den »Jungarbeiten« nur das Arbeitsfeld höchst einfacher, oft unangenehmer Tätigkeiten, die auch in ihrem Vollzug praktisch keine Lernchancen mehr bieten.

Damit aber hat sich ein Teufelskreis geschlossen: Die Jugendlichen haben soziale Erfahrungen gemacht, die ihre dem Herkunftsmilieu entsprechenden Verhaltensmuster geradezu bestätigen und diese nun weiter verfestigen, so daß

<sup>7)</sup> Ein Teil dieser Handlungsmuster läßt sich auch sicher aus einigen auffallend durchgängigen Konstellationen im Beziehungsgeflecht der Familien verstehen: Bei fast einem Viertel sind die Ehen der Eltern geschieden, nahezu alle anderen berichten über z. T. schwere Konflikte im Elternhaus. Die Väter sind entweder im Bewußtsein der Mädchen kaum vorhanden, oder sie existieren als gefürchtete Tyrannen, die ihre Schwächen hinter Alkoholismus oder Despotentum verstecken. Auf keinen Fall stellen diese Väter geeignete Identifikationspersonen dar, anhand deren Beispiel die Mädchen positive Erfahrungen mit Stärke, Willenskraft und Initiative machen können. Die Mütter der Mädchen spielen zwar die dominierende Rolle in der Familie, sind der eindeutige Familienmittelpunkt, doch ebenfalls nicht im Sinne einer positiv erlebten Autorität. Vielmehr erleben die Mädchen in den meisten Fällen die Mutter als Opfer des Vaters, die es zu schützen gilt.

sie schließlich auch an die nächste Generation als »bewährte« Verhaltensweisen weitergegeben werden. Hier wirkt ein Mechanismus der Selbsterhaltung der »Ungelerntenschicht«, der u. a. den überaus hohen Selbstrekrutierungsgrad dieser Schicht erklären kann. Mindestens ebenso problematisch wie dieses soziale Schicksal der »Jungarbeiter« ist aber ihre damit verbundene persönliche Entwicklungsgeschichte:

Mit etwa 15 Jahren hört jeder geregelte Erziehungseinfluß für diese Jugendlichen auf; pädagogisch sind sie aufgegeben. Damit stagniert aber die ohnehin bisher wenig angeregte persönliche Entwicklung und droht, endgültig abzubrechen. Wenn am Ende der Hauptschulzeit bestimmte Grundfähigkeiten und -haltungen nicht »fristgemäß« entwickelt wurden - und dafür besteht bei den Kindern der Ungelernten offenbar wenig Hoffnung -, gibt es praktisch überhaupt keine weitere Entwicklungschance mehr. Auch die milieukonform erworbenen Orientierungen und Handlungsfähigkeiten bleiben in ihrer Entwicklung stehen. Alles das, was im Jugendalter in pädagogisch geschützten Situationen an sozialen und affektiven Fähigkeiten entwickelt werden muß, bleibt diesen Jugendlichen damit vorenthalten; statt dessen werden sie durch eine Kette von Versagenserlebnissen, durch anregungsarme Arbeit und die Erfahrung der eigenen Perspektivlosigkeit sozialisiert. Hier schlägt das soziale Defizit schließlich um in personale Deformation. Die Erfahrungen der JUBA-Lehrer mit den Mädchen förderten eine Fülle von beeindruckenden Belegen dafür zutage: Aus ihnen wird deutlich, wie der Entwicklungsabbruch zu ersten persönlichen Schädigungen und Beeinträchtigungen führt und wie auf der Grundlage der besonderen Handlungsmuster dieser Mädchen nun tatsächlich persönliche Defizite und Deformationen erwachsen sind. Die vorzeitig abgebrochene Entwicklung wird zum Dauerzustand und unmittelbar Basis des Erwachsenenendaseins. Die Jugendlichen haben gewissermaßen bereits ihr »Erwachsenenniveau« an innerer Fähigkeitsentwicklung erreicht und treten hinfort auf der Stelle. Tatsächlich »überspringen« sie ihre Jugend auch insofern, als die Mädchen in großer Zahl Frühehen schließen und Kinder haben. Vor allem aber ist es nun endgültig unmöglich geworden, daß diese Jugendlichen aus eigener Kraft noch den Anschluß an eine weiterführende persönliche und berufliche Entwicklung gewinnen.

### **3. Grundzüge einer Fördermaßnahme für Jungarbeiter – Anforderungen und Ansatzpunkte des Projekts JUBA**

Wie kann nun eine – nicht-schulische – Fördermaßnahme für Jungarbeiter und arbeitslose Jugendliche aussehen, die dieser Analyse gerecht wird?

Es sollte deutlich geworden sein, daß die Probleme der beruflichen und sozialen Eingliederung dieser Personengruppe kaum durch etwas mehr und zusätzliche Wissensvermittlung oder durch eine etwas behutsamere Vermittlung beruflicher Grundfertigkeiten zu lösen sind. Schulische Mängel und Lernschwierigkeiten in der Ausbildung sind nur Symptome, nicht Ursachen der Probleme.

<sup>8)</sup> Außerdem sei nicht verkannt, daß heute zweifellos der Beruf immer noch eines der entscheidenden Medien der Individualisierung und der Herausbildung einer persönlichen und sozialen Identität darstellt, also gerade ein besonders präkares Entwicklungsdefizit der Jungarbeiter (s. o.) kurieren helfen kann.

<sup>9)</sup> Vgl. Fucke, E., Lernziel: Handeln können, Frankfurt 1981, sowie Krathwohl u. a., Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim 1978.

Der Kern der beruflichen Integrationsprobleme »schwervermittelbarer Jugendlicher« wurde in der strukturellen Unvereinbarkeit der von ihnen aus der Primärsozialisation mitgebrachten und der im Beruf geforderten Handlungsmuster identifiziert. Durch diese Unvereinbarkeit werden diese Jugendlichen nicht nur sozial chancenlos, sondern es bricht an einem wichtigen Punkt ihres persönlichen Entwicklungsprozesses das Erlernen grundlegender, für ein selbstbestimmtes Leben in dieser Gesellschaft notwendiger Handlungsfähigkeiten überhaupt ab, weil diese Handlungsfähigkeiten – wie Selbstbeherrschung, Empathie, Engagement usw. – gewöhnlich nur in Verbindung mit und als Bestandteile von beruflichen Lernprozessen erworben werden.<sup>8)</sup> Von berufsbezogenen Lernprozessen ausgesperrt zu bleiben, bedeutet also unter heutigen Bedingungen, in seiner persönlichen Entwicklung überhaupt beeinträchtigt zu werden und es schwer zu haben, sich ganz allgemein in der Gesellschaft zurechtzufinden. Unter anderem verhindert die fehlende Entwicklung dieser grundlegenden Handlungsfähigkeiten, irgendwann doch noch aus eigener Kraft Anschluß an den Beruf zu finden.

Aus vielen Gründen kann man nicht den Jugendlichen das berufliche Handlungsmuster einfach »antrainieren« oder »beibringen« wollen. Zum einen widerspräche dies ja ihren bisherigen Sozial- und Lebenserfahrungen und würde sie in ihrem Milieu u. U. sogar weniger handlungsfähig machen. Zum anderen lassen sich bekanntlich grundlegende Handlungsorientierungen und -kompetenzen, die in der Kindheit als Teil der primären Weltorientierung erworben wurden, durch »veranstaltete Erziehung« im Jugendalter kaum verändern, zumal es sich nicht um den Erwerb kognitiver Fähigkeiten, sondern um den neuer affektiver Handlungsimpulse handelt, für den ohnehin kaum Lernprogramme und -methoden vorliegen.<sup>9)</sup> Es erscheint jedoch möglich, Bildungsformen zu entwickeln, in denen jene abgebrochene Entwicklung grundlegender Handlungsfähigkeiten relativ unabhängig vom Beruf in einer besonderen »Bildungsnische« nachträglich wieder aufgenommen werden kann. Dies bedeutet, daß man die blockierte Entwicklung jener aus der Primärsozialisation mitgebrachter Fähigkeiten wieder flott machen muß, um so bei den Jugendlichen die Voraussetzungen zu schaffen, vielleicht doch noch Anschluß an berufliche Anforderungen zu finden (aber nicht nur daran). Fördermaßnahmen für diese Jugendlichen müssen daher grundsätzlich bei ihrer »Persönlichkeitsentwicklung« ansetzen und zunächst einmal die meist völlig verschütteten Fähigkeiten des Lernens und Erfahrenen Verarbeitens wieder freilegen.

Dies ist aber nur dann möglich, wenn hierfür auch neue Arbeits- und Ausbildungsformen gefunden werden, die zunächst einmal hinreichend an den blockierten Entwicklungsstand der Jugendlichen angepaßt und zugleich so dynamisch sind, daß sie ihn nicht nur bestätigen, sondern allmählich verändern. Man braucht also eine »dritte« weiterführende Bildungsform neben Schule und Berufsausbildung, die im Unterschied zu diesen beiden den persönlichen Bedingungen dieser Jugendlichen entspricht. Eine solche Ausbildungsmaßnahme muß gezielt »anschieben« was durch den Wegfall der formalen Erziehung auf unzulänglichem Niveau festgefahren ist. Fördermaßnahmen sind in diesem Sinne weder »kompensatorisch«, da sie nicht Defizite »ausgleichen« wollen, noch sind sie direkte Vorbereitung auf einen Beruf, da sie keine (oder zumindest nicht primär) berufsfachliche Qualifikationen vermitteln, sondern sie müssen die Entwicklung genau dort wieder aufnehmen und weiterführen, wo sie vom normalen Bildungssystem liegengelassen

wurde. Das heißt u. a., daß diese Fördermaßnahmen nicht von einer fixierten, vorgegebenen Zielvorstellung (etwa bestimmten Zielberufen) ausgehen dürfen, sondern daß sie sich auf die jeweiligen individuellen Entwicklungssituationen und -bedürfnisse einlassen und von diesen her arbeiten müssen.

Im Projekt JUBA wurde versucht, diesen Grundforderungen folgendermaßen Rechnung zu tragen:

- Das ganze Förderungsjahr wurde nicht als reine Ausbildungssituation konzipiert, sondern in der neuartigen Form eines ernsthaften, bezahlten *Arbeitsverhältnisses mit Ausbildungscharakter*, zu dem der handwerklich-künstlerische Unterricht vertraglich dazugehört. Dadurch hoffte man, die Hemmschwellen zu überwinden, die sich aus der fehlenden »Investitionsneigung« dieser Jugendlichen, aber auch aus ihrer Schulmüdigkeit und vor allem der milieubedingten Forderung, bald Geld zu verdienen, ergeben.

- Durch zahlreiche Vorkehrungen wurde zu vermeiden versucht, daß die beschriebene Unfähigkeit der Mädchen, »sich zu verkaufen«, wieder negativ gegen sie zu Buche schlug; so wurden die Aufnahmegespräche bald bewußt so gestaltet, daß es sich mehr um eine Vorstellung des Projekts als um eine »Begutachtung« der Teilnehmerinnen handelte, wie auch nicht nach dem guten Eindruck oder Benehmen selektiert wurde. Außerdem wurde versucht, die betrieblichen Vorgesetzten dahingehend zu beeinflussen, daß sie über entsprechende Kratzbürstigkeiten hinwegsehen und ihrerseits möglichst geringe Erwartungen an ein »bürgerliches« Wohlverhalten der Mädchen hegen sollten.

- In der Organisation der Arbeit wurde versucht, die Mädchen nicht mit zu hohen Anforderungen zu konfrontieren: Sie waren nur vier Stunden täglich in der Fertigung tätig; es wurden relativ einfache Arbeiten für den Anfang ausgesucht, um die Anforderungen allmählich steigern zu können; es gab keine feste Leistungsforderung, sondern es blieb jedem freigestellt, welche Stückzahl er schaffen wollte, wenn der Meister hier auch durchaus die Arbeitsleistung mit den Mädchen diskutierte. Dadurch wurde ein unerwünschter Konkurrenzdruck vermieden, wie auch die Garantie, aus Leistungsgründen in diesem Jahr nicht entlassen werden zu können, zunächst einmal wesentlich dazu beitrug, daß die Mädchen sich einigermaßen sicher fühlten und sich allmählich an berufliche Normen gewöhnen konnten, weil sie nicht gleich mit der Forderung nach hoher individueller Leistung konfrontiert wurden.

- Schließlich wurde auf disziplinarische Probleme – insbesondere hohe Fehlzeiten und unentschuldigtes Fehlen –, die sehr stark mit den affektbestimmten Verhaltensformen der Jugendlichen zusammenhängen, nicht mit dem üblichen Arsenal betrieblicher Sanktionen, sondern versuchsweise »pädagogisch« reagiert, d. h. mit Erklärungen, Ermahnungen, verschiedenen Motivationsbemühungen und vor allem mit ganz unüblicher Geduld.

Es handelt sich bei diesen Schritten zur Anpassung der Ausbildungs- bzw. Arbeitssituation an die persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen um relativ einfache, gleichwohl für den Betrieb einschneidende Maßnahmen. Vor allem die Definition der Arbeitssituation als »pädagogisch« hat manchen älteren Mitarbeitern und Vorgesetzten erhebliche Umstellungsschwierigkeiten bereitet. Aber diese

<sup>10)</sup> Zur ausführlichen Darstellung der Waldorfpädagogik vgl. z. B. Lindenberg, Ch., Waldorfschulen, Reinbek 1975; ders., Die Lebensbedingungen des Erziehens, Reinbek 1981; G. Rist, P. Schneider, Die Hibernia-Schule, Reinbek 1977.

Mühe scheint sich gelohnt zu haben: Immerhin haben von den 35 Mädchen, die 1980 das Programm begonnen haben, nur fünf das Programm vorzeitig verlassen (davon drei betriebliche Kündigungen).

Ein Teil der Elemente des »beruflichen« Handlungsmusters hoffte man im Projekt JUBA einfach dadurch schon vermitteln zu können, daß die Jugendlichen ein Jahr lang aktiv in berufliche Arbeitssituationen im Betrieb einbezogen sind. Sie sollten hier nicht besondere Fachqualifikationen erwerben, sondern allmählich in den sozialen Umgang mit Kollegen und Vorgesetzten hineinwachsen, sich von starken Familien- und Milieubindungen tendenziell lösen und schrittweise durch Mitmachen die spezifisch »berufliche« Rationalität (s. o.) übernehmen. Schließlich war geplant, durch mehrfachen Arbeitsplatzwechsel im Laufe des Jahres den Mädchen einen breiteren Einblick in die industrielle Produktion zu geben, ihr Interesse wach zu halten und durch allmählich steigende Anforderungen auch ihr Selbstbewußtsein, ihr Vertrauen in ihre Lernfähigkeit und ihre fachliche Kompetenz allmählich zu steigern.

Trotz dieser Erwartungen an die pädagogisch strukturierte produktive Mitarbeit waren sich die Programminitiatoren von vorneherein im Klaren darüber, daß diese Mitarbeit *allein* die anstehenden pädagogischen Entwicklungsaufgaben nicht leisten kann – u. a. schon deshalb nicht, weil es sich um vergleichsweise einfache Tätigkeiten handelt und weil das Sozialklima in der Fertigung trotz der genannten Vorkehrungen persönliche Entwicklung nicht gerade im erwünschten Sinn fördert. Welche anderen pädagogischen Mittel stehen aber zur Verfügung? Wie schult man es, sich in andere Personen hineinversetzen zu können, selbstbewußt zu handeln, sich von Gruppenbindungen relativ unabhängig zu machen, strategisch planen und handeln zu können, selbstgesetzte Ziele verfolgen zu können, einen aktiven Weltbezug zu entwickeln, Selbst- und Weltvertrauen zu bilden, usw. usw.?

Bei der Suche nach geeigneten pädagogischen Verfahren und Vorgehensweisen, stieß man auf die sogenannte »Waldorfpädagogik« (Pädagogik nach Rudolf Steiner). Diese Pädagogik setzt nicht bei Globalvorstellungen von wünschenswerter Bildung oder bei generalisierten Methoden an, die schematisch für alle Schüler gelten sollen, sondern sie beansprucht, von der Betrachtung des individuellen »Falles« ausgehend, individuell dosierte »Entwicklungshilfe« zu geben. Der »Stoff« ist ihr dabei zunächst weniger eigenes Lernziel als ein Teil der Methode, mit der sie dieser Erziehungsaufgabe gerecht zu werden sucht. Bei dem Bemühen, in ein Verständnis der Welt einzuführen, wird so eher das Schwergewicht darauf gelegt, dem Jugendlichen die Methode und Vorgehensweise zu vermitteln, mit denen er sich selbst diesen Weltzugang erschließen kann, als darauf, möglichst viel Wissen anzuhäufen. Bei der Betrachtung des einzelnen Kindes oder Jugendlichen wird ferner nicht nur dessen intellektuelle Entwicklung beobachtet, sondern gleichgewichtig seine emotionale, soziale, moralische und praktische. Es gibt hier also nicht nur methodisch-didaktische Ansätze etwa hinsichtlich der Entfaltung des logischen Denkens, sondern ebenso welche für das Vorstellungsleben, das Gefühlsleben, den Umgang mit Ideen, für die Fähigkeit, Gedachtes auch praktisch tun zu können, oder für die Förderung der Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit, usw. Wichtige methodische Ansatzpunkte hierzu sind neben einer stark *phänomenologisch orientierten Erkenntnisweise* vor allem *künstlerische* und *praktisch-manuelle (handwerkliche) Erziehungsmittel*<sup>10)</sup>.

Die Aufgabe, den individuellen Lern- und Entwicklungsprozeß wieder in Gang zu bringen, erfordert, beim einzelnen Jugendlichen zunächst diejenigen Kräfte und Fähigkeiten (wieder) zu wecken und zu stärken, die den eigenen Entwicklungsgang tragen und vorantreiben. Es sind dies zunächst einmal solche Fähigkeiten, die man braucht, um *Erfahrungen zu verarbeiten* und aus ihnen *Erkenntnisse zu ziehen*, also Fähigkeiten des *kognitiven* Zuganges zur Welt. Diese Grundfähigkeiten systematisch und ausgewogen zu schulen, war im JUBA-Projekt Aufgabe eines *betrachtenden Unterrichts*, der etwas mehr als ein Drittel der gesamten Unterrichtszeit in Anspruch nahm.

Der eigene Lernprozeß und die damit verbundene innere Entwicklung wird jedoch keineswegs nur von den (kognitiven) Erkenntnisfähigkeiten getragen. Diesen sind vielmehr notwendig andere Fähigkeiten vor- und nachgelagert: Zum einen müssen ihnen Fähigkeiten zur intensiven *Beobachtung* und *Wahrnehmung* zugrunde liegen, die erst einen originalen Zugang des Individuums zu seiner Umwelt eröffnen, und zum anderen bedeutet die Erkenntnis der Welt alleine noch keine innere Entwicklung der Person, wenn sie nicht in *neue praktische Fähigkeiten und Handlungsimpulse* umgesetzt wird. »Entwicklungsförderung« darf also nicht nur in der kognitiven Schulung bestehen, sondern sie muß einerseits eine Schulung der *Sinne* (als Medien des originären Zugangs des Individuums zur Welt) und andererseits eine Schulung des tatkräftigen Eingreifens in die Welt, dessen, was man »*Fähigkeiten zur praktischen Veränderung*« nennen könnte, einschließen. Zu letzterem gehören handfeste »technische« Handlungsvoraussetzungen, wie Ausdauer, Geduld, produktive Phantasie, Durchsetzungsvermögen usw., kurz alles das, was zur tätigen Umgestaltung vorgefundener Elemente gehört. Dazu zählen aber auch und entscheidend Empfindungsqualitäten, die das Handeln nach Gesichtspunkten wie Ausgewogenheit und Harmonie, Spannung und Kontrast, Angemessenheit und Verhältnismäßigkeit lenken, und dazu gehören schließlich soziale Fähigkeiten, die sowohl zur praktischen Realisierung der eigenen Intentionen im sozialen Zusammenhang als auch zum Verstehen und Miteinbeziehen der Intentionen und Belange der anderen in den eigenen Handlungsentwurf benötigt werden.

*Künstlerisch-handwerkliche Übungen* sind ein beinahe ideales Feld für diese Schulung der Sinne und der Fähigkeit zur praktischen Veränderung, weil künstlerisches Tun auf einer Intensivierung der Sinneswahrnehmung beruht und zugleich ein praktischer (also nicht mehr nur in der Theorie bleibender), Selbstbewußtsein und Autonomie voraussetzender Veränderungs- und Gestaltungsprozeß ist.<sup>11)</sup> Der künstlerische Unterricht, wie er im JUBA-Projekt Gestalt gewann, stützt sich dabei auf eine Kunstauffassung, nach der Kunst nichts mit dem Ausleben subjektiver Willkür zu tun hat, sondern auf der intentionalen Gestaltung und Verwandlung der Materialien und Stoffe entsprechend der ihnen gesetzmäßig innewohnenden objektiven Empfindungsqualität beruht. Künstlerische Ausbildung muß daher stets mit einer Schulung nicht der »Maltechnik« o. a. beginnen, sondern der Fähigkeiten, jene Eigenqualitäten der Werkstoffe *wahrzunehmen*. Erst wenn er sie einigermaßen versteht, kann der Künstler sie nutzen, um in seiner künstlerischen Aufgabe – der sinnlichen Steigerung der Dinge, bis sie vollendet ihre eigenen Prinzipien, ihr zugrundeliegendes Wesen ausdrücken – voranzuschreiten.

<sup>11)</sup> Vgl. hierzu die Beiträge von K. Saum und E. Fücke im Schwerpunktheft »Kunst und Berufsausbildung« der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 2, Februar 1981.

Im Sinne des skizzierten Kunstverständnisses ist die künstlerische Tätigkeit also keine »Entspannung«, sondern ernste, harte Arbeit, die strengen Gesetzen folgt und ein hohes Maß an Konzentration, Geduld, Einfühlungsvermögen usw. verlangt. In der künstlerischen Tätigkeit wird sogar in gewisser Weise das Urbild jedes richtigen, angemessenen menschlichen *Arbeitsvorgangs* gesehen, der immer mit einer tätigen, realen Veränderung des vorgefundenden Naturstoffes verbunden ist (nicht nur mit seiner Erkenntnis) und sich dabei immer nach dessen Gesetzen richten muß, nicht nach der eigenen Willkür. In der Einübung in diesen Arbeitsprozeß, in der inneren Entwicklung der für ihn nötigen Haltungen und Fähigkeiten wird die entscheidende pädagogische Wirkung des künstlerischen Unterrichts gesehen. Es geht also in keiner Weise darum, daß die Teilnehmer am Projekt JUBA »Kunstwerke« herstellen oder Maler werden sollen, sondern darum, daß sie im künstlerischen Üben gerade diejenigen grundlegenden Fähigkeiten heranbilden, die für sachgemäßes Handeln überhaupt im beschriebenen Sinne konstitutiv sind. Dazu gehören zentral:

- Die Schulung der Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeiten (Sensibilisierung), überhaupt eine tiefgreifende Aktivierung aller Sinne;
- Das Einüben einer »selbstlosen« Versenkung in die Beobachtung der Phänomene, d. h. gerade das Bemühen, das herauszufinden, was ist, und nicht, was ich gerne möchte;
- Vorbedingung dafür sind wiederum hohe Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, innere Ruhe, Sorgfalt des Beobachtens und Arbeitens, Genauigkeit, Geduld, Aufmerksamkeit, die Bereitschaft, sich von der Sache her korrigieren zu lassen usw.
- Der künstlerisch Tätige braucht dazu Beherrschtheit und Selbstkontrolle, muß seine eigenen Intentionen und Emotionen zunächst einmal weitgehend ausschließen, um objektiv den vorliegenden Sachverhalt und dessen Entwicklungsmöglichkeiten zu »erforschen«;
- Schließlich darf er nicht nur »lauschen«, sondern muß auch den Mut zur Tat, zum aktiven Eingriff, zur tatsächlichen Veränderung aufbringen. Dabei ist er äußerlich völlig frei. Er muß eine Fülle von sehr individuellen Entscheidungen treffen und hat dabei als einzige Richtschnur immer wieder nur seine Wahrnehmungen über den Gegenstand und dessen Veränderung.

Es dürfte deutlich werden, daß künstlerisch-handwerkliche Übungen von ihren grundlegenden Anforderungen her zumindest einen entscheidenden Teil jener Handlungsfähigkeiten schulen können, deren weitere Entwicklung bei den Jugendlichen zunächst blockiert wurde. So besteht im Projekt JUBA die Hoffnung, durch Einsatz solcher Übungen in einer nicht-selektiven, dem Ausgangsstand der Jugendlichen angemessenen Lern-Arbeits-Situation die verschüttete Entwicklung wieder anzuregen, jene grundlegenden Lern- und Handlungsfähigkeiten zu schulen und so schließlich den Jugendlichen nicht nur zu helfen, möglicherweise doch noch Anschluß an den Beruf zu bekommen, sondern die ihnen durch den Abbruch weiterführender Bildung drohende persönliche Deformation abzuwehren.

Hierfür mußte allerdings noch sehr viel praktische Entwicklungsarbeit am Konzept dieses Unterrichts selbst geleistet werden. Ein Problem z. B. bestand darin, daß diese Mädchen jeder künstlerischen Betätigung zunächst einmal so fern stehen, daß der künstlerische Unterricht gerade einer der erklärten Zielsetzungen des Projekts – mit der pädagogi-

sehen Arbeit genau dort anzufangen, wo die Jugendlichen in ihrer Entwicklung stehen – zuwiderzulaufen schien. Hier wurden inzwischen Formen erarbeitet, das künstlerische Moment aus eher handwerklichen Arbeits- und Gestaltungsaufgaben hervorgehen zu lassen, auf die sich die Mädchen gut einlassen können, weil sie bei ihren Alltagserfahrungen ansetzen.

#### 4. **Schlußbemerkungen**

Herauszufinden, ob tatsächlich die Programmumscheidungen des Projekts JUBA und hier insbesondere der künstlerisch-handwerkliche Unterricht im Sinne der Zielsetzung die grundlegenden Handlungsfähigkeiten der Jugendlichen verändert und sie dem beruflichen Handlungsmuster angenähert hat, ist zweifellos eine delikate Aufgabe für die Begleitforschung, handelt es sich doch dabei um Veränderungen, die nur außerordentlich schwer zu erfassen oder gar zu messen sind. Angesichts der Aufgaben, zunächst einmal die Erfahrungen mit der Zielgruppe aufzuarbeiten und dementsprechend das Programmcurriculum weiterzuentwickeln, wurde diese Wirkungsanalyse bisher nur beiläufig begonnen. Immerhin lassen sich jetzt schon Verhaltensänderungen bei fast allen Mädchen nachweisen. Sie betreffen vor allem das soziale Verhalten (die Mädchen sind kooperativer geworden, verfügen über bessere soziale Elementartechniken, können ihre Wirkung auf andere besser abschätzen und kontrollieren), die Selbstsicherheit (sie treten selbstbewußter auf, können auch Konflikte ertragen und Kritik einstecken, entwickeln selbständige Pläne, trauen sich auch Neues und Anspruchsvolleres zu usw.) und der Arbeitsstil (ihre Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit scheint zugenommen zu haben, ebenso die Selbständigkeit in der Arbeit und die Bereitschaft, sich mit Hindernissen auseinanderzusetzen; sie geben weniger rasch auf und verlangen sich selbst mehr ab). Mehr als 2/3 der Teilnehmerinnen können am Ende des Durchgangs 1980 als »bildungsmotiviert« eingestuft werden (nach BMT) Etwa 70% aller Teilnehmerinnen wurden nach dem Jahr und nach einer sechswöchigen Probezeit auf Dauerarbeitsplätze bei Philips übernommen. 25% haben am Ende des Durchgangs 1980 die Absicht geäußert, eine weiterführende Ausbildung anzufangen, aber nur 4 Mädchen haben bisher diese Absicht auch in die Tat umgesetzt! Die Gründe dafür, keine weiterführende Ausbildung anzufangen, liegen vor allem darin, daß die Mädchen sich inzwischen für »zu alt« halten bzw. bald heiraten wollen. Als zweiter Grund werden die großen finanziellen Einbußen genannt, die mit einer Ausbildung verbunden wären. Bei vier an sich ausbildungsmotivierten Mädchen scheitert die Verwirklichung dieses Wunsches am fehlenden Hauptschulabschluß.

Bei aller Vorsicht kann man also schließen, daß das Programm in seiner bisherigen Form im motivationalen und Verhaltensbereich der Teilnehmerinnen durchaus nennenswerte Entwicklungen in Gang gesetzt hat, die auch in der

Richtung der Lernziele liegen. Die überwiegende Mehrzahl kann sich auch offenbar nun in den Normen und Verhaltensformen der Berufswelt bewegen, ohne ständig in Konflikte zu geraten. Aber der Anschluß an eine qualifizierte Ausbildung gelingt bislang nur in relativ wenigen Fällen, und zwar vor allem aus äußeren Gründen, die nicht im Einflußbereich des Projekts liegen. Gerade bei Mädchen, denen ja als Alternative zum Beruf eine Zukunft in der Familie offensteht, scheint schon aus zeitlichen Gründen der versäumte Einstieg in die Berufsausbildung kaum mehr nachzuholen zu sein; gerade bei ihnen aber mögen sich die im JUBA-Projekt gewonnenen persönlichen Entwicklungsimpulse im privaten Bereich besonders sinnvoll auswirken.

Das Projekt JUBA stellt ohne Zweifel einen wichtigen Versuch dar, Formen der Jungarbeiterbildung und -förderung zu entwickeln. Vor allem dürfte der Ansatz richtungsweisend sein, in einem solchen Förderprogramm grundsätzlich bei der Entwicklung persönlicher Fähigkeiten und Handlungsmuster anzusetzen. Dafür wird hier mit dem Einsatz künstlerischen Unterrichts ein interessantes und offenbar vielversprechendes Instrument erprobt, dessen Wirkungen jedoch beim bisherigen Forschungsstand noch nicht abschließend beurteilt werden können. Angesichts der trotz aller bewirkten Veränderungen jedoch beschränkten Erfolge, die Teilnehmerinnen in eine reguläre Berufsausbildung zu vermitteln, stellt sich jedoch die Frage, ob man nicht konsequenter den Weg einer alternativen Jungarbeiterausbildung beschreiten sollte, statt davon auszugehen, daß für alle Jugendlichen prinzipiell das Heil im Eintritt in einen Ausbildungsberuf liegt. Auch nach Abschluß einer solchen Förderungsmaßnahme wie JUBA bleiben die inneren und äußeren Unvereinbarkeiten zwischen den Möglichkeiten und Bedingungen dieser Jugendlichen und den strukturellen Anforderungen der Ausbildungsberufe enorm groß. Für das Konzept einer ganz eigenständigen, konsequent von den persönlichen und sozialen Voraussetzungen dieser Jugendlichen her entwickelten Ausbildungsform könnte die im JUBA-Projekt erprobte Verbindung von Arbeit und Unterricht richtungsweisend sein, wenn auch sicher die Ausbildungszeit erheblich über ein Jahr hinaus verlängert werden müßte. Vor allem aber wäre es dann notwendig, den Bereich des Arbeitseinsatzes systematisch so anzulegen, daß dabei nennenswerte komplexe fachliche Qualifikationen (wenn auch nicht nach Maßgabe starrer Berufsbilder) schrittweise und »on the Job« erworben werden könnten, die auch in andere Betriebe übertragbar und sozial anerkannt sind. Der Aufbau einer solchen Jungarbeiterbildung parallel zu den Ausbildungsberufen erscheint letztlich – nach den bisherigen Erfahrungen im Philips-Projekt, aber auch an anderen Orten – realistischer und für die betroffenen Jugendlichen angemessener zu sein, als die Zielsetzung, möglichst alle ungelerten Jugendlichen in irgendeinen spezialisierten Ausbildungsberuf zu bringen, den sie hinterher vielleicht doch nicht ausüben können und der ihre Chancen am Markt keineswegs verbessern muß.