



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

Biographische Wege in non-formalen Bildungsräumen:

**Benachteiligte Jugendliche in Brasilien auf dem Weg der
Selbstkonstruktion**

verfasst von / submitted by

Ilzimar Glória Ferreira Oliveira

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the student rec-
ord sheet:

A 092 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Dr.- Studium der Philosophie UniStG Pädagogik

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Reinhold Stipsits

Für

Glória, meine Mutter

Meine Großeltern Mariá und Pedro, *in memoriam*

Meinen Bruder Gilton, *in memoriam*

DANKSAGUNG

Gewiss ist eine individuelle Dissertation ein Unterfangen, das man allein schreibt. Dennoch gehen wir den Weg nicht allein. Es gibt immer Menschen, die uns begleiten, unterstützen, stimulieren, sei es, dass sie physisch anwesend sind oder nicht. Es gibt diejenigen Personen, die von Anfang an mit dabei sind, und andere, die wir auf dem Weg begegnen, und wieder andere, von denen wir unterwegs Abschied nehmen müssen. Sie alle leisten ihren Beitrag auf unterschiedliche Art und Weise dafür, sei es bewusst oder nicht, dass das, was wir angefangen haben, auch zu seinem Ende kommt. Ich will mich hiermit insofern bei allen bedanken, die mich bisher begleiten haben. Bei dieser *experiência* (Erfahrung) wurden zwei völlig unterschiedliche Städte miteinander verbunden, Salvador und Wien, welche beide extrem reiche Quellen sind, zwei Pole in diesem Prozess des Lernens, Forschens, Schreibens, gleichzeitig zwei Anfangs- und Endpole des Doktorat-Prozesses.

Ich bedanke mich herzlich bei meinem Betreuer ao. Univ.-Prof. Dr. Professor Reinhold Stipsits, der mich im ersten Semester an der Universität Wien auf Portugiesisch Willkommen hieß und den Kompromiss der Betreuung angenommen und mich in meinen wissenschaftlichen Anliegen unterstützt hat. Vor allem danke ich dem Herrn Professor für das förderliche Umfeld in der Form von Seminaren und Vorlesungen zu den wissenschaftlichen Konzepten, Themen und Problemen der sozialpädagogischen Arbeit und Forschung. Ebenso will ich Frau Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Bettina Dausien für die Ko-Betreuung mit den kritischen und konstruktiven Diskussionen und den Anregungen zu den Forschungszusammenhängen, vor allem bezüglich der Biografien, sowie Frau Dr. Daniela Rothe, die Betreuerin bei einer der Forschungswerkstätten war, und den Kolleg/innen beider Gruppen, besonders den Freundinnen Margarete Müller, Ursula Köstler und Irene Raberger für ihre analytischen Kommentare und Anregungen meinen Dank aussprechen. Beide Forschungswerkstätten, die von Frau Prof. Dr. Dausien und Frau Dr. Rothe betreut wurden, waren für mich notwendige experimentelle Interpretationsräume für die Forschungsmaterialien.

Ganz speziell will ich mich bei meiner Freundin Regina Müller für die liebevolle Unterstützung, für die Freundschaft und die Unterhaltungen bei unseren Treffen in all diesen Jahren in Wien bedanken. Bei Johanna Leinmüller und Christine Hochsteiner will ich mich für das Lektorat, die Kommentare und die Korrektur von wichtigen Teilen des Textes bedanken.

Immer anwesend, trotz der großen Entfernung, möchte ich mich bei meiner Großen Familie bedanken, vor allem bei meinem Patenkind Guilherme Vieira für die Tipps über das *Subúrbio*, bei meiner Cousine Silvana Reis für die Unterkunft während meiner Feldforschungszeit in Salvador und bei meinem Cousin Danilo Santana für die Hilfe bei den Abbildungen.

Bei den Freund/innen des *Centro* von D. Glorinha, speziell bei ihr selbst und Adilson Paz, sowie bei den Freundinnen und Kolleginnen Ivana L. Carneiro und Susana S. Severs für die Unterstützung beim Lizenzprozedere an der Universidade do Estado da Bahia – Uneb bedanke ich mich von Herzen, so wie auch bei den Kolec/innen der Uneb und der Faculdade Santíssimo Sacramento.

Ich bedanke mich herzlich bei Ernestina Santos, Freundin für alle Stunden, *in memoriam*.

Mein Dank richtet sich auch an die Direktorinnen und Lehrer/innen beider Institutionen für das Ermöglichen des Zugangs zu den Aktivitäten und besonders an die Jugendlichen für ihre Bereitschaft zu den narrativen Interviews. Ohne sie könnte diese Arbeit nicht existieren.

Last but not least will ich meinem Ehemann Martin Plankensteiner für die unermessliche Geduld danken, in den Höhen und Tiefen dieses Weges bei mir zu sein, mein Deutsch zu korrigieren und in unendlichen Stunden die Bedeutungen von Termini in Deutsch und über die feinen Unterschiede zwischen Deutsch und Portugiesisch zu diskutieren und mich schließlich von der sprachlichen Richtigkeit zu überzeugen.

INHALTSVERZEICHNIS

EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMSTELLUNG	11
1. BRASILIEN - EIN SOZIOÖKONOMISCHER ÜBERBLICK	17
1.1 Über Salvador	22
1.2 Das Bildungswesen	25
1.3 Die benachteiligten Jugendlichen in Brasilien	28
1.4 Die soziale Rolle der NROs	31
2. EMPIRISCHE UND THEORETISCHE ANNÄHERUNG AN IDENTITÄT UND JUGEND: FORSCHUNGSSTAND	35
3. ÜBERLEGUNGEN ZUM THEORETISCHEN RAHMEN	45
3.1 Über den Begriff Jugend	45
Ambivalenz	50
Ressource	53
Arbeit als Ressource	58
3.2 Die Frage der Bildung	61
3.3 Bildung und Arbeit	65
3.4 Identität: Das Konzept in einigen historischen Markierungen	66
Anerkennung	75
Zur Frage der Kohärenz	78
Bildung als Ressource für die Identitätsarbeit	80
3.5 Das Identitätsmodell	82
Narration und narrative Identität	85
Die Dimensionen der narrativen Identität	90
3.6 Die Zukunft des Subjekts: Lebensentwurf, Selbstentwurf und Identität als Projekt	94
Identität als Projekt	96
3.7 Biografie	98
Biografie, Jugendliche und Bildungs- und Erziehungswissenschaft	106
Biografie und Identität	108
4. METHODOLOGISCHE DEFINITIONEN	111
4.1 Die Forschungsleitfrage	111
4.2 Die methodologische Vorgehensweise	112

Die Erhebungsverfahren der qualitativen Forschung	112
Biografieforschung und der ethnografische Blick auf das Feld	113
4.3 Das Erhebungsverfahren I	114
Die fokussierte Ethnografie	114
Der Zugang zum Feld	116
Die Herstellung der Beobachtungsprotokolle	116
Das Auswertungsverfahren der Protokolle	118
Die Zeit der Beobachtung	118
Exkurs: Vorfälle in den Vierteln des <i>Subúrbio Ferroviário</i>	120
4.4 Das Erhebungsverfahren II	121
Das narrative Interview	121
Die Auswertungsverfahren: Das narrationsstrukturelle Verfahren und die Identitätsdimensionen	124
Die Kognitiven Figuren der Stegreiferzählung und die Sequenzanalyse	124
Die temporalen, sozialen und selbstbezogenen Dimensionen als empirischer Zugang zur Identität	127
Der Zugang zu den Teilnehmer/innen	128
4.5 Die Reflexivität in der Forschung: Über die Rolle der Forscherin im Feld	130
5. EMPIRISCHE ERGEBNISSE I	135
Forschungsräume: Die zwei Projekte im <i>Subúrbio Ferroviário</i>	135
5.1 Das Profil des Projekts: Die Institution <i>Casa do Cuidar</i>	138
Der <i>Employability</i> -Kurs	141
5.2 Das Profil des Projekts: Die Institution <i>Centro de Formação</i> (CEFO)	142
Der Maurerkurs	144
5.3 Die thematischen Kategorien der Analyse	147
Die raumbezogenen Kategorien	147
Zusammenfassung	161
Handlungsbezogene Kategorien	162
Zusammenfassung	176
6. EMPIRISCHE ERGEBNISSE II: DIE BIOGRAFISCHEN FALLREKONSTRUKTIONEN	181
6.1 Die Fallrekonstruktion von Cristina: <i>ich war immer „gaiata“</i>	182
Die Interviewsituation	182

Portrait	182
Die Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählung	185
Analytische Abstraktion	202
Identitätsdimensionen	204
Identität und Bildungsgeschichte	208
6.2 Die Fallrekonstruktion von André: <i>Ich wollte so einen Stil haben wie mein Vater</i>	210
Interviewsituation	210
Portrait	210
Die Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählung	213
Analytische Abstraktion	230
Identitätsdimensionen	232
Identität und Bildungsgeschichte	234
6.3 Die Fallrekonstruktion von Marina: <i>Ich habe keine Kindheit gehabt</i>	236
Interviewsituation	236
Portrait	236
Die Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählung	239
Analytische Abstraktion	263
Identitätsdimensionen	265
Identität und Bildungsgeschichte	268
Zusammenfassung	270
7. WEITERE FALLREKONSTRUKTIONEN	273
7.1 Marta	273
Interviewsituation	273
Portrait	273
Die Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählung	274
Analytische Abstraktion	291
Identitätsdimensionen	292
Identität und Bildungsgeschichte	296
7.2 Mário	297
Interviewsituation	297
Portrait	297
Die Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählung	298

Analytische Abstraktion	314
Identitätsdimensionen	316
Identität und Bildungsgeschichte	318
7.3 Vergleich der Fälle	320
8. JUGENDLICHE, IDENTITÄTSARBEIT UND ALTERNATIVE BILDUNGSRÄUME	345
9. ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG	351
10. AUSBLICK	363
LITERATUR	371
ANHANG	384

EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMSTELLUNG

Die vorliegende Arbeit präsentiert die Identitätsarbeit von sozial benachteiligten Jugendlichen in Brasilien. Es wurden dazu Jugendliche interviewt, die an der Peripherie von der Stadt Salvador leben. Aufgrund ihrer Lebensumstände sind sie nicht nur Adressaten von lokalen Ausbildungsprojekten, sondern sie nehmen auch daran teil. Die Lebensgeschichten dieser Jugendlichen, ihre Identitätskonstruktionen, ihre Bildungschancen und ihre Bemühungen um Bildung waren die thematischen Spannungsfelder, auf welche sich diese Forschung fokussierte. Obwohl es sich dabei nicht um etwas Neues in der sozialpädagogischen Jugendforschung und -arbeit handelt, entspricht es doch einer großen Notwendigkeit, sowohl in den Industriegesellschaften als auch in den sogenannten Entwicklungs- und Schwellenländern, diesen mehrdimensionalen Gegenstand in der sogenannten Spätmoderne zu erforschen, zu debattieren und, darüber hinaus, Ergebnisse vorzustellen, die auch einen internationalen Vergleich ermöglichen und vielleicht zu fruchtbaren Diskussionen über sozialpädagogische Interventionen anregen.

Brasilien ist mein Geburts- und Wohnort, insofern bin ich mit dem Forschungskontext gut vertraut. Die Lebensumstände zahlreicher Jugendlicher aus armen Familien ist dort ein Arbeits- und Forschungsfeld mit höchster thematischer Brisanz: Das Fehlen einer abgeschlossenen Bildung und Ausbildung, Arbeitslosigkeit, prekäre Wohnsituationen und mangelnde Zukunftsperspektiven sind nicht nur Forschungsgegenstände, sondern es sind Themen, die zu den alltäglichen Sorgen der betroffenen jungen Männer und Frauen gehören. Ihre Lebenslage ist vergleichbar mit derjenigen von zahlreichen Jugendlichen, die in den letzten Jahren in Spanien und Griechenland für bessere Chancen demonstrierten, und hat auch eine Ähnlichkeit mit der von den Jugendbanden in den französischen Banlieus oder in suburbanen Vierteln Englands und den Vereinigten Staaten, die auch als Objekte-Subjekte von Reportagen und Dokumentationen in den Medien immer präsenter werden. In Brasilien ist ihre Situation, vor allem in den Großstädten, bereits auf den ersten Blick zu bemerken: Viele von ihnen verkaufen billige Waren auf der Straßen, sind in Raubüberfälle verwickelt, spielen auf irgendeinem Gelände Fußball, schwänzen die Schule oder randalieren und zerstören diese. Später verlängern sie die Schlange der Arbeitslosen oder der mangelhaft ausgebildeten und prekär Beschäftigten. Nichtsdestotrotz bemühen sich auch viele von diesen Jugendlichen intensiv um die Konstruktion einer anderen Lebensperspektive für sich selbst, hoffen auf eine berufliche Karriere und soziale Aufstiegschancen und träumen davon. Die Jugendlichen, denen

ich während dieser Forschungsarbeit begegnete, bewegten sich zwischen der Prekarität ihrer Situation und der Selbstaktivität hinsichtlich ihrer Wünsche oder Bedürfnisse: Sie nahmen an den Kursen an den Institutionen teil, um ihre Chancen in der Gesellschaft zu erhöhen und um, darüber hinaus, die Zukunft, die sie sich vorstellten, realisieren zu können. Dabei reflektierten sie über die Wege, die ihnen angemessen zu sein schienen und welche auch im Rahmen ihrer Möglichkeiten lagen. Sie befanden sich deshalb auf dem Weg ihrer Selbstkonstruktion. Sie mussten sich dafür entscheiden, sich mobilisieren und vorantreiben.

Das Erkenntnisinteresse meiner Studie liegt darin zu verstehen, wie die Lebens- und Lernerfahrungen der Jugendlichen, die in sozial benachteiligten Situationen leben, ihre Selbstverhältnisse und die Herstellung eines Lebensentwurfes beeinflussen. Daher ist es meines Erachtens sinnvoll und notwendig, ihren Erfahrungshorizont und ihre Lebensbedingungen aus ihrer eigenen Perspektive zu erfassen und zu veranschaulichen. Insofern war es auch notwendig, diesen Jugendlichen zu begegnen und mit ihnen Gespräche zu führen. Diese Gespräche mit den Jugendlichen fanden in der Form von narrativen lebensgeschichtlichen Erzählungen statt. Diese bringen ihre Interpretationen über ihre Erfahrungswelten – in der Schule, in der Familie, in den pädagogischen Institutionen – und ihre strategischen Bemühungen und Bewältigungsformen zum Ausdruck. Die Selbstkonstruktionswege der interviewten Jugendlichen führen über die sozialpädagogischen Institutionen, die, wie im Fall der vorliegenden Arbeit, eine kurzfristige berufsorientierte Bildung anbieten. Diese bedeutet für diese Jugendlichen eine kostenlose Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit und ist, zur Zeit des Forschungs- bzw. des Beobachtungsaufenthalts, eine der wenigen Möglichkeiten, um neben der formalen Schule eine zusätzliche pädagogische Maßnahme für eine Ausbildungsstelle zu erhalten. Daher betrachte ich es als äußerst fruchtbar auch in den Wissenschaften, und speziell in der Pädagogik, den individuellen Situationen, den Anliegen und Handlungen dieser Jugendlichen mehr Beachtung zu schenken.

Einige Untersuchungen gehen von einem Konzept von Jugend aus, in dem die Jugend im Leben eines Menschen als ein Moment des Übergangs von einem Stadium der Entwicklung zu einem anderen – dem Erwachsenenalter – verstanden wird. Das Jugendalter ist eine Phase, die von der Forderung nach einer aktiven Konstruktionsleistung und nach Handlungskompetenzen gekennzeichnet ist, die nicht nur erworben werden sollen, sondern zur Lebensbewältigung auch eingesetzt werden müssen. „Lebensbewältigungskompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in entgrenzten Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – Selbst und soziale

Anerkennung – gefährdet ist“ (Kreher/Oehme 2003, zit. nach Deinet 2009: 64). Bildungsprozesse und Kompetenzerwerb werden hier hervorgehoben, wobei der Kompetenzerwerb nicht vermittelt werden kann, sondern durch Selbsttätigkeit und Selbststeuerung angeeignet wird (ebd.: 67).

Um diese Prozesse zu verstehen, ist es erforderlich, die Bedingungen der Selbstentwicklung zu durchleuchten. Die soziale, ökonomische und bildungsrelevante Benachteiligung von Jugendlichen prägt ihr Aufwachsen und kann ihr biografisches Risiko einer gesellschaftlichen Ausgrenzung vorantreiben. Der Prozess des Aufwachsens wird den Jugendlichen zusätzlich als ein individuell zu verantwortender Risiko-Prozess zugemutet. Das Anliegen dieser Forschungsarbeit richtet sich damit auf diejenigen Jugendlichen, männliche und weibliche, die in ihren Entfaltungsmöglichkeiten sozial, ökonomisch, politisch und bildungsmäßig benachteiligt sind und die sich deshalb auf der Suche nach Alternativen befinden, um Handlungsmöglichkeiten, gesellschaftliche Partizipation und Anerkennung zu erlangen. Eine Benachteiligung im Jugendalter bedeutet für Individuen oder Gruppen, von strukturellen Bedingungen des Lebens ausgeschlossen zu sein sowie nicht über Aneignungsmöglichkeiten von pädagogischen Orten, und darüber hinaus über andere gesellschaftliche Bereiche, verfügen zu können. Mädchen und Jungen, die sich hinsichtlich der Bildung in prekären Lebenssituationen befinden, wissen, dass ihre gesellschaftliche Anschlussfähigkeit gefährdet ist, sie wissen auch, dass der weitere Verlauf ihres Lebens zum biografischen Risiko werden kann: Ein Mangel an sozialen und kulturellen Kompetenzen, Dauerarbeitslosigkeit oder das Arbeiten unter sozial prekären Bedingungen, eine Dauerabhängigkeit vom Gehalt der Eltern, eine frühe Schwangerschaft bis hin zum Erlebnis von Marginalisierung sind Folgen, die ihnen bewusst sind. Sie haben einerseits das Gefühl einer Chancenlosigkeit internalisiert, so Egger (2008), und andererseits reagieren sie meistens positiv auf Bildungsmöglichkeiten, die ihnen angeboten werden. Die Idee von einer „positiven Reaktion“ kann hier zu ihrer Annahme von Lernangeboten führen oder andererseits kann eine „Botschaft“ oder ein Zeichen für ihre Unangemessenheit ihre Abwehr dagegen signalisieren (vgl. Egger 2008). Die bildungsbenachteiligten Jugendlichen werden kaum eine „Normalbiografie“, einen institutionalisierten Übergang zum Erwachsenenalter (Schule-Beruf), entwickeln, da die Vorkehrungen des Bildungssystems und des Staates das nicht gewährleisten können. Sie sind zudem in ihrem Lebensverlauf, zum Teil schon von Kindheit an, mit Brüchen und belastenden Erfahrungen konfrontiert, die sich dann im Erwachsenenalter fortsetzen (vgl. Walther/Stauber 2007).

Die Identitätsentwicklung wird von den strukturellen und existenziellen Bedingungen des Aufwachsens bedingt. Dabei spielen die Lernorte des Jugendalters eine wichtige Rolle, wobei mit Lernorten nicht nur die formalen pädagogischen Institutionen gemeint sind. Diese Verbindungen zwischen den Lernwegen und der Identitätsbildung wurden schon mehrmals in pädagogischen Debatten erläutert (dazu Mollenhauer 2003, Meyer-Drawe 2000, Negt 2008, Deinet 2009). Eine frühzeitige Exklusion aus den formalen Bildungssystemen kann sich in einem beeinträchtigten Selbstkonzept niederschlagen und das Erleben eines Versagens in der Schule erschwert oft die Lernbereitschaft der Betroffenen. Ausbildungsalternativen werden konstruiert (staatliche Einrichtungen, NROs, Stiftungen), um die gesellschaftlichen Anschlusschancen der Jugendlichen zu verbessern, wobei die Kritik darauf zielt, die sozialen Verhältnisse nicht aus dem Auge zu verlieren und die Betroffenen nicht für ihre Lage zu „beschuldigen“.

So werden besonders in non-formalen Institutionen Lernräume angeboten, in welchen versucht wird, den Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen und den gesellschaftlichen Handlungsnotwendigkeiten in gewissen Maßen gerecht zu werden. Denn für komplexe Problemsituationen, wie es mehrdimensionale Exklusionsprozesse sind, die zum Teil auch strukturell-historisch bedingt sind, kann es keine „pädagogischen Wundermittel“ oder einfache Lösungen geben. Es ist jedoch ein Anliegen der Pädagogik, als Wissenschaft und als Praxis, daran zu arbeiten, pädagogische Mittel zu Verfügung zu stellen, die die Menschen bei ihren Lebens- und Lernprozessen unterstützen können. Aus einer Forschungsperspektive heraus ist es hier notwendig, auf die Menschen an ihren Wegen und in ihren Lebenssituationen zuzugehen, um sie aus ihrer Perspektive heraus zu Wort kommen zu lassen, sich als wissenschaftliche Disziplin und Praxis Fragen zu stellen und nach angemessenen Antworten zu suchen.

Obwohl sich hier unser soziokulturell-geografischer Forschungsort auf Brasilien beschränkt, können die Befunde einer solchen Untersuchung auch wesentliche Hinweise auf Mechanismen und Prozesse der Lebens-Wege, der Lern-Wege und der Lebens-Lagen benachteiligter Jugendlicher auch in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen präsentieren. Wir können dann über die Benachteiligung als eine allgemeine Bedingung für bestimmte gesellschaftliche Gruppen debattieren, für welche die Aneignung von Kompetenzen für ihren Anschluss an die Spätmoderne von den gesellschaftlichen institutionalisierten Maßnahmen nicht gewährleistet wird, sodass ihre Existenz in ein biografisches Risiko verwandelt oder weiterhin in biografischen Risiken reproduziert wird. Die Exklusion von

Maßnahmen für eine Kompetenzaneignung oder -erweiterung bedeutet für die Subjekte, dass sie selbst die Verantwortung für die eigene Weiterentwicklung zu übernehmen haben. Das bedeutet, dass sie selbst dafür sorgen müssen, sich eine weitere oder eine berufliche Qualifizierung anzueignen, soziale Netzwerke und Ressourcen individuell zu pflegen und die eigene Persönlichkeit, Sinnfindung und Motivation zu entwickeln. Die Freisetzung aus dem gesellschaftlichen Korsett der traditionellen Interaktions- und Deutungsmuster, die in spätmodernen Gesellschaften meist als eine Chance gesehen wird, kann unter Exklusionsbedingungen als eine Überforderung des Subjekts erlebt werden.

Somit wurden die Problemfelder der vorliegenden Forschungsarbeit eingeführt. Die Ergebnisse werden folgendermaßen präsentiert: im ersten Kapitel (1) wird das geopolitische Feld der Forschung, Brasilien bzw. Salvador, vorgestellt. Anhand von Sekundärdaten erfolgt eine Kontextualisierung des Landes Brasilien und der Stadt Salvador, die einen Einblick über die sozioökonomische Dynamik des Landes verschafft, wodurch die gesellschaftliche Position der Forschungssubjekte verstanden werden kann. Zudem wird der Forschungsstand zu den aufeinander bezogenen Themenbereichen Jugendliche und Identität präsentiert (Kapitel 2). Anschließend werden die drei theoretischen Konzepte diskutiert, die forschungsleitend der Arbeit zugrunde liegen: Identität bzw. Identitätsarbeit, Jugendliche und Biografie (Kapitel 3). Auch die Darstellung der Fragestellung, welche die vorliegende Forschungsarbeit leitet, sowie die Erläuterung der methodologischen Verfahrensweise, welche die Daten zu erheben und zu behandeln erlauben, wird hier ausgeführt; zum Corpus, der dadurch hergestellt wurde, gehören die Beobachtungsprotokolle und die narrativen Interviews (Kapitel 4).

In den nachfolgenden Kapiteln (5-6) gehen wir auf die Ergebnisse der empirischen Datenerhebung der Forschung ein. Diese werden zuerst in zwei unabhängigen Teilen vorgestellt. Im Empirischen Teil I werden die Beobachtungsprotokolle und im Empirischen Teil II die lebensgeschichtlichen Erzählungen besprochen. So ist der Teil I eine Analyse der Beobachtungsprotokolle aus den zwei Institutionen, wo die Forschung durchgeführt wurde und die hier als *Casa do Cuidar* und *Centro de Formação – CEFO* bezeichnet werden, um ihre Anonymität zu bewahren. Beide Institutionen sind Nicht-Regierungsorganisationen, die am Forschungsort des *Subúrbio Ferroviário* angesiedelt sind und wenige Kilometer voneinander entfernt liegen, getrennt durch die *Avenida Suburbana*. Das Stadtgebiet des *Subúrbio Ferroviário* umfasst zweiundzwanzig Viertel an der Peripherie Salvadors, die Wohnort von zahlreichen Arbeiterinnen und Jugendlichen sind. Die Daten, die dort erhoben wurden, ermöglichten es, aus einer sozialräumlichen Perspektive die Teilnahme der Jugendlichen an

ihrem Bildungsstreben zu beobachten, wobei die Interaktionsrahmen, ihre Handlungen und Einstellungen Hinweise darüber geben, welche Positionen sie in den Lernräumen einnehmen, und darüber, wie sie diese Räume selbst schaffen und beurteilen.

Im Empirischen Teil II erfolgt die Analyse von fünf Biografien der Jugendlichen. Diese werden unter einer doppelten Perspektive behandelt: Zum einen werden die Prozessstrukturen der Lebensgeschichten untersucht, wobei subjektive Erfahrungswelten zum Vorschein kommen und Identitätsaspekte sichtbar werden; zum anderen werden die Spuren von Identität in drei Dimensionen betrachtet, nämlich in einer temporalen, in einer sozialen und in einer selbstbezogenen Dimension. Am Schluss dieser Betrachtung wird ein Vergleich der Hauptmerkmale der lebensgeschichtlichen Erzählungen durchgeführt (Kapitel 7). Beide Teile der empirischen Datenerhebung werden dann in einem abschließenden Kapitel der Ergebnispräsentation zusammen gebracht und diskutiert (Kapitel 8). Zum Schluss wird noch eine Zusammenfassung der gesamten Forschungsarbeit und ein Ausblick (Kapitel 9-10) präsentiert.

Im Anhang befinden sich die originalen Abschnitte der Interviews mit den Jugendlichen sowie die originalen Zitate, die übersetzt wurden, eine geografische Abbildung der Stadt Salvador mit der Lokalisierung des *Subúrbio Ferroviário* sowie eine Liste der verwendeten Abkürzungen.

1. BRASILIEN – EIN SOZIOÖKONOMISCHER ÜBERBLICK

Brasilien ist ein Land mit ca. 190,7 Millionen Einwohnern¹, die auf sechs geografische Regionen verteilt sind. Ein Großteil der Bevölkerung lebt in den Industriegebieten des Südostens. Die flächenmäßig größten Regionen Norden und Nordosten sind auch die ärmsten und weisen die schwerwiegendsten Probleme im sozialen Bereich sowie einen niedrigen Lebensstandard und unzureichende Ausbildung auf. Bilder von Favelas und Gewalt in den Städten sind unweigerlich oft die ersten und weltweit verbreiteten Assoziationen mit dem Namen Brasilien. Gleichwohl das Land ebenso einen hohen wirtschaftlichen Standard erreicht, sodass es zu den zehn größten Volkswirtschaften der Welt gehört, präsentieren die statistischen Daten immer noch eine große Kluft zwischen den sehr Armen und den Reichen, deren Verringerung nicht absehbar ist.

Der aktuelle Stand der Wirtschaft Brasiliens zeigt eine Arbeitsmarktstruktur, die einen großen Anteil der Arbeiterinnen nicht aufnehmen kann. Das ist unter anderem ein Ergebnis der untergeordneten Position innerhalb der weltweiten Konkurrenz ab den 90er Jahren aufgrund von einem Ensemble von neoliberalen Maßnahmen der Modernisierung, wie die Aufhebung der bisherigen Lohnpolitik und die Einführung von neuen, sogenannten flexibleren Arbeitsverträgen. Das brachte verheerende Effekte für die produktiven Strukturen und die Produktionsorganisation mit restriktiven Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt (vgl. Borges/Kraychete 2007) mit sich. Die Soziologin Inaiá Carvalho evaluiert die Veränderungen, die in den 2000er Jahren vollzogen worden sind:

„Die Anpassung und Umstrukturierung der Produktion führten zu einer ausdrücklichen Zerstörung und Prekarisierung von Arbeitsstellen, zu einem empfindlichen Einschnitt bei den Einkommen von denjenigen, die weiterhin beschäftigt blieben, und zu einer starken Zunahme der Arbeitslosigkeit, was sich vor allem auf die Großräume der Städte auswirkte“ (Carvalho 2010: 216; Übersetzung der Verfasserin).

Der Industriesektor steht an dritter Stelle der Beschäftigung und nimmt 11,8% der Arbeiterinnen auf; die Landarbeit nimmt einen Prozentsatz von 14,2% ein und die höchste Beschäftigungszahl haben der Handel und die Werkstätten mit 17% der Arbeiterinnen; Bauwesen und Haushaltsdienst belegen 7,3% bzw. 6,9% (IBGE 2010). Die sozio-ökonomische Situation der Armen lässt sich jedoch m. E. nicht exklusiv den Globalisierungsprozessen

¹ Die statistischen Daten des Jahres 2010 stammen aus der Volkszählung von 2010, die vom IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) durchgeführt wurde. Die anderen Daten sind aus mehreren Berichten des IPEA 2009 (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada / Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung), der Bundesregierung Brasiliens, verfügbar unter <www.ibge.gov.br>; jeweils abgerufen im Februar 2015 und Juli 2011. Weitere Datenquellen werden im Text angegeben.

zuschreiben, sondern liegt auch tief in der Geschichte der Kolonialisierung und der Reproduktion von Exklusionsbedingungen verwurzelt. Dennoch lassen sich in den großen Metropolen des Landes die Folgen aus der Position Brasiliens innerhalb der Globalisierung ablesen, wie bereits dargestellt wurde. Vor allem haben die Bewohner von Favelas und von anderen städtischen Brennpunkten sozialer Konflikte die Folgen der Verminderung ihrer Anschlusschancen zu spüren bekommen, welche sich in den widersprüchlichen Dynamiken der Großstädte verfolgen lassen: Einerseits bringen die Großstädte „Aktivitäten des neuen Kreislaufs der Kapitalakkumulation“, andererseits spitzen sich ihre sozialräumlichen Probleme zu: Arbeitslosigkeit, soziale Vulnerabilität von breiten Anteilen der Bevölkerung, mangelhafte Infrastruktur, Gewalt, Anomie, Mangel an kollektiven Konsumgütern, Ausweitung des Drogenhandels u.a., so Carvalho (ebd.: 217).

Die widersprüchlichen Folgen der Industrialisierung Brasiliens werden vom Soziologen Francisco de Oliveira (2008) analysiert. Oliveira ist ein Kritiker der früheren Thesen der Gruppe CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina (Wirtschaftskommission für Lateinamerika)² aus den 60er Jahren. Eine der Kritiken lautet, dass die CEPAL in der Subsistenzökonomie, vor allem in der Agrikultur, die Basis der Unterentwicklung und der Rückständigkeit der kapitalistischen Akkumulation in Brasilien sah; sie übersah demnach die Funktion der Subsistenzproduktion für die Finanzierung der modernen Agrikultur und der Industrialisierung, insofern sie zur Ernährung der kleinen Produzenten beiträgt und die Arbeiter/innen versorgt, was die Arbeitskräfte billiger macht und sich so wiederum auf die Akkumulationsprozesse des Industriekapitals und auf die Städte positiv auswirkt. Den heutigen Entwicklungsstand Brasiliens bezeichnet Oliveira (ebd.) als einen, der weder als unterentwickelt noch als entwickelt zu bezeichnen ist. Er vergleicht diesen Zustand mit dem eines beim Evolutionsprozess „rückständig“ gebliebenen Tieres, dem Schnabeltier (Ornithorhynchus), da es, gleichwohl es Milch produziert und wissenschaftlich als Säugetier klassifiziert wird, auch einen Schnabel besitzt und Eier legt, aber doch nicht als Vogel bezeichnet werden kann. Brasilien befinde sich, so wie der Ornithorhynchus, in einem Zwischenzustand der Entwicklung, was einerseits die Modernisierung, d.h. vor allem, was seinen Anschluss an die internationale Marktwirtschaft betrifft, und was andererseits seine interne Situation betrifft. Man kann nicht sagen, dass Brasilien ein unterentwickeltes Land ist, aber veraltete Charakteristiken bleiben als ein Teil des Produktionsprozesses von Gütern und der Reproduktion von Arbeitskraft auf niedrigem Niveau der Kosten bestehen: Ein großer Anteil

2 Die CEPAL wurde im Jahr 1948 durch die UNO (United Nations Organisation) gegründet, um die Probleme Mittel- und Südamerikas zu diskutieren.

der Arbeitskraft emigrierte zu den niedrig qualifizierten Dienstsektoren, das Bestehen von informellen Verträgen, die Eigenkonstruktion von „Wohnhäusern – wenn man so den Horror der Favelas bezeichnen kann“ (ebd.: 130). Dazu kann man die nie realisierten Agrarreformen und die Beharrlichkeit der paternalistischen Macht zählen (ebd.). Oliveira beschreibt die Charakteristika des „Ornithorhynchus“:

„(...) in hohem Maße urbanisiert, wenig Arbeitskraft und geringe Bevölkerung in ländlichen Gebieten (...), im Gegenteil, ein starkes *Agrobusiness* (...) [und] eine sehr vielfältige Dienstleistungsstruktur, wenn sie mit der hohen Einkommensschicht artikuliert ist (...). Es mangelt ihm noch an der Produktion von Wissen, Wissenschaft und Technik: Im Grunde genommen macht er damit weiter, zu kopieren (...). Woran scheitert die Evolution? Am Blutkreis: Der hohe Anteil der externen Schulden am PIB [Brutto Sozialprodukt] zeigt, dass sich ohne das Geld von außerhalb die Ökonomie nicht bewegt“ (ebd.: 132f; Hervorhebung im Original, Übersetzung der Verfasserin).

Der allgemeine Zustand der Produktion und Distribution von Gütern und der Anschluss an die internationale Marktwirtschaft scheinen kritisch zu sein, aber davon hängt die Übernahme von sozialökonomischen Maßnahmen ab, die eine Verbesserung der Situation der „wenig Verdienener“ bewirken können. Dazu im Widerspruch stehen jedoch einige Gewinne, die dank der Wiederbelebung des ökonomischen Wachstums in den 2000er Jahren zu bemerken sind: die Erweiterung von Bildungsmöglichkeiten, die Erhöhung des Lebensstandards der nicht Wohlhabenden, das Ansteigen der Anzahl von Maßnahmen der sozialen Politik, die durch Transferprogramme ein Ansteigen der Konsumfähigkeit der sozial Benachteiligten ermöglichen.

Transferprogramme stehen eigentlich schon seit den 70er Jahren auf der Agenda der Bundesregierungen. Anfangs nur für die Älteren und für Menschen mit Behinderungen, wird in den 80er Jahren das Zielpublikum erweitert, aber eine effektivere Durchführung von Transferprogrammen wird erst ab den 90er Jahren erreicht. Ab dem Jahr 2003 systematisiert die Bundesregierung ihre Transferprogramme und fasst diese in einem einzigen Gesamtprojekt, dem Programm *Fome Zero* (Null Hunger) zusammen. Über das Konzept und die Wirkung von Transferprogrammen streichen Pires und Longo (2008) einige Kritikpunkte heraus: Das Programm ermöglicht es dem Zielpublikum nicht, den eigentlichen Problemen der Armut zu entkommen, es steigert nur seine Konsumfähigkeit; insofern ist das Programm nicht effektiv, um einen Impuls für einen sozialen Aufstieg zu bewirken, sondern es wird nur eine Annäherung an die Armutsgrenze erreicht, ohne diese jedoch zu überschreiten, so die Autorinnen. Eine andere Kritik beinhaltet den allgemeinen Aufbau des Konzeptes der Programme selbst: Sie gründen auf unzureichenden oder falschen Begriffen, was ihre Strukturierung benachteiligt; sie enthalten eine große Anzahl an zu erreichenden Zielen, was ihnen eine Unbeständigkeit verleiht

und sie von dauernden Umstrukturierungen abhängig macht; die Vorkenntnisse basieren nur auf theoretischen Hypothesen, (m. E. ohne einen direkten Bezug zur Vielfältigkeit der Realität der Betroffenen zu haben), was oft nicht zu den erwarteten Ergebnissen führt (vgl. ebd.: 13).

Nach Rodrigues und Silva (2011) können wir jedoch, selbst wenn wir von den Gewinnen durch das Wiederbeleben der Ökonomie und, in dieser Periode, von Investitionen durch die öffentliche Hand im Bereich der Bildung ausgehen, über eine bestehende Vulnerabilität der Jugendlichen sprechen, insbesondere aufgrund der Schrumpfung ihrer Beschäftigungsrate trotz der Erhöhung der Anzahl von schulisch Gebildeten. „Diese Situationen legen die Unzulänglichkeit von Politiken und Programmen, die spezifisch auf die Jugendlichen ausgerichtet sind, nahe, was die Ausweitung der öffentlichen Interventionen um so notwendiger macht“ (Rodrigues/Silva 2011: 174; Übersetzung der Verfasserin).

Arme Jugendliche leben in Brasilien, sowohl in den urbanen Metropolen als auch in den kleineren ländlichen Städten, in einem Spannungsverhältnis zwischen dauerhafter Exklusion und Integrationsbemühungen. Die genannte jugendliche Bevölkerung, (zwischen 15 und 29 Jahren) – umfasste im Jahr 2007 ca. 50 Millionen, was 26% der Gesamtbevölkerung (IPEA³ 2009) entspricht. Relevante Teile davon leben bis heute in den Favelas oder in Randvierteln meistens in prekären Wohnhäusern, welche gemäß des IPEA von der Abwesenheit einer internen Wasserversorgung und Abwasserentsorgung sowie eines separaten Bades, dauerhaft verputzter Wände, eines Abfallentsorgungsdienstes und der Versorgung von Elektrizität charakterisiert sind (Castro/Aquino/Andrade 2009). Auch sind es hauptsächlich die 17 bis 24-Jährigen, die an Gewaltverbrechen und Mord sowohl als Opfer und als auch als Täter beteiligt sind. Die prekäre soziale Lage dieser Jugendlichen in Brasilien lässt sich besonders auch an den grundlegenden Erziehungsdaten ablesen: Im Jahr 2010 waren ca. 16,7% der Jugendlichen zwischen 15 und 17 Jahren nicht in der Schule.

Laut der Volkszählung von 2010 leben 32,7% der Brasilianerinnen an der Armutsgrenze, d.h., dass ihr monatliches Einkommen etwa einen Mindestlohn von R\$ 510,00 – ca. 260 Euro (Wechselkurs von 2010) umfasst. Während der Prozentsatz der „gut Verdienenden“ (zwischen zehn und zwanzig Mindestlöhnen) nur 2,2% umfasst, liegt die Prozentzahl der als „ohne Einkommen“ klassifizierten bei 6,6%. Nach Welters (2011) ist der Nordosten die Region mit den meisten armen Familien, „wobei mehr als sieben von zehn Adoleszenten aus Familien mit niedrigen Einkommen bis zu ihrem neunten Lebensjahr zu arbeiten beginnen“ (ebd.: 20). Im Nordosten befinden sich 51,2% der Bevölkerung an der

3 Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung).

Armutsgrenze. Der Prozentsatz derjenigen, die „ohne Einkommen“ sind, liegt bei 13,6% und der „gut Verdienenden“ bei 1,2% (IBGE 2010).

Gleichwohl die schulische Ausbildung keine Garantie für einen Zutritt zum Arbeitsmarkt bedeutet, ist diese dennoch dafür eine *conditio sine qua non*. Für diejenigen, die keine Ausbildung haben, besteht das Risiko, in dauerhafter Exklusion oder in prekärer Inklusion zu leben. Nach Pires und Longo (2008) ist für die prekäre Inklusion der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt Brasiliens die hohe Prozentzahl der arbeitslosen Jugendlichen, die kurze Dauer ihrer Beteiligung an Aktivitäten, die niedrige Entlohnung, die lange Zeit beim Arbeitsuchen und die Schwierigkeit, Arbeit und Schule aufgrund der Arbeitszeit und der körperlichen Anstrengung bei der Arbeit miteinander zu vereinbaren, bezeichnend. Dazu kommt, dass sie trotz ihrer Arbeit oft keine soziale Sicherheit wegen des Fehlens eines gesetzlich geregelten Arbeitsvertrags haben. Diese Jugendlichen sind durch eine frühzeitige Mit-Verantwortung für den Lebensunterhalt der Familie markiert, was ihren frühzeitigen und prekären Anschluss an den Arbeitsmarkt impliziert. Dieser wird durch informelle Verträge vollzogen, die in der Folge einen Ausschluss von den Arbeiterrechten mit sich bringt, ganz zu schweigen davon, dass sie dadurch daran gehindert werden, Bildungszertifikate zu erwerben, was wiederum meist eine weitere Aussicht auf bessere Arbeitsplätze zerstört.

Die allgemeine Lage des Landes wiederholt sich in den meisten Bundesstaaten. Der Arbeitsmarkt von Bahia zählt zu den wenig strukturierten und wenig dynamischen des Landes: Er ist charakterisiert durch das Verharren von prekären Arbeitsbedingungen und -beziehungen in den Sektoren von Kleinhandel, Dienstleistungen und Haushaltsbeschäftigungen (Carvalho 2010: 216). Die meisten Arbeiterinnen sind auf dem Land beschäftigt, nämlich 30,1%; der zweitwichtigste Bereich ist der von Handel und Werkstätten mit ca. 18,4%; dann folgen die Bereiche von Bauwesen und Haushaltsdienst mit 8,8% bzw. 8,1%. Die Industrie nimmt nur 7,6% der Arbeiterinnen auf (IBGE 2010). Landarbeit und Haushaltsdienst sind die Bereiche, die die niedrig Gebildeten aufnehmen, wobei die Löhne sehr niedrig liegen und die Verträge größtenteils immer noch informell sind. Was die Bildungsindikatoren betrifft, waren in Bahia im Jahr 2010 16,3% der Bevölkerung im Alter von zehn Jahren und älter nicht in der Schule. Dennoch hat sich der Prozentsatz der schulisch Gebildeten in Bahia im Vergleich zum Jahr 2000 erhöht: von 17,8% auf 29,8% im Jahr 2010.

Die Hauptstadt Bahias bildet den Kontext des Lebens des hier interviewten Publikums, insofern widme ich mich im Folgenden der Situation der Stadt Salvador, um diese anhand von Daten darzustellen.

1.1 Über Salvador

Die Stadt Salvador ist der Ort unserer empirischen Forschung. Vom Jahr 1549 bis zum Jahr 1763 die erste Hauptstadt von Brasilien, ist Salvador die Hauptstadt des Bundesstaates Bahia und die drittgrößte Stadt Brasiliens. Gemäß der Volkszählung von 2010 hat Salvador ca. 2,6 Millionen Einwohner, wovon sich ca. 20,8% im Alter zwischen 15 und 24 Jahren befinden.

Salvador trägt die Erbschaft der kolonialen Vergangenheit nicht nur in der Architektur des historischen Zentrums, sondern auch im Erbe der Armut, von der die überwiegende Mehrheit der afrobrasilianischen Bevölkerung betroffen ist. Zu Ende der portugiesischen Kolonialzeit (zu Beginn des 19. Jahrhunderts) stagnierte die Stadt ökonomisch; seitdem erlebte sie sukzessiv Veränderungsprozesse und Modernisierungsschübe, die ihr „Gesicht“ grundsätzlich veränderten. Die ursprünglichen Farmen kolonialer Grundbesitzer wurden im Laufe der Jahrhunderte zum Ziel von Urbanisierungsprojekten und auch der Besiedlung durch arme Bevölkerungsschichten, die vor allem aus dem ehemaligen Sklavenhaltersystem stammten und die ohne irgendeine Entschädigung oder Mittel für einen neuen Lebensaufbau „befreit“ worden waren, sowie auch durch den Immobilienmarkt, der die „besseren Teile des Bodens“ für sich übernehmen wollte. Bis zur Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts vollzog sich die Urbanisierung vom historischen Zentrum (*Miolo*) ausgehend entlang der Bucht (*Baía de Todos os Santos*). Diese spontanen Besiedlungen wurden bis Ende der 40er Jahre keineswegs verboten oder unterdrückt, was sich danach aber änderte, sodass es zu Konflikten und Aushandlungen zwischen der öffentlichen Macht, den Eigentümern und den „Invasoren“ kam. Mit der Entdeckung und Exploration der Ölvorkommen im Gebiet um die Bucht (*Recôncavo*) in den 60er Jahren entwickelte sich die Industrialisierung der Region um Salvador und die Urbanisierung der Stadt erhielt einen ersten relevanten Schub. Das beeinträchtigte aber stark die Besitzlosen: Durch offizielle Maßnahmen privatisierte die Stadt allmählich große Flächen der Stadt, sodass dort Ansiedlungen stark unterdrückt und Besiedlungen an der Küste (*Orla Marítima*) aufgelöst wurden. Diese Bevölkerung wurde dann zu den weiter entfernten und unterbewerteten Peripherien abgedrängt (vgl. Carvalho/Pereira 2007, Souza 2000). Eine Verschiebung von benachteiligten Bevölkerungsschichten an andere, weiter entfernte Orte bringt auch aktuell die Modernisierung und Urbanisierung mit sich, die sich durch öffentliche Investitionen in die Infrastruktur (Asphaltieren von Straßen, Sanierung und Bau von mehrspurigen Straßen) vollzieht, wobei die angrenzenden Stadtteile dadurch aufgewertet und für Immobiliengeschäfte attraktiv werden.

Als eine der großen brasilianischen Metropolen unterliegt die Stadt Salvador mit ihren Bewohnerinnen denselben Problemen wie die Bevölkerung anderer Großstädte. Carvalho und Pereira (2007) berichten über die Konzentration der armen Bevölkerung in Gebieten der Stadt, in welchen die grundlegenden öffentlichen Dienste wie Sicherheit, Gesundheitsversorgung, Kanalisation für Abwasser und die Abfallbeseitigung nicht gewährleistet sind, was wiederum zum Verbleiben der Individuen in diesen Gebieten beiträgt: Zum einen ist es für die Bewohner dieser Viertel schwierig Arbeit zu finden, denn einerseits wird das Stigma dieser Gebiete auf das Individuum übertragen und andererseits tragen die oft fehlenden Verkehrsmittel und die andauernden Staus zu Verspätungen an den Arbeitsstellen bei, was zu Entlassungen führen kann. Es handelt sich hierbei um Gebiete, welche die Statistik mit einem hohen Prozentsatz von schulischer Rückständigkeit, Schulabbrüchen und frühzeitigen Schwangerschaften präsentiert (vgl. Carvalho/Pereira 2007: 276). Die Schulen und Gesundheitseinrichtungen funktionieren in prekärer Weise, vor allem weil sie abseits von dynamischen Stadtteilen liegen und es dadurch an Sicherheit mangelt: „Berufstätige wie Ärzte und Lehrer versuchen sie zu vermeiden“ (ebd.).

Nach Carvalho und Pereira (2007) entwickelten sich in Salvador die folgenden Konfigurationen in drei Gebieten: Die Küste (*Orla Marítima*) im Norden ist von den oberen und mittleren Schichten besetzt; es sind dort der Reichtum, öffentliche Dienste und Equipment sowie touristische Attraktionen angesiedelt, wodurch auch das Interesse des Immobilienkapitals sehr hoch ist. Das Zentrum (das auch die geografische Mitte der Stadt ist – *Miolo*), das ein früher Raum für die sogenannten *Conjuntos Habitacionais* – Wohnsiedlungen - für die wenig verdienenden Bevölkerungsschichten ist, wird Ziel von populärer und auch illegaler Besiedlung. Hier sind Dienstleistungen und Investitionen aus öffentlicher Hand geringer. Das dritte Gebiet ist das *Subúrbio Ferroviário*, was ein großes Gebiet an der Peripherie der Stadt ausmacht, welches 22 Viertel umfasst und über fünfhunderttausend Bewohnerinnen hat (vgl. Espinheira 2004). Das sind die drei Hauptziele der Segmentierung der Bevölkerung der Stadt; in weiteren Gebieten ist eher eine Mischung von sozialen Schichten zu finden, wobei oft nicht eine strenge Grenze zwischen den armen und den reichen Anteilen der Bevölkerung zu ziehen ist, d.h., in einigen historischen Besiedlungen werden Stadtteile der Mittelschicht von den Armen- oder Arbeitervierteln umgeben oder es gibt auch „Inseln“ von Arbeiterhäusern, die von einem „noblen Wohn-Areal“ umgeben sind.

In ihren Haupttendenzen bleibt die Segregation in der Bevölkerungsverteilung in der Stadt erhalten, wobei sich die Differenzen zwischen der *Orla Marítima*, dem *Miolo* und dem *Subúrbio Ferroviário*, d.h. zwischen der „traditionellen“, der „modernen“ und der „prekären“

Stadt (vgl. Carvalho/Pereira 2007), zuspitzen. Auch die Probleme der „prekären“ Stadt wachsen: desorganisierte Besiedlungen, Arbeitslosigkeit, territoriale Expansion des Drogenhandels, Überlagerung von Bedürftigkeiten, Anomie und Gewalt. (Carvalho/Pereira ebd.: 277f). Die Besiedlung des urbanen Raumes in Salvador zeigt die sozialen und ökonomischen Unterschiede des Raumerwerbs, obwohl zum Teil auch die Elite und die Mittelschicht geografisch in der Nachbarschaft von Teilen der armen Bevölkerung leben, die noch in ihren alten Siedlungsräumen geblieben sind. So siedeln sich an der Küste Salvadors die höheren Schichten in Räumen an, die einen praktisch „kontinuierlichen Fleck“ bilden, der von einigen „seltenen populären⁴ Räumen“ (vgl. Carvalho 2010: 317) durchkruz wird. Es handelt sich um alte soziale Prozesse, die weniger mit solchen der Globalisierung verbunden sind, sondern eher mit den „Interessen und den Optionen der nationalen und regionalen Eliten, welche die Artikulation Brasiliens gegenüber dem globalisierten Kapitalismus und die Entwicklung des städtischen Großraumes lenken“ (Carvalho/Pereira 2007: 278).

Die Geschichte des *Subúrbio Ferroviário* ist in diesen Prozess der Urbanisierung Salvadors eingebunden. Das Gebiet wird von den durch die Stadtverwaltung „transferierten“ Bewohnern aus der Stadtmitte und von sogenannten „illegalen Besetzungen“ besiedelt.

„Es handelt sich um eines der am meisten bedürftigen und problematischen Gebiete der Stadt, in welchem sich eine sehr arme Bevölkerung konzentriert und das durch eine prekäre Wohnqualität, defizitäre infrastrukturelle Ausstattung und Dienstleistungen und in neuerer Zeit durch hohe Gewalt gekennzeichnet ist“ (Carvalho 2010: 305f; Übersetzung der Verfasserin).

Diese Situation betrifft vor allem die armen Jugendlichen und ihre Zukunftsperspektiven: Zwischen 34% und 37% der Jugendlichen Salvadors, die weder eine Schule besuchen noch Arbeit haben (Carvalho/Pereira 2007: 277), bewohnen diese armen Stadtteile. Diese Inaktivität führt oft zu einem Annehmen von devianten Aktivitäten, so die Soziologin, „was erklärt, warum in Salvador und in anderen brasilianischen Metropolen die ‚extern verursachten‘ Sterberaten von Jugendlichen ähnlich wie in Kriegsgebieten sind“ (ebd.; Anführungszeichen und Übersetzung der Verfasserin). Der Lebensort beeinflusst die Lebensbedingungen und das Beziehungsnetz jeder Person, schließen Carvalho und Pereira (ebd.).

4 Als „populäre“ Räume bzw. Viertel werden in Brasilien Wohngebiete bezeichnet, die von Arbeiter/innen und Personen mit niedrigem Einkommen bewohnt werden

1.2 Das Bildungswesen

Das Erziehungssystem wird in Brasilien von der Bundesregierung kontrolliert und durch ein Gesetz aus dem Jahr 1996 organisiert, den sogenannten *Leis de Diretrizes e Bases da Educação* (LDBEN) – Gesetze der Leitlinien und Grundlagen der Erziehung, dessen Paragraphen immer wieder neu formuliert werden. Auch die privaten Einrichtungen der formalen Bildung sind an die Vorschriften der LDBEN gebunden. Die öffentlichen Einrichtungen erfassen 78% der Kinder und Jugendlichen (IBGE 2010). Die Schulpflicht betrifft Kinder und Jugendliche im Alter von vier bis siebzehn Jahren. Die Erziehung vor dem sechsten Lebensjahr wird ebenso von privaten wie von öffentlichen Einrichtungen angeboten, dennoch ist die Anzahl der letzteren unzureichend für die große Nachfrage.

Das Erziehungssystem ist in zwei Etappen gegliedert: die Grundschule (*Educação Básica*) und die Hochschulbildung (*Educação Superior*) (siehe Abb. 1). Die Grundschule ist ihrerseits in drei Etappen untergliedert: Vorschule (*Educação Infantil*), Fundamental (*Fundamental Inicial* und (*Fundamental Final*) und Mittelschule (*Ensino Médio*). Hier werde ich die zwei Stufen des Fundamental als *Fundamental I* für *Fundamental Inicial* und *Fundamental II* für *Fundamental Final* bezeichnen. Das Fundamental umfasst neun Jahre: fünf Jahre für *Fundamental I* – für das Alter von sechs bis zehn Jahren – und 4 Jahre für *Fundamental II* – für das Alter von elf bis vierzehn Jahren. Für die Mittelschule sind drei Jahre vorgesehen, sie erfasst das Alter von fünfzehn bis siebzehn Jahren. Neben dieser Aufteilung gibt es auch die sogenannten *Modalidades Adicionais* (zusätzliche Modalitäten), welche sich mit den Bildungsangeboten bzw. -etappen artikulieren können: *Educação Especial*, (Sondererziehung) für die Vorschulkinder; *Educação de Jovens e Adultos* – EJA (Erwachsenen- und Jugendbildung, vor allem Alfabetisierung); *Educação do Campo* (Landschule), *Educação à Distância* (Fernstudium), *Educação Profissional e Técnica* (berufliche und technische Bildung), *Educação Indígena* und *Educação Quilombola*, (diese zwei letzteren wurden aufgrund der geschichtlichen und kulturellen Spezifität der Gemeinschaften von Indigenen und von ehemaligen Sklaven eingerichtet (vgl. Ministério da Educação 2013).

Bis zum Jahr 2003 verfügten die Lehrer/innen nur über eine Mittelschulbildung, um die erste bis vierte Klasse des *Fundamental I* zu unterrichten; seit diesem Zeitpunkt fordert nun das Erziehungsministerium eine universitäre Ausbildung ein, sodass die bundesstaatlichen Regierungen und Stadtverwaltungen ihre Lehrer/innen in pädagogischen Hochschulen weiterbilden lassen müssen. Obwohl die Frist dafür bereits im Jahr 2012 abgelaufen ist, gibt es für die Klassen des *Fundamental I* immer noch Lehrer/innen ohne eine universitäre Ausbildung.

Jedoch stellen die Bildungseinrichtungen seit dem Jahr 2003 keine Lehrer/innen mehr ohne die erforderliche Ausbildung an. Diejenigen Lehrer/innen, die nur über einen Mittelschulabschluss verfügen, unterrichten eher im *Fundamental I*, sodass für das *Fundamental II* die Mehrheit der Lehrerinnen heute schon universitär ausgebildet ist. Die öffentlichen Einrichtungen bieten für das *Fundamental I* auch Sonderziehung für Seh- und Hörbehinderte an.

Die dritte Stufe der Grundschule ist die Mittelstufe, das *Ensino Médio* (EM). Dadurch werden, in Thesis, die Jugendlichen entweder professionalisiert oder für die Aufnahmeprüfung der Universitäten vorbereitet. Die Schulpflicht vom vierten bis zum siebzehnten Lebensjahr (Curriculares Gesetz Nr. 12796, vom 4. 4. 2013) deckt die gesamten zwei Etappen der *Fundamental* ab, einen Teil der Vorschule bis der Mittelschule.

In der Modalität *Educação de Jovens e Adultos* (EJA) werden Alphabetisierungskurse, in der Regel in der Abendschule, und außerdem eine berufliche Bildung für diejenigen, die zumindest die beiden Stufen des *Fundamental* besucht haben oder die schon am Arbeitsmarkt beschäftigt sind, angeboten. Neben den formalen Institutionen bieten auch Stiftungen und andere Nicht-Regierungsorganisationen Kurse für Kinder, aber auch Alphabetisierung und berufliche und technische Ausbildung für Jugendliche und Erwachsene, an.

Die dritte Stufe der Bildung ist die Graduierung an der Universität, die in *Licenciaturas* (Lehrer/innen-Ausbildung) und *Bacharelados* (Bachelor) einerseits und Postgraduierung mit Masterstudium, Doktorat und Postdoktorat andererseits aufgeteilt ist. An den Universitäten gibt es jeweils Aufnahmeprüfungen, die allmählich durch die Allgemeine Prüfung für die Mittelschule (ENEM) des Erziehungsministeriums ersetzt werden. Gemäß den Prüfungsergebnissen des ENEM werden dann die Bewerberinnen für die Studienstellen selektiert. Diese Prüfung gewinnt auch deshalb allmählich an Bedeutung, weil sie den Studenten Zugang zur staatlichen Studienfinanzierung ermöglicht. Die Universitäten ihrerseits ersparen sich dadurch Kosten, die mit den Aufnahmeprüfungen verbunden sind.

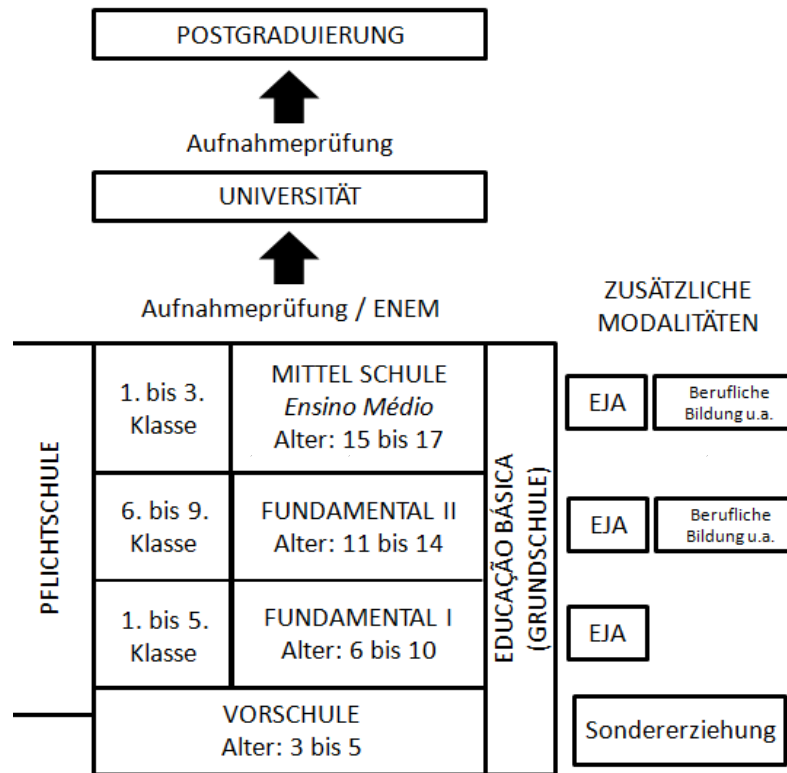


Abb.1

Obwohl das LDBEN-Gesetz seit 1996 die „Erziehung für alle“ festlegt, stellt sich die Wirklichkeit anders dar. Das Erziehungssystem zeigt unterschiedliche Schwächen, was sich in einer hohen Rate von Analphabeten und abgebrochenen schulischen Laufbahnen zeigt. Seit dem im Jahr 1990 eingeführten Evaluierungssystem für die Grund- und Pflichtschule SAEB – *Sistema de Avaliação para a Educação Básica* – nehmen auch die Untersuchungen über die Performance der Schulen in Brasilien zu. Forschungen weisen auf die Notwendigkeit hin, die Qualität der Schulen zu verbessern, besonders die des *Fundamental*, wobei sich die Fragen nach der Qualität der Lehrer/innenausbildung und nach der defizitären Infrastruktur der Schulen stellen. Nichtsdestotrotz weisen die Forscher auch darauf hin, dass sich externe Faktoren wie die ökonomische Situation der Familien stark auf die Performance der Schüler/innen und auf das Fortdauern ihres Schulbesuchs auswirken können und dass diese in Betracht gezogen werden sollen. Goldenberg (1993) hatte schon den „utopischen Charakter der Erziehungspolitik“ in Brasilien kritisiert und diese für das Versagen der Schulbildung verantwortlich erklärt:

„(...) Es liegt vor allem daran, dass sie [die Erziehungsmaßnahmen] nicht mit einer langfristigen Sozialpolitik artikuliert sind und dass sie nicht auf einem Bewusstsein über die ökonomischen, politischen und kulturellen Hindernisse basieren, denen entgegengetreten werden muss, um ein allgemeines, gutes und qualifiziertes

Erziehungssystem zu konstruieren [und dieses den Brasilianer/innen anzubieten]“ (Goldenberg 1993: 65; Übersetzung der Verfasserin).

Schulbildung als ein allgemeines Bedürfnis und Recht des Menschen wird in Brasilien erst im zwanzigsten Jahrhundert anerkannt und vor allem durch die verstärkte Immigration der Europäer im Süden des Landes in Anspruch genommen. Seit der Nachkriegszeit gibt es immer mehr Versuche, die Schulbildung für alle zugänglich zu machen. Die allgemeine Kritik am Schulsystem lautet, dass es nicht für jedermann zugänglich ist, dass eine große Anzahl von Schülerinnen die Schule vor der achten Klasse abbricht und nicht wieder zur Schule zurückkehrt, dass auch eine große Anzahl der Jugendlichen die Mittelschule nicht beendet und dass eine große Anzahl von den Erwachsenen Analphabeten sind. Silva, Neto und Moura (2009) meinen dazu:

„Das aktuelle Stadium, in welchem sich die Mittelschulbildung in Brasilien befindet, die extreme Selektivität der technischen Schulen und das Beginnen von Programmen wie Aprendiz [Lehrling] (...) schaffen es noch nicht, den Adoleszenten und Jugendlichen klare und definierte Zukunftsperspektiven anzubieten, was die Übernahme von theoretischen und methodologischen Perspektiven in die Vorschläge für dieses Publikum notwendig macht, welche ihre Lebenssituation, ihre akkumulierten Erfahrungen und die Interventionsmöglichkeit in derselben Realität berücksichtigen“ (Silva/Neto/Moura 2009: 307; Übersetzung der Verfasserin).

Es ist eine allgemeine Kritik an der öffentlichen Mittelschule, dass es ihr nicht gelingt, die Schülerinnen angemessen weder auf die Universität noch auf den Eintritt in die Arbeitswelt vorzubereiten. So wurden im Jahr 2010 146.669 Menschen in Salvador gezählt, die an Alphabetisierungskursen für Erwachsene und an Ausbildungen von Jugendlichen teilnahmen (IBGE 2010).

1.3 Die benachteiligten Jugendlichen in Brasilien

In der Literatur über Jugendliche wird nicht nur darüber debattiert, was ein Jugendlicher sei, sondern auch darüber, ob „der Jugendliche“ überhaupt existiert, insofern es keine homogenen Konzepte gibt, die es erlauben, allgemein von den Jugendlichen zu sprechen. Vielmehr sind es zahlreiche Gruppierungen von Jugendlichen, die durch eine Heterogenität charakterisiert sind, ganz gleich, ob wir es bevorzugen, sie hinsichtlich einer Klassen-, Gender-, ethnischen o.a. Perspektive zu betrachten. Es gibt die Tendenz, immer mehr über „die Jugendlichen“ in der Mehrzahl zu sprechen. Gleichwohl übernehme ich in der vorliegenden Studie eine Perspektive, die es mir ermöglicht, von den Jugendlichen zu sprechen, die benachteiligt sind. Mit der Debatte über Benachteiligung nach Spies und Tredop (2006) soll

erreicht werden, dass über diejenigen gesprochen wird, die von sozialer Ausgrenzung bedroht werden. Gleichzeitig aber weisen die Autoren auch darauf hin, dass die Begrifflichkeit selbst eine Stigmatisierung erzeugen und für Ausgrenzung sorgen kann. Es geht eigentlich um eine Begriffsbestimmung, um die Situation derjenigen Gruppe zu beschreiben und zu verstehen, deren Existenz vom Mangel an Ressourcen und von der Schwierigkeit, für sich selbst sorgen zu können, bedroht wird. Die Autoren verweisen auf die traditionellen Typen von Benachteiligung – soziale Benachteiligung, Bildungs-, und Marktbenachteiligung –, welchen Personen oder Gruppen ausgesetzt sein können: Soziale Benachteiligungen beziehen sich eher auf Herkunftsmilieu und Klassenzugehörigkeit. Bildungsbenachteiligung betrifft jeden, der entweder keinen Schulabschluss hat oder kein anschlussfähiges Wissen besitzt, was sich wiederum auf dem Arbeitsmarkt als ein Nachteil niederschlägt. Eines der Merkmale dieses Publikums ist die Internalisierung des Gefühls der Chancenlosigkeit (Prager 2005, zit. nach Spies/Tredop ebd.: 9) und die individuelle Zuweisung des Scheiterns am Berufsleben. In der deutschsprachigen Literatur finden wir zahlreiche Termini, um das Phänomen der Benachteiligung zu benennen, so Tredop und Spies (ebd.: 10): Jugend mit Lernschwierigkeiten, – mit schlechten Startchancen, – in Multiproblemsituationen und mit besonderem Förderbedarf. In der Pädagogik, Sozialpsychologie und Soziologie Brasiliens ist die Rede von den „Kindern und Jugendlichen in Risikosituationen“. Unter diese Begriffsbestimmung fallen jedoch keine homogenen Gruppen von Kindern oder Jugendlichen. Man beschreibt damit sowohl diejenigen, die in absoluter Armut (Obdachlose, Straßenkinder und -jugendliche) und ohne jeder Aufsicht und Sorge von Eltern oder anderen Verantwortlichen leben, als auch die Kinder und Jugendlichen, die im breiten informellen Bereich arbeiten. Alle diese Gruppen sind jedoch von der Marginalisierung bedroht. Es handelt sich auf jeden Fall um ein Publikum, das in die Definition von Benachteiligung „als Diskrepanz von individuellen Handlungsmöglichkeiten und gesellschaftlichen Handlungsnotwendigkeiten“ mit einzuschließen ist (Geßners 2004, zit. nach Tredop/Spies ebd.). Dazu gehören auch zahlreiche brasilianische Jugendliche, die an der Armutslinie oder darunter leben. Diese sind in ihrer überwiegenden Mehrheit afrobrasilianischer Deszendenz (ca. 80%), zu gleichen Teilen maskulin und feminin und wohnen spezifisch an den Peripherien der großen oder kleinen Städte, wie oben schon dargestellt wurde.

In der Regel sind die Benachteiligungen der brasilianischen Jugendlichen an einigen Bildungsindikatoren abzulesen: keine abgeschlossene Schulbildung, eine prekäre Alphabetisierung, Analphabetismus, Schulverweigerung (*abandono escolar*). Auch an den

anderen sozialen Indikatoren lesen wir ab, wie sich die Benachteiligung auf diese Jugendlichen auswirken:

„Die Daten des Zentrums für Studien von Bürgerschaft, Konflikt und urbaner Kriminalität der Bundesuniversität von Rio de Janeiro weisen darauf hin, dass die Todesfälle bei Konfrontationen mit der Polizei in Rio de Janeiro von 900 Fällen im Jahr 2002 auf 1195 im Jahr 2003 gestiegen sind. Diese Tendenz hinsichtlich der Jugendlichen in dieser Altersklasse [18 bis 24 Jahre] wiederholt sich in anderen Hauptstädten wie São Paulo, Belo Horizonte, Salvador etc.“ (Frigotto 2004: 183; Übersetzung der Verfasserin).

Die brisante Situation, die Frigotto darstellt, ist immer noch aktuell. Zudem sind die Jugendlichen, die keine berufliche Qualifikation haben, auf dem Arbeitsmarkt am zerbrechlichsten: Sie können leicht entlassen werden, da sie als sekundäre Arbeitskräfte angesehen werden, welche wenig anspruchsvolle und wenig strategische Tätigkeiten des Produktionskreislaufs verrichten, die keiner besonderen Erfahrung bedürfen. Vor allem wird für das niedrigere Alter (zwischen vierzehn und achtzehn Jahren) der Schulbesuch bzw. das Lernen als die primären Aktivitäten betrachtet, was eine Denkweise ist, die es den Arbeitgebern ermöglicht, ihnen das Arbeitsrecht zu verweigern und auch ihre Ausbeutung zu legitimieren:

„oft werden [die Verträge] in Formen abgeschlossen, welche vom Standardvertrag abweichen, inklusive in solchen, die einen Betrug um die Rechte mit sich bringen aber von den Arbeitgebern für die Arbeiter, die noch in Ausbildung stehen oder in der Lehre für das aktive Leben sind, als 'adäquat' betrachtet werden“ (Borges 2008: 158; Hervorh. im Original, Übersetzung der Verfasserin).

Brasilien befindet sich in einer Situation, in der es keine Lösung für die Lebenssituation der armen Jugendlichen außerhalb der makroökonomischen Politik und Maßnahmen gibt, oder anders gesagt, es sind die ökonomischen Variablen, die die Lebenslaufbahnen der Jugendlichen mitbestimmen, insbesondere bei der Bewältigung der Schule-Arbeit-Passage, wenn der Arbeitsmarkt sie bzw. ihre Eltern in die Erwerbsaktivität aufnimmt oder nicht.

Die arbeitssuchenden Jugendlichen sind seit den 90er Jahren mit neuen und höheren Ansprüchen seitens des Arbeitsmarkts konfrontiert. Es eröffnen sich aber ab dieser Zeit auch mehr öffentliche und private Bildungsmöglichkeiten. Jedoch ist ab Ende 2007 zu beobachten, so Borges (2008), dass selbst die qualifizierten Jugendlichen 'später' in den Arbeitsmarkt eintreten, sei es aufgrund von Veränderungen beim Pensionssystem, welche ein späteres Ausscheiden von Arbeiterinnen ermöglichen, sei es aufgrund eines mangelhaften Schaffens von neuen Arbeitsplätzen, was wiederum ein „Verlieren der erworbenen Qualifikationen verursacht, durch ein festgehalten Werden in prekären Beschäftigungen und durch

Mutlosigkeit, mit extrem gravierenden sozialen und persönlichen Folgen“ (Borges 2008: 170; Übersetzung der Verfasserin).

1.4 Die soziale Rolle der NROs

Für die vorliegende Arbeit wurden die Daten in zwei sozialpädagogischen Projekten im *Subúrbio Ferroviário* erhoben. Die Institutionen gehören dem sogenannten Dritten Sektor an, welcher von den Nicht-Regierungsorganisationen (NROs) konstituiert wird. Diese Art von Organisationen ist in Salvador hauptsächlich mit Umwelterziehung und mit Kindern und Jugendlichen in Risikosituationen pädagogisch beschäftigt; auch soziale Bewegungen führen Alphabetisierungen von Erwachsenen, berufsbildende Programme für Jugendliche und pädagogische Projekte für Kinder durch. Die NROs sind die Hauptbetreiber der non-formalen Bildung. Unter der Bezeichnung der non-formalen Bildung ist insofern in der vorliegenden Arbeit die organisierte außerschulische Bildung, die die Jugendlichen oder Erwachsenen für das Arbeitsleben vorbereitet, gemeint. Da der Staat nicht dazu fähig ist, die sozialen Anforderungen zu lösen, überlässt er es den Institutionen, dass sie die Verantwortung dafür übernehmen, und er spielt für die NROs die Rolle des „Geldgebers für einen Teil ihres Bedarfs“. Die staatlich anerkannten Organisationen können so in irgendeiner Form eine Partnerschaft mit dem Staat oder mit anderen Stiftungen eingehen.

Obwohl die Nicht-Regierungsorganisationen seit den 80er Jahren eine intensive pädagogische Arbeit, vor allem mit Straßenkindern, leisten, beginnen sie erst in den 90er Jahren mit der Arbeit mit armen Jugendlichen ab 14 Jahren. Bis dahin waren die Ab-14-Jährigen ohne jegliche Aussicht auf einen sozialen und pädagogischen Anschluss und sie waren unmittelbar prekärer Arbeit oder der Kriminalität ausgesetzt. Ab Ende der 90er Jahre werden dann sozialpädagogische Programme für Jugendliche bis zum Alter von 20 Jahren durch die NROs eingeführt. Auch die Bundesregierung beginnt zu diesem Zeitpunkt, in Programme für die Jugendlichen zu investieren, allerdings erst nach zahlreichen vorangegangenen Forschungen und Debatten über ihre soziale Lage sowie nach Aktionen von sozialen Bewegungen. Auch in anderen Bereichen wird ab den 2000er Jahren Jugendarbeit geleistet, wie in politischen Parteien, in organisierten Jugendgruppen, insbesondere im Bereich der Kultur (Musik, Tanz, Theater), in kleinen Assoziationen eines Viertels und in Kirchengemeinden, was dann andere Konfigurationen für die Debatte um die Prekarität des Lebens dieses Publikums mit sich bringt (vgl. Castro/Aquino/Andrade 2009). Die staatliche Jugendpolitik, welche im Bereich des

„sozialen Schutzes“ und der „Förderung von Entwicklungschancen“ (ebd.: 36) angesiedelt ist, wird seit dem Jahr 2004 „skizziert“ und umgesetzt:

„Einerseits zielen [die Maßnahmen] darauf ab, eine Abdeckung hinsichtlich der unterschiedlichen Situationen von Vulnerabilität und sozialem Risiko, die sich den Jugendlichen präsentieren, zu gewährleisten; andererseits versuchen sie Möglichkeiten für das Sammeln von Erfahrung und multiple soziale Einbindung anzubieten, welche zur sozialen Integration der Jugendlichen in den unterschiedlichen Bereichen des sozialen Lebens verhelfen“ (Castro/Aquino/Andrade 2009: 36; Übersetzung der Verfasserin).

Spezifisch für das *Subúrbio Ferroviário* evaluiert Santos (2005) die Wirkung, die die NROs auf die Schülerinnen und Studentinnen der Region hinsichtlich ihrer pädagogischen Möglichkeiten ausüben:

„Mit dem Starten dieser sozialen Projekte begannen viele Jugendliche die Möglichkeiten zu haben, in anderen Stadträumen zu verkehren, indem sie sich auf Kurse und Projekte einlassen, welche Kultur, Erziehung und Professionalisierung involvieren (...). Die Schulbildung, ausgehend von sozialen und pädagogischen Projekten, einschließlich Kooperativen und Schulnachhilfe, ist zu einer Möglichkeit für die Inklusion der Jugendlichen in die Mittelschule und in die Universität geworden, selbst wenn es eine tatsächliche Schwächung des Grundunterrichts in den öffentlichen Schulen gibt“ (Santos 2005: 130f; Übersetzung der Verfasserin).

Zumindest für Teile einer segregierten und stigmatisierten Bevölkerung bedeutet die Tätigkeit der NROs insofern eine Möglichkeit zur Raumaneignung und Bildung. In den Vierteln des *Subúrbio Ferroviário* beginnen die NROs ihre pädagogische Arbeit in den 90er Jahren. Solche Bemühungen bleiben jedoch angesichts der steigenden Notwendigkeit und der strukturellen Bedingungen immer unzureichend. Während der Jahre 2005 bis 2007 wurde durch die Partnerschaft zwischen dem Staat und den NROs sowohl qualitativ als auch quantitativ eine Anpassung von Programmen für die Jugendlichen durchgeführt, wobei die Restrukturierung auf einigen Evaluationen und Kritikpunkten basiert: die Verbesserung der Verwaltung von Programmen, eine Artikulation der Arbeit von Staat und NROs und auch zwischen den unterschiedlichen Institutionen und Regierungen. Als ein Mangel wurde auch das Fehlen von qualifiziertem Personal für die sozialpädagogische Arbeit mit den Jugendlichen sowie die unzureichenden Investitionen in die Infrastruktur und in die Realisation der Projekte bzw. Programme herausgestrichen.

Wenn man in Brasilien über Sozialpädagogik spricht, spricht man vor allem über die Arbeit der NROs oder der sozialen Bewegungen. Deren Schwerpunkt liegt in der non-formalen Erziehung bzw. Bildung und deren Kontext und Arbeitsmethode, so Carvalho und Carvalho (2006). Die soziale Erziehung geht von einer „kompensatorischen Bildungspolitik“ für

Personen in Risikosituationen aus, deren Ziel darin besteht, „die Spannungen und wachsenden soziale Ungleichheiten zu minimieren“ (Carvalho/Carvalho 2006: 3). Es gibt eine Unzahl von NROs in Salvador und in anderen Hauptstädten, die unterschiedliche sozialpädagogische Projekte durchführen. Das sind zum Teil große Institutionen, über die auch ab zu in den Medien berichtet wird, als auch kleinere lokal ausgerichtete Organisationen, die oft ‚um das nackte Überleben kämpfen‘, d.h., die so gut wie keine wesentliche Unterstützung von der Regierung oder von Stiftungen bekommen und trotzdem versuchen die Jugendlichen fern von den ‚Gefahren der Straße‘ zu halten. Laut einem Bericht von IBGE und IPEA in Zusammenarbeit mit ABONG und GIFE⁵ sind im Jahr 2002 ca. 276 000 Institutionen ohne lukrative Ziele in Brasilien tätig. Darunter sind zahlreiche Institutionen, die pädagogische Arbeit leisten, ohne jedoch Personal mit qualifizierter pädagogischer Ausbildung zur Verfügung zu haben. Diese Situation hat sich m. E. seitdem nicht viel verändert, denn es mangelt den Institutionen an Finanzierungsmöglichkeiten, um qualifiziertes Personal zu engagieren (vgl. Silva/Neto/Moura 2009: 301).

Der dargestellte sozialwirtschaftliche Kontext, in welchem die benachteiligten Jugendlichen ihre Wege der Selbstkonstruktion bahnen müssen, stellt sich für sie als belastend dar. Sie müssen einerseits auf die gesellschaftlichen Anforderungen eingehen, sich zu bilden und Arbeit zu suchen bzw. sich dafür vorzubereiten, andererseits sind aber auf der gesellschaftlichen Makroebene ihre Chancen dafür gering. Besonders wenn sie keine Zertifikate über ihren Bildungsstand vorweisen können, können ihre Chancen völlig zunichte gemacht werden. Die Jugendlichen, die das Sample dieser Arbeit ausmachen, gehören zu denjenigen, die danach bestrebt sind, ihre bereits eingeschlagenen Wege der Bildungslaufbahn auch zu vollenden. Gleichwohl es die Debatte über die Abgrenzung der Definition von Jugendlicher gibt oder darüber, was der Begriff genau umfasst (siehe Kap. 2), ist es die Option der vorliegenden Arbeit, die Subjekte der Forschung empirisch zu definieren und abzugrenzen: Es handelt sich um Jugendliche, die zwischen 17 und 25 Jahren alt sind, weiblich oder männlich sind, welche in der Peripherie von Salvador, nämlich im *Subúrbio Ferroviário*, leben und deren Lebenslaufbahnen von Armut, vom Mangel an wählbaren Optionen und von der alltäglichen Prekarität der Stadt markiert sind. Es handelt sich somit um Jugendliche, welche sich durch solche Markierungen von den anderen Jugendlichen unterscheiden, die in anderen privilegierten soziogeografischen Räumen der Stadt Salvador leben und dementsprechend

5 ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (Brasilianische Vereinigung der Nicht-Regierungs Organisationen); GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gruppe der Institute, Stiftungen und Unternehmen).

anders erfahren. Insofern gewinnt das Reden über Jugendliche in dieser Arbeit eine Konkretheit, *concretude*, die in einem anderen Publikum andernorts mit ähnlichen sozialbiografischen Charakteristika eine Parallele finden wird.

2. EMPIRISCHE UND THEORETISCHE ANNÄHERUNG AN IDENTITÄT UND JUGEND: FORSCHUNGSSTAND

Die ökonomischen und sozialen Umbrüche in der Zeit der Spätmoderne brachten negative Folgen für die Existenzsicherung durch Erwerbsfähigkeit für die Jugendlichen. Die Konsequenzen davon sind sowohl auf sozialer als auch auf politischer Ebene zu bemerken. Der Bedarf nach Ausbildungsstellen und die „Bildungsfähigkeit“ bzw. „-unfähigkeit“ der Jugendlichen werden Gegenstand von Debatten, bildungspolitischen Maßnahmen und wissenschaftlichen Untersuchungen. Ebenso ist die Unzufriedenheit der Betroffenen mit den Entwicklungen ihrer Situationen in politischen Demonstrationen weltweit in den Medien zu sehen. Erwerbslosigkeit, Armut, ein Mangel an Handlungsoptionen und Zukunftsperspektiven stehen einerseits im Zentrum des thematischen Feldes Jugend. Andererseits können auch die zunehmenden Anforderungen an die Jugendlichen wie Selbstreflexivität und Selbstregulation, ohne die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung zu stellen, oder aber, falls Ressourcen vorhanden sind, ist die Abwesenheit von entsprechenden Hinweisen oder Unterstützung für mögliche Entscheidungen zu bemerken; die Heranwachsenden befinden sich in einer Lage von zunehmender Verunsicherung, welche in der Folge biografische Risiken mit sich bringen kann. Diese Kontingenzen prägen das Zeitalter der Spätmoderne. Hier werde ich wichtige Anhaltspunkte für aktuelle Forschungsdebatten über Zusammenhänge zwischen Identitäts-, Jugend- und Biografieforschung vor allem im deutschsprachigen Raum vorstellen.

Die Jugend-Biografieforschung führt in dieses Spannungsfeld eine Perspektive ein, die die individuellen Hintergründe, wie die Bedingungen und Prozesse des Erlebens und der Erfahrungen, der Jugendlichen zeigt, die ihre aktuellen Perspektiven und Handlungen mitbestimmen. Die Geschichte der Etablierung der jugendlichen Biografieforschung zeichnen Dieter Baacke und Uwe Sander (2006: 259) ab dem zwanzigsten Jahrhundert, in dem Charlotte Bühler (im Zeitraum von 1927 bis 1934), die Pionierin der Tagebuchforschung, und Siegfried Bernfeld (1924 und 1992) prominente Namen waren. Die Beiträge beider Wissenschaftlerinnen umfassten die Überlegungen zu Jugendalter und jugendlichen Entwicklungsverläufen und ihre Deutungen dazu. Die spezifische pädagogische Aufmerksamkeit für die Biografieforschung etablierte sich jedoch erst am Ende der 60er Jahre, wobei es anfänglich das Anliegen war, Bildung und Erziehungsprozesse aus biographischer Perspektive zu verstehen. Dafür waren die Arbeiten von Jürgen Henningsen und Werner Loch repräsentativ. Später, in den 70er und 80er Jahren, wurde mit dem Erfassen von der individuellen Verarbeitung der gesellschaftlichen und

subjektiven Erfahrung anhand von narrativen Interviews begonnen. Auch die Selbstthematisierung und Selbstausslegung als eine Forschungsperspektive wurden in unterschiedlichen Formen am Ende der 70er initiiert: in gesprochener und transkribierter Form, in literarischer Form. In den 90er Jahren war das Augenmerk auf die Lebenswelten und den Alltag der Jugendlichen gerichtet (vgl. Baacke/Sander 2006). Die Biografie als Forschungsfeld oder als -methode umfasst verschiedene Thematiken der Jugendforschung: Der Umgang mit Medien, die gesellschaftliche Wende, Außenseiter und Marginalisierung, Interkulturalität, Migration, Nationalität, Generativität, Gender, Rechtsextremismus und biografisches Risiko waren solche Themenbereiche. Diese sind auch die aktuelle Bühne der Debatten über die Selbst- und Weltverhältnisse der Jugendlichen.

Für Christian Hoch (2005) wurden am Ende der 80er Jahre die postmodernen Ansätze in der pädagogischen Jugendforschung rezipiert. Zu dieser Zeit wurde die Thematisierung der Identitätsbildung aufgrund zahlreicher Kritik des Identitätsbegriffs ausgeschlossen. Die Debatte über Eriksons Erbe und über den Stellenwert seiner Auffassung in der Spätmoderne gewann in den 90er Jahren die Oberhand, sodass der Abschied von seiner Auffassung über die Entfaltung von Identität als zeitgemäß und angebracht (vgl. Keupp u.a. 2008) galt. Dabei stellte sich nun auch in der bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlichen Forschung die Frage, wie Identität im Zeitalter der Enttraditionalisierung und des *Disembedding* (vgl. Giddens 1996: 2002) und der Individualisierung zu denken sei. Multiple Selbst, Patchworkidentitäten, Plurale Identität u.a. nahmen den Platz der vorherigen ‚auf Anpassung abzielenden‘ und ‚stabilen‘ Identitätsvorstellungen ein, nicht nur in theoretischen Debatten, sondern auch in der empirischen Forschung. Es wurde vorgeschlagen, auf der theoretischen Ebene den Identitätsbegriff durch das Orientierungskonzept (Sinner 2000) oder etwa den der Biografie (Alheit 2010) zu ersetzen.

Das narrative Element in der Identitätsforschung, besonders das des narrativen Ansatzes von Paul Ricoeur, verbreitet sich vor allem in den soziologischen und sozialpsychologischen Ansätzen. Das narrative Modell führt in die Forschungen Muster von erzählten Identitätsprojekten und -entwürfen ein, welche die Ambiguität spätmoderner Szenarien bezeugen, innerhalb derer sich vorläufige und instabile, jedoch auch kreative und flexible, Selbstentwürfe herausbilden. Die Ambivalenzen und Risiken der Spätmoderne drücken sich auch in materieller und kultureller Armut sowie anderen gesellschaftlichen Ereignissen aus, die das Selbstverständnis des Subjekts, besonders im Jugendalter, angreifen,

sodass von ‚Pluralität‘ und/oder ‚Vielfalt‘ von Selbstentwürfen und anderen Entfaltungsmöglichkeiten nicht die Rede sein kann.

Am Ende der 90er Jahre und in der ersten Hälfte der 2000er Jahre entstanden für die Identitätsforschung wieder relevante Ansatzvorschläge. Hier ist besonders das Buch von Keupp und anderen Autoren zu nennen, das speziell von den psychologischen und sozialpsychologischen Bereichen ausgehend die Bedingungen von Identitätsherstellung und deren inhaltliche Bestimmungen diskutieren, wie etwa die Fragen der Anerkennung und der Kohärenz unter der narrativen Perspektive.

Vom narrativen Modell der Sozialpsychologie ausgehend vertritt Kraus (2000) die These von der Identitätsbildung als ein situativ bestimmtes strategisches Geschehen. Auch Keupp (1997) und Keupp u.a. (2008) stellen sich aus einer sozial-psychologischen Perspektive die Frage nach der Herstellung von und der Arbeit an der Identität einer Person. Das Augenmerk der Forschungsarbeit liegt darauf, wie es dem Subjekt gelingt, aus der Vielzahl von Möglichkeiten ein für sich stimmiges Identitätsprojekt zu realisieren, sich als kohärent zu erleben und den Hauptfokus der Identitätsarbeit sowie ein Passungsverhältnis herzustellen. Keupp u.a. bringen aus der empirischen Forschung die Betrachtung der zeitlichen Erfahrung, der Selbstthematisierung und des Zugangs zu Ressourcen, darunter ein soziales Netzwerk, als die Grundlagen für die Identitätsarbeit ein. Aus dieser Perspektive entstanden zahlreiche Forschungsarbeiten, darunter die Arbeit von Straub und Renn (2002), die Identität als einen transitorischen Prozess verstehen.

Der Patchworkansatz wurde ab Ende der 90er Jahren in theoretischen und empirischen Forschungen (siehe Ulrike Pornbacher 1999, Christian Hoch 2005) kritisiert. Die Autoren stellen die Frage, ob die theoretische Annahme von der Pluralität der Möglichkeiten und Chancen der Selbstentfaltung der Postmoderne in der Identitätsforschung konsistent sei, d.h., ob sich diese empirisch bestätigen lässt. Hoch setzt sich mit postmodernen Identitätskonzepten auseinander (Welsch, Schimank, Bilden, Keupp; vgl. Hoch 2005) und stellt fest, welche Fragen für ihn offen bleiben: Die Herstellung und die Interaktion von ‚Identitätsteilen‘ wird nicht expliziert, die nicht-Thematisierungen von den notwendigen Fähigkeiten der Subjekte, um Subjektivität wahrzunehmen und zu reflektieren, und davon, wie das unhierarchische System von Selbsten zu denken sei, sind noch zu hinterfragen. Für Hoch bleibt auch der Kohärenzbegriff in den postmodernen Theorien diffus, wobei er von einer gleichzeitig ‚gewissen Stabilität‘ und ‚Labilität‘ der Person ausgeht.

Die empirische Forschung von Pornbacher (1999) untersucht die Verfügbarkeit von theoretischen Annahmen für den postmodernen Identitätsbegriff auf der Ebene des alltagsweltlichen subjektiven Deutungsmusters von Jugendlichen. Sie findet heraus, dass die Jugendlichen wenig von gesellschaftlicher Pluralität und Multikulturalität als Chance wahrnehmen. Pornbachers Forschungsbefunde aus Deutschland verweisen auf eine Standortbedingung der Wahrnehmung von Multikulturalität, zumal die meisten untersuchten Jugendlichen die gesellschaftlichen Optionen nur aus der Perspektive ihrer Lebenssituation wahrnehmen.

Nicht nur die Identitätstheorie und -forschung sondern auch die Methodologie und Themenschwerpunkte der Biografieforschung wurden Ende der 90er Jahre in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft reflektiert. Krüger und Marotzki systematisierten im Jahr 1999 im Sammelband *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung* (hier als überarbeitete und aktualisierte Auflage aus 2006 zitiert) die theoretischen Diskurse, Forschungsthematiken und -methoden der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, wodurch ein Überblick darüber geschaffen wurde, und das zu einer Referenz für zahlreiche Forschungsarbeiten geworden ist. Unter den wichtigen Beiträgen dieses Sammelbandes referieren einige über die sozialpädagogische Biografieforschung. Darunter sind die Autoren Baacke und Sander mit einem gemeinsamen Text sowie Wensierski zu nennen. Wensierski beschreibt drei Schwerpunkte für die sozialpädagogische Jugendforschung aus biografischer Perspektive, wovon der erste Schwerpunkt die Frage nach der sozialen Konstruktion von biografischen Prozessstrukturen von Bildungslaufbahnen und Marginalisierungsprozessen ist, wobei die Randgruppen wie Straffällige, Stricher und Drogenabhängige die Subjekte der Forschung bilden. Der zweite Schwerpunkt liegt auf den Jugendkulturen. Hier stehen Stile und Selbstinszenierungen der Jugendlichen als Forschungsgegenstand sowie die darauffolgende Stigmatisierung und die Risiken von Marginalisierung zur Diskussion. Im Hintergrund stehen die Fragen nach den Ambivalenzen und Risiken von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und welche Folgen diese für die Konstruktion von sozialpädagogischen Antworten auf diese gesellschaftlichen Veränderungen haben. Als dritter Schwerpunkt steht für Wensierski „die biographische Bedeutung der sozialpädagogischen Lebenswelten in den institutionellen Kontexten von Jugendarbeit und Jugendverbänden“ (Wensierski 2006: 470).

In diesem selben Band stellt Schulze nicht nur die unterschiedlichen Richtungen von biografischen Forschungen für die Pädagogik vor, sondern er präsentiert auch die Wichtigkeit

von der biografischen Perspektive für die Weiterentwicklungen von Verstehen der pädagogischen Sachverhalte. Die biografischen Daten

„(...) eröffnen nicht nur einen Zugang zu den psychischen Strukturen des biografischen Subjekts und den Bedingungen, Umständen und Formen der biografischen Arbeit und des biografischen Lernens und auch nicht nur zu den Voraussetzungen, Prozessstrukturen und Verlaufsmustern gesamtbiografischer Prozesse und Lebensläufe, sondern auch zu den Anregungen und Widerständen in konkreten Lebenswelten und Erfahrungsräumen oder den Strukturen sozialer Räume und Tätigkeitsfelder und auch zu Erfahrungen in historischen Wandlungs- und Transformationsprozessen, zu historisch bedeutsamen Emanzipations- oder Deformationsverläufen und zu Herausforderungen der Modernisierung“ (Schulze 2006: 52).

Das 2006 erschienene Buch *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen*, herausgegeben von Rosenthal, beschreibt eine Methodologie der Biografieforschung mit Jugendlichen, die auf die Spezifität des Publikums und auf die Notwendigkeit einer entsprechenden Herangehensweise hinweist. Die Autorinnen untersuchten Jugendliche mit schwierigen Übergängen von der Schule zum Beruf ausgehend von dem, was sie als „konsequente biographisch-narrative Gesprächsführung“ bezeichnen. Fremdverstehen und Selbstverstehen der Jugendlichen stehen im Vordergrund der Forschung. Anhand ihrer Studie über Wirkung des „Freiwilligen sozialen Trainingsjahres 2004-2005“ plädieren die Autorinnen für eine individuelle Bildungsbegleitung und ein neues Fachkonzept mit einer auf den Einzelfall abgestimmten Qualifizierung, gekoppelt mit einer realistischen Einschätzung des Berufswunsches und der persönlichen Stärke. Dafür ist jedoch ein „umfassenderes Verstehen ihrer Lebensumstände und des Förderbedarfs“ vonnöten. Auch das Praxisfeld von pädagogischen Interventionen und Beratungsgesprächen mit Jugendlichen für die Konstruktion von Vorschlägen für „Bildungsbegleitung, Eignungsanalyse und Beratungspraxis“ (Rosenthal/Witte 2006: 15) ist den Autorinnen ein Anliegen. Allgemein können wir sagen, dass die Autorinnen von einer Konzeption von Jugendlichen als Subjekte ausgehen, die in der Lage sind, ihre Anliegen in Gesprächen darzustellen, die aber auch, je nach biografisch Erlebtem, ein Bedürfnis nach Unterstützung in Gesprächssituation haben können – wie das bei der Sequenzierung und Detaillierung der lebensgeschichtlichen Erzählung der Fall ist. Auch die Analyse der Gesprächssituationen ist ein Anliegen der Autorinnen.

Themenfelder der Jugend-Biografieforschung sind im deutschsprachigen Raum rechtsextreme Mädchen und junge Frauen, das Verhältnis zwischen Lebensgeschichte und Marginalisierung und die rechte Szene am Ende der 90er Jahre – 1996/97; in den 80er Jahren bis zum Anfang der 90er Jahre sind es die Medien und biografische Identität, Ich-Konstruktionen und Individualisierung.

Im 2010 erschienen Buch *Subjekt-Identität-Person* diskutiert Peter Alheit, ob der Identitätsbegriff durch Biographizität ersetzt werden sollte. Alheit beginnt seine schriftliche Debatte über das Verhältnis zwischen Identität und Biografie mit einer Verortung der Pädagogik in den modernen Gesellschaften (Alheit 2010: 219ff). Hier zwingen gesellschaftliche Veränderungen das Subjekt zur Selbstorganisation des Lernens und zu einer „Bereitschaft“ für einen Lernprozess, der nie endet. Der Anpassungszwang ist das Wort, das im Vorder- oder Hintergrund dieser Zeitdiagnose steht. Alheit beschreibt die Rolle der Pädagogik in diesen modernen Gesellschaften als eine ‚Orientierungsfigur‘, zumal es zu einer Universalisierung der Pädagogik kommt: „Kaum eine Statuspassage des Lebenslaufs wird nicht von pädagogischen Maßnahmen flankiert“ (ebd.: 219). Der Entstehung ‚fragiler‘ und ‚riskanter‘ Biografien folgen das Schwinden der normalen Lebenslauflinie Vorbereitung-Arbeit-Ruhestand und die Diffusität/Zerstreuung von Sinnhorizonten. Alheit stellt den Zusammenhang zwischen Identität, Biografie und Bildung folgendermaßen dar: Wenn Lernprozesse durch biografische Erfahrung (einen biografischen Erfahrungscode) strukturiert werden und

„(...) neue Erfahrungen also nicht durch die 'externe' Struktur des Gegenstandes (...), sondern in die gewordene Struktur einer Lebensgeschichte hineingenommen und perspektivisch verarbeitet werden, dann muss man die Lebensgeschichte in Bildungsprozesse reflexiv einbeziehen, mehr noch: die narrative darstellbare Lebensgeschichte ist die entscheidende Ressource zum immer neu geforderten Prozess der Vergewisserung der eigenen Identität“ (Alheit 2010: 227).

Zuletzt stellt er die Frage, ob dieser Aspekt im klassischen Identitätsbegriff präsent ist. Somit ist Identität biografische Identität: „eine im Prozess der Erfahrungsverarbeitung immer wieder neu konstituierte und zugleich restabilisierte Disposition zur eigenen Lebensgeschichte“ (ebd.: 230). Alheit hält das Konzept der narrativen Identität für die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Temporalstrukturen und für die Integration des Anderen für anschlussfähig und für offen für Veränderungen.

Die biografische Erzählung stellt die „statische“ Konzeptionen von Identität (als Ich-Zuschreibung, Ich-Gefühl) außer Kraft, da sie deutlich macht, dass der Erzählende keine gefestigte Identität besitzt, sondern fortwährend damit beschäftigt ist, Identität auf immer neuem Niveau herzustellen (ebd.: 229). Der Entwicklungscharakter einer Identität kann nur in einer Zeitperspektive, d.h. biografisch erfasst werden. In Biografien kann Identität auch als eine ‚innere Sinnstruktur‘, als ein 'generatives Erzeugungsprinzip' in einer Zeitperspektive aufgezeigt werden, welches einer biografischen Konstruktion gleicht; als generatives Prinzip

ist sie wiederum für die Verarbeitung und Gestaltung von Lebensereignissen und Lebenserfahrungen verantwortlich.

In einer lebensgeschichtlichen Erzählung ist Identität in einer Momentzuschreibung und in einer Zeit- und Entwicklungsdimension rekonstruierbar, was für die klassischen Identitätskonzepte eine Ergänzung ist; in einer Biografie ist „nicht nur der Entwicklungscharakter des Konzepts zu berücksichtigen, sondern vor allem die je individuell und gesellschaftlich konstituierte biografische Erfahrungsaufschichtung, die flexible biografische ‚*Eigenlogik*‘ eines Lebens, zu erfassen“ (ebd.: 230) Nicht nur die Kontinuität in der Zeit, wie nach Erikson, ist zu erfassen, sondern auch, wie zum heutigen Erkenntnisstand „die Wahrnehmung der eigenen Diskontinuität und vor allem die Verarbeitung selbstwahrgenommener und sozialgespiegelter Kontinuität und Diskontinuität identitätsrelevant“ sein können, wie Haußer (1997) erkennt. Biografische Brüche zwingen zu einer erneuten Identitätsherstellung (Alheit 2010: 231).

Müller (2011) erforscht Identität empirisch aus einer Perspektive der soziologischen Handlungstheorien in ihren personalen und soziokulturellen Dimensionen. Sie führt eine umfassende Forschungsarbeit durch, welche einen internationalen Vergleich einschließt. Dabei geht sie von der Auffassung aus, dass Identität in ihrer Pluralität in Teil-Identitäten empirisch erfassbar ist (ebenso Keupp u.a. 2008). Für Müller ist das Identitätskonzept nicht nur ein theoretisches Gerüst für das Verstehen von menschlichen Werdungsprozessen, sondern es erfüllt auch wichtige Funktionen im alltäglichen Leben, vor allem was die Handlungen des Subjekts betrifft, sowohl in seiner individuellen als auch in seiner sozialen Bezogenheit. Identität ist somit für die Herstellung von sozialen Beziehungen relevant und dient als Vermittlungsinstanz zwischen Individualität und Sozialität. Identität ist auch Sinninstanz, sie hilft dem Subjekt dabei, im Leben über Werte und Prioritäten zu entscheiden. Anhand von qualitativen und quantitativen Daten geht sie auf Fragestellungen über die Selbstzuschreibungen ein, auf den „Bewusstseitsgrad“ der eigenen Identität bis hin zur biografischen Entwicklung des Individuums. Anhand des Konzepts von der sozialen Identität als einer Teil-Identität betreibt sie einen internationalen Vergleich, wobei sie von der Annahme ausgeht, dass die personale Identität des Individuums im sozialen Gefüge eingebettet ist, sodass die Differenzen in den Sozialstrukturen unterschiedlicher Länder die Differenzen in den Strukturen der Identitäten der entsprechenden Subjekte bedingen: „Unter Identitätsstruktur wird eine hierarchische Organisation sozialer Teil-Identitäten nach ihrer subjektiven Gewichtung

(,identity salience‘) verstanden (...)“ (Müller 2011: 298; Anmerkung im Original), wodurch ein Vergleich möglich ist.

Für eine qualitative Analyse ihrer Befunde lehnt sich Müller hauptsächlich an Meads Identitätstheorie an, wobei sie im Unterschied zu dieser die Konzepte des „I“ als personale Teil-Identität und „Me“ als soziale Teil-Identität begreift. Die quantitativen Daten erhebt die Autorin aus Fragebögen, die auf die soziale Dimension der Identität bzw. auf die soziale Identität ausgerichtet sind. Müller bezieht sich für den quantitativen Teil der Forschung auf soziologische Handlungstheorien. Ihre Befunde zeigen, dass „soziale Teil-Identitäten umso bedeutender werden, je häufiger sie im Alltag aufgrund der eingenommenen Position in der Sozialstruktur, der sozialen Lage oder aufgrund von soziodemographischen Merkmalen aktiviert werden“ (ebd.: 367). Müller plädiert für die Erweiterung von Forschungsinstrumenten und für Längsschnittstudien über Identität, um ihrer Komplexität Geltung zu verschaffen.

Der Sammelband *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*, erschienen im Jahr 2010, referiert die Identitätstheorien unter unterschiedlichen Standpunkten. Die Perspektiven und Überlegungen von den Klassikern der Identitätstheorien aber auch von relevanten anderen Wissenschaftlerinnen und Autoren, darunter Sigmund Freud, Lothar Krappmann, Anthony Giddens, Theodor Adorno, Talcott Parsons, Klaus Mollenhauer, Jacques Lacan, Jürgen Habermas u.a. werden hier behandelt. Gleichwohl die Herausgeber ihre Auswahl der Wissenschaftler begründen, geben sie auch an, dass diese keinesfalls alle wichtigen Beiträge um die Identitätsdebatte decken. Sie beschränken die Zeitspanne auf das 20. Jahrhundert und die Auswahl hinsichtlich des Identitätsmodells auf seine Bedeutsamkeit für die Diskussion in den „Human-, Sozial- und Kulturwissenschaften“ (Jörissen/ Zirfas 2010: 12). Die Frage der Identität ist insofern nach wie vor in der Spätmoderne präsent, gleichwohl m. E. das Konzept nicht mehr „in aller Munde“ steckt wie das in den 90er Jahren und Anfang der 2000er der Fall war.

Wenn Identität in ihren multiplen Dimensionen auch nur teilweise erfassbar ist, dann ist doch die Biografie mittels der lebensgeschichtlichen Erzählung der privilegierte Raum dafür. Jedoch bedarf es für eine wechselseitige Präzisierung des Konzeptes und für die Bereicherung des Themenfeldes der interdisziplinären Diskussion und Zusammenarbeit der Forscher. Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie könnten in interdisziplinären Bemühungen viel zu mehr Klarheit darüber beitragen, was der Identitätsbegriff ,noch zu leisten hat‘, zumal der Begriff noch nicht als obsolet gilt. Ein gegenseitiger Bezug zwischen Jugendforschung und Biografieforschung ist unumgänglich, so Baacke und Sander (2006). Relevant sind die

biografischen Konstruktionen für die Pädagogik deshalb, da mögliche Antworten auf die Fragen herausgearbeitet werden können, „wie aus Lebenswegen Lernwege werden und wie Individuen über die Auseinandersetzung mit ihren Biografischen Erfahrungen zu Selbsttätigkeit und schließlich zu Selbsterziehung befähigt werden“ (Baacke/Sander 2006: 262).

In Brasilien ist die Biografieforschung im pädagogischen Bereich bereits vorhanden. Dort wurden bisher sechs internationale Kongresse organisiert, der erste davon im Jahr 2004 in Salvador. Entsprechend der Kenntniserweiterung und Debatten über biografische Prozesse wächst die Zahl der Publikationen unter dem Gesamtthema der Biografie. Biografische Forschungen mit Jugendlichen unter der Perspektive, die auch die vorliegende Arbeit leitet – die Identitätsarbeit in Übergangsprozessen der Jugendlichen – sind jedoch kaum vorhanden. Die Forschungen, die Jugendliche und Identität miteinander verbinden, beziehen sich meist auf soziale Teile der Identität wie die Themen Rassendiskriminierung, Geschlechterbeziehung und soziale Zugehörigkeit bzw. Exklusion.

Die Jugendforschungen im 21sten Jahrhundert nehmen m. E. jedoch nicht mehr direkt auf die Identität als Schwerpunkt Bezug. Die Skepsis gegen den Begriff ist weiterhin präsent. Über Identität wird jedoch trotzdem referiert, wenn es darum geht, die Handlungen und Selbstveränderungen in Bildungsprozessen und in Prozessen des Aufwachsens von Jugendlichen zu verstehen. Identität erscheint dann zumeist in einem separaten Kapitel von Forschungsergebnissen.

Im folgenden Kapitel über den theoretischen Rahmen dieser Forschungsarbeit werde ich auf die geschichtlichen Bedingungen der Identitätsbegriffe eingehen. Der Begriff des Jugendlichen und der der Biografie sind andere konstitutive Begriffe. Das ist somit die konzeptuelle Triade, auf welche sich die vorliegende Arbeit stützt.

3. ÜBERLEGUNGEN ZUM THEORETISCHEN RAHMEN

3.1 Über den Begriff Jugend

Der Jugendbegriff ist ein äußerst umstrittener Begriff. Es wird darüber diskutiert, wann Jugend genau beginnt und endet als auch darüber, was ihre Charakteristika sind. Stauber u.a. (2007) verweisen auf die Enge des Begriffes „Jugend“ und sie bevorzugen den Ausdruck „junge Erwachsene“, „da die Anforderung und Selbstkonzepte als 'noch jugendlich' oder 'schon erwachsen' zunehmend verschwimmen“ (Stauber u.a. 2007: 8; Hervorh. im Original). Auch Böhnisch (2008: 142) stellt fest, dass es immer schwieriger wird, das Jugendalter sowohl in seinem Beginn als auch in seinem Ende zu erfassen, d.h., den Eintritt in das Erwachsenenalter zu bestimmen. Schon diese Überlegungen zeigen, wie heikel die Bestimmung des Begriffes „Jugend“ ist. Die gesellschaftlichen Entwicklungen markieren sowohl die Individuen, die sich in dieser Lebensphase befinden, als auch die Diskussionen darüber, was unter Jugend zu verstehen ist. Insofern ist es notwendig die gesellschaftliche und historische Einbettung des Begriffes Jugend zu verstehen. Die Erfindung der Jugend, so Walther und Stauber (2007), geht mit der Erschaffung des Bildungssystems in der Moderne und der Errichtung öffentlicher Bildungsräume einher, welche die Grundlage für die institutionalisierte Differenzierung des Lebenslaufs darstellen. „Die Jugend wurde zur selben Zeit erfunden wie die Dampfmaschine. Der Konstrukteur der letztgenannten war Watt im Jahr 1765, der Erfinder der erstgenannten war Rousseau im Jahr 1762.“ (Musgrove 1964, zit. nach Walther/Stauber 2007: 21). Böhnisch (1996) sieht sowohl die Dampfmaschine als auch die Jugendlichen als Motor während der Zeit der Industrialisierung: Die Dampfmaschine, der technologische Motor, als Investitionskapital und die Jugendlichen als Qualifikation und Humankapital (vgl. Böhnisch 1996: 299). Nach Ecarius u.a. (2011) wird Jugend im 18 Jhd. zum Gegenstand von pädagogischen Reflexionen. Es ist das Verdienst von Rousseau und seinem Buch *Emil oder über die Erziehung* und von den Philanthropisten, dass über das Jugendalter zu reflektieren und über eine notwendig Erziehungsmethode nachzudenken begonnen wird. Jugend als Begriff und Lebensphase wurde mit „positiven Werten und eigener Würde“ gedacht. Dennoch ermöglichten es die Gesellschaftsstrukturen zu dieser Zeit nur einem kleinen Teil der Bevölkerung, die Jugend als eine eigenständige Phase zu erleben: Die jungen Frauen und Mädchen sowie die Jugendlichen auf dem Land werden von ihren Lebenssituationen zu einem direkten Eintritt in die Erwachsenenwelt der Arbeit und Selbstversorgung gezwungen (vgl. Ecarius u.a. 2011: 16ff). Für Hurrelmann und Quenzel (2007) geht es darum zu verstehen, wie im Laufe der Geschichte

die Persönlichkeitsveränderungen während der Lebensphase eingeschätzt, verstanden und bewertet wurden, welche Markierungen für das individuelle Verhalten unter welchen kulturellen und sozioökonomischen Bedingungen gegeben waren (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2007: 19).

Um 1880 war der Ausdruck Jugend schon negativ konnotiert: „Man verstand darunter die jungen Menschen, die durch die sozialen Faktoren bestimmten Gefährdungen ausgesetzt waren, von denen aber zugleich auch bestimmte Gefährdungen für das Sozialleben ausgingen“ (Ecarius u.a. 2011: 15). Das Augenmerk der Gesellschaft war auf das in der Großstadt lebende junge Proletariat gerichtet, das „davon bedroht war kriminell zu werden oder zu verwahrlosen“, (ebd.). Worauf Ecarius u.a. (ebd.) aufmerksam machen, ist ein Aspekt, der heute noch für die Jugend gültig ist: „Jugendliche gelten heute nämlich nicht bloß als diejenigen, in die man die Hoffnung setzt, dass sie die Zustände zum Besseren hin verändern. Man sieht in ihnen auch immer eine potentielle Gefahrenquelle für die gesellschaftliche Ordnung und Stabilität“ (ebd.). So berichten die Medien ab und zu über „gewalttätige“ und „gefährliche“ Jugendliche, aber selten bekommen wir in ihnen einen Einblick auf andere Strategien der Jugendlichen als Subjekte, die mit ihrem eigenen Wachstumsprozess beschäftigt sind, die Bewältigungsstrategien entwickeln und die sich in unterschiedlichen Lebensbereichen, wie Politik und Kultur, engagieren. Die Jugendlichen werden auch für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung oder deren Umwandlung als verantwortlich gesehen dadurch, dass sie die von den Erwachsenen vermittelten Werte und Orientierungen akzeptieren oder diese ablehnen bzw. verändern. In diesem Sinne sind sie auch Ziel-Subjekte sozialpädagogischer Bemühungen und sozialer Politiken. Es sind in diesem Zusammenhang die sozialpädagogischen Interventionen zur Verfügung zu stellen, die die Jugendlichen dazu verhelfen, ihre Lage kritisch und selbstbestimmend zu analysieren und darauf zu re-agieren. Dass die Betrachtung der Jugendlichen als wissenschaftlicher Gegenstand auf die soziopolitische Dimension des Begriffs Jugend eingehen soll, ist deshalb unumstritten.

Zur Zeit sehen wir das Engagement und die Organisationsfähigkeit der Jugendlichen, ihre Anliegen kollektiv zu vertreten. So bekommen wir in den Informationsmedien Bilder aus unterschiedlichen Ländern in Europa und Lateinamerika, aus Asien und aus arabischen Ländern geliefert, die zeigen, wie Jugendliche gegen ihre Arbeitslosigkeit, die Korruptionsskandale in der politischen Gesellschaft, die Fehlinvestitionen der Regierungen, die ihre Lage verschlechtern, und ihre Aussichtslosigkeit auf Zukunftsperspektiven protestieren. Darüber hinaus hat die Globalisierung einerseits die nationalstaatliche Politik „entgrenzt“, andererseits

aber vernetzte Aktionen von Jugendlichen durch die transnationalen Verbindungen ermöglicht. Dazu schreiben Böhnisch und Schröer (2007: 141): „Jugendliche und junge Erwachsene aus aller Welt bilden den Kern, die kritische Masse neuer sozialer Bewegungen“. Sie sehen jedoch eine Verschiebung von der politischen Arena zu den neuen Technologien der Kommunikation, wobei sich die Bereitschaft zum Politischen polar ausdrückt.

„Die Globalisierung mit ihrer neuen Möglichkeit des world wide web hat Themen freigesetzt, die bisher nationalpolitisch gebunden waren und weltweit junge Leute aufeinander bezogen, die in ihren Gesellschaften keinen Zugang zu politischen Aktion mehr finden konnten. Menschenrechte, Gerechtigkeit und Gleichheit der Lebenschancen waren ja als politische Themen je sozialstaatlich besetzt und eingefriedet“ (Böhnisch/Schröer 2007: 142).

Für die Jugendlichen bildet sich durch die „Entgrenzung der nationalstaatlichen Politik“, so Böhnisch und Schröer (2007), eine neue Herausforderung um sozioökonomische Ungleichheiten aufzuzeigen. Auf der Ebene des Handlungsspielraums markiert auch das *world wide web* unterschiedliche Formen der Zusammenkunft von Jugendlichen zur politischen Partizipation, wie die oben erwähnte Organisation von politischen Demonstrationen und andere Arten von Protesten in unterschiedlichen Teilen des Globus zur Schau gestellt haben. Jedoch sehen die Autoren, dass die Jugendlichen eher als ein gesellschaftliches Risiko-Potential angesehen werden, anstatt, seit den 90er Jahren, als ein politisches Potential.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts findet eine andere Betrachtung der Jugendlichen statt, unter Einbeziehung der Pluralisierung der Lebenswelt und der Individualisierung als einer Phase eines Moratoriums und der zu erbringenden Entwicklungsaufgabe, wobei ihnen die Erwachsenen mit Anerkennung, Verständnis und Geduld begegnen sollen. (vgl. Hurrelmann/Quenzel 1997, Sander 2002). Das Moratorium bedeutet eine Aufhebung der Konfrontation mit den Fragen der Erwachsenenwelt und eine verlängerte Vorbereitung dafür in den Schulräumen. Die Notion des Moratoriums wird aktuell kritisiert: Es gibt keinen Schonraum, in welchem sich die Jugendlichen frei von gesellschaftlichen Sorgen aufhalten könnten; das Jugendalter ist kein „Wartezimmer“ vor dem Eintritt in das Erwachsenenleben. Die Jugendlichen sind mit den Widersprüchen der gesellschaftlichen Dynamik konfrontiert, die Unsicherheiten in ihren Zukunftsperspektiven zur Schau stellen, sie nehmen ihre verminderten Chancen wahr, haben jedoch wenige Anhaltspunkte zur Wahl (dazu Böhnisch 2009, Deinet/Icking 2009). Der soziale Wandel in der Spätmoderne des 21. Jhds. impliziert weitere sozioökonomische Veränderungen und entsprechende Änderungen an der wissenschaftlichen Verfasstheit des Konzeptes der Jugend. Baacke und Sander (2006) stellen sich die Frage nach der Beschreibbarkeit des Jugendlichen

als einem wissenschaftlichen Gegenstand. Aus einer psychologischen Sicht plädieren sie für ein flexibleres Konzept von Jugend; somit

„(...) wäre nicht so sehr auf ‚Jugend‘ als einer abgrenzbaren Stufenfolge von Entwicklung, Reifung und Identitätsbildung zu insistieren als vielmehr darauf, dass bestimmte Entwicklungsaufgaben⁶ und Selbstbestimmungsprozesse des Subjekts als verstehbare Erfahrung sowie als subjektiv getöntes Erlebnis zu beschreiben sind, die wir dann in einem nachfolgenden Deutungsmuster als ‚Jugend‘ bzw. ‚Jugendliche(r)‘ fassen, ohne dass diese der Verdinglichung vorab festlegender Theoriebildung unterworfen werden“ (Baacke/Sander 2006: 263; Anführungszeichen im Original).

Ecarius u.a. (2011: 14) schlagen vor, „Jugend als soziales Phänomen aufzufassen, das durch eigenständige Inhalte und Lebensvollzugsformen seine Konturen gewinnt“. Bezüglich der Jugend als eine pädagogische Kategorie sehen sie das Hauptanliegen vor allem darin, die Folgen von Erziehung, Bildung und Unterricht sowie die Auswirkungen der Sozialisation in der Schule und in anderen pädagogischen Einrichtungen zu erforschen und zielgerichtete Debatten zu führen. In Anlehnung an Fischer (1982) betonen sie, „dass den Jugendlichen beim Unterrichten nicht bloß etwas zu lernen und leisten, sondern zu denken aufzugeben ist“ (Ecarius u.a. 2011: 14).

Die Soziologie beschäftigt sich mit der Jugend als einer Lebensphase, in der die familiäre Rolle des Kindes nicht mehr stark bindend ist, zugleich jedoch auch die Rolle des Erwachsenen noch nicht eingenommen werden kann, „die zur vollgültigen Wahrnehmung gesellschaftlicher Aufgaben – etwa zu der Gründung einer Familie – berechtigt“ (ebd.). Die Soziologie interessiert sich für die „Auswirkungen der gesellschaftlichen Bedingungen auf Jugend als Lebensphase“ und dafür, „wie Jugendlichen als spezifische Gruppe Rechte und Möglichkeiten eröffnet sowie Pflichten und Zwänge auferlegt werden“ (ebd.). Es ist auch aus der soziologischen Perspektive von Karl Mannheim zu verstehen, dass der Zusammenhang zwischen Jugend und Gesellschaft unter dem Gesichtspunkt des gesellschaftlichen Wandels betrachtet wird. Mannheim führt den Generationenbegriff ein, als einen „gemeinsamen Erfahrungshorizont von Altersgruppen, der darauf beruht, dass man nicht nur jahrgangsmäßig in der Gesellschaft und ihrer aktuellen Geschichte, sondern vor allem auch über die gemeinsame Stellung in der modernen Arbeitsteilung – über Klassen und Schichten hinweg miteinander

⁶ Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind die Entwicklungsaufgaben die „psychisch und sozial vorgegebenen Erwartungen und Anforderungen, die an Personen in einem bestimmten Lebensabschnitt gestellt werden“ (Hurrelmann/Quenzel 2007: 27). Kiper (2006: 77) beschreibt folgende Entwicklungsaufgaben (von Dreher und Dreher 1985 eingeführt): neue und reifere Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen, Übernahme der Geschlechterrolle, Akzeptanz des eigenen Körpers, emotionale Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen erreichen, Vorbereitung auf die Ehe, das Familienleben und auf den Beruf, sich Werte und ein ethisches System aneignen, sozial verantwortliches Verhalten (Entwicklung einer Ideologie), und sie ergänzt: ein gesunder Umgang mit den neuen Technologien der Kommunikation und Information.

verbunden bzw. ähnlich sozial ‚gelagert‘ ist“ (Böhnisch/Schröer 2007: 137; Anführungszeichen im Original). Nach Mannheims Ansicht sind die Jugendlichen „weder konservativ noch fortschrittlich“, aber „zu allem Neuen bereit“ und sie reagieren auf gesellschaftliche Entwicklungen, was auf eine politische Dimension in der Betrachtung der „jungen Generation“ hinweist (ebd.).

Trotz der Unübersichtlichkeit darüber, wann jemand als Jugendlicher zu bezeichnen ist, erstellen Hurrelmann und Quenzel (2007) eine Abgrenzung, die für die Forschungspraxis als Anhaltspunkt dienen kann. Den Übergang von der Kindheit zur Jugendzeit können wir angesichts des „psychologischen und soziologischen Gestaltwandels“ ab dem zwölften Lebensjahr annehmen. Der Übergang zum Erwachsenenalter bleibt gewissermaßen unbestimmt:

„Die Abgrenzung der Jugendphase zur Erwachsenenphase kann hingegen kaum altersmäßig festgelegt werden. Sie ist in einem erheblichen Ausmaß von den jeweiligen gesellschaftlich bedingten Lebenslagen und Chancenstrukturen abhängig (...) Dennoch kann man sagen, dass etwa um das 21ste und das 27ste Lebensjahr herum bei den meisten Jugendlichen spürbare Einschnitte zu verzeichnen sind“ (Hurrelmann/Quenzel 2007: 40).

Was das Jugendalter charakterisiert, lässt sich jedoch nicht einfach abgrenzen. Neben dem chronologischen Alter, Lebensstil und altersspezifischen Aufgaben wird es sowohl kulturell als auch wissenschaftlich-theoretisch in verschiedenen Bereichen unterschiedlich aufgefasst. Die Verlängerung des Zeitraums des Wohnen-Bleibens im elterlichen Haus, die Verzögerung des Anschlusses an den Arbeitsmarkt und der frühzeitige Eintritt in das Konsumleben haben die Definition durch die bloße Altersgrenze abgelöst: Körperkultur, Bekleidungsstil, Jargon, Freizeitverhalten, milieuspezifische Vernetzung von Sozialbeziehungen und die spezifische Art des Umgangs mit neuen Medien zeichnen heute eher das Jugendalter aus (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, Baacke/Sander 2006). Nach Baacke und Sander (2006) lässt sich die zeitliche Dimension des Jugendalters durch die Schule, die Familien und die Peers strukturieren, wobei eine „Pluralität von Zeitlinien“ und „neue Typen von Eigenzeiten“ entstehen.

„Wichtige Einschnitte von der Familienablösung bis zur endgültigen Berufsfindung finden heute zu verschiedenen Zeitpunkten statt und lassen sich schwer normieren. Es entsteht eine neue Flexibilität („Modalisierung“), die die Verlängerung der jugendlichen Lebensphase als Chance und nicht nur als Beeinträchtigung erleben lässt“ (Baacke/Sander 2006: 265).

Auch die Orientierung der Jugendlichen auf die Gegenwart hin wird als eines ihrer Charakteristika gesehen. Nach Böhnisch (2008: 149) beruht die Gegenwartorientierung auf der

kulturellen Selbständigkeit der Jugendlichen gegenüber den Erwachsenen, auf der frühzeitigen Annäherung an Lebensbereiche der Erwachsenen wie Sexualität, Konsum, soziale Kontakte und Reisen, sowie auf ihrem Vorsprung gegenüber den Erwachsenen in bestimmten Bereichen wie zum Beispiel den neuen Technologien der Kommunikation.

Die „Jugend“ ist somit ein komplexer Zeitraum des menschlichen Lebens mit spezifischen Charakteristika, der verschiedene Dimensionen enthält, welche von gesellschaftlichen Dynamiken und sozialen Institutionen durchkreuzt wird. Es ist ein Anliegen der vorliegenden Arbeit die Jugendlichen als die Protagonisten ihrer eigenen Biografien zu betrachten. Somit werden die Jugendlichen als soziokulturelle Akteure ihrer eigenen Lebensgeschichten sowie als Erzeuger von unterschiedlichen Ausdrucksmodi betrachtet, die entsprechend in ihren Selbstdeutungsprozessen und in ihrem Darstellungskontext wahrgenommen werden sollen. Wie die Jugendlichen ihre Entfaltungsmöglichkeiten wahrnehmen, welche Konflikte dann unter welchen Bedingungen in Erscheinung treten, welche Strategien von ihnen entwickelt werden und welche Ressourcen dafür von ihnen als solche wahrgenommen werden, das sind entsprechende Fragen, die hinsichtlich ihrer situativen und biografischen Möglichkeiten und Handlungsfähigkeiten zu stellen sind; das sind deshalb auch Aspekte, die die sozialpädagogische Forschung zu berücksichtigen hat. Dafür fasse ich einige definitorische Charakteristika der Jugend zusammen, wobei auch auf andere theoretische und empirische Forschungsarbeiten zurückgegriffen wird. Es wird dabei zuerst in zwei Begriffe aufgegliedert: Ambivalenz und Ressource. Diese Grobgliederung unterteilt sich in einige Aspekte und Elemente, die die Lebensphase Jugend konstituieren und welche sie mit bestimmten Merkmalen versieht.

Ambivalenz

Ambivalenz bezeichnet Situationen, die zwei Aspekte oder Werte darstellen; der Terminus bedeutet auch das Erleben von widersprüchlichen Gefühlen in ein und derselben Situation⁷. Die Jugendzeit ist von solchen Situationen durchzogen, sowohl auf der gesellschaftlichen Makroebene als auch im Mikrokosmos der Familie, der Schule, der Peers u.a.: Das Streben nach Autonomie, mehr Freiräumen und Anerkennung und das gleichzeitige Erleben von Kontrolle und Eingrenzung durch die Eltern oder Bezugspersonen bei gleichzeitiger Übernahme von mehr Verantwortung für das eigene Leben können sich als

⁷ Die Definition wurde aus dem brasilianischen Wörterbuch Aurélio übernommen in der Übersetzung von der Verfasserin. Ferreira, Aurélio Buarque de H. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010. 5. Aufl.

verunsichernd erweisen; dazu kommen die gesellschaftlichen Anforderungen nach einer Qualifizierung für das Erwerbsleben, bei welcher die Jugendlichen bei der Suche, Sinnherstellung und den Entscheidungen unter Umstände auf sich selbst gestellt sind. Insofern bewegen sie sich in den Zwischenräumen von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung. Mittels des Begriffs der Statusinkonsistenz präsentieren Hurrelmann und Quenzel (2007) einen Aspekt dieses Zwischenraums: Die Jugendlichen müssen lernen mit den widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungen umzugehen und einen eigenen Lebensplan zu entwickeln. Sie können eine gewisse Unabhängigkeit in einigen Bereichen erreichen und in anderen noch nicht. Somit ist die „Ungleichzeitigkeit von Selbstständigkeitszuschreibungen in verschiedenen Übergangsbereichen und der unterschiedliche Wert der erreichten Positionen“ im Begriff der Statusinkonsistenz erfasst (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2007: 42, Hurrelmann/Quenzel 2012: 50). Jedoch ist das, was die Jugendlichen charakterisiert, nicht exklusiv für sie gültig: Auch in anderen Lebensphasen müssen die Menschen ein Leben „mit Unsicherheiten und Brüchen, das Aushalten von Autonomiebeschränkungen“ meistern und damit fertig werden (Hurrelmann/Quenzel 2007: 42 und 2012: 51). Hurrelmann und Quenzel verstehen die Jugendlichen als „Produzenten ihrer eigenen persönlichen Entwicklung“ (Hurrelmann/Quenzel 2007: 43), die dazu in der Lage sind, sich in reziprokem Beeinflussungsverhältnis mit ihrer Umwelt durchzusetzen. Das steht in Einklang mit einer Vorstellung von den Jugendlichen, wonach sie als Protagonisten ihrer eigenen Geschichte gesehen werden.

Die Ambivalenzen des Jugendalters spiegeln sich auch in der theoretischen Diskussion darüber, was diese Lebensphase in der Spätmoderne ausmacht. Deinet und Icking (2009) sind der Ansicht, dass in Zeiten der verstärkten Individualisierung von Lebensläufen und der Arbeitslosigkeit, heute das Jugendalter auch „keine biografische Vorbereitung auf eine destabilisierte (Erwerbs-) Biografie mehr [ist], sondern eine Ernstsituation mit schwierigen Lebensbewältigungsaufgaben“ (Deinet/Icking 2009: 63). Böhnisch (2007) spricht über eine Entgrenzung im Jugendleben, welche eine, „(...) teilweise Erosion bis zur Auflösung bestehender regulativer Begrenzungen (und damit auch Zuständigkeiten) des Sozialen und Politischen, aber auch von Strukturen des Alltags (...)“ bedeutet (Böhnisch 2007: 25; Anmerkungen im Original). Über die Biografisierung des Jugendalters wird es, nach Böhnisch, ermöglicht, dass die Jugendlichen ihre Biografie selbst thematisieren und bewältigen müssen. Solche Überlegungen stehen in Einklang mit der Moratoriumskritik der Lebensphase Jugend. Mit Hurrelmann charakterisiert Böhnisch das Jugendalter:

„Es handelt sich dabei um eine von den Jugendlichen mit zunehmendem Alter selbst zu tragende und zu gestaltende (eigenständige) Rollenübernahme in der Schul- und

Berufsausbildung, im Aufbau eigener zwischenmenschlicher Beziehungsstrukturen und Sozialkontakte (Ablösung von Familie, Gleichaltrigen- und Partnerbeziehungen), in der Teilhabe an Freizeit und Konsum, und schließlich im Bereich der öffentlichen und politischen Partizipation“ (Hurrelmann 1995, zit. nach Böhnisch 2008: 145).

Ein anderer Aspekt der Ambivalenz des Jugendalters, der von Böhnisch (ebd.) diskutiert wird, ist die Entwertung der Jugendlichen. Die Entwicklung des Produktionsmodus in den industrialisierten Gesellschaften setzt auch die Jugendarbeitskräfte fortwährend frei. Für die Industrie der Spätmoderne sind weder die Jugendlichen noch ihre Qualifizierung noch etwas Wert und sie macht Druck um Qualifizierungen zu kürzen. Jedoch gilt die Jugend immer noch als „biografisch wichtig“ und als „Symbol des Neuen“ (ebd.: 143). Sie müssen sich sehr früh „arrangieren und für ihre biografische Integritätsarbeit“ (ebd.) sorgen, was bei der Ausführung mit Risiken verbunden ist: „Jugend muss nun von den Jugendlichen stärker individuell „bewältigt“ werden. Die Chance, dass Jugend gelingt, und das Risiko des Scheiterns in und an der Jugendphase liegen dicht beieinander und sind biografisch unterschiedlich verteilt. Auch dies ist eine Dimension der Biografisierung der Jugendphase“ (ebd.: 147). Seiner Ansicht nach nimmt die Gesellschaft durch ihre Jugendpolitik die Jugendlichen nur mit ihren Risiken und als Problemgruppen wahr anstatt mit ihrer Potenzialität. Auch Sennett (2002) spricht in seinen Überlegungen über Respekt und Ungleichheit über potentielle Fähigkeiten und die Erweiterung von Chancen für die Jugendlichen: „Behindert wird in den Augen der modernen Reformer jedoch nicht der Ausdruck vorhandener Fähigkeiten, sondern die Entwicklung von Talenten, von denen die Menschen vielleicht gar nicht wissen, dass sie da sind und entwickelt werden können“ (Sennett 2002: 99). Sennett bringt die Notion von *aptitude* als Zusammensetzung von *apt* (geeignet, fähig) und *attitude* (Einstellung). Es geht dabei um Förderungsmaßnahmen, welche „die Lernfähigkeiten mit Einstellungen [verknüpfen], die den Wunsch, Selbstvertrauen zu erlangen, eher stärken als schwächen“ (ebd.: 100). Solche Maßnahmen und Einsichten über die Jugendlichen könnten ihre Entfaltungsmöglichkeiten erweitern und ihren Bedürfnissen nach gesellschaftlicher Partizipation nachkommen. Besonders für die Jugendlichen aus den armen Gebieten des Globus wirken sich die gesellschaftlichen Maßnahmen eher auf die Aufrechterhaltung einer Hierarchisierung der Generationen aus, wobei „Verlust an Selbstwert, mangelnde soziale Anerkennung und Wirksamkeit und ‚ungerichteter‘ Integrationsdruck“ (Böhnisch 2008: 147; Anführungszeichen im Original) nahe beieinander liegen, was die Jugendlichen überdies oft dazu veranlasst mit Gewalt zu reagieren.

Für Hurrelmann und Quenzel (2007) ist für die Jugend auch die Suche nach Orientierung und Sinngebung charakteristisch, wobei kritische und selbstkritische Reflexionen

und Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Deutungsangeboten und Handlungsmustern vollzogen werden. Inmitten von Ambivalenzen und mehrdimensionalen Exklusionsverhältnissen müssen die Jugendlichen ihre Orientierung (er-) finden. Sich orientieren heißt zu wissen, wie zu handeln ist und wie man „sich in wechselnden und neuen Situationen zurechtzufinden“ (Madlener 2008: 154) kann. Zur Frage nach Orientierung schreibt Stipsits (2008):

„Orientierung ist ja noch nicht dadurch gegeben, dass man Erwartungshaltungen der Eltern, der Peer-Group, der Arbeitgeber erfüllt. Individuelles Versagen ist schnell zugeschrieben. Scheiternde Pläne setzen einen fatalen Kreislauf in Gang: Selbstzweifel, ‚Null Bock‘ auf irgendetwas, dann das Herausfallen aus der Bezugsgruppe – besonders Jugendliche mit geringem Bildungsabschluss und ohne Chance auf dem Arbeitsmarkt sind sehr gefährdet“ (Stipsits 2008: 44; Anführungszeichen im Original).

Für die benachteiligten Jugendlichen stehen die mehrdimensionalen Lebensaufgaben an der Tagesordnung und unter ungünstigen Rahmenbedingungen müssen sie sich ihren eigenen Weg durchschlagen: Auf der Makroebene können die Exklusionsmechanismen nur einen geringen Zugang zu Ressourcen zulassen und auf der Mikroebene der Beziehungsgeflechte können sie vielfältige Konflikte hervorrufen, die ihre Identitätsarbeit beeinträchtigen, keinen Raum für einen Selbstentwurf zulassen und dann die folgenden biografischen Möglichkeiten angreifen.

Ressource

Um auf die gesellschaftlichen Anforderungen einzugehen und das Leben zu bewältigen, bedürfen die Jugendlichen unterschiedlicher Ressourcen. Sowohl Institutionen und Individuen als auch symbolische und materielle Güter können als Ressourcen fungieren. Wir rechnen auch die subjektiven Dispositionen des Subjekts selbst dazu, die als innere Kräfte zur Verfügung stehen und zu seinem Gunsten in Gang gesetzt werden können. Das Konzept der Ressourcen wird von unterschiedlichen Autoren aus der salutogenetischen Perspektive, von Aaron Antonovsky aus dem Jahr 1979, aufgegriffen. Andere Arbeiten basieren auf Bourdieus Theorie der Kapitalarten aus den achtziger Jahren. Die salutogenetische Theorie geht auf die Fähigkeit des Subjekts ein, auf die ihm zur Verfügung stehenden Elemente wie seine Veranlagung, objektive und subjektive Dispositionen u.a. zurückzugreifen und zur Lösung von Problemen einzusetzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönau-Böse 2011, Dlugosch 2010).

In Anlehnung an die Arbeit von Hendry und Kloep (2002) gliedern Hurrelmann und Quenzel (2007: 62) Ressourcen in personale und soziale Ressourcen. Als personale Ressource

nennen sie die genetische Veranlagung, das Potenzial für Talente, die Anfälligkeit für bestimmte Krankheiten, Körperformen und Attraktivität. Durch die Einsetzung von Ressourcen erleben die Jugendlichen ihre Selbstwirksamkeit, d.h. die Erwartung, mittels ihres Handelns eine Situation beeinflussen zu können, so Hurrelmann und Quenzel. Die realistische Erwartung ist dabei die Voraussetzung um die Intervention in einer Situation einschätzen zu können.

Die sozialen Ressourcen sind das Beziehungsnetz und die Qualität der sozialen Beziehungen. Das Gefühl der Sicherheit, nicht vertraute Situationen meistern zu können, entsteht aus dem früheren erfolgreichen Einsatz der Ressourcen in Kombination mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen. „Wenn das Sicherheitsgefühl (bei Antonovsky ‚Kohärenzgefühl‘ genannt) nicht vorhanden ist, wird ein Jugendlicher versuchen, jegliche Herausforderung zu meiden“ (Hurrelmann/Quenzel 2007: 63; Anmerkung im Original).

Eine weitere Notion von Ressourcen wird in Anlehnung an Bourdieus Konzept der unterschiedlichen Kapitalarten, das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital, übernommen. Die Ressourcen sind in der Gesellschaft strukturiert, platziert und festgelegt, wobei die Herkunft und das Erbe von Reichtum oder Armut eine Rolle für den Zugang dazu spielen. Die soziale Welt ist deshalb nie ein „Universum von Möglichkeiten“ für jedermann, sondern die Individuen bewegen sich in einem sozialen Feld, das schon strukturiert ist. „Das Erbe, und nicht nur das wirtschaftliche, ist ein Komplex von Vorkaufrechten auf die Zukunft, *Trajectoires* sind deshalb Erbe von der Vergangenheit in der Zukunft (...)„ (Bourdieu 1978, zit. nach Hoerning 1986: 181). Somit verweist Bourdieu auf die gesellschaftlichen Strukturen und ihre Mechanismen zur Aufrechterhaltung des *status quo*, welche das Leben der Einzelnen mit-bestimmen.

Eine andere Kapitalsorte präsentiert Lang (2007) in Anlehnung an Delcroix (2001) mit dem Begriff subjektive Ressourcen, eine Erweiterung von Bourdieus Kapitalsorte. Unter subjektiven Ressourcen versteht Delcroix, die zur Verfügung stehenden moralischen Fähigkeiten wie Mut, Hartnäckigkeit, aber auch die intellektuelle Fähigkeit zur Reflexion, Analyse und strategischen Planung, sowie psychologische Fähigkeiten kommunikativer Art wie die Kompetenz des Fremdverstehens. (Lang 2007: 163). Auch Hurrelmann und Quenzel (2007) machen auf die Rolle der Improvisationsfähigkeit aufmerksam: Sie sind „mindestens genauso wichtig wie routinisierte, die möglicherweise mit einem zu geringen Anpassungspotential gegenüber neuen Herausforderungen ausgestattet sind“ (Fuchs 2001, zit. nach Hurrelmann/Quenzel 2007: 47). Solche Ressourcen lassen sich nicht mit den von Bourdieu genannten objektiven und kulturellen Rahmenbedingungen erfassen, aber erweisen

sich als wichtige konzeptuelle Beiträge, insofern sie die Erfolgserlebnisse benachteiligter Jugendlichen, besonders im Bildungsbereich, ausleuchten können.

Soziale und emotionale Beziehungen können für die Jugendlichen als Ressourcen fungieren. Dabei scheinen die Gruppe der Gleichaltrigen, Freunde und nicht zuletzt die signifikanten Anderen aus der Familie oder aus dem Kreis der Beziehungen als wesentliche Stützpunkte in Krisensituationen auf. Ecarius u.a. (2011) verweisen auf den besonderen Stellenwert der Familie für die Jugendlichen: Eltern unterstützen und beraten, geben Orientierung, sozialisieren. Vor allem in der aktuellen empirischen Forschung ist die Bedeutsamkeit der Familie zu beobachten. So präsentieren biografisch-narrative Forschungen Ergebnisse, die darauf eingehen:

„Das Familiengeschehen, die Erfahrungen, Auseinandersetzungen und Unterstützungen mit und durch die Eltern sind für die Jugendlichen elementar für die Identitätsbildung; sie sind ein wesentliches Strukturelement der biografischen Erzählung, der Erzählung vom eigenen biografischen Werden. Entlang familiärer Ereignisse werden biografische Erfahrungen der Jugendlichen in ihren Selbsterzählungen aufgeschichtet und argumentativ begründet“ (Ecarius u.a. 2011: 73).

Familie wird von Böhnisch (2009) als ein dynamisches System, ein spezifischer Ort innerhalb einer allgemeinen Umwelt, in welcher sich bestimmte Beziehungsformen - Eltern-Sohn/Tochter – ergeben, definiert. Sie wird als ein Ort der Sozialisation und Vermittlung von gesellschaftlichen Voraussetzungen und Formen des Zusammenlebens wahrgenommen. Aus dieser sozialisatorischen Perspektive wird Familie in den Blick genommen. Was das Jugendalter betrifft, spielt die Familie jedoch eine Doppelrolle: einerseits versuchen die Jugendlichen Selbständigkeit zu erlangen und sich somit vom familiären „Schutzschirm“ oder Korsett zu lösen, andererseits wiederum werden die Eltern zu „Bewältigungsvorbildern“ (dazu auch Böhnisch/Lenz/Schröer 2009: 219). In Anlehnung an Hradil (1994) verstehen Böhnisch u.a. (2009), dass die Familie auch der Ort ist, wo ein „Clearing“ für widersprüchliche Einflüsse anderer Lebensbereiche vollzogen wird. Zudem wird die Fähigkeit des Subjektes für das Zusammenleben aus den „Reibungen innerhalb der Familie“ als der primären Instanz und durch Elemente aus der „abstrakten Kultur“ konstruiert. „Reibungen“ stehen für die Entwicklung und für die Übernahme eines familiären Habitus, so die Autoren, welcher sich jedoch „erst in der Ablösung, im biografischen Rekurs des nun selbständigen Individuums auf seine Familie“ entwickelt (Böhnisch/Lenz/Schröer 2009: 215).

Die Ablösung der Familie wird innerhalb eines Kontexts von materieller und emotioneller Abhängigkeit von den Eltern hinausgeschoben. Die Verzögerung des Anschlusses an den Arbeitsmarkt, die Verlängerung der beruflichen Qualifizierung oder Brüche in dieser

erschweren die Ablösungsprozesse. So entsteht für Eltern und Jugendliche eine Situation, die von ihnen ausgehandelt werden muss. Die Jugendlichen sind zwischen dem Wunsch, bei den Eltern zu verweilen und dem, sich von ihnen zu „befreien“, hin und her gerissen. Die Ablösung ist deshalb ein komplexer Prozess, welcher unterschiedliche Vorgänge und Strategien aufweisen kann. Laut Böhnisch ist in vielen Fällen von Selbständigkeit mit den Eltern und neben den Eltern die Rede. Die Wohnbedingungen bezüglich auf die Erfüllung von alltäglichen und subjektiven Bedürfnissen sind das Entscheidende für den Prozess des Aufwachsens. Der Schritt zum selbständigen Wohnen ist eine „zentrale biografische Etappe“ und fungiert als eine „Stabilisierungsfunktion im Kontext individueller Lebensbewältigung“ (Deinet/Icking 2009: 72).

Familie ist somit auch als ein Ort der Widersprüche zu sehen, wobei auch schwerwiegende Konflikte und Gewaltausübung keine Seltenheit sind. Gewalt in der Familie ist auch ein Thema, das auf die jugendliche Identitätsarbeit Einfluss nimmt. Angesicht der gesellschaftlichen Erwartungen an die familiäre Gruppe und angesichts des sozialen Wandels steht die Familie unter dem Druck anpassungsfähig zu sein, für ihren Nachwuchs zu sorgen und dessen Entwicklungschancen zu gewährleisten. Das gesellschaftliche Verständnis von Familie als ein Ort der Geborgenheit, Liebe und Sicherheit der Mitglieder, vor allem auch als Schutz vor Bedrohungen aus der Außenwelt, steht oft im Widerspruch zu einer Realität, in welcher Gewalt eine bedeutsame Rolle spielt, so zitieren Lamnek u.a. (2006: 9): „Von niemandem sonst werden Kinder, Frauen und Männer so oft geschlagen wie von ihren nächsten Angehörigen. (...) Die häufigsten Opfer familialer Gewalt seien Kinder und die meisten Gewalttaten an Kindern würden von Angehörigen verübt“ (Habermehl 1999, zit. nach Lamnek ebd.). In Anlehnung an Nave-Herz/Onnen-Isemann (2001) betonen Lamnek u.a., dass die Gesellschaft mit Gewalt in der Familie toleranter als in anderen sozialen Gruppen umgeht. Ein anderer Aspekt von Gewalt in der Familie gegen Kinder und Jugendliche bezieht sich auf die Anwendung von Gewalt als eine erzieherische Maßnahme. In ihrer Arbeit *Entwürdigende Erziehung* schreibt Braaksma (1995) darüber, wie für manche Erwachsene der körperliche Schmerz als ein Abschreckungsmittel zur Disziplinierung des Kindes gerechtfertigt wird. Es wird damit versucht, unerwünschtes Verhalten zu unterdrücken und wird als eine „positive“ Erziehungsmaßnahme gesehen. „Dies ist (...) weder akzeptabel noch in seiner negativen Auswirkung auf das Kind zu unterschätzen“ (Peter-Horndasch 1983, zit. nach Braaksma 1995: 32; Unterbrechung im Original).

Neben den Folgen von Gewalterlebnissen in der Kindheit werden auch Schutzfaktoren und Strategien der Kinder für den Umgang und zur Bewältigung mit den belastenden Situationen erforscht. Die Bewältigung von Erlebnissen der Gewalt in der Familie erfordert Schutzfaktoren und protektive Einflüsse. Dlugosch (2010: 67) nennt einige bedeutende Elemente: gute Schulleistungen, Intelligenz, gute Gesundheit, positive Modelle in der realen und fiktiven Umwelt, psychische Gesundheit der Mutter und, bei älteren Jugendlichen, eine interessante Arbeitsstelle. Auch die Bindung zwischen Mutter und Kind und die Beziehung zu stabilen Bezugspersonen dienen als Schutzfaktoren und der Entwicklung von kindlichen Bewältigungsstrategien. Dabei wird das Konzept von Resilienz als „die Fähigkeit, Entwicklungsrisiken zu mindern oder zu kompensieren, negative äußere Einflüsse zu überwinden und sich gesundheitsförderliche Kompetenzen anzueignen“ (Laucht 2006, zit. nach Dlugosch 2010: 66) definiert.

Für die vorliegende Arbeit ist es auch notwendig zu beachten, wie die Aspekte der Konfliktaustragung innerhalb der Familie ausgehandelt werden, wie Macht ausgeübt und verteilt wird und wie die Spannungen zwischen individuellen Wünschen bzw. individuellem Streben und familiärer Orientierung von den Jugendlichen ausgehandelt werden. Familie ist somit ein vielfältiges Terrain, das zur adäquaten Betrachtung eine mehrdimensionale Perspektive benötigt. Sie kann sowohl als eine Ressource für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen beitragen als auch diese beeinträchtigen. Um ein Verständnis für die sozialen und emotionalen Prozesse innerhalb der strukturellen familialen Konstellationen und die Ambivalenz ihrer Rolle zu erlangen, müssen diese vor allem kontextualisiert und in ihren Artikulationen zu gesellschaftlichen Prozessen wahrgenommen werden.

Auch die sozialen Netzwerke (außerhalb des Familienkreises) können als ein gesundheitsfördernder Faktor gelten. Die Schule kann für manche Kinder „nicht nur Zuflucht oder Auszeit sein, sondern auch ein Ort positiver Gegenerfahrungen zum Chaos in der Familie werden, die zur Entstehung von Resilienz beitragen“ (Dlugosch 2010: 68). In Anlehnung an das salutogenetische Modell von Antonovsky beschreibt die Autorin die Widerstandsressource: Wissen und Intelligenz, Copingstrategien – gekennzeichnet durch Rationalität, Flexibilität und Weitsicht – (Ich-) Identität und makrosoziokulturelle Widerstandsressourcen wie kulturelle Stabilität und Religion. Sie „wirken als Potential, das zur Bewältigung von Spannungen und Belastungssituationen aktiviert und genutzt werden kann“ (ebd.: 71). Je mehr solche Ressourcen vorhanden sind desto „erfolgreicher gelingt es (..), die allgegenwärtigen

stressreichen Ereignisse im Leben zu bewältigen, d.h. ein effektives Spannungsmanagement zu entwickeln“ (ebd.).

Die Arbeit mit Ressourcen verlangt von den Subjekten die Fähigkeit, diese auf die Identität zu übertragen. Keupp u.a. (2008) sehen in der Wahrnehmung und im Einsetzen der Ressourcen die Möglichkeit für die Realisierung von Identitätsentwürfen und Lebensplanung. Die zentrale Frage dabei ist, wie der Prozess der Transferenz von den Ressourcen zur Identität abläuft. Dafür zeigen Keupp u.a. zwei „Transformationsleistungen“ auf: 1. Die Transformation bestimmter Kapitalsorten in andere Kapitalsorten: z. B. soziales Kapital (Beziehung) wird in kulturelle/materielle Ressourcen verwandelt. 2. Äußeres Kapital wird in inneres Kapital übersetzt. Dabei setzten Keupp u.a. (2008) drei zentrale Übersetzungskategorien fest: a) *Optionsraum*: Das soziale Netz bietet dem Subjekt Möglichkeitsräume für Identitätsentwürfe und jene Aushandlungsprozesse an, die man zur Realisierung eines Identitätsprojekts braucht; b) *Subjektive Relevanzstruktur*: Diese beinhaltet die wichtigen Perspektiven der Person, die bei einer Entscheidung mitwirken. Nach Keupp u.a.: „In sozialen Netzwerken entsteht ein (in seinen Grenzen heute oft unscharfes) Geflecht von Normalität, von „In“ und „Out“, von als „cool“ bewerteter Abweichung bis hin zur mit negativer Sanktionierung verbundenen Ausgrenzung“ (Keupp u.a. 2008: 203) Außerdem wird im sozialen Netz ein wesentlicher Aspekt der Identitätsförderung, nämlich die Verhandlung von gegenseitiger Anerkennung (vgl. Keupp u.a. 2008: 201ff), unterstützt; c) *Bewältigungsressource*: Das soziale Netzwerk ist für das Management von Krisensituationen wichtig, wie etwa bei inneren Spannungen oder äußeren Umbrüchen. Hier dient das soziale Netzwerk als ein Orientierungsgefüge, als Rückhalt und emotionale Stütze (Liebe, Anerkennung, Zugehörigkeit).

Keupp u.a. (2008) meinen jedoch, dass nicht das Vorhandensein von Ressourcen für die Identitätsarbeit ausschlaggebend ist sondern das, was eine Person als Ressourcen wahrnimmt, d.h. das, was als Ressource von der Person erschlossen und benutzt werden kann. Der Mangel an Ressourcen kann sogar, so Keupp u.a., identitätsbezogene Entwicklungsprozesse in Gang setzen. Ein breites Reservoir an Ressourcen bedeutet insofern nicht ein sicheres Gelingen der Identitätsarbeit.

Arbeit als Ressource

Gleichwohl über das Ende der Arbeitergesellschaft diskutiert wird, ist in der heutigen Gesellschaft das Arbeiten auch weiterhin relevant, insofern Arbeit soziale Anerkennung und Selbstverwirklichung sowie soziale Einbindung ermöglicht; sie ist immer noch eine

sinnstiftende Instanz für Handlungsentwürfe und hat deshalb auch einen identitätsstiftenden Sinn. Keupp u.a (2008) betrachten Arbeit als eine der „Schlüsselfragen der Identitätsarbeit“, sodass für sie diese Kategorie zentral zu sein scheint: „Die Identitätsarbeit der Subjekte besteht darin, Arbeitsverhältnisse in eine Richtung zu gestalten, die ihre Möglichkeiten von Selbstverwirklichung und Handlungsfähigkeit erweitert“ (Keupp u.a. 2008: 129). Arbeit kann deshalb eine Möglichkeit für die Jugendlichen bedeuten, um am sozialen Leben teilzuhaben. Als das gesellschaftliche Anerkennungsangebot schlechthin eröffnet sie den Zugang zu sozial produzierten Gütern und Distinktionssymbolen sowie sie es ermöglichen kann, Selbstentwürfe und projekte zu realisieren. Arbeit ist für die Jugendlichen auch *die* Conditio, um eine Unabhängigkeit und Autonomie zu festigen. Arbeit gilt deshalb als die Ressource überhaupt, da sie die materielle Unabhängigkeit gewährt und Anerkennung und Selbstbestimmung ermöglicht.

Während der letzten Jahre haben wir gesehen, wie sich der Kampf um einen Arbeitsplatz in politische Unruhen zugespitzt und die Jugendlichen dazu gebracht hat, auf den politischen Agoras in unterschiedlichen Gesellschaften in unterschiedlichen Länder sich über ihre Unzufriedenheit und Enttäuschung zu äußern. Der gesellschaftliche Wandel und die hohe Technologisierung und Rationalisierung der Produktionsformen hat viele Arbeitskräfte freigesetzt, darunter auch zahlreiche jugendliche Arbeiter/innen. Die Folgen von jugendlicher Arbeitslosigkeit haben die unterschiedlichen Gesellschaften und ihre Institutionen in der Form von politischen Demonstrationen und Protestbewegungen, aber auch von Revolten und maßloser Gewalt, (zu spät?) erkannt. Diese Bewegungen sind sowohl in Industrieländern als auch in Entwicklungsländern zu bemerken: sowohl in Spanien und Griechenland als auch in Ägypten, Argentinien und Brasilien. Arbeitsplätze sind knapp geworden, besonders für die Jugendlichen ohne Arbeitserfahrung und für die nicht ausgebildeten Jugendlichen scheint der Horizont nicht erreichbar zu sein.

Die Stagnation des Arbeitsmarktes verunsichert viele Jugendliche bei ihrem Übergang von der Berufsausbildung zur Erwerbstätigkeit. Es besteht die Gefahr einer lang anhaltenden Jugendarbeitslosigkeit. Da jedoch die Jugendlichen meist flexibler als Erwachsene sind, akzeptieren sie oft Beschäftigungen in unsicheren Sektoren, welche ein hohes Maß an Improvisation und Selbstorganisation erfordern. Dennoch werden sie sich damit keine materielle Unabhängigkeit schaffen können. Auch hier zeichnet die Biografisierung (die unten näher betrachtet wird) der Jugend eine Realität, in der jeder für sich selbst eine Stelle für die eigene Integration besorgen muss. Die Jugendlichen können nicht mehr mit einer abgesicherten

Tätigkeit nach der beruflichen Ausbildung rechnen. Für diejenigen, die keine Ausbildung haben, gibt es kaum Chancen. So sehen sich die Jugendlichen auf Arbeitssuche in der Notlage, das nehmen zu müssen, was sie finden, wobei nicht die Räume für Experimente vorhanden sind und auch dadurch Unsicherheit auftritt:

„Die Übergänge in den Beruf sind in diesem Sinne risikoreicher als für die vorausgehende Generation geworden, sie verlangen hohe soziale Organisationskompetenzen und benachteiligt damit alle diejenigen, die nur eine geringe Fähigkeit der Selbstorganisation und einen niedrigen Bildungsgrad erreicht haben“ (Hurrelmann/Quenzel 2007: 92).

Ausgehend von den strukturellen Bedingungen des Arbeitsmarkts sind diese Jugendlichen als strukturell Benachteiligte zu sehen. Unter diesen strukturellen Umständen befinden sich diejenigen Jugendlichen in einer besonders dramatischen Situation, die nur über eine unzureichende Ausbildung aufgrund von Brüchen in der Qualifikation oder über nicht ausreichende Kenntnisse für einen Berufseinstieg verfügen.

Nach Böhnisch (2008) beginnt in der Spätmoderne die Arbeit an Integrationskraft zu verlieren. Es beginnt somit die „Entstrukturierung der Normalarbeitsbiografie“ durch die Pluralisierung von Arbeitsformen, die Flexibilisierung des Arbeitsvertrags und die Entkoppelung des Arbeitslebens vom privaten Leben. Diese führen in der Folge zu „anomischen und sozial desintegrativen Konstellationen“, was jedoch immer noch als „Arbeitsgesellschaft“ aufgefasst wird. (Böhnisch 2008: 100). Auch der identitätsstiftende Charakter der Erwerbsarbeit ist stark von gesellschaftlichen Veränderungen betroffen.

Die Erwerbsbiografien der Jugendlichen in Brasilien, die unter erschwerten Lebensbedingungen aufwachsen, müssen dennoch nicht unbedingt bruchhaft sein. Die benachteiligten Jugendlichen beginnen jedoch schon im frühen Alter damit, meist unter prekären Arbeitsbedingungen, in den nonformalen Arbeitsmarkt einzutreten. Ihre Erwerbsbiografie hat dann aber keinen linearen Verlauf wie: informale Arbeit – berufliche Qualifizierung – formale Arbeit. Für zahlreiche Jugendliche sieht es so aus, dass sie, auch wenn sie die schulische Bildung ununterbrochen durchlaufen, trotzdem leicht für lange Zeit arbeitslos werden können. Nur sehr wenige Jungen und Mädchen schaffen es nach der Mittelschule eine Arbeit zu finden. Diskontinuitäten im schulischen Lebenslauf können für diese Jugendlichen verheerende Folgen für die berufliche Laufbahn bedeuten; noch schwieriger wird es für diejenigen, die ihre berufliche Ausbildung endgültig abbrechen. Somit bilden ökonomisch, sozial und kulturell exkludierte Jugendliche ein Reservoir für kriminelle Aktivitäten (ich spreche hier von einer bestimmten Art von rechtsstaatswidrigen Tätigkeiten wie Raubüberfälle,

Drogenhandel, Bandenbildung) und sind selbst Opfer von unterschiedlichen Gewalttaten, inklusive solchen, die von institutionalisierten Einheiten des Staatsapparates ausgehen.

3.2 Die Frage der Bildung

Die Bildung, hier verstanden als Herausbildung von Welt- und Selbstverhältnissen, ist ein Ausschlag gebender Faktor, mit welchem sich der Heranwachsende auseinandersetzen muss. Insofern beschäftigt sich nach Marotzki Bildungstheorie

„(...) mit der zentralen reflexiven Verortung des Menschen in der Welt, und zwar in einem zweifachen Sinne: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz). (...) Welt und Selbst sind somit nicht ein Gegebenes, sondern werden aufgrund unserer perspektiven- und deutungsgebundenen Wahrnehmung zu etwas, was erst hergestellt und über soziale Interaktionen aufrechterhalten oder verändert wird. Die Kraft der Reflexion ist die einer Selbstvergewisserung und Orientierung in gesellschaftlichen Verhältnissen“ (Marotzki 2006: 61).

Nicht nur gesellschaftliche Gebote und Bedingungen, sondern auch die Selbstreflexivität des Menschen ist in Marotzkis Bildungsbegriff einbezogen. Der Aufbau von Bezügen, umfasst „Wissensmanagement und Informationsverarbeitung“, eine „wertende“ und eine „logisch-intellektuelle Ordnungsleistung“ sowie eine Werthierarchie, die zur Konstruktion von Sinn und Bedeutung führen (vgl. Marotzki 2006: 61f). Wenn wir davon ausgehen, dass Bildung in zwischenmenschlichen Interaktionen entsteht, schließt dieser Begriff auch die Frage der Anerkennung durch die anderen ein: „Bildung in diesem Sinne verstanden, wäre dann das Antworten auf die Infragestellung meiner selbst durch den Anderen, die Ausbildung einer *'responsiblen Vernunft'*“ (Marotzki 2006: 66; Hervorhebung im Original). Auch für Ecarius (2006) schließt Bildung bewusste Reflexionen mit ein:

„Bildungsprozesse sind höherstufige biografische Transformationsprozesse, in denen sich das Selbst- und Weltbild grundlegend ändert. Kategorien und Schemata, die über Lernprozesse herausgebildet werden, werden auf einer höheren Stufe, die Reflexivität erfordert, in Bildungsprozesse überführt“ (Ecarius 2006: 105).

Bei einer Differenzierung zwischen Bildung und Ausbildung stellen einige Wissenschaftler diese als unterschiedliche Momente dar, wobei über Ausbildung dann zu sprechen wäre, wenn über gezielte Lernprozesse und Aneignungsmechanismen für die Herausbildung von Kompetenzen und Fertigkeiten die Rede ist. Ausbildung wird insofern als eine lernbezogene Formierung des Individuums, die auf ein Verwendungsgebiet ausgerichtet ist, gesehen. Auf diese Differenzierung werde ich in dieser Arbeit nicht zurückgreifen, weil m.

E. auch dann, wenn für die Jugendlichen in den untersuchten Forschungsorten die bestimmten Lerninhalte und die Aneignung von den entsprechenden Fertigkeiten eingeschränkt sind, zu verstehen ist, dass das, was sie dazu mobilisiert, auch auf die umfassenderen Prozesse der Lebensgestaltung, der Selbst- und Weltverhältnisse zurückzuführen ist, welche uns zur oben angeführten Bildungsdefinitionen zurückleiten. Wenn somit die Leserinnen in der vorliegenden Arbeit auf die Termini ‚Bildung‘ oder ‚Ausbildung‘ stoßen, können sie von einem übergreifenden und sich ergänzenden Verhältnis beider Vorgänge – Bildung und Ausbildung – ausgehen.

Bildung findet in unterschiedlichen Räumen statt und wird von einer unterschiedlichen Trägerschaft verwaltet: öffentliche, private oder gemischte Verwaltung. Bildung ist zwar als Ressource zu begreifen, ist jedoch in der Spätmoderne zu einer „Risikobewältigung“ geworden, „die von vielen zwar erfolgreich durchlaufen, für eine nicht zu übersehende Minderheit aber zum Problem wird“ (Böhnisch 2008: 170). Auch ist bereits die Zeit vorbei, in welcher sich die Jugendlichen in vom Erwachsenenleben separaten Bildungsräumen auf das spätere Erwerbsleben vorbereiten. Dabei wird die Kluft zwischen den bildungserfolgreichen Jugendlichen und den Bildungsverlierern immer größer.

Bildung ist sozial-selektiv adressiert und steht nicht jedermann zur Verfügung. Das Bildungssystem ist eine Instanz der ungleichen Zuteilung von Chancen durch selektive Mechanismen und Prozesse. „Bildung ist insofern auch ein wichtiger Faktor gesellschaftlicher Individualisierung, als sie ungleiche Chancen individuell zuschreibt: Bildungserfolg führte lange Zeit zuverlässig in anerkannte und stabile Erwerbspositionen, Bildungsarmut in dauerhafte Prekarität und soziale Ausgrenzung“ (Walther/Stauber 2007: 21). Auch für Böhnisch und Schröer (2007) sind Bildung und lebenslanges Lernen eine unausweichliche Notwendigkeit für die Jugendlichen:

„die junge Generation tritt zwar weiter neu in die Geschichte ein, kann aber diesen Faktor experimentell wenig ausspielen, da sie sich sehr früh den Konkurrenzbedingungen der neokapitalistischen Arbeitsgesellschaft ausgesetzt sieht. Das Moratorium, der gesellschaftliche Schutzraum Jugend ist porös geworden“ (Böhnisch/Schröer 2007: 140).

Für Ecarius (2011) hat die Schule eine zentrale Bedeutung im Leben der Jugendlichen, neben der Familie. Der schulische Erfolg wird von Eltern und Lehrerinnen belohnt, das stärkt den Selbstwert und verfestigt das positive Selbstverhältnis. Das Schulversagen wird zu einem biografischen Scheitern mit Folgen für das Selbstverständnis, wenn es sich als ein sich wiederholendes Ereignis im schulischen Ablauf einstellt. Die Jugendlichen versuchen

schulische Misserfolge auszubalancieren und entwickeln dafür eigene Strategien, wie es das Spielen mit dem Styling und die Ausformung von Schulkulturen sind. Für die diejenigen, denen das nicht gelingt, erfolgt möglicherweise eine Verminderung des Selbstwertgefühls bis hin zur Desorientierung, Entfremdung von der Schulkultur und Subjektivierung gegen die Schule. Das Scheitern an der schulischen Bildung wird dann zum biografischen Risiko, das sich auch auf weitere Lebensräume auswirken wird. Schulen sind in diesem Sinne zu „Bewältigungsräumen“ (Böhnisch/Lenz/Schröer 2009:52) geworden und werden immer weniger zu experimentellen Spielräumen. Somit setzen die Schüler unterschiedliche Strategien der Schulbewältigung je nach eigenen Interessen in Gang. „Der Schule als Erfahrungsraum, der aus der gemeinsamen Randposition eine Basis für Solidarität bilden kann, steht eine Einschätzung von Schule gegenüber, in der es um harte Auseinandersetzungen, um interne Leistungsrangordnungen und spätere soziale Positionen geht“ (Hurrelmann 1995: 113, zit. nach Böhnisch 2008: 172). Die Schulen sind also nicht nur für die Ausbildung von Fertigkeiten und Fachkompetenzen zuständig. Ihre doppelte Funktion liegt einerseits in der Gesellschaftsreproduktion und andererseits in der Individuation der Schüler. Auch vermittelt sie gesellschaftliche Normen, Werte und Interpretationssysteme „zur Affirmation einer umgreifenden Gesellschaftsordnung“, die den Jugendlichen die soziale Integration „ermöglicht und erleichtert“ (vgl. Ecarius u.a. 2011: 83). Für Ecarius u.a. (2011) sind dennoch auch weitere Effekte der Schule zu hinterfragen: starre Organisation, „asymmetrisch-hierarchische Kommunikationsformen“, „hohes Maß an Anpassungsleistung“, Produktion von „Lernen ohne subjektive Bedeutung“ anstatt von „expansivem Lernen“, was für einen autonomen Umgang mit gesellschaftlichen Ansprüchen (ebd.: 85) von Bedeutung ist.

Die soziale Verteilung von Bildung korrespondiert zum Teil mit den gesellschaftlichen Formen der Positionierung von Individuen in den sozialen Strukturen und in den sozioökonomischen Systemen sowie mit der Verfügung über Kultur. Die Positionierungen hängen von bestimmten Kriterien ab, welche sich auf individuelle oder auf von Gruppen verfügbare symbolische und materielle Güter basieren. In den westorientierten Gesellschaften werden die Allokationen von Subjekten angesichts der Position ihrer Herkunftsgruppe d.h. der Position der Familie in der gesellschaftlichen Struktur und der von ihr verfügbaren Ressourcen beeinflusst sowie von den Leistungen, die das Individuum selbst erbringen kann. Die Familie jedoch beeinflusst die Allokation ihrer Nachkommen nicht nur durch ihre Position in der sozialen Struktur, sondern auch durch ihre Unterstützung oder Beeinträchtigung (ob ungewollt oder nicht) ihrer schulisch-beruflichen Laufbahn, d.h. für die spätere Leistung und den Eintritt in die Berufspositionen durch den Besitz von Bildungstiteln. Die gesellschaftliche Leistung des

Subjekts hängt vor allem auch mit der Qualifikation zusammen, die er während des Prozesses seines Aufwachsens von den für ihn zugänglichen Bildungsinstitutionen vermittelt bekam und von ihm angeeignet wurde.

Bourdieu und Passeron haben in den 70er Jahren auf das Erziehungssystem aufmerksam gemacht, das stark von einer Selektionslogik geprägt ist und damit seinen Beitrag zur Reproduktion der Gesellschaft leistet. Besonders Bourdieu analysiert die Selektionsmechanismen der Schule, welche, von einer Homogenität der Schüler ausgehend, Schulversagen durch die Naturalisierung der sozialen Differenzen der Schüler produziert. Dem französischen Soziologen Bernard Charlot (2000) nach analysiert Bourdieu die Subjekte als Agenten in bestimmten Positionen und vernachlässigt daher zugleich das Subjekt und bevorzugt die Gruppe. Für Charlot ermöglicht es die Analyse von Bourdieu, die Beziehung der Schüler zur Institution Schule zu verstehen, da das Subjekt tatsächlich eine Position im sozialen Raum besitzt. Jedoch ermöglicht es Bourdieus Sichtweise nicht, über die schulische Erfahrungen zu denken, vor allem nicht über jene Erfahrung, die als die Notion des „Schulversagens“ bezeichnet wird. Für Charlot kann das Subjekt nicht auf seine Gruppe reduziert werden oder auf seine Zugehörigkeit zu der Gruppe. Das Subjekt ist immer ein Interpret seiner Position (auch in der Schule), gibt der Welt einen Sinn und ist in der Welt tätig; als dieses Subjekt konfrontiert er sich mit dem Bedürfnis zu lernen und mit der Vielfältigkeit von Wissen. Seine Beziehung zum Wissen ist ein Ergebnis dieses Prozesses und kann deshalb nicht auf die Herkunftsgruppe reduziert werden. Somit können wir an die Möglichkeiten der Biografieforschung für die Analyse von schulischen Laufbahnen von benachteiligten Jugendlichen denken, um diese unter einer subjektbezogenen Betrachtung eine Interpretation zu unterziehen. Wir könnten anhand der biografischen Darstellung der eigenen Bildungslaufbahn zu verstehen versuchen, warum in ein und derselben familiären Gruppe einige Kinder erfolgreich ihre schulische Laufbahn bis hin zur höheren Bildung durchlaufen und ihre Geschwister nicht. In der Analyse der Beziehung zum Wissen geht es unausweichlich darum, zu verstehen, was Wissen für das einzelne Subjekt bedeutet.

Obwohl Bildung nicht mehr als eine Garantie für eine Erwerbssicherheit fungieren kann, ist sie für die benachteiligten Jugendlichen dennoch die wichtigste Möglichkeit, um der Deprivation zu entkommen und zur sozialen Anerkennung zu gelangen. Die erfolgreiche schulische Laufbahn stellt sich als ein wichtiger Erfahrungsraum für weitere Integrationen dar. Bildung kann die Umsetzung eines angestrebten Identitätsentwurfs ermöglichen. (Aus-) Bildung kann insofern einen instrumentellen Charakter haben. Ihre Bedeutung hängt sowohl

von der gesellschaftlichen Entwicklung als auch von ihrem Stellenwert, den das Subjekt ihr einräumt, oder wie Charlot (2000) sagt, von seiner Beziehung zum Wissen, ab. Auf die Bildungsangebote reagieren die Jugendlichen unterschiedlich: Sie können diese annehmen und sich anpassen, sie können sie kritisieren oder ablehnen. Fluchthandlungen sind z.B. als eine aktive Auseinandersetzung mit Bildungsangeboten und mit der ihnen zugewiesenen Bedeutung für das Zielpublikums zu betrachten.

Des Weiteren stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Bildung und Professionalisierung, oder anders gesagt, zwischen Ausbildung und Arbeit als einer der wesentlichen Fragen der Jugendzeit.

3.3 Bildung und Arbeit

Die Jugendzeit ist vom Übergang Jugend-Erwachsener gekennzeichnet. Ein wesentlicher Schritt dabei ist der Übergang von der Ausbildung zur Arbeit. Durch Bildung werden Perspektiven von Arbeitsmöglichkeiten hergestellt. Somit handelt es sich bei Bildung und Arbeit um einen Paarbegriff, der gleichzeitig unter dem Aspekt der Ambivalenzen der Jugendzeit sowie unter dem der Ressourcen betrachtet werden kann. Bildung definiert jedoch nicht nur die Anschlusschancen der Jugendlichen, sondern ist auch ein Teil ihrer Selbstdefinition, worauf wir später eingehen werden. Sich für die Arbeit bilden und Arbeit finden sind insofern Aspekte der Statuspassage Jugendliche-Erwachsene.

Der gesellschaftliche Kontext präsentiert jedoch einen Strukturwandel, der auf die Arbeitschancen niederschlägt: Eine abgeschlossene Ausbildung ist keine Garantie mehr für eine gesicherte Arbeitsstelle, da eine Qualifizierung schnell obsolet wird oder weil sich der Berufsbereich stets verändert. Dennoch bleibt Bildung gleichzeitig, trotz ihrer systematischen Entwertung, eine wichtige Einstiegsvoraussetzung für das Erwachsenenleben sowohl in den Industrieländern als auch in den Ländern des peripheren Kapitalismus. Gemäß der Anforderung des ‚lebenslangen Lernens‘ wird Bildung sogar „noch wichtiger – nun aber in eigener Regie und Verantwortung“ (Stauber u.a. 2007: 8; Hervorhebung im Original) für die Jugendlichen. Diese Ambivalenz sollen die Jugendlichen aushalten, denn „das Vermögen und die strukturell ungleichen Möglichkeiten, diesen Handlungsanforderung nachzukommen, kann über Inklusion oder sozialen Ausschluss entscheiden“ (Stauber u.a. 2007: 8). Das heißt für die benachteiligten Jugendlichen, dass, so unsicher sie auch darüber sein werden, ob ein Anschluss an den Arbeitsmarkt über Bildung gelingen wird, ihnen keine andere Möglichkeit bleibt als sich dafür zu engagieren. Über die Arbeit als materielle Ressource kommen wir noch einmal in der

Analyse der Biografien zu sprechen, wo diesbezüglich die Perspektiven der interviewten Jugendlichen konkret dargestellt werden.

3.4 Identität: Das Konzept in einigen historischen Markierungen

Es gibt in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Feldern viele Auffassungen darüber, was Identität ist; es gibt auch einen Streit darüber, ob Identität empirisch erfassbar oder nur eine „Fiktion“ ist und ob sie als solche als nicht empirisch-existent zu betrachten ist. Auch sehen wir in Klaus Mollenhauers Buch *Vergessene Zusammenhänge* (2003, 6. Aufl.), dass sich das Subjekt, was seine Identität betrifft, in einer Dynamik befindet, die Ambiguität und Zwiespalt, aber auch Bestimmung und Behauptung hervorruft. Die Behauptung, dass sich die Identitätsfrage für das Individuum erst mit der Moderne verschärft, blendet nicht die schon in der klassischen Philosophie vorhandene Frage nach der Selbsterkenntnis aus. Über das Identitätskonzept sind sich die Theoretikerinnen und Forscherinnen insofern nicht einig: Während einige der Ansicht sind, dass der Begriff nichts mehr zu leisten habe, meinen andere, es handle sich bei Identität um eine anthropologische Größe und deshalb um ein (Grund-) Bedürfnis des Menschen.

Im Bereich der Pädagogik kommen die Aufforderung nach der Abschaffung des Konzepts und das Bestreben dazu, die Trennung vom Bildungsbegriff voranzutreiben. Das Hauptargument dafür ist, dass angesichts gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse die Anforderungen an das Individuum keine innere Integrationsmöglichkeit und kein stabiles einheitliches Selbstbild zulassen; daher sei der Identitätsbegriff obsolet geworden. Somit wird die Angemessenheit des Identitätskonzepts in Frage gestellt, wenn es darum geht zu verstehen und zu erklären, was Personen voneinander unterscheidet, was die innere Vielfältigkeit der Subjekte ausmacht und wie diese unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen zu erlangen ist.

Erik Erikson (1974), Herbert Mead (1968) und Erwin Goffman (1988) sind die einflussreichsten Denker der Identitätsfrage im 20. Jahrhundert. Sie entwickelten Konzepte, die bis heute für die Debatten um die Identität von Bedeutung sind und die trotz gesellschaftlicher Umwälzungen und ihrer Folgen für das Selbstverhältnis des Individuums noch in verschiedenen Aspekten Resonanz finden. Die Debatte über die Identität wird in der zweiten Hälfte der 40er Jahre von Erik Erikson eingeführt. Aus einer entwicklungspsychologischen Sichtweise konzipiert er die Identitätsentwicklung als einen Prozess, in welchem die Subjekte unterschiedliche Phasen während ihres Lebens durchlaufen. Das Jugendalter erweist sich als

die ausschlaggebende Phase der Identitätsentwicklung, in der wichtige körperliche, emotionale und soziale Veränderungen stattfinden. So ist es für Erikson auch in der Adoleszenz, dass sich eine stabile Identität bilden kann, oder es besteht andererseits die Gefahr der Identitätsdiffusion. Die Übernahme von gesellschaftlichen Rollenangeboten durch unterschiedliche Rituale dient zur Bindung der Heranwachsenden an die Gesellschaft und sie verleiht ihnen das Gefühl der Anerkennung. Alte Identifikationen geraten ins Schwanken und neue Rollen und Aufgaben stehen den Jugendlichen bevor. Erikson spricht deshalb von der Suche nach Identität, die im Jugendalter zur heiklen Angelegenheit wird: Die Jugendlichen wollen herausfinden, ‚wer sie sind‘ und ‚wer sie nicht sind‘ und außerdem ‚wer sie sein wolle‘. Die Erfahrung der Kontinuität zwischen dem Sich-Empfinden aus der Kindheit und der zukünftigen Vorstellung von sich selbst sowie zwischen aktueller Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung verleiht ihnen das Gefühl der Identität. Jedoch versteht Erikson Identität als einen lebenslangen Prozess: Identität ist die Fähigkeit, sich trotz widersprüchlicher Lebensereignisse Gleichheit und Kontinuität aufrecht zu erhalten, wobei dies eine Erneuerung jedoch nicht ausschließt (Erikson 2013, Abels 2006, Noack 2010). Für Abels (2006: 286) besteht Identität nach Erikson „in der kritischen Vergewisserung der eigenen Biographie und ihrer weisen Annahme“.

Die Überlegungen von H. Mead und E. Goffman sind in der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus anzusiedeln. Für Mead (1968) ist Identität die Möglichkeit, die eigene Verhaltensweise als sinnvolles und zusammenhängendes Ganzes zu erfahren und das eigene Leben als zusammenhängendes Ganzes zu gestalten. Wesentliche Charakteristika seines Konzepts sind die sozialen Bezüge der Identität – sie entsteht einerseits in der Beziehung zum anderen und andererseits in der Reflexivität: Mead unterscheidet zwischen einer bewussten Identität – das bewusste Nachdenken über sich selbst – und einer nicht bewussten Identität als Ergebnis der Verinnerlichung des Verhaltenscodes der zugehörigen Gruppe, wodurch das Verhalten des Individuums ohne der Führung der reflexiven Intelligenz gesteuert wird. Sich selbst zum Objekt des eigenen Denkens zu machen setzt den Erwerb von sozialen Kategorien in der sozialen Kommunikation voraus. Somit gewinnt die Sprache in Meads Konzept eine große Bedeutung. Die Sprache fungiert als Medium der Selbstinterpretation der Person und die Identität bleibt in ihrer sozialen Umwelt eingebettet. Mead unterscheidet die Aspekte der Identität in „I“ und „Me“, um die Momente der sozialen Determination und die individuelle Autonomie festzulegen. Das „Me“ bezeichnet den Menschen als Gesellschaftsmitglied, als den „generalisierten Anderen“. Als solches haben die Reaktionen und Verhalten der Menschen Gemeinsamkeiten. Das „I“ bedeutet das Freie, das nicht Vorhersagbare der Person. Es ermöglicht dem Subjekt in einzigartiger Weise auf soziales Geschehen zu agieren und zu

reagieren. Das „I“ und das „Me“ stehen in gegenseitiger Beeinflussung und bilden das Gesamte der Identität. Aus dem Verhältnis zwischen „I“ und „Me“ entsteht ein reflexives Bewusstsein, das Ich-Identität genannt wird (vgl. Haeberlin/Niklaus 1978: 25ff, Jörissen 2010: 99ff). In Anlehnung an Meads Identitätskonzeption definiert Abels (2006: 270) die Ich-Identität als „das aktuelle reflexive Bewusstsein des Individuums von sich selbst und von den gesellschaftlichen Strukturen, unter denen es denkt und handelt“.

Goffman (1988) beschäftigt sich vorwiegend mit der Frage der Identität als Folge der Merkmale von Personen. Denn aufgrund von Merkmalen, die von der Norm abweichen, erfahren die Individuen Vorurteile, welche die Bildung einer Identität erschweren. Er interessiert sich für die Lösungen des Identitätsproblems, das die Individuen konstruieren. Die zentralen Charakteristika von Goffmans Konzept sind die soziale Identität – Zuschreibung von Attributen durch die Interaktionspartner – und die persönliche Identität – wobei es um die Anerkennung einer Person als einzigartig geht. Biografische Daten, Namen u.a. sorgen dafür, dass eine Person ihre Einmaligkeit, je nach Wunsch oder Bedarf, vorweisen kann; die Ich-Identität ist als das subjektive Empfinden der Person zu ihrer eigenen Kontinuität, Eigenart und Erfahrung definiert (dazu auch Engelhardt 2010, Abels 2006, Joseph 2000).

In den 70er Jahren boomte die sozialwissenschaftliche Produktion um das Identitätskonzept; es ging vor allem darum, die Fragen um das „Unbehagen der Gesellschaft“ zu beantworten, also um gegenwärtige und praktische Probleme und Interessen (Vietnamkrieg, historische Situation Deutschlands, Jugendsubkultur) (vgl. Fischer-Rosenthal 2000: 235). Bis in die 90er Jahre entstand in gut zwanzig Jahren Forschung eine umfangreiche Literatur über Identität.

Die Spätmoderne hat das souveräne Subjekt zum bloßen Konsumenten degradiert, dem es nicht gelingt die gesellschaftlichen Hauptströmungen zu beeinflussen. Die Identität als eine Voraussetzung für autonomes Handeln gerät in Verruf. Fischer-Rosenthal (ebd.: 241f) spricht von einer Melancholie der Identität. Diese sei eine Art „Festhalten Wollen“ an einem Konzept, das den neuzeitlichen Veränderungen nicht mehr adäquat sei, besonders was den Subjektbegriff betrifft. Daher plädiert er für seinen Ersatz durch das Biografiekonzept.

Von den drei oben genannten Konzepten ist das von Erikson als das am meisten anachronistische zu bezeichnen. Das Stufenmodell und die Idee eines inneren Kerns der Identität sowie die sichere von der Gesellschaft angebotene Rolle wird auch von weiteren Forschern, besonders in den 90er Jahren, stark kritisiert. Seelmeyer (2008) hält Eriksons

Stufenmodell der Identitätsentwicklung nicht dazu fähig, das aktuelle Verhältnis zwischen Identität und Gesellschaft zu betrachten:

„Dies gilt insbesondere in Bezug darauf, dass er ‚Identität in erster Linie als stufenbezogenes ‚Extrakt‘, als aus den bisherigen Beziehungen ‚Geronnenes‘ (...) und nicht als ständig zu erneuenden (und erneuerungsbedürftigen) Modus der realen Bezugnahme auf reale Bedingungen‘ fasst“ (Kraus/Mitscherlich, zit. nach Seelmeyer 2008: 128; Anführungszeichen im Original).

Was Erikson als Folge der Identitätsdiffusion als „mislungene Identität“ hält, wird in der Spätmoderne „fast als Normalfall von Identitätsbildung betrachtet“ (ebd.: 128). Sowohl bei Mead als auch bei Erikson, so Seelmeyer, bleibt die Frage der gesellschaftlichen „Integration vor dem Hintergrund eines Modells der Identitätsbildung“ unbeantwortet. Die Erosion von Normalbiografien erzwingt einen Abschied von „gelungener“ Identitätsbildung, so Seelmeyer (vgl. ebd.: 128ff). Das Subjekt ist eher herausgefordert, individuelle Projekte für sich zu entwerfen, durch welche es für sich Normalität definieren kann und die es als „normativ besser, wünschenswerter als alternative Projekte beurteilt“ (Kraus, zit. nach Seelmeyer 2008: 131).

Mit der Spätmoderne ist das Identitätskonzept also ins Schwanken geraten. Die Risikogesellschaft und die Individualisierungstendenzen der Spätmoderne vollziehen das *disembedding* der traditionellen Verortung der Individuen, die so ihre Referenzpunkte verlieren (siehe Beck 1986, Giddens 1996, 2002). Hinzu kommen die Aufforderung nach der Abschaffung des Konzepts (siehe Keupp 1997, Fischer-Rosenthal 2000) und das Bestreben in den pädagogischen Disziplinen, die Trennung des Identitätskonzepts vom Bildungsbegriff (siehe Meyer-Drawe 2000) voranzutreiben.

In der vorliegenden Arbeit gehe ich auf Bedingungen ein, die sich in der Spätmoderne dramatisch verändert haben. Diese Bedingungen bilden die Dynamik, in der sich die Kritiken des Identitätsbegriffs abspielen und auf die unterschiedliche Wissenschaftler aus unterschiedlichen Bereichen ihre Positionen gegen die Tauglichkeit des Identitätskonzepts basieren. Die Kritiken, worauf ich eingehen möchte, berühren zwei wesentliche Aspekte der Debatte um die Gesellschaftsveränderungen: erstens die Bedingungen der Moderne, zweitens das Paradox der Einheit der Person und der Dezentrierung des Subjekts. Beide Aspekte bilden die Artikulation zwischen den verschiedenen Bewegungen in den Identitätskonzepten und den Diskussionen um die gesellschaftlichen Veränderungen.

Hartmut Rosa (1998) setzt sich aus der Perspektive der philosophischen Anthropologie mit Taylors Identitätskonzept (2005) auseinander. Für Rosa entstand das Identitätsproblem mit den Bedingungen der Moderne, welche die vorher existierende Einbettungsmöglichkeit des

Menschen in die sozialen und emotionalen Interaktionen durch die Umwälzung der Institutionen zerstörte. Das Fundament des Selbstverständnisses wurde unter den Bedingungen der Moderne brüchig und unhaltbar. Die Zweifel darüber, ob wir wissen können „wer wir sind“ ist insofern auch ein Produkt der Moderne. Dazu schreibt Rosa:

„Dennoch bedarf nicht nur *jedes* Individuum, also auch das vor- oder postmoderne (außer in Fällen pathologischer Krisen), sondern auch jedes Gemeinwesen zur Aufrechterhaltung des alltäglichen Lebens einer - impliziten oder expliziten - Konzeption des Menschen im Sinne einer Antwort auf die Frage: >wer bin ich?<“ (Rosa 1998: 63; Hervorhebung im Original).

Die Frage kann sicherlich nicht eine allgemeingültige Antwort erhalten, insofern die Historizität und die soziokulturellen Implikationen für diese Selbstbestimmung eine Rolle spielen. Die Kategorien und Kriterien, um diese Frage zu beantworten, sind in den Kontext eingebettet, d.h., keine Philosophie oder Wissenschaft kann universell den Inhalt der Selbstbestimmung liefern. Vielmehr verlangt die Frage den Menschen eine Selbstinterpretation ab. Das ist der Ausgangspunkt, um zu erforschen, „*wie* menschliche Subjekte bei dieser identitätsstiftenden Selbstbestimmung vorgehen und wie sie dabei von ihrer Sprache und Kulturform beeinflusst werden“ (Rosa 1998: 64; Hervorhebung im Original). In diesem Sinne kann für Rosa die Erforschung der Bedingungen einer Selbstinterpretation dazu beitragen, auch unter den Bedingungen der Moderne eine lebensweltliche Orientierung zur Verfügung zu stellen und auf einer anderen Ebene anthropologische Grundlagen für Gesellschaftstheorie und Sozialphilosophie zu liefern (ebd.: 64).

Die Individualisierung bezeichnet die Freisetzung von traditionellen Bindungen, die die Grundlagen des individuellen Handelns ausmachten. „Die einzelne Person wird zur Steuerungseinheit, und die Begründung ihres Handelns muß ihr sinnvoll und vernünftig erscheinen und darf sich nicht allein auf das ‚man‘ traditioneller Normierung berufen“ (Keupp u.a. 2008: 52). Unter diesen Bedingungen der Spätmoderne wäre keine Identität mehr möglich. Besonders der Status von Erwerbstätigkeit als etwas Identitätsstiftendes ist durch diese Veränderung brüchig geworden. Es ist nicht mehr möglich, alle Menschen in Arbeitsplätzen zu integrieren. Ansehen, Anerkennung und Zukunftssicherung sind nicht mehr durch Arbeit zu erreichen. Die Fragmentierung von Erfahrung ist ein weiterer Aspekt. Erfahrungen können nicht mehr als „ein in sich stimmiger Erlebniskosmos“ konstruiert werden, da sie nicht aus der wachsenden Komplexität von Lebensverhältnissen und aus den daraus folgenden „Erlebnis- und Erfahrungsbezügen“ zu einem Gesamtbild führen können. (Keupp u.a. 2008: 48; dazu auch Giddens 2002).

Die Pluralisierung von Lebensformen und Milieus ist eine weitere Veränderung in der Spätmoderne. In Anlehnung an Berger (1994) sehen Keupp u.a. (2008) das Individuum gezwungen, sich entscheiden zu müssen. Die aktuellen Bedingungen stellen jedoch keine etablierten Verhaltensweisen oder Denkmuster zur Verfügung, die ihm helfen könnten Entscheidungen zu treffen. Das Leben wird dann zu einem Projekt oder zu „Serien von Projekten“. Alheit (2010) sieht in dieser Individualisierungstendenz „Chance und Zwang zur Autonomie“ durch die Anforderung nach Selbstreflexivität und -regulation des eigenen Lebens (vgl. Alheit 2010: 225). Abels (2006) sieht jedoch in der aktuellen „Pluralisierung der Welterklärungen und Sinnorientierungen“ den Verlust von Plausibilitätsstrukturen. Die Individuen befinden sich innerhalb einer Vielfalt von gleichzeitigen Wirklichkeiten, die von ihnen eine Stellungnahme abverlangen. „Für die Identitätstheorie heißt das Problem, die individuelle Biographie auf die Bedingungen und Möglichkeiten dieser pluralen Wirklichkeit abzustimmen“ (Abels 2006: 390). Zudem sieht auch Meyer-Drawe (2000) für das Subjekt keine Möglichkeit, unter den Bedingungen der Moderne ein Bild von sich als „souverän“ und „mit sich identisch“ aufrecht zu erhalten. Für sie gehört nicht die Identität, sondern die „Zwiespältigkeit“ zur „Signatur der Selbstbeschreibung des modernen Menschen“ (vgl. Meyer-Drawe 2000: 145). In diesem Sinne ist heute ein angemessener und aktualisierter Begriff der Identität nicht ohne die Idee von Differenz und Ambiguität der Selbstbeziehung eines Subjekts zu denken. Identität als Selbstverhältnis einer Person kann als „Einheit der Differenzen“ bezeichnet werden, in temporaler und dynamischer Hinsicht, jedoch nur als vorläufige „Synthese des Heterogenen“ (Straub 2002: 94), wobei die Syntheseleistung nicht die „Differenz und Heterogenität“ auflöst und „Kontingenz, Ambiguität, Ambivalenz oder Polyvalenz“ auch weiterhin bestehen (ebd.). Somit wird für Straub der Identitätsbegriff strukturell „als praktisch-performative, sprachlich-diskursive und partiell reflexive Relationierung“, als „Identität im Übergang“ oder als „transitorische Identität“ verstanden, was keinen Widerspruch zu den differenztheoretisch fundierten Begriffen bedeutet (ebd.).

Für Straub und Renn (2002) haben die Kritiken um die Substantialität, Stabilität und Einheit der Person im Identitätsbegriff schon den ‚Status‘ einer Selbstverständlichkeit gewonnen, sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht. Mit der Spätmoderne sind diese Aspekte der früheren Auffassung „in Bewegung“ gebracht worden. Für die Autoren kann die Einheit der Person

„(...) als eine in ihren Handlungen ‚zu realisierende‘ Einheit verstanden werden, wobei die praktische Orientierung an dieser Einheit und deren selektiven, revidierbaren narrativen Artikulationen den Handlungen (auch) eine individuelle Bedeutung und dem

Selbstverhältnis der Person einen entworfenen und ausstehenden Fluchtpunkt gibt, nicht aber eine tatsächlich abgeschlossene Identität“ (Straub/Renn 2002: 17).

Mollenhauer (2003) diskutiert im letzten Kapitel von *Vergessene Zusammenhänge* das Identitätskonzept und seine Verbindung zur pädagogischen Reflexion. Er kritisiert die Idee, dass Identität eine Einheit der Person sei, wegen der Unmöglichkeit „alle Beziehungen“, die ein Mensch eingeht, zu „kontrollieren“. Beim Identitätsbegriff haben wir es aufgrund des Zwanges von Relevanz und Selektion zwischen identitätsrelevanten Möglichkeiten mit „Labilität“ und „Vereinfachungen“ zu tun (vgl. Mollenhauer 2003: 158f). Die Wirklichkeit (Selektion) stellt in diesem Sinne weniger als die Möglichkeiten dar. Mollenhauer definiert somit Identität folgendermaßen:

„Das Verhältnis, das Identität heißt, besteht also aus der Differenz zwischen dem, was empirisch der Fall ist, und dem, was möglich wäre; die vereinfachende Selektion aus der empirischen Vielfalt ist ein zeitlicher Vorgriff auf Zukünftiges, ist – wie Sartre sagt – ein Entwurf, aber ein immer riskanter“ (Mollenhauer 2003: 158).

Für ihn bleibt das Selbstbild als eine „sinnstiftende Vereinfachung der Vielfalt“ labil, „weil die in ihm nicht geordneten Erfahrungs- und Wahrnehmungsteile meiner selbst jeder Zeit zur Bedeutsamkeit aufrücken“ können und eine neue Organisation erfordern (ebd.). Mollenhauer bezeichnet Identität als eine Fiktion im Sinne eines als „nicht empirisch zu sichernden Sachverhalts“, in welcher wir nur durch die hinterlassenen „Spuren“ erfasst werden. Das Individuum bringt die „sozial bereinigte Version“ von seinen Selbstverhältnissen zum Ausdruck (ebd.) also ins „Interpretierbare gebrachte Beziehungen zu sich selbst“ (ebd.: 160). Pädagogisch relevant ist für Mollenhauer das Verhältnis zwischen dem wirklichen und dem möglichen Ich, so Klepacki (2010). Die Selbstreflexion beinhaltet die Frage nach sich selbst. „Das Selbst- und das Weltverhältnis des einzelnen Subjekts ist sodann durch das ständige Mäandern zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit, zwischen Konvention und Andersheit, zwischen Rechtfertigung und Revision charakterisiert“ (Klepacki 2010: 271).

Mollenhauer (2003) sieht die Identitätsfrage als zentral für die pädagogische Reflexion. Auch wenn das die postmoderne Denkweise anders sieht, ist die Bildung für ihn innerhalb der Identitätsfragen ein „Bedeutsamkeitshorizont“ für das Individuum. Die „hinterlassenen Spuren“ können wir auf empirisch-objektiver Ebene, wie die diskursiven Praktiken, Handlungsweisen und Körper, verfolgen.

Die Überlegungen Mollenhauers sprechen für die Unmöglichkeit, Identität als Ganzes erschließen zu wollen. Somit gelangen wir zur Auffassung, dass die Forscher/innen ihre Aufmerksamkeit auf die „Spuren“ von Identität richten soll. So nehme auch ich in der

vorliegenden Arbeit an, dass die situativen Thematisierungen in den lebensgeschichtlichen Erzählungen aus wesentlichen Spuren einiger Aspekte der Identität einer Person konstituiert sind, die in ihrer empirischen Dimension narrativ zum Ausdruck kommen. Das heißt, gleichwohl Identität nicht empirisch unmittelbar beobachtbar ist, ist sie uns dennoch durch solche Spuren in einigen Aspekten zugänglich. Mit Mollenhauer können wir somit die Bedeutsamkeit des Identitätsbegriffs für die Bildung erschließen: als eine notwendige Bedingung um Bildungsprozesse des Individuums in Gang zu setzen (vgl. Mollenhauer 2003: 158).

Obwohl die Einwände gegen den Identitätsbegriff von Rosa (1998) als „inkohärent“ beurteilt werden, meint er, dass sie ernst genommen werden müssen. Er plädiert für einen Identitätsbegriff, wo Identität nicht im Gegensatz zu Differenz steht, sondern in einem komplementären Verhältnis dazu, d.h., für einen Identitätsbegriff, der ein positives, affirmatives Verhältnis zu Elementen der Persönlichkeit ermöglicht, die nicht im Selbstbild integriert sind. In Rosas Ansicht gibt es Differenz erst,

„(...) wenn es etwas gibt, worauf sich diese bezieht und in der sie besteht, nämlich in der je unterschiedlichen Identität (ohne die sich Differenz gar nicht bestimmen ließe) läßt sich umgekehrt zeigen, daß erst eine gefestigte Identität es erlaubt, dem Differenten (dessen ein Selbst zu seiner eigenen Konstituierung ja bedarf) angstfrei, positiv und kreativ zu begegnen“ (Rosa 1998: 67).

Die Aufmerksamkeit auf die dialogische und intersubjektivistische Konstitution der Identität ist ein Beitrag von Erikson und Mead, so Rosa (1998), die „nicht mehr primär als in autonomer Handlungsfähigkeit und rationaler Selbstbestimmung gründend gesehen wird, sondern als reflexive, prozeßhafte und sich in sozialen Beziehungen entfaltende Entwicklung begriffen wird“ (Rosa 1998: 69). Die sprachliche und soziale Einbettung des Individuums liefern ihm „Elemente, Grenzen und Möglichkeiten“ von Selbstentwürfen und der Identität. Jedoch sollen wir nicht von einem „Primat der Intersubjektivität“ ausgehen, da das Verhältnis zwischen Subjektivität und Intersubjektivität einen reziproken Charakter besitzt (ebd.: 69f). Für Alheit (2010) ist das statische Identitätsmodell durch die Erkenntnis über die immer neu zu gestaltende und zu konstruierende Identität überholt; nicht nur die Kontinuität, sondern auch die Wahrnehmung von eigenen Diskontinuitäten und Brüchen sowie deren Verarbeitungsstrategien sind im heutigen Identitätsbegriff in Betracht zu ziehen. Somit ist Identität das „Resultat biografischer Arbeit, eine Art 'Selbstbildungsprozess'“ (Alheit 2010: 231).

Von einer Identitätskrise kann gesprochen werden, wenn die „Kategorien und Kriterien“ der Selbstdefinition nicht mehr zur Verfügung stehen oder unsicher werden und somit nicht mehr als „Referenzpunkt“ für die Identitätsbildung dienen können. Rosa (1998) sowie Keupp u.a. (2008) sprechen andererseits auch über eine gelingende Identität. Wenn wir von einer Vielfältigkeit der Person ausgehen, ist jedoch meines Erachtens zu hinterfragen, über welchen Identitätsaspekt wir sprechen, wenn wir über „gelingende Identität“ oder über ihr Gegenteil sprechen. Die Individuen können eine Vielzahl und eine Heterogenität von Bezugspunkten aufgreifen um sich selbst zu verorten bzw. um Selbstprozesse zu interpretieren. Dieser Akt ist immer als situativ und vorläufig zu betrachten. Jedoch sind diejenigen Individuen im Auge zu behalten, die unter völlig erschwerten Lebensumständen aufwachsen oder deren Existenz sogar bedroht ist, wie das bei Jugendlichen der Fall ist, die auf der Straße leben, um nur ein extremes Beispiel zu nennen. Die Lebensbedingungen können die Herausbildung einer „gelingenden Identität“ verhindern. Identität ist dennoch immer als situativ und vorläufig zu verstehen. Unten werde ich näher auf die Situativität und Vorläufigkeit von Identitätsäußerungen eingehen, um über den transitorischen Charakter von Identität zu diskutieren (Kap. 3.5 u. 3.6). Zudem ist anzumerken, dass wir auch andere definitorische Kategorien bzw. Konzepte wie Geschlecht, Rassen- und ethnische Zugehörigkeit u.a. einbeziehen, wenn wir über Identitäten reden. In der vorliegenden Arbeit werden solche Kategorien aufgegriffen, wenn sie in den Biografien auftauchen, d.h. wenn sie in den lebensgeschichtlichen Erzählungen in irgendeiner Form präsent sind, sei es auf latenter oder auf einer manifesten Ebene.

In dieser Arbeit wird der Begriff der Identität folgendermaßen aufgefasst: Das Identitätskonzept bildet einen theoretischen Horizont für das Verständnis von Selbsterfahrungen und ihre Deutungen durch die Subjekte selbst, vor allem wenn wir mit Mollenhauer die Identität als einen möglichen Motor für Bildungsprozesse annehmen. Besonders in der pädagogischen Debatte über Interventionsmöglichkeiten für Jugendliche in erschwerten Lebensbedingungen ist der Begriff der Identität in diesem Sinne fruchtbar, um die subjektive Erfahrungswelt, die Selbstverhältnisse und die Umstände ihrer Konstitution verstehbar zu machen. Der Identitätsbegriff ist für die pädagogische Debatte dann fruchtbar, wenn wir ihn als eine offene und vorläufige Artikulation der Vielfalt der Person betrachten, anstatt nach einem „essenziellen“, „endgültigen“ oder „wahren“ Zustand der Person zu suchen. Es gibt unterschiedliche Definitionen davon, was Identität ist, und unterschiedliche Ansichten darüber, was dieses Konzept in der Spätmoderne noch zu leisten hat. Aus pädagogischer Sicht gibt es sogar Zweifel darüber, ob es ein pädagogisches Konzept der Identität gibt. So weist

Christian Hoch (2005: 15f) darauf hin, dass sich die Pädagogik diesbezüglich auf die Philosophie, die Sozialwissenschaften und die Psychologie bezieht. Solche Identitätsansätze wären dann nur zu verwenden, insofern sie für die Identitätsfragen in pädagogischen Institutionen relevant seien.

Was die Debatten über das Verhältnis zwischen Identität und Gesellschaft betrifft, bringen die Sozialwissenschaftler unterschiedliche Positionen zum Ausdruck: Einige Autoren sehen in der Pluralisierung von gesellschaftlichen Wahlmöglichkeiten und in den damit einhergehenden weniger starren Identitäten die Gefahr von einer Identitätsdiffusion und eines Orientierungsverlustes mit den entsprechenden sozialen und ökonomischen Risiken für die Heranwachsenden (vgl. Berger/Luckmann 2004, Sennett 2004). Andere Autoren sprechen jedoch über die Möglichkeiten, die in der Pluralisierung stecken, nämlich die Möglichkeit, einen flexibleren, selbst gestalteten und autonomen Lebensentwurf zu skizzieren sowie weiters die Möglichkeit, zu entdecken, wie dieser autonom durchgeführt werden kann (vgl. Giddens 2002, Seelmeyer 2008). Andererseits ist die Situation zunehmender Armut bei vielen Jugendlichen stets im Blick zu behalten. Jugendliche sind sowohl in den sogenannten Industrieländern als auch in Ländern, die nur teilweise einen Industrialisierungsprozess durchlaufen haben (und in ökonomischer Hinsicht auch vorkapitalistische oder vormoderne Verhältnisse beibehalten), der Gefahr dauerhafter Exklusion oder prekärer Inklusion ausgesetzt. So schreibt Sennett über die Kinder eines nordamerikanischen Stadtviertels: „Diese Kinder, die ihr eigenes Potenzial nicht bestimmen konnten und nichts von bürgerlichen Besitzständen (...) verstanden, hatten schon viel zu früh lernen müssen, wie man überlebt; sie wussten um die Grenzen“ (Sennett 2004: 55). Exklusionsprozesse oder prekäre Inklusion setzen unterschiedliche Arten der Selbstfindung und Versuche von Anschlussmöglichkeiten in Gang, aber auch Orientierungsverlust und Revolte. Die Jugendlichen sind sich oft selbst der Risiken ihrer Lage bewusst.

Anerkennung

Wenn in der Spätmoderne die gesellschaftlichen Vorgaben zur Identitätsherstellung nicht mehr gelten, kann bei den Versuchen des Subjekts, Anerkennung zu gewinnen, das Problem des Scheiterns entstehen. Anerkennung ist ein „prekäres“ und „flüchtiges“ Gut geworden (Keupp u.a. 2008: 261). Sennetts (2004) und Honneths (1994, 2011) Betrachtungen über die Frage der Anerkennung verweisen auf ihre Wichtigkeit. Ihre Überlegungen sind Grundlage für unterschiedliche Forschungen in sozialwissenschaftlichen und philosophischen

Bereichen. Sie weisen darauf hin, dass Individuen in der Spätmoderne auf unterschiedliche Anerkennungskulturen von unterschiedlichen Gruppen angewiesen sind.

Bei der Betrachtung des Respekts als ein „knappes Gut“ in den aktuellen Gesellschaften, versteht Sennett (2004: 73), dass die Anerkennung einen „Moment der Gegenseitigkeit“ enthält. Es geht dabei um die Entwicklung des Bewusstseins über die Notwendigkeit der Bedürfnisse von anderen und darum, diese zu berücksichtigen (ebd.). Für unser Anliegen ist auch die Arbeit von Honneth (1994, 2011) und dessen Rezeption in den Bildungsdiskussionen äußerst fruchtbar, da seine Beiträge bereits einen Anschluss von empirischen Daten bezüglich der Identitätsfrage ermöglichen. Honneth geht in seinem Buch *Kampf um Anerkennung* von Meads und Hegels theoretischen Überlegungen über Anerkennungsprozesse und Formen aus. Im zweiten Kapitel seines Buches geht es Honneth darum Lücken bei Mead und Hegel zu schließen, wo nicht berücksichtigt wird, dass bei jenen Formen von Missachtung eine entsprechende negative Form von Verkennung bzw. Missachtung vorhanden ist. Dafür bietet Honneth ein Erklärungsmodell, das sich auf drei negativen Formen gründet, welche die „intersubjektiv erworbene“ Selbstbeziehung „zerstören oder verletzen“ können (Honneth 1994: 150). Mead und Hegel gehen auf drei Formen von Anerkennung ein: emotionale Zuwendung in der Liebesbeziehung, rechtliche Anerkennung und solidarische Zustimmung (ebd.: 151). Bei Hegel ist die reziproke Anerkennung für die zunehmende subjektive Autonomie des Subjekts relevant und bei Mead für die allmähliche Steigerung der positiven Selbstbeziehung, wobei die Anerkennungsformen auf der Ebene der gesellschaftlichen Reproduktion zu lokalisieren sind: Bei Hegel ist diese in der Familie, in der bürgerlichen Gesellschaft und im Staat und bei Mead in den primären Beziehungen und in den Sphären des Rechts und der Arbeit (ebd.). Honneth (2011) betrachtet in Anlehnung an Winnicott die Erfahrung der Liebe als primäre Beziehung, die es dem Kind ermöglichen wird, ein positives Selbstverhältnis auszubilden. Es ist vor allem durch die familiären Beziehungen als einem primären Erfahrungsraum und einer Sozialisationsinstanz die Möglichkeit gegeben, positiven Selbstwert und Selbstachtung herauszubilden. Diesbezüglich schreibt Thomas (2010): „Es sind gerade diese positiven Erfahrungsformen von gelingender Intersubjektivität, über die sich das Kind in seiner Bedürftigkeit von Anfang an aufgehoben weiß und die zur Entwicklung eines positiven Selbstverhältnisses von grundsätzlicher Bedeutung sind“ (Thomas 2010: 255).

Im weiteren biografischen Erfahrungsablauf ergibt sich die Notwendigkeit des Subjekts, sich in einer sozialen Gemeinschaft als rechtswürdige Person zu begreifen und zu

erleben. Dies geschieht unter solidarischen gesellschaftlichen Verhältnissen. In der Spätmoderne beruht Anerkennung auf den persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten der Subjekte. Die individuelle Leistung wird in westlichen Gesellschaften das Maß für Anerkennungszusicherung. Welche Anerkennung oder welche Verweigerung von Anerkennung erleben die Individuen in Exklusionsverhältnissen? Welche Leistungen können sie für soziale Anerkennung erbringen? Dies sind Fragen, die an die Identitätsforschung gekoppelt sind.

Keupp u.a. (2008) präsentieren in ihrem Modell der Identitätsarbeit die Frage der Anerkennung als eine der wichtigen Syntheseleistungen des Subjekts in der Spätmoderne. Für sie stellt Anerkennung ein Paradox dar. Das Subjekt will einerseits unabhängig sein, andererseits braucht es jedoch, dass es von den signifikanten Anderen und von seiner sozialen Umwelt respektiert und akzeptiert wird. Keupp u.a. übernehmen Honneths o.g. Modell der drei Anerkennungsmodi: a) Primärbeziehungen: Liebe und Freundschaft; b) Rechtsverhältnisse und c) Wertgemeinschaft: Solidarität. Zu a: In den primären Beziehungen eröffnet sich die Möglichkeit für eine gegenseitige Anerkennung. Keupp u.a. sehen in einer Balance zwischen Symbiose und Selbstbehauptung die Vorbedingungen und das Ergebnis dieser Anerkennungsform, welche zuletzt zu einer Form von Selbstbeziehung (Selbstvertrauen) führt (Keupp u.a. 2008: 254). Zu b: Bei den Rechtsverhältnissen geht es um die gegenseitige Achtsamkeit von Interagenten als Rechtssubjekte. Für die Identitätsbildung ist es relevant, dass die Interaktionspartner dadurch ermächtigt werden zu handeln. „Dahinter steht die Überlegung, daß individuelles Recht (liberale Freiheitsrechte, politische Teilnahmerechte und soziale Wohlfahrtsrechte) zu besitzen bedeutet, sozial akzeptierte Ansprüche stellen zu können“ (ebd.: 255). Keupp u.a. teilen mit Honneth die Ansicht, dass die Erfahrung der rechtlichen Anerkennung von großer Bedeutsamkeit ist, wodurch das Subjekt zur Partizipation an der „diskursiven Willensbildung“ fähig wird. „Dies bildet die Grundlage der individuellen ‚Selbstachtung‘“ (Keupp u.a. 2008: 255). Zu c: Wertgemeinschaft: Solidarität. Das „kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft“ bietet die Wertschätzung an, welche es den Subjekten erlaubt, „sich auf ihre konkreten Eigenschaften positiv zu beziehen“ (Honneth, zit. nach Keupp u.a.: 255). Es geht in den aktuellen Gesellschaften um „Prestige und Ansehen“, so Keupp u.a. (ebd.). Die unterschiedlichen Gruppen versuchen durch „Mittel symbolischer Gewalt“ über die Wertschätzung, die mit ihrer Lebensweise verknüpft sind, soziale Achtsamkeit zu gewinnen. Die Solidarität innerhalb der Gruppen bildet deren Grundlage für individuelle Selbstwertschätzung, weil „jedes Mitglied von allen anderen im selben Maß geschätzt wird“ (ebd.).

Auch Thomas (2010) übernimmt Honneths Modell der drei Anerkennungsbereiche um sein Forschungsanliegen auszuführen. Für Thomas setzt Identitätsbildung reziproke Anerkennung voraus, was Identitätsprozesse als „inneren Monolog“ ausschließt. Die Individuen sind in ein Geflecht von Solidaritätsbeziehungen eingebettet, in welchem sie „der äußeren Anerkennung stetig bedürftig bleiben“ (Thomas 2010: 249).

Keupp u.a. (2008) unterscheiden drei Dimensionen der Anerkennung und erstellen ein Gerüst, um das Vorhandensein oder Fehlen von Anerkennung in den Biografien zu analysieren. Diese Dimensionen sind: Aufmerksamkeit seitens anderer, positive Bewertung durch andere und Selbstanerkennung (Selbstwertung). Gemäß dieser Autoren bildet sich das Anerkennungsgefühl aus Selbstthematisierungen in den erzählten Geschichten und „verdichtet“ sich als „generalisierte Erfahrung im Identitätsgefühl“ (Keupp u.a. 2008: 257). Im Gegensatz dazu stehen die Gefährdungen für das Gefühl der Anerkennung: *„Keine Aufmerksamkeit“* ist als eine „Basisgefährdung“ zu verstehen, wobei eine positive Bewertung nicht oder nur oberflächlich erfahren wird; *„erfahrene Aufmerksamkeit aber wenig positive Bewertung“*: aus diesen Erfahrungen erfolgt eine „Selbstthematisierung mit wenig innerer Überzeugungskraft“, eine „verminderte Selbstanerkennung“ oder ein „innerer Widerstand“; *„trotz Aufmerksamkeit und erfahrener positiver Wertschätzung durch signifikante Andere wenig Selbstanerkennung“*: Das verursacht eine pessimistische, verdächtigende Einstellung gegenüber jeden Anerkennungsakt, der an das Subjekt adressiert ist. Eine „traumatische frühere Erfahrung“ gewinnt die Oberhand über die gegenwärtigen positiven Erfahrungen und die Anerkennung durch signifikante Andere wird in Frage gestellt; *„hohe Selbstwertschätzung, die mit wenig Rückbezug auf geäußerte positive Bewertung und Aufmerksamkeit anderer gelebt wird“*: Das „narzißtische und egoistische Selbstverständnis“ schenkt der Fremdbewertung keine Aufmerksamkeit, jedoch braucht es die Aufmerksamkeit der anderen um die Selbsteinschätzung zu bewahren (vgl. ebd.: 256ff; Hervorh. im Original). Gleichwohl die Anerkennungsfrage nicht die Hauptfrage der vorliegenden Arbeit bildet, ist sie dennoch eine der Komponenten der Identitätsarbeit und -bildung. Das impliziert demnach, dass seitens der Forscherin bei der Betrachtung der lebensgeschichtlichen Erzählungen diesem Aspekt Aufmerksamkeit zu schenken ist.

Zur Frage der Kohärenz

Kohärenz bezeichnet das Grundgefühl eines Subjekts, das dafür steht, dass die Konflikte und Herausforderungen des alltäglichen Daseins überwindbar sind, da das Subjekt

mit objektiven und subjektiven Ressourcen rechnen kann. Das Konzept der Kohärenz, oder *sense of coherence*, ist aus der salutogenetischen Perspektive von Aaron Antonovsky in zahlreichen Forschungen übernommen worden (vgl. Keupp u.a. 2008, Dlugosch 2010). Das Kohärenzgefühl umfasst eine globale Orientierung, die das Gefühl ausdrückt, dass die Ereignisse der Innen- und Außenwelt „strukturiert, vorhersehbar und erklärbar“ sind (Strauss/Höfer 1997: 301). Es beinhaltet kognitive und affektive Komponenten und es ermöglicht es dem Subjekt, sich zu engagieren und sich den Anforderungen des Lebens zu stellen. Nach Strauss und Höfer bilden ein hoch entwickelter *sense of coherence* und ein positives Selbstgefühl zwei zentrale Elemente, mit welchen das Subjekt Ambivalenzen zu bewältigen vermag. Das Subjekt kann „sehr viel effektiver alle Sorten von Ressourcen mobilisieren“ und „Identitätsentwürfe und -projekte häufiger realisieren und damit eine höhere Lebenszufriedenheit erzielen“ (Dlugosch 2010: 210). „Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit“ haben gemäß dem salutogenetischen Modell in individualisierten Gesellschaften eine Schlüsselstellung bei der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen. (Strauss/Höfer 1997: 301).

Für Keupp u.a. (2008) spielt Kohärenz für die alltägliche Identitätsarbeit eine wichtige Rolle. Wenn sie nicht vorhanden ist, können auch gesundheitliche Schäden auftreten. „Kohärenz wird über Geschichte konstruiert“ (Keupp u.a. 2008: 58). Da sich das Kohärenzgefühl in der Spätmoderne nicht auf die Metaerzählungen gründen kann, bleibt diesem nur die Möglichkeit, sich in den individuellen Narrationen zu entwickeln, so Keupp u.a.. Für sie ist Kohärenz dennoch keine harmonische oder innere Einheit, sondern sie beinhaltet Kontingenz, Diffusion und Offenheit: „Kohärenz entsteht so weniger inhaltlich denn als prozessuales Ergebnis (in dem Gefühl eines trotz unterschiedlicher Entwicklungen zu mir passenden Prozesses)“ (ebd.: 245f).

Anerkennung und Kohärenzgefühl bilden somit zwei wichtige Elemente von Identitätsarbeit. Es gibt Studien, die diese Begriffe als Fokus in Identitätsforschungen übernehmen (siehe z.B. Dlugosch 2010, Wischmann 2010). Gleichwohl dies in der vorliegenden Arbeit nicht der Fall ist, werden beide Elemente berücksichtigt und es wird in der Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählungen auf das Hervortreten von Anerkennungs- und Kohärenzfragen hingewiesen.

Bildung als Ressource für die Identitätsarbeit

Gesellschaftliche Verhältnisse können der Identitätsarbeit der Jugendlichen Raum verschaffen oder diese eingrenzen. Das heißt zweifelsohne, dass die sozialpolitische Kontextualisierung der Identitätsarbeit Folgen für die sozialpädagogische Perspektive und Arbeit hat. Diesbezüglich wird das Augenmerk vor allem auf einen Einschluss in oder Ausschluss von Bildungsmöglichkeiten gerichtet. Hierzu stellt auch Deinet (2009: 144) die Wichtigkeit eines Bildungsbegriffs heraus, der nicht von der Betrachtung der Jugendlichen als „ein Risiko“ ausgeht, sondern von der Berücksichtigung ihrer potenziellen Fähigkeiten. Er versteht ihre Bildsamkeit⁸ als Grundlage der Arbeit: Entwicklung wird als selbsttätige Erringung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung betrachtet. Für Sennett (2004: 53) gilt es, die Lernfähigkeit mit Einstellungen zu verbinden, die den Wunsch für das Erlangen von Selbstvertrauen stärken. Seiner Ansicht nach setzt das Verändern von sich selbst und des eigenen Lebens „Kräfte, Überzeugungen, Glaube“ sowie ein „weit Vorausschauen“ und eine „andere Version ihrer Selbst vorzustellen“ voraus. Die Bildungs- und Ausbildungsprozesse haben Einfluss auf das Selbstverhältnis der Person und darüber hinaus auch auf ihre Lebensentwürfe und -projekte. Inwieweit dieser Einfluss in die Selbstverhältnisse, Entwürfe und Projekte eindringt oder sie ausformt, ist nur unter der empirischen Betrachtung der Lebensgeschichte des Einzelnen zu verstehen.

In den so genannten Schwellenländern kann Bildung für diejenigen, deren Zugang zu (Aus-) Bildungsräumen durch gesellschaftliche Mechanismen (die Institution Schule mit einbezogen) beschränkt ist oder die davon ausgeschlossen wurden, oft erst in alternativen Räumen, zum Beispiel in sozialpädagogischen Projekten bzw. Einrichtungen, gestaltet werden. In Brasilien versuchen Nichtregierungsorganisationen (NROs) auf unterschiedliche Weise, Arbeiten mit Jugendlichen zu entwickeln, die diese dann entweder zu den formalen Ausbildungsinstitutionen „zurück bringen“, oder die versuchen, sie auf einen Weg zu verhelfen, auf dem sie zu einer selbständigen Durchführung ihres eigenen Leben gelangen. Ich gehe davon aus, dass die pädagogische Jugendarbeit mit der Re-Konstruktion eines Selbstverhältnisses einhergeht, durch welche der Aufbau eines Verständnisses von sich selbst als Jemand, der den belastenden Ereignissen des Lebens entgegenwirken kann (Ausbildung von Kohärenz), möglich wird. Dies betrifft unmittelbar die Biografie sowie den Identitäts- und Lebensentwurf, welche von den (Aus-) Bildungsprozessen beeinflusst werden. Das heißt auch, dass die Arbeit

⁸ die geforderte Lern-Disposition, die sich bei der Auseinandersetzung mit den Erwartungen und den Vorstellungen vom Zukünftigen herausbildet. (dazu Mollenhauer 2003: 78-113, Hoch 2005: 103ff).

an sich selbst die Entwicklung von Fähigkeiten verlangt, die auf das Selbstverhältnis und das Selbstverständnis zurück wirken; dies erfordert seinerseits den Zugriff auf Ressourcen. Identitätsarbeit ist jedoch ein hoch komplexer Prozess, der nur teilweise erfasst werden kann. Auch hängt das Aufbauen einer positiven Einstellung zu sich selbst von verschiedenen Faktoren ab, die dafür jedoch keine Garantie bieten, wenn sie vorhanden sind.

Ecarius (1997) macht darauf aufmerksam, dass es für die Aneignung von kulturellem Kapital einen günstigen Zeitpunkt im Lebenslauf gibt. Das Nachholen von Bildungswissen erfordert von den Individuen physischen, psychischen und materiellen Einsatz. Jedoch sind die Jugendlichen nicht nur auf die Aneignung von institutionalisierten Angeboten von kulturellem Kapital angewiesen, sondern sie erweitern ihre Lernräume und eignen sich dadurch unterschiedliches kulturelles Kapital von unterschiedlichen Orten an. Auch das sogenannte ‚Wilde Lernen‘⁹ kann dabei angeeignet werden. Das kulturelle Kapital seinerseits will durch Einübung, Erweiterung, Vertiefung und Einsatz gepflegt werden, damit es nicht verlernt wird. Das Angeeignete wird und bleibt nur unter dieser Bedingung Teil der Person. Schließlich werden die Übergänge zwischen den Räumen von Jugend- und Erwachsenenalter zu nicht linearen Wegen: Es überspringen sowohl Jugendliche die beruflichen Lernräume und gehen direkt zum Arbeitsmarkt wie auch Erwachsene zurückkehren und wieder die Unterrichtsräume besuchen (vgl. Ecarius 1997: 41).

Die Wahrnehmung und Inanspruchnahme von Bildungsressourcen durch die Jugendlichen können wesentliche Aspekte ihrer Identitätsarbeit darstellen. Im Kontext sozialer Ungleichheit ist herauszufinden, mit welchen Ressourcen man rechnen kann um produktiv die Bewältigung des Lebens voranzutreiben. Aus einer soziologischen Perspektive heraus behauptet Giddens (2002) jedoch, dass Identitätsarbeit für diejenigen, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen, eine kaum zu ertragende Arbeit sein kann, jedoch ist sie eine Leistung, die hervorgebracht werden muss.

Es ist nun für die Operationalisierung der Forschung ein theoretisches Modell auszuwählen, das den Zugang zur Identitätsarbeit der Jugendlichen ermöglicht, d.h., welches ermöglicht, die Spuren von Identität zu verfolgen. Dieses Identitätsmodell wird nun im folgenden Abschnitt präsentiert.

9 Nach Böhnisch/Schröer geht es dabei um die Lernformen und -inhalte, die angesichts ihres kontrakulturellen Charakters nicht als solche anerkannt werden. Sie entziehen sich deshalb der institutionellen Perspektive des Bildungswesens und gelten als abweichendes Verhalten (vgl. Streblow 2005: 298).

3.5 Das Identitätsmodell

Es erweist sich als fruchtbar, wenn wir aus dem Erkenntnisgewinn unterschiedlicher wissenschaftlicher Felder profitieren, um die Komplexität der Identitätsfrage zu handhaben. So liegt in der vorliegenden Arbeit ein Identitätskonzept vor, das in der Sozialphilosophie, Sozialpsychologie, Soziolinguistik, Soziologie und Sozialpädagogik ihre Grundlagen hat. Die Autoren gehören zwar unterschiedlichen wissenschaftlichen Feldern an, haben aber in der Frage der Identität Gemeinsamkeiten in ihren Forschungsarbeiten. Einige von ihnen setzen sich auch mit den pädagogischen Fragen bezüglich der Identität auseinander.

Straub und Renn (2002) definieren Identität als praktische Selbstverhältnisse; als solche sind ihre Inhalte qualifizierbar. Identität realisiert sich doppelt pragmatisch mittels des Handelns einerseits und der Narration andererseits. Die Idee einer Identität, die von Bewegung durchkreuzt ist, lässt die Autoren eine Notion von „transitorischer Identität“ konstruieren, wie oben schon erläutert. Sie bezeichnet die Kontingenzen, Widerfahrnisse und Handlungen, die eine Person in Bewegung halten. Für Straub und Renn heißt das:

„Wer eine Person ist und sein möchte, zeigt sich in ihrer tagtäglichen Praxis. Die personale Identität ist ein praktisches Selbstverhältnis, das nur in begrenzten ‚Ausschnitten‘ in hinweisenden und darstellenden Beschreibungen eines Selbst Ausdruck findet, welche als ‚standortgebundene, perspektivische, an Motive, Intentionen, Relevanzsetzungen, Interessen und Situationsdefinitionen des Akteurs und der ‚signifikanten anderen‘ gebundene ‚hermeneutische Akte‘ zu verstehen sind“ (Straub/Renn 2002: 14; Anführungszeichen im Original).

Der Verweis auf Bewegung drückt ein Konzept aus, das Widersprüche und Veränderungen in der Identität nicht leugnet, sowie eine Offenheit, die in unterschiedliche Richtungen führen kann. So die Autoren:

„Die transitorische Identität wird durch die Verlagerung der Gleichheit mit sich selbst auf die Ebene der (unstillbaren) Aspiration zu einer transitiven Identität. (...) Person sein bedeutet nicht nur, als jemand zu existieren, sondern ‚jemanden zu existieren‘, nicht nur sein, wer man ist und mit mehr oder weniger (...) Aufwand auch gegen Widerstände zu bleiben versucht, sondern auch sich selbst im Existieren werden lassen“ (Straub/Renn 2002: 17; Anführungszeichen im Original).

Identität bedeutet mehr oder weniger komplexe Handlungen im Kontext sozialer Praxis. Dem Handeln kommt in diesem Konzept eine relevante Bedeutung zu. Handeln wird zu einer empirischen Dokumentation des Selbstverhältnisses einer Person (ebd.). Die vorliegende Arbeit stützt sich auf das Handlungskonzept aus der interpretativen Soziologie, nämlich auf Auffassung, die von Max Weber ausgeht, dass Handlungen einen „subjektiv gemeinten Sinn“ enthalten und intendiert sind. Handlungen sind vom Subjekt zwar intendiert und motiviert, um

bestimmte Ziele zu erreichen. Dennoch werden sie von der gesellschaftlichen Struktur sowohl angeregt als auch eingeschränkt. Das Verhältnis von Handlung und Strukturen hat in Anthony Giddens (2009) seinen aktuell prominentesten Verfasser. Er spricht über die Dualität von Struktur, welche die Handlungen beeinflusst und die auch von den Handlungen verändert werden kann. Strukturen haben einen normativen Gehalt (Regeln) und Ressourcen, die das Handeln einschränken. Sie orientieren den Handelnden bei der „reflexiven Steuerung des Handelns“, was in Giddens Theorie ein wesentliches Merkmal des Handelns ist.

Handlungen sind zwar eine vom Subjekt ausgehende Mikrointeraktionsebene, jedoch bleibt praktischen Handlungen immer implizit, was eine Person zu verstehen gibt, wer sie ist oder sein möchte. Für Keupp u.a. (2008) ist Identität eine tagtägliche Leistung des Subjekts, die auch in Handlungen vollbracht wird.

Abgesehen vom Aspekt der Passungsarbeit (was Keupp u.a. als „Aushandlung“ zwischen der „inneren und äußeren Welt“ des Individuums begreifen), verstehen Keupp u.a. Identität als einen „fortschreitenden Prozeß eigener Lebensgestaltung, der sich zudem in jeder alltäglichen Handlung (neu) konstruiert“ (Keupp u.a. 2008: 216). Der genannte Prozess ist nicht widerspruchs- oder spannungsfrei. Die gesellschaftlichen Anforderungen und die Selbstverständnisse der Subjekte können Konflikte jeder Art heraufbeschwören. Auch das Vorhandensein oder nicht Vorhandensein von Ressourcen spiegelt die gesellschaftlichen Beziehungen und die Machtverhältnisse wieder und hat Relevanz für die Identitätsarbeit. Unter Identitätsarbeit sind die alltäglichen Leistungen des Subjekts für die Bewahrung seiner Handlungs- und Aushandlungsfähigkeit gemeint, wobei die Positionierung in der Welt und die Verknüpfung von unterschiedlichen Erfahrungen miteinbezogen sind. Alltägliche Identitätsarbeit hat dann die Funktion der Verknüpfung von Selbsterfahrungen; dabei werden neue Identitätsentwürfe gebildet, die sich in Identitätsprojekten niederschlagen können (Strauss/Höfer 1997). Identitätsarbeit ist als ein prozessuales Geschehen, als eine alltägliche Leistung des Subjekts zu begreifen, d.h., es geht um die Frage, wie das Subjekt seine Identität alltäglich konstruiert und in Bewegung erhält (Keupp u.a. 2008). Die Autoren verstehen die Identitätsarbeit als einen Konstruktionsprozess, und zwar als einen lebenslänglichen Konstruktionsprozess, wobei die Lebenserfahrungen auf drei Ebenen miteinander verknüpft werden: als zeitliche Verknüpfungen, als lebensweltliche Verknüpfungen und als inhaltliche Verknüpfungen. Mit den Narrationen (und Selbstreflexionen) versuchen die Erzählerinnen, „sich im Strom der eigenen Erfahrungen selbst zu begreifen“, so Keupp u.a. (2008: 190).



Abb. 2: Identität als Verknüpfungsarbeit (Keupp u.a. 2008: 191)

Die Identitätsarbeit als eine zeitliche Verknüpfung von Erfahrungen betrifft die retrospektive Verknüpfung – ,die sich aus den situativen Selbstthematisierungen konstituiert, wobei die Verarbeitung und die Bewertung von Erfahrungen vollzogen wird, – und die prospektive Verknüpfung – ,in welcher die Selbstentwürfe und -projekte vollzogen werden, d.h., in welcher die Leistung auf die Zukunft gerichtet wird. Es handelt sich um einen „kulturell und narrativ“ markierten „Ordnungsversuch“, diese Selbstthematisierungen „unter bestimmte Identitätsperspektiven“ zu vereinen (Keupp u.a. 2008: 192f). Die Ausrichtung auf die Zukunft erhält die Identitätsarbeit in Bewegung (ebd.). Hinsichtlich der lebensweltlichen Verknüpfung: hier geschehen die „Aushandlungsprozesse mit der gesellschaftlichen Umwelt“, wobei die vorhandenen Ressourcen und die Anderen aus der Umwelt eine wichtige Rolle spielen. Bei der inhaltlichen Verknüpfung geht es um die Differenzierung von Erfahrungen: Es geht um neue und ähnliche Erfahrungen und um die Integration von diesen.

Strauss und Höfer (1997) unterscheiden einige prozessuale und strukturelle Elemente der alltäglichen Identitätsarbeit, die für die vorliegende Forschung relevant sind. Zu den strukturellen Aspekten gehören die Selbstwahrnehmungen auf unterschiedlichen Ebenen: die kognitive – wie man sich sieht und schätzt; die emotionale – wie man sich auf die Gefühle bezieht; die soziale – wie man die Einschätzung der eigenen Person durch andere wahrnimmt; und zuletzt die „produktorientierte“ Selbstwahrnehmung: das Resultat des Handelns. Zudem fügen Keupp u.a. (2008) eine fünfte Ebene hinzu, die körperliche Selbstwahrnehmung. Die dargestellten Erfahrungsmodi sind als sich gegenseitig beeinflussend konzipiert, was nicht verhindert, dass sie getrennt „wahrgenommen“ und „abgespeichert“ werden, um dann zu einem „Gesamteindruck“ gebündelt zu werden (vgl. Strauss/Höfer 1997: 273). Weitere strukturelle

Elemente, auf welche ich mich in der Arbeit beziehe, sind die Identitätsprojekte und -entwürfe, die weiter unten näher betrachtet werden (Kapitel 3).

Bezüglich der prozessualen Elemente der alltäglichen Identitätsarbeit wird in der Dynamik von Aushandlung, Gestalt und Selbststeuerung die vom Subjekt übernommene Position im Handlungsakt gezeigt (vgl. Strauss/Höfer 1997). Eine solche „Identitätsstrategie“ bezeichnet Kraus (2000) als „die Summe von Operationen, die in einer dynamischen Beziehung zu einem zukünftigen Selbst vom Individuum angewendet werden, mit dem Ziel, die Beziehung zu diesem zukünftigen Selbst so eng und gehaltvoll wie möglich zu gestalten“ (Kraus 2000: 167). Das Strategiekonzept reicht von der psychischen und über die kognitive Ebene bis zum Handeln. Darüber hinaus weist Kraus darauf hin, dass Strategien nicht diskursiv begründet und repräsentiert werden müssen. Sie können weiters „zur Anwendung kommen, ohne sprachlich für das Subjekt verfügbar zu sein“ (ebd.).

Die ausgewählten Elemente bzw. Aspekte der alltäglichen Identitätsarbeit werden in der vorliegenden Arbeit zusätzlich angewandt, um die Analyse der empirischen Daten mit den prozessualen und strukturellen Dimensionen der Identitätsarbeit zu vervollständigen. Zusammen mit dem Konzept der narrativen Identität von Lucius-Hoene und Deppermann (2004) haben wir Bezugspunkte, die sich ergänzen und die die inhaltlichen Dimensionen und Bewegungen der Identitätskonstruktionen mit ihren zeitlichen Markierungen verständlich machen können.

Narration und narrative Identität

Einige Philosophinnen und Sozialwissenschaftlerinnen nehmen an, dass wir unsere Existenz in der Welt als Narrationen gestalten und Beziehungen auch narrativ bewerten und dass wir unser alltägliches Leben und die Organisation des Erfahrenen narrativ vollziehen. Erzählen kann als eine spezifische Form diskursiver Praktiken verstanden werden, „die durch sprachliche Darstellung von *Zeiterfahrung*, ihre *Kohärenzstiftung* und ihr *Reinszenierungspotential* besondere Möglichkeiten der diskursiven Herstellung und Verhandlung von Identität eröffnet“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 53; Hervorhebung im Original). Somit gewinnt die Sprache einen hohen Stellenwert in der Identitätsforschung. Die Sprache verschafft Zugang zu kulturellen Sinnstiftungsangeboten der Lebenswelten, welche als Ressourcen für die Identitätsarbeit dienen. Diese wird dadurch für andere fassbar.

Bei den Narrationen von Lebensgeschichten handelt es sich um einen grundlegenden Modus der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit (Dausien 2006). „Narrationen machen

vergangene Ereignisse sozial sichtbar und dienen dazu die Erwartungen zukünftiger Ereignisse zu begründen. In dem Maß wie Ereignisse narrativ verhandelt und wahrgenommen werden, werden sie mit Sinn einer Geschichte aufgeladen“ (Gergen, zit. nach Keupp u. a. 2008: 208). Straub und Renn (2002) beziehen sich auf die lebensgeschichtlichen Erzählungen (darüber ausführlich im Abschnitt 3.7 über Biografie), die als „rechtfertigende Bekenntnisse“ verstanden werden, wodurch die „je eigene Identität beglaubigt werden kann“; sie sind zudem „nicht mit der stets selektiven Beschreibung eines Individuums zu verwechseln“ (Straub/Renn 2002: 15). Gemäß der Autoren geht es um:

„(...) interessierte Selbstdarstellungen, mit denen ein komplexer Anspruch gegenüber zweiten Personen gerechtfertigt wird: der Anspruch auf Anerkennung der unverletzlichen Identität eines in bewusster [und nicht nur bewusster, J.R. und J.S.] Lebensführung sich manifestierenden Ich“ (Straub/Renn 2002: 16; Anmerkung im Original).

Strawson (2008) kritisiert die Annahme des Narrationsansatzes, der die Erzählung der Lebensgeschichte auch als Selbstkonstruktion, also als eine Identitätskonstruktion versteht. Der Titel seines Textes lautet „Ein Irrtum unserer Zeit“. Narration ist keine Voraussetzung für das Selbst oder für das gute Leben, so Strawson. Auf seine Frage an sich selbst, „was er aus seinem Leben gemacht hat?“, antwortet Strawson folgendes, womit er meint, nicht in das Schema der von ihm kritisierten theoretischen Perspektive zu passen:

„Ich lebe es (...) Es ist nur so, daß das mir wichtig ist, insofern ich und mein Leben mir wichtig sind, daraus besteht, wie ich jetzt bin. Wie ich jetzt bin, ist umfassend durch meine Vergangenheit geformt, aber nur die Konsequenzen der Vergangenheit, die die Gegenwart formen, zählen, nicht die Vergangenheit um ihrer selbst willen“ (Strawson 2008: 7).

Seine Kritik betrifft m. E. nicht die Narration als einen Modus der Wirklichkeitskonstruktion, sondern die „Unterstellung“, dass der Mensch sich nur begreifen könne, wenn er erzählt, oder dass er „glücklich sein“ würde, wenn er seine Geschichte erzählt, und dass das Selbst sich nur dadurch als solches konstituieren könne. Die Kritik von Strawson lässt uns nicht die Erkenntnis vernachlässigen, dass unsere Lebenswelt nicht nur aus Geschichten besteht. Dennoch ist es das Erzählen von Geschichten, was es den Menschen, die Träger von gesellschaftlichen Strukturen sind, ermöglicht, ihre eigenen Sichtweisen von sich und von der Welt zu präsentieren. Die Menschen sind auch Träger einer Vergangenheit, über welche sie als Referenz für das, was sie aktuell sind, verfügen können. Meines Erachtens geht es nicht um die „Vergangenheit ihrer selbst willen“, oder was zählt, sind nicht nur die „Konsequenzen der Vergangenheit“ und das, was wir aus unserem Leben machen, wie

Strawson meint. Sondern es sind bestimmte Ereignisse oder Elemente des Vergangenen, die aktuell für das „was“ oder „wer“ wir geworden sind, konstitutiv sind. Einiges davon bleibt latent wirksam. Eine andere Frage ist auch, ob für jeden Menschen die Reflexion über die Vergangenheit notwendigerweise in der Form von Narration stattfinden muss; und damit kann Strawson gewissermaßen Recht haben. Aber selbst er, der sich als „Episodiker“¹⁰ bekennt, muss sich auf seine Vergangenheit beziehen, damit er zu seiner Schlussfolgerung gelangen kann. Die Vergangenheit hinterlässt „Spuren“, welche nicht ausradiert werden können, wie Alheit und Dausien (2000) schreiben:

„(...) Ich bleib ein '68er' auch wenn ich mich von den Ideen von damals längst distanziert habe. Ich bin Mitglied der ‚Kriegsgeneration‘ selbst wenn die Enkel mich als wohlsituierte Großmutter wahrnehmen. Die Spuren der ‚objektiven‘ Bedingungen, die mich geprägt haben, sind also keineswegs ausgelöscht. Aber die 'Logik' durch die sie wirken, muß noch präziser beschrieben werden“ (Alheit/Dausien 2000: 274; Anführungszeichen im Original).

Zudem ist das Erzählen von Geschichten auch ein Modus der Selbst-Objektivierung im Sinne von sich für den Anderen erfassbar zu machen und sich selbst zu verstehen. Besonders für die Identitätsfrage ist die Erzählung der Lebensgeschichte notwendig. Es ist ausschlaggebend, wie das Subjekt Ereignisse, die für es relevant sind, „auf der Zeitachse aufeinander bezieht und ‚sich‘ und anderen mitteilt“. Die Fragen nach Erfahrungen, Eigen- und Fremdbildern, die eigene Weiterentwicklung, Lebensplanung, Ressourcen und Hürden bedeuten tagtägliche Schritte einer komplexen Selbstkonstruktion bzw. einer Identitätsarbeit mittels der Sprache. Keupp u.a. (2008) machen auf den Aushandlungsprozess einer Narration aufmerksam: Besonders die Narrationen von Jugendlichen benötigen die stützenden Anderen, die sie ‚mit-plausibilisieren‘. Eine Erzählung ist in einem Netz von interdependenten Handlungsbeteiligungen anderer Interaktanten verwoben. „Solche Prozesse sind bei den Jugendlichen primär von den Akteuren der Herkunftsfamilie und den Peers geprägt. Sie sitzen im Interview zuweilen – imaginär – mit am Tisch. Geschichten werden dann nicht nur dem Interviewer erzählt, sondern etwa dem Vater oder der Freundin“ (Keupp u.a. 2008: 213f).

Gabrielle Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004a, 2004b) entwickelten ein Konzept von narrativer Identität, das auf der erzähltheoretischen Ebene vor allem auf linguistischen und literaturwissenschaftlichen Ansätzen der Erzählanalyse sowie auf konversationsanalytischen, diskursanalytischen und ethnographischen Methoden der Textanalyse basiert. Eine Beziehung zwischen Erzählen und Identität wird in

¹⁰ „Episodiker“, im Gegensatz zu „Narrativiker“, verstehen ihr Leben nicht mit narrativen Begriffen, obwohl sie sich als kontinuierliche Menschen begreifen.

Auseinandersetzung mit Paul Ricoeurs Überlegungen in seinem Werk *Zeit und Erzählung* hergestellt.

Die verschiedenen Antworten auf die klassische Identitätsfrage „Wer bin Ich“ lassen sich auf die „spezifische Fähigkeit des Menschen zur Selbstreflexivität, seine Möglichkeit sich selbst zugleich Subjekt und Objekt zu sein und in ein Verhältnis zu sich selbst treten zu können“ beziehen (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a: 47). Die Autor/innen greifen wissenschaftstheoretische und methodologische Konzepte der Soziolinguistik und der narrativen Psychologie auf und sie verstehen Identität vor allem als ein Produkt alltagssprachlicher Konstitutionsleistung, welche in den diskursiven Praktiken alltäglicher Interaktionen stattfindet. Diskursive Praktiken sind Formen des sprachlichen Handelns, die sich durch bestimmte Binnenstrukturen (d.h. Sprachliche Formen, Teilhandlungen und Abfolgen) auszeichnen und für bestimmte kommunikative und interaktive Funktionen eingesetzt werden; sie sind routinisierte Lösungen für wiederkehrende Aufgaben und Probleme, die stets situationsbezogen adaptiert werden. Sie sind von zentraler Bedeutung für die Frage, wie Identität sprachlich hergestellt wird und wie sich Bewältigung und Selbstbehauptung im Alltag vollziehen (vgl. ebd.: 52ff).

„Wie wir über uns, übereinander und miteinander reden und welche Aspekte unserer Identitätspräsentation unsere Ansprechpartner aufgreifen, stillschweigend akzeptieren, modifizieren, in Frage stellen oder zurückweisen, bestimmt mit darüber, welches Selbstverständnis wir entwickeln und zur Grundlage unseres weiteren Handelns machen“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a: 52).

Als „diskursive Praktiken“ verstanden, stellt Erzählen die Zeiterfahrungen dar, stiftet Kohärenz und ermöglicht die „Herstellung und Verhandlung von Identität“ (ebd.: 53). Lebensgeschichtliche Erzählung wird zum „empirischen Substrat“, in dem narrative Identität nachzuspüren ist. Die Rolle der sprachlichen „Konstitutionsbedingungen“ – „Regeln, Strukturen und Möglichkeiten der Versprachlichung“ – der Identitätsherstellung im Erzählen wird berücksichtigt, „weil sich in ihnen die interaktiven und symbolischen Prozesse der Identitätsarbeit manifestieren“ (ebd.).

In diesem Sinne wird die narrative Identität in der vorliegenden Arbeit ausschließlich in Hinblick darauf untersucht, wie sie anhand von Interviewtexten empirisch fundiert werden kann. Der Gegenstandsbereich der Analyse bezieht sich auf die konkrete Erzählung, die ein Mensch in einer bestimmten Situation (in der des narrativen Interviews) als sprachliche Handlung vollzieht.

Narrative Identität konstituiert sich also unmittelbar in den sprachlichen Praktiken alltäglicher Erzählungen und manifestiert sich in konkreten Interaktionen. Sie ist alltagsrelevant und empirisch (teilweise) erfassbar, so Lucius-Hoene und Deppermann. So gesehen, definieren sie narrative Identität als *„die Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet“* (ebd.: 55; kursiv im Original). Die Situativität der Identität macht diese vom „Handlungsbedarf“ und den „Ressourcen der Person“ abhängig; ebenso ist ihre „Gültigkeit“ von den „spezifischen Gegebenheiten ihrer Entstehungssituation“ abhängig (ebd.). Herstellung und Darstellung von Identität bleiben stets fragmentiert und sind somit „nicht mit *der* Identität oder *dem* Selbst einer Person schlechthin – was immer dieses sein mag – gleichzusetzen“ Dadurch schließen die Autoren solche Identitätsdefinitionen aus, die von einer „Essenz“ der Person ausgehen. (ebd.; Hervorhebung im Original).

Gleichwohl die Autoren zwischen der Herstellung und der Darstellung von Identität unterscheiden, werden beide Vorgänge beim Erzählen gleichzeitig vollzogen. Einerseits werden im Erzählakt Elemente der eigenen Identität expliziert (Identitätsdarstellung), andererseits wird auch im selben Akt Identität dadurch hergestellt. In Interaktionssituationen werden „Welten, Ereignisse, Objekte“ zu Inhalten der Darstellung und das Subjekt wird „erzählerisch durch bestimmte Eigenschaften, Motive, Handlungsweisen“ konturiert. Die Autoren widersprechen jeglichem „ontologischen Status“ der narrativen Identität, der kein „Besitz“ der Person ist, und sie erkennen in ihrem Herstellungs- und Darstellungsprozess eine „interaktive und Selbstverständigungsfunktion“ (ebd.: 56).

Empirisch ist narrative Identität in den konkreten Interaktionen beobachtbar, in den alltäglichen sprachlichen Praktiken, was auch auf die situativen und kontingenten Aspekte der Identitätsdarstellung und ihrer Herstellung hinweist (dazu Straub/Renn 2002: 14ff). Zudem ist die „Uneinholbarkeit“ der Identität als Ganzes im Auge zu behalten, weil die Erzählung „(...) als sprach- und situationsgebundene Leistung immer nur Teilaspekte von möglichen Identitätsansprüchen und Domänen beinhalten kann... [und somit] ist [sie] nicht mit *der* Identität oder *dem* Selbst einer Person gleich zu setzen“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a: 55; Hervorhebung im Original). Einige Erfahrungen, Ereignisse, Handlungsweisen und Gefühle werden in lebensgeschichtlichen Erzählungen präsentiert und miteinander in Zusammenhang gebracht, andere werden davon ausgeklammert, sodass eine plausible Gesamtheit entsteht. In dieser Art der Präsentation und Verknüpfung findet Identitätskonstruktion statt.

Das Konzept der narrativen Identität erweist sich mit dem der transitorischen Identität als anschlussfähig und kompatibel. Es diente in den 90er und am Anfang der 2000er Jahre als Basis für zahlreiche Forschungen. Die Sprache hat im Konzept der narrativen Identität einen hohen Stellenwert und sie ist mit diesem nicht nur als ein Mittel der Welt- und Selbstthematisierung verbunden, sondern auch als ein Bestandteil der Wirklichkeitskonstruktion sowie auch der Selbst- und Weltkonstruktion. Das narrative Identitäts-Modell ermöglicht es, das Subjekt in den Aspekten der Individualität und des Eigensinns zu erfassen, anstatt seine Identität als eine bloße Übernahme sozialer Angebote oder normativer Vorgaben zu verstehen.

Die Dimensionen der narrativen Identität

Identität wird von Lucius-Hoene und Deppermann (2004a) als Bedeutungsstruktur von Selbstverständnis konzipiert. Sie entwickelten ein methodologisches Instrumentarium für die Forschungsarbeit mit dem Konzept der narrativen Identität. Die Autoren präsentieren ein Modell für die Narrationsanalyse, welches drei Dimensionen der narrativen Identität auffindbar macht: eine selbstbezügliche, eine temporale und eine soziale Dimension. Dieses Modell bildet in der vorliegenden Forschung eines der Fundamente (zusammen mit Schützes Ansatz der narrationsstrukturellen Verfahren (1984, siehe das Kapitel 4.4) für die theoretische und methodologische Arbeit an den Biografien. Es wird auch als fruchtbar für den pädagogischen Bereich betrachtet. Hier beschreibe ich nun die Elemente des o.g. Modells, die übernommen werden und die für die vorliegende Arbeit wesentlich sind:

Die temporale Dimension: Identität wird in ihrer Temporalität hergestellt und dargestellt. Narrativität folgt einer temporalen Struktur, welche als Verknüpfungsleistung des Subjekts zu verstehen ist und welche Sinnstiftung im zeitlichen Ablauf schafft. Erfahrungsraum, Kohärenz und Kontinuität, Erfahrung von Lebenszeit, Handlungsmöglichkeiten, Handlungsinitiative und Widerfahrnis sowie das Verhältnis zwischen erzähltem und erzählendem Ich sind konstitutive Faktoren, die sich in der narrativen Temporalität manifestieren (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann, 2004a: 56ff). Als biographische Sinnstiftung entsteht Identität insofern durch „die Art und Weise wie der Erzähler Lebenserfahrungen miteinander verknüpft und aus Antezedentem ableitet“ (ebd.: 57). Das entspricht dem, was in den Identitätstheorien als die Herstellung von Kohärenz gilt. Die Bildung von Kontinuität entspricht dem Aspekt des Bezugs auf Phasen des Lebens, die darauf verweisen, wer die Person im Lauf der Zeit geworden ist, sowie auf die Veränderungen, die sie

durchgemacht hat. Die Wandlungen in der Narration zwischen dem „erzählenden Ich“ und dem „erzählten Ich“ erläutern die Beziehung zwischen dem Aktuellen und dem Vergangenen der Person. „Narrative biographische Konstruktionen beinhalten Erklärungen und Rechtfertigungen des Gewordenseins und bilden damit gleichzeitig auch die Basis für Handlungsorientierungen und Zukunftsentwürfe“ (ebd.).

Die soziale Dimension: Erzählen ist ein sozialer Akt, der auf einen Zuhörer (oder mehrere) ausgerichtet ist. Das bedeutet, dass es eine intersubjektive, sprachliche Handlung ist. Die Identitätskonstruktion beim Erzählen „zielt auf soziale Akzeptanz und Selbstbehauptung, verortet das Individuum in den normativen und moralischen Strukturen seines gesellschaftlichen Umfeldes“ (ebd.: 61). Zur sozialen Dimension gehören die Herstellung von Positionen, die Weltkonstruktion und die Einbettung in die sozialen symbolischen Bezugsnetze: in die „Deutungsmuster und ihre moralische Bedeutung“ (ebd.).

In diesem narrativen Modell tritt vor allem die Herstellung von Positionen hervor. Die Positionierungsleistung versucht der Antwort auf die Frage „was bin ich für ein Mensch?“ nachzugehen (Lucius-Hoene/Deppermann 2004b: 168). Positionierung bezeichnet die Position, die das Subjekt „im sozialen Raum einer Interaktion für sich beansprucht“. In der Interaktion erhebt man den Anspruch „so“ gesehen zu werden mit den Attributen, Kompetenzen, Motiven und Problemen, die in der Interaktion erkennbar eingebracht worden sind (ebd.). „Ich verorte mich im interaktiven sozialen Raum und setze mich in Relation zu anderen sozialen Positionen, zu Werthaltungen, Normen, Macht- und Wissenssystemen. Wer ich bin, ergibt sich aus dem sozialen Ort, den ich im Erzählen für mich beanspruche“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a: 62). Eine Positionierung in Interaktionen wird durch unterschiedliche Arten von Vorgängen hergestellt:

- Herstellung eines Modus – sich als „sozial bestimmbare Person“ zu erkennen zu geben, indem eine Position für sich, und damit auch für den Interaktionspartner, beansprucht wird;
- Selbstpositionierung – zu verstehen zu geben, wie man gesehen werden möchte;
- Fremdpositionierung – dem Interaktionspartner eine soziale Position zuweisen: Man gibt dem anderen zu verstehen, wie man ihn sieht; der Interaktionspartner kann die Positionierung bestätigen oder zurückweisen. (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann, ebd.: 61f).

Dadurch werden Handlungsmöglichkeiten im Gespräch beeinflusst. Durch die Positionierung werden Identitätsaspekte in alltäglichen Interaktionen beansprucht und präsentiert, zurückgewiesen und ausgehandelt.

Autobiografisches Erzählen ermöglicht vielfältige Positionierungsaktivitäten. Das erzählende Ich kann als „souveräner Autor“ Identitäten seinem erzählten Ich zuschreiben, auch seinen Interaktionspartnern in der Geschichte sowie dem Zuhörer; mittels entsprechender Re-Inszenierungsstrategien kann es die Überzeugungskraft seiner Konstruktion verstärken. Unterschiedliche Identitätsfacetten werden dadurch herstellbar und darstellbar (ebd.: 63). An diese Auffassung von Positionierung ist Schützes (1984) erste kognitive Figur des Biografieträgers und Ereignisträgers anzuschließen, durch welche die Positionen sowohl des erzählenden Subjekts als auch die Positionen der anderen Subjekte des darzustellenden Ereignisses zum Ausdruck gebracht werden (siehe Kapitel 4).

Zur Weltkonstruktion gehören Beschreibungen von Orten, von Milieus, von Sachverhalten und Lebensumständen, von anderen Menschen und wichtigen Objekten. Räume werden dadurch materialisiert. Es handelt sich um die Herstellung einer Wirklichkeit, welche nicht nur geschildert, sondern auch evaluiert wird. Somit plausibilisiert das Subjekt seine Erzählung. Diese Welt kann als Bühne oder als Hintergrund der Identitätskonstruktion fungieren. Das heißt zudem: „Persönliche Geschichten lassen sich nicht von der konkreten materiellen und sozialen Umwelt, in der der Erzähler agiert (...) lösen“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a: 64). Die Aufmerksamkeit des Forschers richtet sich auf die Art und Weise der Weltkonstruktion, um die identitätsrelevanten Hinweise in der Erzählung wahrzunehmen. Die Konstruktionen der sozialen Welt und die Art und Weise der Erzählung über die materielle Welt werfen „Licht auf sein Selbstverständnis“ sowie sie auch Hinweise über „ihre Deutungsmuster und die Art ihres Zugriffs auf die Welt“ (ebd.: 65) geben.

Die kulturellen Muster sind Ressourcen für unsere Darstellungsaufgabe. Sie zeigen, „wie wir für unsere individuelle Sinnsuche das kulturelle Sinnstiftungsangebot nutzen und unsere persönlichen ‚Mythen‘ und Identitätsvorstellungen nach kulturellen Vorlagen formen“ (ebd.: 66). Die Auswahl der zugänglichen Repertoires zeigt, „welche sozial etablierte Sinnkategorien wir in welcher Weise für die Konstruktion unserer Identität relevant machen“ (ebd.: 67). Dies vermittelt die soziale und moralische Bühne, auf welcher wir unsere Identität verankern. „Damit erhellen sich unsere Identifikationen und moralischen Relevanzen im Horizont unserer Kultur und ihrer gesellschaftlichen und weltanschaulichen Gruppierungen“ (ebd.). Die Nutzung der Muster in den Stegreiferzählungen folgt keiner bewussten Auswahl,

sondern drückt unsere kognitive und emotionale „Einbindung in Darstellungs- und Deutungstraditionen“ sowie die kulturelle Prägung durch unser Milieu aus (ebd.). Wichtig ist die Art und Weise, wie sie „in der Erzählung aufscheinen und in den jeweiligen lokal etablierten Sinn- und Kommunikationszusammenhang der Erzählung eingebunden sind“ (ebd.).

In der dritten Dimension, des Selbstbezugs der narrativen Identität, geht es um die interaktive Selbstdarstellung im Identitätsherstellungsakt. Es handelt sich um die reflexive Seite der Identitätskonstitution, die oben bereits als Positionierung genannt wurde, welche gleichzeitig sozial- und selbstbezogen ist. Zu den selbstbezogenen Aussagen gehört auch eine autoepistemische Suchbewegung, die die Beziehung zwischen dargestellter und hergestellter Identität ausmacht. Auf Epistemische Prozesse können Lücken, Verunsicherungen sowie unreflektierte Konflikte und Geschehnisse in der Narration hinweisen. Solche Prozesse machen sich auch „empirisch auf der Textoberfläche des Interviews“ in unterschiedlichen Diskontinuitäten in der Erzählstruktur und in der Form (wie Pausen, Auslassungen, unkorrekte Satzfortführungen) beobachtbar (vgl. ebd.: 72). Es weisen sprachliche „Suchbewegung und Formulierungsarbeit auf solche Erkenntnisprozesse oder die Erarbeitung von Standpunkten gegenüber dem Erinnerten hin (...). Argumentative und eigentheoretische Einschübe können zeigen, dass der Erzähler sich aktiv mit einer Thematik auseinandersetzt“ (ebd.: 72).

Die Selbstthematisierung dient der Herstellung eines Selbstentwurfs mit „selbstvergewissernder Wirkung“. Es geht nicht um eine explizite Charakterisierung, sondern um mehr: „Das erzählte Selbst wird nicht beschrieben, sondern erscheint als Person, deren Eigenschaften sich über seine Handlungsweisen in der erzählerischen Re-Inszenierung manifestieren und von der Hörerin selbst aus dem Erzählten geschlossen und bewertet werden können“ (ebd.: 68). Theoretisierungen und Erklärungen werden auf die Person bezogen, Wirkungen des Handelns und Erlebens sowie deren Mechanismen werden herbeigeführt. Nach Schütze wird der Mensch dadurch „Experte und Theoretiker seiner Selbst“ (Schütze 1987, zit. nach Lucius-Hoene und Deppermann, 2004a: 69). Die Theoretisierungen treten dann hervor, wenn Krisen und Problemsituationen einer Erklärung und Rechtfertigung für das Erleben und Handeln bedürfen (ebd.).

Zusammenfassend können wir behaupten, dass wir durch die Erzählung seiner Lebensgeschichte in der Interviewsituation wahrnehmen können, wie sich der Erzähler mit seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auseinandersetzt und wie er versucht, sich selbst und seine Geschichte dem Zuhörer plausibel zu machen. Die lebensgeschichtlichen Erzählungen sind reflexive Momente der Selbst- und Weltthematisierung, enthalten jedoch

Aspekte, die dem reflexiven Vermögen des Subjekts nicht zugänglich sind. Sie haben deshalb eine identitätsstiftende Funktion insofern, als dass sie auf des Erzählers Selbst- und Weltverständnis und -verhältnis zurückwirken. In einem so konzipierten Zusammenhang zwischen Identität und Biografie finden wir ein theoretisches Fundament, um ein wissenschaftliches Verstehen der menschlichen Erfahrung und der Selbstkonstruktion des Individuums in der raum-zeitlichen Dimension aufzubauen.

3.6 Die Zukunft des Subjekts: Lebensentwurf, Selbstentwurf und Identität als Projekt

Lebensentwurf und Identitätsentwurf sind miteinander verstrickt. Als eine dynamische Struktur ist Identität auf die Zukunft gerichtet. Identitätsentwürfe und -projekte entstehen dann in den Zukunftsvorstellungen und Überlegungen des Subjekts darüber, *wer* es sein möchte und *wohin* die eigene Entwicklung führen sollte. Für Keupp u.a. (2008) sind diese Überlegungen Bestandteile der Identitätsarbeit:

„Dabei verbleiben Identitätsentwürfe teilweise im Bereich des Imaginären, oft erscheinen sie (soweit sie narrativ präsentiert werden) relativ realitätsfern, utopisch und sogar überzogen. Es sind aber letztendlich diese fernen ‚Vorstellungen‘ bzw. ‚Träume‘, die die Entwicklung von konkreten Identitätsprojekten in der unmittelbaren Zukunft energetisieren (...)“ (Keupp u.a. 2008: 194; Anführungszeichen im Original).

Keupp u.a. unterscheiden zwischen Identitätsentwurf und Identitätsprojekt:

„Im Unterschied zu Identitätsentwürfen haben Identitätsprojekte quasi inneren Beschlusscharakter (...). Es setzt Regeln voraus, dass ein Reflexionsprozess mit Blick auf vorhandene Ressourcen stattgefunden hat (...). Indem das Projekt bearbeitet wird, positioniert sich das Selbst ständig neu und evaluiert die Beziehung zwischen Selbstrepräsentation und kognitiver Repräsentation des Projekts“ (Keupp u.a. 2008: 194).

Dieser Vorgang repräsentiert nach Keupp u.a. den Verlauf der Entwicklungsetappen Entwurf-Projekt-Realisierung, die eng mit vergangenen Erfahrungen und prospektiven Konstruktionen verbunden sind.

Für Kraus (2000) geht aus der Zielgerichtetheit von Menschen eine klare Zukunftsvorstellung und eine daraus folgende Orientierung und Sicherung der Zeitperspektive hervor. In Anlehnung an Guichard, meint Kraus über Zukunft, dass es sich um eine fundamentale Kategorie des 20. Jahrhunderts handelt, die mit der Seinsphilosophie von Sartre und Heidegger verbunden ist und die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in mehreren Bereichen des Alltagsleben zu finden ist (Guichard 1993, zit. nach Kraus 2000: 164).

In Anlehnung an Melges (1990) Konzept von Zukunftsperspektiven erfasst Kraus (2000) Zukunft als „leer von perzeptivem Inhalt aber voll von kognitivem Inhalt wie Antizipationen, Erwartungen, Ziele“ (ebd.: 94). Die Erweiterung der Zukunftsperspektive in der Adoleszenz geht mit zunehmender Bewusstheit zukünftiger sozialer Kontingenzen und Verpflichtungen einher (ebd.). Das Offenhalten von Optionen kann sich in Krisenzeiten als eine wertvolle Identitätsstrategie erweisen, so Kraus. Er übernimmt den Begriff der Zukunftsperspektive von Schneider, „als das *Gesamt der Blickwinkel* auf die subjektive Zukunft“ (Schneider 1987, zit. nach Kraus 2000: 98; Hervorhebung im Original) verstanden, wobei der Blickwinkel sich in Wertorientierungen, Bedürfnisse u.a. differenziert.

Ein Lebensentwurf entsteht aus der Selbstthematisierung. Hurrelmann und Quenzel (2012) verstehen den Lebensentwurf in Bezug auf das Konzept der Lebensführung. Bei der Lebensführung geht es um die Handlungsorganisation für die Gestaltung des Alltagslebens. Es geht um eine individuelle Konstruktion des Alltags bezüglich auf eine institutionalisierte Ordnung, mit „selbstgesetzten Zielen und Sinngebungen um in einer Situation von Unsicherheit und Inkonsistenz ein Mindestmaß von Stabilität und Identität zu etablieren“ (Hurrelmann/Quenzel 2007: 46). Die Jugendlichen werden zur Planungsinstanz des eigenen Lebens, so Hurrelmann, wobei eine Orientierungsleistung, die Herstellung von Sinn und Bedeutung sowie Perspektiven für die Zukunft erforderlich werden.

Auch Abels (2006) sieht in den Zukunftsvorstellungen, darunter auch in den nicht explizit formulierten, einen wichtigen Motor des Handelns: „Die Identität, wie wir sie aktuell für uns annehmen und in der wir von den anderen aktuell identifiziert werden, ist das Ergebnis einer individuellen Vergangenheit und Startpunkt einer individuellen Zukunft“ (Abels 2006: 382). Für ihn hat Identität damit zu tun, „was vor uns liegt und wie wir uns auf diese Zukunft einstellen wollen“ (ebd.: 434).

Die Vorstellung von Zukunft hängt mit der Entwicklung des Individuums zusammen. Die „symbolische Erfahrung zur Zukunft“ ist „nur bei denjenigen möglich, die von ihrer Aktivitätsdynamik über die gegenwärtige Situation hinausgetragen werden. Allgemeiner gesagt, die Zukunft entfaltet sich nur insoweit, wie wir uns eine für uns *realisierbare* Zukunft vorstellen“ (Fraisie 1985, zit. nach Kraus 2000: 97; Hervorhebung im Original). Dies hängt wiederum mit dem zusammen, was die Gesellschaft an Perspektiven anbietet und ob diese als solche wahrgenommen und genutzt werden. Um die selbstbezogene Zukunftsvorstellung des Subjekts zu verstehen, müssen wir deshalb seine soziale Einbettung betrachten. Unter benachteiligten sozioökonomischen Bedingungen müssen die Subjekte auch eine

Orientierungsleistung in der Herstellung von Lebensentwürfen und -projekten erbringen. Jugendliche in multipler Exklusionssituation zahlen den Preis für mangelnde Ressourcen und für eine ineffektive soziale Politik, welche den Aufbau von Zukunftsperspektiven trüben oder gar verhindern. Gerade für sie ist es signifikant, die Gegenwart reflexiv zu transzendieren, da ein Risiko der Perspektivlosigkeit darin besteht, in dauerhafte Exklusion und in ihre Folgen zu verfallen. Der Entwurf wird dynamisiert und wird zum Projekt, d.h. zu einem zu realisierenden Beschluss, umgestaltet.

Die individuelle Haltung gegenüber der eigenen Zukunft ist also wesentlich. Die Zukunftsperspektive des Einzelnen hängt auch von der Fähigkeit ab, sich von der Gegenwart lösen zu können und eine andere Vorstellung von sich zu kreieren, wie oben bereits erwähnt wurde. Es bedarf des Wunsches auf Veränderung, verbunden mit dem Wissen über ihre Realisierbarkeit, was zur Betrachtung von Ressourcen führt. Sonst gibt es keine Zukunft, so Kraus (ebd.: 98). „Der Wunsch bedarf sozialer Verfasstheit“, eines „sozialen Namens“, einer „sozialen Form“ (ebd.). Die Zukunftsperspektive ist dann sowohl sozial geformt als auch ein Ergebnis individueller Verarbeitung. Für Kraus bedeutet das Entwerfen einer Zukunftsperspektive einen „Sieg der Kohärenz“, die in der Fähigkeit besteht, sich als eine Einheit (m. E., so zerbrechlich sie auch sein mag) denken zu können.

Identität als Projekt

Der Begriff Projekt verweist auf die „Zukunftsvorstellung als ein komplexer Selbstentwurf“ (Kraus, 2000: 164). Es handelt sich also um Projektionen von wesentlichen lebensweltlichen Bereichen der Selbsterfahrung und -verwirklichung wie Arbeit, Familie oder Freundeskreis seitens des Subjekts. Der Begriff Projekt bezeichnet eine Handlung, die in der Zukunft situiert ist: „Diese durch Handlung intendierte Zukunft gibt der Gegenwart und der Vergangenheit eine Bestimmung: Sie stellt immer wieder neues Lesen von Vergangenheit und Gegenwart dar“ (ebd.: 165).

Um dieses „Bilden von Selbst in der Zukunft“ zu ermöglichen, ist als Bedingung ein gewisser Grad an Unabhängigkeit des Subjekts gegenüber sozio-emotionalen Verstrickungen notwendig. „Die Frage, wie real und umfassend diese Autonomie ist, ist Gegenstand eines komplexen Evaluationsprozesses“ (ebd.). Das eigene Leben und sich selbst in der Zukunft vorzustellen, setzt die Reflexion über Ressourcen, die vorhanden sind oder nicht, und über die Intentionen und die zugrunde liegenden Motive voraus (ebd.). Es handelt sich um mehr als um ein „bloßes Ziel“, das es zu erreichen gilt. Das Projekt wird vor dem Hintergrund der

gedanklichen Vorstellung über die Zukunft entworfen, die wiederum durch das Projekt bestimmt ist. Im Laufe der Realisierung wird das Ziel ebenso wie die Ziel-Mittel-Beziehung zum Gegenstand kontinuierlicher Evaluation mit Bezugnahme auf die Zukunft, Gegenwart und Vergangenheit. Die Reflexion bezieht sich auf zwei Aspekte: den aktuellen Wert des Projekts für sich selbst in der Gegenwart und seine Gültigkeit für die eigene Zukunft. Auch Identität und Sinn der menschlichen Existenz sind dabei angesprochen (ebd.).

Andererseits verweist der Begriff Identitätsprojekt auf den Wunsch nach etwas, das noch nicht vorhanden ist, und er verweist auf die Singularität des Subjektes. Kraus spricht weitere Funktionen von Projekten an. So drücken sie nicht nur ein zukünftiges Selbst aus, sondern setzen dieses auch in ein Verhältnis zu gegenwärtigen und zukünftigen Erfahrungen. Weiterhin stellen sie eine „Situierung am Horizont der Möglichkeiten“ dar. Dies bringt den Ausschluss von anderen Möglichkeiten mit sich, was implizit darüber Auskunft gibt, welche nicht erwünschten Perspektiven in Betracht gezogen wurden (ebd.: 166).

„Insofern sind Zukunftsprojekte auch *Kommentare über das Nicht-Gewünschte*, Nicht-Gewollte, Nicht-Sagbare, wie es Markus u.a. etwa in der Kategorie der 'befürchteten' Possible Selves zu fassen suchen. Vieles von diesem Nicht-Gewünschten ist wohl auch deshalb nicht sagbar, weil es in einem präkognitiven Zustand vorliegt“ (Kraus 2000: 166; Hervorhebung im Original).

Weitere Funktionen des Projektes sind das Minimieren von permanenten Entscheidungszwängen und das Versöhnen von Widersprüchen:

„Was also aktuell unmöglich erscheint, wird reifiziert durch ein Insistieren auf dem *Prozeß* der Versöhnung, wobei das Ergebnis dieser Versöhnung im Projekt imaginiert ist. Insofern scheint im Projektbegriff ein Strategiepoteential auf für die Bewältigung von situativen Erfahrungen der Inkohärenz“ (Kraus 2000: 166; Hervorhebung im Original).

Für Kraus ist die „Handlung das Wesen des Projekts“, welche durch die Sprache als eine „operative Repräsentation einer möglichen Zukunft“ (ebd.) „materialisiert“ wird und somit ein „diskursiver Referenzpunkt“ ist. Durch die kontinuierliche „Strategie der Bearbeitung“ des Projekts positioniert sich das Subjekt (vgl. Camilleri 1990, zit. nach Kraus 2000: 167).

Der Projektbegriff bezeichnet die Transitorität von Identität und die Beziehung zwischen Identität und Zukunft. Er verweist auf die zu erbringende Leistung des Subjekts, wie z.B. die Fähigkeit zur Reflexivität, zur Orientierung, zum Auswählen und Ausschließen und zur sprachlichen Kompetenz. Ein Projekt „gehört keiner Entfaltungslogik, sondern im Gegenteil einem notbedingten Reduktionismus, der Unsicherheit und Diffusion abwehren soll“ (ebd.: 184). Und schließlich sind Zukunftsprojekte in eine soziale Diskurswelt eingebunden:

„Was das Individuum projiziert und wie es diese Projektierung sprachlich verfaßt, weist immer über es hinaus in den sozialen Diskursraum“ (ebd.).

3.7 Biografie

Obwohl Biografie kein modernes Phänomen ist, entfaltet sie sich erst in der Moderne und ist am Anfang des 20. Jahrhunderts als wissenschaftliches Forschungsfeld fest etabliert. Als eine Leistung des Individuums ist Biografie eine Konstruktion, welche vor allem einen Raum für Reflexivität und Selbstverortung durch kommunikative Interaktion anbietet. Dazu gehört der Vorgang des *Biografierens*, der eine epistemische Selbsterforschung über die im *Biografieren* neu entstandenen Selbst-Fragen oder -Themen bedeutet. Biografie beinhaltet Verarbeitungsformen von individuellen sowie von sozio-historischen Erfahrungen. Es handelt sich deshalb um einen komplexen Vorgang, der nicht nur kognitives Verstehen und Deutungen einschließt, sondern es geht auch um Handlungen und die Praxis in ihren subjektiven und zeitlichen Bezügen zum gesellschaftlichen Umfeld. Die Gestaltung von Biografie ist deshalb kontextbedingt:

„Die Notwendigkeit das Leben als Biographie zu gestalten entsteht und wächst mit dem kulturellen Angebot von Optionen und Entscheidungen zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten der Lebensführung und Lebensweise. Dieses Angebot ist zunächst vergleichsweise nur gering. Aber es wächst ständig im Zusammenhang mit den Prozessen der Arbeitsteilung, Wissensvermehrung, Mobilisierung und Pluralisierung menschlicher Gesellschaften“ (Schulze 2006: 47).

Alheit und Dausien (2009) definieren Biografie in ihrem doppelten Charakter: „als *konstruierte* Konstruktionen, die durch ihre Positionierung im sozialen Raum geprägt werden, und Biographie als *konstruierende* Prinzipien, als Modi der Konstruktion von sozialer Wirklichkeit (...)“ (Alheit/Dausien 2009: 309; Hervorhebung im Original). Es geht für die Autoren nicht darum, wie die Lebensabläufe der Subjekte oder Gruppen in unterschiedlichen Kontexten verlaufen, sondern darum, wie die Menschen Biografien in unterschiedlichen kulturellen Kontexten herstellen, unter welchen „Bedingungen, Regeln und Konstruktionsmuster“ sie das tun:

„Biographie wird als soziale Konstruktion, als individuelle und kollektive ‚Leistung‘, als ‚biographische Arbeit‘ begriffen, die auf bestimmte gesellschaftliche Problemlagen antwortet, sich bestimmter kultureller Muster bedient und für bestimmte Akteurinnen bzw. Gruppen von Akteuren je unterschiedliche Bedeutung haben kann“ (Alheit/Dausien 2009: 298; Hervorhebung im Original).

Diese Doppeltheit bezieht somit die Selbst- und Fremddeutung mit ein. Auch Marotzki (2008) identifiziert die Prozesse der Bedeutung und Sinnherstellung sowie die Prozesse der Erzeugung von Selbst- und Weltbilder in der Biografie. Lebensgeschichte begreift er als „vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt, das als eine Einheit die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des Lebens zu einem Zusammenhang organisiert“ (Marotzki 2008: 179). Biografien sind somit eine Arena der Selbst- und Weltthematisierungen. Die Selbstthematisierungen beziehen sich auf Ereignisse, auf Gruppenzugehörigkeiten oder/und auf soziale Kategorien; sie stützen sich immer auf Partizipation an und Distanzierung von sozial vorgegebenen Identitäten (z.B. Nation). Alle Selbstthematisierungen bedürfen sozial-kognitiver legitimierter Ressourcen, welche ihrerseits durch sozial etablierte Formen von Erinnerung und Gedächtnis beeinflusst werden (vgl. Hahn 2000: 8).

Für Schulze (2006) ist Biografie mehrdeutig und als ein wissenschaftlicher Gegenstandsbereich bedeutet sie eine „Herausforderung einer aufklärungsbedürftigen Wirklichkeit“. Die Mehrdeutigkeit des Terminus Biografie verursacht „Missverständnisse, Kontroversen und klärende Untersuchungen“ (Schulze 2006: 37). Biografie als „Lebensbeschreibung“ verweist auf eine sprachliche Dimension - die Biografie als Text – und auf ein reales gelebtes Leben – worüber in der Biografie die Rede ist. Sie ist die Erzählung eines Lebens, wobei die Ereignisse im Leben jedes einzelnen Menschen die Bezugspunkte sind. Für Schulze ist Biografie eine „anthropologische Grundgegebenheit“, da „die Menschen ihr Leben als eine zu gestaltende Biographie leben“ (ebd.: 39). Lebensgeschichtliche Erzählungen können als eine „(...) Form der Bearbeitung von Kontingenzerfahrungen, als Darstellung von Vorfällen, Zufällen und unerwarteten Ereignissen in Handlungszusammenhängen“ gelten (ebd.: 38). Die Grundlage dafür ist alles, was im Leben des einzelnen Menschen geschieht, alles das, was er in die Erzählung einbringt.

Zwei wesentliche Dimensionen von Biografie sind die Dimension der Erfahrung und die Dimension des Erinnerns. Erfahrung verweist auf Wissen und auf die Sinnzusammenhänge des Erlebten. Erfahrungen sind ein Wissen besonderer Art, das sich von Sachwissen oder von wissenschaftlichem Wissen unterscheidet, so Schulze (2006). Diese Art von Wissen entstammt aus dem gelebten Leben und ist deshalb Lebenserfahrung. Es ist nicht nur subjekt- und situationsbezogen, sondern:

„Es speichert nicht nur Informationen über Sachverhalte, sondern auch die Emotionen, die mit den Sachverhalten verknüpft sind, und das Interesse, das auf sie gerichtet ist. Lebenserfahrungen entstehen in der Auseinandersetzung des individuellen Subjekts mit der Welt, in der es lebt. So verbindet sich in ihnen Welt- mit Selbsterkenntnis“ (Schulze 2006: 40).

In Anlehnung an Schütz und Luckmann (1984) versteht Schulze (2006) Erfahrung als die Transformation der Erlebnisse durch innere Verarbeitung und Reflexion in Erlebnisse mit „situationsübergreifender Bedeutung“. Die Erfahrungszusammenhänge haben Einfluss auf die Entscheidungen und Erwartungen im Leben und sie bestimmen biografische Prozesse (ebd.).

Alheit und Hoerning (1986) unterscheiden zwischen Erfahrung haben und Erfahrung machen: *Erfahrung haben* – ist für Aristoteles die „Stufe zur Weisheit“, also „mehr als bloße Wahrnehmung“; *Erfahrung machen* – verweist „auf neue überraschende Wahrnehmungen, auf Eindrücke und Erlebnisse, die uns unverhofft zustoßen“ (Alheit/Hoerning 1986: 8). Die Ansammlung gemachter Erfahrungen hat eine „synthetische Qualität“. Aktuelle Erfahrungen greifen aufgrund unserer Teilnahme an Interaktionsprozessen auf bereits vorhandene „Erfahrungsstrukturen“ zurück. Andererseits beziehen sich die Erfahrungen auch auf die „Besonderheit und Einzigartigkeit unseres biografischen Wissens“ (ebd.: 9). Unser Wissensvorrat ist insofern biografisch artikuliert. Für Alheit und Hoerning bilden sich Erfahrungen deshalb aus der vom Subjekt geordneten Erfahrungsaufschichtung; sie beinhalten die Perspektiven der anderen und liegen auf den Faktoren, die „hinter den Rücken der Subjekte“ wirken.

Hoerning (1986) diskutiert zudem die biografische Erfahrung aus der Sicht der Sozialisationstheorie, und stellt sich die Frage, wie sich Erfahrungen in Wissen und Lebensvermögen umsetzen, also wie dieses sich ständig ändernde Wissen zu Ressourcen wird. Wissensbestände sind Erfahrungen, die für die Biografie bedeutend sind; sie strukturieren den weiteren Verlauf der Lebensgeschichte. Ein solches Wissen kann aber auch eine Behinderung sein und/oder als Unterstützung aktueller Handlungssituationen dienen oder es kann in die Planung von Lebensperspektiven einbezogen werden. Die Ordnungsstruktur des biografischen Wissens hat mit gesellschaftlichen und historischen Prozessen zu tun, die auf uns wirken, wie oben erwähnt wurde.

Das Erwerben von Wissen ist für Alheit und Hoerning (1986) als „Sedimentierung von Erfahrung“ zu begreifen, welche sich in „je konkreter biografisch artikulierter Situation“ vollzieht. „Sowohl die Situationen, in denen Erfahrungen ‚gemacht‘ werden, als auch die Erfahrungen selbst haben eine *Vorgeschichte*“ (Alheit/Hoerning 1986: 9; Hervorhebung im Original). Die Situationen der meisten Erfahrungen verlaufen ohne in Frage gestellt zu werden – sie passen sich dem Profil des biografisch akkumulierten Wissen ohne Resistenz an; andere Erfahrungen jedoch erfordern Auseinandersetzungen - sie erzwingen eine „neue Gestaltung des

Wissensvorrates“ (ebd.). So scheint der Wissensvorrat aus Elementen zu bestehen, die neue Erfahrungen „problemlos“ aufnehmen und deren Zusammensetzung durch „problematische Erfahrungen“ modifiziert werden kann. Die verstehende Soziologie schenkt den resistenten Grundelementen des Wissensvorrates Aufmerksamkeit: das „Wie und Was der Menschlichen Situation in der Welt (...) das Wissen um die Begrenztheit der inneren Dauer, um die Historizität und Endlichkeit der individuellen Situation innerhalb der Weltzeit, um die Grenzen der Leiblichkeit und um die räumlichen, zeitlichen und sozialen Strukturen der Erfahrung“ (Schütz/Luckmann 1979, zit. nach Alheit/Hoerning 1989: 10).

Schulze (2006) differenziert auch zwischen Erfahrung und Erinnerung: Erinnerungen tauchen im Bewusstsein in der Form von Vorstellung auf, „als die Vorstellung eines sinnlichen Eindrucks, eines Geruchs, Geschmacks, Gefühls, eines Lautes (...) – nicht immer klar umrissen, aber doch deutlich genug um sie mitteilen zu können“ (Schulze 2006: 42). Erfahrungen hingegen gewinnen im Bewusstsein keinen konturierten Inhalt, sie sind schwer zu benennen und zu beschreiben:

„Erfahrungen verarbeiten Erlebnisse, suchen sie zu integrieren und zu deuten, ihnen eine allgemeinere, über den einzelnen Lebensmoment hinausreichende Bedeutung zu verleihen. Sie finden ihren Ausdruck in einer Haltung, Einstellung, Befindlichkeit oder Handlungsmaxime. In Gesprächen oder autobiographischen Erzählungen tauchen sie auf als Urteile, wertende Prädikate, Argumente, wiederkehrende Redewendungen, Sprichwörter, Grundsätze oder Lebensregeln“ (Schulze 2006: 42f).

Für Schulze (2006) gibt es ein autobiografisches Gedächtnis, welches eine emotionale Basis besitzt und selektiv bedeutende Ereignisse bewahrt und das für die „Entfaltung des biografischen Prozesses und den Aufbau des lebensgeschichtlichen Erfahrungszusammenhanges“ (ebd.: 42) wichtig ist.

Die theoretische Formulierung und die empirische Forschung an Biografien haben die Autor/innen im Laufe der wissenschaftlichen Konstruktionsprozesse zur Formulierung von weiteren Konzeptionen einiger korrelater Termini bzw. Begrifflichkeiten veranlasst. Biografizität, Biografisierung, biografisches Wissen und biografisches Potential sind Begriffe, mit welchen diejenigen, die mit Biografien arbeiten, zu tun haben. Sie konstituieren ein theoretisches Gerüst, mit welchen biografische Prozesse analysiert werden können. Sie können jedoch auch zu Missverständnissen beitragen, da ihr Gebrauch auf keinem Konsens basiert (vgl. Alheit 2003: 25). Ich versuche deshalb diese Begriffe im Rahmen der Definitionen einiger Autoren wiederzugeben. Zunächst ist der Begriff der Biografisierung als ein kontextumfassender Begriff zu verstehen, da er einen bestimmten Anspruch der Spätmoderne aufgreift. Denn der Begriff der Biografisierung ist eng mit der Befreiung des Subjekts von

traditionellen Vorgaben in der modernen Gesellschaft verknüpft und verweist darüber hinaus auf die sich ständig verändernden Bedingungen, unter welchen Biografien möglich sind. Marotzki (2008: 179) erfasst mit dem Begriff Biografisierung die Bedeutungs- und Sinnkonstruktion in Biografien als eine Leistung des Subjekts. Die Sinnherstellung und die Herstellung von Ordnungszusammenhängen gelingen, wenn das Subjekt in der Lage ist, Erinnerungen über Ereignisse, Erlebnisse und Erfahrungen retrospektiv einzuordnen und zusammenhängend als Prozesse der Erzeugung von Selbst- und Weltbildern in eine Gesamtheit umzuformen.

Das biografische Potential, wie es von Schulze definiert wird, umfasst „das, was dem Individuum in ihm selber zur Verfügung steht und ihn umtreibt“. Sein Kern sind die „angesammelten und aufgeschichteten Lebenserfahrungen“ (Schulze 2006: 42). Das biografische Potential ist dann ein „Reservoir von Kräften und Impulsen“, die je nach Bedarf vom Subjekt aufgegriffen werden. Diese sind in ihrer Beschaffenheit nicht zu erfassen, so Schulze, und haben keine Ordnungsstruktur (ebd.: 43f). In diesem Sinne konstituiert sich das biografische Potential für das Subjekt als eine subjektive Ressource.

Der Begriff der Biografizität wurde von Martin Kohli in die Soziologie eingeführt, als ein „Code von personaler Entwicklung und Emergenz“ (Alheit 2003: 25). Sie ermöglicht es dem Subjekt handlungsfähig zu sein, indem sie ihm gewährt, die neuen Erfahrungen an die vorangegangene verarbeitete Erfahrungssynthese anzuschließen. Alheit (ebd.) nennt sie die Innenwelt der Außenwelt, sie ist „nicht nur spontan eine Konstruktion, die unser Gedächtnis als Reaktion auf neue Außenimpulse erzeugt, um seine Kontinuität und Konsistenz zu wahren. Sie muss als Konstruktion ‚in der Zeit‘ als *biografische Temporalisierung sozialer Strukturen* begriffen werden“ (Alheit 1997, zit. nach Alheit 2003: 25). Sowohl für Alheit (2003) als auch für Schulze (2006) ist der Begriff als eine Schlüsselqualifikation in der Spätmoderne zu sehen. Für Schulze ist Biografizität als eine zusätzliche Ressource neben dem biografischen Potential in der Individualisierungszeit aufzufassen; es geht um „(...) die Fähigkeiten und das Wissen, die wir benötigen, um die Anforderungen an die Gestaltung einer Biographie im Zeitalter fortgeschrittener Biographisierung zu bewältigen und um uns der Stärken in unserem biographischen Potential zu vergewissern. (...) Mit Biographizität (...) meinen wir hier eine bewusste Anstrengung, über die Bedingungen, Voraussetzungen, Ansprüche und Probleme der biographischen Gestaltung des Lebens aufzuklären“ (Schulze 2006: 49).

Die lebensgeschichtlichen Erfahrungen liegen auf einem historischen Horizont, ‚gehören‘ einem sozialen Raum an und beziehen sich auf seine kollektiven Bezugspunkte.

Alheit und Dausien (2000) stellen sich die Frage nach der Beziehung zwischen dem Sozialen und dem Individuum, d.h. danach, wie das Soziale vom Individuum aufgefasst und angeeignet wird. Hinsichtlich der Sozialität geht es bei den Autoren auch darum, wie „psychische Systeme“ Soziales zu codieren pflegen“ (Alheit/Dausien 2000: 274). Für sie haben wir ein Grundgefühl für unser Leben, das darin besteht, dass wir selbst seine „Planer und Akteure“ sind und dass wir die „Kontinuität unseres ‚Selbst-Seins‘ immer wieder herstellen können“ (ebd.). Die Prägungen durch die objektiven Gegebenheiten sind einer „inneren Logik“ unterworfen, welche von den Autoren als „eine Art versteckter ‚Sinn‘ hinter den abwechselnden Prozeßstrukturen unseres Lebenslaufs“ beschrieben wird, als „die zweifellos virulente, aber strategisch nicht unbedingt verfügbare *Intuition*, daß es sich bei aller Widersprüchlichkeit doch um ‚unser‘ Leben handelt“ (ebd.: 275; Hervorhebungen im Original). Dabei spielt das ‚nicht Intendierte‘ eine Rolle als Hintergrundwissen, das aktuelle Problemsituationen anschlussfähig an akkumulierte Erfahrungen macht. Diese Erfahrungen sind strukturiert und nehmen eine bestimmte Gestalt an, von den Autoren gedacht als eine „biografische Konstruktion“, „als eine Art ‚Prozeßskript‘ unseres konkreten Lebens (...) – eine keineswegs strategisch, aber doch intuitiv verfügbare generative Struktur gerade *unserer* Biographie“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Die Autoren stützen sich auf die Diskussionen von Fischer-Rosenthal (1995), Rosenthal (1995), Bude (1984) und Schütze (1981, 1984), sowie auf ihre eigene wissenschaftliche Produktion (Alheit et al. 1992, Dausien 1996).

Diese Gestalt ist eine offene Struktur, die die Einflüsse von außen annehmen, bewerten oder verwerfen kann und sich deshalb dabei selbst verändert. Es handelt sich nicht um eine „spontane Konstruktion im Gedächtnis“, die aufgerufen wird, sondern um eine „Konstruktion in der Zeit“, was als „biographische Temporalisierung sozialer Strukturen“ zu begreifen ist. Die so formulierten biografischen Konstruktionen sind flexibel und transitorisch, können aber nicht alle neuen Problemlagen daran anschließen. Es wird Situationen geben, in welchen es den Erfahrungscodes nicht gelingt einen Anschluss zu vermitteln. Gerade da treten Krisen ein, das Gefühl des Scheiterns verkörpert sich. Die Biografizität des Sozialen besteht schließlich darin, dass wir das Soziale nur „selbstreferenziell“ annehmen können, dass wir es auf unsere Lebensgeschichte beziehen (vgl. Alheit/Dausein 2000: 277).

Was heißt denn nun Biografien zu erforschen? Meines Erachtens heißt das als erstes, sich für die Selbstausslegung von Menschen zu interessieren und ihre Sichtweise über ihre eigenen Lebenserfahrungen in den wissenschaftlichen Blick zu nehmen, um daraus wissenschaftlich fundierte Schlüsse zu ziehen. Die lebensgeschichtlichen Aussagen sind von

den Erfahrungen und Widerfahrnissen konstituiert, in denen der Erzähler der Protagonist der eigenen Geschichte ist; dadurch legt er seinen subjektiven ‚Standpunkt der Dinge‘ dar. Insofern ist das Erzählte kein unmittelbares Abbild der Geschehnisse, sondern es beschreibt die individuelle Konnotation des eigenen Lebens, welches in das soziale Gefüge eingebettet ist. Die Lebensgeschichten sind sozial geprägt und deshalb von gesellschaftlicher Dynamik und gesellschaftlichen Mechanismen durchkreuzt, was die Art und Weise der Erzählung vermittelt. Die Biografieforschung ermöglicht es, laut von Felden (2008), aus der Orientierungs- und Interpretationsleistung des Subjekts relevante Erkenntnisse für die Sozial- und Erziehungswissenschaften zu gewinnen.

„Dabei ist der eigene Blick nicht allein subjektiv, sondern durch eine Fülle von Regeln beeinflusst, die besagen, wie in bestimmten Gesellschaftssystemen und zu bestimmten historischen Zeiten Biographien verfasst werden. Es gibt Muster von Lebensbeschreibungen und Lebensverläufen, von ‚Normalbiographien‘, von Chroniken, Autobiographien oder literarischen Selbstzeugnissen, die Eingang gefunden haben in den kulturellen Diskurs einer Gesellschaft“ (von Felden 2008: 11; Anführungszeichen im Original).

In ihrer Diskussion über das Verhältnis zwischen dem Sozialen und dem Subjektiven (siehe oben), über das Eindringen des Sozialen in die Selbstreferentialität, machen Alheit und Dausien (2000) darauf aufmerksam, dass es nicht nur darum geht, dass die Außeneinflüsse individuell, sprich selbstreferenziell, verarbeitet werden, sondern auch darum, dass die „Eigenart“ der Außeneinflüsse „nach der Verarbeitung semantisch noch decodierbar bleibt“ (Alheit/Dausien 2000: 264). Darüber denken beide Wissenschaftler/innen folgendermaßen: „Biographien besitzen die Struktur einer *nach außen offenen Selbstreferentialität*. Diese Öffnung ‚zur Gesellschaft hin‘ setzt eine gemeinsame Semantik voraus, die ‚Soziales‘ biographisch codierbar und ‚Biographisches‘ sozial transponierbar macht“ (Alheit/Dausien 2000: 264f; Hervorhebungen im Original).

In Anlehnung an Gildemeister und Wetterer (1992) ist für die Autoren der Konstruktionsmodus von sozialen Klassifikationen und Ordnungsmustern im Mittelpunkt der Analyse zu sehen. Sie können als alltägliche soziale Praxis fortgesetzt und reproduziert werden (vgl. Alheit/Dausien 2000: 268). Die Alltagspraktiken stehen nicht vollkommen auf der reflexiven Ebene dem Subjekt zur Verfügung, sie sind routinisiert und können in Interaktionssituationen eingesetzt und als Erfahrungswissen kritiklos genutzt werden. Am Beispiel der Genderfrage zeigen Alheit und Dausien (ebd.), wie die Selbstverständlichkeit des Geschlechts im alltäglichen Leben als ein Unterschied der Natur in bestimmten sozialen Situationen in der Form „eines subtilen sozialen Regelsystems, das ‚hinter dem Rücken‘ der

Beteiligten wirkt (...)“ (ebd.: 269; Anführungszeichen im Original). „Körpergröße und Stimmintonation“ werden als natürliche Unterschiedsmerkmale zwischen Mann und Frau gesehen. Der soziale Konstruktionsprozess ergibt sich aus der sozialen Interaktion, in welcher die Individuen sich als Mann oder Frau „rekonstruieren“ müssen. Der Prozess ist daher auf „die flexible Selbstorganisation“ der Interaktanten, auf ihre „Bezüge und Handlungsspielräume“ angewiesen (ebd.: 270). Diese interaktionistische Analyse stößt jedoch an ihre Grenzen, indem sie nicht ausreichend erklären kann, wie die soziale Konstruktion nach der zeitlichen Dauer der Interaktion bestehen bleibt. Deshalb beschreiben die Autoren die Perspektive der lebenszeitlichen Prozessstrukturen: Die Herstellung von Geschlecht

„(...) kann als biographischer Prozeß der Erfahrungsaufschichtung und -konstruktion begriffen werden (...). Diese Sichtweise verfolgt die individuellen ‚Wege‘ durch die sich historisch verändernden ‚Handlungsumwelten‘, die ihrerseits immer geschlechtercodiert sind und spezifische Erfahrungsräume und -grenzen zur Verfügung stellen“ (Alheit/Dausien 2000: 273; Anführungszeichen im Original).

Für die Autoren geht es um die biografische Aufschichtung der Erfahrung der Subjekte als Mann oder Frau, welche ihre aktuelle Handlungsweise und ihre zukünftigen Wege (mit-) bestimmen. Sie sehen die Aufgabe einer (soziologischen) biografischen Theorie darin, zu rekonstruieren, wie soziale Konstruktionen auf das individuelle Leben Einfluss nehmen, wie „soziale Strukturen sich im Terrain der ‚Subjektivität‘ einnisten“ und wie die Individuen auf solche Einflüsse „höchst eigensinnig reagieren“ (ebd.).

Der Lebenslauf wird als eine Gesamtheit von Erfahrungen, Ereignissen, Empfindungen und einer unendlichen Anzahl von Elementen sozial institutionalisiert. Erst die Biografie erfasst den Lebensverlauf des Individuums als Thema, wobei sich die Auswahl des Dargestellten nicht auf die objektiven Daten des Lebenslaufes beschränkt. Für Hahn (2000) ist die Biografie eine Fiktion, zumal sie den zeitlichen Rahmen des Lebenslaufs sprengt, indem sie die ferne Vergangenheit und Zukunft mit einschließt und Zusammenhänge stiftet, „die es so vorher gar nicht geben könnte“ (Hahn 2000: 100). Er führt den Begriff Biografiengeneratoren ein, durch welche die „Rückbesinnung auf das eigene Sein“ gestattet wird. Es handelt sich dabei um Institutionen, aber auch um den eigenen Körper oder Ereignisse wie Erfolg, Krisen oder Brüche im Leben.

Für Fischer-Rosenthal (2000) umfasst Biografie unterschiedliche Ebenen der sozialen Ordnung: das gesellschaftlich Vorgegebene und präskriptive Richtlinien, wie z.B. Ablaufschemata der Lebensphasen, die selbstbezogene Dimension, eine eigenleibliche Beschreibung und eine Temporalisierung. Derjenige, der seine eigene Lebensgeschichte

erzählt, ist der „Interpret erster Hand einer sozialen Wirklichkeit“, gleichzeitig ist er auch deren Hersteller: „das erstpersönliche gehört zum Biografischen dazu“, zur Ordnungsgenerierung und zur Aufrechterhaltung, da Ordnungen sich nicht „selbst exekutieren“, bedürften sie der „Selektivität und Anschlüsse im Handeln“ (Fischer-Rosenthal 2000: 247). Andererseits dient die lebensgeschichtliche Erzählung dazu, gleichzeitig Erlebnisse mitzuteilen und „sich zu versichern, wer man ist“ (ebd.: 248).

In der vorliegenden Arbeit wird eine spezifische Form des Biografischen bevorzugt, welche sich aus der Erzählung der Lebensgeschichte herausbildet, und zwar aus der spezifischen Situation des narrativen Interviews. Dabei handelt es sich um einen sozialen Konstruktionsprozess in einer kommunikativen Interaktion, in welcher jemand aufgefordert wird einem anderen, der aktiv zuhört, seine oder ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Anhand der erzählten Lebensgeschichte werden die individuellen Wege des Subjekts innerhalb der sozio-historischen sich verändernden Handlungskontexte verfolgt, die sowohl spezifische Erfahrungsräume anbieten als auch deren Grenzen setzen. In den Konstruktionen von Biografien geht es jedoch um mehr als um die bloße Rekonstruktion von zeitlichen Abläufen der individuellen Wege: Es geht um die zeitliche Rekonstruktion der biografischen Erfahrungen, die die Subjekte, in diesem Fall als Jugendliche, machen und gemacht haben, und die darüber hinaus ihre Selbst- und Lebensentwürfe mitbestimmen; es geht deshalb auch um *ihre* subjektive Aneignung, *ihrer eigenen* Lebens-Geschichte, welche in einer dem Subjekt *eigenen* Art und Weise präsentiert wird. Anhand der biografischen Selbstthematisierung können wir versuchen, den Eigensinn des individuellen Lebens zu erfassen und für die Möglichkeiten des Zusammenwirkens des Individuums mit der Gesellschaft aufmerksam zu sein. Zudem zielt die Biografieforschung auf die Erfahrungsbildung und Sinnkonstruktion sowie auf die Selbst- und Fremddeutung des Subjekts ab (vgl. Dausien/Kelle 2005, Hanses 2004, Griese/Griesehop 2007).

Biografie, Jugendliche und Bildungs- und Erziehungswissenschaft

Schulze (2006) sieht in der Biografieforschung einen doppelten Gewinn für die Erziehungswissenschaft: einerseits einen methodologischen Gewinn durch die zahlreichen Anstöße und Herausforderungen, um neue methodische Vorgehensweisen und Auswertungsverfahren für die Forschung zu entwickeln; andererseits ist es in systematischer Hinsicht ein Gewinn, dass die Zusammenhänge des individuellen Lebens der Lernenden mit seinen Lernprozessen in Erscheinung tritt (Schulze verweist auf die methodologische

Bereicherung durch die Beiträge von Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki, Barbara Friebertshäuser u.a.; vgl. Schulze 2006: 51). Die Biografieforschung ermöglicht den Zugang zu „pädagogisch relevanten Sachverhalten auf unterschiedlichen Ebenen der Wirklichkeit sowie in unterschiedlichen Theorie-Horizonten“ (ebd.). So wird den Forscherinnen der Zugang zu den Bedingungen, Situationen, Anregungen und Widerständen im konkreten Leben und in den biografischen Lernprozessen des Subjekts gewährt. Darüber hinaus werden die gesellschaftlichen Veränderungen und die Herausforderungen der Modernisierung für das Subjekt durch die biografischen Erzählungen beobachtbar gemacht. Auch Marotzki (2006) sieht in den biografisch narrationsstrukturellen Auswertungsverfahren von Schütze und Riemann und in der objektiven Hermeneutik von Ulrich Oevermann die Möglichkeit, die Kluft zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung zu schließen.

Den Zusammenhang von Biografie und Bildungswegen im Jugendalter mit der zeitlichen Dimension der Erfahrung durch die Reziprozität zwischen vergangenem, gegenwärtigem und zukünftigem Leben und mit Bildungsprozessen erläutern Rosenthal u.a. (2006):

„Sowohl die gegenwärtige Lebenssituation als auch die in der Vergangenheit aufgeschichteten Erfahrungen und die damit zusammenhängende Zukunftsperspektive des/der Jugendlichen müssen hier thematisch werden. Impliziert ist darin die Annahme, dass nicht nur die gegenwärtige Lebenssituation eines/einer Jugendlichen den Verlauf einer Maßnahme mitbestimmt, sondern vielmehr auch frühere biographische Erfahrungen für deren Erfolg relevant sind“ (Rosenthal u.a. 2006: 15).

Baacke und Sander (2006) diskutieren die Bedeutung der Biografie für die Beziehung zwischen pädagogischen Bestrebungen und individuellen Selbst-Wegen. Das Biografische ist eine umfassende Kategorie geworden, die die Grenze des „Erziehungs- und Institutionenhandelns“ gesprengt hat, indem sie „die systematische Betrachtung des Alltags und des Alltäglichen und die Beachtung von ‚Lebenswelten‘“ einschließt (Baacke/Sander 2006: 262). Das Subjektive ist dadurch verstärkt worden, so die Autoren, wobei die Entfaltung von Subjektivität und Individualität vom Verstehen der Sinn- und Selbstdeutungen der Individuen abhängt. Die Analyse des Sinn- und Selbstdeutungsprozesses ermöglicht es, aus pädagogischer Perspektive zu verstehen, „wie aus Lebenswegen Lernwege werden, und wie die Individuen über die Auseinandersetzung mit ihren biographischen Erfahrungen zu Selbsttätigkeit und schließlich zur Selbsterziehung befähigt werden (...). Die Spannung zwischen pädagogischer Intentionalität, Selbsterziehung und Erziehung bleibt erhalten“ (ebd.).

Biografie und Identität

Alheit (2010) thematisiert den Begriff der Biografisierung im Zusammenhang von Biografie und Identität, indem der Schwerpunkt auf die Integrations- und Identitätsleistung des Individuums im lebensgeschichtlichen Prozess gesetzt wird. Er erkennt einen wesentlichen Beitrag der lebensgeschichtlichen Erzählung für die Identitätskonstruktion:

„Erzählte Lebensgeschichten eignen sich in einer besonderen Weise, der Frage nach der Identitätskonstitution nachzugehen, denn in der biografischen Selbstpräsentation beobachten wir einerseits den Prozess der Internalisierung der Lebenswelt (...) und andererseits die Einordnung biografischer Erfahrungen in gewachsene Wissensbestände, wenn man so will: den inneren Aufbau von Identitätsdispositionen“ (Alheit 2003: 12, zit. nach Müller 2010: 125).

Für Alheit (2010: 230) bedeutet die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Identität und Biografie eine Erweiterung der frühen Identitätstheorien, wobei die lebensgeschichtliche Erzählung der Ort der Identitätsrekonstruktion sei. Alheit spricht deshalb von Identität als biografische Identität. In der Biografieforschung ist „nicht nur der Entwicklungscharakter des Konzepts zu berücksichtigen, sondern vor allem die je individuelle und gesellschaftlich konstituierte biografische Erfahrungsaufschichtung, die flexible biografische ‚Eigenlogik‘ eines Lebens, zu erfassen“ (ebd.), wobei Brüche und Widersprüche der Lebenserfahrungen nicht auszuklammern sind: Die „Wahrnehmung der eigenen Diskontinuität und vor allem die Verarbeitung selbstwahrgenommener und sozial gespiegelter Kontinuität und Diskontinuität“ können „identitätsrelevant“ sein. Die biografischen Brüche können erneut eine Dynamik von Identitätsarbeit erzeugen, was Alheit dazu veranlasst, an die Identität als einer Folge von biografischer Arbeit zu denken, als einer „Art Selbstbildungsprozess, der zunehmend den Individuen spätmoderner Gesellschaften zugemutet und auferlegt wird“ (ebd.: 231). Die biografische Fallanalyse kann demonstrieren, wie die innere Konstruktionslogik der Lebensgeschichte - der „biografische Erfahrungscode“, d.h. die „Synthese vorgängig verarbeiteter Erfahrung“ – die Herstellung von Identität strukturiert und „Anregungen der sozialen Umwelt (...) *eigensinnig* in die Lebensgeschichte ‚einbaut‘ und verarbeitet“ (ebd.). Alheit widerspricht deshalb der Kritik Bourdieus, der die Biografie als eine Illusion versteht, da das biografische Wissen „nicht nach Belieben“ durch das Subjekt „suspendiert“ werden kann, sondern es wird bis zu einem „gewissen Grad“ „reaktiviert?“ (Alheit 2007: 78).

Die Identität in ihrem prozessualen Charakter kann durch die biographische Perspektive des Subjekts, d.h. durch die unterschiedlichen Dimensionen der Identitätsherstellung – temporale, soziale, selbstreferenzielle beispielsweise – erfasst werden.

Jedoch bleibt das Erfassen von Identität weder umfassend noch definitiv, da die Erzählung als ein bestimmter Vorgang an den Aspekt der Sprachanwendung und an Bedeutungen gebunden ist, auch kommt sie unter bestimmten Bedingungen und zu einer bestimmter Zeit zustande. Die narrative Identität ist und bleibt kontingent und nur teilweise erfassbar. Den Zusammenhang von Biografie und Identität fasst Thomas (2010) folgendermaßen zusammen:

„Die Konstituierung von Identität macht es daher erforderlich, dass die biographischen Erfahrungen als eigene Lebensgeschichte angeeignet werden, um zu einem mehr oder weniger kongruenten Selbstbild zu gelangen, in dem man sich als handlungsfähige und zurechnungsfähige Person selbst anschauen und reflektieren kann“ (Thomas 2010: 30).

Die Biografieforschung blickt auf den Erfahrungshorizont des Einzelnen und sie stellt darüber hinaus die Verknüpfung des Subjektiven mit dem historischen Kollektiv bzw. mit dem Intersubjektiven her; sie verknüpft die Mikro- mit der Makroebene der soziokulturellen Gesamtheit und entblößt insofern die klassische Dichotomie von Individuum und Gesellschaft als eine falsche Dichotomie. Auch wenn die eigene Biografie zu konstruieren oder das eigene Leben zu erzählen, keinen Menschen zum ‚Glück‘ oder ‚besseren Leben‘ führt, wie es in der Kritik von Galen Strawson (2005) an den Anhängern der narrativen Ansätze von Charles Taylor, Marya Schechtman und Paul Ricoeur formuliert ist, hat dieser Vorgang einen Einfluss auf die Subjekte und ihre Selbst- und Weltauffassung deshalb, da er Prozesse des Aufbaus von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen auf eine neue Weise in Gang setzen kann und unterschiedliche Facetten der Lebensabläufe hervorhebt. Weiters ermöglicht dieser Vorgang der Biografiekonstruktion, sich Fragen zu stellen über sich selbst und über andere als Protagonisten von Lebens-Ereignissen, und Erwägungen über ihre zukünftigen Möglichkeiten und Grenzen anzustellen. Die Bewältigung biografischer Ereignisse und die (neue) Gestaltung des Lebens können durch die so ermöglichte Reflexivität neue Einsichten bewirken. Subjektive Wünsche und Bedürfnisse können eine neue Bedeutung erlangen, die wiederum zu erneuerten Entwürfen führen können.

Schulze (2006) sieht das „Problem der Subjektivität“, womit die Biografieforschung immer wieder kritisiert wird, als einen „Einwand mit falschen Voraussetzung“ insofern, als dass die Biografie nicht einen Zugang zu „objektiven Sachverhalten“ eröffnet,

„sondern zu der Art und Weise wie diese auf die einzelnen Individuen treffen und einwirken, wie die Individuen sie aufnehmen, verarbeiten, beantworten. (...) So sind auch die Widersprüche und Widerstände, die Auslassungen und Ausschmückungen, die Verleugnungen und Verdrängungen, die Rechtfertigungen, Selbsttäuschungen und absichtlichen Verfälschungen in den autobiographischen Äußerungen keine Behinderungen für den Erkenntnisprozess, sondern – im Gegenteil – wichtige Hinweise und Anhaltspunkte“ (Schulze 2006: 52).

Das Subjektive ist für die Biografieforschung das Bedeutsame, und durch die interpretativen Verfahren ist es möglich, „den autobiographischen Erzählern auf die Spur zu kommen“ (ebd.). Eine Art von Verallgemeinerung durch die Biografieforschung ist die des Inhaltlichen. Die Sozialwissenschaften arbeiten mit sozialen Allgemeinheiten wie Schicht, Generation, Geschlecht u.a. Die Biografieforschung bringt das Besondere im Allgemeinen ins Licht:

„Das sind zum einen alle sozialen Erscheinungen, in denen das Individuum unmittelbar agiert und in denen es konkret mit den gesellschaftlichen Strukturen zusammenstößt: Gruppierungen, Erfahrungsräume, Netzwerke, Traditionen und Institutionen. Das sind zum anderen die besonderen nichtvoraussehbaren Situationen, Vorfälle und Ereignisse, die den Verlauf der Biographie artikulieren oder unerwartet verändern“ (Schulze 2006: 53).

Und diese Situationen, Vorfälle und Ereignisse machen auch oft einen historischen Wandel erfahrbar.

Das thematische Feld der biografischen Bildungsforschung ist vielfältig. Wir haben unterschiedliche Beiträge von Schulbildung, Jugend- und Erwachsenenbildung in der Erziehungswissenschaft zur Verfügung. Die theoretischen Grundlagen variieren je nach Thema oder Feld der Forschung. Ebenso gibt es unterschiedliche Ansätze, darunter Identitäts-, Gender- oder Lernprozess-orientierte oder solche, die den Bezug zum gesellschaftlichen Rahmen mit einbeziehen. Somit können wir „Biographien als Lern- und Bildungsgeschichten im Spannungsfeld individueller Voraussetzungen und gesellschaftlicher Determinanten“ verorten (Marotzki 2006: 26).

Alheit und Dausien (2009) plädieren dafür, den wissenschaftlichen Umgang mit Biografie in einen bescheideneren Rahmen zu setzen: Anstelle eines „Großanspruches“ das „Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft schlüssig und umfassend zu formulieren“, geht es in der Biografieforschung vielmehr um einen anderen, „bescheideneren“, Umgang mit dieser Spannung, indem sie

„(...) empirisch rekonstruktiv an die Potenziale konkreter Subjekte anknüpft, die gesellschaftlichen Widersprüche in bestimmten sozialen Kontexten praktisch zu leben, sie in unterschiedlichen sozialen Konstruktionsformaten ‚sinnvoll‘ zu machen, sie sich im Rahmen ihrer Lebensgeschichte anzueignen und aktiv zu bearbeiten“ (Alheit/Dausien 2009: 309; Anführungszeichen im Original).

4. METHODOLOGISCHE DEFINITIONEN

4.1 Die Forschungsleitfrage

Die Lebenslage der brasilianischen Jugendlichen, die in den Peripherien leben, ist Objekt zahlreicher Forschungen und Überlegungen. Dennoch beschäftigen sich die wenigsten Wissenschaftlerinnen aus den pädagogischen Bereichen mit den Fragen der Identitätsarbeit und der Identitätsbildung in Brasilien und verknüpfen diese mit den Bildungsgeschichten. Die meisten Arbeiten, die sich mit Fragen zur Identität von Jugendlichen auseinandersetzen, haben hauptsächlich den Aufbau von sozialen Identitäten zum Thema mit Fragestellungen über Gender-Beziehungen, Klassen-, Rassen- und ethnischen Zugehörigkeiten (Lopes 2002, Burity 2002, Burity und Amaral 2006), oder, um es mit Keupp u.a. (2008) zu benennen, über diese spezifischen Teilidentitäten. Zudem ist in Brasilien der methodische Ansatz einer biografischen Perspektive etwas Neues, sodass noch wenig an Forschungsergebnissen vorliegt. Insofern gibt es wenige und isolierte Bemühungen, um den Werdegang von benachteiligten Jugendlichen vor allem aus der Biografie- und Identitätsperspektive zu erforschen. Vor diesem Hintergrund liegt der allgemeine Schwerpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit in den Aufwachsens- und Bildungserfahrungen von benachteiligten Jugendlichen in Bahia. Insofern habe ich ihren Werdegang untersucht, wobei ihre spezifischen Rahmenbedingungen erforscht wurden. Es interessierte mich dabei besonders, ihre eigene Perspektive in diesem Kontext zu durchleuchten, ihre Betrachtungsweise zu interpretieren und zu veranschaulichen, welcher Lebensentwurf daraus konstruiert wird. Das sind alles wichtige Elemente, die zur Identitätsfrage hinleiten. Die führenden Fragen, die die Analyse begleiteten, sind: Wie deuten die Jugendlichen, die in sozialer Benachteiligung leben und an den bestimmten NRO-Projekten teilnehmen, ihre bisherigen Erfahrungen und welche Folgen hat das für ihre Selbstverhältnisse und für den Aufbau von weiteren Lebensperspektiven? Was zeichnet ihre Teilnahme an den Lernorten (an den Projekte der NRO) aus, in denen sie sich um eine berufliche Bildung bemühen? Aufgrund der gestellten Fragen wird das Forschungsvorhaben verschiedene Ebenen berühren: Auf der ersten Ebene wird der Blick auf die sozialen Lebens- und Lernbedingungen der Teilnehmerinnen gerichtet. Auf einer zweiten Ebene geht die Arbeit auf die subjektiven Erfahrungen in den Lernorten und auf die Ich-Positionierung bzw. die Selbstverhältnisse ein, die dargestellt werden. Nicht zuletzt stellt sich somit die Frage, inwieweit die von den Jugendlichen besuchten sozialen Projekte von ihnen als verlässliche (und notwendige, jedoch

nicht ausreichende) Ressourcen oder als ein Möglichkeitskontext für ihre Identitätsarbeit und ihre Lebensentwürfe bzw. -projekte wahrgenommen werden.

Um auf die zentralen Anliegen der Forschung einzugehen und die Sichtweise der Jugendlichen zu verstehen und zu durchleuchten, erweist sich das biografische und narrative Interview als ein angemessenes Instrument für die Datenerhebung. Zusätzlich ist für die Frage nach der Teilnahme an den Lernorten eine weitere Vorgehensweise erforderlich, wofür sich der ethnografische Ansatz als fruchtbar zeigt. Ich gehe im Folgenden auf die Darstellung dieser beiden Zugänge für die empirische Forschungsarbeit ein, auf die Datenerhebung sowie auf Perspektiven der Auswertungsverfahren.

4.2 Die methodologische Vorgehensweise

Die Erhebungsverfahren der qualitativen Forschung

Die vorliegende Forschungsarbeit ist als qualitative Forschung charakterisiert, welche zwei empirische Teile beinhaltet: einen Teil in der Form einer Feldforschung, welche als fokussierte ethnografische Wahrnehmung des Feldes ausgeführt wird, und einen anderen Teil, der auf der Empirie von lebensgeschichtlichen Erzählungen basiert. Die lebensgeschichtlichen Erzählungen bleiben dennoch die Hauptquelle der Arbeit; sie wurden in der Form von narrativen Interviews aufgenommen. Darüber hinaus wurde das Forschungsfeld in seiner räumlichen und interaktionalen Beschaffenheit wahrgenommen: die pädagogischen Momente und ihre Agenten in ihren alltäglichen Interaktionen. Alle diese Daten wurden zuerst separat ausgewertet und danach in Zusammenhang gebracht. Die Erhebungsphase teilte sich in Beobachtungen, Gespräche und Interviews.

Qualitative Forschung wird als offenes Forschungsverfahren verstanden, d.h. als eine Methode ohne standardisierte und normative Konzepte, was es ermöglicht, das Neue zu entdecken und das Alte näher zu durchblicken. Es handelt sich um ein Ensemble von Forschungsverfahren und theoretischen Richtlinien, welche sich in unterschiedlichen Fachbereichen anwenden lassen. Flick u.a. (2008: 22) unterscheiden vier Aspekte, die die Diversität der Ansätze und Verfahren der qualitativen Forschung zu einer gemeinsamen Basis zusammenfügen: Der erste Aspekt ist die soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutung; zweitens hat die soziale Wirklichkeit prozessualen und reflexiven Charakter; drittens, gewinnen „objektive Lebensbedingungen“ durch ihre subjektiven Deutungen Relevanz für die Lebenswelten; viertens wird die Konstruktion von

sozialer Wirklichkeit als kommunikativer Vorgang zum Zentrum eines rekonstruktiven Forschungsprozesses.

Qualitative Sozialforschung wird von Fritz Schütze (2005) folgendermaßen definiert: „eine Sichtweise der sozialen Realität, die deren grundlegende Hervorbringungsprozesse, Erzeugungsbedingungen und Funktionsmechanismen in den Blick nimmt“ (Schütze 2005: 214). Qualitative Sozialforschung

„stellt methodische Instrumente für minutiöse Analysen von sozialen (einschließlich biographischen) Prozessen, deren Erzeugungs- und Entfaltungsbedingungen sowie deren Funktionsmechanismen bereit. Die sozialen Prozesse müssen bei einer grundlegenden und genauen Betrachtungsweise, welche deren elementare Bewegungsmechanismen totalisierend erfasst, zunächst prinzipiell als Einzelfälle mit deren zahlreichen einzelnen Entfaltungsaktivitäten und deren komplexer Verknüpfung untereinander gewürdigt werden“ (Schütze 2005: 215).

In der qualitativen Forschung ist eine dem Gegenstand angemessene Methode zu suchen sowie die Situativität von Konstruktionen im Forschungsprozess in Betracht zu ziehen, wobei die Anwesenheit der Forscherinnen als ein Bestandteil der Forschung in den Blick gerät. Das Verstehen wird zum Erkenntnisprinzip der qualitativen Forschung und von komplexen Zusammenhängen. In Anlehnung an die Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1976) schreibt Flick: „Verstehen richtet sich im Sinne des 'methodisch kontrollierten Fremdverstehens' (...) auf den Nachvollzug der Perspektive des anderen“ (Flick 2006: 23; Hervorhebung im Original).

Biografieforschung und der ethnografische Blick auf das Feld

Die Biografische Forschung steht mit der Ethnografie in einem sich gegenseitig ergänzenden Verhältnis, wie von Dausien und Kelle (2005) thematisiert wird. Die Autorinnen plädieren für eine Erweiterung der Methode der biografischen Forschung durch die Einbeziehung des ethnografischen Zugangs. Der Zugang zu fremden Lebenswelten würde durch die Ethnografie einen erweiterten Einblick in die sozialen Gegebenheiten von Biografien verschaffen. Die Autorinnen machen dennoch darauf aufmerksam, dass es notwendig ist, die Spezifität jeder wissenschaftlichen Methode im Blick zu behalten: Während die Biografie die „interaktive Erzeugung biografischer Thematisierung (*doing biography*)“ betont, wobei der interaktive Kontext und „langfristige Prozesse der sozialen Ko-Konstruktion und Vernetzung von Lebensgeschichte“ in die Analyse mit einbezogen werden, bevorzugen ethnografische Zugänge die beobachtbaren, sichtbaren Phänomene der Interaktionsprozesse gegenüber anderen Quellen. Dennoch beziehen sich beide Methoden auf die sozialen Interaktionen, zumal die Herstellung und Darstellung von Biografie auch intersubjektive Vorgänge sind, d.h., dass

sie in sozialen Interaktionen stattfinden, wobei auf die Anderen in den Lebensgeschichten rekurriert wird. Die Ressource der biografischen Sinnkonstruktion (eigene Gedanken, Reflexionen, Gefühle, Erinnerungen, leibliche Empfindungen, Erwartungen, Träume, Imaginationen, Emotionen usw.) sind sozial situiert, d.h. auf differente Weise an soziale Interaktionen gebunden, aber auch selbstreflexiv – sie haben eine Innenseite (Dausien/Kelle 2005). Die Interpretationen des Subjekts über seine Erfahrungen mit dem Anderen und mit sich selbst sind die Kernelemente der biografischen Analyse.

Durch die Rekonstruktionsprozesse wird die interaktive Dimension der biografischen Erfahrungsbildung geschaffen. Sowohl in den biografischen Interviews als auch in den ethnografischen Beobachtungsprotokollen ist die Einbeziehung der signifikanten Anderen innerhalb der dauerhaften Beziehungen zu beobachten. Wenn man beide Perspektiven artikuliert, so Dausien und Kelle (ebd.: 207), geht es nicht nur um Triangulation, sondern darum, „wechselseitig [zu] beleuchten und [zu] konturieren“: Unterschiedliche Ausschnitte der Konstruktionsprozesse werden jeweils in das Zentrum gestellt, Text und Kontext können unter die Lupe genommen werden.

In der vorliegenden Arbeit ergab sich die Entscheidung für eine teilnehmende Beobachtung aus der Forschungsfrage selbst. Der thematische Fokus 'Teilnahme' bezeichnet einen Vorgang, der nicht in biografischen Interviews oder anderen Interviewverfahren erfahrbare oder überhaupt erforschbar ist. Das *Wie* und das *Was* der Teilnahme am Lernort sind nicht auf der Reflexionsebene der Teilnehmerinnen angesiedelt, sondern es bedarf eines anderen Blickes, eines „dritten Auges“, das sich bemüht, die Vorgänge und ihre Bedeutungen zu erläutern. Die meisten Vorgänge während der „Teilnahme“ gehören zu den alltäglichen Praktiken der Teilnehmerinnen, die als solche den Charakter von Selbstverständlichkeiten annehmen und von ihnen nicht hinterfragt werden. Die Beobachterin spielt hier die Rolle der „außen Stehenden“, welche einen selektiven Blick auf das Geschehen wirft, um einen bestimmten Aspekt in der Komplexität zu beleuchten, die in ihrer Gesamtheit zu erfahren unmöglich ist (vgl. Reckwitz 2003, Breidenstein 2006).

4.3 Das Erhebungsverfahren I:

Die fokussierte Ethnografie

Die realisierten Beobachtungen als Forschungsstrategie können wir im Rahmen einer fokussierten Ethnografie ansiedeln. Oester (2008) unterscheidet die fokussierte Ethnografie von der klassischen Ethnografie in einigen Aspekten:

Klassische ethnografische Forschung	Fokussierte ethnografische Forschung
Langer Feldaufenthalt (1 bis mehrere Jahre)	Kurzer Feldaufenthalt (mehrere Monate)
Thematische Offenheit	Thematischer Fokus
Grundlagenforschung	Angewandte problemorientierte Forschung
Stärkere Betonung der Teilnahme	Stärkere Betonung der Beobachtung

Abb. 3: Quelle: Oester 2008: 234

Oester beschreibt die Möglichkeiten und Grenzen der fokussierten Ethnografie, die eben mit der Dauer des Aufenthalts verknüpft ist, welche durch ihre relative Kürze die Integration in das Feld erschwert, ebenso wie die Anpassung der eigenen Zeitrhythmen an diejenigen der Forschungspartner; die Aneignung alternativer Raumkonzepte der Subjekte und die Unmöglichkeit an anderen formellen und informellen Ereignissen teilzunehmen, welche einen Zugang zu subjektiven Deutungen verschaffen würde, sind dadurch relativ beeinträchtigt. Dennoch erweist sich die fokussierte Ethnografie als eine angemessene Strategie, wenn es um eine zeitbegrenzte Untersuchung geht und das Beobachtungsfeld überschaubar ist.

Die fokussierte Ethnografie ist deshalb für die vorliegende Untersuchung die adäquate Strategie: Die Beziehungen bzw. Interaktionen finden in einem überschaubaren Feld statt, in welchem die Interaktanten bestimmte Ziele verfolgen. Die beobachteten Projekte werden als Feld der Forschung betrachtet, als soziale Welt, in welcher sich Beziehungen zwischen institutionellen Agenten und Teilnehmerinnen abspielen. Die soziale Welt wird von Strauss (1998) definiert als

„eine Reihe von gemeinsamen oder gemeinschaftlichen Handlungen oder Beziehungen, die durch ein Kommunikationsnetz miteinander verbunden sind. (...) Soziale Welten variieren beträchtlich nach Größe, Typus, Anzahl und Eigenschaften zentraler Aktivitäten, nach organisatorischer Komplexität, technischer Differenziertheit, ideologischer Ausrichtung, geographischer Streuung und so weiter“ (Strauss 1998: 193f).

Die thematische Fokussierung auf das Forschungsinteresse lässt jedoch Raum genug, um andere Geschehnisse in den beobachteten Situationen zu entdecken.

Der Zugang zum Feld

Die für die Forschung ausgewählten Institutionen wurden per Email kontaktiert, danach wurde telefonisch mit der Direktion ein erstes Gespräch vor Ort vereinbart. Dadurch konnte ich mein Anliegen präsentieren und auch einen Vorstellungsbrief der örtlichen Universität Uneb vorlegen. Beide Direktorinnen zeigten sich verständnisvoll, was die Interviews und die Beobachtungen des Unterrichts betraf. Was weitere Unterlagen der Institutionen und der Teilnehmerinnen betrifft, hatte ich jedoch bei der Institution CEFO keine Zusage bekommen; die Institution *Casa do Cuidar* verfügte über keine pädagogische Begleitung der Jugendlichen und bot ausschließlich den *Employability* Kurs an. Außer den persönlichen Angaben des Inskriptionsblattes hatte sie keine anderen Auskünfte über die Teilnehmerinnen. Gleich am nächsten Tage nach dem Gespräch mit der Direktorin begann ich mit den Beobachtungen an der Institution.

Die Herstellung der Beobachtungsprotokolle

Das Protokollieren ist ein selektiver Vorgang. Die Beobachter/innen müssen möglichst detailliert und getreu Ereignisse schriftlich festhalten. Das Protokoll verbalisiert nicht nur Handlungen, Menschen, Objekte und Interaktionen, sondern auch Impressionen und Eindrücke der Beobachterin. Das Zurückgreifen auf Gedächtnisprotokolle kann schwer eine „dichte Beschreibung“ im Sinne von Geertz (1987) ersetzen, dennoch erweist es sich als ein adäquates Instrument, wenn es um das Verhindern einer „Störung der Geschehnisse“ im Feld geht.

Das Protokollieren vor Ort war nicht bei beiden Institutionen möglich. Der Entscheidung ein Gedächtnisprotokoll anzulegen liegt die Absicht zugrunde, eine mögliche Ablenkung der teilnehmenden Subjekte zu vermeiden und so wenig Einfluss wie möglich auf den „natürlichen Ablauf der Dinge“ auszuüben. Schon die Notizen, die ich vor Ort machte, regten bereits zu einigen Bemerkungen und Fragen der Teilnehmerinnen an, was gut für den Aufbau von Vertrauen war, weil ich dadurch in ein Gespräch mit den Jugendlichen kommen konnte und eine erste Annäherung für die biografischen Interviews geschaffen wurde.

Die Form des Festhaltens in Notizen hing mit der Dynamik der jeweiligen Projekte und deren spezifischen Aktivitäten zusammen. Das direkte Protokollieren am Ort war meistens nur durch das Festhalten in Stichwörtern oder Aufschreiben von bedeutsamen Aussagen der Teilnehmer/innen und der Lehrer/innen möglich. Die Unterrichtsdynamik in der Institution *Casa do Cuidar*, zum Beispiel, ermöglichte das Protokollieren *in locus*: Nachdem die Teilnehmer/innen mit den Aktivitäten angefangen hatten, waren sie meistens stundenlang

dermaßen an ihren Computern konzentriert, dass gar nichts gesagt wurde; ich hörte nur das Tippen auf den Tastaturen. Dagegen war das Protokollieren vor Ort in der Institution CEFO auch aufgrund der Dynamik in den Unterrichtsräumen nicht möglich. Denn es gab eine Fülle von parallelen Ereignissen: Es war immer sehr laut, die Jugendlichen redeten ständig miteinander, scherzten, lachten, stritten, belästigten sich gegenseitig; ich musste mich dann auf die eine Szene oder ein Ereignis konzentrieren, es nur in Stichworten festhalten um es danach wiedergeben zu können. Das hinderte jedoch nicht diejenigen, die neben mir saßen, daran gelegentlich zu versuchen einen „Querblick“ auf mein Notizheft zu werfen. Von den TeilnehmerInnen beider Institutionen wurde ich gefragt, was ich notiere. Eine Teilnehmerin des CEFO wollte anschauen, was ich geschrieben hatte, was ich ihr auch gestattete; sie hatte aber weder meine Schrift noch das „Deutschugiesisch“ (die Notizen auf Deutsch und auf Portugiesisch vermischt) verstanden. Andere TeilnehmerInnen forderten mich auf, bestimmte Tatsachen zu notieren, oder sie machten kritische Bemerkungen, wahrscheinlich in der Erwartung, dass ich es notiere und „jemand anderer“ es zur Kenntnis nimmt.

Die planmäßigen Stunden des fünfmonatigen Kurses waren mit den Inhalten der theoretischen und praktischen Stunden besetzt, sowohl der Kurse der Institution *Casa do Cuidar* als auch diejenigen der Institution CEFO. Meine „Teilnahme“ beschränkte sich auf das Beobachten, was nicht Kontakte und Unterhaltungen über den Lernstoff und über sonstiges die Kurse betreffendes mit TeilnehmerInnen und LehrerInnen ausschloss; meine Sorge war eher, die Lehrer und ihre Planung so wenig wie möglich zu stören, ebenso wie die Jugendlichen so wenig wie möglich abzulenken oder zu dekonzentrieren. Das *Was* es zu beobachten gilt, wurde zuerst mit den Handlungen und Praktikern definiert, aber in der Situation selbst entschieden, auf welche Person oder Gruppen die Aufmerksamkeit zu lenken war. Jedoch erwies es sich besonders bei der Institution *Casa do Cuidar* als fruchtbar, die Augen für den gesamten Ablauf offen zu behalten, da die meisten Stunden die TeilnehmerInnen stillschweigend für sich vor dem Computer arbeiteten.

Die Gedächtnisprotokolle wurden gleich nach der Ankunft zu Hause angefertigt. Die Zeit der Beobachtung und die Zeit der Anfertigung des Protokolls sind nicht deckungsgleich. Die Anfertigung nahm mehr Zeit als die Beobachtung selbst in Anspruch. Zum Teil konnte das Protokollieren erst am nächsten Tag beendet werden.

Das Auswertungsverfahren der Protokolle

Die Auswertung der Protokolle, ist vom Modell der *Grounded Theory* inspiriert, aber einige Passagen werden auch einer Sequenzanalyse unterzogen: Das Datenmaterial wird zuerst codiert und daraus werden Code-Klassen gebildet; dadurch entstehen Themenhierarchien, die dem Datenmaterial bestimmte Strukturen verleihen. „Die Arbeit an den Kategorien lässt den Ethnografen sein Material in neuer Weise erkennen: In ganzer Breite werden Dimensionen und Ausprägungen des sozialen Feldes aufgespannt, das er beobachtete“ (Breidenstein u.a. 2013: 135). Codieren ist eine Kategorisierung; aus chronologisch angesammelten Daten entwickelt sich mittels Schlagworten und Begriffshierarchien eine thematisch-analytische Ordnung, sodass damit der Korpus umstrukturiert wird. Durch Kategorisierung entsteht eine Liste, die die chronologische Ordnung des Datenmaterials zerstört, und es wird dann eine neue analytische Ordnung erzeugt (Breidenstein u.a. 2013).

Anhand von ausgewählten Abschnitten aus den Beobachtungsprotokollen werden, gemäß der Kategorien, die analytischen Themen ausgearbeitet, d.h., es wird eine Sequenzanalyse der Abschnitte durchgeführt. Der Fokus ist auf die Rekonstruktion von Szenen, welche die Inter-Aktionen und Reaktionen der Subjekte im Feld in Erscheinung treten lassen, und die Rekonstruktion der immanenten Logik von Abläufen ermöglichen.

Da das Forschungsinteresse in der Teilnahme der Jugendlichen am Lernort der Projekte liegt, ergibt sich in der Betrachtungsweise der Protokolle die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung durch das Konzept des Raumes – und ein Handlungskonzept als Interpretationsgrundlage. Die sozialen Interaktionen finden in Räumen statt. Die Raumanalyse macht auf die diversen Geschehen aufmerksam, die sich in unterschiedlichen und zum Teil voneinander unabhängigen Vorgängen in den Räumen abspielen. Die Feinanalyse greift dann einzelne Passagen (ausgewählte Abschnitte) aus dem zu einem Thema kodierten Datenkorpus heraus. Diese Stellen sind exemplarisch für die gesamten während der Beobachtungsphase protokollierten Geschehnisse und sie bilden die Darstellung von Interaktionsabläufen in den Räumen.

Die Zeit der Beobachtung

Für die Feldforschung als fokussierte Ethnografie war die Zeitdauer festgesetzt und abgegrenzt aufgrund des physisch-geographischen Raumes der Projekte und ihrer Charakteristika: Das Projekt *Employability* wurde zweimal in der Woche vormittags und nachmittags angeboten, sodass ich an diesen zwei Tagen in der Institution *Casa do Cuidar* war;

das Projekt Arbeit am Bau bot den entsprechenden Kurs der Institution *Centro de Formação* (CEFO) der Gruppe, die von mir von mir beobachtet wurde, fünf Tage in der Woche, immer am Nachmittag, an. Ich beobachtete in der ersten Woche jeden Tag, dann zwei Mal in der Woche. Insgesamt hatte ich vier Monate für die Beobachtungen, also für jedes Feld zwei Monate, zur Verfügung. Mit den Beobachtungen wurde im Kurs des Projekts *Employability* begonnen; die Interviews wurden am Ende des Kurses mit den Teilnehmer/innen durchgeführt. Die Beobachtung in der Institution *Casa do Cuidar* wurde in den zwei Ausbildungsgruppen gemacht, sowohl vormittags als auch nachmittags. Ich war während dieser zwei Monate zwei Tage in der Woche an der Institution. Wie schon erwähnt, handelte es sich um *in-locus*-Notizen der als relevant bewerteten Aussagen und um einige zusätzliche Stichwörter.

Da ich in der Institution *Casa do Cuidar* angekommen bin, nachdem der Kurs schon angefangen hatte, blieben mir zwei der fünf Monate um diesen zu beobachten. Es war vorerst meine Absicht, die zwei Gruppen des Kurses *Employability* vormittags und nachmittags zu beobachten. Ich würde danach weiterhin in der Institution bleiben und den folgenden Kurs für Computer-Wartung ab Oktober beobachten; der Vorteil davon wäre, dass viele der Teilnehmer/innen daran interessiert waren, auch diesen Kurs zu belegen, sofern sie bis dahin keinen Job finden würden. Doch die finanzielle Situation der Institution verschlechterte sich, sodass wegen dieser Schwierigkeiten der Kurs verschoben werden musste. Aufgrund der geringen Anzahl der Teilnehmer/innen, die dann dazu bereit waren das Interview zu geben, entschied ich mich dazu, eine weitere Institution aufzusuchen, um mehr Möglichkeiten und ein weiteres Sample von Interviews zu sichern.

Auch das Projekt Arbeit am Bau besuchte ich zwei Mal in der Woche in den Unterrichtsstunden Humanbildung (*Formação Humana*) und Informatik (*Computação*) sowie beim praktischen Unterricht. Nur am ersten Tag hatte ich die Portugiesisch und Mathematikstunden beobachtet. Auch dort hatte ich den Anfang des Projektes nicht miterlebt. Kurz vor Ende meines Aufenthalts kam es zu einer Unterbrechung der Aktivitäten des Projektes. Die finanzielle Unterstützung durch die Regierung wurde abgebrochen und die Schulden bei den Lieferanten konnten nicht mehr bezahlt werden. Die Aktivitäten wurden für zehn Tage unterbrochen, vorerst für die Zeit der Verhandlung mit der Regierung; es gab jedoch keine Garantie, dass danach die Aktivitäten wieder aufgenommen werden würden. Während dieser Zeit waren die Jugendlichen nicht mehr zu erreichen, weder per Handy noch per Telefon zu Hause. Die mit ihnen abgesprochenen Termine für die Interviews wurden von den Jugendlichen nicht eingehalten. Erst nach einigen Tagen konnte ich mit der Hilfe der Sekretärin

der Institution einige von ihnen erreichen und neue Termine für ein Interview absprechen. Von den sechs vorher vereinbarten sind nach diesem erneuten Kontakt drei für das Interview erschienen.

Die Beobachtungen wurden beim Unterricht des Kurses *Employability* in beiden Gruppen gemacht, in der Vormittags- und in der Nachmittagsgruppe. Gleich nachdem mich die Pädagogin dem Lehrer vorgestellt hatte, fing ich damit an. Die Interviews in der Institution *Casa do Cuidar* begannen gegen Ende der Beobachtungszeit. Die Anfahrtswege zu beiden Institutionen waren weitgehend dieselben, da sie nur einige Kilometer voneinander entfernt an der *Avenida Suburbana* liegen.

Exkurs: Vorfälle in den Vierteln des *Subúrbio Ferroviário*

Das *Subúrbio Ferroviário* ist einer der sozialen Brennpunkte der Stadt. Dies wird nicht nur in den Medien verbreitet, sondern ist auch in Studien der Sozialwissenschaften nachzulesen. Während meiner Beobachtungszeit ereigneten sich nahe der Institution CEFO zwei gewalttätige Vorfälle. Zuerst wurde einer der Burschen aus der Institution an einem Wochenende in einem Lokal in der Nähe der Institution getötet. Die Stimmung in der Institution am Tag danach war getrübt, es wurde eine Messe in der Kapelle organisiert, die Familie des Burschen war anwesend, die Kolleginnen und Lehrerinnen solidarisierten sich mit der Familie und die Direktorin schickte danach alle nach Hause, da es kein Klima für Aktivitäten gab. Der zweite Vorfall war eine Schießerei in der direkten Umgebung der Institution, wobei es zweien der Widerstreiter gelang, durch die Pforte in das Gelände herein zu kommen, was alle in Panik versetzte; sie waren aber gleich wieder weg und prügelten sich draußen weiter, die Pforte wurde zugesperrt und wir waren ca. zwanzig Minuten eingesperrt bis sich die Lage wieder entspannte. Während dieses Zeitraums sah ich von der Veranda der oberen Etage des Gebäudes, wie sich drei Jungen mit Revolvern in den Händen durch die schmale Straße auf der „Suche nach jemandem“ schlichen. Dieser zweite Vorfall bereitete mir dann „Kopfzerbrechen“ (und andere Schmerzen) darüber, was zu tun wäre, um meine physische Integrität während meines Aufenthaltes im Feld zu gewährleisten. Jedoch gab es nicht viel zu tun: entweder den Job machen oder aufgeben; so wie die anderen Lehrerinnen hingingen, um ihren Job zu machen, ging auch ich weiterhin hin, um meine Beobachtung fortzusetzen. Dennoch entschied ich mich dazu, die Beobachtungszeit auf zwei Tage pro Woche zu reduzieren.

Die Gewalt in den Vierteln verhindert die Mobilität der Jugendlichen. In ihren Biografien erzählen sie, dass sie die Grenzen bestimmter Viertel des *Subúrbio Ferroviário* nicht

überschreiten sollen, dass sie die Orte ihrer Kindheit nicht mehr sorglos besuchen oder experimentieren „dürfen“ oder „herumhängen“ können, wo sie gerade wollen. Ihr Wohnort „schrumpft“ und der Raum *Subúrbio Ferroviário* scheint für die Jugendlichen nur noch aus Fragmenten aus betretbaren und nicht betretbaren Räumen zu bestehen, wovon einige nur aus dem fahrenden Bus erlebbar sind.

4.4 Das Erhebungsverfahren II

Das narrative Interview

Das narrative Interview wurde von Fritz Schütze in den siebziger Jahre entwickelt. Gemäß seiner Definition ist es folgendermaßen aufzufassen:

„Das narrative Interview ist eines derjenigen Erhebungs- und Analyseverfahren, welches die Erfahrungs- und Orientierungsbestände des Informanten bei weitgehender Zurücknahme des Forschereinflusses unter den Relevanzgesichtspunkten des Informanten möglichst immanent zu rekonstruieren versucht“ (Schütze 1987, zitiert nach Küsters 2009: 21).

Marotzki (2006) beschreibt das Grundverständnis vom narrativen Interview als sensitives Verfahren, weil „es jene kommunikativen Regeln aktiviert, mittels deren die Informanten ihre Wirklichkeit konstruieren; es aktiviert also die alltägliche Verhaltens- und Handlungsorientierung des Subjekts“ (Marotzki 2006: 115). Das narrative Interview erfordert vom Interviewer und vom Interviewten das Erbringen von Leistungen: Einerseits liegt die Relevanzsetzung dafür, was es zu erzählen gibt und wie es zu erzählen ist, beim Interviewten, welcher dann die Autonomie hat, die „Erlebnis- und Gestaltungsperspektive zu suchen, zu wählen und zu entfalten“. Und zudem bedeutet es andererseits für den Interviewer: „Weil er Verknüpfungen sucht und biographische Arbeit leistet, folgt interviewtechnisch daraus eine bestimmte Haltung für den Interviewer“ (ebd.). Er setzt die Erzählung in Gang, bestimmt aber nicht den Inhalt und die Darstellungsmodi. Zur Besonderheit des narrativen Interviews schreibt Küsters (2009):

„Der Befragte wird nicht in distanzierter Weise zu einem Geschehen und seinem Handeln befragt, sondern wird zum Wiedererleben eines vergangenen Geschehens gebracht und dazu bewegt, seine Erinnerung daran möglichst umfassend in einer Erzählung zu reproduzieren“ (Küsters 2009: 21).

Für Schütze ermöglicht die Stegreiferzählung, die durch das narrative Interview erhoben wird, eine „Analyse der zeitlichen Verhältnisse und der sachlichen Abfolge“ der von den Erzähler/innen „repräsentierten lebensgeschichtlichen Prozesse (...)“ (Schütze 1983: 285). Das Interesse der vorliegenden Arbeit, welche eine Interpretation von ihren Lebensgeschichten

durch die Jugendlichen selbst enthält, fordert demnach das Übernehmen des Verfahrens eines narrativen biografischen Interviews als Instrument der Forschung ein. Das biografische narrative Interview besteht aus unterschiedlichen Momenten (Schütze ebd.). Es beginnt immer mit einer Erzählaufforderung, worauf der Erzähler darauf eingeht und die eigene Lebensgeschichte zu erzählen beginnt. Die Leistung des Interviewers ist es, eine erzählungsgenerierende Aufforderung zustande zu bringen, ohne dass er in den Verlauf der Erzählung zu intervenieren braucht. Bis der Erzähler einen Endpunkt für seine Haupterzählung setzt, soll dieser nicht unterbrochen werden um Fragen zu beantworten. Der Interviewer hört aufmerksam zu. Erst wenn der Erzähler zu erkennen gibt, dass die eigene Erzählung beendet ist, können wir mit dem zweiten Teil, dem Nachfrageteil des Interviews, fortsetzen. Es können Fragen zur erzählten Geschichte gestellt werden – die immanenten Fragen, die zur Klarheit, zum Verständnis und zur Bearbeitung von etwas „nicht Verstandenem“ des Erzählten beitragen. Die Fragen sollen immer offen formuliert werden, um zu ermöglichen, dass ein weiterer Erzählprozess in Gang kommt. Danach werden andere Themen wie z.B. solche, die auf das Forschungsinteresse bezogen sind, angesprochen – die exmanenten Fragen – und dann schließlich, nach einer letzten Bilanzierungsphase, wird das Interview beendet. Die Bilanzierungsphase wird von Schütze definiert: „Es geht nunmehr um die Nutzung der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experte und Theoretiker seiner Selbst“ (Schütze, zit. nach Marotzki 2006: 116). Für Marotzki dienen die Interviewphasen dazu, dass „das tangentielle Erzählpotential sowie das Beschreibungs- und Theoriepotential des Informanten aktualisiert und sprachliche und parasprachliche Äußerungen generiert werden. Durch dieses Verfahren wird ein (Interaktions-) Text konstituiert, der die eigentliche Material- und Datenbasis darstellt“ (ebd.).

Die Aufnahme von Stegreiferzählungen ermöglicht es, die gesamten Daten als Text zu betrachten. In dieser Arbeit wird auf die Perspektive des Interviewten fokussiert. Die biografische Perspektive des Subjekts ist eng mit den institutionellen Strukturen des Lebenslaufs verwoben; das Subjekt versucht, ihr einen Sinn zu geben, indem Deutungs-, Verständnis- und Bewältigungsversuche unternommen werden, indem die „Diskrepanzen zwischen Norm und Realität“ geglättet werden (vgl. Alheit/Dausien 2000, zit. nach Walther/Stauber 2007: 28). In der Literatur wird deshalb hervorgehoben, dass es sich nicht nur um eine Beschreibung des Lebensablaufs handelt, sondern um „die rechtfertigenden Bekenntnisse, mit denen der performativ erhobene Anspruch auf die je eigene Identität beglaubigt werden kann, [diese] sind nicht mit den stets selektiven Beschreibungen eines Individuums zu verwechseln“. Es geht zudem um „(...) interessierte Selbstdarstellungen, mit

denen ein komplexer Anspruch gegenüber zweiten Personen gerechtfertigt wird: der Anspruch auf Anerkennung der unvertretbaren Identität eines in bewusster [und nicht nur in bewusster] Lebensführung sich manifestierenden Ich“ (Straub/Renn 2002: 15f; Anmerkung im Original).

Lebensgeschichtliche Erzählung erfordert insofern von den Interviewten Bereitschaft, kommunikative Fähigkeit und auch Erinnerungs- und Deutungsfähigkeit. Aus der Erfahrung mit der Biografieforschung mit sozial benachteiligten Jugendlichen bringen Rosenthal u.a. (2006) wichtige methodologische Anmerkungen zum biografisch narrativen Interview mit diesem Publikum zur Kenntnis. Rosenthal und Witte (2006) zeigen, wie eine konsequente Gesprächsführung auch einen Prozess des Selbstverstehens bei Jugendlichen anregen und ihnen damit neue Zukunftsperspektiven eröffnen und Handlungsoptionen aufzeigen kann. Sie gehen von der Annahme der Gesprächskompetenz der Jugendlichen aus, welche in der Interviewsituation weiter unterstützt werden soll. Darüber hinaus ist es möglich, so die Autorinnen, durch die Verbalisierung der eigenen Lebensgeschichte einen „Prozess des Selbstverstehens“ auszulösen, der „bei den Jugendlichen weiter wirksam für die Initiierung ihrer Autonomieentwicklung und von Aktivitäten zur Veränderung der eigenen Lebensführung ist“ (Rosenthal/Witte 2006: 189).

Für die vorliegende Forschung übernehme ich von den o.g. Autorinnen einige Grundhaltungen für die Gesprächsführung mit Jugendlichen: 1- Ein offenes narratives Gespräch; 2- Eine Gesprächsführung, die sich an den Relevanzen und am Gesprächsstil der Jugendlichen orientiert; 3- Eine konsequent narrative Gesprächshaltung; 4- eine an Schütze angelehnte „methodische Fremdheitshaltung“. Zum ersten Aspekt meinen die Autorinnen die Gewährleistung einer allgemeinen, offenen Haltung des Interviewers hinsichtlich des biografischen narrativen Interviews, welches zunächst dem Erzähler den Raum zur eigenen Gestaltung seiner Erzählung anbietet, um sich damit den „angesprochenen Themen unzensiert“ widmen zu können (ebd.: 190). Der zweite Aspekt (Relevanz und Gesprächsstil der Jugendlichen) bezieht sich auf die Knappheit, mit welcher die meisten Jugendlichen anfänglich auf die Erzählaufforderung reagieren, und auch darauf, dass sie am Anfang eines Interviews oft etwas hilflos zu sein scheinen. Die Autorinnen empfehlen, nicht von einer mangelnden Erzählkompetenz auszugehen oder von wenig Gesprächsbereitschaft, sondern davon, wie ihre Erfahrungen zeigten, dass die Jugendlichen seitens der Interviewerinnen mehr Unterstützung als Personen aus anderen Forschungskontexten brauchten. Eine weitere Empfehlung betrifft die Relevanzsetzung. Wie schon erwähnt, werden die Auswahl der Themen und die Gestaltung den Jugendlichen überlassen, es werden zunächst also nur Themen aufgegriffen, die von den

Jugendlichen angesprochen werden. Die nicht thematisierten Bereiche werden erst zum Schluss, in einer offenen Form, aufgegriffen, so dass es ihnen ermöglicht wird, sich darauf einzulassen oder die Mitteilung zu verweigern.

„Diesem Vorgehen liegt unser Respekt gegenüber Abwehr- oder Vermeidungshaltungen, aber auch generell gegenüber einem von den Jugendlichen gewünschten Intimbereich zugrunde. Des Weiteren gehen wir davon aus, dass sich hinter allen Themen oder Lebensphasen, die von den Jugendlichen nicht angesprochen werden, schwierige und sehr belastende Lebenserfahrungen verbergen können“ (Rosenthal/Witte 2006: 194f).

Bei belastenden oder traumatisierenden Erfahrungen gilt es zu überlegen, ob diese zu vertiefen sind oder nicht. Auf jeden Fall ist es erforderlich, eine unterstützende, einfühlsame Einstellung dem Erzähler gegenüber aufrecht zu erhalten: „Es geht generell nicht darum, etwas ‚aufzudecken‘, wozu der oder die Jugendliche nicht bereit oder gewillt ist. Es ist ein wesentliches Prinzip der narrativen Gesprächstechnik, die Abwehr unserer GesprächspartnerInnen zu akzeptieren und nicht durchbrechen zu wollen“ (ebd.: 195). Der letzte der oben genannten Aspekte, der Aspekt der Fremdheit, basiert auf dem Begriff der ‚methodischen Fremdheitshaltung‘ von Fritz Schütze: „Jede/r Interviewte ist anders und uns zunächst fremd“ (ebd.: 214). Die Autorinnen empfehlen die Gesprächsführung flexibel einzusetzen und sie je nach Erfahrung mit den unterschiedlichen Jugendlichen auch zu verändern.

Die Auswertungsverfahren: Das narrationsstrukturelle Verfahren und die Identitätsdimensionen

Die Kognitiven Figuren der Stegreiferzählung und die Sequenzanalyse

Was die Auswertung der biografischen Interviewdaten betrifft, bieten m. E. das Strukturanalyseverfahren und die Aufstellung der kognitiven Figuren nach Fritz Schütze (1984) die grundlegenden Perspektiven für die Rekonstruktion der komplexen Lebenswirklichkeit und schafft zugleich Zugang zu unterschiedlichen Raum- und Zeitdimensionen der Erfahrung und deren subjektive Deutungen und Darstellungsmodi. Das Verfahren von Schütze geht von der Annahme aus, dass die biografische Erzählung auf drei Textarten – Erzählen, Beschreiben und Argumentieren – zurückgreift. Schütze geht auch von den Zugzwängen des Erzählens aus: Gestaltschließung – Erzählungen haben einen Anfang und ein Ende; Detaillierung – die Geschichte muss vom Zuhörer nachvollzogen werden können; Kondensierung – es kann nicht alles ausführlich erzählt werden; Relevanzsetzung – der Erzähler wählt aus, was er für

erzählwürdig hält. Zudem entwickelt Schütze die kognitiven Figuren der Stegreiferzählung, welche die Narration der Lebensgeschichte ordnen; sie sind die „elementarsten Orientierungs- und Darstellungsraster“ für die Narration der Ereignisse und Erfahrungen aus der persönlichen Sicht des Erzählers (vgl. Schütze 1984: 80). Schütze identifiziert vier kognitive Figuren:

a) Biografie- und Ereignisträger mit ihren sozialen Beziehungen: Dabei werden die Ich-Positionierung und die Positionierung der Anderen in der Ereigniskonstellations vollzogen. Der Biografieträger führt sich selbst ein, lokalisiert sich im Elternhaus, in den Kindheitserfahrungen, Milieus und sozialen Welten. Dabei werden diese Orte der Erfahrungen bewertet. Die Ereignisträger sind die signifikanten Anderen in der Erzählung und auch Objekte. Sie bedeuten die Einbindung der Lebensgeschichte in einen sozialen Rahmen.

b) Ereignis- und Erfahrungsverkettung: Diese bezeichnet die Prozessstrukturen. Ereignisabläufe bestehen aus Ereignisketten, welche durch die Form der Verknüpfung der Ereignisse die Prozessabläufe bilden. Für Schütze ist die Einstellung des Erzählers von hoher Bedeutung, wobei er vier Aspekte differenziert:

- Biografische Handlungsschemata: Sie bezeichnen die Haltung der Aktivität; diese kann vom Biografieträger, der etwas zu verwirklichen versucht, geplant sein oder nicht; der Biografieträger erlebt sich als handelndes Subjekt.
- Institutionelles Ablaufmuster: Es entspricht der Haltung sich an normativen Prinzipien auszurichten; es ist ein gesellschaftlicher Erwartungsfahrplan, der vom erzählenden Subjekt selbst oder von anderen Interaktanten erwartet wird;
- Verlaufskurve des Erleidens: Das erzählende Subjekt wird von Ereigniskonstellationen getrieben, es ist ohnmächtig gegenüber Ereignissen und Bedingungen.
- Wandlungsprozesse: Das sind „systematische Veränderungen der Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Schütze 1984: 92).

c) Lebensmilieu und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen von sozialen Prozessen: Diese werden durch die Einbettung einer Biografie in sozialen Kontexten thematisiert.

d) Gesamtgestalt der Lebensgeschichte: Diese bezeichnet das übergeordnete Thema und bezieht sich auf die Organisation der Erzählung. Sie ist der abstrakte Rahmen der lebensgeschichtlichen Konstruktion.

Für Schütze sind die kognitiven Figuren die „Geordnetheit der formalen Verrichtung“ der Stegreiferzählung. Sie ordnet die flexible Darstellung der Erfahrungsrekapitulation: „Diese Ordnungsprinzipien sind in Entstehen und Durchformung nicht ohne interaktive Einübung des Argumentierens, Beschreibens und Erzählen in frühen Phasen der Ontogenese zu denken“ (ebd.: 80).

Beim Verfahren mit dem Schütze'schen Modell muss beachtet werden, dass der Erzähler seine Geschichte in Abschnitte markiert, die die Erzählung segmentieren. Der Anfang und das Ende des Segments soll erkannt werden – Rahmenschaltelemente, Kodas und zeitliche Schwellen werden dafür genutzt. Das Erzählsegment bzw. die Passage wird dann beschrieben, um die faktische Erfahrungsaufschichtung zu rekonstruieren. Dadurch werden die Prozessstrukturen identifiziert. Der Auswertungsprozess beginnt nach Schütze dann mit der Rekonstruktion der strukturellen Beschreibung der primären Datenmaterialien: Die Prozessentfaltungslinien und ihre Sequenzialität werden in den Blick genommen sowie die Funktion des Präsentierten in den Abschnitten. Die Sequenzialität folgt einer *line by line* Analyse, in welcher die relevanten Aspekte der zu erforschenden Prozesse identifiziert werden (Schütze 2005). Dieser Feinanalyseprozess dient zum Erkennen davon, was unter der manifesten Ebene der Darstellung liegt, zum Unterscheiden zwischen der manifesten Schilderung und der latenten Sinnebene. Das Ziel der Analyse mit dem von Schütze kreierten narrationsstrukturellen Verfahren fassen Griesse und Griesehop (2007) mit einem Zitat von Ralf Bohnsack zusammen:

„Dabei ist es also auch Ziel der Erzählanalyse des narrativen Interviews, zu den Orientierungsstrukturen vergangenen Handelns und Erleidens vorzudringen, also zu jener mit (auch weit zurückliegendem) biografischem Handeln unmittelbar verbundenen Erfahrung, welche von der zum Zeitpunkt der Erzählung sich vollziehenden Erfahrungsrekapitulation zwar überformt ist (...), diese Überformung aber (...) als solche erkennbar bleibt“ (Bohnsack 2000, zit. nach Griesse/Griesehop 2007: 30; Hervorhebung im Original).

Bei der strukturellen Beschreibung wird sichergestellt, dass die Darstellungsaktivitäten und der Darstellungsgehalt auf den Kommunikationskontext des Primärmaterials bezogen bleiben. (vgl. Schütze 2005: 218). Danach folgt das, was Schütze pragmatische Brechung nennt. Es wird die empirische Ebene der Kommunikation und der vermittelten Erfahrung in ihren wortwörtlichen „Oberflächenrepräsentationen“ verlassen und ein anderer Blick entworfen:

„Das Prinzip der pragmatischen Brechung beinhaltet also die („optische“) Brechung der alltagsweltlichen Wahrnehmungs- und Erfahrungsperspektive des Erlebens in der 'Eingefangenheit' in sozialen Prozessen; an ihrer statt wird die Perspektive der

Betrachtung und analytischen Beobachtung von sozialen Prozessen in ihren Hervorbringungsaktivitäten eingenommen“ (Schütze 2005: 218; Hervorhebung im Original).

Daran schließt sich der Schritt der analytischen Abstraktion an. Es handelt sich um die „Herausarbeitung der Erzeugungsbedingungen, der externen Weiterführungsbedingungen und der (internen) Bewegungs- und Wirkmechanismen der zu untersuchenden sozialen (bzw. biographischen) Prozesse“ (ebd.: 219). Dieser Vorgang ist notwendig, so Schütze, um zwischen dem Einzigartigen der „singulären Fallentfaltung“ und den „allgemeinen Merkmalen“ und „Mechanismen des sozialen Prozesses“ des Falles zu unterscheiden (ebd.).

Für Dausien (1996) bietet Schütze kein bloßes Modell für die Analyse von narrativen Interviews, sondern sein theoretisches Modell „befasst sich mit dem theoretisch weitreichenden Problem der Explikation jener Konstruktionsprinzipien des subjektiven Welt- und Selbstbezugs, sowohl in der Modalität der narrativen Rekonstruktion und Darstellung als auch im persönlichen Erleben selbst“ (Dausien 1996: 111f).

Die temporalen, sozialen und selbstbezogenen Dimensionen als empirischer Zugang zur Identität

Zusätzlich zur Schütze'schen Methode greife ich noch das methodologische Verfahren von Lucius-Hoene und Deppermann (2004) bezüglich der Identitätsfrage auf. Dieses Verfahren ergänzt die Analyse der Kognitiven Figuren insofern, als es die Deutung von Erfahrung mit anderen und mit sich selbst in den Mittelpunkt der Analyse stellt, wodurch sich unterschiedliche Dimensionen der Identität veranschaulichen lassen. Lucius-Hoene und Deppermann präsentieren für die Textanalyse die Formen der narrativen Identität, die sich in den drei Dimensionen temporale, soziale und selbst - manifestieren (siehe Kapitel 3.5). Hier noch einmal zusammenfassend:

1. Die temporale Dimension: Narrativität ist temporal strukturiert und ist als Verknüpfungsleistung und Sinnstiftung im zeitlichen Wandel zu begreifen. In der narrativen Sinnstiftung werden Aspekte von Temporalität der Identität bearbeitet.

2. Die soziale Dimension: Erzählen ist als soziale Handlung zu betrachten: Es ist ein intersubjektiver Akt, der auf einen Zuhörer ausgerichtet ist. Bezüglich der Identitätsfrage zielt sie auf soziale Akzeptanz und Selbstbehauptung und verortet das Individuum in den normativen und moralischen Strukturen des gesellschaftlichen Umfeldes, so Lucius-Hoene und Deppermann (2004a: 61ff).

3. Die selbstbezügliche Dimension bezieht sich auf die Selbstreflexivität des Menschen; sie kennzeichnet die menschliche Eigenschaft zugleich Subjekt und Objekt, eigenes Denken und Sprechen zu sein. Dadurch tritt der Erzähler in ein Verhältnis zu sich selbst ein. Im Prozess des Erinnerns und Erzählens kann das Subjekt sich selbst darstellen, über sich reflektieren, Bilder und Konzepte eigener Erfahrungen und von der eigenen Person bearbeiten, zu sich Stellung nehmen, sich und die eigenen Erfahrungen und Erinnerungen bewerten und interpretieren sowie auch die eigenen Handlungen. „Der Erzähler kann im sprachlichen Prozess zwischen Inszenierung des handelnden Ich, reflexiver Selbstcharakterisierung und theoretischer Distanz wechseln“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a: 69).

Zudem kann lebensgeschichtliches Erzählen autoepistemische Prozesse auslösen. Dabei ist die Rolle der ZuhörerIn nicht unbedeutend. Durch die Erinnerungsarbeit und empathisches Zuhören können Emotionen erlebt werden, die bearbeitungsbedürftig sind. Autoepistemische Prozesse lassen sich empirisch auf der Textoberfläche des Interviews nachweisen: Unordnung der Erzählstruktur, Pausen, Auslassungen, Häufung von Partikeln, Satzabbrüche, Unsicherheitsmarkierer und unkorrekte Satzfortführung sind „Ausdruck sprachlicher Suchbewegungen und Formulierungsarbeit“ und weisen „auf solche Erkenntnisprozesse oder die Erarbeitung von Standpunkten gegenüber dem Erinnerten hin (...) Argumentative und eigentheoretische Einschübe können zeigen, dass der Erzähler sich aktiv mit einer Thematik auseinandersetzt“ (ebd.: 72).

Die kognitiven Figuren als Zugang zu biografischen Sinnzusammenhängen und die narrative Identität als eine symbolische Struktur weisen einige Berührungspunkte auf. Als theoretisch-methodische Verfahren ergänzen sich die Modelle von Schütze und von Lucius-Hoene und Deppermann, nach denen die Identifizierung und die Beschreibung von Wandlungsprozessen stattfindet, die sowohl Kontinuitäten als auch Diskontinuitäten in Biografien darstellen und die die Beziehungen der Interviewten zu ihrer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowie zu den räumlichen und sozialen Gegebenheiten des Gewordenseins aufdecken.

Der Zugang zu den Teilnehmer/innen

Für die Forschung wurden insgesamt zwölf Jugendliche interviewt, jeweils sechs von jeder Institution. Daraus wurde ein Sample von fünf Fällen für die vorliegende Arbeit herangezogen, deren Informationen umfangreicher sind und deren narrativer Anteil umfassender ist. Um die Jugendlichen bei der Institution *Casa do Cuidar* für die Interviews zu

engagieren, konnte ich mit der Hilfe der Kurslehrer rechnen. Gleichwohl ich bei meiner Präsentation vor der Gruppe mein Anliegen vorstellte, gab ich mir einige Zeit – die Zeit der Beobachtungsphase – damit eine Annäherung mit den Teilnehmerinnen der Gruppe zustande kommen konnte und um Vertrauen für das Interview aufzubauen. Obwohl die Jugendlichen mir mit Sympathie begegneten, waren sie nicht besonders gesprächig und sie hielten einen gewissen Abstand von der Beobachterin. Das gilt für beide beobachteten Gruppen der Institution. Ich merkte, dass sie etwas scheu waren, was sie vielleicht daran hinderte, sich ganz spontan für das Interview zu melden. Der Lehrer sprach dann gelegentlich beim Thema Arbeitssuche das Sub-Thema Vorstellungsgespräch, („interviewt werden“ oder „Verhalten beim Interview“) an und erwähnte, dass die Teilnehmerinnen bei mir üben könnten. Ich unterstützte natürlich diesen Vorschlag des Lehrers, indem ich sagte, dass sie mit dem Gefühl experimentieren würden, wie es ist sich jemandem anderen, den sie nicht (gut) kennen, vorzustellen und etwas über sich selbst zu erzählen oder Fragen zu beantworten, die ihren Lebenslauf betreffen, gleichwohl sie sich bei mir nicht um einen Job zu bemühen brauchten. Das Argument schien gut funktioniert zu haben, denn nach und nach bekam ich Zusagen von den Jungen und Mädchen für Interviews. Ich konnte letztlich aber nur zwei Teilnehmerinnen während des Kurses interviewen, weil einige nicht zu den vereinbarten Termin erschienen, was mir auch Zeit kostete; die anderen vier Interviews führte ich erst nach dem Kursabschluss durch.

Die Interviews wurden in einem der Räume der Institution *Casa do Cuidar* geführt. Dieser war der einzige Raum, der zur Verfügung gestellt werden konnte, da die anderen immer besetzt waren. Er lag gegenüber einem Spielplatz und neben dem Hof, sodass es während einiger Interviews sehr laut war: Entweder waren die Kinder am Spielplatz oder die Handwerker reparierten etwas oder es wurden Lautsprecher für Aktivitäten im Hof eingesetzt. Da ich nicht so viel Zeit hatte, um einen Termin zu verschieben und da ich auch befürchtete, dass die Jugendlichen nicht mehr zu einem anderen Termin kommen würden, nahm ich es „so wie es kam“.

Bei der Institution CEFO lief dieser Vorgang etwas anders ab. Gleich am ersten Tag bei meiner Präsentation in der Computerstunde meldete sich ein Junge, um mir ein Interview zu geben, was er explizit als eine Geste der Solidarität mit mir und meiner Arbeit formulierte. Dieser Junge sprach auch drei andere ihm nahe stehenden Kolleginnen an, damit sie mir auch ein Interview geben. Von dieser kleinen Gruppe konnte ich dann nur ein Mädchen nicht interviewen. Zu den übrigen Interviews kam es dadurch, dass ich die Kursteilnehmerinnen während der Pausen oder im Unterrichtsraum ansprach. Obwohl sich die meisten Jugendlichen

aus der Gruppe als sehr gesprächig zeigten, waren sie nicht besonders offen dafür, ein Interview zu geben. Auch hielten sich einige von ihnen nicht an die vereinbarten Termine, sodass dann neue Termine abgesprochen werden mussten. Zudem kamen in den zehn Tagen der Unterbrechung der Aktivitäten die Jugendlichen nicht zu den bereits vereinbarten Terminen und konnten dann erst wieder mit der Hilfe der Sekretärin der Institution kontaktiert werden, wie bereits erwähnt.

Für die Durchführung der Interviews tauchten zwei Schwierigkeiten auf: Die Institution CEFO hatte keinen eigenen Raum, den sie mir zur Verfügung stellen konnte, um die Jugendlichen ungestört zu interviewen. Außerdem hatten die Jugendlichen, die sich bereit erklärt hatten, wenig Zeit, da sie neben dem Kurs arbeiteten, abends zur Schule gingen oder andere Verpflichtungen hatten. Die Interviews wurden dann während der Mittagszeit in dem Raum, der uns gerade zur Verfügung stand, durchgeführt. Die Interviewten haben sich damit mir gegenüber sehr entgegenkommend gezeigt: Um interviewt zu werden, mussten sie auf das Fußballspielen in der Mittagszeit verzichten oder einfach früher kommen. Die drei Jugendlichen, die ich während der Unterbrechung der Aktivitäten interviewte, kamen extra dafür zur Institution.

4.5 Die Reflexivität in der Forschung: Über die Rolle der Forscherin im Feld

In Anlehnung an den Symbolischen Interaktionismus verstehen wir das Verhältnis zwischen Forscher/innen und Feld als interagierende Subjekte im sozialen Raum. Somit bestimmen die Forscher/innen die Forschungssituationen mit, sei es beim Interview oder beim Beobachten. Bezüglich der narrativen Datenerhebung, die sozial-situativ hergestellt wird, bleibt die Interviewsituation ein sozialer Ort der Selbstverortung und -vergewisserung, wobei die Interviewerin nicht als eine „unbedeutende Andere“, sondern als die Adressatin der Selbstkonstruktion steht. Bei einigen Interviewten musste ich mich z.B. die Frage stellen, in wie weit ihr Wissen darüber, dass ich selbst Lehrerin bin und meine Forschung eine „Aufgabe für eine Universität“ ist, einige Aussagen über ein Studium als Selbstentwurf beeinflusste. Bezüglich auf die ethnografische Feldbeobachtung in pädagogischen außerschulischen Bereichen verteidigt Cloos (2008) zudem die These, dass die Beobachter/innen herausgefordert werden, um ein Teil des pädagogischen Geschehens zu sein.

Das Forschungsfeld in einer Armutszone ist für mich als einer gebürtigen Brasilianerin, die selbst die Kindheit und Adoleszenz am Rand einer kleinen Stadt verbrachte, nicht als „ganz fremd“ zu bewerten. Vieles aus dem Szenarium ist mir wohl bekannt: enge

Gassen, kleine halbfertig gebaute Häuser, kleine Läden und Kneipen, Lärm und Schmutz ebenso wie auch die Art und Weise des Interagierens und des zwischenmenschlichen Umgangs. Die Randräume der großen Städte haben viele solche Gemeinsamkeiten mit den Randräumen der kleinen Städte. Ein solches „Hintergrundwissen“ ist jedoch zu „befremden“. Urbane Räume bieten vielfältige Fremdheitserfahrungen an, so Hirschauer und Amann (1997): „Das weitgehend Vertraute wird *als sei es fremd*, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch 'befremdet': es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht“ (Hirschauer/Amann 1997: 12; Hervorhebungen in Original). Andererseits zeichnen ebenfalls die nur „temporäre Anwesenheit“ und die „strukturelle nicht-Zugehörigkeit“ die Fremdheit der Beobachterinnen aus. Die Beobachterinnen sind wiederum selbst Gegenstand der Beobachtung und der Evaluation durch die Feldmitglieder (vgl. Kalthof 1997: 243).

Die Ethnograf/innen im Feld befinden sich in einer unsicheren Position, so Kalthof (ebd.): Sie versuchen, sich eine Annäherung an das Feld zu verschaffen und müssen gleichzeitig auch eine Distanz gewährleisten; ihre Position ist die eines „Möchtegernmitglieds“, das auf die Akzeptanz der Anderen angewiesen ist, um sich im Feld mit einer gewissen Freiheit bewegen zu können (vgl. Kalthof ebd.: 240). Dennoch sind und bleiben die Feldbeobachter/innen die „besonderen Anderen“, welche durch ihre Anwesenheit auch das Feld beeinflussen: „Das Andere bringt durch seine Präsenz das hervor, was es beobachtet“ (ebd.: 241). Selbst- und Fremdbeobachtung markieren somit das ethnografische Tun der Beobachter/innen.

Zur Unsicherheit der Position gehört auch eine ständige Aushandlung der Beobachtungsmöglichkeit, in meinem Fall z.B. betrifft das den Zugang zu weiteren Unterlagen der Institution. Was den Forscher/innen zugestanden wird und was nicht, welche Distanz oder Einbindungsversuche unternommen werden, welche Möglichkeit ihnen eingeräumt und welche Kontrolle oder Prüfungen ihnen auferlegt werden, „weisen auf die Möglichkeiten zum Eindringen in das Feld hin“ (ebd.: 243).

Fremde haben viele Gesichter. Die Forscher/innen werden in den Forschungsfeldern unterschiedlich wahrgenommen und positioniert. Die Erfahrung als Andere im Feld wurde mir gleich am ersten Tag der Beobachtung von den Kindern der Institution *Casa do Cuidar* vor Augen geführt, indem mir ein Mädchen die Frage stellte: „What is your name?“ Warum fragt es, ein sechsjähriges Kind aus einem Randviertel, nach meinem Namen in einer Fremdsprache, die es sicherlich „nicht spricht“? Die Kinder der Institution haben Erfahrungen mit ausländischen Jugendlichen aus Europa und den Vereinigten Staaten, die für ein Jahr zu einem Jugendaustausch kommen. Vielleicht assoziierte sie mich mit jenen Unbekannten, die in die

Institution kommen: Fremd-Sein entspricht dann dem, eine andere Sprache zu sprechen. Auch beruht ihre Wahrnehmung des Fremden wahrscheinlich nicht exklusiv auf äußerlichen Merkmalen. Auf jeden Fall signalisierte das Kind für mich vor allem meine Fremdheit ihm gegenüber, aber vielleicht auch den Wunsch diese zu überwinden.

Zu den Einbindungsversuchen der Feldmitglieder gehören die Vereinnahmungsstrategien, von welchen auch Cloos (2008) berichtet, sei es um die Form des Beobachtens für erzieherische Zwecke nutzbar zu machen, sei es um die Beobachterin als Zeugin für Konflikte in der Institution zu stilisieren oder um pädagogisches Feedback auszuloten. In der Institution *Casa do Cuidar* wurde z.B. meine Hilfe in den Diskussionen darüber erbeten, welche Themen interessant oder notwendig wären, um sie in Seminaren und Workshops mit den Familien aufzugreifen, die das Projekt unterstützt. Einige Angestellte, vor allem die Sozialarbeiterinnen und Pädagoginnen der Institutionen, fragten mich nach Auskünften und Tipps für eine Postgraduierung an der Universität, über Forschungsschwerpunkte und die Selektionsprozesse. Hier wurde ich dazu aufgefordert, Informationen über spezielle Prozesse mitzuteilen, und es wurde mir als „Insider“ einer anderen sozialen Welt die Position zugeschrieben, in der Lage zu sein über solche zu verfügen. Die Teilnehmer/innen des Kurses der Institution CEFO nutzten meine Anwesenheit, um durch „provokative“ Aussagen Kritik an der Organisation der Institution zu üben. Dadurch machten sie mich zur Zeugin des Konflikts.

Für Cloos (2008) gilt es „sich dem Spiel um die Positionen nicht gänzlich zu entziehen, ohne sich in den Diskurs zu verstricken“ (Cloos 2008: 214). Vereinnahmungsstrategien sollen nicht immer abgewehrt werden, nur soll auch darauf geachtet werden, der Forscherrolle weiterhin gerecht zu bleiben (ebd.: 215). Eine „hin-und-her-pendelnde Teilnahme“ ermöglicht es, eine Mehrperspektivität im Feld einzunehmen. Für Cloos haben die Forscher in ihrer „doppelten Expertenschaft“ als Pädagogen und Forscher eine Stellung, die für sie sowohl vorteilhaft als auch von Nachteil sein kann. Ohne ihr Vorwissen zu leugnen, müssen die Forscherinnen „über eine '*standardisierte Inkompetenz*' verfügen, die die Mitarbeiter zur Einsicht führt, dass sie '*Unterweisung nötig*' haben“ (ebd.: 217; Hervorhebung im Original).

Da in der vorliegenden Arbeit die Rolle des/der Forscher/in nicht als neutral konzipiert wird, sind ihre sozialen Handlungen im Feld sowie die wahrgenommenen Folgen ihrer Anwesenheit in die Analyse der Daten in den entsprechenden Passagen mit einbezogen. Festzuhalten ist: Die Forscher/innen sind und bleiben im Feld die „besonderen Anderen“. Für Kalthoff: „Diese Art Politik von Nähe und Ferne, Distanzierung und Annäherung lässt sich auch

als 'soziale Simulation' (...) bezeichnen, in der die Beteiligten Fiktionen ihres temporären Selbst spiegeln“ (Kalthoff 1997: 262; Hervorhebung im Original).

Das Augenmerk des Zusammenhangs zwischen dem biografischen und ethnografischen Material liegt auf der Rekonstruktion der individuellen Perspektive, auch auf den Einstellungen, Haltungen und Handlungen der Interviewten bezüglich des Kurses, durch die Darstellung von dem, was die Einzelnen als zukünftige Perspektiven für sich vor allem durch die Teilnahme am pädagogischen Geschehen konstruieren.

5. EMPIRISCHE ERGEBNISSE I

Forschungsräume: Die zwei Projekte im *Subúrbio Ferroviário*

Im folgenden Abschnitt widme ich mich der Analyse der Beobachtungsprotokolle, die ich an beiden Institutionen anlegte. Wie schon im Kapitel über die Methode beschrieben wurde, wird das Feld der Forschung von einer ethnographischen Perspektive aus betrachtet. Hier übernehme ich eine Definition von Institution aus soziologischer Sicht, für welche die „gedankliche Struktur, die konstruierte Wirklichkeit aus Wissen, Überzeugungen und Gewohnheiten“ der Subjekten Ausschlag gebend ist (Schwietring 2011: 165): „Institutionen sind dauerhafte, ‚verfestigte‘ Muster sozialer Beziehungen und menschlichen Handelns, die als legitim gelten oder gesellschaftlich erzwungen und von den Menschen in ihrem Handeln faktisch verwirklicht werden“ (ebd.; Anführungszeichen im Original).

Hinsichtlich des Forschungsinteresses ist es wichtig, in den Lern-Räumen zu betrachten, welche Strategien der Teilnahme an der eigenen (Aus-) Bildung die Teilnehmerinnen konstruieren und unter welchen Bedingungen welche Ressourcen von ihnen aufgegriffen werden. Raum ist eine Denk-Kategorie, die geschichtlich in der Wissenschaft und im *common sense* als das „materielle Substrat“, als Territorium, betrachtet wurde. Dies hat sich stark verändert, sodass es heute zahlreiche Untersuchungen über den Raum, seine Konstitution, Bildung und Strukturen und seine wechselseitigen Beziehungen zum Menschen (vgl. Löw 2001) gibt. Löw definiert Raum als relationale Kategorie, wobei alle Gebilde als Raum zu bezeichnen sind, „die sich durch die Verknüpfung verschiedener sozialer Güter bzw. Menschen miteinander herausbilden und die als solche Handeln strukturieren“ (10). Raum bezeichnet insofern die „Organisation des Nebeneinanders der Menschen“, wobei Handeln, Strukturen, Symbolik u.a. als miteinander verflochtene Faktoren eine Rolle spielen. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Autoren (Anthony Giddens, Hartmut Zeiher und Helga Zeiher, Urie Bronfenbrenner u.a.) und ihren theoretischen Annahmen führt Löw zur Erkenntnis, dass die Konstitution von Raum selbst ein sozialer Prozess ist und diese als soziologischer Gegenstand betrachtet werden kann und soll. Handeln wird dafür als raumbildend betrachtet, d.h., Raum bildet keine eigenständige Wirklichkeit, sondern er ergibt sich „aus der Anordnung“ der beweglichen Körper.

Als eine wissenschaftliche Kategorie wird Raum in den pädagogischen Diskurs ab den 90er Jahren einbezogen, sodass zahlreiche Arbeiten entstehen. Schrammel (2008, 94ff) gliedert die raum-pädagogische Forschung in drei Schwerpunkte: Raum wird als Lern- und

Bildungsgegenstand verstanden, wobei die reflexive Auseinandersetzung mit räumlichen Strukturen und die Eingebundenheit der Subjekte in unterschiedlichen Raumkonfigurationen thematisiert wird; Inszenierter Raum als eine Bedingung für die Pädagogische Praxis, wodurch bestimmte Bildungsprozesse entsprechende Raumkonfigurationen erfordern; schließlich wird Raum als Einflussfaktor auf Lern- und Bildungsprozesse verstanden, wobei die Wirkung von Raumverhältnissen auf Selbstverständnisse, Kommunikations- und Handlungsmuster erforscht wird. Schrammel nimmt Bezug auf Löws Konzept und schreibt:

„Pädagogische Räume kommen als Beziehungsgeflecht von Menschen und Dingen in den Blick (...). Mittels Raum kann so die Gleichzeitigkeit von Vielfalt dargestellt und erfasst werden. Die Analyse von räumlichen Mustern ermöglicht die Identifikation von Einflussfaktoren und Wechselbeziehungen, z.B. die Ausübung und Repräsentation von Macht in pädagogischen Kontexten (...)“ (Schrammel 2008: 97).

Dabei kann der Disziplinierung, den Widerständen und der Selbstpositionierung nachgegangen werden. Lern- und Bildungsräume können dann als von Subjekten aktiv hergestellt erfasst werden.

Da es sich hierbei um die Teilnahme der Jugendlichen am Lernort handelt, gilt es die Handlungen und Interaktionen, auf die sie sich einlassen, sowie ihre Positionierungen im Raum des Kurses als Lernort zu betrachten. Schließlich gilt es auch zu beobachten, was sie aus den Anregungen machen, die sie bekommen.

Handeln ist ein wesentlicher Begriff in den Sozialwissenschaften, vor allem in der Soziologie. Für Schütz und Luckmann (2003) sind Handlungen subjektiv vorentworfene Erfahrungsabläufe, die vom Subjekt motiviert sind und von ihm ausgehend geschehen. Handeln ist eine subjektive Bewusstseinsleistung und zugleich die Voraussetzung für den Aufbau der sozialen Welt (ebd.: 452ff).

Giddens (2009) erörtert die Handlungen und ihre Rahmenbedingungen aus der Perspektive der interpretativen Soziologie und diskutiert, wie die Handlungen des Subjekts die gesellschaftlichen Strukturen reproduzieren. Sein Interesse liegt darin, die Konzepte von Handlung, Bedeutung (Signifikat) und Subjektivität zu artikulieren, wobei das Studienobjekt die in Zeit und Raum geordneten sozialen Praktiken sind. Es sind die gesellschaftlichen Strukturen (Regeln und Ressourcen), die das Handeln einerseits einschränken und die aber auch andererseits die reflexive Steuerung des Handelns leiten (vgl. Giddens 2009: 7ff). Die Struktur – die verbunden ist mit den dauerhaften Aspekten der Gesellschaft, wie etwa die Institutionen – bildet einen Rahmen für die Handlungen der Subjekte und stimuliert und ermöglicht diese aber auch. Giddens führt den Begriff Strukturation ein, welcher die Dualität von Handlung

(*action*) und Struktur (*structure*) beinhaltet (vgl. ebd.: 31ff). Zu beachten ist insofern, dass die Bedingungen dieser sozialen Strukturen für das Subjekt sowohl als Anregung als auch als Einschränkung fungieren. Die sozialen Handlungen können wiederum die Strukturen beeinflussen und diese unter bestimmten Bedingungen verändern. Deshalb versucht das Subjekt, durch Handeln seine soziale Umwelt zu beeinflussen, und zwar aufgrund seiner Motivation und Bedürfnisse (Giddens 2009, Miebach 2006, Schimank 2010). So wie auch Max Weber spricht Giddens die Intentionalität von Handlungen an – dadurch versucht das Subjekt Einfluss auf Kontext, Ereignisse und die anderen Subjekten auszuüben. Obwohl Giddens die unbewussten motivationalen Elemente von Handlung nicht ignoriert (die Motiven können nicht immer diskursiv artikuliert werden), weist er darauf hin, dass die Subjekte (bei Giddens: die Agenten) in der Lage sind, eine reflexive Kontrolle über ihr Verhalten zu bewahren (vgl. ebd.: 5ff). Zudem verweist er auf die nicht intendierten Folgen von Handlung, die nicht unter der Kontrolle oder im Wissen des handelnden Subjekts liegen (vgl. ebd.: 32f). Handlungen können zum Teil intendiert sein, ihre Folgen gehen aber die Absichten der Handelnden hinaus.

Handeln kann in diesem spezifischen Forschungszusammenhang in Teilnahme übersetzt werden, d.h., die Teilnahme wird sich durch die Handlungssequenz zu erkennen gegeben. Mit dem Begriff Teilnahme möchte ich die Beteiligung der Jugendlichen an den spezifischen Lernorten, ihre Mit-Arbeit bei ihren eigenen Lernprozessen, das heißt, das aktive Handeln und die Praktiken bezüglich der Anforderungen des Lernraumes, verstehen. Zu diesem Begriff gehört jedoch, dass das Teilnehmen nicht immer eine aktive Konformität mit den geplanten und beabsichtigten pädagogischen Maßnahmen des Projektes bedeutet. So werden auch die Widerstände gegen die pädagogischen Bemühungen und Vorgaben der Institution als Teilnahme interpretiert. Andererseits ist es eine *conditio sine qua non* der Kursteilnahme, in den Lernstunden des Projekts anwesend zu sein, dennoch reicht das allein nicht aus; um es anders auszudrücken, es gibt auch die Anwesenheit ohne einer „eigentlichen Teilnahme“ an der Situation, ohne tatsächlich in irgend einer Weise beteiligt zu sein (vgl. Breidenstein 2006). Wir müssen daher auf beide Aspekte der Notion Teilnahme achten.

Beim Projekt der Institution *Casa do Cuidar* war es *in locus* für die überwiegende Mehrheit der beobachteten Aktivitäten möglich, Notizen anzufertigen. Für einige der Aktivitäten, zum Beispiel der Präsentationen von Aufgaben, griff ich jedoch auf Gedächtnisprotokolle zurück. Dasselbe gilt nicht für die Beobachtungszeit in der Institution CEFO, wo die Art der Dynamik der beobachteten Gruppe nur stichwortartige Notizen und nur selten einen Dialog ermöglichte. Es ist zu beachten, dass ich keinen Zugang zu den Konzepten

der Projekte hatte; bei der Institution *Casa do Cuidar* konnte ich die Übungs- und Begleithefte des Lehrers lesen, sogar das Übungsheft kopieren, bei der Institution CEFO wurde mir von der Direktorin nur der Zugang zu drei Seiten des gesamten Konzeptes gewährt.

5.1 Das Profil des Projekts: Die Institution *Casa do Cuidar*

Die Institution *Casa do Cuidar* gehört der NRO Lar Fabiano de Cristo an, die in Brasilien in fünf Bundesstaaten tätig ist. Sie ist seit dem Jahr 1940 im *Subúrbio Ferroviário* tätig und betreut in diesem Viertel hauptsächlich benachteiligte Familien und Kinder sozial. Auch für Alte und Jugendliche gibt es Projekte, dennoch steht dieses Publikum nicht im Zentrum ihrer Arbeit. Die Älteren und Jugendlichen haben deshalb wenig Raum in der Institution. Es mangelt an finanziellen Mittel für die Einstellung von weiterem Personal und für die materielle Versorgung der laufenden Projekte. Die Institution befindet sich insgesamt in einer schwierigen finanziellen Lage, wie während meiner Beobachtungszeit in einer Betriebssitzung mit der Direktorin und dem gesamten Team der Mitarbeiter klar dargestellt wurde.

Der Kurs *Employability* findet ein Mal pro Jahr statt, wobei 30 Plätze für Jugendliche in zwei Gruppen, jeweils am Vor- und am Nachmittag, angeboten werden. Während fünf Monaten sind die Jugendlichen an zwei Tagen in der Woche je drei Stunden in der Institution beim Kurs. Es handelt sich um einen Teil des Programms *Enter Jovem*, das von USAID (United States Agency for International Development) finanziert und in Partnerschaft mit dem AIR (American Institute for Research) und dem Instituto Empreender, aus Brasilien, ausgeführt wird. Die Institution *Casa do Cuidar* ist der Partner für die Realisierung des Projektes. Der Kurs *Employability* ist an sozial benachteiligte Jugendliche gerichtet, die zwischen sechzehn und vierundzwanzig Jahre alt sind. Laut Arbeitsheft ist das Ziel des Kurses die „Erweiterung ihrer Kenntnisse über die Arbeitswelt, der Aufbau von Fähigkeiten, Wissen und notwendigen Handlungen für ihren Anschluss an den Arbeitsmarkt und die Herstellung eines beruflichen Lebensplans“ (Rios 2007: 10; Übersetzung der Verfasserin). Hauptsächlich beschäftigen sich die Jugendlichen im Kurs mit der Aneignung von Software-Skills (Anwenderkenntnisse) und mit dem Umgang mit Büroarbeit.

Der Umgang mit dem Computer und der entsprechenden Software sowie anderen Geräten der neuen technologisierten Welt wird in den industrialisierten Gesellschaften zum Imperativ. In diesem Sinne fordert der Alltag von allen Menschen ein Bündel von

Informationen beim Gebrauch von elektronischen Geräten, besonders von solchen für Kommunikation und von deren Programmen.

Davon sind die Jugendlichen besonders betroffen, da die Beherrschung einiger neuer Technologien notwendig ist, um an bestimmten Bereichen der sozialen Welt teilzunehmen, darunter spezifische Tätigkeiten in der Arbeitswelt, wie z.B. die Bürotätigkeiten. Insofern wird die Aneignung von Fertigkeiten, die einen produktiven Umgang mit Apparaten der neuen Technologien sowie deren Nutzungsweisen und -möglichkeiten ermöglichen, zunehmend in die pädagogische Praxis und Theorien einbezogen. (vgl. Tully 2008).

„Über die Beschäftigung mit Computer wird entsprechendes computerbezogenes Wissen erworben. Genannt werden: Computerkenntnisse, Nutzung des Internets, Umgang mit Geräten sowie Informationsgewinnung (...) Die Bestrebungen, neue Technologien zum Gegenstand der Bildungsorganisation zu machen, verdanken sich der speziellen Qualität der neuen Technologien. Sie fungieren nicht zufällig als potentielle gesellschaftliche Zukunft“ (Tully 2008: 196).

Es wird davon ausgegangen, dass die Jugendlichen leicht mit Computern und ihren Programmen umgehen können und dass die Aneignung von Wissen, das diesen Umgang begleitet, schon zur „Jugendwelt“ gehört. Die Jugendlichen werden auch zum „Träger des gesellschaftlichen Fortschritts erklärt“ und folglich „gehören“ „Jugend und Technik zusammen“ (ebd.: 197). In diesem Kontext wächst der Bedarf nach Arbeiter/innen mit „Computerkenntnissen“ und steigen die Angebote von „Computerkursen“.

Der zentrale Begriff jedoch, der das Projekt prägt, ist der der *Employability*. *Employability* wird als die Fähigkeit des Subjekts definiert, für sich eine neue Arbeit zu finden, im Fall von Arbeitslosigkeit, oder sich autonom zu beschäftigen, um sich selbst finanziell zu versorgen (Leite 1997, zit. nach Maciel 2003: 292). Für Maciel (2003) handelt es sich um eine ideologisch geladene Notion, welche dazu dient, die Verantwortung über die strukturelle Arbeitslosigkeit von der öffentlichen Sphäre auf die individuelle Sphäre zu verschieben, d.h., den arbeitslosen Arbeiter/innen wird die Verantwortung für ihre strukturelle Exklusion aus dem produktiven Bereiche auferlegt. Demnach sind sie auch für den neuen Bedarf und neue Aufgaben nicht arbeitsfähig. Der Grund für die Arbeitslosigkeit liegt nach dieser Sichtweise in der mangelnden Qualifizierung, welche auch in der Folge auf eine geringe Bildungsdisposition, insbesondere der Jugendlichen, zurückzuführen ist. Trotz ihrer Kenntnisse darüber, dass die technologisierten Gesellschaften, die Informations- und Wissensgesellschaft und das neue kapitalistische Akkumulationsmodell die Zahl der Arbeitsplätze schrumpfen lassen, was dazu führt, dass derjenige, der arbeitslos wird, mit großer Wahrscheinlichkeit keine andere Stelle finden wird, sprechen dennoch die Vertreter dieser Ansicht dem individuellen

Bildungsstreben und Willen den Hauptfaktor für eine Möglichkeit zur Inklusion zu. Die Arbeiter/innen sind allein für ihr Schicksal verantwortlich, nicht nur dafür, was die formelle Arbeit betrifft, sondern auch für die Verwirklichung ihres eigenen Potentials um sich autonom ein Gehalt zu verschaffen (Maciel 2003, Wendt 2008).

Im Kurs für *Employability* werden bestimmte Begriffe ausgearbeitet sowie ein Training für die Arbeit mit Software – Excel und Word – angeboten. Die Arbeit mit Begriffen und das Training mit den Computerprogrammen bilden ein Paar in den gesamten Kursstunden. Zudem muss erwähnt werden, dass auch andere Aspekte angesprochen werden, auf die am Arbeitsmarkt Wert gelegt wird und die nicht in den Heften der Unterrichtsunterlagen abgedruckt sind, wie z.B. die „Dresscodes und Manieren am Arbeitsplatz“ oder bei beruflichen Verhandlungen und Vorstellungsgesprächen. Das heißt, in den Kursen werden nicht nur Fertigkeiten angeeignet oder trainiert, sondern sie sind auch auf eine Profilierung der Jugendlichen ausgerichtet. Diese Aspekte werden zwar nicht intensiv behandelt, aber das Gespräch darüber, laut einer Teilnehmerin, hat bereits vor meiner Beobachtungszeit stattgefunden; das Thema wird auch in einem der Referate in der Form einer theatralischen Inszenierung einer Aufgabe präsentiert. Nach dem Ende des Kurses müssen die Teilnehmerinnen eine Prüfung bestehen, um für ein ein Jahr dauerndes Praktikum in einem Betrieb des öffentlichen Dienstes aufgenommen zu werden; dafür werden sie auch ein Gehalt erhalten. Dadurch kann sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, zu einem geregelten Arbeitsvertrag zu kommen.

Die Jugendlichen des Projekts *Employability* gehen zur Institution *Casa do Cuidar* nur, um den Kurs zu besuchen, d.h., dass zu meinem Beobachtungszeitpunkt der Kurs die einzige Verbindung zur Institution darstellte. Ich interviewte keine Jugendlichen, deren Familien zu diesem Zeitpunkt von der Institution betreut wurden.

Für den *Employability*-Kurs stellt die Institution in einem Raum 20 Computer zur Verfügung. Der Raum wird nur vom Trainer oder mit der Erlaubnis der Direktorin von einem der Angestellten geöffnet. Er wird auch gelegentlich für die Internetnutzung verwendet, vor allem von den Kursteilnehmerinnen. Einige davon kommen immer etwas früher, damit sie im Internet „surfen“ können. Sie dürfen den Raum außerhalb der Kurszeit betreten, wenn ihnen der Lehrer oder ein anderer Angestellter die Tür öffnet oder den Schlüssel gibt. Während des Kurses sollen die Teilnehmerinnen das T-Shirt der Institution tragen. Die Kinder dürfen den Computerraum nur mit der Erlaubnis der Trainer betreten, aber nur, wenn keine Kursstunde ist. Sie versuchen jedoch immer den Raum zu betreten, um den Computer zu nutzen. Während

meiner Beobachtungszeit waren die Kinder die einzigen, die die zeitliche Ordnung der Nutzung des Raumes in Frage stellten.

Der *Employability*-Kurs

Die Institution bietet jährlich 30 Kursstellen an. Von den 20 eingeschriebenen Teilnehmerinnen am Nachmittag sind 13 geblieben, davon drei Jungen. Der Lehrer vermutet, dass wegen seiner Aufforderung, während der Übungen einen Aufsatz zu schreiben, einige der Jungen davon gelaufen sind. Der Lehrer erzählt auch, dass von den ersten zwei Gruppen des vorherigen Jahres nur ein Teilnehmer den Aufnahmetest für ein Praktikum im öffentlichen Dienst bestand. Die anderen versagten aus Mangel an Portugiesischkenntnissen: In den Aufsätzen wurden die entsprechenden Anforderungen nicht erfüllt. Die Vormittagsgruppe ist mit exklusiv 10 Mädchen etwas kleiner. Der Vormittagskurs beginnt um 8:30 Uhr und endet um 11:30 Uhr und der Nachmittagskurs wird von 13:30 Uhr bis 16:30 Uhr abgehalten. Laut Arbeitsheft sollte der Kurs insgesamt 240 Stunden umfassen. Eine Anpassung des Programmes an die finanzielle Möglichkeit der Institution jedoch implizierte die Verkürzung der Kurszeit. Mit der täglichen Kurszeit geht man flexibel um, vor allem was das Ende des Treffens betrifft; wenn jemand mit der Aufgabe fertig ist, darf er gehen, selbst wenn das Ende der Kursstunde noch nicht gekommen ist.

Der Kurs wird von einem jungen Computer-Lehrer geführt, der den Mittelschulabschluss und eine technische Ausbildung in Informatik hat. Um den Kurs *Employability* zu führen, hat er ein einmonatiges Training belegt. Einige Teilnehmer/innen rufen ihn Professor (Lehrer), aber die meisten mit seinem Vornamen. Im Protokoll habe ich ihn Armando genannt. Der Kurs beinhaltet Aufgaben, die am Computer bearbeitet werden sollen. Dadurch soll Theorie und Praxis des Kurses abgedeckt werden. Die fertigen Aufgaben werden dann dem Lehrer per Email geschickt. Da meine Beobachtung erst zwei Monate vor dem Ende des Kurses begann, verpasste ich den Teil der theoretischen Bearbeitung des Inhaltes. Einige Übungen sollen von den Teilnehmerinnen präsentiert werden.

Der zeitliche und auch der interaktive Ablauf des Kurses ähnelt einem formalen Schulunterricht: Stoffinhalte werden bearbeitet, vorgegebene Übungen werden durchgeführt, die Teilnehmer/innen melden sich, wenn sie aus dem Raum gehen möchten, es gibt eine (spontane) Sitzordnung, die Anwesenheitskontrolle geschieht entweder am Ende der Stunde, indem der Lehrer laut die Namen aufruft, oder er notiert während der Stunde stillschweigend die An- und Abwesenheit. Trotz Anwesenheitspflicht gibt es einige Teilnehmer/innen, die bei

Unterrichtsstunden fehlen; einen Jungen habe ich sogar erst in meiner vorletzten Beobachtungswoche kennen gelernt.

Die Kommunikation zwischen den Teilnehmer/innen und dem Lehrer kann nicht per Internet außerhalb der Institution fortgesetzt werden, da die meisten keinen Computer zu Hause haben, so der Lehrer. Auch telefonisch scheint es kompliziert zu sein, mit den Teilnehmer/innen Kontakt aufzunehmen.

5.2 Das Profil des Projekts: Die Institution *Centro de Formação* (CEFO)

Die Institution CEFO bietet ein Projekt in Zusammenarbeit mit der Nicht-Regierungsorganisation CDM *Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana* (Kooperation für Entwicklung und menschliches Wohnen), die das Projekt entwickelte und aufbaute, und mit dem staatlichen Sekretariat für Soziale Entwicklung und Armutsbekämpfung (*Secretária do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza* – SEDES) mittels des Programms *Jovens Baianos* an. Das gleiche Projekt wird auch in zwei anderen Stadtvierteln am Stadtrand von anderen Institutionen angeboten. Die Teilnehmerinnen bekommen einen halben Mindestlohn (ca. 225 Euro) und unterschreiben einen Lernvertrag mit den Betrieben aus der Branche, die Partner des Projekts sind. In diesen Betrieben werden die Jugendlichen ein Praktikum von sieben Monaten nach dem fünfmonatigen Kurs absolvieren.

Die Institution CEFO bietet auch einen Sportkurs für Kinder und für Jugendliche an. Das Projekt *Erziehung durch Sport* arbeitet mit Kindern ab neun Jahren, wobei Grundbegriffe von Anatomie und Gesundheit bearbeitet werden. Das Gebäude der Institution verfügt über eine Sporthalle. Die Institution ist seit 1999 im Viertel tätig und entstand aus der Initiative von Leuten aus dem Viertel, die sich mit einem Priester zusammen getan hatten, um einen Ort für ihre Kinder und Jugendliche aufzubauen, wo diese beschäftigt sind und folglich „von der Straße“ fern bleiben. Der Kurs für die Baubranche wird seit dem Jahr 2000 angeboten, jedoch erst im Jahr 2007 erfolgt eine Zusammenarbeit mit den Baufirmen. Es werden ca. 400 Jugendliche pro Jahr ausgebildet (Informationsfolder der Nicht-Regierungsorganisation CDM).

In den Kursen werden drei Qualifikationen als Hilfskräfte in der Baubranche angeboten: als Maurer und Maler; als Elektriker, Installateur und Materiallagerarbeiter; als Bautischler. Das Zielpublikum der Kurse sind Jugendliche in sozial benachteiligter Situation zwischen 18 und 24 Jahren. Die Jugendlichen sollen in einer Schule immatrikuliert sein, falls sie noch keinen Mittelschulabschluss haben. Die formale Bedingung, um am Kurs teilzunehmen, ist die, dass

sie mindestens die 5. Klasse (*Fundamental I*) abgeschlossen haben sollen. Die Institution macht dennoch eine Aufnahmeprüfung. Es werden sieben Gruppen von 26 bis 30 Jugendlichen per Gruppen jeweils vor- und nachmittags ausgebildet.

Die Kurse bestehen aus einem praktischen und theoretischen Unterricht. Der theoretische Unterricht macht die Mehrheit der Wochenstunden aus. Während die theoretischen Inhalte täglich bearbeitet werden, findet der praktische Unterricht nur an einem Tag pro Woche statt und nimmt dafür aber die ganze Kurszeit ein. Für die Maurer und Maler findet der praktische Unterricht im Freien auf dem Gelände statt, wo die Jugendlichen mit den Baumaterialien umzugehen lernen und das Aufstellen von Mauern und sonstige Tätigkeiten des Berufes üben. Für die Elektriker, Installateure und Materiallagerarbeiter sowie für die Bautischler gibt es ein eigenes kleines Gebäude für die Lehrwerkstatt am Gelände.

Im theoretischen Teil des Kurses für Maurer beschäftigen sich die Teilnehmer/innen mit den Pflicht-Fächern Mathematik, Physik und Portugiesisch; hinzu kommen die Fächer *Desenho* (geometrisches Zeichnen), Informatik und *Formação Humana* (menschliche Bildung). Beim praktischen Unterricht sind zwei Lehrer und drei Tutoren (*Monitores*) tätig. Die Lehrer/innen, ebenso wie die Direktorin, haben eine abgeschlossene universitäre Ausbildung, mit der Ausnahme eines Lehrers des praktischen Teils, der sein Studium zum Zeitpunkt der Beobachtung gerade beendet.

Der theoretische Unterricht findet in den jeweils dafür vorgesehenen Räumen statt: Es gibt den Raum für Portugiesisch sowie den Raum für *Desenho*, sodass sich zu den Unterrichtszeiten die Teilnehmer/innen durch das Gebäude bewegen. Die Räume sind alle ähnlich ausgestattet mit einer weißen Tafel, Ventilatoren und einem Schrank, außerdem mit Stühlen mit Schreibunterlage und mit einem Lehrer/innentisch und -stuhl. Es gibt auch einen Raum mit einem Projektor und einer Videoanlage, einem großen Fernsehgerät und zwei Lautsprechern. Der Computerraum verfügt über neun Computer für den Unterricht. Es ist der einzige Raum mit Klimaanlage, die jedoch nicht den Bedarf deckt. Die Geräte scheinen mir viel zu klein für die potenzielle Hitze innerhalb des Raumes zu sein. In den anderen Räumen ist die Hitze sehr groß, die Ventilatoren sind laut und zu schwach. Die Lehrer/innen beklagen sich ständig über die Hitze und über den Lärm im Raum und die Teilnehmer/innen beklagen sich über die Hitze.

Der Maurerkurs

Die Ausbildung zum Maurer und Maler (Hilfskraft) dauert mit dem siebenmonatigen Praktikum bei einem Baubetrieb insgesamt ein Jahr. Das eröffnet einen ersten Zugang zum Arbeitsmarkt mit der Möglichkeit, dass die Jugendlichen dort, wo sie praktizieren, als Arbeiter/innen angestellt werden können. Bei der Institution CEFO werden vier Gruppen während eines Semesters als Maurer ausgebildet, zwei vormittags und zwei nachmittags.

Die Kurse beginnen täglich nachmittags um 13:00 Uhr, es wird fünfzehn Minuten Toleranz akzeptiert, danach müssen sich die Verspäteten im Sekretariat rechtfertigen. Es gibt eine Pause von 15:00 Uhr bis 15:15 Uhr und danach geht der Unterricht bis um 16:30 Uhr weiter; es sind insgesamt 400 Kurstunden. Den Zeitregeln folgen andere Regeln, die die Ordnung des Raums strukturieren: Die Teilnehmer/innen müssen die Uniform tragen und die Lernunterlagen mit dabei haben; für den praktischen Unterricht müssen sie längere Ohrringe, Armbänder und Halsketten – aus Sicherheitsgründen, wie von den Lehrern des praktischen Unterrichts argumentiert wird – abnehmen. Eine Missachtung der Regeln wird mit einer Vorwarnung durch das Sekretariat, meist verbal, markiert. Die Lehrer/innen können auch unerwünschte Verhaltensweisen schriftlich in einem Teilnehmer/innenblatt markieren oder im Sekretariat melden.

Im praktischen Unterricht wird eine kurze Sitzung abgehalten, um über die Sicherheit am Arbeitsplatz zu reden und die Jungen und Mädchen immer wieder darauf aufmerksam zu machen ihren Schmuck abzulegen, die Bauhelme aufzusetzen und die Handschuhe zu tragen, und dass sie ohne Lederschuhe gar nicht auf der Lernbaustelle bleiben dürfen. Auch die Ordnung an der Arbeitsstelle und die entsprechenden Vorkehrungen, die von Pünktlichkeit bis zur Pflege der Werkzeuge und dem sparsamen Umgang mit den Arbeitsmaterialien reichen, werden behandelt. Es werden ihnen die „drei Prinzipien der Bauarbeit“ sowohl im praktischen als auch im theoretischen Unterricht vorgestellt: „Sicherheit, Qualität und Produktivität“, so der Praxis-Lehrer. Die Teilnehmer/innen dürfen auch nicht den Unterrichtsraum verlassen, bevor es läutet. Das führt oft dazu, dass die Lehrer/innen versuchen, diese im Raum zurück zu halten, selbst wenn sie mit ihren Aufgaben schon fertig sind. Die Jugendlichen protestieren zwar nicht heftig, sie versuchen aber die Lehrer/innen auszutricksen, um weg gehen zu können. Im Computerraum darf das Internet während des Unterrichts nicht zum Chatten oder für Facebook-Besuche benutzt werden, dennoch kann der/die Lehrer/in einige Minuten vor dem Unterricht dafür zur Verfügung stellen. „Hier gibt es Regeln für alles. Sie wissen um die Regeln“ sagt mir eine der Lehrerinnen.

Gleichwohl ihnen die Raumstrukturierung die Regeln aufzwingt, sind einige Teilnehmer/innen bemüht, sich ein gewisses Maß an Individualität durch äußere Merkmale zu bewahren: Der Schutzhelm versteckt ihre Frisur im Irokesen-Stil oder die besonderen Zeichen im Haarschnitt, wie z.B. das Zeichen des Blattes einer Pflanze, ein Name, oder eine Zeichentrickfilm-Figur. Während meiner Beobachtungszeit sehe ich im praktischen Unterricht einen Jungen, der versucht der Aufsicht des Lehrers auszuweichen, um seinen Irokesen-Haarschnitt nicht durch den Schutzhelm zu zerstören. Ein anderer Junge trägt den Schutzhelm verkehrt herum mit der Krempe nach hinten, ein anderer krempelt die Ärmel auf, um die Tätowierung sichtbar werden zu lassen, andere verstecken die Halskette unter dem Hemd und wieder andere „vergessen“ einfach, dass sie den Schmuck ablegen sollen. So bleibt ihre Individualität trotz der Vorkehrungen für eine Homogenisierung, um einen bestimmten Standard an „Sicherheit“ und „Produktivität“ in der Institution zu erhalten, bewahrt. Es handelt sich auch um eine Form der Bewältigung der strengen Struktur des Raumes. Laut der Direktorin hatte ein großer Teil der Jugendlichen die Schule schon aufgegeben, sie müssen aber, wenn sie beim Projekt bleiben wollen, diese wieder aufnehmen.

Die beobachtete Gruppe besteht aus 27 Teilnehmer/innen, davon sind fünf Mädchen. Einige im Kurs sind schon verheiratet und haben Kinder. Sie werden von den Lehrer/innen als eine „schwierige“ und/oder „unruhige Gruppe“ gesehen. Während meiner Beobachtungszeit beobachte ich heftige Auseinandersetzungen und Streitereien, die aber so schnell wie sie anfangen auch wieder vorüber gehen. Die Lehrer/innen intervenieren in dieser Situation mit ihrer Stimme, fragen, was los ist oder was geschieht, und schon nehmen sich die Jugendlichen zusammen. Minuten später vertragen sie sich wieder. Es sind wie kleine Funken, die im Raum sind oder zum Raum getragen werden, niemand sieht genau, wo sie sind, und unter bestimmten Umständen werden sie zur Flamme, die aber nicht über genügend Stoff verfügt um weiter zu brennen; ein leichter Wind löscht sie zumindest auf der beobachtbaren Oberfläche aus.

An der Institution CEFO erfordern die Aufgaben des Kurses außer den grundlegenden Kompetenzen (Lesen, Rechnen, Schreiben) auch die Entwicklung von Geschicklichkeit im Umgang mit Bauinstrumenten und Materialien. Der theoretische Unterricht läuft so wie in der Schule ab: frontales Unterrichten und Gruppenarbeit. Die Ähnlichkeit mit der Schule ist nicht zu übersehen und die Lehrer/innen sprechen auch über die Institution als eine Schule. Laut Aussagen von Lehrer/innen weisen die Teilnehmer/innen hohe Unterschiede in den grundlegenden Kompetenzen auf. Einige lesen und schreiben sehr schlecht, einige andere

können nicht rechnen, es gibt aber auch Teilnehmer/innen (jedoch die wenigsten), die den Mittelschulabschluss bereits erreicht haben.

Meist wird mit Frontalunterricht gearbeitet, wobei die Teilnehmer/innen aufgefordert werden Textausschnitte vorzulesen, was auf großen Widerstand stößt. Im theoretischen Unterricht sind die Teilnehmer/innen immer sehr laut, reden ständig miteinander, machen Scherze, sekkieren sich gegenseitig, manchmal kommt es zu Beschimpfungen und einmal kommt es zu physischer Aggression (Faustschläge auf den Oberarm). Die Lehrer/innen bitten ständig um Ruhe und um Aufmerksamkeit. Im Computerraum sind sie etwas ruhiger, m. E. weil sie achtsam sein müssen, wenn sie richtig üben wollen. Da es nur wenige Computer gibt, müssen sie sich zu dritt an ein Gerät setzen. Die Sitzordnung ist immer die gleiche, es gibt nur Variationen, wenn jemand fehlt. Am ersten Tag beobachtete ich die Unterrichtsstunden für Portugiesisch und für Mathematik; danach ging ich nur zu den *Formação Humana*- und den Computerstunden, weil ich die Beobachtung auf zwei Tage pro Woche beschränkt hatte.

Während des praktischen Unterrichts sind die Teilnehmer/innen im Freien auf dem Gelände. Die Zeit ist streng strukturiert und die Lehrer und ihre zwei Tutoren versuchen ihren Zeitplan zu verwirklichen: Die Teilnehmer/innen müssen bis zum Ende des Kurses ein Mini-Haus fertig stellen und es danach wieder abbauen. Beim Abbau müssen sie vorsichtig mit dem Material umgehen um zu sparen. Die Teilnehmer/innen sind in kleine Gruppen aufgeteilt. Sie sind aber mit dem Zeitplan in Verzug sowohl wegen der Feiertage als auch wegen Unstimmigkeiten im praktischen Unterricht: die Tutoren haben Schwierigkeiten, die Kursteilnehmer/innen zum Arbeiten zu bringen, alles läuft sehr langsam. Einer der Lehrer des praktischen Unterrichts wird von den Jugendlichen mit gewissem Respekt und gewisser Distanz behandelt; wenn er anwesend ist, läuft alles schneller. Er selbst wurde im Kurs ausgebildet. Er hat mehr Autorität bei den Jugendlichen als die anderen Lehrer/innen und als die Tutoren. Ich habe den Eindruck, dass sich die Jugendlichen nicht mit ihm anlegen wollen, wenn er etwas sagt, dann machen es die Jungen und Mädchen auch schon. Er ist auch derjenige, der die Rede über Sicherheitsvorkehrungen oder über die Zeit und den Bauplan o.ä. am Anfang oder am Ende des praktischen Unterrichts initiiert. Vor den Tutoren „fürchten“ sich die Teilnehmer/innen weniger und sie werden mit ihrer Arbeit langsamer. Manchmal kommt ein zweiter Lehrer hinzu. Die Lehrer sind jedoch nicht die ganze Zeit des Unterrichts am Gelände: Sie halten eine Rede, führen Gespräche und gehen dann weg; manchmal kommt einer und beaufsichtigt die Arbeit, macht Kommentare, gibt Hinweise und geht wieder. Es ist interessant

zu beobachten, dass die Jugendlichen mehr auf denjenigen Lehrer hören, der sozusagen „einer von ihnen ist“, als auf die anderen Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen.

5.3 Die thematischen Kategorien der Analyse

Im Folgenden werden die herausgearbeiteten Themen präsentiert. Die Kursstunden sind ein Geflecht von komplexen Ereignissen, die aus unterschiedlichen Ebenen und Perspektiven betrachtet werden können und insofern für unterschiedliche Lesarten offen stehen. Die Institutionen als Orte des Lernens wurden unter der Perspektive des Raums und dessen konstitutive Interaktionen bzw. Praktiken betrachtet. Neben der Kategorie Raum sind auch andere Kategorien aus den Beobachtungsprotokollen konstruierbar, die unterschiedliche Elemente und Aspekte der Interaktionen in den Projekten thematisieren lassen. Insofern habe ich die thematischen Kategorien in zwei Klassen eingeteilt: die raumbezogenen Kategorien – Zwischenraum, visueller Raum, akustischer Raum, Intimraum – und die handlungsbezogenen Kategorien – Bewältigung von Aufgaben, Widerstand, Kooperation und Anerkennung. Bei dieser Einteilung exkludieren sich die Kategorien nicht gegenseitig, d.h., es werden in den Räumen Handlungen ausgeführt, ebenso wie auch Handlungen nicht in einer Abwesenheit von Räumen erfolgen. Die Einteilung dient dazu, die Abläufe methodologisch darzustellen, die in der einen oder anderen Einteilung nicht ganz dargestellt werden würden. Zum Schluss kommt als ein kategoriales einzelnes Thema die Zukunft. Die Zukunft wird eher in den Biografien näher betrachtet, dennoch kommen auch in der Beobachtungsphase zwei Erläuterungen zum Ausdruck, die etwas davon zeigen, wie die Subjekte ihre zukünftigen Möglichkeiten in einer Lernsituation bzw. einem Lernraum abwägen.

Die raumbezogenen Kategorien

Als eine soziale Anordnung, die von Menschen und Gütern konzipiert ist, wird Raum in der Jugendarbeit zur subjektiven Lebenswelt, die angeeignet werden muss (Deinet 2009). Dabei werden in der vorliegenden empirischen Forschung Kategorien gebildet, die zeigen, wie in den pädagogischen Settings Räume kategorisiert werden können, und darüber hinaus, welche Arten von Handlungen und Interaktionen in den Räumen gefunden und ob Lernräume als eine Ressource der Selbstentfaltung gesehen werden können. Einige Raumkategorien sind die gleichen wie in der Forschung Breidensteins (2006) über die Schule, die anderen sind spezifisch aus der Dynamik der von mir beobachteten Räume hergestellt worden.

Zwischenraum

Die Aufgaben des Trainings *Employability*-Kurses beinhalten das Erforschen von abstrakten Begrifflichkeiten im Internet. Es vergeht immer eine gewisse Zeit, bevor die Jugendlichen sich den gestellten Aufgaben widmen. Wenn der Lehrer den Raum betritt, sind schon einige Teilnehmer/innen beim „Surfen“ am Computer. Es läuft beinahe wie ein Ritual ab: Der Lehrer kommt, er begrüßt die Anwesenden, der eine oder andere antwortet, die übrigen zeigen keine Reaktion. Der Lehrer nimmt seinen Platz ein, macht irgendeinen Kommentar über irgendeine alltägliche Angelegenheit (Fußball, Wetter, Polizeieinsatz o.ä.), schaut auf die Uhr, stellt die Aufgabe vor: „Seite XY“; keine unmittelbare Reaktion. Danach geht der Lehrer aus dem Raum. Nach und nach kommen die Verspäteten an und nehmen ihren Platz ein. Nach circa fünf Minuten kommt der Lehrer zurück und gibt Tipps und weitere Hinweise für die Übung. Der eine oder andere stellt Verständnisfragen, dennoch besuchen einige Jugendliche immer noch facebook-artige soziale Plattformen und Blogs. Manchmal macht der Lehrer eine Runde im Raum und schaut jeden Bildschirm an. Wenn jemand noch beim Surfen ist, sagt er laut zu allen, dass sich alle den Aufgaben widmen sollen. Die gesamte Kursstunde jedoch wechseln die Jugendlichen zwischen dem Anfertigen der Aufgaben und dem Besuch der Internetseiten ihres Interesses.

Die Jugendlichen bauen während der Kursstunde ihren eigenen Umgang mit dem Computer auf, welcher sich der Kontrolle des Lehrers entzieht. Das Pendeln zwischen Netzbesuch und der Kursaufgabe ist ein Zwischenraum, in welchem die Jugendlichen sowohl ihrem Anliegen als auch der Vorgabe der Institution zu folgen versuchen. Weder lassen sie sich in diesem Zwischenraum völlig in den institutionellen Anforderungen aufgehen, noch weigern sie sich diese zu erfüllen. Es ist wie ein Verhandlungsraum, in dem sie sich ihrer Mächtigkeit sicher zu sein scheinen: Es gelingt dem Lehrer nicht Kontrolle auszuüben, höchstens in Form einer „Warnung“ vor dem Ende des Unterrichtes.

Andererseits scheint dieses Pendeln auch eine Form der Bewältigung von Armut und Exklusion zu sein. Da die Mehrheit der Teilnehmer/innen, laut dem Lehrer, keinen Computer zu Hause hat, nutzen die Jugendlichen dann im Kurs die Gelegenheit einer kostenlosen Internetverbindung und dazu um andere Dimensionen ihres Jugendseins zu erproben. Zudem sind die gestellten Aufgaben anscheinend keine großen Herausforderungen und die Jugendlichen scheinen schon zu wissen, wie sie sie meistern werden. Andererseits ermöglicht die Art und Weise, wie beim Kurs die Aufgaben gestellt werden, auch das Surfen und den Mangel an Kontrolle seitens des Lehrers, da die Teilnehmer/innen nur Definitionen und

Konzepte auf Webseiten suchen müssen, die jedoch in der Folge im Kurs nicht weiter bearbeitet werden.

Die Benachteiligung, die aus der fehlenden Bearbeitung von abstrakten Begriffen erfolgt, steht der Aneignung von Medienkompetenzen durch die Teilnehmer/innen entgegen. Der Computer bildet für sie „neue Lernwelten“ (Wahler/Tully/Preiß 2008) und unterschiedliche informelle Lernmöglichkeiten, durch welche sie Netzbeziehungen verfestigen und verknüpfen können, auch eine Möglichkeit sich mit dem Umgang mit der virtuellen Welt auseinanderzusetzen. Insbesondere diejenigen, die über keinen privaten Computer verfügen, oder diejenigen, die bisher wenig damit vertraut sind, nutzen den Kurs auch um sich solche Welten anzueignen.

Ein Mädchen A dreht sich um und sagt zu einem Mädchen B: *Tania, wie ist dein Blog geworden?* Das Mädchen B legt sich etwas zur Seite, damit A ihren Computer sehen kann; sie setzt sich auf die Gegenseite des Raumes. Mädchen A steht auf, geht einen Schritt in ihre Richtung: *Ah, du hast die Fotos der Institution drauf, du hättest deine hinein stellen sollen. Ich hab meine drauf, es ist sehr gut geworden, ich konnte es schon ins Netz stellen* (). Das Mädchen B legt etwas den Kopf nach rechts und hebt die Schulter etwas, sagt dabei nichts und geht wieder in die ursprüngliche Position zurück um weiter zu arbeiten. Das Mädchen A setzt sich wieder. Ein Mädchen C zu einem Jungen A: *Marcos, wie ist das? Du nimmst ein Foto von einem anderen Mann und sagst „der ist lecker“.* Der Junge A und ein Junge B lachen. Das Mädchen C: *Ist es wahr, was Ivo mir über dich gesagt hat?* Das Mädchen D, lächelnd: *was ist?* Das Mädchen C zu ihr: *Stell dir vor, du nimmst ein Foto von einer anderen Frau und sagst „die ist lecker“.* Beide Mädchen lachen, die Jungen und der Lehrer auch. (*Casa do Cuidar*, Nachmittagsgruppe).

Der Abschnitt zeigt, dass einige Teilnehmer/innen schon einige Kenntnisse darüber haben, wie man eine Blog-Seite erstellt bzw. am Laufen hält. Von diesen Teilnehmer/innen, deren Dialog hier dargestellt ist, verfügen nur die zwei Jungen über private Computer. Es scheint, dass, gleichwohl die Jugendlichen über keine eigenen Computer verfügen, sie Fertigkeiten immer dann lernen, wenn sich Gelegenheiten dafür bieten, da das Erstellen einer Blogseite hier im Kurs nicht bearbeitet wird. Die Jugendlichen sind für den Erwerb von neuen Informationen über den Umgang mit den neuen Technologien bereit und machen das in den sozialen Interaktionen. Darüber schreibt Tully (2008):

„Insofern lässt sich folgern, dass die Nutzung digitaler Techniken die Jugendlichen mit weitaus mehr Lernaufforderungen konfrontiert, als mit der bloßen Notwendigkeit der Bedienung (die bisweilen auch recht komplex ist). Diese Techniken sind 'warme Techniken' (...), die auf soziale Vernetzung angewiesen sind. Gerade Jugendliche haben dies, ob freiwillig oder nicht, erkannt und gelernt. Möglicherweise sind es auch die eher beiläufig vonstatten gehenden Lernvorgänge (z.B. Ausgabenkontrolle, Umgangsformen im Chat), die den Jugendlichen stärkere Lernanstrengungen abverlangen“ (...) (Tully 2008: 189f).

Im obigen Abschnitt geht es auch um die Gestaltung von Blogs. Das Mädchen C „kritisiert“ scherzend, was im Blog des Kollegen steht, nämlich ein Lob für die körperlichen Eigenschaften eines anderen Mannes. Das Wort *gostoso/gostosão* (lecker) enthält eine sexuelle Konnotation. Es artikuliert sich mit dem Verb „essen“, das auf sexuelle Tätigkeit übertragen wird. *Gostoso/gostosa* zu sein heißt körperlich begehrenswert zu sein. Ihre „Kritik“ bezieht sich auf das, was auf der Seite steht, suggeriert, nämlich dass der Blog-Inhaber den Mann 'lecker findet'. Der Kommentar weckt die Neugier der anderen Kollegin, welche darin eigeweicht wird, worum es sich handelt: Sie soll sich vorstellen eine andere Frau in ihrem Blog begehrenswert zu deklarieren. Der „Witz“ der Sache zeigt einerseits die Orientierung an den sozialen heterosexuellen Vorgaben, dass „Männer Frauen begehren sollen und vice versa“, andererseits auch die soziale Kontrolle über die Sexualität von anderen durch Gleichaltrige. Zutreffend schreibt Tully (2008): „Gerade da digitale Technik multioptional verwendungsfähig ist, erfolgt ihre Nutzung auch in einer spielerischen und unernsten Weise. Auch dies kommt jugendlichen Umgangsstilen, die noch nicht per Routine performiert sind, entgegen (...) sie experimentieren eigenwillig und spielerisch“ (ebd.: 197f).

Die Jugendlichen entwickeln eigene Umgangsformen mit den neuen Medien, d. h. einen eigenen Umgangsstil, sie instrumentalisieren die Medien für ihre eigenen Interessen und binden sie entsprechend in ihren Alltag ein. Tully bezeichnet diesen Prozess als Kontextualisierung:

„Kontextualisierung ist ein subjektiv willentlicher Akt der Einbettung einer Anwendungsoption in den Lebensalltag also auch immer ein Lernprozess. Durch Kontextualisierung wird die Komplexität der technischen Versprechungen auf wenige Anwendung hin reduziert. Über längere Sicht formt sich auf diese Weise ein individueller Umgangsstil mit Technik“ (Tully 2008: 190).

Die Schwierigkeiten liegen weniger im Umgang mit den neuen Medien, sondern eher ist der Zugang zu neuen Medien das Problem, das es zu lösen gilt. Die Chancen nicht medien-exkludiert zu sein sind sozial verteilt und insofern kann die Teilnahme am Kurs *Employability* als strategisch für die Bewältigung von Medien-Exklusion gesehen werden.

Im so hergestellten Zwischenraum bietet sich auch die Gelegenheit dafür, in den visuellen Raum zu geraten. Der Junge A im obigen Abschnitt ist durch den schriftlichen Gebrauch eines bestimmten sprachlichen und fotografischen Ausdrucks im virtuellen Raum visibel geworden. Visibel werden in der Lerngruppe kann weitere Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sicht- und Verhaltensweisen eröffnen. Zudem bietet jedoch der visuelle Raum auch die Möglichkeit zur sozialen Kontrolle.

Bei der Institution CEFO ermöglichen die Beschaffenheit des Raumes und mein Sitzplatz, den ich als Beobachterin einnehme (siehe Abb. 4), nicht zu sehen, ob sich die Jugendlichen im Computerunterricht mit etwas anderem als dem Lernstoff beschäftigen. Die Gänge zwischen den Stühlen sind sehr eng, so dass es nicht möglich ist, einfach durch den Raum zu gehen und die Bildschirme anzuschauen. Zudem bedeutet das Verbot der Institution für die Jugendlichen ein Risiko, wenn sie Facebook o.ä. beliebige Webseiten während des Unterrichts besuchen, sodass ich mir vorstellen kann, dass sie sich nicht einfach erwischen lassen. Insofern war es mir nicht möglich, sie beim Herstellen des Zwischenraumes zu beobachten.

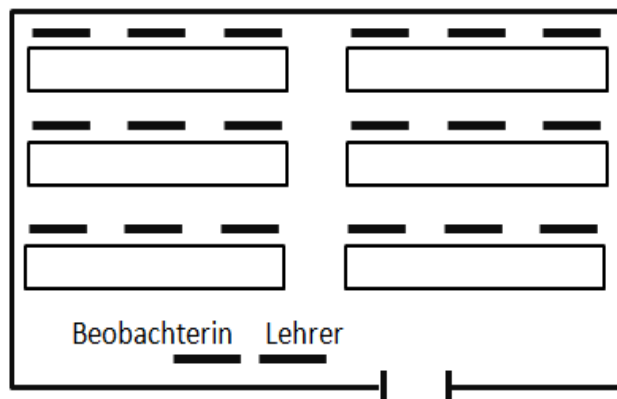


Abb. 4

Visueller Raum

Bei der Institution *Casa do Cuidar* sind die Teilnehmer/innen immer entweder mit den Aufgaben oder/und dem Surfen beschäftigt. Selten geht jemand hinaus, sie bleiben stundenlang ohne ein Wort zu sagen oder miteinander zu reden am Computer. Hier ist der Bildschirm des Computers ein Ort, der durch den Oberkörper der Teilnehmer/innen vor den „eindringlichen Augen“ anderer geschützt wird (siehe Abb. 5). Er nimmt ein privates Territorium ein, wo selbst die Annäherung des Lehrers unerwünscht zu sein scheint, falls er nicht hinzu gerufen wird. Bei der Institution CEFO andererseits werden die Bildschirme durch die Enge des Raums selbst geschützt: Weder der Lehrer noch die Beobachterin können einfach einen Zugang dazu haben. Die Lage der Beobachterin ist dann die, von diesen visuellen Räumen ausgeschlossen zu sein (vgl. Breidenstein 2006).

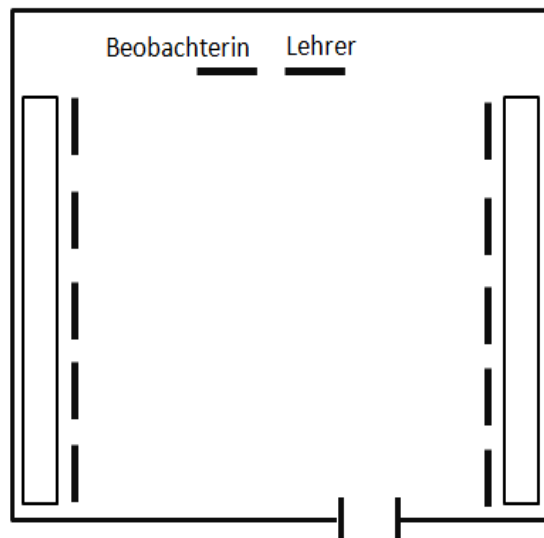


Abb. 5

Zum visuellen Raum gehört es in die Visibilität zu geraten. In Visibilität zu geraten heißt, Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, ob man es will oder nicht, es heißt, sich von den anderen abzuheben, eine gewisse situative Relevanz zu gewinnen, die auch unerwünscht sein kann. Es treten unterschiedliche Situationen in den Lernräumen ein, in welchen wir Visibilität gewinnen: ob man zur Tafel geht oder aufgefordert wird laut zu lesen oder eine Frage zu beantworten. Das sind alles Situationen, zu deren Bewältigung eine Performance des Subjekts erforderlich werden kann.

Im folgenden Abschnitt wird die Verspätung eines Teilnehmers des Kurses *Employability* als ein Thema herangezogen: Die Jugendlichen sind mit der Anfertigung einer Art Plakates beschäftigt, sie sitzen auf dem Boden, einige zeichnen auf einem Karton Buchstaben, andere malen, wieder andere schneiden Fotos aus einer Zeitschrift aus um diese auf das Plakat zu kleben. Ich merke seit einigen Treffen, dass der Lehrer immer über die Verspätung des Jungen eine Anmerkung macht, er macht immer einen Kommentar, wenn der Junge den Raum betritt: „schon früh für dich“ oder „guten Abend“. Gleichwohl auch andere sich verspäten, gilt er als derjenige, der sich am meisten verspätet.

Das Mädchen A, auf dem Boden sitzend, fragt einen Jungen A, der etwas entfernt von ihr auf einem Stuhl sitzt: *Marcos, entschuldige, dass ich das frage, aber warum kommst du immer so spät?* Zwei andere Mädchen, die in ihrer Nähe auch auf dem Boden sitzen, sagen fast gleichzeitig: *er wohnt gleich nebenan*. Sie lachen, der Junge A lacht auch. Der Lehrer, sitzt an seinem Tisch, blickt auf ein Blatt Papier und sagt ohne den Kopf zu erheben: *er sagt, dass er zur Militärschule geht, dass sie so weit weg ist*. Junge A sagt nichts, er lächelt und ich kann nicht sagen, dass ihm die Situation angenehm ist, er wirkt etwas verlegen. Das Mädchen A: *wann kommst du nach Hause?* Junge A lächelt, antwortet aber nicht. Sie fährt fort: *weil ich komme von der Schule um zwölf, dusche, esse zu Mittag und bringe noch meine Schwester zur Schule im P-Viertel, komme*

hierher zurück und um dreizehn Uhr bin ich schon hier und du wohnst gleich hier in der Nähe. Alle murmeln irgendetwas, lachen leise. Junge A lächelt; der Junge sagt weiterhin nichts, jetzt hab ich den Eindruck, dass er sich über die Diskussion oder darüber, dass er im Mittelpunkt steht, amüsiert. Ein paar Sekunden herrscht Schweigen im Raum. Das Mädchen A: *weißt du, ich glaube, er bleibt zu Hause, er schaut Fernsehen.* Alle anwesenden Lachen, machen ihre Aufgabe weiter. 15:00 Uhr, das Plakat ist schon fertig. Junge A und drei Mädchen gehen um es an der Wand zu fixieren. Die Vormittagsgruppe hat ihr Plakat an der Wand am Korridor fixiert, die Nachmittagsgruppe soll das ihre gleich daneben befestigen. In wenigen Minuten sind sie wieder zurück. Junge A verabschiedet sich und geht, nach und nach gehen die anderen auch. (*Casa do Cuidar*, Nachmittagsgruppe).

Das Mädchen A weiß, dass sie mit ihrer Frage in Marcos Privatsphäre eindringt und entschuldigt sich. Sie fordert den Jungen dennoch auf, sich für seine Verspätungen zu rechtfertigen. Ihre Aussage wird von der synchronen Reaktion der zwei Mädchen unterstützt. Es ist jedoch nicht Marcos, der eine Antwort gibt, sondern der Lehrer. Die Antwort bringt dennoch keineswegs ein Argument, sondern verursacht ein gewisses Zweifeln an der Validität der Rechtfertigung von Marcos. Sein Argument, das seine Verspätungen erklären soll, gerät durch die Art und Weise des Gesagten – der Lehrer betont das Wort „sagt“ und hebt nicht den Kopf um irgendjemanden anzuschauen – unter Verdacht. Damit unterstützt der Lehrer die Positionierung des Mädchens A, das sich in dieser Situation als jemand darstellt, der Marcos zu einer Rechenschaft vor der Gruppe ziehen kann. Es scheint, dass die Betrachtung des Mädchens A die allgemeine Zustimmung erlangt. Sie vergleicht ihre eigene Situation mit ihren Verpflichtungen, Zeiträumen und räumlichen Entfernungen mit der von Marcos und kommt zu folgendem Schluss: Wenn sie es trotz all ihrer anderen Verpflichtungen schafft pünktlich zu sein, könnte das auch Marcos schaffen, was auch von einer anderen Kollegin „bestätigt“ wird: *und du wohnst gleich hier in der Nähe.*

Die Verspätungen von Marcos scheinen in den Blick aller zu geraten. Sie werden zum Thema einer allgemeinen Betrachtung gemacht. Marcos schweigt, lächelt und nimmt nicht sprachlich aktiv an der Diskussion über ihn selbst teil, sondern überlässt den anderen die Feststellungen, Vergleiche, Argumentationen und Vermutungen. Er wird zum 'Teilnehmenden-Zuschauer' in der Szene. Das Lächeln von Marcos ist für mich im Verlauf der Situation zweideutig: Zuerst habe ich den Eindruck, dass er es nicht so schwer nimmt, dass er aus diesem Grund in den visuellen Raum gerät, dann wirkt er etwas, (aber nur etwas) verlegen. Dieser Eindruck ändert sich später in der Szene, wo er sich eher darüber zu amüsieren scheint, dass er im Mittelpunkt steht. Lächeln kann jedoch trügerisch sein, kann Verlegenheit und auch Betroffenheit verstecken, kann einen Versuch sich zu distanzieren oder auch Widerstand bedeuten und es kann somit auch als eine subjektive Ressource verstanden werden, die dem

Jungen dazu verhilft, dieser Situation zu widerstehen. Was die Reaktion der Gruppe betrifft, kann das Lächeln in dieser Situation den Charakter einer spontanen Sanktion haben. Auch das Schweigen von Marcos ist mehrdeutig: Er möchte sich nicht entschuldigen, er sieht nicht, wie er sich rechtfertigen könnte, er amüsiert sich schweigsam oder es ist seine Art und Weise Widerstand gegen das Eindringen in seine Angelegenheit zu leisten.

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist durch Kompromisse charakterisiert. Der Lehrer erwartet von den Teilnehmer/innen, dass sie die Vereinbarungen einhalten, und dazu gehört Pünktlichkeit. In der geschilderten Situation weist der Lehrer auf die Unpünktlichkeit von Marcos hin, überlässt dennoch weitere Sanktionen den anderen Teilnehmer/innen. Der Lehrer verzichtet auf seine Position und überlässt den Teilnehmer/innen die 'Aufgabe' Marcos mit seinem 'Fehlverhalten' zu konfrontieren. Das Mädchen A präsentiert ihre Vermutung als eine „Conclusio des Falles“: „er bleibt zu Hause und schaut fern“. Was die gesamte Gruppe zu „amüsieren“ scheint, enthält ein Urteil über den Jungen: er bemüht sich nicht darum pünktlich zu kommen, er bevorzugt nicht den Kurs, er geht auf die Kompromisse nicht ein. Marcos Performance in der Situation andererseits schützt letztendlich das, was Goffman (1982: 69) unter dem Begriff von Informationsreservat versteht: eine „Reihe von Fakten“ zu deren Zugang das betroffene Subjekt die Kontrolle erhalten möchte. Die Kontrolle über Informationen über sich selbst wird bedroht „wenn Fragen gestellt werden, die er als zudringlich, neugierig oder taktlos ansieht“. In den darauf folgenden Treffen merke ich, dass Marcos sich weiterhin verspätet (sowie auch einige andere), und dass die einen oder anderen aus der Gruppe, die ihm nahe stehen, ihn damit belästigen.

In den visuellen Raum zu geraten kann als unangenehm empfunden werden, dennoch kann man sich dem in Lernorten kaum entziehen. Daher werden unterschiedliche Strategien benutzt, um die Situation der unerwünschten Visibilität zu bewältigen. Der folgende Abschnitt stellt einen anderen Verlauf während des Praxis-Unterrichts in der Institution CEFO vor. Die Gruppe ist auf dem Gelände für das Anfangsgespräch mit den Lehrern und Tutoren versammelt.

Der Praxis-Lehrer nimmt die Mappe mit dem Chronogramm um den Bau zu überprüfen (ein ca. eineinhalb Meter breites Papier), schaut nach vorne zu der Gruppe und ruft einen der Teilnehmerinnen: *oh, du komm her um mit mir zu schauen*. Alle schauen in die gleiche Richtung wie der Lehrer, genau zu einem Jungen. Er seinerseits dreht seinen Kopf und schaut nach hinten. Einige schauen wieder zum Lehrer, als er sagt: *ich schaue zu ihm und er schaut nach hinten*. Alle blicken wieder den Jungen an. Der Junge dreht den Kopf wieder nach vorne zurück. Lehrer: *ich rede mit dir*. Der Junge: *wer, ich?* Lehrer: *Ja, du komm her*. Der Junge steht langsam auf, geht langsam nach vorne, scheinbar widerwillig. Lehrer: *komm, du schaust nur, brauchst nichts vorzulesen. Komm, ein so gut aussehender Junge, den alle Mädchen gerne anschauen*. Alle lächeln, auch der Junge. (CEFO, praktische Unterricht).

Der Lehrer blickt auf einen Teilnehmer und ruft ihn, um beim Halten der Mappe zu helfen. Der Junge versucht diese Aufmerksamkeit zu verleugnen, indem er selbst nach hinten blickt oder er versucht sich zu vergewissern, ob der Lehrer wirklich ihn meint. Eigentlich ist der Lehrer gar nicht so weit entfernt, dass er daran zu zweifeln braucht, ob *er* selbst mit dem *du* gemeint ist. Auch als der Lehrer ihn ein zweites Mal direkt anredet (*ich rede mit dir*), glaubt er immer noch, dass er dem entkommen kann, nach vorne zu gehen (*wer, ich?*). Die Langsamkeit, mit welcher er aufsteht und auf den Lehrer zugeht, lässt erkennen, dass er nicht vorne vor der gesamten Gruppe stehen will. Für den Lehrer ist der Junge vielleicht ‚verunsichert, da er etwas von ihm verlangen könnte, das er nicht imstande wäre zu erfüllen. Plötzlich gerufen zu werden, etwas vor der gesamten Gruppe vorzulesen oder eine andere Leistung zu erbringen, kann verunsichernd wirken oder, wie Breidenstein (2006) meint: „Die gesteigerte Sichtbarkeit der eigenen Person kann hemmen und/oder zu besonderen 'Aufführungen' herausfordern“ (Breidenstein 2006: 45). Der Lehrer ermutigt ihn, indem er ihm versichert, dass er nicht herausgefordert wird, und indem er zusätzlich spielerisch eine Art Lob über seine körperliche Eigenschaften ausdrückt. Breidenstein schreibt über die Visuellen Räume in den Unterrichtsräumen folgendes: „Wir halten fest: Auf dem Gebiet der Visualität ist es außerordentlich schwer, sich der Öffentlichkeit des Geschehens zu entziehen und 'Privaträume' zu errichten, wenn man außer den Blicken der Lehrperson auch die der Mitschülerinnen und Mitschüler einbezieht“ (ebd.: 49). In der präsentierten Situationen ist es für den Betroffenen nicht möglich, im visuellen Raum „invisibel“ zu bleiben und den Blicken der anderen auszuweichen. Zudem ist die direkte Anrede des Lehrers eine Aufforderung, die zu verweigern schwer fallen kann.

Eine andere Eigenschaft des visuellen Raumes ist die Beschränkung: Genauso wie wir selbst oder Dinge und Ereignisse in die Visibilität geraten können, können wir viele Dinge oder Ereignisse mit unserem Blick nicht bemerken. Insofern betrifft die Beschränkung von visuellem Raum nicht nur die Beobachterin, sondern auch die Lehrerinnen. Es geschehen Ereignisse, die sich ihrer visuellen Aufmerksamkeit entziehen, und gleichwohl diese visuell wahrnehmbar sind, nehmen wir erst durch eine verbale Manifestation davon Kenntnis bzw. gelangen diese dadurch in unsere Wahrnehmung:

Ein Junge A bittet die Lehrerin laut, von seinem Sitzplatz aus, dass ein Kollege, der neben ihm sitzt, aufhören soll ihn zu stören. Der Junge B reagiert scheinbar etwas irritiert und sagt auch laut: *ich tue nichts*. Der Junge A insistiert: *ich bin hier beim Lesen und er macht was, stört mich dabei*. Junge B sagt, offensichtlich genervt: *ich hab nichts getan, was hab ich getan? Du suchst viadagem* (Schimpfwort). Der Junge B erhebt sich etwas von seinem Stuhl und zieht an ihm rasch und spröde, dreht ihn bis er Rücken an

Rücken mit dem Jungen A sitzt. Die Lehrerin wirft beiden einige Sekunden lang einen 'scharfen' Blick zu (ernster, gespannter Gesichtsausdruck, zusammen gepresste Lippen). (CEFO, Raum für *Formação Humana*).

Der Junge A positioniert die Lehrerin als eine Autorität, die der Störung seiner Konzentration ein Ende machen könnte. Dabei präsentiert er sich als machtlos, den Kollegen zum Aufhören zu bringen. Der Junge B stellt sich als missverstanden oder als 'unschuldig angeklagt' dar, indem er eine Irritation inszeniert, den Jungen A beschimpft und sich demonstrativ von ihm „entfernt“. Was davor geschehen ist, bleibt für die Lehrerin und die Beobachterin unbekannt. Gleichwohl sie und ich von unseren Plätze aus die Jungen sehen könnten, ist unsere Aufmerksamkeit woanders hin ausgerichtet; zudem ist es in einem Lernraum nicht möglich alles im Blickwinkel zu haben, es bleibt ein großer Teil der Geschehnisse in einer blinden Zone, unabhängig davon, ob die Interessierten darauf blicken können oder nicht.

Was dem visuellen Raum entzogen ist, kann jedoch mittels des akustischen Raumes eingefangen werden, aber auch umgekehrt. Die Räume greifen ineinander über, sodass es nicht möglich ist eine scharfe Grenze zwischen ihnen zu ziehen. Die akustischen Räume öffnen Zugänge für Gesagtes und Geräusche, sind aber auch Beschränkungen unterworfen, die von unseren eigenen physischen Grenzen ausgehen: Unser Hörsinn sowie unsere Augen sind Organe, die nur eine bestimmte Reichweite erfassen.

Akustischer Raum

In den folgenden Abschnitten werden Beispiele für die Eigenschaften von akustischen Räumen aufgezeigt. Das Gesagte wird im akustischen Raum deutlich markiert, nicht nur mit Wörtern, d.h. damit, *was* gesagt wird, sondern auch mit dem Laut der Stimmen und der Betonung der Wörter. Das Gesagte gehört dem akustischen Raum an, selbst wenn „hören und gehört werden“ nicht gleichermaßen zustande kommt (vgl. Breidenstein 2006: 50). In Lehrräumen ist meistens die Stimme der Lehrerin zu bemerken; d.h., es gehört zur Ordnung des Lehrraums, dass sie durch die Lautstärke und Betonung des Gesagten im Arrangement des Geschehens eine gewisse Gestalt schafft; „eine gewisse“ deshalb, weil parallel zu dem, was gehört werden kann, auch alles geschieht, was nicht gehört wird. Für Breidenstein (ebd.) ist die Hoheit der Lehrerstimme für den Verlauf des Unterrichtens von großer Bedeutung.

Im Unterricht von *Formação Humana* (CEFO), den ich beobachte, sind die Teilnehmerinnen sehr laut, wie oben schon erwähnt. Die Lehrerin muss mehrmals um Ruhe

bitten, die Jugendlichen bleiben nur ein paar Minuten lang ruhig, dann fahren sie mit dem laut Reden fort. Die Lehrerin „kämpft“ darum, dass sie gehört wird. Sie verliert jedoch gegenüber den Teilnehmerinnen, wenn sie versucht in gleicher Lautstärke wie diese zu sprechen. Der akustische Raum wird dann zu einem nebeneinander Reden, bei dem gleichzeitig die Adressaten stark fokussiert und alle anderen anwesenden ausgeschlossen werden. Der Raum wird von unterschiedlichen Stimmen überfüllt, die sogar unsere akustische Aufmerksamkeit auf ein einziges Gespräch oder auf das, was die Lehrerin sagt, verhindert. Wenn eine Lehrerin durch die Lautstärke ihrer Stimme den Raum bzw. die „Sphäre der Öffentlichkeit“ des Raumes nicht kontrollieren kann, ist das als eine Krise zu verstehen (Breidenstein 2006: 52). Breidenstein sagt uns weiter: „Der Verlust der Hoheit über den akustischen Raum“ führt dazu, dass sie ihre territorialen Ansprüche auf das ganze Klassenzimmer aufgibt (...). Die Lehrer/innen können auf andere pädagogische Maßnahmen zurückgreifen, dennoch ist „die Ordnung des akustischen Raums zusammengebrochen“ (ebd.).

Eine andere Situation findet in der Institution CEFO statt: Im sogenannten Technik Raum befinden sich zwei Gruppen des Maurerkurses, um zusammen im Rahmen des Faches *Formação Humana* einen Film anzuschauen. Ein Junge und ein Mädchen ziehen aufgrund ihres ständigen leisen miteinander Redens und heftigen Gestikulierens die Aufmerksamkeit auf sich. Ich sitze neben der Lehrerin auf der den zwei Jugendlichen gegenüber liegenden Seite. Die Begrenztheit unseres Hörsinnes zusammen mit der physischen Entfernung lassen mich und die Lehrerin nicht am Thema des Gesprächs zwischen den zwei Teilnehmer/innen teilhaben.

Die Mehrheit der ca. sechzig Teilnehmer/innen im Raum schaut den Film aufmerksam an; der eine oder andere redet leise zwischendurch; auf der mir gegenüber liegenden Seite des Raumes scheint es jedoch eine Auseinandersetzung zwischen einem Jungen und einem Mädchen aus der von mir beobachteten Gruppe zu geben, sie reden ständig miteinander, das Mädchen gestikuliert, beide scheinen etwas aufgeregt zu sein, sie sind aber so leise, dass ich von meinem Platz aus, neben der Lehrerin, nicht hören kann, was sie sagen, nur ein flüsterndes Geräusch kann ich wahrnehmen, was die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Die Lehrerin sagt leise zu mir: *es wäre besser, wenn sie lernen würden den Raum des anderen zu respektieren, das würde viele Konflikte erst gar nicht entstehen lassen.* (CEFO, Technik-Raum).

Leise zu sein während einer Filmvorführung oder in einer Bibliothek gehört allgemein zu sozial erwünschten Verhaltensweisen. Diesbezüglich hält sich die überwiegende Mehrheit der anwesenden Teilnehmer/innen des Faches an den *common sense*. Die zwei Jugendlichen, die sich in einer Auseinandersetzung befinden, errichten eine Art Sonderraum für ihre Angelegenheit und schließen auch die anderen in ihrer Nähe aus. Ihr Versuch leise zu sein erfüllt zwei Bedingungen: sie halten sich an das sozial Erwünschte und bewahren strategisch

für sich allein den Anspruch auf Beteiligung an ihrer Diskussion. Interessant ist, dass die Lehrerin vermutet zu wissen, dass es sich um eine „territoriale Invasion“ handelt. Sie kennt die beiden Jugendlichen aus ihrer Gruppe und möglicherweise ahnt oder weiß sie, worum es sich handelt.

Eine intendierte Begrenztheit des akustischen Raumes, die das Gesagte stark auf eine Adressatenschaft fokussiert, kann vom Adressaten selbst zurück gewiesen werden. Unerwünschtes Reden kann eine Reaktion hervorrufen, die diese Begrenztheit zusammenbrechen lässt und zumindest die Reaktion auf das Gesagte in die Öffentlichkeit des Raumes bringt:

Der Lehrer kommt zu einem Mädchen, stellt sich hinter ihren Stuhl, beugt sich neben sie und sagt ihr etwas, das ich nicht hören kann. Sie dreht den Kopf zu ihm hin, schaut ihn mit angespanntem Gesichtsausdruck an (gerümpfte Stirn, zusammengezogene Augenbrauen, aufeinander gepresste Lippen), sie ist offensichtlich verärgert und sagt in zugleich herausforderndem und etwas lautem Ton: Mach das in deinem, mach das in deinem. Sie wendet sich dann wieder ihrer Arbeit zu. Ich merke, dass dem Lehrer die Reaktion des Mädchens unangenehm ist, er richtet sich sofort gerade auf, entfernt sich rasch von ihr und gelangt zu seinem Sitzplatz. Die anderen Mädchen reagieren nicht, d.h. ich merke keine Reaktion auf das Geschehene, sie arbeiten an ihren Aufgaben vor dem Computerbildschirm weiter. (*Casa do Cuidar*, Vormittagsgruppe).

Das Gesagte und das Nicht-Gehörte entsprechen einem Aspekt des akustischen Raum, von dem Breidenstein (2006: 50) spricht: Im akustischen Raum ist die Fähigkeit der Beobachterin von der Reichweite ihres Hörsinns begrenzt, wobei die Entfernung weniger eine Rolle spielt als die Adressatenschaft von bestimmten Äußerungen. „Mit jeder einzelnen Äußerung im Unterrichtsgeschehen verbinden sich spezifische Adressatenschaften, die durch die akustischen Reichweiten dieser Äußerungen begrenzt werden. (...) Die Stimme, die die Beobachterin (fast) immer verstehen kann, ist die Stimme der Lehrerin“ (ebd.). Im Gegensatz zu dieser theoretischen Erläuterung bekomme ich, in diesem Fall, zwar die Äußerung der Teilnehmerin deutlich zu hören aber nicht die des Lehrers. In diesem Fall verzichtet der Lehrer darauf, die Erhöhung der Lautstärke seiner Stimme zu beanspruchen, was einer legitimen Lehrer-Haltung entsprechen würde, und adressiert seine Aussage nicht an die ganze Gruppe, sondern nur an jemanden spezifisch. Das Ausschließen aus dem akustischen Raum verhindert das Abschließen der Betrachtung der Interaktion und lässt sie so als einen offenen Vorgang erscheinen. Dennoch weist die Reaktion des Mädchens auf einen vehementen Versuch hin, ihr Territorium zu schützen: Sie hat etwas abgelehnt, das nicht in *ihrem gemacht* werden sollte, sondern sie fordert m. E. aufgrund ihres Tonfalls den Lehrer dazu auf, etwas *in seinem* eigenen zu *machen*. Das Zusammenbrechen der akustischen Begrenztheit und die vehemente

Zurückweisung des Gesagten durch das Mädchen bringen den Lehrer in offensichtliche Verlegenheit. Meines Erachtens „flieht“ er zu seinem Tisch. Es gibt zwischen dem Mädchen und dem Lehrer gerade eine spannungsgeladene Atmosphäre und gleichwohl ich als Beobachterin die allgemeine Atmosphäre zwischen dem Lehrer und den zwei Gruppen im Kurs *Employability* (vor- und nachmittags) generell als nicht gespannt bewerte, kommen in unterschiedlichen Situationen Spannungen vor. Meines Erachtens stößt der Lehrer an bestimmte Grenzen, die der Privatsphäre der Teilnehmer/innen entspricht. Ich habe diese als Intimraum bezeichnet, welcher auch die Territorialität des Körpers umfasst. Aber zu diesem Raum gehören auch affektiv geladene sprachliche Äußerungen, die auch auf (nicht-körperliche) Annäherung verweisen können. Mit dem Schutz des Intimraums bewahren die Teilnehmer/innen ihre Privatsphäre vor Aufdringlichkeiten und vor dem Eindringen in den Lernraum.

Intimraum

Was heißt mit jemandem intim sein? Nach Giddens (2000) impliziert Intimität Gleichheit in den Beziehungen. Intim mit jemandem sein heißt, sich zu diesem Jemand hin zu öffnen, was Vertrauen und affektive Kommunikation erfordert, insofern basiert Intimität weniger auf institutionellen Rollen als auf dieser Art von Kommunikation. Persönliches Vertrauen wird in der Spätmoderne, so Giddens, „zu einem Projekt, das von den Beteiligten 'bearbeitet' werden muß, und verlangt, daß *sich der eine dem anderen öffnet*. Wo das Vertrauen nicht durch feststehende normative Codes gesteuert werden kann, muß es *errungen* werden“ mittels „nachweisbarer Herzlichkeit und Offenheit“ (Giddens 1996: 152; Hervorh. im Original). Der Intimraum ist insofern ein persönliches Territorium, in welchem die Beziehungen auf diesen beiden Elementen (affektive Kommunikation und persönliches Vertrauen) basieren. Auf der persönlichen Ebene impliziert Intimität insofern auch eine Annäherung zwischen den Beteiligten, ohne die kein Vertrauen errungen werden kann. Es muss jedoch zwischen den Beteiligten eine gegenseitige Zustimmung für Annäherungsversuche vorhanden sein, damit die strategische Bemühung Akzeptanz findet. Der Zugang in den Intimraum als Raum ist nicht auf einmal gegeben, d.h., dass eine Selektion für einen Zugang vollzogen wird, was Annäherungsversuche zum Scheitern verurteilen kann. Im folgenden Abschnitt zeige ich eine Szene aus dem Lernraum der *Casa do Cuidar*, welche darstellt, wie der Zugang zum Intimraum verweigert wird.

In der Vormittagsgruppe der *Casa do Cuidar* handelt es sich um körperliche und nicht-körperliche Annäherungsversuche des Lehrers, die von den Mädchen abgewiesen werden. Obwohl die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Mädchen freundlich zu sein scheint, scheint es auch so zu sein, dass die Mädchen einen Abstand zum Lehrer einhalten wollen.

Die Teilnehmerinnen sitzen am Computer, sie sind mit ihren Aufgaben beschäftigt. Der Lehrer geht durch den Raum, schaut über die Schultern der Teilnehmerinnen hinweg die Bildschirme an; er bleibt hinter einem Mädchen A stehen, fasst mit seiner rechten Hand einen in ihrem Haar, im oberen Teil des Kopfes, hängenden Schmuck aus Federn an und sagt: *du siehst aus wie eine Indianerin*. Sie zieht den Kopf in einer saften Bewegung zur Seite. Ein Mädchen B, das neben ihr sitzt sagt (etwas lächelnd): *du störst uns nur*. Lehrer: *damit ihr fröhlich bleibt*. Gleich danach beginnen die anwesenden Mädchen gleichzeitig laut miteinander zu reden. Der Lehrer: *kommt Leute, machen wir es fertig*. Nani. ruft er ein Mädchen C mit einem Spitznamen. Ein Mädchen D auf der gegenüber liegenden Seite des Raumes sagt: *Nani?* in einem überraschten Ton, dennoch ohne irgendjemanden anzuschauen, d.h. ohne ihren Kopf zu wenden. Der Lehrer: *Silvana*. Die Mädchen schweigen wieder, beschäftigen sich weiter mit ihren Aufgaben, keine sagt noch etwas. Der Lehrer geht wieder zu seinen Platz. (*Casa do Cuidar*, Vormittagsgruppe).

Die zwei Arten von Annäherungsversuchen des Lehrers werden zurückgewiesen. Gleichwohl dadurch eine soziale Beziehung hergestellt wurde, reicht das allein nicht, um einen Zugang zum Intimraum zu gewährleisten. Das erste Verschließen des Intimraums Körper: Den Kopf zur Seite zu ziehen, bremst eine als wahrscheinlich empfundene Absicht einer körperlichen Berührung ab. Das Mädchen A sagt dabei nichts mit Worten (die Nachbarin jedoch schon), sie signalisiert aber ihre Zurückweisung mit dem Körper. Das Mädchen A schützt ihren Intimraum, indem sie eine mögliche körperliche Berührung vermeidet. Der Körper ist nicht nur ein Reservat, so Goffman (1982), er fungiert auch als eine Markierung für Beziehungen und für andere Reservate. Körper können auch als ein Mittel zur Verletzung von Räumen eingesetzt werden, indem durch Körperteile, im Fall hier ist es die Hand des Lehrers, etwas berührt wird, ohne darauf irgendeinen Anspruch zu haben. Zwar bedeutet der Satz *du störst uns nur* keine scharfe Kritik oder heftige Klage, sondern es wird sogar in spielerischer Art gesagt, „stören“ (in dem Zusammenhang: *perturbar*) wird jedoch in der Jugendsprache zur Bezeichnung von unterschiedlichem Verhalten verwendet. Demnach kann durch Worte signalisiert werden, dass es eine bestimmte Grenze gibt, die der Lehrer nicht überschreiten sollte. Die Antwort des Lehrers deutet dennoch an, dass es sich um eine Art Spiel seinerseits handelt. Dass daraufhin alle plötzlich anfangen etwas laut zu reden, sehe ich als ein Signal, dass durch den Vorfall die Konzentration der kleinen Gruppe gestört worden ist.

Ein zweiter Annäherungsversuch wird in der Sequenz der Geschehnisse ebenso sofort abgelehnt: *Nani?* ein Mädchen stellt damit infrage, ob der Lehrer von ihrer Kollegin die

„Erlaubnis“ hat, sie mit einem Spitznamen zu rufen, und zwingt ihn damit implizit seine Aussage zu korrigieren, was er auch macht. Es beruht nicht auf gegenseitiger Zustimmung, dass der Lehrer sie mit einem Spitznamen ruft. Somit deutet sie darauf hin, wo die Grenze der Beziehung ist oder sein soll. Die Mädchen markieren somit ihre Positionen und ziehen die Grenzen zu ihren intimen Territorien. Körperliche Berührung und Spitznamen gehören zu anderen Sphären in ihrem Leben außerhalb der Institution. Die Mädchen verweisen ihn m. E. dadurch auf seine institutionelle Rolle zurück und bewahren ihre Grenzen zu ihrem physischen und symbolischen Intimraum. Eine 'Öffnung des Raumes' findet nicht statt. Hinsichtlich der Frage des Vertrauens kann ich in diesen Fällen nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit behaupten, dass dieses nicht so groß ist, weil der Lehrer die Mädchen nicht davon überzeugt, dass sie ihm einen Zugang zu ihrem Intimraum gewähren. Es ist jedoch so, wie Giddens erläutert, dass „jede dieser sozialen Verbindungen emotionale Intimität beinhalten kann“ (Giddens 1996: 150), ohne deshalb eine Aufrechterhaltung von Vertrauen zu sein. Für Giddens ist andererseits vorhandenes Vertrauen ein Mittel, „um soziale Beziehungen herzustellen, die abstandsbedingter Art sind und in 'feindliche Territorien' hineinreichen“ (ebd.; Anführungszeichen im Original).

Zusammenfassung

Die Betrachtung der Räume lässt uns einen Blick auf die Bewältigungsstrategien der Teilnehmerinnen der Institutionen *Casa do Cuidar* und CEFO werfen, auf ihre Positionierungs-Aktivitäten, auf ihre Selbstdarstellungen bei der Definition von Situationen, auf die Fähigkeit zu handeln und sich, sowie ihre eigenen Anliegen, darzustellen und zu verteidigen. Raum schließt auch das Selektieren des Zugangs dazu ein, denn man kann ihn nicht einfach betreten. Gleichwohl sind die Grenze zwischen den Räumen fließend, sodass sie sich auch ineinander verflechten können: In den Abschnitten über die Darstellung eines bestimmten Raumes können wir demnach auch andere Räume finden.

Der Zwischenraum fungiert als eine Alternative, der durch Kontextualisierung von den Jugendlichen selbstbestimmend manövriert wird, sodass sie sowohl ihren Interessen als auch den institutionellen Verpflichtungen nachgehen. In diesem Sinne fungiert der Zwischenraum als ein Verhandlungsraum. Dabei wird die Offenheit für informelles und soziales Lernen bewahrt, wodurch der Zwischenraum auch die Funktion der Möglichkeit einer Bewältigung von Medien-Exklusion enthält. Zudem ist es ein Raum, der eigenständig und außerhalb der Kontrolle der Lehrer ausgehandelt wird. Im Bereich des visuellen Raumes sind die

Jugendlichen besonders sowohl der Aufmerksamkeit seitens der Lehrerinnen als auch der Kolleginnen ausgesetzt. Sie werden genötigt sich zu positionieren, teilzunehmen und aktiv zu werden, aber sie werden auch zur Verantwortung gezogen und getadelt. Dabei zeigen sie im Umgang mit der „ungewollten“ Aufmerksamkeit unterschiedliche Strategien. Die Jugendlichen müssen sich schützen können oder sich der Aufmerksamkeit stellen, wobei sie eine bestimmte Performanz zu erbringen haben. Der akustische Raum ist reich an Ereignissen, die nicht in die Wahrnehmung geraten. Dennoch ist es in den Räumen möglich, Krisen und Konflikte im Unterrichtsgeschehen sowie auch die Widerstände der Jugendlichen zu beobachten. Diese werden zu einer Handlungsstrategie zur Verteidigung der Territorien und zum Setzen von Grenzen, besonders seitens der Mädchen in der Beziehung zum Lehrer. Um für die „Aufrechterhaltung von Respekt und Achtsamkeit zu sorgen und durch Engagement zu bewirken, daß (...) [ihnen] Beachtung geschenkt wird“ (Goffman 1982: 98), das können wir als die doppelte Funktion von territorialen Ereignissen sehen. Es werden dadurch die Handlungen der Teilnehmerinnen in den Räumen markiert. In den Räumen finden wir auch Aktivitäten der Selbst- und Fremdpositionierung, die Teilnehmerinnen positionieren sich selbst, die Lehrerinnen und die Kolleginnen.

Handlungsbezogene Kategorien

Die Bewältigung von Aufgaben

Im Kurs der Institution *Casa do Cuidar* sind einige Übungen für die Jugendlichen keine Herausforderung, sodass sie keine großen Schwierigkeiten haben die Ansprüche des Lehrers zu erfüllen. Bei der Bewältigung von einigen Aufgaben tun sich die Teilnehmer/innen zusammen. Die Mehrheit der Aufgaben schließt eine Art von Präsentation davon ein, was gemacht worden ist, wodurch die Ergebnisse vorgestellt werden; andere fertiggestellte Aufgaben werden dem Lehrer per Email gesendet. Bei den Präsentationen merke ich etwas Unsicherheit, besonders wenn die Aufgabe einer Gruppe zugeteilt wurde, aber nur eines der Mitglieder zum Präsentieren anwesend ist. Der Lehrer ist der Meinung, dass es die meisten Abwesenheiten bei Präsentationen gibt, was ich nicht bezeugen kann. Es fehlt oft irgendjemand, ob es eine Präsentation gibt oder nicht.

Während des Unterrichts geht der Lehrer auf Hilferufe der Teilnehmer/innen ein, beugt sich hinunter und erklärt, manchmal setzt er sich dazu und manchmal erklärt er der gesamten Gruppe. In seiner Abwesenheit entsteht ein Raum für soziales Lernen, das jedoch besser

funktioniert als in seiner Anwesenheit: Die Jugendlichen verlassen ihre Sitzplätze und gehen zu anderen hin, reden laut miteinander und bewegen sich schließlich freier im Raum.

Gleichwohl die Aufgaben keine großen Herausforderungen zu sein scheinen, gibt es Schwierigkeiten beim Umgang mit den Computerprogrammen und bei der Aneignung von abstrakten Inhalten des Kurses. Das wird deutlich, wenn es um Aufgaben geht die präsentiert werden sollen, wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird. Die Gruppen sollen ein Referat über das Thema Leader-Sein halten, das geübt worden ist. Der Raum ist bereits dafür eingerichtet: Die Sitzplätze sind im Halbkreis aufgestellt und der Computer steht neben der Eingangstür auf einem Tisch. Der Bildschirm des Computers ist nur für die Referierenden sichtbar und weder für mich und für den Lehrer noch für die anderen Teilnehmer/innen einsehbar.

Die Mädchen der Gruppen zögern und sind unsicher, wer zuerst präsentieren soll. Nach einigen Sekunden steht ein Mädchen A resolut auf, nimmt einen Stuhl und setzt sich vor den Computer. Ein Mädchen B und ein Mädchen C kommen dann mit ihren Stühlen zu ihr und setzen sich. Das Mädchen A liest die Power Point Folie vor, die anderen zwei sitzen neben ihr. Danach sagt der Lehrer: *Es ist erst Mittwoch und ihr seid schon so müde.* Ein Mädchen D, das nicht zur präsentierenden Gruppe gehört, sagt: *Nein, schon am Montag.* Lehrer: *warum macht ihr die Präsentation im Sitzen? Ihr habt schon eine Präsentation gemacht. Man soll stehen beim Präsentieren.* Mädchen A: *Aber wir müssen uns dann bücken um den Computer zu bedienen.* Lehrer: *Ja.* Mädchen B: *Ich mag, wenn es einen Projektor gibt.* Lehrer: *Und wenn es keinen gibt?* Mädchen C: *wir können stehen, wenn wir auch über den Inhalt Bescheid wissen, was nicht der Fall ist.* Der Lehrer geht auf die Argumentation nicht ein. Die nächste Gruppe ist dran, sie präsentiert auch im Sitzen. (*Casa do Cuidar*, Vormittagsgruppe).

Die Mädchen beklagen über die strukturellen Bedingungen der Präsentation: Es fehlt ein Projektor, was als erstes Argument für das Präsentieren im Sitzen fungiert. Die Rechtfertigungen dafür, dass sie ihre Präsentation im Sitzen halten, nämlich die „müde zu sein“ und „sich bücken zu müssen“, da kein Projektor vorhanden ist, wird durch das Argument des Mädchens C abgeschwächt: Das Sitzen-Bleiben beim Präsentieren hat angesichts des „Nicht-bescheid-Wissens“ über den Inhalt die Funktion, etwas Sicherheit zu vermitteln bzw. Unsicherheit zu verstecken. Das Mädchen C deutet an, dass die Selbstsicherheit eine wesentliche Bedingung einer Präsentation ist, die durch die Aneignung des Themas ermöglicht wird. Es liegt demnach weniger an den erwähnten strukturellen Bedingungen, sondern es geht um die Selbstsicherheit über ein bestimmtes Wissen zu verfügen um es vorzustellen. Erst wenn sie sich das Thema aneignen, können sie selbständig darüber referieren, was für sie auch bedeutet: im Stehen. Ansonsten müssen sie vom Bildschirm ablesen und deshalb sitzen. In diesem Argument ist m. E. implizit eine Kritik am hohen Anspruch des Kurses bzw. des Lehrers enthalten, ihnen eine Präsentation aufzubürden, ohne auf ihren Kenntnisstand über das

behandelte Thema zu achten. Die scheinbare „Unlust“ bzw. „Müdigkeit“ der Mädchen die Referate zu, bekommt durch die Aussage des Mädchens C eine ganz andere Konnotation: Es geht um die Aneignung von Inhalten, welche jedoch nicht wirklich behandelt, sondern nur kopiert und zusammengefügt werden. Zudem geraten die Präsentierenden bei der Präsentation in den visuellen Raum: Eine Präsentation eines Themas ist auch eine Selbstpräsentation: Die eigenen Kenntnisse und Kommunikationsfähigkeiten sind darin enthalten und werden dadurch in Anspruch genommen. Die Mädchen legen Wert darauf, ihre Aufgabe in einer ihnen adäquaten Weise zu meistern, sie erheben ihren Anspruch auf die Bedingungen und Voraussetzungen, unter welchen sie ihr Wissen und sich präsentieren möchten. Auf ihre Argumente gehen der Lehrer und auch die anderen Mädchen nicht ein, gleichwohl ich den Eindruck habe, dass sie der Kollegin zustimmen, zumal sich von ihnen niemand gegen sie positioniert. Am Ende beider Präsentationen gehen einige der Mädchen mit knappen Antworten auf die wenigen gestellten Reproduktionsfragen ein. Eine weitere Diskussion über das politische Thema und über die Bedeutung von Leader-Sein findet nicht statt. Ebenso scheint der Lehrer m. E. mit der Artikulation über das Thema Kommunität und die Wahl eines Leaders durch kommunale Gruppen überfordert zu sein.

An der Institution CEFO kommen die Jugendlichen ebenfalls bei den Übungen in einige Schwierigkeiten. Angesichts der Heterogenität des Publikums, was den Stand der Schulbildung und folglich den Stand der Basiskompetenzen betrifft, ist es für viele der Jugendlichen nicht einfach, einige der Übungen zu machen. Das konnte ich sowohl bei den Gesprächen zwischen den Lehrer/innen als auch bei den Beobachtungen selbst erfahren. Im theoretischen Unterricht werden wenige der Fragen, die von den Lehrer/innen gestellt werden, beantwortet, und wenn doch, dann mit knappen Ausdrücken oder es wird als Antwort aus dem zu bearbeitenden Text etwas vorgelesen. Die Lehrer/innen akzeptieren das Vorlesen als Antwort auf die gestellten Fragen zwar nicht, sie bekommen aber keine anderen. Allgemein haben die Jugendlichen Schwierigkeiten damit, Begrifflichkeiten mit eigenen Formulierungen auszudrücken, zudem werden sie auch oft von den Kolleg/innen durch Spott, Ironie oder merkwürdige Gesten herabgesetzt, wenn sie versuchen etwas besser zu verstehen oder einfach mit dem Unterricht zu kooperieren. Was ich da beobachte, ist ein Boykott und ein Selbst-Boykott von Lern- und Partizipationsbemühungen im Unterrichtsraum.

Im Mathematikunterricht fragt die Lehrerin, ob sie noch ein Beispiel zum Thema rechnen mit Dezimalnummern geben soll. Ein Mädchen stimmt zu: *Ja*. Ein Junge, der gleich hinter ihr sitzt, macht ein lautes Geräusch, das dem Iahen eines Esels ähnelt. Das Mädchen dreht sich um und schaut genervt kurz zu ihm, dreht sich zurück und sagt zur Lehrerin: *Schau, was er macht*. Die Lehrerin: *Was ist Luis?* Er zieht die Schultern nach

oben, hebt die Augenbrauen, spreizt die Arme und Hände in vorgespieltem Erstaunen: *Ich huste nur, ich hab was im Hals.* (CEFO, Mathematik-Raum).

Der Boykott kann auch durch ein ständiges lautes Reden vollzogen werden:

Die Lehrerin von *Formação Humana* fragt, wer den Textabschnitt vorlesen möchte; ein Junge A neben mir öffnet den Mund und steckt den Zeigefinger hinein, als ob er sich zum Erbrechen bringen würde. Im Raum ist es immer noch sehr laut. Ein Junge B, der vor dem Lehrertisch sitzt, hebt die linke Hand hoch. Er fällt mir auf, weil er einer der wenigen ruhigen ist, er redet nicht und konzentriert sich auf die Lehrerin. Er fängt an zu lesen, die anderen reden laut weiter. (CEFO, Raum für *Formação Humana*).

Von den Kolleg/innen schikaniert zu werden, ist vielleicht der Grund, weshalb sich nur wenige getrauen, Fragen zu stellen oder zu sagen, dass sie etwas nicht verstanden haben. Auch wenn jemand den Stoff versteht, sagt er nichts darüber; wer interessiert ist, sitzt ruhig, versucht im herrschenden Lärm aufmerksam zu sein und macht seine Aufgaben *in Silentium* wie der Junge, der die Leseaufgabe übernimmt, und ein paar wenige andere im Raum. Kooperation ist auch nur mit Umsicht zu betreiben. Es gilt sich nicht mit der eigenen Intelligenz zum Vorschein zu bringen, dies kann genauso wie die „Eselei“ sanktioniert werden. Solche Momente sind kurze Zeitabschnitte, jedoch kontrollieren einige der Jugendlichen damit den „Ablauf der Dinge“, markieren ihre Einstellung und nehmen Einfluss auf die Teilnahme der Kolleg/innen und folglich auf das, was im Unterrichtsraum geschieht. Es entsteht eine spannungsvolle Atmosphäre, die von der beobachtbaren Oberfläche dann ebenso wieder zu verschwinden scheint wie sie eben entstanden ist, bleibt aber dennoch latent im Raum. Die Lehrerinnen haben in solchen Situationen eine eingeschränkte Macht. Es gelingt ihnen zwar kurzfristig einen Verlauf abubrechen, aber er kann sich Minuten später wiederholen.

Das laute Reden, Streitereien, Witze machen, laut Lachen und anderen nicht Zuhören gehört auch zu den alltäglichen Umgangsformen außerhalb des pädagogischen Settings. Das sind Merkmale, die andere soziale Orte prägen. Als inkorporiertes Soziales lässt sich der Habitus als ein „übertragbares System der Wahrnehmungs- Bewertungs- und Handlungsschemata“ (vgl. Bourdieu 2006: 160) definieren, welches die alltäglichen Praktiken leitet. Diese Jugendlichen versuchen ihre alltäglichen Handlungsmuster im Lernraum zu legitimieren und die Validität der Raumordnung (dass die Stimme der Lehrerinnen lauter ist) zu durchbrechen. Dabei ist zu bemerken, dass nicht bei jedem Unterricht auf diese Weise agiert wird. Auch ist es nur eine Minderheit der Teilnehmer und es sind nur männliche Jugendliche, die spotten oder beschimpfen. Dennoch gelingt es dieser, auch wenn sich nur eine Minderheit im Raum so verhält, das Geschehen in der Kursstunde zu prägen, soweit ich beobachten kann. Diese Jugendlichen versuchen den Raum anders als für den Unterricht vorgesehen zu gestalten,

ihn in anderer Form zu nutzen und mit ihm zu experimentieren. Die anderen Teilnehmer/innen halten sich zurück. Es kommt nichtsdestotrotz zu Situationsdefinitionen, in welchen die Kooperation der Jugendlichen mit dem Unterricht durchgesetzt wird:

Ein Junge A ruft den Tutor, er bittet ihn, einen anderen Jungen B aus seiner Gruppe heraus zu nehmen, er will ihn nicht dabei haben. Junge A: *Sonst kann etwas Schlechtes geschehen*. Ich höre den betreffenden Jungen B laut werden, er gestikuliert, offensichtlich verärgert, mit den Armen, macht zwei Schritte in Richtung des Jungen A und streckt dabei den Oberkörper nach vorne (drohende Körperhaltung). Der Tutor schaut die Jungen etwas erstaunt an, sagt aber nichts. Ein Junge C kommt hinzu und stellt sich zwischen die beiden, mit dem Rücken zum Jungen A und hält den Jungen B mit seinen zwei Händen an den Armen, etwa an den Ellbogen, und sagt dabei etwas, das ich nicht hören kann. Der Junge B zu A: *Was? Du suchst viadagem* (ein homophobisches Schimpfwort) *was willst du? Ich bin hier fürs Gute und fürs Schlechte auch* (drohend). Ein Mädchen A: *Es gibt hier manche, die sich als Lehrer fühlen um Leute woanders hin zu versetzen*. Der Tutor schaut weiterhin anscheinend hilflos zu. Ein Junge D sagt zum Jungen A: *Im Betrieb kannst du nicht auswählen, mit wem du arbeitest*. Junge A sagt: *Ich kann nicht nur wegen Geld arbeiten, mein Frieden und mein Glück sind mir auch wichtig, ich kann auch gehen. Ich will richtig arbeiten und er versucht nur herumzublödeln, das kann nicht gut enden, lieber macht der Lehrer, dass er woanders hin kommt, das ist besser*. Inzwischen redet der Meister mit dem Jungen B und versetzt ihn auf den benachbarten Bauplatz. (CEFO, praktischer Unterricht).

Der Ruf des Jungen A nach dem Tutor kann von mir, obwohl ich mich bei der benachbarten Gruppe befinde, nicht überhört werden. Der Tutor hält sich bei der Gruppe des Jungen A auf. Es entsteht eine Konfliktsituation, in welcher die Teilnehmer/innen sich selbst positionieren. Dabei wird die Situationen von den Teilnehmer/innen unterschiedlich gesehen: Der Junge A ist damit beschäftigt, sein Lernterritorium zu verteidigen, nämlich gegen die als Störung empfundenen Handlungen des anderen Jungen. Für das Mädchen A möchte der Junge A mehr Macht in Anspruch nehmen als ihm zusteht: Nur dem Lehrer steht es zu, den Raum des Praktikums einzuteilen. Für den Jungen D sollte sich der Junge A bemühen, mit der Situation umzugehen, anstatt darum zu bitten, den anderen zu versetzen. Dabei kritisiert er die Einstellung des Jungen A, indem er ihn auf den kontingenten Charakter von Arbeitsplätzen aufmerksam macht: Am Arbeitsplatz müssen sie mit denjenigen auskommen, die da arbeiten. Für den Jungen C ist sein körperlicher Einsatz notwendig, um die Eskalation der Situation zu vermeiden. Der Junge A verteidigt seinen Anspruch auf „richtig arbeiten“ zu können und er zeigt sich m. E. bereit zu kooperieren. Er positioniert den Tutor als eine Autorität, die ihm dazu verhelfen kann, das zu beseitigen, was er als Störung empfindet. Er zeigt auch, dass er nicht darauf verzichtet, seine Interessen zu verteidigen, und dass er auch dazu bereit ist, die Konsequenzen in Kauf zu nehmen. Der Junge B sagt nicht viel zu seiner Verteidigung gegenüber der Klage des Kollegen, zeigt jedoch seinen Ärger und, dass er sich ungerecht behandelt oder missinterpretiert fühlt. Mit Worten und mit körperlichem Handeln zeigt er sich

dazu bereit, sich gegen die Klage zu verteidigen. Es scheint mir, dass der Meister nicht weiß, wie er mit den Jungen verhandeln sollte, um die Situation neu zu definieren. Die konflikthafte Situation wird damit beendet, dass der Junge B an eine Stelle weiter weg versetzt wird. Möglicherweise wird die Eskalation des Konfliktes durch den körperlichen Einsatz des Jungen C verhindert. Der Junge A zeigt dennoch auf, dass es für ihn auch eine Alternative gäbe, nämlich die Arbeit zu verlassen: Für ihn geht es in der Arbeit nicht allein um die Sicherung seiner materiellen Existenz, sondern es sind am Arbeitsplatz auch subjektive Werte im Spiel, die eine zwischenmenschliche Beziehung bzw. einen sozialen Umgang ausmachen, und es sind diese anderen Elemente, die ihm neben dem eigenen Lebensunterhalt auch wichtig sind. Er stellt sein Anliegen dar, schützt seinen Lern-Raum und erklärt dabei die Motive seiner Handlung. Bei der Definition der Situation stellen die Jugendlichen ihre Positionen im Lernraum und sich selbst dar.

Widerstand

Gemäß Gomes (2009) kann Widerstand als die Fähigkeit, die eigene Macht oder die eigenen Ressourcen gegen die institutionellen Vorgaben oder gegen die individuellen Auflagen derjenigen zu mobilisieren, die sich in einer höheren hierarchischen Position befinden, definiert werden. Er fungiert dann als ein Mechanismus für die Aufrechterhaltung der eigenen Interessen und Ziele. Seit der klassischen Soziologie von Emile Durkheim (1972) wird der Widerstand als zugehörig zu den pädagogischen Institutionen angesehen, angesichts der Asymmetrie der pädagogischen Beziehung: Die Lehrerinnen haben die Kontrolle über die jüngere Generation inne, was Spannungen und Konflikte heraufbeschwören könnte. Auch die philosophischen Betrachtungen Foucaults (2012) beschäftigen sich mit Konflikten innerhalb der Institutionen, darunter auch pädagogische Institutionen, angesichts institutioneller Disziplinierungsverfahren und Machtausübung. Widerstand entsteht immer dort, wo Gehorsamkeit oder Unterwerfung gefordert wird. Er ist die Kehrseite der Machtausübung. Er kann sich in unterschiedlichen Formen der Ablehnung oder des Austricksens von Regeln und Kontrollen ausdrücken. Er entsteht aus einer Negation der Anordnung durch eine Autorität, die jemanden dazu zwingt, etwas zu realisieren, das er nicht realisieren würde, wenn er nicht in ein hierarchisches Beziehungssystem eingebunden wäre. Anhand dieser theoretischen Perspektiven können wir uns an bestimmte Aspekte des Unterrichtsgeschehens in den beobachteten Institutionen annähern.

Die Kursteilnehmer/innen greifen in Unterrichtssituationen auf unterschiedliche Widerstandsformen zurück: Im Kurs *Employability* können wir den Zwischenraum als den Ort des Widerstands verstehen, indem die Teilnehmer/innen nicht nur als Partizipanten des Kurses agieren, sondern auch als Jugendliche, die selbstbezogene Interessen verfolgen; Verhaltensweisen in anderen Situationen, etwa wenn sie „im Sitzen“ ihre Referate halten, weil sie ihre Fragilität bezüglich der Aneignung des Inhaltes nicht bloßstellen wollen, oder wenn sie gegen Verstöße gegen ihre intime Sphäre agieren, kann als Widerstand gegen die Zwänge im Unterrichtsalltag gesehen werden.

Beim CEFO kommen andere Widerstandsformen im Unterrichtsraum zum Ausdruck: Die Teilnehmer/innen lassen die Unterrichtsunterlagen der Kolleginnen „verschwinden“, sie gehen im praktischen Unterricht sehr langsam auf den Aufruf des Tutors ein, inszenieren Gähnen oder sich Übergeben, wenn der/die Lehrer/in etwas vorschlägt oder etwas sagt, das ihnen nicht passt, oder wenn es für sie langweilig wird. Es gibt auch heftigere Formen von Widerstand und solche, bei welchen die Teilnehmer/innen eine Erklärung möchten, warum sie dieses oder jenes tun müssen. Mit den heftigeren Formen von Widerstand stellen sich die Jugendlichen gegen die ihnen gestellte Aufgaben, wie diejenige in der Situation des folgenden Abschnittes: Die Lehrerin von *Formação Humana* teilt den Teilnehmer/innen mit, dass sie am Umweltprojekt, das in den Vierteln zum Thema Umweltverschmutzung in Salvador stattfindet, als eine Übung für den Kurs mitmachen würden:

Die Lehrerin teilt den Teilnehmer/innen mit, dass das Thema der Müll in Salvador ist, es wird in Gruppen aufgeteilt und auf das Viertel fokussiert. Das Projekt hat die Aufgabe, den Abfall im Viertel zu sammeln. Es kommt im Raum zu Gerede, die Jugendlichen werden unruhig, alle reden gleichzeitig und laut. Ein Mädchen A: Was, ich soll Abfall sammeln? Ein Junge A: Sie verschmutzen ihren caralho (Schimpfwort) und wir machen es sauber? Die Lehrerin sagt, dass das Projekt alle Lern-Gruppen der Institution betrifft, nicht nur ihre Gruppe. Die Jugendlichen murmeln und schimpfen weiter. Die Lehrerin fängt über die Umweltverschmutzung zu reden an und gibt weitere Erklärungen zum Thema. Die Gruppe wird allmählich leiser, aber die Unzufriedenheit ist im Raum noch in ihren Gesichtsausdrücken präsent. (CEFO, Raum für Formação Humana)

Die Jugendlichen bekommen eine Aufgabe zugeteilt, die zu erfüllen sie sich nicht verpflichtet sehen. Sie sehen nicht ein, warum sie den Abfall des Viertels sammeln sollen. Die Abfälle der anderen zu sammeln gilt für sie nicht als eine zu rechtfertigende Reparatur einer Situation, die nicht sie verursacht haben; es hilft auch nicht zu wissen, dass die anderen Teilnehmer/innen der Institution dieselbe Aufgabe zugeteilt bekommen würden, um den Widerstand abzubauen. Gleichwohl die Lehrerin über Umweltstörung und -verschmutzung spricht bzw. relevante Begriffen erklärt, indem sie einen Text vorstellt und mitliest, wird der

genauere Zweck des Abfallsammelns und das, was das Projekt ausmacht oder erreichen möchte, nicht geklärt. Es ist zu bemerken, dass nicht alle der Jugendlichen aus diesem Viertel kommen und sich auch deshalb nicht gezwungen sehen möchten, das „Viertel der anderen“ sauber zu machen.

Widerstand gibt es auch in Situationen, in denen sie sich verletzt oder nicht respektiert fühlen. Der folgende Abschnitt beschreibt einen Zwischenfall während der Computerstunde im CEFO. Die Teilnehmer/innen sind gerade dabei, eine Aufgabe zu erfüllen, als sich einige von ihnen über gewisse Kommentare des Lehrers ärgern.

Ein Junge A beschwert sich über Kopfschmerzen, ein anderer Junge B über ein Staubkorn im Auge. Der Lehrer sagt: Ihr seid keine Bauarbeiter, weil ihr euch ständig über irgendeinen Schmerz beklagt, es schaut nicht so aus, als ob ihr diese Arbeit überleben werdet. Er fragt, woher die beiden Jugendlichen kommen, ob sie aus den (noblen) Vierteln Barra, Pituba, Costa Azul kommen; er sagt in spielerischem Ton, dass die Jungen nicht gewohnt zu sein scheinen „Lehm zu essen“. Eine Junge C murmelt etwas, anscheinend genervt wegen der Aussage des Lehrers, ein anderer Junge D fragt den Lehrer, anscheinend ebenfalls verärgert: Und du kommst von dort, aus Pituba? Lehrer: Nein, ich esse auch Lehm, ich komme aus X-Viertel. Einige Jungen im Raum murmeln, einige andere schenken dem Geschehen keine große Aufmerksamkeit und machen ihre Aufgabe weiter. Diejenigen, die in meiner Nähe sitzen, sind offensichtlich von der Aussage des Lehrers betroffen oder mehr betroffen (CEFO, Computer-Raum).

Die ‚Vermutung‘ des Lehrers, sie würden die Arbeit auf der Baustelle „nicht überleben“, wenn sie ein wenig Schmerzen nicht ertragen können, und seine weiteren Bemerkungen führen zu einer gespannten Atmosphäre im Raum. Die Hinweise des Lehrers stellen den Unterschied zwischen denjenigen, die aus den noblen Vierteln kommen, zu denjenigen, die aus dem Subúrbio Ferroviário stammen, so dar, als ob die letzteren nicht körperlich empfindlich sein sollten, was Ärgernis auslöst. Eine Differenz, die sozial verortet ist, wird auf die körperliche Sensibilität übertragen: Bauarbeiter/innen sollen sich wenig über Schmerz beklagen, da sie wenig empfindsam sein sollen. Hier wird auch ein bestimmtes Bild vom/von der Arbeiter/in vermittelt, wobei solche Empfindlichkeiten bagatellisiert werden. Die Frage nach dem Herkunftsort, welche bereits die Exklusion der noblen Orte beinhaltet, expliziert den sozialen Unterschied und auch eine Diskriminierung. „Lehm zu essen“ besagt, dass jemand an einem Ort wohnt, wo die Straßen nicht gepflastert sind. „Essen“ heißt hier nur, täglich durch den Lehm gehen zu müssen. Das Verb wird im brasilianischen Portugiesisch umgangssprachlich vielfältig verwendet: in Bahia z. B. „essen“ auch diejenigen „Staub“, die zu langsam Auto fahren oder „Wasser essen“ diejenigen, die viel alkoholische Getränke zu sich nehmen. Es handelt sich im vorliegenden Fall dennoch um einen diskriminierenden Ausdruck. Das ist hier m. E. das, was den Jugendlichen an der Situation vor allem stört. Das kommt

dadurch zum Ausdruck, dass der Junge mit der Rückfrage über den Wohnort des Lehrers diesen dazu zwingt, sich selbst zu positionieren. Dessen Antwort fungiert dann eher als eine Reparatur einer Situation, die nicht mehr repariert werden kann. Sich selbst als jemanden zu verorten, der 'gleich' ist, verbessert nicht die gespannte Situation sowie auch nicht die Diskriminierung. Die Jugendlichen haben sich der diskriminierenden Bemerkung des Lehrers widersetzt. Auch wenn der Lehrer keine Absicht hat sie zu diskriminieren, reicht bereits die Tatsache, sie als „Lehmesser“ zu 'identifizieren' und auf ihren Wohnort in abqualifizierender Weise hinzuweisen für einen Bruch des gegenseitigen Respekts, der Gelassenheit und Freundlichkeit im Unterrichtsraum. Sennett spricht über den Mangel an Respekt, der bedeutet, „nicht wahrgenommen und nicht als vollwertige Menschen angesehen zu werden“ (Sennett 2000: 26). Obwohl sich der Lehrer als jemand verortet, der aus einem ähnlichen Ort kommt, bleibt seine Aussage ohne große Bedeutung, da der Stellenwert der Herkunft von ihm selbst deklassiert wird. Eine Verbindung zum Jungen findet nicht statt. Jugendliche und Lehrer befinden sich nicht in derselben Position im Raum. Über die Begegnung zwischen Ungleichen schreibt Sennett: „Ungleichheit kann Unbehagen verursachen, und Unbehagen mag den Wunsch auslösen, eine Verbindung herzustellen, auch wenn diese Verbindung zurückhaltender und schweigsamer Art ist“ (ebd.: 37). Auch schreibt er über die Schwierigkeit, die in der Beziehung zwischen Sozialarbeiterinnen und ihrem Publikum besteht: Für Sennett verlangt die Interaktion zwischen hoch qualifizierten und unqualifizierten Arbeitern eine lange Zeit und großes Vertrauen (vgl. ebd.). „Lange Zeit“ ist jedoch etwas, das während des Maurerkurses nicht zur Verfügung steht. Zudem ist Sennett der Ansicht, dass besonders die Jugendlichen, die ihr eigenes Leben nicht weit voraussehen können, hoch sensibel für Missachtung sind. Unter diesen Umständen ist auch von den Jungen, die sich betroffen fühlen, kaum eine freiwillige Kooperation zu erwarten.

Kooperation erwarten bzw. erhoffen die Lehrer/innen, wenn sie den Unterrichtsraum betreten. Bei der beobachteten Gruppe bleibt diese Erwartung oder Hoffnung manches Mal auf der Strecke. Das soll uns jedoch nicht dazu veranlassen zu denken, dass die gesamte Gruppe Widerstand leistet, was die pädagogischen Maßnahmen betrifft. In dieser Hinsicht handelt es sich bei der Gruppe keineswegs um eine homogene Gruppe, wie bereits dargestellt wurde. Einige passen sich an, halten sich einigermaßen an die Erwartungen der Lehrer/innen und sind bereit zu kooperieren, sie versuchen sich unauffällig zu verhalten und sich zu konzentrieren oder sie versuchen, sich zumindest nicht in aggressive Handlungen verstricken zu lassen.

Kooperation und Anerkennung

Im nächsten Abschnitt geht es um die Anerkennung für eine Leistung im praktischen Unterricht beim CEFO, die einem der Jungen für das Anfertigen einer Mörtelmischung mitgeteilt wird. Der Junge schaufelt Zement, Sand und Wasser zu einer gleichförmigen Masse in wiederholten Bewegungen. Dabei beobachten ihn der Lehrer, ein Mädchen der Gruppe und ich.

Der Lehrer sagt: Schau, man erkennt einen guten Maurer schon an seiner Art die Schaufel zu halten, schau wie er das gut macht, guter Junge. Das Mädchen und ich lächeln. Der Junge: Ist das Druck¹¹ ne Professor? Wir lachen. Der Lehrer sagt: Ich kannte mal einen Meister, er hatte immer ein Mädchen auf der Baustelle beobachtet, wie sie die Ziegel legte und bewunderte ihre Art es schnell und sauber zu tun, er sagte uns immer „schau, wie sie das tut, es ist ein Genuss bei dieser Arbeit zuzuschauen“. (CEFO, praktischer Unterricht)

Der Lehrer spricht die Anwesenden an um auf die Arbeit des Jungen aufmerksam zu machen. Seine Arbeitsweise wird positiv hervorgehoben, indem er die gute Handhabung des Arbeitsinstruments herausstreicht, und das wird mit einem Lob beendet: „guter Junge“. Den Sprachausdruck „Druck“ verwenden die Jugendlichen in Bahia, wenn jemand durch Worte, sei es mit positiver oder negativer Bedeutung, auf etwas insistiert oder etwas betont. Gleichwohl der Junge das Lob des Lehrers akzeptiert, scheint er auch zu verstehen, dass der Lehrer ihn gleichzeitig dazu ermutigt, die schwere Arbeit weiter zu machen. Die Zuschauer/innen lachen m. E. wegen des für diese Situation überraschenden Gebrauchs des Ausdrucks „Druck“ (*pressão*). Der Lehrer bestätigt die Anerkennung der Leistung mit einer Geschichte aus seiner Erfahrung auf der Baustelle. In der Geschichte, die er erzählt, handelt der Meister genauso wie der Lehrer: Er macht auf die Leistung eines Mädchens aufmerksam, betont positiv ihre Geschicklichkeit mit Materialien umzugehen und zeigt „Bewunderung“ dafür.

Gleichwohl der Jugendliche die Aussage des Lehrers 'bagatellisiert', kann eine solche positive Verstärkung in der Form einer Anerkennung seiner Geschicklichkeit seine Bereitschaft zu Kooperation verstärken. Vor allem kann sich Anerkennung in einer pädagogischen Beziehung auf die positive Selbstwahrnehmung verstärkend auswirken. Die Selbstwahrnehmung wird als eine „ganzheitliche und adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gedanken“ verstanden, wobei auch Reflexivität eingefordert wird. Reflexivität wiederum heißt, sich „zu sich selbst in Beziehung setzen zu können und andere Personen ebenfalls angemessen wahrzunehmen und sich ins Verhältnis zu ihrer Wahrnehmung zu setzen

11 *Druck* in der Jugendsprache wird als Synonym für Lob, Anerkennung sowie für ‚billige‘ Schmeicheleien verwendet.

(Fremdwahrnehmung)“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönau-Böse 2011: 43). Selbstwahrnehmung und Reflexivität werden als Schutzfaktoren für den Resilienzaufbau gesehen (vgl. ebd.: 28ff).

Anerkennung ist auch als ein identitätsförderndes Element anzusehen, wenn sie in der Form von Gegenseitigkeit vorhanden ist und dadurch Beachtung und eine Hervorhebung der Singularität des Einzelnen bringt. Für Honneth (2011, 1994) schlägt sich der Mangel an solchen Anerkennungsverhältnissen und das Erleben von Missachtungserfahrungen in Krisen und einer Verletzung der Identität nieder. Darüber hinaus können solche Erfahrungen Widerstände und Konflikte auslösen, die zum „Kampf um Anerkennung“ führen. In diesem Sinne sehen auch Keupp u.a. (2008) die „Aufmerksamkeit von anderen“ und die „positive Bewertung durch andere“ als zwei wichtige Dimensionen für den Aufbau des Gefühls der Anerkennung.

Zukunft

In der vorliegenden Arbeit werden die lebensgeschichtlichen Erzählungen als der Raum für die Darstellung von Zukunftsperspektiven und Identitätsentwurf behandelt. Dennoch zeigen sich während der Beobachtungszeit Äußerungen über die Zukunft in zwei unterschiedlichen Situationen, die ich insbesondere vorstellen möchte, weil sie die Mädchen zu Wort kommen lassen, die nicht interviewt wurden. Die eine Situation entstand während einer Übung in der Institution *Casa do Cuidar* und die andere im praktischen Unterricht an der Institution CEFO.

Im Kurs *Employability* sollen die Übungen, laut Modulheft, die Teilnehmer/innen auch dazu veranlassen, einen Lebensplan zu entwerfen. Dafür wird eine Übung gemacht, in welcher es heißt, dass die Teilnehmer/innen darüber schreiben sollen, wie sie sich ihre Zukunft, in einem vorgegebenen zeitlichen Rahmen von fünf und dann in zehn Jahren, vorstellen. Die Übung wird an meinem zweiten Beobachtungstag in der Institution gemacht, sodass ich bei der Vorbereitungsphase nicht zugegen sein und beobachten konnte, welche Hinweise sie dafür bekommen hatten, oder ob diskutiert wurde, was überhaupt einen Lebensplan ausmacht und wie man einen solchen entwirft. Als ich in den Raum komme, sind schon alle bei der Übung. An diesem Tag hat sich der Lehrer verspätet, sodass ein Ersatzlehrer aus den Kinderräumen ihn ersetzt. Der Kurslehrer kommt erst gegen 10:00 Uhr an.

Mädchen A: Mein Gott, wer werde ich in zehn Jahren sein? Ich fange an an die Geschichte meiner Eltern zu denken. Mädchen B: Da geht es aber um deinen Lebensplan. Mädchen A: Meine eigene Praxis aufbauen, in Stella Maris in einem geschlossenen condominio [noble Wohnsiedlung] wohnen. Der Ersatzlehrer ist hinunter

gebeugt und schaut auf den Bildschirm eines Mädchens C: Schau, sie plant schon ihre Rente. Mädchen C: (lacht) Klar. Nein, erst in zehn Jahren werde ich an meine Zukunft denken. Wie kann ich wissen, wie ich in zehn Jahren bin? Mädchen D: Hier musst du nur sagen, wie du dich siehst. Es scheint für einige Teilnehmerinnen etwas schwierig zu sein sich eine Zukunft vorzustellen. Die Mädchen widmen sich schweigsam weiter der Aufgabe. (Casa do Cuidar, Vormittagsgruppe)

Es wird von den Teilnehmerinnen kein Kommentar darüber geäußert, ob die „Vorstellung von sich“ für in fünf Jahren leichter fällt als die Frage, „wer werde ich in zehn Jahren sein“, die für sie einige Überlegungen mit sich bringt: Sie müssen auf kognitiver Ebene vor allem abwägen, *was* und *wie* sie etwas in diesem zeitlichen Rahmen ins Laufen bringen würden, *was* sie außerdem noch ins Laufen bringen könnten, *wie* ihr berufliches und privates Leben weiterhin ablaufen würde. Auf der emotionalen Ebene können neben ihren Erwartungen und Abwägung über Ressourcen auch Wünsche und Utopien zum Ausdruck gebracht werden. Die Frage nach dem Zehn-Jahresentwurf erschreckt das Mädchen A. Die Aufforderung bringt sie dazu nach Referenzen zu suchen, dennoch sie bezieht sich nicht auf ihre inneren Wünsche, Erwartungen oder Selbstvorstellungen, sondern sie holt sich die Referenzen aus der Geschichte von Bezugspersonen in der Familie, die zum Teil auch ihre eigene Geschichte betrifft. Welche Beweggründe sie dafür hat, können wir nicht wissen. Ihre Erwägungen werden von ihrer Kollegin durch den Hinweis unterbrochen, sie solle sich auf ihre eigene zukünftige Geschichte beziehen: ihren Lebensplan. Damit weist sie ihre Kollegin darauf hin, dass ihre Geschichte ab nun wenig mit der ihrer Eltern zu tun hat, oder anders gesagt, dass eine Unabhängigkeit ihrer eigenen Zukunft vom elterlichen Leben (auf der kognitiven Ebene) vollzogen werden sollte. Das Mädchen A bringt dann nicht ihren Plan, sondern ein Ergebnis zum Ausdruck: eine eigene Praxis zu besitzen (wofür auch immer) und in einem noblen Viertel zu wohnen. Das setzt eine erfolgreiche Karriere voraus. Es ist jedoch möglicherweise so zu verstehen, dass sie sich vorstellt, in zehn Jahre den Gewinn davon zu erlangt zu haben, was sie für die fünf Jahre geplant und verwirklicht hat. Ihre Vorstellung von der eigenen Zukunft liegt demnach im beruflichen Erfolg und materiellen Wohlstand, welcher soziale und territoriale Mobilität einschließt: Die Peripherie zu verlassen und in einem noblen Viertel zu wohnen, kann als eine Bestätigung einer erfolgreichen Laufbahn gesehen werden und schließlich soziale Anerkennung einbringen. Sie ist hier die einzige Jugendliche, bei der materieller Wohlstand explizit das Verlassen des Viertels einschließt. Keine/r von den anderen Interviewten expliziert den gleichen Wunsch den Wohnort zu verlassen.

Für das Mädchen C ist die Zeit noch nicht gekommen, um für sich den zehnjährigen Lebensplan zu machen. Sie verneint zuletzt die Meinung des Ersatzlehrers, dass sie ihre Rente

plane. Ihre Vorstellung von Zukunft liegt für sie in einer noch weit entfernten Zeit. Zudem unterscheidet das Mädchen C in ihrer Aussage nicht zwischen „vorstellen“ und „wissen“, worauf das Mädchen D sie aufmerksam macht. Sich vorzustellen *wer* man sein wird, schließt eine „eigene Vision“ von sich zu dieser gegebenen Zeit ein, anstatt eines „Wissens“ darüber.

Meines Erachtens ist es womöglich einfacher sich auf eine Vorstellung in einer kurzfristigen zeitlichen Dimension einzulassen, besonders für Jugendliche, die erst kurz vor ihrem Schulabschluss stehen, da sie womöglich schon Erwartungen haben und Pläne für diese nächste Zukunft hegen. Schon der Mittelschulabschluss selbst bringt Erwartungen mit sich und kann zur Konstruktion von Selbst- und Lebensentwürfen anregen. Es handelt sich um eine Übergangszeit, die Fragen und Nachdenken darüber, wie das Leben weiter gehen kann, aufwirft. Schon die Tatsache, dass sich die Jugendlichen an einer zusätzlichen Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt beteiligen, lässt uns denken, dass Zukunftsvorstellungen und/oder -wünsche zumindest in irgendeiner Form vorhanden sind. Hier gelingt es den Mädchen ihren Zukunftsvorstellungen eine soziale Form zu geben, sagen aber nichts Genaues darüber, wie sie es erreichen würden.

Die zweite Äußerung über die Zukunft höre ich in der Institution CEFO im praktischen Unterricht, während die Jugendlichen auf die Baumaterialien (die woanders vorbereitete Zementmischung) warten. Die Aussage entsteht in einem Dialog zwischen einem Mädchen und mir. Sie ist diejenige, welche von André zu einem Interview mit mir aufgefordert wurde. Gleichwohl sie zustimmt, kommt es letztlich nicht zu einem Interview. Unser Dialog auf dem Gelände wird abgebrochen, weil mich zuerst ein Insekt am Hals sticht und dann gleich danach die Materialien ankommen.

Ich stehe gleich am Eingang des Geländes und unterhalte mich mit einem Mädchen. Sie erzählt mir, dass sie in den nächsten Tagen die ENEM-Prüfung machen würde, dass sie an einer öffentlichen Universität studieren möchte, aber nicht an der UFBA, weil sie zu viel Zeit zum Studium abverlangt. Ich frage: Wie meinst du das? Sie: Man hat keine Zeit zum Arbeiten, man muss viel an der Universität sein und ich muss arbeiten. Ich: Ah, weil sie keine Abendkurse anbietet, nicht? Sie: Ja, ich gehe lieber zur UNEB, aber ich glaube nicht, dass ich die ENEM schaffe. Ich: Wieso nicht? Sie: Ich glaube nicht, eh, ich fange schon an mich mit dem Aufsatzthema zu beschäftigen, mit Globalisierung, Umweltzerstörung. Ich: Vielleicht auch Präsidentenwahl oder Frauen in der Politik-, Sie unterbricht mich: Ja genau, das habe ich auch schon gedacht, dass in diesem Jahr diese Themen vorkommen könnten. Ich wollte die Correios [Zeitung] von gestern kaufen, da waren die Testsimulationen, aber ich habe keine mehr gefunden. Ich: Dann schau auf der IG-Site im Internet, da sind auch Simulationen und andere Sachen über die ENEM. Sie: Ja ich schaue mal. Ich: Und was möchtest du an der Universität machen? Sie: Betriebsverwaltung, wenn ich es an die UFBA schaffe und Bauwesen an der UNEB, aber ich mache auch eine Prüfung bei der Post. Ich: Post? Ist das eine Stellenausschreibung? Sie: Bei der Post gibt es ein anderes Lehrlingsprojekt wie dieses hier, es gibt auch einen Vertrag glaube ich. (CEFO, praktischer Unterricht)

Das Mädchen erkennt mich als Ansprechpartnerin für die Darstellung ihrer Anliegen bezüglich auf berufliche Entwicklung an. Ich kann für sie insofern als Ansprechpartnerin fungieren, da sie weiß, dass ich eine universitäre Ausbildung habe, und sie sieht mich wahrscheinlich als jemand, die ihrem Informationsbedarf entgegen kommen kann. Bei der Unterhaltung gebe ich ihr einen Tipp dafür, wo sie Simulationstests finden könnte. Das Mädchen überlegt, welche Möglichkeit sie an den zwei Universitäten hätte. Sie muss parallel zum Studium arbeiten, jedoch beide erwähnten öffentlichen Universitäten bieten wenige Abendkurse in Salvador an. Wenn sie an der UNEB studiert, könnte sie dennoch eine Halbzeitarbeit übernehmen. Das Mädchen zeigt sich schon mit der Vorbereitung für die Aufnahme beschäftigt: die ENEM-Prüfung. Sie holt sich darüber Auskunft und sucht nach Simulationstests um zu üben. Mit der Note der ENEM kann für sie der Zugang zur öffentlichen oder privaten Universität erleichtert werden. Dadurch ist es auch möglich, dass sie eine Finanzierung des Studiums an einer privaten Institution durch das Regierungsprogramm FIES – *Fundo de Financiamento Estudantil* – bekommt. Eines der Prüfungsfächer betrifft die Portugiesisch-Kenntnisse, wobei neben grammatischen Fragestellungen, Textinterpretationen und Fragen zur Literatur, ein Aufsatzthema gegeben wird. Um über das Thema schreiben zu können, müssen sich die Jugendlichen mit gegenwärtigen Themen beschäftigen, darüber lesen, sprechen und diskutieren. Das Mädchen reflektiert darüber und versucht sich vorzustellen, was für Themen bei der Prüfung möglich sein könnten, um sich dadurch besser darüber zu informieren, und sie versucht Simulationstests aus der Zeitung zu bekommen um zu trainieren. Trotzdem ist sie nicht besonders optimistisch, was das mögliche Ergebnis betrifft. Den Grund für diese Einstellung gibt sie nicht an, sondern sie beginnt über die Themen zu spekulieren, was mich zu denken veranlasst, dass wahrscheinlich ihre Schwierigkeit einen Aufsatz zu schreiben der Grund dafür ist. Es sind wohl viele mögliche Themen, mit denen sie sich vielleicht in kurzer Zeit bis zur Prüfung im Dezember noch zu beschäftigen hat, zudem sind wohl ihre Portugiesisch-Kenntnisse zu verbessern, damit sie eine gute Note erreicht. Ihre Bewerbung für den Kurs bei der Post signalisiert dennoch, dass sie neben dem Maurerkurs nach anderen Möglichkeiten Ausschau hält. Sie ist aktiv beim Versuch ihre Zukunft mithilfe von Bildungsmöglichkeiten zu sichern. Es stellt sich hierbei jedoch auch die Frage, warum sie an einem anderen Projekt teilnehmen möchte; denn wenn sie bei der Post an einem Projekt teilnimmt, würde sie den aktuellen Kurs abbrechen müssen.

Zusammenfassung

Auf die Jugendlichen kommen in den Lernräumen unterschiedliche Anforderungen zu, wie zum Teil der Druck seitens der Institutionen, die sie „arbeitstauglich“ machen wollen, oder auch die Anforderungen der zwischenmenschlichen Beziehungen in den sozialen Interaktionen in den Lernräumen. Durch die Kategorie ‚Bewältigung von Aufgaben‘ sehen wir, wie die Jugendlichen auf die Anforderungen und Anstöße der Interaktion-Partnerinnen re-agieren und sich angesichts der Bedingungen, mit denen sie im Kurs konfrontiert werden, positionieren. Sie zeigen sich kritik- und selbstkritikfähig, indem sie zum Ausdruck bringen, was sie von den Bedingungen halten, die ihnen nicht passen. Andererseits müssen sie, unter Umständen, mit Spott oder Schikanen seitens der Kolleg/innen fertig werden. Vor allem müssen sie Strategien konstruieren, die es ihnen ermöglichen, den Kurs weiterhin zu besuchen, sich bei der Definition von Situationen im Lernraum durchzusetzen, sich körperlich zu beteiligen und sich Anschuldigungen von Kolleg/innen zu widersetzen. Der Widerstand signalisiert, dass sie nicht dazu bereit sind, sich alles gefallen zu lassen, und dass sie Strategien der Selbstbehauptung und des Selbstschutzes erbringen können. Dadurch entsteht eine Bereitschaft zu Kooperation im Lernsetting.

Zu den Kursen gehören auch objektive Bedingungen, die ihnen die Kursanbieter angesichts ihrer finanziellen Lage zur Verfügung stellen. Dabei handelt es sich auch um Bedingungen, durch welche die Teilnehmer/innen Anstöße bekommen können, um ihre Lebens- und Selbstentwürfe zu entwickeln. Die Bedingungen, unter welchen die Kurse abgehalten werden – d.h. die materielle Basis der Kurse, wie Raumbeschaffenheit und materielle Ausstattung, sowie die Beziehungen zwischen den Lehrer/innen und den Teilnehmer/innen und zwischen den Teilnehmer/innen untereinander, wie auch die Organisation der Institutionen – bilden die Ressourcen und die Situationen, mit welchen die Jugendlichen ihre Aufgabe des Sich-Bildens zu bewältigen versuchen.

Zu den Bedingungen, die beim Kurs *Employability* vorzufinden sind und die als ungünstig angenommen werden können, gehören das Fehlen einer Internetverbindung während des Trainings, was während der Beobachtungszeit mehrmals geschieht, das ständige Abstürzen eines Computerprogrammes an irgendeinem der Computer, an welchen gerade gearbeitet wird, und sogar ein Ausfallen der Stromversorgung, was zum Abbruch des Trainings führt. Zudem dürfen die Teilnehmer/innen keine Lern- und Übungsunterlagen mit nach Hause nehmen, da nicht genügend für beide Gruppen vorhanden sind. Die fertiggestellten Übungen werden an ihre Email-Adressen geschickt. Da jedoch die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer/innen über

keinen privaten Computer verfügt, müssen sie diese dann in einem sogenannten *Lanhouse* (Internetcafé) ausdrucken lassen, damit sie sie zur Verfügung haben, falls sie dafür die Mittel haben. Denn die Institution *Casa do Cuidar* besorgt (aus finanziellen Gründen, erzählt mir der Lehrer) keine Kopien der Unterrichtsunterlagen für alle Teilnehmerinnen. Zu den objektiven Bedingungen rechnen wir auch die Qualifizierung des Lehrers, der eher für die Arbeit mit den Teilnehmer/innen an den Computerprogrammen vorbereitet zu sein scheint, als für die Bearbeitung der abstrakten Inhalte des Kurses. Diese Bedingungen scheinen jedoch keine schwer wiegenden negativen Wirkungen auf die Bereitschaft der Teilnehmer/innen zu haben, den Kurs zu besuchen. Denn während meiner Beobachtungszeit bleibt die Anzahl der Jugendlichen, die den Kurs besuchen, gleich.

Auch die Institution CEFO verfügt nicht über ideale Bedingungen um Kurse zu betreiben: Die Räume sind eng und heiß sowie auch das Gelände in der Praxis für die Anzahl der Teilnehmerinnen zu eng ist. Ebenso muss die Institution auch mit den Lern- bzw. Arbeitsmitteln sparsam umgehen.

Die Lehrer/innen verfügen, wie schon erwähnt, über eine universitäre Bildung, dennoch haben sie keine formale sozialpädagogische Ausbildung. Es gibt in Brasilien aber auch keine institutionalisierte Ausbildung für Sozialpädagogik, wie schon ausgeführt wurde. In Bahia bieten die wenigsten NROs Vorbereitungskurse für die Mitarbeiterinnen an und nur solche, die sich mit Straßenbewohnern und/oder Straßenkindern beschäftigen.

Was die subjektiven Bedingungen betrifft, müssen die Jugendlichen des *Employability*-Kurses ihre subjektiven Ressourcen für die Bewältigung von unterschiedlichen Anforderungen einsetzen: Für Zwischenfälle bei Interaktionen in den Kursen setzen sie die Fähigkeit zur Verteidigung der eigenen Territorien ein, wie die Zurückweisung von unerwünschter Nähe oder das Schützen von Informationsreservaten. Die Teilnehmer/innen beweisen aber auch Bereitschaft für soziales Lernen und zur Selbstpositionierung sowohl in den oben erwähnten territorialen Angelegenheiten als auch bei der Darstellung der eigenen Erwartungen von der bzw. Anforderungen an die Institution, was z.B. das Lösen von Aufgabe betrifft, die an sie gestellt werden. Sie setzen strategische Handlungen ein, um Medien-Exklusion zu bewältigen, und sie setzen sich miteinander in Verbindung, um zu lernen, was nicht im Kurs angeboten wird. Sie positionieren sich in Verhandlungen mit dem/der Lehrer/in und Kolleg/innen und können sich dabei durchsetzen.

In informellen Gesprächen mit den Lehrer/innen der Institution CEFO wurde mir klar, dass die Lehrer/innen die formale Schule als Referenz für ihre Arbeit nennen und sie die

Institution als eine Schule sehen, die die Jugendlichen in beruflicher Hinsicht vorbereitet. Es ist jedoch zu beachten, dass es sehr wahrscheinlich ist, dass die Mehrheit der Teilnehmer/innen eine konfliktreiche bzw. nicht zufrieden stellende Erfahrung mit der formalen Schule hatte oder hat und genau deshalb die Institution besuchen muss. Meines Erachtens prägen die schulischen Erfahrungen auch die Beziehung der Teilnehmer/innen mit dem Lernen an der Institution, sodass es ihnen schwer fällt, in der kurzen Zeit der Kurse eine andere Art von Beziehung zu den Lehrer/innen in der Unterrichtssituation aufzubauen. Besonders merke ich, dass außerhalb der Unterrichtsräume die Interaktionen zwischen den Teilnehmer/innen eher gelassen sind. Ihre Handlungen und Wahrnehmungen in Unterrichtssituationen folgen einer Logik, die in einen anderen Kontext gehört. Zum Teil wiederholen einige Jugendliche die Beziehungs- und Interaktionsmuster, denen sie in der formalen Schule gegenüber Lehrer/innen und Kolleg/innen folgten oder folgen. Daraus entstehen solche konfliktreiche Situationen, wie in den Abschnitten oben beschrieben wurden. Die Jugendlichen müssen dazu bereit sein, sich Konflikten zu stellen, sowie sie auch fähig dazu sein müssen, sich aus Konflikten fern zu halten. Wenn sie nicht auf die Dialogebene eingehen, signalisieren sie durch bestimmte Strategien, was innerhalb der Lern-Räume nicht zu ihnen passt, und nehmen dadurch Einfluss auf ihre Bildungsprozesse.

Für die benachteiligten Jugendlichen sind die Kurse Vorbedingung für ihren Übergang zum Arbeitsmarkt. Diese sind deshalb für sie eine Aufgabe, die bewältigt werden muss, damit sie ihre Selbstentwürfe und beruflichen Entwürfe zu Projekten weiter entwickeln können. Beide Kurse halten sich an fünfmonatige „Curricula“, ein Zeitrahmen, in dem die Jugendlichen versuchen sollen, sich für das Berufsleben vorzubereiten. Der Vorbereitungsweg geht über Disziplinierungsmaßnahmen der Institutionen, welche in die Ordnung der Räume übersetzt und von den Jugendlichen in Frage gestellt werden. Die Institutionen, ihre Mitarbeiter/innen und Teilnehmer/innen stehen unter hohem Druck. Die Institutionen möchten die Jugendlichen nicht verlieren, d.h. sie möchten sie fertig ausbilden, damit sie auch weiterhin die finanzielle Unterstützung für weitere Gruppen bekommen. Sie müssen also Erfolg nachweisen können, um weitere Jugendliche ausbilden zu können. Die Lehrer/innen müssen mit den Jugendlichen innerhalb der vorgegebenen Zeit pädagogische Arbeit leisten und die Jugendlichen dazu bringen, die geforderten Fertigkeiten und Kompetenzen auszubilden und diese sich anzueignen. Andererseits, neben der Aneignung von technischen Fertigkeiten, werden die jungen Teilnehmer/innen für den Arbeitsalltag auf der Baustelle bzw. im Büro profiliert, indem sie entsprechende Regeln beachten lernen und sich eine betriebskonforme Verhaltensweise aneignen.

Die Projekte scheinen dafür konzipiert worden zu sein – „scheinen“ deshalb, weil ich keinen Zugang zu den vollständigen Konzepten beider Projekte haben konnte – die Teilnehmer/innen für das Arbeitsleben mit Fertigkeiten, Kompetenzen, darunter auch soziale Kompetenzen, und Disziplin zu profilieren.

6. EMPIRISCHE ERGEBNISSE II:

DIE BIOGRAFISCHEN FALLREKONSTRUKTIONEN

Das Augenmerk bei der Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählungen liegt weder auf den Typuskonstruktionen noch auf Kategorisierungen von Lebensverläufen oder Identitäten, sondern es ist vielmehr auf die dargestellten und hergestellten Prozesse der Identitätskonstruktion in narrativer Form gerichtet, d.h., von der Perspektive der erzählenden Subjekte ausgehend, wobei biografische Ereignisse, Handlungen, Erfahrungen und subjektive Einstellungen auf dem Boden von sozialen Formen von Exklusion zum Vorschein kommen. Die Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählungen ermöglicht es, ein Spektrum sowohl von Identitätsentwürfen als auch von Lebens- bzw. Zukunftsperspektiven aufzuzeichnen. Dabei werden die Narrationsstrukturellen Verfahren von Schütze (1984) und das Narrative Identitätsanalysemodell von Lucius-Hoene und Deppermann (2004a) mit theoretischen Überlegungen verknüpft, besonders mit den theoretisch-methodologischen Horizonten von Keupp u.a. (2008) und Krauss (2000), wie oben berichtet, um die Herstellung von Selbst- und berufliche Entwürfen und Projekte zu durchschauen.

Transkriptionszeichen

()	unhörbar, unverständlich
:::	Verlängerung des Lautes
,	Pause bis zwei Sekunden
-,	Unterbrechung von Wort oder Satz
(frgd.)	fragende Intonation
<u>unterstrichen</u>	Betonung
(lachen)	Kommentar, Ergänzung der Verfasserin
(3)	Zeit in Sekunden
<i>kursiv</i>	brasilianisch portugiesische Wörter

6.1 Die Fallrekonstruktion von Cristina: *Ich war immer „gaiata“*

Die Interviewsituation

Cristina ist mir während der Beobachtungszeit aufgefallen: Sie redet gern und scheut sich nicht vor den Versuchen der männlichen Kollegen sie zu schikanieren. Sie partizipiert an den Unterrichtsstunden und geht auf Fragen ein. Am zweiten Tag der Beobachtung setzte ich mich neben sie, wobei sie mich ansprach und fragte, ob ich auch die Vormittagsgruppe beobachte. Während des Praxisunterrichts erklärte sie mir, was sie gerade machte, wenn ich gerade in der Nähe der Baustelle ihrer Gruppe war. Bezüglich des Interviews war es dennoch André, der zu ihrer Gruppe gehörte und der zu ihr sagte: „Schau, sie wird das Interview geben, oder?“ Sie schaute mich an und nickte mit dem Kopf.

Cristina hat ihr Kind bei ihrer Mutter zu Hause gelassen und sie schafft es, pünktlich zum Interview zu kommen. In den ersten drei Minuten erkläre ich Cristina die Rahmenbedingungen des Interviews: dass ich sie nicht unterbrechen werde und während der Erzählung etwas notiere, damit ich nachher einige Fragen stellen kann, dass sie sich Zeit nehmen kann und es kein Problem wäre das Interview zu unterbrechen, um z.B. ein Telefonat entgegen zu nehmen, und dass ich über ihre Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft etwas erfahren möchte. Cristina stimmt zu, sie ist dann erzählfreudig und redet gern über sich selbst. Ihre emotionale Beteiligung kommt aber stärker in der Passage über die Rachegefühle gegen ihren Freund zum Ausdruck. Erst im Nachfrageteil jedoch detailliert sie genauer die Umstände des Konfliktes, der zur Trennung führte.

Portrait

Cristina ist einundzwanzig Jahre alt. Sie hat einen Sohn, mit dem sie bei ihren Eltern wohnt. Im selben Haus wohnt auch Cristinas sechzehnjährige Schwester. Ihr Bruder ist der älteste der Geschwister und er wohnt mit Ehefrau und einer Tochter in einem anderen Haus in der Nähe. Cristinas Vater macht Gelegenheitsjobs und die Mutter ist als Haushaltsangestellte beschäftigt. Von den Eltern hat nur die Mutter die Mittelschule beendet. Cristina selbst ist in der Abendschule am Ende der Grundschule (*Fundamental II*), in der achten Klasse.

Cristina macht den Eindruck einer selbstbewussten und stolzen Person. In ihrer Erzählung präsentiert sie sich stets als ein aktives Mädchen, das sich während der Schulzeit weder vom älteren Bruder und anderen Jungen noch von Schulkolleg/innen beängstigen lässt.

Seit ihrem zehnten Lebensjahr hilft sie gelegentlich ihrer Familie durch den Verkauf von Schmuck- und Schminksachen aus einem Katalog in der Schule.

Cristina verlässt das Elternhaus am Ende ihres sechzehnten Lebensjahres und zieht in das Elternhaus des Freundes um ihn infolge eines Motorradunfalls zu pflegen. Zu dieser Zeit hört sie auf, die Schule zu besuchen, für zwei Jahre. Das Leben im Haus des Freundes und seiner Familie läuft nicht konfliktfrei; Cristina fühlt sich bezüglich der Haushaltspflichten ausgebeutet, aber sie lässt ihre Position diesbezüglich klar erkennen: Sie möchte sich nicht zur „Sklavin“ machen lassen und setzt Grenzen bei ihrer Mithilfe im Haushalt.

Nach einigen Monaten des Zusammenlebens mit ihrem Freund wird sie schwanger. Dieser beginnt, im hinteren Teil des Grundstücks des Hauses seiner Eltern ein eigenes Haus für sich und Cristina zu bauen. Während der Schwangerschaft fangen sie jedoch zu streiten an und ihre Beziehung verschlechtert sich. Cristina hegt den Verdacht, vom Freund betrogen zu werden und stellt ihn zur Rede, dennoch ist sie unzufrieden und plant, sich von ihm zu trennen. Drei Monate nach der Geburt des Kindes verlässt ihn Cristina und kehrt in ihr Elternhaus zurück. Die Trennung wird jedoch nicht mit dem Freund verhandelt, sondern Cristina teilt ihm nur ihre Entscheidung mit.

Als ihr Sohn neun Monate alt wird, geht sie in einem Restaurant am Strand als Kellnerin arbeiten. Zu diesem Zeitpunkt kehrt sie auch zur Schule zurück, sie möchte ihre Grundschulausbildung (*Fundamental*) beenden und den Mittelschulabschluss nachholen. Obwohl sie diese Entscheidung trifft, besucht sie die Schule nicht regelmäßig, was zur Verzögerung ihrer Pläne bezüglich des Mittelschulabschlusses führt. Cristina bewertet diese Zeit als „schwierig“, da sie dreifach beschäftigt ist: mit dem Kind, mit dem Job und mit der Abendschule. Auch wenn sie von ihrer Familie unterstützt wird und das Kind schon in eine Kinderkrippe geht, ist für sie diese dreifache Beschäftigung nicht zu vermeiden. Die insgesamt drei Jahre, die sie außerhalb der Schule verbracht hat, machen sich in „Schwierigkeiten“, womöglich bei der Wiederaufnahme des Lernens und des schulischen Alltags, für sie bemerkbar. Zudem ist sie durch die gescheiterte Beziehung und die Trennung enttäuscht. Cristina hegt Rachegefühle und -gedanken gegen ihren ehemaligen Freund, hält aber am Versuch fest, ihre schulische Ausbildung weiter zu verfolgen.

Damit Cristina das CEFO besuchen kann, hat sie den Sohn in eine Kinderkrippe gegeben, diese wird von seinem Vater bezahlt; während ihrer Abendschule und des Kurses bleiben ein Elternteil und/oder ihre Schwester bei ihrem Sohn. Der Vater des Kindes übernimmt nicht nur die Kosten der Kinderkrippe, sondern er auch trägt bei seinem Unterhalt bei. Als sie

am Sportkurs des CEFO teilnimmt, lernt sie zwei Lehrer kennen, die für sie während dieser Zeit als Bezugspersonen fungieren. Diese Lehrer setzen sich für Cristina in der Institution ein, als sie Schwierigkeit damit hat, den Sportkurs zu beenden, da sie niemanden findet, um auf ihren Sohn aufzupassen und sich mit ihren Eltern und ihrer Schwester damit abzuwechseln. Auch sind es dieselben Lehrer, die sich mit ihr unterhalten, um den Rachegeanken gegen ihren Freund entgegen zu wirken. Die Beziehung zu ihnen pflegt sie noch gern. Das CEFO scheint einen Ort zu bilden, an welchem man ihr zuhört und der somit Einfluss auf ihre Handlungen, zumindest bezüglich auf das Thema „Rache gegen den Freund“, hat. Heute sagt sie, dass sie eine „normale“ Beziehung zum Vater ihres Kindes hat, wobei die emotionale Bindung instrumentalisiert wird: Er ist für sie „nur der Vater“ von ihrem Kind.

Während des Interviews kommt seitens Cristinas als Zukunftsentwurf nur das Nachholen des Schulabschlusses klar zum Vorschein. Dennoch wird nicht explizit klar, für welchen Ausbildungszweig sie sich entscheiden wird. Cristina kritisiert ihre aktuelle Abendschule, und bewertet die Handlungen der Lehrer/innen negativ, da sie „nichts lehren“, wie sie meint. Sie lässt durch ihre Evaluierung der Abendschule erkennen, dass das Lernen von Schulinhalt für sie wichtig ist und dass sie darum besorgt ist, diese mit dem Erwerb von Kenntnissen abzuschließen. Deshalb befindet sie sich zum Zeitpunkt des Interviews auf der Suche nach einer anderen Abendschule, die ihrer Vorstellung vom Lehren entspricht und ihrem Wunsch zu lernen nachkommen kann.

Obwohl Cristina erzählfreudig ist, detailliert sie die angesprochenen Themen erst im Nachfrageteil des Interviews. Beim Interview überlässt sie sich dem Erzählfluss, dennoch werden die Themen Familie, Kindheit und Schule erst nach dem Stellen von Fragen durch die Interviewerin näher angesprochen. Diesbezüglich bleibt trotzdem die Beziehung zu ihrem Vater wenig thematisiert und die Beziehung zu ihrer Mutter unterbeleuchtet.

Cristina erkennt, dass ihre weitere Lebensführung von ihrer finanziellen Autonomie abhängt. Sie drückt mehrmals in ihrer Erzählung aus, wie wichtig für sie ihre Unabhängigkeit, sowohl von den Eltern als auch von ihrem ehemaligen Freund, ist und wie wichtig es ist, durch das Einkommen von der Institution bisher in dieser relativen Autonomie leben zu können. Cristina befindet sich nicht auf der Suche nach Arbeit. Es scheint für sie entscheidend zu sein, zuerst die schulische Ausbildung zu beenden und danach zu versuchen, einen Anschluss an den formellen Arbeitsmarkt zu finden.

Die Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählung

Die Einstiegserzählung

- C: und worüber rede ich, darüber als ich ein Kind war (frgd.)
 I: ja also ich will dass du mir die Geschichte von deinem Leben erzählst
 C: die Geschichte von meinem Leben
 I: aha
 C: zusammenfassend mal sehen nimmst du schon auf (frgd.)
 I: ich nehme schon die ganze Zeit auf
 C: mal sehen hier ich war immer eine sehr *gaiata*

Nach ihrer Zustimmung, mit dem Interview anzufangen, vergewissert sich Cristina, worüber sie erzählen und ab welchem Zeitpunkt in ihrem Leben sie die Erzählung beginnen sollte. Sie wiederholt die Aussage der Interviewerin und überlegt dabei: „Die Geschichte meines Lebens“. Auch mit der Frage über den Beginn der Tonaufnahme vergewissert sie sich darüber, ob das Interview schon „offiziell“ anfängt. Cristina bereitet sich vor, um mit ihrer Erzählung anzufangen. Es scheint für sie eine Möglichkeit zu sein, bei ihrer Kindheit zu beginnen, dennoch zeigt sie auch auf, dass es sich um ein Resümee handeln würde. Sie entscheidet sich dafür, sich zeitlich zu verorten (ich war ein Kind) und versieht sich dafür selbst mit einem Attribut. Sie fährt in der Eingangserzählung mit einer Selbstbeschreibung fort, die als Qualifizierung ihrer Identität nach Lucius-Hoene und Deppermann (2004) zu begreifen ist.

- C: Ich war immer *gaiata* bis bis fünf, ich habe lesen und schreiben im Kindergarten gelernt Gott sei Dank war ich immer sehr intelligent es fällt mir leicht zu lernen mich zu sozialisieren, eh ich mag es mich zu unterhalten ich unterhalte mich sehr viel ich rede sehr viel ich rede sogar zu viel (lacht) ich unterhalte mich viel deswegen fällt es mir leicht Freundschaft zu schließen ich bin eine interaktive Person ich mag es zu partizipieren ich mag, ich mag unterschiedliche Sachen machen und vor allem mit Personen die ich mag mit denen ich befreundet bin

Diese ersten Attribute, die sie sich zuschreibt, beziehen sich auf ihre kognitiven Fähigkeiten und auf ihre Sozialität während der Kindheit. Ihre Intelligenz und Kommunikationsfähigkeit sind die zwei Eigenschaften, die dabei hervorgehoben werden. Cristina stellt auch ihre Unternehmungslust hervor. Sie präsentiert sich als eine gesprächsfähige und sozial kompetente Person. Die Darstellung ihrer Eigenschaft aus der Kindheit und die Beschreibung der aktuellen persönlichen Attribute sind nicht voneinander zu trennen; Vergangenheit und Gegenwart mischen sich in die reflexive Selbstbeschreibung.

C: ich bin sehr ehrlich bei dem was ich sage, wenn mir eine Verhaltensweise nicht gefällt gehe ich hin und sage so "nein das hat mir nicht gefallen ich will das so nicht", ich bin-, manchmal kommt es vor dass ich etwas grob bin pedantisch ignorant, so bin ich, und ich habe auch eine gute Seite ne also was ist das (frgd.) meine gute Seite ist es dass wenn ich die Leute mag bin ich nachgiebig und verzeihe leicht ich rede und setze mich hin ich fluche wirklich ich heule wirklich von daher sehe ich ne ob, entweder oder ob diese Freundschaft von diesem Tag an für mich noch Sinn macht oder nicht

Sie beschreibt weitere Selbst-Merkmale, die sich auf ihre Werte beziehen, nämlich Ehrlichkeit und Authentizität. Dabei werden in Cristinas Selbstdarstellung ihre Charakteristika zweierlei gruppiert und gemäß einer „guten Seite“ und deshalb auch implizit gemäß einer „schlechten Seite“ bewertet. Die Merkmale der Grobheit, „Ignoranz“ und Pedanterie gehören zu ihrer „schlechten“ Seite, zumal sie als ihre „gute“ Seite das Mitgefühl, die Empathie, die Fähigkeit zu verzeihen und über einen möglichen Abbruch einer Freundschaft zu reflektieren bezeichnet. Sie präsentiert sich somit als eine Person, die leidenschaftlich zu einer Beziehung stehen kann und dennoch fähig ist, über den weiteren Verlauf einer Beziehung eine Entscheidung zu treffen.

Zu diesem Zeitpunkt zu Beginn des Interviews ist es für Cristina relevanter, zuerst sich selbst zu präsentieren und zu „zeigen, wer sie ist“, als ihre eigentliche Lebensgeschichte zu erzählen. Dass sie schon im Kindergarten lesen und schreiben gelernt hat, dient eher als Präambel, um über ihre Intelligenz zu sprechen, als dass es als ein Setting der Selbstverortung dient. Ihre Selbstverortung findet nicht im familiären, schulischen oder einem anderem sozialen Setting statt, sondern sie verortet sich in einer Identitätspräsentation in der Form von Attributen auf narrativer Ebene. Interessant ist es zu bemerken, dass die kognitive Fähigkeit das zweite Merkmal der Selbstbeschreibung ist. Cristina vollzieht den hermeneutischen Akt, der als an den Ort der Herstellung gebunden und als perspektivische Selbstdarstellung gedacht wird. In der Sprechhandlung gibt Cristina der Interviewerin implizit an, *wer* sie ist bzw. als *welche Person* sie gesehen werden möchte. Damit erhebt sie den Anspruch auf ihre Anerkennung in der Interviewsituation.

Nach dieser Selbstpräsentation beginnt Cristina die lebensgeschichtliche Erzählung mit dem Zeitpunkt der Adoleszenz, indem sie die Beziehung zu ihrem Freund schildert. Dabei geraten die gesamte Zeitspanne der Kindheit und das Familienleben außer Acht. Ihre Aufmerksamkeit wird in der Erzählung jetzt auf die Geschehnisse des Übergangs von der Adoleszenz zum jungen Erwachsenenleben ausgerichtet.

Suprasegment: Cristinas biografischer Werdegang

Cristina erzählt in diesem Suprasegment in geraffter Form vom Anfang und dem Ende der Beziehung zu ihrem Freund. In diesem kleinen Erzählabschnitt können wir auch die unterschiedlichen biografischen Markierungen von Cristinas Leben erfahren – die zeitlichen Markierungen durch die Altersangaben und die biografischen Veränderungen durch die Erzählung der respektiven Geschehnisse. Der nächste Abschnitt bringt eine Präambel, die bereits einen großen Teil des Gesamtinhalts der Hauptidezählung umfasst.

Kernstelle: Adoleszenz und Schwangerschaft

C: mit sechzehn Jahren habe ich den Vater von meinem Sohn kennen gelernt und mit siebzehn Jahren bin ich schwanger geworden habe meinen Sohn mit achtzehn bekommen er ist jetzt drei Jahre alt und ich bin einundzwanzig das war ein bisschen schwierig für mich weil ich jung war

Sie fasst die Zeitspanne von der Begegnung mit dem Freund über die Schwangerschaft bis zur aktuellen Zeit zusammen. Mit den zeitlichen Markierungen zeigt sie, dass sie sehr früh in das Erwachsenenleben eingetreten ist. Noch minderjährig wird sie schwanger und bekommt das Kind genau an der Grenze zur gesetzlichen Volljährigkeit. Erwähnt wird die Schwierigkeit in der Zeit nach der Geburt ihres Sohnes. Dabei wird das Alter bzw. das Jungsein zum Argument für das Auftauchen von Schwierigkeiten. Wir können das nachvollziehen, wenn wir Unerfahrenheit damit verknüpfen, wenn auch Cristina die Schwierigkeiten nicht konkret nennt. Cristina erzählt sich als biografisches Subjekt, welches handelt und lebt und sich in den Mittelpunkt dessen, was erzählt wird, positioniert. Nach dieser kurzen Zusammenfassung lokalisiert Cristina sich (und den Sohn) in der Gegenwart. Dieser Abschnitt bereitet den Weg für die Narration und präsentiert zugleich der Interviewerin den gesamten Inhalt der Zeitspanne: Adoleszenz-Liebesbeziehung-Schwangerschaft-Schwierigkeiten.

Kernstelle: Trennung

C: er er war vier Monate alt ich habe mich von seinem Vater getrennt da habe ich dann wieder bei meinen Eltern gewohnt ich habe gemacht-, nachdem ich mich getrennt habe habe ich gedacht dass es für mich besser war weil ich zur Schule zurückgekehrt bin es waren schon drei Jahre dass ich nicht mehr in der Schule war

Die Zeitliche Referenz des Geschehens ist das Kind. Vielleicht möchte sie damit auf die Prämaturnität der Trennung zwischen Vater und Sohn aufmerksam machen, obwohl sie sich als handelndes Subjekt darstellt und sich selbst als Bezug des Geschehens wahrnimmt: „Ich habe mich von seinem Vater getrennt, und nachdem ich mich getrennt habe, habe ich gefunden, dass

es besser für mich war“. Die positive Bewertung der Trennung betrifft nur sie selbst und wird mit der Wiederaufnahme der Schule verbunden. Hier werden wiederum in geraffter Form drei biografisch wichtige Lebensveränderungen „zusammen gepresst“: Trennung, Rückkehr zum Elternhaus und Wiederaufnahme der Bildung. Die positive Bilanz der Trennung steht auch im Gegensatz zur implizit negativen Bedeutung der Zeit des Zusammenlebens aufgrund ihrer Auswirkung auf das schulische Leben: „Es waren schon drei Jahre, dass ich nicht mehr in der Schule war.“ Im darauf folgenden Abschnitt erzählt Cristina, wie es dazu kommt, dass sie den Schulbesuch abbricht.

Kernstelle: Das Pflegen ihres Freundes

C: als ich die Beziehung mit ihm angefangen habe hat er einen Unfall gehabt ich habe aufhören müssen um mich um ihn zu kümmern ich war mit ihm schon zusammen ich habe nicht fix bei ihm gewohnt aber ich war mit ihm schon zusammen ich habe aufhören müssen um mich um ihn zu kümmern und da habe ich die Schule vergessen also nach dies-, vom Tag an da ich angefangen habe mit ihm zusammen zu sein weil er diesen Unfall gehabt hat habe ich aufgehört zur Schule zu gehen

Im weiteren Verlauf des Interviews erzählt sie die Details, warum sie ihn pflegt: Er verletzt sich schwer an den Beinen, liegt im Bett und muss wegen starker Schmerzen ständig mit Medikamenten versorgt werden, auch in der Nacht. Sie nimmt die Verantwortung auf sich, den Freund zu pflegen, d.h., ihm Essen zubereiten, beim Waschen helfen und ihm spät in der Nacht Medikamente geben. Weder seine Mutter noch seine Schwestern pflegen ihn über Nacht, sodass er ständig unter Schmerzen leidet. Damit begründet Cristina, dass sie mit der Schule „hat aufhören müssen, um ihn zu pflegen“. Darum zieht sie zum Freund in sein Elternhaus und während der Zeit der Pflege gerät die Schule außer Acht.

Das „Vergessen“ der Schule können wir als eine Folge der totalen Hinwendung zum verletzten Freund interpretieren. Mit der Entscheidung, solidarisch mit dem Freund zu sein, durchbricht Cristina auch die institutionelle Ablaufmuster. In diesem Fall handelt es sich dann um einen Schulabbruch, der mit biografischen Geschehnissen und individueller Entscheidungsmacht zu tun hat, der aber nicht mit der Schule und ihrer Organisation oder mit dem Umgang mit anderen Jugendlichen zu assoziieren ist, und auch nicht mit Lernschwierigkeiten oder einer schwachen Leistung als Schülerin, zumal Cristina laut ihrer Selbstbeschreibung keine Schwierigkeit beim Lernen hat. Im Gegenteil, während des gesamten Interviews gibt sie an, lernfreudig zu sein und sich in der Schule wohl und anerkannt zu fühlen. Cristinas lebensgeschichtliche Erzählung beschreibt somit eine weitere Variante von Motiven von Jugendlichen, die schulische Laufbahn abubrechen, die weder mit den strukturellen

Bedingungen der Schule noch mit Subjektivation gegen die Schule zu verknüpfen ist. Es handelt sich in ihrem Fall um biografische Geschehnisse und biografische Entscheidungen, die zu Transformationen in der Lebenssituation führen, die nicht mehr zugunsten eines positiven Schulabschlusses stehen.

Cristina verlässt die Schule kurz vor dem Übergang von der Grundschule (*Fundamental II*) zur Mittelschule. Als sie die schulische Bildung wieder aufnimmt, ist sie dann neunzehn Jahre alt. Ihre positive Bilanz aus der Trennung und der Wiederaufnahme der Schule, deutet auf die aktuelle Relevanz der schulischen Bildung für Cristina hin, eine Relevanz, die vielleicht während der Zeit, in der sie den Freund pflegt, fehlt. Cristina handelt gemäß eines Selbstentwurfs als Freundin. Wie ihre Eltern darauf reagieren, wird nicht erwähnt. Cristina zeigt in der Narration eine Handlungsfähigkeit und eine Fähigkeit zur Entscheidungsfindung.

Kernstelle: Schwierigkeiten bei der Wiederaufnahme der Schule

C: nachdem ich mich von ihm getrennt habe habe ich angefangen in die Schule zu gehen habe ich mit dem Lernen wieder begonnen habe ich mich wieder eingeschrieben habe wieder gelernt ich habe viele Schwierigkeiten gehabt weil es schon drei-, drei Jahre war ich schon draußen und ich habe mich weiterhin um meinen Sohn gekümmert und eh-, ich habe ihn in die Krabbelstube gegeben und bin Arbeiten gegangen als als Kellnerin am Strand um zu haben ein-, um nicht von ihm abhängig zu sein oder um ihn um was bitten zu müssen ich habe ein Jahr und acht Monate am Strand gearbeitet. Als ich angefangen habe zu arbeiten war mein Sohn neun Monate alt es war sehr schwierig weil ich Schule Arbeit Kind miteinander vereinbaren habe müssen es war sehr schwierig für mich meine Eltern helfen mir immer so wie sie können so wie es gerade geht zu helfen.

Ein Elternteil bleibt beim Kind, während sie arbeitet; abends, wenn sie in der Schule ist, sind alle zu Hause. Gleichwohl die Krabbelstube vom Vater des Kindes bezahlt wird, versucht Cristina selbst aktiv durch Arbeit sich Autonomie zu verschaffen, was ihr aber weitere Hindernisse in den Weg legt. Die Schwierigkeiten in der Schule liegen aber andererseits nicht nur in den Verpflichtungen, die miteinander zu vereinbarenden sind, sondern auch darin, dass sie mit dem Lernen oder dem schulischen Alltag an sich Schwierigkeit hat, worauf der Satz „ich war schon drei Jahre draußen“ hinweist. Selbst wenn nicht genau gesagt wird, worin die Schwierigkeiten in der Schule liegen, scheint der Umstand, dass sie drei Jahre lang der Schule fern geblieben ist, für sie von offensichtlichem Nachteil zu sein.

Die Schwierigkeiten der Wiederaufnahme der schulischen Laufbahn können entmutigend wirken. Sicherlich bilden Cristinas neue Erfahrungswelten der Mutterschaft und des Wiederaufbaus des eigenen Lebens nach der Trennung ein komplexes Gemisch. Sie befindet sich noch in der Verarbeitungsphase der Trennung von ihrem Freund und ihrer

Rückkehr zum Elternhaus. Gleichwohl wir bisher nicht erfahren, wie die genauen Umstände der Trennung gewesen sind, sehen wir, dass Cristina nach einer finanziellen Unabhängigkeit von ihrem Freund strebt. Der Ausdruck „um ihn [nicht] um was bitten zu müssen“ hinterlässt einen gewissen 'Beigeschmack' im Sinn eines gewissen Stolzes, welcher auch einen emotionalen Prozess andeutet. Die neuen Umstände ihres Lebens können ein Hindernis für das Lernen bedeuten und die Anforderungen des Schulalltags bekommen in diesem Moment wenig Raum.

Die dreifache Beschäftigung muss Cristina „unter einen Hut bringen“: Schule, Arbeit und Kind. Sie ist auf die Hilfe ihrer Familie angewiesen, damit sie zur Arbeit gehen kann, „die helfen, wie sie können“. Das ist jedoch oft nicht das Schicksal von anderen Mädchen (und Jungen), die nicht mit solchen Mitteln rechnen können, so beschränkt diese auch sein mögen, und deswegen ohne der materiellen und emotionellen Unterstützung nicht zur schulischen Ausbildung zurückkehren können. Die Aussagen von Cristina weisen auch darauf hin, wie kompliziert die Wiederaufnahme der schulischen Laufbahn für diejenigen ist, die keine finanzielle und emotionelle Unterstützung bekommen. In Cristinas Fall gibt es keine finanzielle Unterstützung seitens ihrer Eltern, sondern in der Form von Transferleistungen. Es ist wichtig, dass Cristina bei ihnen wohnen kann und dass sie auf das Kind aufpassen. Zum Schluss ist noch anzumerken, dass sie zum Ausdruck bringt, dass sie ihr Kind nicht wegen der Schwierigkeiten, die sie hat, vernachlässigt: „Ich habe mich weiterhin um meinen Sohn gekümmert, ich hab ihn in die Krabbelstube gegeben“. Der Vater des Kindes zahlt die Krabbelstube und andere für das Kind notwendige Dinge, jedoch wird nicht gesagt, ob es sich um offizielle Alimente handelt.

In den obigen Passagen präsentiert sich Cristina selbst auf unterschiedlichen Ebenen, sowohl auf kognitiver Ebene, und nicht nur hinsichtlich ihrer subjektiven Eigenschaften, als auch auf der sozialen Ebene, indem sie uns in die von ihr als relevant empfundenen Ereignisse ihres Lebens einführt und uns die wesentlichen Ereignisträger ihrer Erzählung vorstellt. Dabei positioniert sich Cristina stets als handlungsfähig und selbststeuernd. Sie präsentiert uns eine Ordnung der Geschehnisse innerhalb einer Zeitspanne und sie führt uns, obwohl sie nicht die spezifischen Ereignisse detailliert, zu den wichtigsten Veränderungen und Handlungen des von ihr ausgewählten temporalen Bezugs ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung. Somit präsentiert Cristina Elemente und Aspekte ihrer alltäglichen Identitätsarbeit.

Wir bekommen am Anfang ihrer Narration den Eindruck, dass Cristinas Lebensgeschichte in der Zeit ihrer Adoleszenz begonnen hat, genau gesagt von dem Moment an, an dem sie ihrem Freund begegnet. Wenn ich davon ausgehe, dass es sich bei Cristinas

lebensgeschichtlicher Erzählung um eine Stegreiferzählung handelt, ist es interessant herauszustreichen, dass sie gerade mit diesem Thema anfängt. Es scheint das Thema zu sein, womit sie sich im Moment beschäftigt. Interessant ist es zu bemerken, dass kaum über ihre Kindheit oder über das Familiensetting und über die Beziehungen der Familienmitglieder untereinander erzählt wird. Auch werden die biografischen Ereignisse der Schwangerschaft und Mutterschaft nicht thematisiert, sie werden durch die Ereignisse der Trennung und deren Verarbeitung ausgeblendet, nur die Geburt des Kindes wird angekündigt.

Im nächsten Suprasegment geht Cristina auf die Kurse am CEFO ein und erzählt darüber, was diese für sie bedeutet. Sie hat keine Arbeit und sieht in der beruflichen Ausbildung, die ihr die Institution CEFO bietet, eine Gelegenheit, um zu einem Beruf und zu einer formalen Arbeit zu gelangen.

Suprasegment: Die Bedeutung des CEFO

Kernstelle: Ihr Einstieg mit den Sportkurs

C: also ich habe damit angefangen den Sportkurs zu machen das war letztes Jahr 2009 ich hab den jetzt 2010 fertig gemacht, ich bin hergekommen um mich für den Kurs zu matrikulieren wie heißt der denn doch gleich (frgd.) Bauwesenkurs es war nur so dass ich hergekommen bin mich immatrikuliert habe dann erfahren habe dass das für den Sportkurs war da habe ich gesagt so „jetzt bin ich da schon drinnen das ist eine Gelegenheit mehr zu bleiben oder“ (frgd.)

Ein Jahr vor dem Interview beginnt Cristina den Sportkurs der Institution zu besuchen in der Hoffnung, am Berufskurs im darauf folgenden Jahr teilnehmen zu können. Der Sportkurs wird so zu einer strategischen Handlung um zum berufsausbildenden Maurerkurs aufgenommen zu werden. Sie übernimmt damit einen Kompromiss, einen Kurs zu besuchen, der nicht ihrer Wahl entspricht, um damit ihre Chance für den anderen zu erhöhen. Cristina drückt ihr Interesse an der beruflichen Ausbildung und ihr Engagement dafür aus. Die Reihenfolge ihrer Handlung in der Erzählung – sie immatrikuliert sich und erst dann erfährt sie, dass es sich um einen anderen Kurs handelt als sie dachte – deutet darauf hin, dass Cristina wenige Informationen hat und nicht genau weiß, was die Institution anzubieten hat.

Der Sportkurs findet tagsüber statt. Da sie nicht immer jemanden zur Verfügung hat, um bei ihrem Sohn zu bleiben – das Kind ist nicht in einer ganztägigen Kinderkrippe – muss sie oft fehlen. Dadurch ist ihre Leistung und deren Bewertung beeinträchtigt. Erst als ihr das CEFO erlaubt, ihren Sohn mitzubringen, schafft sie es, den Sportkurs zu beenden. Um diese Erlaubnis zu bekommen, sind zwei Lehrer entscheidend, die für sie als Bezugspersonen

fungieren und die sich bei der Verwaltung der Institution für sie einsetzen. Danach fängt sie mit dem Professionalisierungskurs an.

Kernstelle: Der Professionalisierungskurs

C: der Professionalisierungskurs war für mich sehr wichtig weil er mich von der Straße weg gebracht hat und davon Blödsinn zu denken heute habe ich mehr mit dem ich mich beschäftigen kann weiter zu denken ich gehe immer in die Schule ich besuche meine Unterrichtsstunden wie es sich gehört und sogar-, früher bin ich einen Tag schon dann drei Tage nicht hingegangen einen Tag schon dann eine Woche drei Jahre nicht habs sein lassen habe immer mitten drin aufgehört

Der Schwerpunkt der Bedeutung des Kurses liegt für sie nicht in der Möglichkeit, eine berufliche Laufbahn zu konstruieren oder sich berufliche Kompetenzen anzueignen, sondern in ihrer Selbstveränderung und in der Folge in ihrer Einstellung zur Schule. Der erste selbstreflexive Ausdruck durch den Satz „er hat mich von der Straße weg gebracht“ drückt eine Selbstveränderung aus und ist nicht wortwörtlich zu verstehen, da Cristina nicht auf der Straße gelebt hatte, dort herum gehangen ist oder gearbeitet hatte, sondern es entspricht auf einer metaphorischen Ebene dem, was wir im Alltag als „nichts tun“ oder „herumhängen“ verstehen, was bedeutet nichts zu finden, womit sie sich beschäftigen könnte oder ihr Interesse und Motivation weckt. Mit „Blödsinn denken“ sind die emotionellen Konflikte der Trennung angesprochen, welche Rachegefühle gegen den Vater ihres Kindes hervorgebracht hat (was weiter unten näher betrachtet wird). Es wird damit ausgedrückt, dass Cristina eine Zeit erlebt hatte, in der ihre Aufmerksamkeit nicht auf sich selbst und den weiteren Verlauf ihres Lebens ausgerichtet war. Aus der Gefühlswelt durch die misslungene Beziehung heraus konnte sie sich auch nicht auf das schulische Leben konzentrieren.

Der Eintritt in das CEFO und die aktuelle ‚ernsthafte‘ Wiederaufnahme der Schule sind zwei Wendepunkte nach der Phase ihrer Trennung, die zu mehr Reflexivität und Selbstverantwortung führen. Cristina ändert ihren Umgang mit der Schule und macht sich jetzt Gedanken über ihre Zukunft: Sie besucht den Kurs konsequenter und denkt „weiter“ über das eigene Leben nach. In einem Vergleich distanziert sie sich vom erzählten Ich. Im folgenden Abschnitt berichtet Cristina weiter über die Selbstveränderungen, die das Besuchen des CEFO bewirkt zu haben scheint. Sie spricht auf der kognitiven Ebene eine Bereitschaft zu Toleranz und Alterität an.

Kernstelle: Selbstveränderungen

C: ich habe gelernt die Person machen zu lassen was sie will weil ich so war „du wirst es so machen weil ich es so will“ und ich habe gelernt dass das Leben nicht so ist dass wenn ich so bin es auch Leute gibt die ebenso sind daher zwei Schnabelige ne wie das Sprichwort sagt küssen sich nicht also entweder lasse ich sie durch, wenn die Person mich nicht durchlässt ich sie auch nicht durchlasse und zwei kommen nicht durch dieselbe Tür hindurch also muss einer zurück treten damit der andere durch kann daher habe ich gelernt dass ich vorwärts gehen muss

Das Besuchen der Institution bewirkt einige Veränderungen in ihren Sicht- und Verhaltensweisen. Cristina betont in dieser Passage den Satz „ich habe gelernt“, nicht mit dem Ton der Stimme, sondern mit Wiederholung. Damit spricht sie einen Prozess der Selbsterkenntnis an. Sie listet dabei „Lektionen“ auf, die sie gelernt hat: Die erste bewirkt die Transformation eines Persönlichkeitsmerkmals, das sie zu autoritären Beziehungen veranlasst hat: „Es wird so gemacht, weil ich es so will“ wird nicht mehr zur ‚Lebensphilosophie‘; das führt zur zweiten Transformation: die Anerkennung von Alterität: „Wenn ich so bin, gibt es auch andere, die genauso sind“. Eine dritte Transformation befindet sich in der Erkenntnis der eigenen Entwicklung als einer, die nicht abgeschlossen ist, und dass folglich der Bedarf nach der Konstruktion von Zukunftsperspektiven besteht. „Etwas zu haben, um sich damit zu beschäftigen und weiter zu denken“ sind die zwei Triebkräfte, die in ihr Leben eintreten. Cristina zieht eine Bilanz von Selbstveränderungen und Lernprozessen, die wir als Bildung bezeichnen können: Es geht um ihre reflexive Auseinandersetzung mit sich und mit anderen, die zu eigenen Transformationen führt.

Die Selbstveränderungen bringen neue Sichtweisen: Sie reichen von einer anderen, neuen, Einstellung zur Schule – sie zuverlässig zu besuchen – bis zu zwischenmenschlichen Interaktionen und Beziehungen, zu Sozialität, Anpassungsfähigkeit, Offenheit für Differenzen und Toleranz gegenüber den anderen. Durch die Selbstreflexion zeigt Cristina ihre Wahrnehmung von identitätsrelevanten Diskontinuitäten, welche von ihr eine alltägliche Verarbeitung verlangen. Biografische Brüche erzwingen erneute Identitätsherstellungen, so Alheit (2010). Cristina schafft sich einen Raum, in welchem Selbstprozesse im Sinne eines Aufbaus von Perspektiven und eines Selbstentwurfes gelingt und sie zu einer erneuten Identitätsherstellung veranlasst. Wir können hier auch von Bildung in der Dimension von Auseinandersetzung mit dem Selbstverhältnis sprechen. Diesbezüglich meint Fuchs (2011), dass dies im Übergang zum Erwachsenwerden Bildung, Reflexion und „problematisierenden Vernunftgebrauch“ umfasst:

„Insofern stellt es einen Ausdruck von „Bildung“ dar, wenn Jugendliche den Versuch unternehmen, Werte in eigener Bemühung zu erfassen und sich selbständig im Denken

zu orientieren (...) Lebensereignisse können demzufolge „bildungsbedeutsam“ werden, wenn sie dazu führen, Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und Wahrnehmungen, Auffassungen, Deutungen oder auch Handlungen unter dem Aspekt ihrer Konsistenz und Konsequenz zu problematisieren“ (Fuchs 2011: 259; Hervorhebung im Original).

Die Selbstreflexion Cristinas über ihre Gedanken und ihr Verhalten hat mit den Erfahrungen im Kurs, besonders durch die Auseinandersetzungen mit den Lehrern und die Beziehung zu ihnen zu tun. In ihren Auseinandersetzungen mit diesen beginnt Cristina sich selbst zu erfahren und sie gerät in einen Selbstreflexionsprozess, der eine innere Logik ihrer biografischen Prozesse berührt. An den Inhalten des Sportkurses hat Cristina Interesse. Jedoch gelingt es ihr dann, einen anderen ihr eigenen 'Bildungsinhalt' mit dem der institutionell intendierten Bildungsarbeit zu verknüpfen und dadurch das Institutionelle an ihren biografischen Prozess anzuschließen. Dabei ist die Selbstveränderung Cristinas das, was Alheit (2010) unter der Identität als einen transitorischen Bildungsprozess versteht: Der „Übergang in eine neue Qualität des Selbst- und Weltbezuges – ein Prozess, der weder das lernende Subjekt noch den gebenden strukturellen Kontext unverändert lässt“ (Alheit 2010: 242). Transitorische Bildungsprozesse haben die Eigenschaft, das Neue bereits als „Elemente neuer kontextueller Bedingungen“ aufzugreifen anstatt das Neue der schon etablierten Wissensstruktur „anzupassen“. Im Gegenteil, die Wissensstruktur selbst wird durch das Neue verändert (ebd.).

Kernstelle: Bilanz

C: abgesehen von irgendwas-, abgesehen von den Schwierigkeiten gelingt es mir mein Leben vorwärts zu bringen ohne seinen Vater ohne dem Rücken meiner Eltern zur Last zu fallen und ich-, es lässt mich nur daran denken wirklich nach vorne zu gehen wirklich vorwärts und meinem Weg zu folgen und das ist die Schule zu beenden

Cristina zieht eine Bilanz über ihren „Weg“. Diesbezüglich erscheint es ihr als wesentlich, eine (relative) Unabhängigkeit geschaffen zu haben. Es scheint für Cristina, dass ihr Leben voranschreitet, dass es eine Kontinuität und Perspektive für sie gibt, ohne von ihrem Freund abhängig zu werden und den Eltern 'zur Last zu fallen'. Diese Kontinuität und diese Perspektive „nach vorne“ sind deshalb der Motor ihres aktuellen Lebens. Es ist für sie wichtig, das eigene Leben gestalten zu können. Einerseits ist es das neue Selbstverhältnis, andererseits ist es die Unabhängigkeit, die sie erfährt, was durch das Einkommen des Professionalisierungskurses ermöglicht wird. Beides zusammen bedeuten für Cristina das Empowerment¹², das sie braucht, um sich gegenüber dem Freund und der Familie als

12 Nach Giddens (2002:133) handelt sich es um die Fähigkeit zur Entscheidungsfindung über eine bestimmte

selbstverantwortlich zu erkennen. Cristina leugnet dennoch nicht die Schwierigkeiten, die auf sie zukommen, sondern sie stellt sie auf den zweiten Rang in ihrer Bilanz. Hier spricht Cristina zum ersten Mal eindeutig ein Element ihres Lebensentwurfs an: ihre schulische Ausbildung zu Ende zu bringen. Sie drückt das entschlossen aus und verknüpft Selbstentwurf und Bildungsweg.

Aktiv übernimmt Cristina die Rolle des Subjekts und macht sich auf den Weg ihrer Selbstentwicklung. Sie immatrikuliert sich strategisch in den Sportkurs und schafft es, dass sie danach in den Professionalisierungskurs übernommen wird. Die Bedeutung dieses Übergangs zur Wiederaufnahme der Bildungslaufbahn zeichnet sich in den Veränderungen ab, die nicht nur subjektiver Natur sind. Ihr aktueller Selbstentwurf ist eng mit Bildung verknüpft, wobei die Eigenschaften angesprochen werden, die sie sich angeeignet hat: tolerant, offen, verantwortungsbewusst (für ihre Bildung), zukunftsbewusst, handlungsfähig und zielstrebig. Cristina lässt sich in ihrem Streben nach ihrer finanziellen Autonomie und danach, für sich selbst und ihr Kind sorgen zu können, nicht von den Schwierigkeiten abschrecken.

Um ihren Selbstentwurf verwirklichen zu können, sucht Cristina nach besseren Bildungsmöglichkeiten. Die Abendschule, die sie zum Zeitpunkt des Interviews besucht, unterliegt ihrer Kritik und steht unterhalb ihrer Ansprüche.

Suprasegment: Wiederaufnahme der Bildungslaufbahn

Kernstelle: Kritik an der Schule

C: ich werde die Schule wechseln ich mag meine Freunde sehr aber der Unterricht ist sehr schlecht verstehtst (frgd.) sie machen das was sie wollen am Tag an dem sie es nicht wollen machen sie keinen Test sie machen keine Prüfung sie machen nichts dann kommt das Ende des Jahres da kommen sie so „ah es wird eine Prüfung geben“ diese ganze Woche hat es Prüfungen gegeben jetzt frag einmal über welchen Stoff ich weiß es nicht weil das ganze Jahr geben sie-, sie geben zwar manchmal eine Hausaufgabe dann löschen sie es korrigieren da wirst du-, es ist schon der ganze Stoff vom Jahr behandelt worden. Gestern habe ich eine Prüfung in Mathematik gemacht dass wenn ich nicht mehr oder weniger (verstellte Stimme) gut in Mathematik wäre ich hätte die Prüfung nicht bestanden

Cristina trifft eine Entscheidung und begründet diese. Die Argumente betreffen die Organisation des Lehrens, welche der Schwerpunkt ihrer Kritik ist. Sie ist entschlossen, einen besseren Bildungsweg für sich zu suchen. Die Bewertung der besuchten Abendschule fällt

Frage, mit einem vorhergehenden Sammeln von Auskunft oder der Aneignung des Stoffes, worum es sich handelt, den Aufbau von Selbstbewusstsein und die Übernahme von den damit verbundenen Risiken. „Das Empowerment ist für die Laien alltäglich als ein Teil der Reflexivität der Moderne verfügbar, oft gibt es Probleme darüber, wie dieses Empowerment in Überzeugung und Handlung übersetzt wird“ (Übersetzung der Verfasserin).

negativ aus – „der Unterricht ist sehr schlecht“ –, da die Lehrer/innen ihren Verpflichtungen offenbar nicht nachgehen: „Sie machen, was sie wollen“ und „sie machen gar nichts“. Die Erwartungen an eine schulische Normalität werden enttäuscht: keine Tests, keine laufenden Prüfungen, kein zusätzlicher Lernstoff; nur eine einzige Hausaufgabe wird an der Tafel gelöst. In Cristinas Beschreibung klingt es so, als ob sich die Lehrerschaft plötzlich ‚irgendwann‘ während des Schuljahres entscheidet, aus ‚heiterem‘ Himmel, die Schüler/innen „eine Woche lang“ zu prüfen. Die Schulwelt scheint zwiespältig zu sein: Es gibt „sie“ und „wir“. „Sie“ (die Schule) ist explizit die Inhaberin von Entscheidungsmacht und Durchsetzungskraft; das „Wir“ ist als implizite Subjekte anzunehmen, die dieser Macht von ‚denen‘ unterliegen und sich nur auf sich selbst verlassen können, das sind die Schüler/innen. „Sie“ und „wir“ stehen an entgegengesetzten Polen der Machtverteilung in der Institution Schule. In Cristinas Urteil kommt es als Endergebnis am „Ende des Jahres“, was auch das Ende des Schuljahres ist, exklusiv auf die eigenen Fähigkeiten an, weil sie sich auf die Leistungspflicht seitens der Lehrer/innen nicht verlassen kann: „Wenn ich nicht mehr oder weniger gut in Mathematik wäre, hätte ich die Prüfung nicht bestanden“. Interessant ist anzumerken, dass Cristina ihre Kritik an „sie“ richtet, was m. E. nicht nur die Lehrer/innen, sondern die gesamte Schulorganisation meint.

Cristina vermittelt eine Wahrnehmung von der Schule, die eher der einer antipädagogischen Institution entspricht: Dort gibt es nichts zu lernen. In dieser Schule ist nur die soziale Vernetzung durch Freundschaft als etwas Positives von ihr zu erkennen, was für sie aber nicht ausreicht, um dort zu bleiben. In der so krassen Beschreibung liegt die Argumentation, sich um eine bessere oder ihr angemessenere Ausbildungseinrichtung umzuschauen. Sie stellt damit klar, welche Erwartungen an Lehrer/innenpflichten für sie zu gelten haben. Ihre Bewertung der Schule als gespalten in „sie“ und „wir“ enthält dadurch keine Möglichkeit einer Kommunikation oder von Kompromissen und Pflichten zwischen den unterschiedlichen Parteien. Diese Kritik lässt uns beobachten, welchen hohen Stellenwert Bildung bzw. Lernen für Cristina hat und wie wichtig es für sie ist, einen Ort zu besuchen, welcher das ermöglicht. Cristina hat eine Beziehung zum Wissen¹³ (vgl. Charlot 2000: 78ff), die dieses als eine bedeutsame Größe in ihrer Biografie erscheinen lässt. Deshalb ist es notwendig, nach besseren Möglichkeiten Ausschau zu halten. Andererseits erkennt Cristina

13 Definiert als die spezifische Beziehung eines Subjekts mit sich, mit den anderen und mit der Welt. Es handelt sich um die Beziehung des Subjekts mit der Welt als einem Ensemble von Bedeutungen, die es gilt sich anzueignen, in ihrer *Conditio* als ewig lernende. Der französische Soziologe Bernard Charlot geht zusammen mit der Forschungsgruppe der Université Paris VIII Saint-Denis davon aus, dass jedes Subjekt seine eigene Geschichte mit dem Lernen schreibt, abhängig von der Beziehung, die er zum Wissen herstellt.

auch die erst durch Bildung ermöglichten und angeeigneten neuen sozialen Kompetenzen (siehe oben).

Der Kurs am CEFO repräsentiert insofern das Gegenteil vom Unterricht in der besuchten Abendschule. Sie verschafft sich dadurch nicht nur ein Einkommen und bildet sich aus, sondern mit dem Beginn des Sportkurses eröffnet sich ein Zugang zu Informationen, die zu bekommen es ihr aus der unabgeschlossenen achten Klasse der Grundschule (*Fundamental II*) nicht gelungen ist.

Kernstelle: Selbstevaluation

C: ich war dann sehr-, gut informiert also bis heute sagt der Lehrer so „Cristina die Sache soundso“ ich sage „nein das kommt von daher“ da erkläre ich dann alles er hat eine Stunde in meiner Klasse gegeben in der ich praktisch alles beantwortet habe weil ich noch über Themen bescheid weiß und mich interessieren viele Themen vor allem über den menschlichen Körper es war ein Unterricht den wir das ganze Jahr hatt-, eh:: während des halben Kurses

Für Cristina ist es wichtig, über Kenntnisse zu verfügen und „gut informiert“ zu sein. Dies ermöglicht es ihr, mit der Lehrerschaft zu interagieren, auf Fragestellungen einzugehen und in den Visibilitätsraum zu gelangen, und zwar als eine Person, die „auch“ Bescheid weiß, die auch Sachen erklären kann. Cristina versteht sich als eine intelligente Person (siehe oben), und scheint stolz darauf zu sein, diese Eigenschaft für sich beanspruchen zu können. Andererseits sind auch die Themen von ihrem Interesse, die Gegenstand des Unterrichtes bildet, was dazu beiträgt, dass sie sich für das Lernen einsetzt. Hier spricht Cristina über den Sportkurs, d.h. über den Kurs, welcher zwar nicht ihrer eigenen „freien“ Wahl entspricht, von dem dennoch bestimmte Inhalte ihr Interesse wecken.

Die Beurteilung der Kurse des CEFO fällt deshalb positiv aus, weil Cristina einerseits Zuwendung, Toleranz und Verständnis für ihre Situation als allein stehende Mutter findet, und andererseits ist es für sie von Bedeutung, dass sie über ihre erworbenen Kenntnisse und Informationen verfügen und diese unter Beweis stellen kann.

Cristina präsentiert sich als eine kritikfähige und besonnene Person, die über ihre eigene Bildung und Kompetenzentwicklung reflektiert und dafür sorgen möchte, diese erfolgreich zu beenden. Eine angemessene Schulbildung, sprich eine Bildung, durch welche sie zu den Informationen und Kenntnissen ihres Interesses gelangt, die sie für ihre Kompetenzentwicklung benötigt, scheint für sie relevant und wichtig zu sein. Dabei geht es für

Cristina um eine entsprechende Leistung seitens der Lehrer/innen, es geht darum, dass sie „ihren Job“ tun.

Anschließend geht Cristina auf das Thema Arbeit ein. Obwohl das Thema Arbeit eine relevante Rolle in ihrer Biografie spielt, ist Cristina zum Zeitpunkt des Interviews (fast) exklusiv mit der (Aus-) Bildung beschäftigt.

Suprasegment: Arbeitssuche

Kernstelle: Lernen und Arbeitssuche

C: und für mich bis heute wirklich nur das vorläufig widme ich mich nur dem Lernen und-, wenn die Gelegenheit für einen Job auftaucht werde ich Arbeit suchen müssen weil ich glaube dass ich in meinem Alter eine eine reguläre Arbeit brauche vor allem weil ich einen Sohn zum Aufziehen habe ich habe Verantwortung daher kann ich nicht die ganze Zeit ohne etwas bleiben und still stehen

Diesen Abschnitt beginnt Cristina mit einer 'Conclusio' der biografischen Erzählung. Sie fährt jedoch weiter und erklärt ihren Standpunkt. Obwohl das Einkommen durch den Kurs am CEFO nur einen Mindestlohn (ca. 255 Euro) umfasst, befindet sie sich nicht auf der Arbeitssuche; sie kümmert sich jetzt um ihre Ausbildung und wartet, bis sich ihre Chancen auf dem formalen Arbeitsmarkt durch die Ausbildung verbessern. Durch eine Reparatur in der unterbrochenen Aussage zeigt sie, dass sie das Arbeiten als eine Pflicht sieht, damit sie ihren Verantwortungen nachkommen kann. Ihr Selbstverständnis als selbstverantwortlich und auch als verantwortlich für ihren Sohn drängt sie dazu, den Anschluss an den formellen Arbeitsmarkt nicht dem Zufall zu überlassen. „Ich kann nicht die ganze Zeit ohne etwas bleiben und still stehen“ heißt in der Arbeitersprache arbeitslos zu sein, ohne Einkommen ‚da zu stehen‘ und ohne Beschäftigung zu sein. Cristina scheint schon durch die Übernahme der Art zu reden, angefangen zu haben, eine Arbeiterin-Identität für sich zu profilieren.

Die aktuelle Situation Cristinas ermöglicht es ihr nicht, einer Arbeit tagsüber nachzukommen; wenn überhaupt, wäre auch nur ein Teilzeitjob möglich, was ihr wiederum nicht mehr als einen Mindestlohn einbringen würde. Dennoch ist die Wahrscheinlichkeit, einen Teilzeitjob im formellen Arbeitsmarkt zu bekommen, sehr gering, besonders ohne Mittelschulabschluss. Dann hätte sie den Professionalisierungskurs am Nachmittag und am Abend könnte sie die Schule besuchen, dafür aber hätte sie keine Zeit, um zu Hause zu arbeiten, zu lernen oder zu lesen, ganz abgesehen von ihrem Sohn. Der Dreifach-Beschäftigung würde sie so nicht entkommen können, mit dem Nachteil, nicht mehr zu Hause arbeiten und lernen zu können. Es ist jedoch die Unterstützung der Familie, was es Cristina ermöglicht, weiter ihre Ausbildungen zu machen. Um den Kurs des CEFO zu besuchen, der tagsüber stattfindet, trifft

Cristina eine Vereinbarung mit ihrer Familie: Sie und die Schwester machen den Haushalt, während die Eltern arbeiten gehen. Auch dass ihr Sohn den Kindergarten besuchen kann, ist eine *Conditio* für ihre Ausbildung. Im selben Abschnitt baut Cristina eine Argumentation für ihre Entscheidung für den Maurerkurs auf. Das bildet das nächste Suprasegment. Hier ist bereits eine Abrundung der Haupterzählung, die nun zum Ende kommt. Cristina reproduziert zunächst einen Teil der Unterhaltung mit ihrer Familie bezüglich ihrer Kurswahl.

Suprasegment: Die Auswahl des Kurses

Kernstelle: Dialog mit der Familie

C: „schau ich mache gerade den Kurs-, ich will den Kurs machen und der Bereich den ich ausgewählt habe ist der Bereich mit dem ich schon mehr Kontakt habe ich mag ich habe gemocht ich mag sehr den Bereich ich glaube dass der Bereich gut für mich sein wird“ weil eh:: in meinem Haus da waren es wir die alles gemacht haben

In der szenischen Darstellung macht Cristina eine Reparatur in der Aussage: Sie kündigt der Familie nicht an, dass sie den Kurs bereits besucht, sondern sie drückt ihren Willen aus, den Kurs zu machen. Cristina zeigt der Interviewerin dadurch, dass es einen Dialog in ihrer Familie gibt und dass sie ihr gegenüber ihre Anliegen darstellen kann. Zuerst stellt sie den Kurs in ihre Auswahl und bringt dann die weiteren Argumente ‚für die Familie‘: die Branche zu mögen und mehr Kontakt dazu zu haben als zu anderen sowie die Aussicht, dass es ihr gelingen wird in der Arbeit zu bestehen. Die szenische Darstellung des Dialogs mit der Familie wird unterbrochen und sie richtet dann die Fortsetzung ihrer Argumentation direkt an die Interviewerin: das „Warum“ sie diesen Kurs besucht. Für die Interviewerin muss Cristina dennoch die Argumentationsinhalte detaillieren. Sie erzählt über die Erfahrung beim Ausbau des Hauses ihrer Eltern noch in der Kindheit.

Kernstelle: Das Ausbauen des Hauses

C: wir sind in ein Zimmerchen gezogen so in ein Zimmerchen ein so viereckiges (sie zeigt es mit den Händen) also mein Vater hat so gesagt „man muss das hier vergrößern nach vorne hin“ da war so eine kleine Sackgasse die haben wir zu gemacht-, da war Bauschutt wir haben Ziegel hinein gebracht dieses ganze Baumaterial wir haben das gemacht sonst niemand. Wir haben nicht bezahlt wir haben nur den Maurer bezahlt um die Mauer hochzuziehen weil ich klein war mein Bruder war klein und mein Vater hat keine Zeit gehabt er hat arbeiten müssen sonst wäre es nicht möglich gewesen einen Maurer zu bezahlen Material diese Dinge meine Mutter hat nicht gearbeitet, und mein Leben resümiert sich darin ich bin eine Person ich kann sagen dass ich glücklich bin weil ich Personen habe die mich mögen die mich verstehen verstehst (frgd.) und und das ist es eben (lacht)

Die Familie zieht in kein Haus ein, sondern in ein „Zimmerchen“. Die Verkleinerungsform ist für sie aber nicht ausreichend, um die Größe des Raumes darzustellen, es bedarf des Einsatzes des Körpers, um es der Interviewerin bildlich darzustellen, ‚wie klein‘ es war. Nun kommt die Stimme des Vaters als ‚Bauherr‘ und Entscheidungsträger zum Ausdruck. Cristina erzählt über die Strategien der Familie angesichts der Geldknappheit, um das „Zimmerchen“ in ein Haus umzubauen, was die Übernahme eines ‚Geländestreifens‘, der niemandem gehört, einschließt und die Leistung der gesamten Familienmitglieder erfordert.

Die Situation der Schilderung Cristinas ist keine Ausnahme unter den Bewohnern der Peripherie von Salvador. Normalerweise helfen bei einem Ausbau eines Hauses bzw. Wohnraumes die Verwandten und die Nachbarschaft mit; es ist jedoch nicht ungewöhnlich, dass die Kinder auch dabei sind und mitmachen. Diese Erfahrung bringt Cristina in der Begründung dafür ein, dass sie den Maurerkurs auswählt und auch deshalb das Gefühl hat, den Job gut bewältigen zu können. In welcher Form sie sich beim Bau des Hauses genau beteiligt hat, wird nicht erzählt, dennoch ist die Erinnerung an diese Erfahrung für die Argumentationskonstruktion wesentlich. Cristina verbindet hier Vergangenheit – die Erinnerung an die Erfahrung – mit der Gegenwart – die Entscheidungsfindung – und mit der Zukunft – die positive Perspektive.

„In der alltäglichen Identitätsarbeit sind retrospektiver und prospektiver Prozeß allerdings immer miteinander verbunden, es gibt keine Erinnerung, die nicht auch in die Zukunft gerichtet wäre, und keinen Entwurf, der nicht vergangene Erfahrungen beinhalten würde (...) In der anderen (eher sozialkonstruktivistisch-kognitiven) Sichtweise gibt es keine Erinnerung an sich, Erfahrungen werden immer unter der Perspektive gegenwärtiger und zukünftiger Projekte erinnert, organisiert bzw. retrospektiv konstruiert. Wenn man zu einem Projekt nicht die passende Vergangenheit hat, muß man sie eben erfinden“ (Keupp u.a. 2008: 195).

In der Erzählung fungiert die Erfahrung des erzählten Ichs als Motor für die Entscheidungsfindung und für ein Argument des erzählenden Ichs bei der Konstruktion einer Zukunftsperspektive – „ich finde, es wird mir gut gehen“ – hier im Ausdruck der brasilianische Jugendsprache – *vou me dar bem* –, was bedeutet, etwas „Gutes“ zu erreichen oder zu verwirklichen.

Cristina beendet die Haupterzählung und stellt das Erzählte als ein ‚Resümee‘ ihres Lebens dar. Der Ausdruck „mein Leben resümiert sich darin“ kann auf eine Limitation bzw. Beschränkung oder Begrenzung des gelebten Lebens hindeuten, andererseits kann es auch als ein Signal für die Interviewerin bedeuten, dass es nichts mehr zu erzählen gibt. Das erzählte Leben ist gleichzeitig die Darstellung eines resümierten Lebens und ein Resümee des Lebens. Die „Abrundung“ durch den Koda beinhaltet eine positive Bilanz: Cristina gibt sich als eine

glückliche Person aus, was für sie bedeutet, verstanden und geschätzt zu werden. Cristina beendet die Haupterzählung in derselben entspannten und resoluten Art, wie sie diese angefangen hat.

Zukunftsentwurf

Wie bereits am Beginn dieser Biografie erwähnt, kommt Cristina erst im Nachfrageteil des Interviews zu einer Detaillierung. Ich entscheide mich deshalb dazu, einen Abschnitt daraus heranzuziehen, der es uns ermöglicht, einen Blick auf den Zukunftsentwurf Cristinas zu werfen. Hier berichtet sie zwar nicht über ein strikt geplantes Projekt, sondern sie redet kurz und allgemein: sie will die Abendschule und den Kurs am CEFO beenden. Danach geht es darum, eine Existenzsicherung durch eine geregelte Arbeit zu erlangen.

Kernstelle: Zukunftsentwurf

C: Mann im Moment nur (2) den Kurs abzuschließen, also den Bauarbeiterkurs zu beenden und abzuschließen, die Schule zu beenden, und der einzige Plan für die Zukunft den ich noch, den ich habe, jetzt im Sinn ist die, eh, Arbeit Arbeit im Moment ist es die Arbeit, und wenn man-, weil wenn man kein Geld hat um das zu finanzieren was du willst, also dann hast du nichts, also dann bringt es nichts zu sagen ich will eine Fakultät machen aber wie werde ich bezahlen (frgd.)

I: hum

C: weil im Moment, der, Fußtritt in meine Z-, in meine Zukunft ist meine Arbeit

Für sie gilt es den weiteren Verlauf ihres Lebens durch die Arbeit finanziell zu sichern. Die Arbeit bekommt in Cristinas Entwurf auch den entscheidenden Stellenwert, dass sie das Leben erst möglich macht – es ist der „Fußtritt“ in die Zukunft; deswegen ist sie das, was ihre Gedanken beschäftigt. „Geld zu haben“, um die Dinge zu finanzieren, die man anstrebt, ist für sie eine Voraussetzung, auch für ein Gelingen von weiteren Entwicklungen: „Wenn man kein Geld hat, um das zu finanzieren, was du willst, dann hast du nichts“. Cristina weigert sich, ihre Träume oder Wünsche – von einer höheren Bildung bzw. eine Fakultät zu besuchen – ohne direkten Bezug zur Perspektive einer Realisierung zum Ausdruck zu bringen. Die andere Version von sich selbst ist schon irgendwie gedacht, jedoch diese zum Ausdruck zu bringen, „bringt nichts“. Dafür bedarf es des ersten „Fußtritts“. Das Bild des Fußtrittes stammt aus dem Fußballspiel. Ohne den ersten Antritt am Ball kann das Spiel nicht beginnen. Ohne der Erfüllung der ersten Bedingung, kann auch das Spiel des Lebens nicht weiter gespielt werden. Cristina präsentiert sich realitätsbewusst, jedoch wagt sie es nicht, über ihre Wunsch oder Träume zu berichten.

Die Zeit im Sportkurs hat für Cristina biografische Relevanz. Denn es geht nicht nur um eine Vorbereitung für den formalen Arbeitsmarkt, sondern auch um den Gewinn von Einsichten und um eine Veränderung von Einstellungen, die biografische Folgen haben. Bezüglich ihrer Gespräche mit den Lehrern, die sie zur diesen Veränderungen veranlassen, äußert sie sich nicht detailliert, aber aufgrund ihrer Darstellung der Situation des Konflikts und der Trennung von ihrem Freund ist deren Relevanz für Cristinas Biografie bemerkbar.

Analytische Abstraktion

Als die entscheidungsfähige und handlungsmächtige Person, als die sie sich darstellt, übernimmt Cristina die Verantwortung für das, was in ihrem Leben geschieht. In ihrer Narration präsentiert sich Cristina stets als Biografieträger, als das Subjekt ihrer Geschichte, in welcher der Ausdruck „ich mache“ bzw. „habe gemacht“ immer als Markierung ihrer Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit zugegen ist. Das können wir in den unterschiedlichen Passagen des Interviews verfolgen: der Umzug zum Freund, der Abbruch der Schule und deren Wiederaufnahme, die Trennung vom Freund und deren Überwindung. Die Anderen der Erzählung erscheinen als Ereignisträger, wobei ihr Freund und der Lehrer die zwei signifikantesten sind. Obwohl die Beziehung zu ihrer Familie wenig thematisiert wird, ist sie für Cristina ein wichtiger Stützpunkt. Sie ermöglicht ihr die Wiederaufnahme der Schulbildung in einem geschützten Rahmen trotz ihrer knappen Mittel.

Cristina ist eine aktive Person, die subjektive Ressourcen besitzt und diese auch nutzt, und die handlungsfähig wird, indem sie aktiv ihr Leben gestaltet. Gestaltungsfähig zu bleiben ist ihr Handlungsmuster. Sie bewältigt ihr Leben durch den Einsatz der subjektiven Ressourcen Mut und Entschlossenheit. Diese bilden die Basis ihrer Selbstwirksamkeit, welche m. E. der rote Faden ist, welchen wir in Cristinas Erzählung verfolgen können. Das Konzept der Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die dialektische Beziehung zwischen Subjekt und Umwelt. Es geht um die „Einschätzung der eigene Fähigkeit“, mit bestimmten Situationen umgehen zu können und dabei etwas zu bewirken. (vgl. Müller 2011: 146). Die Selbstwirksamkeit ist ein wichtiger Aspekt des Selbstbildes (nicht als ein starres, sondern ein situationales, abhängig von Selbstwahrnehmung und Selbstkontrollprozessen). Hurrelmann und Quenzel bezeichnen dieses als

„das Empfinden, nämlich, durch das eigene Handeln ihre Lebenssituation effektiv beeinflussen zu können. Eine realistische Erwartung dieser Art ist Voraussetzung, um zu entscheiden, ob eine Aufgabe in Angriff genommen werden sollte oder nicht und wie viel Energie darauf zu verwenden ist. Wird im Jugendalter eine Selbstwirksamkeit aufgebaut, ergeben sich daraus günstige Voraussetzungen für die Kompetenz der

Aufgabenlösung im gesamten nachfolgenden Lebenslauf. Dabei spielen die Vielfalt der Umfang der persönlichen Ressourcen, insbesondere die genetische Veranlagung, das Temperament, spezifische Talente, Charaktereigenschaften, aber auch die körperliche Attraktivität eine große Rolle“ (Hurrelmann/Quenzel 2012: 79)

Der Übergang ins Erwachsenenleben ist das Gestaltthema der lebensgeschichtlichen Erzählung Cristinas – eine misslungene Statuspassage zum Familienleben. Statuspassage wird als der Übergang von einer sozialen Position zu einer anderen verstanden. Die sozialen Positionen haben kulturelle Bedeutung, Werte und kulturellen Handlungsspielraum. Der Übergang bringt Spannungen mit sich, die von den Jugendlichen ausgetragen werden sollen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012). In Cristinas Narration handelt es sich m. E. um die Geschichte des Scheiterns dieser Statuspassage und davon, wie sie dieses bewältigt. Dennoch werden in der lebensgeschichtlichen Erzählung weder die Schwangerschaft noch die Mutterschaft als biografische Veränderungen thematisiert; Cristinas Erzählung ist insofern auf die spezifischen Prozesse der Beziehung zu ihrem Freund fokussiert, was sie zum Teil daran hindert, andere thematische biografische Ereignisse unter den Blick zu nehmen.

Nach der Trennung von ihrem Freund fängt für sie ein anderer Lebensabschnitt mit einem neuen Status als allein stehende Mutter an. Das neue Leben als allein stehende Mutter und die Verarbeitungsphase nach der Trennung müssen noch bewältigt werden. Sie baut ihren neuen Alltag auf der Versorgung ihres Kindes durch die Arbeit auf. Nach einem Jahr nimmt sie wieder die Ausbildung in der Schule auf und schreibt sich für den Sportkurs an der Institution CEFO ein.

Diese Zeit repräsentiert zwei Phasen: Die eine Phase wird von Rachegeanken und -gefühlen dominiert, welche sie mittels eines sozialpädagogischen Raums überwindet. Hier zeichnet sich die Bedeutung von sozialpädagogischen Räumen und von den signifikanten Anderen für die Vermittlung von Lebensbezügen und als Referenz für Pläne und biografische Entscheidungen ab. Durch die Intervention der Lehrer gelingt es ihr, in eine neue Lebensphase einzutreten: in die Phase, in der sie ihrem ehemaligen Freund in ihrem Leben bzw. ihren Gedanken weniger Platz einräumt, zu Selbsterkenntnis gelangt und sich ihren eigenen Bedürfnissen und ihrem eigenen Zukunftsentwurf widmet. Nicht nur in Bezug auf die Gespräche über ihre misslungene Beziehung, sondern auch hinsichtlich ihres Zukunftsentwurfs ist die Beziehung zu den Lehrern von Relevanz in dieser Phase.

Was ihre schulischen Lernerfahrungen betrifft, präsentiert Cristina eine Lebensgeschichte, die eine Diskontinuität aufweist, welche in Zusammenhang mit einem biografischen Ereignis während der Adoleszenz steht. Bemerkenswert ist, dass weder

schulinterne oder -externe Ursachen noch eine individuelle Erfahrung eines Versagens Cristina von der Schule fern halten, sondern ihre eigene Entscheidung ihre Aufmerksamkeit woanders hin zu richten – auf ihre Liebesbeziehung. Daraufhin gestaltet sie ihr Leben außerhalb der institutionellen Ablaufmuster. Cristina befindet sich auf dem Weg der Konstruktion eines Familienlebens. Erst als die Erwartungen an dieses neue Leben enttäuscht werden, tritt eine Wiederaufnahme ihrer Bildungsgeschichte als ein möglicher Zukunftsentwurf ein.

Von wesentlicher Bedeutung für die Kontinuität ihrer Schulausbildung ist die Erfahrung im Sportkurs. Cristina besucht dadurch regelmäßig die Abendschule und ist entschlossen, diese fortzusetzen und zu Ende zu bringen. Auch das Selbstverhältnis Cristinas ändert sich in den Gesprächen während des Sportkurses, wobei es scheint, dass die inneren Konflikte gelöst werden und es ihr gelingt, zu einem emotionalen Gleichgewicht zu kommen. Wir können nicht wissen, in wie fern ihre Mordgedanken gegenüber den Freund ernst zu nehmen gewesen sind. Dennoch zeigt die Tatsache, dass sie darüber 'gegrübelt' hat, eine mögliche Zeit von konflikthaften Gefühlen und emotionaler Verwirrung.

Durch den Sportkurs kann Cristina ihr Selbstverständnis als intelligent und lernfähig behaupten. Überdies ermöglichen ihr die Kurse am CEFO eine relative Autonomie bezüglich ihrer materiellen Versorgung. Diese positiven Aspekte der Kurse – das Selbstverhältnis, die Selbstveränderungen und die relative Autonomie – erwecken in ihr den Wunsch, die schulische Bildung zu vollenden. Eine Kontinuität nach dem Abschluss der Schule wird zwar erwähnt, bleibt aber auf der Ebene eines Entwurfes, welcher, um zu einem Projekt zu werden, noch die Grundlage eines Arbeitsplatzes benötigt.

Identitätsdimensionen

Sozialer Bezug

Da Cristina nicht auf das soziale Milieu eingeht, bleibt der soziale Bezug ihrer Identitätspräsentation für die Analyse sehr eingeschränkt. Die sozialen Settings, in denen sich Cristina verortet, ist ihre Familie, die Schule und das CEFO. Die Schule können wir als zwei unterschiedliche Referenzen für ihre Selbstverortung verstehen. Es gibt die Schule der Kindheit, welche für sie der Raum für Selbstaktivität, soziale Anerkennung und Selbstanerkennung bedeutet. Dieses soziale Setting bietet ihr die Möglichkeit, sich als intelligent und im Besitz von sozialen Kompetenzen zu erleben: Sie ist kommunikativ, unternehmungslustig und mutig. Die andere Referenz ist die aktuell von ihr besuchte Schule, die Abendschule. Diese bietet ihr kaum Raum für Selbstentfaltung und Aneignung von

weiterem Wissen, sondern ist das Ziel ihrer schärfsten Kritik, und sie ist ein Raum, aus welchem es gilt, sich zu entfernen, da dieser ihren Erwartungen und Wünschen hinsichtlich des Lernens entgegen steht.

Der ursprünglichen Familie wird in der Erzählung wenig Platz eingeräumt. Sie wird meist in Zusammenhang mit Versorgung und Unterstützung nach ihrer Rückkehr in Verbindung gebracht. Das Familienleben ist das soziale Muster, welches Cristina vorerst als Selbst- bzw. Zukunftsentwurf gedacht und mit ihrem Freund zu konstruieren versucht hat. Nach ihrer Trennung von ihm muss sich Cristina dann aber neu orientieren. Sie muss sich vom Orientierungsmuster Hausfrau-Mutter verabschieden und ihren neuen Status als allein stehende Arbeiterin-Mutter verarbeiten. Dieser Übergang verläuft nicht konfliktfrei, dennoch gelingt es ihr, diesen zu bewältigen. Die ursprüngliche Familie und die Institution CEFO spielen dabei eine wesentliche Rolle.

Als pädagogisches Setting bietet das CEFO für Cristina einen Lernraum von unterschiedlichen Möglichkeiten für ihr Selbstverhältnis oder für alltägliche Identitätsarbeit im Sinne von Keupp u.a. (2008). Einerseits ist das CEFO der Ort der Konfliktverarbeitung, in welcher durch Gespräche und durch das Ausdrücken von Emotionen ein Raum geschaffen werden kann, um Denkweisen auszuhandeln. Andererseits gelangt sie durch den Sportkurs zu mehr Kenntnissen und Informationen ihres Interesses und darüber hinaus bildet dieser sozusagen die Brücke zu ihrer Professionalisierung. Cristina befindet sich nicht nur auf dem Weg der beruflichen Ausbildung, sondern sie entwickelt dabei auch eine Arbeiterinnenidentität. Einige Züge davon können wir in Cristinas Art zu reden beobachten: in ihrer Argumentation zur Entscheidung für den Kurs und bei der Bezeichnung der Arbeitslosigkeit als „still stehen“.

Temporaler Bezug

In Cristinas lebensgeschichtlicher Erzählung kommen mehr Identifikationen mit dem Ich der Kindheit als mit dem der Jugendzeit zum Vorschein. Bezüglich auf die Attributionen der Kindheit beobachten wir auf der kognitiven Ebene eine Kontinuität: Sie beschreibt sich mit denselben Attributionen im aktuellen (jungen) Erwachsenenleben. Zwischen Cristina als Kind, das lausbübisches (*gaiata*), mutig, entschlossen, lernfreudig und selbstwirksam ist, und der erzählenden Cristina gibt es kaum Abstand. Die Veränderungen in der Selbstnarration treten bei der Schilderung der Lebensereignisse und Cristinas Entscheidungen hervor, welche wiederum Veränderungen im Selbstverhältnis bewirken. Die Bewältigung dieser Umstände schadet nicht ihren subjektiven Eigenschaften, im Gegenteil, diese fungieren eher als

Ressourcen und ermöglichen es Cristina auch, ihre Handlungskompetenz zu bewahren. Die Handlungskompetenz beruht auf der Wechselwirkung zwischen dem handelnden Subjekt und den gesellschaftlichen Strukturen, wobei die kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten des Subjektes gefordert werden.

Das Zusammenleben mit ihrem Freund führt zu tief greifenden Veränderungen durch die zwei für Cristina biografisch relevanten Ereignisse: die Schwangerschaft und danach die Trennung. In der Erzählung über diese Ereignisse behält Cristina die Selbstaktivität bei und in den emotionalen Konflikten übernimmt sie stets die Position des Subjekts ihrer Geschichte. Selbst ihr Umzug in das Elternhaus ihres Freundes bestätigt ihre Entscheidungsmacht und Selbstwirksamkeit sowie die Fähigkeit zur Identitätsdarstellung im Sinne von Krappmann (1993), wobei die Fähigkeit, die eigenen Anliegen und/oder Wünsche in die Interaktion einzubringen, und die Fähigkeit, sich von Erwartungen zu distanzieren, vorgestellt werden.

In ihrer Argumentation über die Motive für das Abbrechen der Schule präsentiert sich Cristina mit dem Freund solidarisch und mitfühlend, dennoch können wir daraus schließen, dass die schulische Ausbildung für ihren Selbstentwurf zu diesem Zeitpunkt nicht mehr von Bedeutung ist. Hinzu kommen etwas später die Schwangerschaft und die Übernahme einer Rolle als Hausfrau, was auf eine Orientierung an die traditionellen Muster des Familienlebens hindeutet.

Dieser Selbstentwurf lässt sich nicht vollständig verwirklichen. Cristina treten Schwierigkeiten mit dem Übergang ins Erwachsenenleben entgegen, was in das Scheitern des Selbstentwurfs als Ehefrau mit der Trennung von ihrem Freund mündet. Diese Lebensveränderung muss sie bewältigen. Die Wende von der Freundin bzw. ‚Hausfrau‘ zur arbeitenden Mutter, die noch eine schulische Ausbildung beenden muss, zwingt sie dazu, diese unterschiedlichen Pflichten miteinander zu vereinbaren. Das ist eine Zeit, in der sie Schwierigkeit mit dem regelmäßigen Schulbesuch hat.

Abgesehen von der dreifachen Verpflichtung, die sie miteinander in Einklang zu bringen hat, äußert sie während des Interviews keine Beschwerde über ihre Lage als allein stehende Mutter. Zudem ist es für sie auch von Bedeutung, sich vom ehemaligen Freund (und auch von ihrer Familie) als materiell unabhängig zu behaupten. Es scheint so, als ob die Unterstützung, die sie bekommt, 'genug' ist, um zurecht zu kommen. Cristina gelingt es, den Besuch der Schule wieder ernsthaft aufzunehmen und ihre zerstörerischen Gedanken gegen ihren ehemaligen Freund zu verarbeiten.

Die Narration Cristinas weist auf eine geringe Distanz zwischen dem erzählenden und dem erzählten Ich hin. Sie redet mit Freude über das Ich der Kindheit und 'verziert' es mit positiven Attributen, die eigentlich quasi dieselben sind, mit denen sie sich aktuell vorstellt. Ihre Attribute ihrer negativen Seite beziehen sich eher auf die Gegenwart, wobei anzumerken ist, dass die Narration der Selbstveränderungen während des Sportkurses durch Attribute wie mehr Toleranz und Offenheit gegenüber den Anderen gekennzeichnet wird, was die negativen Attributionen abschwächt. Somit haben wir die wesentlichen Wende-Ereignisse in der biografischen Laufbahn von der Kindheit zur Adoleszenz und Jungem Erwachsenenalter beschrieben, welche Teile von Identitätsaspekten Cristinas in Erscheinung treten lassen.

Selbstbezug

Cristinas Selbstnarration fängt gleich mit dem Beginn des Interviews an. Die Art und Weise, mit der sie auf die Erzählaufforderung „erzähl mir deine Lebensgeschichte“ eingeht, ist die diskursive Selbstportrait-Präsentation. In diesem von sich vermittelten Bild stellt Cristina Aspekte ihrer Identität her und stellt sie gleichzeitig dar, nämlich durch die Benennung der für sie relevanten Elemente und Aspekte, die ihr „Sein in der Welt“ und ihr Selbstverhältnis vor Augen führen sollen. Durch ihre starke Stimme und determinierte Art 'unterstreicht' Cristina das, was sie über sich selbst sagt, und hinterlässt den Eindruck, eine starke und resolute Person zu sein. Dabei werden Eigenschaften wie die Werte und die individuellen und sozialen Kompetenzen, mit welchen sie identifiziert werden möchte, angesprochen. Diese Selbstinszenierung enthält ihrer Aussage nach auch eine „negative Seite“. („pedantisch“, „grob“, „ignorant“). Schon in dieser Selbstpräsentation sehen wir, dass für Cristina Anerkennung relevant ist und dass sie auch zur Selbstanerkennung fähig ist. Cristina ist bemüht, ein Bild von sich zu vermitteln, das Widersprüche mit einbezieht, und sie versucht, ihrer „schlechten Seite“ in der Erzählung Raum zu verschaffen.

Das Bild der starken Person zieht sich durch die ganze Narration Cristinas. Es zeigt sich in der Erzählung darüber, wie sie versucht, ihrem Leben eine eigene Gestalt zu geben, und wie sie selbstwirksam bei der Bewältigung des Alltags handelt. Sie ist fähig, sich durchzusetzen und ihre Position zu behaupten.

In der Narration der Trennung zeigt sich Cristina als eine resolute Frau, die eine Entscheidung trifft. Cristinas Selbstdarstellung ist die einer Person, die es schafft, ihr Gleichgewicht wieder herzustellen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten ihr Leben weiter zu gestalten. Cristina bewahrt ihre Handlungsschemata der Gestaltungsfähigkeit in der

Krisensituation. Sie verfolgt ihr Bestreben nach Unabhängigkeit durch den Selbstentwurf als arbeitende und allein stehende Mutter. Dazu gehört die Aneignung von Wissen anhand des Mittelschulabschlusses und des Professionalisierungskurses.

Wie schon erwähnt, wird die Mutterschaft von Cristina nicht thematisiert. Die lebensgeschichtliche Erzählung ist auf den Prozess der Trennung und deren Überwindung zentriert. Am Ende der Haupterzählung erbringt sie die Bilanz der glücklichen Person, wobei Anerkennung und affektive Bindungen als die Grundlagen von ihrem Glück dargestellt werden.

Identität und Bildungsgeschichte

Es wurde hier schon mehrmals die Relevanz von Bildung für Cristina hervorgehoben. Gleich in den ersten Sätzen der Selbstbeschreibung verknüpft Cristina Lernen und Sein. Sie präsentiert sich als intelligent, lernfreudig und -fähig und verortet sich im Lernort der Kindheit. Der Schulabbruch während der Adoleszenz wird implizit als „schlecht“ durch die Interpretation der Wiederaufnahme der Schule als „gut“ bewertet. Dennoch wird weder der Schulabbruch als Entscheidung dargestellt noch werden Hindernisse für das Weiterlernen in dieser Zeit damit in Zusammenhang gebracht, sondern es wird die schulische Diskontinuität durch das kontingente „Vergessen der Schule“ verharmlost, womit sich Cristina in gewisser Weise von ihrer Verantwortung über die Diskontinuität ihrer schulischen Laufbahn entlastet.

Durch die Rückkehr zur Bildungslaufbahn gelangt Cristina zu einer reflexiven Einstellung. Aktuell ist sie mit dem Nachholen des formalen Schulabschlusses beschäftigt, da ihr berufliches Weiterkommen und ihre Zukunftsperspektive bezüglich Arbeit davon abhängen. Dennoch ist für sie nicht der formale Bildungs-Abschluss ausreichend, sondern Cristinas Bemühung richtet sich auf den Inhalt der Bildung und auf das Aneignen von kulturellem Kapital (Bourdieu 1983, 1998). Dabei erhebt sie den Anspruch darauf, eine angemessene pädagogische (formale) Institution zu besuchen. Bildung bedeutet für Cristina nicht nur eine Möglichkeit für sozialen Anschluss, sondern auch, die soziale Anerkennung und die Selbstanerkennung als intelligente und kommunikative Person aufrecht zu erhalten. Und, obwohl ihre Erzählung nicht auf die Bildungsgeschichte fokussiert ist, erlangt Bildung in ihrer Narration Bedeutung nicht nur als eine Alternative für den Wiederaufbau des Lebens und als eine Möglichkeit zur Konstruktion der angestrebten Unabhängigkeit, sondern auch als Basis ihrer Selbstanerkennung.

In der Ausbildung des Sportkurses verknüpft Cristina das eigene Interesse für dessen Inhalt damit, dass sie auch vom Lernraum und den Beziehungen profitiert, um sich weiter zu

entwickeln. In diesem Zeit-Raum geschieht Aneignung von sozialen Kompetenzen und von individuellen Sichtweisen, die auf ihr Selbstverhältnis zurückwirken. Die Selbstveränderungen, die sie in dieser Zeit der Wiederaufnahme der Schule, bzw. des Eintritts in das CEFO erlebt, eröffnen ihr weitere Perspektiven. Daher wohl auch ihre positive Bilanz der Trennung. Zu diesem Zeitpunkt erkennt Cristina Bildung als bedeutsam für sie an.

Es ist nun anzumerken, dass beide Kurse der Institution (Sport- und Maurerkurs) sehr unterschiedlichen Bereichen angehören. Cristina schafft es dennoch, für beide Kurse Argumentationen zu konstruieren und beide mit ihrer Selbstdeutung zu verknüpfen. Keupp u.a. (2008) sprechen von der Identitätsarbeit als eine alltägliche Leistung des Subjekts, um unterschiedliche Erfahrungen miteinander zu verknüpfen und Handlungsfähigkeit zu bewahren (vgl. Keupp u.a. 2008: 60f). Cristina gelingt eine Verknüpfung zwischen Bildung und Lebenserfahrung, indem sie sich während des Sportkurses als interessiert für menschliche Anatomie zeigt und, bezüglich des Maurerkurses, die Erinnerung an die Erfahrung des Hausausbaus als Anstoß für ihre Entscheidung zur Professionalisierung in der Baubranche präsentiert sowie indem sie anfängt, die Sprachcodes der Arbeiterinnen zu übernehmen. Dazu kommt das bedeutsame Selbstverhältnis, das durch die transformatorische Bildung in Gang gesetzt wird.

Dominierende Aspekte von Cristinas Identität:

- Identifikation zwischen erzähltem und erzählendem Ich;
- Herstellung von neuen Identitätsprofilen: allein stehende und arbeitende Mutter;
- Strategische Verknüpfung von eigenen Interessen und der Bildungsmöglichkeit;
- Gestaltungsfähigkeit als Handlungsschema;
- Realitätsbezogenheit in der Darstellung des Zukunftsentwurfs;

In Cristinas lebensgeschichtlicher Erzählung können wir ein kognitives Identitätsziel der Autonomie erkennen: sich als eine Person zu erleben, die ihr eigenes Leben gestaltet, über die eigene Entwicklung entscheidet und Anerkennung über das erhält, was sie selbst herstellt. (vgl. Keupp u.a. 2008: 262).

6.2 Die Fallrekonstruktion von André: *Ich wollte so einen Stil haben wie mein Vater*

Interviewsituation

André ist der erste Jugendliche des CEFO, der sich, nach meiner Selbstpräsentation in seiner Gruppe, für ein Interview meldet. Gleich nachdem ich mich in seine Nähe setze, sagt er: „ich werde dir bei deiner Arbeit helfen“. Ich bedanke mich. Danach wendet er sich an Cristina und noch zwei andere Jugendliche und fragt sie, ob sie mir ein Interview geben würden. Sie stimmen ebenfalls durch Nicken und Lächeln zu. Seine Bereitschaft überrascht mich positiv. Ich hatte eine gewisse Schwierigkeit vermutet, weil die Jugendlichen in sozialen Projekten immer wieder von Forschern interviewt werden und sie dann irgendwann keine Lust mehr dazu haben. Was André und seine engen Kolleginnen betrifft, liege ich damit falsch; von ihnen konnte ich dann nur eines der Mädchen aufgrund der Suspendierung des Unterrichts wegen finanzieller Schwierigkeiten des Projekts nicht für das Interview erreichen.

Die Schwierigkeit für die Realisierung des Interviews betrifft die Zeit. Denn André ist den ganzen Tag beschäftigt, auch am Wochenende. So vereinbaren wir, dass der beste Zeitpunkt in der Mittagspause nach seiner Arbeit in der Schlosserei ist; anstatt Fußball zu spielen würde er zum Interview kommen. Er ist dann bereits kurz vor dem vereinbarten Zeitpunkt da.

André hat Schwierigkeit damit, mit seiner Erzählung anzufangen. Schon nach einigen Momenten unterbricht er seine Erzählung und fragt mich, was ich wissen wolle oder ob ich irgendeine Frage stellen wolle. Dann dreht sich seine Erzählung im Kreis, er kommt immer wieder zum selben Punkt zurück; erst im Nachfrageteil kann er detailliert auf einige Passagen eingehen. Die Haupterzählung ist kurz, sie dauert nur dreizehn Minuten. Zeitangaben macht er nur auf Nachfrage, seine Sprache ist voller Fehler und er verwendet einige Wörter nicht in ihren eigentlichen strikten Bedeutungen, sondern so, wie es ihm gerade zu passen bzw. so, wie er es gelernt zu haben scheint. André ist trotzdem erzählfreudig. Das gesamte Interview dauert eine Stunde und fünfundzwanzig Minute.

Portrait

André wird 1992 in Salvador geboren. Seit seiner Geburt lebt er bei seiner Großmutter, zu der er eine starke Bindung hat. Seine Freundin ist schwanger und wohnt bei ihm. André hat drei Halb-Geschwister: einen Bruder und eine Schwester mütterlicherseits und eine weitere Schwester väterlicherseits. André ist der älteste von ihnen.

Die Groß-Familie wohnt auf einem Grundstück, das der Großmutter gehört und wo sie auch ihr Haus hat. In einem Haus daneben wohnen Andrés Mutter mit ihrem Sohn, ihrer Tochter

und deren Freund. In einem dritten Haus wohnt die Tante mit seiner Cousine, welche er sehr gern hat. Ein Onkel plant, eine Wohnung in den oberen Teil des Hauses der Großmutter zu bauen. Die zwei anderen Tanten und ihre Familien wohnen im Nachbarviertel. Die Familienkonfiguration und ihre Komplexität bringt André in einigen Passagen der Erzählung zum Ausdruck.

Die Mutter ist vierzehn Jahre alt, als er geboren wird, und der ist Vater neunzehn; beide wohnen bei Andrés Großmutter mütterlicherseits, die seinen Vater zu sich nach Hause nimmt, als dieser noch in der Adoleszenz ist (fachstatistisch und soziologisch gehört er zur Kategorie des *Agregado da Familia*, wörtlich: hinzugefügt zur Familie). André weiß, dass einige Verwandte seines Vaters Nachbarn der Großmutter sind und sie sich deshalb kennen. Er weiß aber nicht, warum der Vater dann von seinem Elternhaus weg zieht.

Andrés Mutter weigert sich, seinen Vater offiziell zu heiraten. André ist fünf Jahre alt, als der Vater das Haus verlässt, aber noch in derselben Straße mit seiner neuen Frau (und ihrer gemeinsamen Tochter) wohnt, welche er ein Jahr später auch verlässt, um nach Südostbrasilien umzuziehen. André vermisst seinen Vater, den er bewundert und als Vorbild in seiner Adoleszenz bezeichnet. So erzählt er gemäß dem väterlichen Vorbild von seinen Beziehungen zu Frauen und bezeichnet sich als *mulherengo* (Frauenheld/Schürzenjäger); er erzählt über seine 'Eroberungen' und darüber, wie diese Phase vergeht und er sich danach der Familie widmet, wie es auch der Vater getan hat. Beide haben miteinander Kontakt, jedoch wird dieser immer seltener; der Vater lädt ihn sogar dazu ein, in den Südosten umzuziehen, was André aber ablehnt. Dennoch bringt André in das Interview mehrmals eine Erwägung ein, ob er irgendwann nach Südostbrasilien umziehen würde, um bessere Arbeitsbedingungen vorzufinden.

André macht sich Sorgen um seinen Bruder, nämlich darum, dass er mit „falschen Leuten“ verkehrt und „Drogenkonsument“ ist. Er versucht vergeblich, mit dem Bruder darüber zu reden. André hat selbst Erfahrung mit Drogen und er meint, dass jeder selbst entscheiden müsse, ob er welche nimmt oder nicht. Die Beziehung mit seiner Schwester mütterlicherseits ist etwas distanziert; André mag ihren Freund nicht, da er schon handgreiflich gegen sie gewesen ist und weil er Drogen nimmt. Zur Schwester väterlicherseits hat André kaum Kontakt; sie lebt weiter entfernt in einem anderen Viertel bei ihrer Mutter.

Mutter und Großmutter scheinen in Andrés lebensgeschichtlicher Erzählung als die zwei Bezugspersonen seiner Kindheit auf; sie werden in Verbindung zu seinem Bruder thematisiert, welcher beiden große Sorgen bereitet, sodass sich dadurch ihre Lebensumstände

ändern: die Gesundheit der Großmutter verschlechtert sich und die Mutter verwandelt sich in eine traurige Person, obwohl sie André sonst als aktiv charakterisiert.

Die Detaillierung über die Kindheit erfahren wir erst im Nachfrageteil, sodass es in der Haupterzählung eine Lücke zwischen seinem elften und zwölften Lebensjahr gibt. Erst durch den Nachfrageteil können wir daher in der Erzählung unterscheiden, was zur Kindheit und was zur Arbeiter-Kindheit gehört. Wir erfahren, dass seine Kindheit im Viertel von Raumaneignung markiert ist. Zwischen seinem neunten und zwölften Lebensjahr entzieht sich André der Aufsicht der Großmutter und durchstreift oft mit Freunden das Waldgebiet des Viertels und bleibt dort den ganzen Tag. Wenn er dann nach Hause kommt, wird er mit Schlägen bestraft. Dies hält ihn jedoch nicht davon ab, weiterhin mit seinen Freunden unterwegs zu sein.

Die Narration geht in der Haupterzählung mit dem dreizehnten Lebensjahr weiter, als er seine Beschäftigung in der Schlosserwerkstatt beginnt und dafür eine Art Trinkgeld bekommt. André übernimmt (zumindest symbolisch) die väterliche Rolle als Mitversorger der Familie. Seine Begründungen für das Annehmen dieser Arbeit sind die materiellen Bedürfnisse der Familie und die sozialen Probleme im Viertel. Die Werkstatt ist im selben Wohnviertel situiert.

Die Arbeit in der Werkstatt ermöglicht es ihm, etwas Geld zu verdienen, einige Bedürfnisse zu erfüllen und im Gegensatz zur Schule eine für ihn positive Lernerfahrung zu machen. André wechselt die Schulbesuchszeit auf den Abend um tagsüber mehr in der Werkstatt arbeiten zu können. Er ist so erfolgreich in der Werkstatt, dass der Inhaber ihn für eine andere zusätzliche Schlosserarbeit vermittelt. Nach eigenen Angaben hat er viele Freunde aus der Schulzeit, einige davon haben mit ihm in der Werkstatt gearbeitet und andere sind aus seinem Wohnort. Das Geld, das er mit der Arbeit in der Werkstatt verdient (er sagt nicht, wie viel das ist), trägt zu seiner Selbstwirksamkeit und zu einer gewissen Autonomie bei.

Andrés Schulgeschichte ist von Brüchen durchzogen. Er hat noch keinen Mittelschulabschluss. Er verlässt die Gemeinde-Schule mit zwölf Jahren nach den ersten Schulklassen mit einem 'Schreibdefizit', gemäß seiner eigenen Bewertung. Auch in den nachfolgenden Jahren an der nächsten Schule (ab der 5. Klasse) hat er nur im Übergangsjahr Erfolg. Danach hat André wiederholt Misserfolge. Er schwänzt die Schule und verwickelt sich in Streitereien mit Lehrerinnen und Kolleginnen, worauf er ein Schulverbot für drei Tage und andere Strafen bekommt. André integriert sich nicht in die Schulordnung und geht nicht auf

seine Schulpflichten ein. Dafür gibt er sich in seiner Erzählung selbst die Schuld, aufgrund seines 'Mangels an Interesse' und wegen *molecagem* (Streiche), wie er sagt.

Seit etwa zwei Jahren besucht er das CEFO. Zuerst nimmt er an einem Sportkurs teil. Nachdem er mit achtzehn Jahren volljährig geworden ist, darf er auch an den Professionalisierungskursen teilnehmen unter der Bedingung, dass er weiterhin die Schule besucht. Das entspricht auch Andrés Wunsch, da er den Mittelschulabschluss nachholen möchte.

André wird bald Vater. Er baut das Haus um, damit seine Freundin und das Kind Platz für sich haben. Das Haus gehört ihr und ihrer Schwester gemeinsam. André möchte nach der Geburt des Kindes nicht weiter bei der Großmutter wohnen, um ihr keinen unnötigen Stress zu bereiten. Die neu gegründete Familie ist auch der Grund dafür, dass André nicht nach Südostbrasilien umzieht.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist André dreifach beschäftigt: vormittags ist er in einer Schlosserwerkstatt tätig, nachmittags besucht er den Professionalisierungskurs und am Abend die erste Klasse der Mittelschule. Am Wochenende baut er das Haus seiner Freundin um, das sie geerbt hat.

Die Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählung

Einstiegs Erzählung

I: Also André ich möchte dich bitten mir deine Lebensgeschichte zu erzählen, so wie ich schon gesagt habe du kannst anfangen wo du willst Zeit ist auch kein Problem du kannst dir so viel Zeit nehmen wie du willst verstehst du wenn du eh::: wenn wir unterbrechen müssen unterbrechen wir das ist überhaupt kein Problem wir können später irgendwann wieder weiter machen gut so?

A: ich glaube es wird kurz sein weil es so-, abgesehen davon dass du sogar gutes Material haben wirst aber es wird kurz sein zusammengefasst

Auf die Erzählaufforderung hin antwortet André selbstbewusst, mir „gutes Material“ aus seinem Leben anbieten zu können. Für ihn kommt es nicht auf die Menge oder die Dauer der Erzählung an, sondern auf die Qualität des Inhalts, die er mir durch seine lebensgeschichtliche Erzählung zu liefern vermag, auch wenn sie nur „kurz sein wird“; dadurch, dass er der Interviewerin ‚versichert‘, dass sie gutes Material bekommt, kann sie dem Erzähler mit einer positiven Einstellung gegenüber stehen und ihm mit gespannter Aufmerksamkeit zuhören.

A: so beginnt es also mein Leben ist obwohl in so einer Gegend in einer Peripherie in einer einfachen Gegend gut, als ich noch jünger war-, nachdem die Kriminalität

zunimmt habe ich angefangen zu arbeiten seit meinem dreizehnten Lebensjahr ich habe sechs Jahre in einer Ga-, in einer Werkstatt in der Nähe von meinem Haus von wo-, von dem Ort wo ich wohne

André beginnt seine Erzählung mit der Verortung seines Lebens in seinem Wohngebiet, wo ‚sein Leben‘ anfängt und verläuft, in einem Gebiet, in welchem es trotz ‚wachsender Kriminalität‘ möglich ist, ein gutes Leben zu führen. „Obwohl“ steht hier als ein Argument gegen eine mögliche Erwartung seitens der Interviewerin, eine Erzählung über Leiden oder Beschwerden gegen einen suburbanen Alltag, der von Mangel jeder Art und von Stigmatisierungen geprägt ist, zu hören zu bekommen. Neben dem Leben in der Peripherie ist die Arbeit das andere Element, das seine Selbstverortung konstituiert. Wohnort und Arbeitsort sind nahe zueinander situiert. Schon an diesem Erzählbeginn präsentiert sich André als ein arbeitendes Kind. Als Begründung seines frühzeitigen Arbeitslebens erwähnt er den sozialstrukturellen Aspekt des Zuwachses von Kriminalität und verknüpft dadurch seine individuelle Lebensentscheidung mit der allgemeinen gesellschaftlichen Struktur. Somit bettet André ein Identitätselement (dreizehnjähriger Arbeiter) und biografische Handlungen (arbeiten um zu helfen) in den gesellschaftlichen Kontext ein.

Suprasegment: Das arbeitende Kind

Kernstelle: Bedürftige Familie, abwesender Vater

A: nach dieser Zeit war ich was (frgd.) seitdem ich dreizehn Jahre alt bin habe ich angefangen zu arbeiten weil zu Hause bleiben es war um zu he-, ich habe zu arbeiten angefangen um meiner Familie zu helfen meiner Mutter die das gebraucht hat mein Vater der schon nicht mehr bei mir war weil er verreist ist er ist woanders hin gefahren in einen anderen Bundesstaat er ist nach S-Bundesstaat zum Arbeiten gefahren, meiner Großmutter auch weil ich sehe dass es ihr an allem fehlt so also habe ich gleich versucht ihr zu helfen im Haus eben zu helfen den Personen zu Hause zu helfen meiner eigenen Familie

Die Abwesenheit des Vaters, der traditionellerweise als Familienversorger gesehen wird, wird hier als Grund dafür angeführt, dass André schon frühzeitig zu arbeiten beginnt und die Rolle des arbeitenden Mannes in der Familie übernimmt. Es ist auffallend, dass die Abwesenheit des Vaters mit der Form der Erläuterung betont wird: Zuerst ist der Vater ‚nicht mehr‘ bei ihm, dann ist er ‚woanders hin gefahren‘, dann wird das ‚Wohin‘ präzisiert und zuletzt wird das ‚Warum‘ erklärt. Die Abwesenheit des Vaters ist ein bedeutsames biografisches Ereignis in Andrés lebensgeschichtlicher Erzählung, wofür er uns hier schon einen ersten Hinweis gibt. André präsentiert sich als handelndes Subjekt, das schon im Kindesalter dazu fähig ist die

Familienbedürfnisse wahrzunehmen und einen Beitrag zu leisten. Mutter und Großmutter sind hier allein stehend und bedürftig.

Die Abwesenheit des Vaters, die Familiensituation, die Arbeit und die Lage des Wohnortes sind die Themen dieses kurzen Erzählbeginns. Es zeichnen sich hier wichtige Lebensthemen ab, mit welchen die Kinder aus den Stadtrandvierteln bereits in ganz frühem Alter konfrontiert sein können: die unzureichende materielle Versorgung der Familie, die Nähe von Kriminalität und das Vermissen eines Elternteils, welcher in der Regel der Vater ist. Die Erfahrung der Armut wird somit bereits im frühen Alter reflektiert, sodass die Kinder versuchen, ihre eigenen Umgangsformen dafür zu konstruieren. André wird frühzeitig zum informellen Arbeiter.

Gleich am Anfang seiner Erzählung präsentiert sich André als aktiver Biografieträger und als solcher bewegt er sich in einem für ihn möglichen Handlungsraum, die Arbeit, womit er für sich eine Alternative konstruiert. Somit wird auch eine Transformation des Kindes gezeichnet, das zum Arbeiter wird. Zum Arbeiterleben gehören die Verpflegung der Familie und der nahen Verwandten sowie die Fähigkeit, deren Bedürfnisse zu erkennen und zu versuchen diesen nachzukommen. Hier stellt André schon die ersten Konturen einer Arbeiteridentität her und stellt sie zugleich dar. Bisher scheinen als Ereignisträger der (abwesende) Vater sowie die (bedürftigen) Mutter und Großmutter auf. André markiert somit seinen Platz in der familiären Figuration und positioniert zugleich die anderen Familienmitglieder.

Kernstelle: Arbeitszeit

A: von da an bis jetzt ist-, die Kriminalität ist mehr geworden das Viertel war-, die Gewalt hat zu sehr zugenommen deswegen wende ich mich mehr der Arbeit zu ich verbringe die Zeit-, meine Freizeit also mehr mit Arbeit, ich habe gearbeitet-, ich habe nachmittags gearbeitet ich habe angefangen am Nachmittag zu arbeiten und bin am Vormittag in die Schule gegangen dann habe ich gesehen dass das so nicht gut geht ich habe angefangen abends zu arbeiten und den ganzen Tag zu arbeiten um zu helfen-, darauf ausgerichtet meiner Familie zu helfen

Erneut argumentiert André mit dem Zuwachs der Kriminalität und der Gewalt im Viertel dafür, dass er seiner Beschäftigung nachgeht. Die Arbeit hat für ihn unterschiedliche Funktionen: die der Unterstützung für die Familie, einer Freizeitbeschäftigung und eines Schutzes vor der Kriminalität, also davor, selbst kriminell zu werden. Es ist jedoch daran zu zweifeln, dass schon für den dreizehn jährigen André die Arbeit dieselben Funktionen erfüllte wie für den erzählenden André, besonders was seine Absicht betrifft, sich selbst vor der

Kriminalitätsszene zu bewahren und außerhalb von dieser zu bleiben. An dieser Stelle betont André dadurch auch den hohen Stellenwert, den das Arbeiten für ihn hat, und er beschreibt, wie im Verlauf seines Lebens Lernen und Arbeiten in Zusammenhang stehen, was jedoch nicht immer zu einem ‚glücklichen‘ Ergebnis führt. Hier halte ich jedoch fest, dass der Satz „ich habe angefangen abends zu arbeiten“ ein ‚Fehlwort‘ enthält: anstatt „arbeiten“ sollte es heißen ‚zu lernen‘ oder ‚die Schule zu besuchen‘, da er sich hier auf den zeitlichen Tausch der Schule vom Nachmittags- zum Abendunterricht bezieht, und im weiteren Verlauf des Interviews liegt keine Angabe mehr über Abendarbeit vor. Weiter unten wird dieser Umstand der Schulbesuchszeit genauer geklärt. Zudem ist es auch unwahrscheinlich, dass im betreffenden Viertel eine solche Werkstätte am Abend funktioniert, zumindest nicht regelmäßig.

In diesem Abschnitt erscheint André etwas hilflos in seiner Erzählung. Er weiß nicht genau, wie er weiter vorgehen soll, bzw. was er noch zu erzählen hat. Dennoch wird bereits ein grundlegendes Element seiner Identitätskonstruktion dargestellt: die Arbeit. Beim Versuch mit der Erzählung fortzufahren, baut André auf kognitiver Ebene im selben Suprasegment eine Selbstpräsentation ein:

Kernstelle: Selbstbeschreibung

A: jetzt habe ich nichts mehr zu sagen-, ich war kein Kerl der sehr viel auf Feste gegangen ist ich habe mich nicht sehr auf Festen amüsiert aber ich bin oft zum Strand gegangen ich bin auf viele Orte so paradiesische gestanden ich bin zu vielen Stränden gefahren habe es genossen den Körper entspannt ich war mehr dafür interessiert nicht für Feste ich war nie ein Party-Typ, *pagode* habe ich nie mögen was soll ich Ihnen noch sagen (frgd.) nach dieser Zeit jetzt so wie die Kriminalität ist-, so wie ich mich sehr für die Arbeit interessiere verbringe ich nicht viel Zeit zu Hause, wie gerade jetzt ich verbringe mehr den Tag bei der Arbeit

André weiß nicht, was er noch erzählen kann. Im Versuch, einen Erzählfaden zu konstruieren, versucht er ein Bild von sich zu vermitteln. Jetzt wird eine andere Facette dargestellt, die diejenige des Arbeiters André ergänzt: der André als fleißiger Strandbesucher, der Feste vermeidet, das heißt, der auch von Lärm und Trinkerei Abstand zu halten weiß. *Pagode* nicht zu mögen, gilt als eine Markierung einer Differenz zu einer signifikanten Menge seiner Gleichaltrigen. Als Musikstil ist *Pagode* bei den Jugendlichen sehr beliebt und ist sehr präsent bei Festen und in den Medien. Stattdessen mag er ruhigere Orte und Entspannung. In späteren Segmenten begründet er das damit, dass bei Festen die Gefahr, in eine Schlägerei verwickelt zu werden, groß ist, wodurch man sich auch nicht frei für soziales Handeln fühlt, wie sich mit einem unbekannten Mädchen zu unterhalten. Dies könnte als ein

Eroberungsversuch von einem anderen, dem Mädchen nahe stehendem, Jungen verstanden und deshalb ‚negativ‘ interpretiert werden. Er betont wieder, ein ‚Arbeitsmensch‘ zu sein, was seine Begründung auch dafür ist, dass er wenig zu Hause ist. Bis jetzt können wir jedoch nicht wissen, in was für einer Art von Werkstatt genau André arbeitet. Da er nicht weiß, was er noch über sich erzählen solle, kehrt er zu den Anfangsthemen Kriminalität, Arbeit und Familie zurück. Es ist dennoch auch ein Teil seiner Selbstdarstellung, dass die Narration in einen Selbstentwurf als Arbeiter mündet.

Als nächstes erzählt André über seine Familie. Die Familienkonfiguration bezeichnet das Arrangement und die Beziehungen innerhalb der familiären Gruppe. Damit möchte ich die konfliktreiche Konstellation darstellen, in welcher sich André verortet und welche auch seine Selbstthematisierungen, seine Handlungen und Lebensansichten begründet.

Suprasegment: Familienkonfiguration

Kernstelle: Der jüngste Bruder

A: ich habe zwei Geschwister ein einen Bruder und eine andere und ein anderes Mädchen dieser mein Bruder jetzt ist ein bisschen verdreht-, er interessiert sich für nicht viel er arbeitet nicht tut nichts und er ist dabei sich mit den falschen Kerlen zu involvieren. Also gestern gerade gestern als ich gesagt habe ich glaube das war zum anderen Mädchen ich habe gesagt dass ich ihr kein Interview geben würde weil mein Bruder geglaubt hat eine Frau bei uns in der Straße schlagen zu wollen, also das Mädchen [aus der Nachbarschaft] hat gesagt dass sie zu ihm die Polizei holen würde also die Stimmung dort zu Hause war ein bisschen schwierig also bin ich nicht gekommen ich wollte ihr nicht das Interview geben also ich habe schließlich nicht-, beinahe bin ich auch nicht zum Kurs gekommen da hätte ich wirklich Probleme bekommen

In diesem Segment fängt André damit an, die Familienkonstellation, mütterlicherseits, zu schildern. Die Schwester wird hier nur erwähnt, der Bruder wird zuerst mittels seiner Handlungen dargestellt: Er kümmert sich nicht um seine eigenen Sachen, er ist ein „Nichtstuer“, ist interesselos und involviert sich mit den „falschen Kerlen“. Zur Bestätigung seiner Bewertung berichtet André über einen Vorfall und dessen Folgen, worin der Bruder und eine Nachbarin verwickelt sind. Mit dem schwierigen Klima zu Hause bezeichnet er die Spannung wegen der Ungewissheit darüber, was mit dem Bruder geschehen könnte, falls die 'Drohung' des Mädchens, das in derselben Straße wohnt, realisiert werden würde. Der Vorfall hindert André daran, seinen alltäglichen Verpflichtungen nachzugehen. Obwohl André den Bruder wegen seiner Handlungen kritisiert („er tut nichts“, „er ist involviert mit den falschen Kerlen“) steht er zu ihm und versucht auch seine Handlungen zu verharmlosen, indem er ihn

„abqualifiziert“ („er ist ein bisschen verdreht“, „er interessiert sich nicht für viel“). Die erwähnte Interviewerin gehört einer Gruppe an, die in der Institution war, um Interviews mit einem Fragebogen durchzuführen. André führt mit der Episode des Vorfalls, in den sein Bruder involviert ist, die Mutter ein:

Kernstelle: Sorgen der Mutter

A: meine Mutter ist also weg gegangen-, weil meine Mutter jetzt zwei Jobs hat die Arbeit die sie hatte und jetzt im-im-, sie arbeitet in einer anderen Schule sie arbeitet für-, sie arbeitet für eine Schule, sie ist gekommen sie ist direkt von der Arbeit gekommen und sie ist von dort weg und ist gerannt um zum anderen zu kommen wegen dem Problem von diesem-, von meinem Bruder er ist minderjährig aber er ist etwas verrückt hat keine Vernunft

Die Mutter ist allein stehend, hat zwei Arbeitsverhältnisse und sie ist wegen des Vorfalls mit dem Bruder in Eile, „beim Rennen“. Als „etwas verrückt“ und „ohne Vernunft“ bewertet, wird dem Bruder die Verantwortung für seine Tat entzogen und gleichzeitig wird seine Tat verharmlost. Diese Kategorisierung verweist auf die 'Machtlosigkeit' des Bruders, der von Kräften, die außerhalb seiner Kontrolle liegen – Verrücktheit und Unvernunft –, getrieben ist. André präsentiert in diesem Abschnitt den Bruder als einen machtlosen Ereignisträger in einem Verlaufskurven artigen Prozess.

Kernstelle: Der Bruder hört nicht auf ihn

A: deswegen in-, in diesem Fall also dieser mein Bruder ich versuche ihm zu helfen aber die Hilfe die ich ihm gebe ist glaube ich nicht so wirksam weil ich nicht jeden Tag anwesend bin ich weiß nicht mit wem er unterwegs ist ich weiß mit wem er geht aber ich nicht-, nachdem ich nicht mit der Gruppe gehe gibt es keine Möglichkeit meine Meinung zu sagen weil er mir nicht gut zuhört, dieser ist nur () auch meine Großmutter so wie sie schon ist schon-, ein gewisses Alter hat ist nur noch gestresst fühlt sich schlecht wegen hohem, Blutdruck also sie ist nur noch nervös sodass sie schon schon jeden Tag zitternd aufwacht

André berichtet weiter über seinen Bruder und darüber, was sein Verhalten bei der Mutter und der Großmutter bewirkt: Stress und Sorge. Gleichwohl er die Tat des Bruders verharmlost, übersieht er aber nicht, dass er Hilfe braucht und dass er, André, nicht derjenige ist, der diese leisten und als Bezugsperson für den Bruder fungieren kann. André setzt sich mit der Situation des Bruders auseinander und er stellt sich als jemanden dar, der die Fähigkeit besitzt, die Situation zu analysieren und trotz emotionaler Bindung zu einem Urteil zu kommen. Es scheint, als ob das Eingebundensein in eine bestimmte Gruppe seinen Bruder daran hindert, die Meinungen oder Ratschläge von jemandem außerhalb der Gruppe zu akzeptieren. André

signalisiert damit, dass die Kommunikation mit dem Bruder nicht nur aufgrund seiner Abwesenheit schwierig ist, sondern auch wegen seiner Distanz zu dieser Gruppe. Hier markiert er auch eine andere Differenz, einerseits zwischen ihm, dem Arbeiter, und dem Bruder, der ‚nichts tut‘, und andererseits zwischen ihm und der Gruppe der ‚falschen‘ Leute. Anschließend schildert er, was die Situation des minderjährigen Bruders bei den Frauen bewirkt, die für ihn verantwortlich sind.

Kernstelle: Die Veränderung der Mutter

A: meine Mutter ist eine Person die sich gern amüsiert sie ist eine von denen die so sagt „ah ich will nicht-, ich will nicht Großmutter sein weil ich noch jung bin“ also oh-, vor allem jetzt weil ich ein Kind bekommen werde

I: hum hum

A: es ist unterwegs also sie-, sie ist so eine ne sich zu amüsieren das alles, mit diesem Problem meines Bruders verschlimmert sie die Situation sie macht sich mehr und mehr fertig, also sie ist nur noch in Sorge meine Mutter sie ist so eine, die nicht ihre Gefühle zeigt sie ist nur sie ist nur in sich verkrochen sie weint weint in irgendwelchen Ecken das merkt man am am Gesicht der Person das ist es ich bi-, noch was (frgd.) willst du was sagen (frgd.)

André schildert in dramatischer Weise die Sorgen der Mutter und wie sich die gegenwärtige Situation auf sie auswirkt. Er beobachtet die Veränderung der Mutter – von der Fröhlichkeit einer jungen Frau zum ‚versteckten Weinen‘ – und er erweist sich als jemand, der sie gut kennt und der in der Lage ist, praktisch aus ihrem Verhalten, von einigen Signalen und aus ihrer Körpersprache ihre innere Befindlichkeit abzulesen. Durch die Verweise auf ihre körperliche und seelische Befindlichkeit zeigt er der Interviewerin auch, wie nah er zu seiner Mutter steht, trotz der geringen Zeit, die er aufgrund seiner Beschäftigungen mit ihr verbringt.

Die anfängliche Beschreibung des Lebensstils seiner Mutter weist auch schon auf eine Veränderung hin, zu welcher sie sozusagen gezwungen wird: Sie wird Großmutter. Die Situation, in die sein Bruder involviert ist, bewirkt für sie eine Veränderung, die sie negativ belastet. Aufgrund ihrer Verslossenheit, so Andrés Beurteilung des Zustandes seiner Mutter, vergeht sie in Kummer über den jüngsten Sohn. An dieser Stelle unterbricht er kurz seine Erzählung und fragt mich, ob er zu schnell redet oder ob ich eine Frage stellen möchte. Ich lese diese Frage als einen Appell an mich, dem Interview eine Richtung zu geben und ihn somit davon zu ‚befreien‘, sich selber das Thema auszusuchen. Dennoch möchte ich betonen, dass André erzählfreudig wirkt, obwohl es für ihn etwas schwierig zu sein scheint, einen Erzählfaden zu konstruieren und sich dem Erzählfluss zu überlassen.

Bis zu diesem Interviewabschnitt führt André einige Aspekte seines Selbstbildes ein, platziert sich als Biografieträger und als handelndes Subjekt als jemand, der schon früh in seinem Leben damit angefangen hat, durch seine Arbeit für sich selbst zu sorgen. Seine Handlungsfähigkeit beschränkt sich jedoch nicht nur auf ihn selbst, sondern er präsentiert sich auch als eine Person, die die Bedürfnisse seiner ihm nahe stehenden wahrnimmt, sie analysiert und versucht auf sie zu wirken. Einige andere angeführten Ereignisträger werden auch durch Handlungen und Befindlichkeiten charakterisiert: sein Bruder ist etwas verrückt, er kümmert sich nicht um seine eigenen Angelegenheiten, er verkehrt mit den falschen Kerlen; die Mutter war einmal fröhlich und jetzt ist sie gestresst und traurig; die Großmutter ist alt und krank. Auf seinen zukünftigen Status als Vater bezieht sich André nicht weiter, das verbleibt als ein Einschub in dieser Sequenz. Es ist auch zu bemerken, dass André bis jetzt nichts weiter über seine Kindheit sagt.

Im folgenden Suprasegment präsentiert er sich näher und geht weiter auf das Vater-Sein ein, thematisiert jedoch die Vaterrolle nicht näher.

Suprasegment: Selbstpräsentation

Kernstelle: Selbstbild: *Mulherengo* (Frauenheld)

A: was also meine Beziehungen betrifft war ich ein bisschen nachlä-, ich war ein bisschen sehr auf Frauen aus ich bin viel ausgegangen viel ausgegangen habe überall wo ich hingegangen bin was angestellt ich bin aber mehr zum Strand gegangen als auf Feste auf einem Fest kommt man zu zu nichts. In diesem Fall also habe ich gehabt-, jetzt habe ich eine Frau jetzt werde ich ein Kind bekommen am Ende des Jahres jetzt bin ich schon-, ich bin schon dabei ihr Haus herzurichten das nicht das meine ist (lächelt)

André präsentiert sein früheres Ich als eine Art „Frauenheld“, der sich bessere Orte als ein Fest aussucht, die Strände, um Frauen zu erobern. Zu dieser „Rolle“ gehört es auch einiges ‚anzustellen‘, also sich in spielerische Liebeleien zu begeben und sich nicht fest an jemanden zu binden. Er stellt sich als jemand dar, der früher den Beziehungen zu Frauen keine große Aufmerksamkeit schenkte und der eher darauf eingestellt war sich zu amüsieren. Dass er nicht an Partys teilnimmt, begründet er damit, dass sie sich als Ort für eine Anbahnung von interpersonalen Kontakten mit dem anderen Geschlecht als ungeeignet erweisen: Von „nichts profitieren“ heißt, solche Kontakte nicht eingehen zu können und nicht dazu zu kommen, sich zu amüsieren.

Im Gegensatz zum erzählten Ich ist der erzählende André pflichtbewusst, er hat eine Gattin, wird bald ein Kind bekommen und hat schließlich Verantwortungen. Hier zeigt er

Veränderungen in seiner biografischen Laufbahn auf: Jetzt hat er schon eine Ehefrau, jetzt bekommt er ein Kind und jetzt baut er ein Haus um, obwohl das nicht einmal ihm gehört. Das sind Ereignisse, die identitätsrelevant sind, da André andere neue Verantwortungen übernimmt, welche ihn zu Einstellungsänderungen und anderen Handlungen führen. André befindet sich in einer Statuspassage, welche die Züge des Erwachsenenlebens annimmt.

André präsentiert sich als vom erzählten André distanziert, ohne ein eindeutiges Urteil über ihn zu fällen. Das Wort *mulherengo* (das in seiner Bedeutung Frauenheld, Schürzenjäger entspricht und von *mulher*, was Frau heißt, abgeleitet ist) kann eine positive oder negative Konnotation bekommen. Wir können dazu neigen zu denken, dass es sich in diesem Abschnitt um kein eindeutiges moralistisches Selbsturteil handelt aufgrund der Tatsache, dass er sich selbst während seiner Erzählung über die freien Zeiten am Strand amüsiert, dass er verspielt ist und lächelt und dass der erzählende André mit guter Laune über den erzählten André berichtet. André ist mit seinem erzählten Ich ‚im Reinen‘. Hinzu kommt, dass solche Verhaltensweisen männlicher Jugendlichen in Brasilien allgemein nicht das Ziel von scharfer Kritik sind, sondern manches Mal sogar unterstützt werden.

André ist dabei, einen Selbstentwurf herzustellen, welcher eine neue Kontur gewinnt. Obwohl er nicht das Vater-Sein direkt thematisiert, zeigt er in der Narration seiner Handlungen, dass er die Ansprüche des neuen Status, der auf ihn zukommt, und die damit verbundenen Verantwortungen annimmt.

Kernstelle: Verantwortungen: ein eigenes Kind und Arbeit

A: () ich richte das Haus her denn das ist für sie und für das Kind ne (frgd.) also damit eben werde ich werde ich jetzt mehr arbeiten nachdem ich zwei Jobs habe kann ich nicht mit dem einen aufhören weil ich schon mehr als sechs Jahre im im-, dort arbeite finde es nicht richtig dass ich von dort weg gehe ohne es anzukündigen nur weil ich eine andere bessere Arbeit gefunden habe aber zum richtigen Zeitpunkt sage ich es ihm

Der Hausumbau verlangt ihm mehr Arbeitszeit ab. Zu diesem Zeitpunkt des Interviews ist nicht klar, ob André mit seiner Freundin und dem Kind umziehen wird, sobald es fertig ist. Seine zwei Jobs sind derjenige in der Werkstatt sowie die Ausbildung am CEFO. André will nicht seinen ersten Arbeitgeber ‚im Stich lassen‘, er sagt aber nicht, wann der richtige Moment ist, um zu kündigen. Wahrscheinlich wartet er, dass es zuerst mit der neuen Arbeit (nach der theoretischen Ausbildung) klappt, bevor er seinem Arbeitgeber Bescheid sagt. André drückt hier seine moralische Überzeugung bezüglich eines bestimmten Aspekts der Arbeitsbeziehung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer aus. Da es gewöhnlich in solchen Fällen keinen

schriftlichen, rechtmäßigen Lehrlings- oder Arbeitsvertrag gibt, geht es hier um das Vertrauen in der Arbeitsbeziehung, das während diesem Zeitraum aufgebaut wurde und das deshalb einen adäquaten ‚Vertragsabbruch‘ erfordert. Auch wenn der neue Job „besser“ ist, besteht für André kein Anlass dafür, seinen Arbeitgeber nicht ‚richtig‘ zu behandeln. André stellt damit seine moralische Überzeugung dar, die für faires Handeln steht. Anschließend präsentiert er seine Freundin und vergleicht sich moralisch mit ihr:

Kernstelle: Freundin

A: das nimmt viel Zeit in Anspruch. Eine optimale Person meine Freundin ist eine optimale Person eine sehr achtsame Person sie ist eine von denjenigen die zu finden es schwierig ist wirklich ich bin der der nichts taugt (lacht) aber sie taugt (lacht) in diesem Fall so also-, was fehlt noch (frgd.) willst du noch etwas wissen (frgd.)

Hier bezieht sich André auf die Zeit, die er für den Umbau des Hauses verwendet. Seine Zeit während der Woche ist dreifach als Arbeitszeit gegliedert: Er arbeitet zwei Perioden täglich um Geld zu verdienen und eine Arbeitsperiode am Wochenende am Umbau des Hauses. Nach dem Interview erzählt er, dass er dort die meiste Arbeit selbst macht, jedoch kommt auch ein Freund, der ihm hilft, aber nur am Sonntag. Die Freundin taucht hier als ein Einschub auf, eher als ein Vorwand für Selbstkritik: Sie ist „achtsam“ und aufmerksam und in ihren positiven Eigenschaften eine seltene Persönlichkeit, im Gegensatz zu ihm selbst, der „nichts taugt“. Jedoch kommt diese Selbstkritik in spielerischer Weise und bezieht sich in diesem Kontext sicherlich auch auf seinen früheren Umgang mit Frauen. Noch einmal unterbricht er die Erzählung.

André stellt in der vorliegenden Passage dieses Segmentes sowohl die Entwicklung seiner Biografie als auch die Selbstveränderungen in einer Zeitspanne vor, die zwischen Gegenwart und Vergangenheit hin und her pendelt. Vom Kind (nur als Markierung, da kaum über Kind-Sein und Kindheit erzählt wird) zum Arbeiter-Kind, vom Frauenheld zum festen Partner und zukünftigen Vater: Dies sind Veränderungen und Charakteristika, die auf kognitiver Ebene hergestellt werden, wodurch er ein Bild von sich präsentiert. Es sind identitätsrelevante Ereignisse und Transformationen in Andrés Leben, die hergestellt werden und die ihn zu Selbstveränderungen veranlassen. André befindet sich an einem Übergang zu einem neuen Lebensabschnitt. Die Lebenstransformationen, vor allem durch die Schwangerschaft der Freundin veranlasst, scheinen erst begonnen zu haben.

Im nächsten Erzählsegment thematisiert André seine Schulzeit.

Suprasegment: Schulzeit

Kernstelle: Rückstand in der Schule

A: Weil die Sache mit der Schule-, was den Bereich der Schule betrifft bin ich-, bin ich ein bisschen etwas nachlässig ich habe viele Jahre verloren aber das war wegen mir selber ich bin zur Schule gegangen ich habe da nur herumgespielt ich habe gar nicht aufgepasst ich habe nur ich habe nur zum Fußballspielen getaugt ich habe viel Unruhe gestiftet

I: hum

A: deswegen schlie-, ich bin schließlich sehr im Rückstand ne viel Zeit in der Schule verloren

Hier scheint André Rechenschaft über sein erzähltes Ich ablegen zu wollen. Er beschuldigt sich selbst, aus der heutigen Perspektive heraus, und übernimmt die Verantwortung für sein 'Schulversagen'. Er beginnt mit einer Selbstbewertung „ich bin etwas nachlässig“; der Ausdruck auf Portugiesisch *meio desligado* (wörtlich: etwas uneingeschaltet/nicht verbunden) bedeutet in der Jugendsprache: ‚ich schenke dem wenig Aufmerksamkeit‘ oder ‚ich nehme die Dinge nicht wahr‘. Diese Bedeutungen weisen auf eine Selbstverschuldung an dem Geschehenen hin, was zunächst keine Fremdeinwirkung oder eine Mitwirkung anderer zulässt. Als eine zweite Erklärung zu seinem fehlenden Abschluss bringt er das Spielen als Gegensatz zu aufmerksam sein ein. Diese Erklärung wird auch oft von den Lehrern und Eltern in den Fällen von Enttäuschung über eine zu erwartende Leistung und in Situationen von Schulversagen angeboten, besonders bezogen auf Schüler/innen, die unruhig sind, die während des Unterrichts ständig mit Kollegen reden und Witze machen usw. ‚Sie spielen anstatt zu lernen‘ ist keine seltene Erklärung für schlechte Noten und für ‚Sitzen-Bleiben‘. André scheint sich diesem allgemeinen Erklärungsangebot anzuschließen und erstellt eine Bilanz seiner Schulzeit mit Selbstabwertungen: „Ich habe nur für das Fußballspielen getaugt“ und: „Ich stifte viel Unruhe“. Die Kritiken weisen auf eine aktuelle Distanz zu seinem erzählten Ich.

Kernstelle: Negative Bilanz

A: heute mache ich was (frgd.) das erste Jahr hätte ich schon abgeschlo: -, schon abgeschlossen die Schule schon, aber also das war wegen mir selbst i:~n-, (gesenkte Stimme) willst du sonst irgendwas wissen was speziell (frgd.)

André scheint die ‚verlorene Zeit‘ in der Schule zu bereuen, die er mit ‚Unruhe stiften‘ und ‚Spielen‘ verbracht hat. Er ist „verspätet“ in seiner schulischen Bildung und er gibt sich erneut die Schuld dafür. Bis zu diesem Zeitpunkt des Interviews können wir nicht wissen, was

André in der Schule genau anstellte und wie die schulische Umwelt war, nämlich wie die Interaktionen zwischen ihm und den Lehrer/innen, der Schulverwaltung und den Kolleg/innen abliefen. Wir erfahren nur, dass André die Verantwortung dafür übernimmt, dass es ihm nicht gelungen ist die Schule altersgemäß zu meistern. Hier bricht er noch einmal seine Erzählung ab. Die gesenkte Stimme und die abgebrochenen Sätze gelten als Indizien dafür, dass es ihm nicht angenehm ist, diese negative Bilanz über sich selbst abzulegen. Die Idee der Verspätung zeigt die Übernahme von Urteilen aus dem Erziehungssystem, welche als Maß eine Beziehung zwischen dem Alter und der Schulklasse festlegt, die den Schüler als ‚erfolgreich‘ oder ‚verspätet‘ klassifiziert.

Im Nachfrageteil gibt er weiter Auskunft darüber, wie es dazu gekommen ist, dass es in der Schule zu einer Rückstand kommt. André wechselt im Alter von zwölf Jahren von der Schule der Kommune zur staatlichen Schule. Trotz eines ‚Schreibdefizits‘ schließt er diesen Übergang erfolgreich ab: in der staatlichen Schule besteht er das Schuljahr. In diesem selben Jahr fängt André in der Schlosserwerkstatt zu arbeiten an. Danach treten die Spielereien, aber auch Aggressivität gegenüber Kolleg/innen und Lehrer/innen, in Andrés schulischen Alltag; er wiederholt die Schulklassen. Ab dann fängt er damit an, zum Jahresende hin mehr zu arbeiten, um mehr Geld zu verdienen, was das schulische Ergebnis weiterhin verschlechtert. Das Bedürfnis mehr Geld zu verdienen ist mit dem eigenen Wachstumsprozess verknüpft, wobei André in der Lage ist, die eigenen Bedürfnisse (diese sind vor allem der Konsum von Bekleidung und Geld für Freizeit) zu bestimmen und Prioritäten zu setzen. Sobald er das Bedürfnis, mehr Geld zu verdienen, hat, wechselt er seine Schulbesuchszeit auf den Abend.

Die Arbeit in der Werkstatt und die damit einhergehende Belastung sowie der Mangel an Zeit für das Lernen und für die Schulpflichten bilden zusammen mit dem ‚Unruhestiften‘ die Konstellation für die sozialen Bedingungen des beschriebenen Endergebnisses. Dennoch bleibt André weiterhin in der Schule immatrikuliert, d.h. André bleibt in der Schule und besucht sie trotzdem.

Ausschlussmechanismen zeichnen sich in diesem Sinne dadurch aus, dass die Jugendlichen dazu gedrängt werden, sich zwischen der Befriedigung ihrer außerschulischen, jedoch altersgemäßen, Bedürfnissen und ihrer schulischen Verpflichtungen zu entscheiden. Das Jugendleben, das außerhalb der Schule abläuft, verlangt von den Jugendlichen Konsumfähigkeit und damit auch eine Erwerbstätigkeit. Es ist für sie jedoch klar, dass ohne ihren Einsatz gegenüber den schulischen Anforderungen keine Möglichkeit dafür besteht, zu einem ‚rechtzeitigen‘ Abschluss zu kommen. Besonders wenn Lernschwierigkeiten, wie das

„Schreibdefizit“ in Andrés Fall, schon vorhanden sind, kann es schwierig werden, das Versäumte nachzuholen (siehe dazu auch die Biografie Marios).

Nach seiner Frage, was ich noch wissen wolle, erkläre ich ihm erneut und in Kürze den Vorgang des Interviews und ich versichere ihm, dass seine Erzählung gut verläuft. Er fährt dann mit dem Erzählen fort und im weiteren Verlauf scheint er sich allmählich dem Erzählfluss zu überlassen. André thematisiert nun die Beziehung zu seinen Vater.

Suprasegment: Beziehung zum Vater

In dieser Passage führt André seine Beziehung zu seinen Vater ein, nachdem dieser sich von seiner Mutter getrennt hatte. Die Zeit des Familienlebens wird nicht thematisiert, wahrscheinlich weil er noch zu klein war, um viele Erinnerungen daran zu haben. Seine Erklärung für den Umzug des Vaters in einen anderen weit entfernten Bundesstaat dient auch als Rechtfertigung dafür, noch eine zweite Familie zu verlassen, die er gegründet hatte.

Kernstelle: Der Vater als Vorbild

A: danach also habe ich ihn vermisst ich habe seine Abwesenheit sehr gefühlt und wie ich ihn als Beispiel genommen habe die Art wie er gewesen ist die Art wie die Leute mir gesagt haben dass er gewesen ist also das habe ich als Grundlage genommen weil ich so sein wollte wie er, also deshalb denke ich auch ne Alter ich denke dass im nächsten-, in ein paar Jahren finde ich auch Arbeit und gehe von hier weg von Salvador das sind meine Gedanken

Mit dem Umzug des Vaters in ein anderes Bundesland verliert André eine wichtige Bezugsperson. Seine Aussage weist auf eine tiefe Bindung zum Vater hin. Sein Vaterbild ist jedoch zu einem Teil aus seinen Erinnerungen geformt und zu einem anderen Teil ein „Bild aus zweiter Hand“, d.h., ein Bild, das aus den Erzählungen von anderen stammt. Somit identifiziert sich André mit einem Bild eines idealisierten Vaters, welches auch sein Bedürfnis nach der vermissten Beziehung zu ihm aufzufüllen hat. „Ich wollte so sein wie er“ heißt es fast wörtlich hinsichtlich seiner Identifizierung mit ihm, was seine Beziehung mit Frauen betrifft, und er denkt darüber nach, so wie er und nach seinem Vorbild Salvador zu verlassen.

Das Vermissen der Beziehung mit dem Vater und das Vermissen seiner Anwesenheit sind in Andrés Erzählung der Inhalt des ungelebten Lebens. Der Begriff des ungelebten Lebens wurde von Viktor von Weizsäcker in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts in die wissenschaftliche Diskussion eingeführt und findet in der Biografieforschung breite Anwendung.

„Mit dem Begriff des ‚ungelebten Lebens‘ wird in der Regel das Nichtrealisierte, das Unmögliche das Nichtstattgefundene assoziiert: Versagungen, unerfüllte Hoffnungen, Aussichtslosigkeit, Unwiderruflichkeit – all das sind Aspekte ungelebten Lebens, in denen das soziale Umfeld auf die Person einwirkt und der Mensch sich auf das soziale Umfeld bezieht“ (Griese/Griesehop 2007:106).

In diesem Sinne verweist der Begriff auf die Rolle von dem, was sich im Leben von Erzähler/innen nicht abgespielt hat, und das dennoch als Bestandteil und Motor weiterer Lebensabläufe wirkt. Die narrative Präsentation Andrés drückt hier etwas aus, das keine Realität in seiner Lebensgeschichte werden konnte und das aber für ihn dennoch zu keiner Verlaufskurve des Erleidens oder einer anderen biografischen Diskontinuität führt, insofern die Verbindung zu den schulischen Widrigkeiten und Misserfolgen nicht damit unmittelbar kausal zu artikulieren ist. Festzustellen ist dennoch, dass André ein überforderter jungen Mann ist: Er muss arbeiten, er ist besorgt um seinen Bruder und seine Schwester, um seine Mutter und Großmutter, er muss noch die Mittelschulbildung nachholen.

Suprasegment: Zukunftsentwurf

Kernstelle: Lebensentwurf

A: in Zukunft gehe ich von hier weg prof-, ich gehe von Salvador weg, und in irgendein anderes Land Bundesstaat das ist gleich um in Zukunft zu wachsen im Be-, ich denke also wenn ich arbeite was möchte ich gerne haben (frgd.) eine fixe Arbeit dann eine optimale finanzielle Stabilität haben mein mein Haus haben meine materi-, mein mein Auto mein Motorrad danach dann eine Familie suchen eine Familie zu haben war meine Überlegung aber jetzt nachdem ich meine Familie schon habe ne diese Sache wegzugehen um zu um Arbeit zu suchen in einem anderen Bereich oder in einem anderen Land oder in einem anderen Bundesstaat das ist jetzt ein bisschen schwieriger weil ich mich von meiner Familie werde entfernen müssen und das will ich im Moment jetzt nicht, weil das Kind geboren wird es ist klein das-, also es gibt nur sie es gibt nur es und die Mutter und sie hat schon keine Mutter mehr das Kind wird die Großmutter nicht haben es wird nur meine Familie haben und in meiner Familie will ich nicht meine Großmutter stressen

André denkt daran, nach dem Vorbild des Vaters woanders hin zu gehen um seine weitere berufliche Entwicklung voranzutreiben, sich eine materielle Stabilität und Bequemlichkeit zu verschaffen und sich weiter zu bilden. Für ihn ist Salvador nicht der Ort, der so etwas ermöglicht. In einem „anderen Land“ oder in einem „anderen Bundesland“ scheinen für ihn seine zukünftigen Chancen besser zu liegen. Dennoch überlegt er sich, was mit seinem Kind und dessen Mutter geschehen würde, also bei wem sie bleiben könnten. Vorher zweitrangig, gewinnt jetzt der Familienwunsch, der inzwischen auch eine Realität ist, die erste Stelle im Lebensentwurf. André drückt seine Verantwortung gegenüber seiner Freundin und

seinem erwarteten Kind aus und möchte seiner Herkunftsfamilie, Mutter und Großmutter, nicht zur Last fallen oder ihnen noch eine zusätzliche Last zumuten.

In Anlehnung an Petzelt schreibt Fuchs (2011: 262) über die Beziehung zwischen Jugendlichen und ihren Vorbildern, welche sich aus der Suche nach Werten heraus entwickelt, dass diesen Vorbildern vorerst eine große Bedeutung zukommt, da sie zeigen können, „wie das Leben zu leben ist“. Dann werden sie im späteren Jugendalter relativiert, „da das Verhältnis zwischen Subjekt und Subjektivität hier losgelöst von einem bestimmten Du virulent wird“. Auch Anselm (1997) ist der Ansicht, dass das identifikatorisch Angeeignete, das dem Subjekt selbst gar nicht entspricht, der eigenen Entwicklung dient. In Andrés Fall ist die ‚Identifizierungsphase‘ mit dem Vater so gut wie abgeschlossen.

André malt sich ein Zukunftsbild aus, in dem er materiellen Wohlstand durch eine formale beständige Arbeit erreichen würde. Das Haus steht als ein Bild der Beständigkeit von materiellem Besitz und als ein begehrtes Gut, was besonders für den ärmsten Bevölkerungsanteil gilt; Auto und Motorrad als Sinnbild der unbeschränkten Mobilität und Statussymbol sind in seinen durchdachten Lebensentwurf mit einbezogen. Der Selbstentwurf zeigt mit „optimale finanzielle Stabilität“ eine Orientierung zum Familienleben und zu Sicherheit hin und ein Streben nach höherem Lebensstandard durch den Konsum von materiellen Gütern. Dies sind auch Wünsche, die soziale Anerkennung verschaffen können, wenn sie sich realisieren.

Andrés Gedanke, denselben Weg wie den des Vaters zu gehen und in den Südosten umzuziehen (für seine berufliche Entwicklung), klingt quasi anachronistisch. Diese Tendenz in den Süden oder Südosten zu migrieren, um bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu haben, war besonders in den vergangenen 60er bis 80er Jahren markant. Ein großer Teil der Favelas in den dortigen Großstädten wurde aus Migranten gebildet, die heute schon zum Teil in der dritten Generation dort leben. Heute sind der Süden und Südosten Brasiliens nicht mehr so attraktiv: die Löhne sind nicht wesentlich besser, die Arbeitsmöglichkeiten sind nicht gewachsen und die Diskriminierung gegen Nordostbrasilianer und die Kriminalität haben zugenommen. Andrés Wunsch in den Südosten oder Süden zu migrieren ist damit eher biografisch bedingt und hat einen emotionalen Bezug, als dass eine direkte oder exklusive Konsequenz aus gesellschaftlichen Bedingungen und migratorischem Strom abzulesen ist. Das Nachgrübeln über einen besseren Ort für seine berufliche und materielle Entwicklung bleibt für André zum Zeitpunkt des Interviews als Möglichkeit offen, ohne Projektcharakter zu haben und wird durch die Statuspassage zum Vatersein abgeschwächt.

Vom skizzierten Lebensentwurf geht André auf die Herstellung des Selbstentwurfs über, welcher auf der kognitiven und emotionalen Ebene beruht.

Kernstelle: Selbstentwurf

A: ich selber bin wenn ich über mich rede ich bin ein eklektischer Kerl ich erhitze mich nicht bis zu einem gewissen Punkt niemand ist aus Eisen ich erhitze mich nicht sehr

Im Rahmen seiner Überlegung über den Umgang der Mutter mit der Situation des Bruders artikuliert André eine Selbstpräsentation. Auf der diskursiven Ebene geht er in Distanz zu sich selbst, um über dieses objektivierte Selbst etwas zu erzählen. Er stellt sich als gelassen dar, signalisiert aber eine ‚bestimmte‘ Grenze für seine Gelassenheit. „Niemand ist aus Eisen“ ist ein weit verbreiteter Ausspruch, welcher die Vulnerabilität des Menschen verbildlicht: er ist verletzlich, zerbrechlich, empfindsam. „Ich erhitze mich nicht“ ist ein Jugendausdruck, der aus den 80er Jahren stammt. Seine Deutung liegt auf der Hand: das Problem bereitet mir keine große Sorge, oder in Jugendsprache übersetzt, ich bleibe *cool*. André setzt sich jedoch mit der Situation des Bruders auseinander und versucht zu intervenieren.

In einer Selbsttheoretisierung definiert sich André: Ich bin ein eklektischer Kerl. Der Ausdruck steht im alltäglichen Gebrauch für Vielfältigkeit, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Obwohl er sich über den Bruder Gedanken macht, zeigt er auch, dass er dazu fähig ist, einen gewissen Abstand zu bewahren. Somit haben wir ein Bild von André, das eine Person vermittelt, die Eigenschaften besitzt, die ihm dazu verhelfen durch das Leben zu gehen. Die Fähigkeit sich zu distanzieren und Ruhe zu bewahren sind seine subjektiven Ressourcen, die ihm als Stärkung in widrigen Umständen dienen können.

Kernstelle: Beruflicher Entwurf

A: ich versuche zu wachsen immer suche ich also auf irgendeine Art und Weise suche ich also eine Institution die so mit einem Professionalisierungskurs hilft ich mache immer weiter mit dem Lernen weil ohne zu lernen kommt man nirgendwo hin und immer () beim Lernen beim Arbeit Suchen weil-, um zu versuchen mich zu perklio-, perklio-, mich zu perfektionalisieren irgendwo-, in irgendwas so wie ich im Schlosserbereich arbeite und jetzt im anderen Bereich als Maurer was völlig unterschiedliche Bereiche sind aber ich habe was anzubieten

In der Selbstpräsentation drückt André seine Beschäftigung mit der eigenen Entwicklung sowie seine Beziehung zum Wissen aus. Lernen hat für ihn einen hohen Stellenwert: Einerseits kann man durch Erlerntes etwas erreichen, aber ohne etwas gelernt zu

haben nicht, lautet seine Schlussfolgerung. Zudem ist Weiterbildung der Vorgang, der es ihm ermöglicht, sich im bereits Gelernten zu verbessern. Andererseits ist eine instrumentelle Beziehung zum Wissen zu bemerken: Eine doppelte Ausbildung zu haben bedeutet, diese unterschiedlichen Kenntnisse oder Kompetenzen am Arbeitsmarkt anbieten zu können. Der Erwerb von Kompetenzen dient also dazu, am formellen Arbeitsmarkt teilnehmen zu können. André positioniert sich als jemand, der in der Lage ist, für sich (Weiterbildungs-) Ressourcen zu suchen. Er stellt sich der Aufgabe, sich weiter zu bilden und erkennt die Möglichkeiten, die für ihn darin liegen können. Seine Erwartungen bezüglich seiner Bildungsbemühungen sind die, an einem anderen ‚sozialen Ort‘ anzukommen: Bildung erleichtert die Mobilität und die Realisierung von Möglichkeiten.

Nicht zu vergessen ist, dass André in einer informellen Arbeit beschäftigt ist und mit der Unsicherheit dieses Zustands eine Familie gründet. Dennoch ist es gerade diese Tätigkeit, die ihm finanzielle Autonomie verschafft und eine andere Bedeutung in seiner biografischen Laufbahn durch die Möglichkeit bekommt, weiter zu lernen.

Kernstelle: Beruflicher Entwurf II

A: mit diesem mit dem Gelernten hoffe ich dass ich in Zukunft bin der der-, die wichtige Persönlichkeit in diesem Bereich, dass ich nicht annehme etwa-, unhöhere Positionen annehme, eine höhere als irgendein anderer ich will wachsen, ein bisschen mehr. Mit dem allem meine-, also mit mit-, wenn ich eine gute Position habe mit guten Bedingungen versuche ich ich zu wachsen in Zukunft

André beschreibt ergänzend seine Erwartungen in Bezug auf seine Bildungsbemühung: Das Gelernte ist das Kapital, das für eine höhere Position eingetauscht werden kann; verknüpft wird dies mit einem Selbstentwurf: „Weiter zu wachsen“ heißt für ihn, eine hohe Stellung zu erreichen, eine „wichtige Person“ in seiner Berufsbranche zu werden. Seine Ideen sind auf eine Zukunft gerichtet, und sein Selbstentwurf bezieht sich auf das Erreichen eines höheren beruflichen Status in der Branche mittels der Erweiterung von beruflichen Kompetenzen. Sein Zukunftsentwurf bringt das Ergebnis der Bildungsbemühung mit sich: individuelles Wachstum und soziale Anerkennung durch beruflichen Erfolg. Die Aneignung von Kompetenzen hat somit die Funktion, soziale Mobilität durch berufliche Aufstiegschancen zu ermöglichen.

Kernstelle: Zukunftsentwurf

A: also ich hoffe dass, dass wenn ich meine eigene Firma habe ich ha-, weil ich will-, ich würde gerne gründen eine eigene-, eine Werkstatt einen Schlosserbetrieb das ist viel besser als-, ich habe mehr-, ich habe mehr Erfahrung als als Maurer. Jetzt ist es besser wenn du Fragen stellst

Er präsentiert sich als dazu bereit, den Weg, der zur Erweiterung seiner Kompetenzen führt, weiter zu verfolgen, um seine Wünsche zu erfüllen. Eine berufliche Selbständigkeit durch die Gründung eines eigenen Unternehmens in der Branche, in der er sich kompetent fühlt, stellt er sich als Chance vor. Der Selbst- und Lebensentwurf Andrés ist vom Wunsch nach Anerkennung, sozialem Aufstieg und beruflicher Selbständigkeit gekennzeichnet. Hier erklärt André seine Haupterzählung für beendet. André präsentiert einen durchreflektierten Selbst- und Lebensentwurf. Die Inspiration durch den Vater, in einen anderen Bundesstaat umzuziehen, um eine bessere Entlohnung zu erzielen, behält er im Auge, dennoch scheint es sich für ihn vorerst nur um eine vage Vorstellung zu handeln. Wir können nicht sagen, dass es sich schon um ein Lebensprojekt handelt, zumal kein Beschluss bezüglich einer bestimmten zeitlichen Eingrenzung oder ein anderer konkreter Vorschlag präsentiert werden. Was er erreichen möchte, ist jedoch in diesem Entwurf klar beschrieben.

Hinsichtlich der Selbstentwicklung ist für ihn die Erweiterung seiner beruflichen Kompetenzen wichtig. Zudem beschränken sich diese nicht auf einen instrumentellen Charakter, sondern er möchte eine „wichtige Person“ auf diesem Gebiet sein, d.h. individuelle und soziale Anerkennung sind für ihn von großem Wert. André richtet sich auf die Zukunft, wobei er sein Lebensprojekt durchdenkt und zielgerichtet handelt: das Haus der Freundin fertig umbauen, die schulische und berufliche Ausbildungen abschließen und sich eine berufliche Autonomie aufbauen.

Analytische Abstraktion

Die lebensgeschichtliche Erzählung Andrés ist die Narration des Wandlungsprozesses von einem Kind, das zu einem arbeitenden Kind wird. Die Arbeit ist der Motor seines Identitätsentwurfs und seiner Zukunftsvorstellung. Tief in seine Lebensgeschichte eingeprägt ist die Abwesenheit des Vaters, der auch Arbeiter ist, was ihn eine Zeit lang dazu motiviert, sich an einem idealisierten Bild von ihm festzuhalten und die eigene Entwicklung und Selbstveränderungen als Passagen nach dem väterlichen Vorbild wahrzunehmen. Meines Erachtens ist für André die Sehnsucht nach dem Vater der Anteil des ungelebten Lebens seiner Biografie.

André präsentiert sich in der Narration stets als eine eigensinnig handelnde Person: Als Kind ist er aktiv in der Aneignung der Räume seiner Umgebung; er geht schon mit dreizehn Jahren in die Werkstatt arbeiten und konstruiert damit einen zur Schule alternativen Lernraum. André setzt sich in der Schule als handlungsmächtig durch, wenn auch in Konfrontationen mit Lehrerinnen und Kolleginnen, und trotz Misserfolgs gibt er die Schule nicht auf. Die Schule ist nicht der Ort, wo er Anerkennung erlebt. In seiner Bilanz über die Schulzeit ist er ambivalent: Er erkennt sich selbst als lernfähig, er gibt sich selbst die Schuld für seine „Verspätung“ und er bekennt sich als Unruhestifter. Er zeigt dennoch im Nachfrageteil eine Toleranz gegenüber seinem erzählten Ich der Adoleszenz, indem er die „Unruhestifterei“ als „Sachen, die Jugendliche so machen“ naturalisiert.

Die Arbeit als ‚Lehrling‘ in der Schlosserwerkstatt, ist dann für seine berufliche Entscheidung Ausschlag gebend. Diese Lehre ermöglicht es ihm, im Gegensatz zur Schule, Erfolg zu erleben und seine Lernfähigkeit sowie auch seine Handlungsmächtigkeit zu beweisen. Somit bilden Schule und Arbeit die zwei differenten Pole in Andrés Bildungsgeschichte. Durch das Lernen in der Werkstatt erweist er seine biografische Leistung, aus einer möglichen Verlaufskurve des Schulversagens eine produktive Alternative konstruiert zu haben. Aktiv bleiben, handeln, selbstwirksam bleiben, das ist das biografische Handlungsschema Andrés. Der Ablauf von Andrés Lerngeschichte ist somit von Brüchen mit (gleichzeitigen) Kontinuitäten markiert.

Die Arbeit entspricht für André dem Bereich der Sinnkonstruktion. Arbeiten nimmt viel Zeit seines Lebens in Anspruch: Er ist sowohl während der Woche als auch am Wochenende tätig. Auch über seine Freundschaften berichtet er mittels der Arbeit. Arbeit ist außerdem der Schutz vor einem Weg in die Kriminalität. Die Arbeit als Schlosser dient vorerst dazu, ihm eine gewisse Unabhängigkeit zu verschaffen, einige Bedürfnisse als unverheirateter Junge zu erfüllen und der Familie zu helfen.

Hinsichtlich der Zukunftsausrichtung von Andrés lebensgeschichtlicher Erzählung lassen sich zwei Orientierungen beobachten. André ist einerseits familienorientiert, indem er versucht für seine Freundin und das kommende Kind zu sorgen. Obwohl er diese Veränderung in seinem Leben nicht explizit oder lang thematisiert, deutet er die Übernahme von Verantwortung dafür durch seine Entschlüsse, Handlungen und Überlegungen diesbezüglich an. Gleichwohl er während des Interviews immer wieder betont, daran zu denken, so wie der Vater von Salvador weg zu gehen, um bessere berufliche Chancen zu bekommen, ändert er seinen Entwurf. Jetzt benötigt er eine feste Arbeit, da sich sein Leben durch das Kind und die

Freundin verändert und deshalb mehr Verantwortung auf ihn zukommen wird. Andererseits orientiert sich André an den sozialen Mustern der Arbeiterschicht, wo das Hauptziel des Individuums darin besteht, das „Arbeitsheft unterschrieben zu haben“, d.h. eine feste Arbeit am formalen Markt zu bekommen und dadurch seine Existenz sichern zu versuchen. Das bedeutet nicht nur, über ein festes Einkommen zu verfügen und einige soziale Garantien des Arbeitsrechtes zu erhalten, sondern das steht auch für soziale Anerkennung in der Familie und im sozialen Milieu schlechthin.

Identitätsdimensionen

Sozialer Bezug

Die soziale Konstruktion von Wohnort, Schule und Arbeit konstituiert das soziale Umfeld, in dem André seine biografische Erzählung einbettet. Seine Weltkonstruktion enthält Elemente, die für seine Entwicklung förderlich sind, aber auch Elemente, die diese beeinträchtigen. Die Bewertung des Wohnortes ist zweideutig, zumal er als ein Ort dargestellt wird, in dem man ein gutes Leben führen kann, aber auch als einer, wo die Kriminalität zunimmt. In seiner Kindheit erlebt André die gemeinschaftliche Zugehörigkeit zu den Kindergruppen, die sich auf dem Weg der Raumerkenntnis in der Umgebung des Wohnortes selbständig machen. Dieses Erlebnis ist als Rauman eignung und unabhängiges Lernen zu begreifen. Zu dieser Zeit befindet sich André in den ersten Schulklassen, über welche er kaum etwas erzählt.

Der Familie gegenüber ist André nachgiebig und verständnisvoll. Er präsentiert sich als jemand, der in der Lage ist, die Familienprobleme zu überblicken und ein Urteil zu fällen, und er versucht entsprechend zu handeln. Er weiß auch eine gewisse Grenze zu ziehen, um sich nicht in den emotionalen Verstrickungen aufzulösen.

Was die schulische Laufbahn betrifft, ist nur das erste Jahr in der staatlichen Schule für ihn ein Erfolgserlebnis. Die weiteren schulischen Erfahrungen bringen ihm keine Erfolge oder soziale Anerkennung, im Gegenteil, er verstrickt sich jahrelang in Konflikte mit den institutionellen Agent/innen und Kolleg/innen. Wir können nicht wissen, in wie fern sein 'Schreibdefizit' oder andere Ereignisse zum Misserfolg oder zum Desinteresse an der Schule beigetragen haben. Im Nachfrageteil argumentiert André nur mit seinem Wunsch zu arbeiten und Geld zu verdienen. In der Arbeitswelt jedoch findet sich André gut zurecht. Er meistert seine Aufgaben und er versteht sich gut mit seinem Werkstatt-Lehrer, demgegenüber er sich

loyal und verpflichtet fühlt. Arbeit ist für André die soziale Welt, durch welche er sich ein positives Selbst- und Weltverhältnis aufbauen kann.

Temporaler Bezug

Die temporalen Bezüge in Andrés lebensgeschichtlicher Erzählung verweisen auf die Veränderungen, auf welche er sich bezieht, um die Selbstnarration zu konstruieren. Die erste davon ist die Veränderung des Kindes in das Arbeiter-Kind; dann präsentiert er uns die Identifikationsphase mit dem Vater, des weiteren die Distanzierung von der Vaterfigur und schließlich den aktuellen zukunftsorientierten und verantwortungsbewussten André.

Über die Zeit in der Schule berichtet er in geraffter Form von den ersten Schuljahren seines erzählten Ichs und beschreibt dieses mit Merkmalen, die seine Andersartigkeit ausdrücken: Er ist ‚nicht bei der Sache‘ und ein Unruhestifter. Dennoch bevorzugt André im selben Lebensabschnitt Ruhe und Unterhaltsamkeit in seiner Freizeit. Aus der heutigen Perspektive distanziert sich André nicht ganz vom erzählten Ich der Adoleszenz.

Gleichwohl sich André auf der emotionalen Ebene mit dem Vater als ‚Eroberer‘ identifiziert, entwickelt er seine eigene Ansicht über die Beziehung zu Frauen. In der aktuellen Phase ist André in seiner Selbstpräsentation der fürsorgliche, verantwortungsvolle, zukünftige Vater und Lebensgefährte.

André präsentiert in seiner Erzählung der Lebenszeit einen Reifungsprozess, der sich vom Unruhestifter und Frauenheld der Adoleszenz distanziert und die Identifizierung mit dem Vater überwindet, bis hin zum aktuellen, verantwortungsbewussten André, der sich an eine Frau bindet, die „mehr taugt als er selbst“. Er orientiert sich an den Bedürfnissen anderer und an seiner Verantwortung gegenüber anderen, aber auch an der eigenen Zukunftsvorstellung und ihrer Realisierbarkeit.

Selbstbezug

In seiner Selbstbeschreibung versucht André ein ausgewogenes und gelassenes Bild von sich zu vermitteln. Seine Selbstbeschreibungen beinhalten Attribute wie eklektisch und „cool“, sprich: vielfältig, flexibel, tolerant, ruhig. In seinem Männlichkeitsbild präsentiert er sich als Verführer und Eroberer. Nach Strauss und Höffer (1997: 281) enthält Identitätsbildung eine Momentzuschreibung, wodurch ein Set von „angewandten Bedeutungen“ benutzt wird, um darzustellen, wer man glaubt zu sein oder wie man gesehen werden möchte.

Unterschiedliche Bewertungen und Ambivalenzen sind darin mit einbezogen und lassen ein Gesamtbild entstehen (vgl. ebd.: 282).

In seiner Selbstnarration ist André stets aktiv. Die Eigensinnigkeit seines Selbstentwurfs liegt im Aufbau von alternativen Wegen und in einer gewissen selbständigen Entscheidungsfähigkeit, die er sich zu erhalten versucht. Der schulische Misserfolg hindert ihn keinesfalls daran, einen anderen Lernort für sich zu konstruieren. Das ‚Versagen‘ in der Schule wird durch die Aneignung von anderen Kompetenzen in der Werkstatt und durch seine (relative) materielle Unabhängigkeit ersetzt. Damit hat André eine Ressource, die ihm unterschiedliche Möglichkeiten bereit stellt: Durch die Arbeit in der Werkstatt entscheidet er sich dafür, Schlosser zu werden, er denkt daran, seine eigene Werkstatt aufzubauen. Zudem ist diese Arbeit die Quelle seiner Selbstanerkennung. Eine Kompetenz zu erwerben, bedeutet eine Selbstachtung für sich aufzubauen, so Sennett (2002).

André nimmt seine Handlungen und Verhaltensweise in der Schule in Kritik und kommt zuerst zum Urteil der Selbstverschuldung und Reue. Damit zeigt er, dass er über die Schulzeit reflektiert, jedoch nicht auf den Grund seines eigenen Verhaltens geht oder gehen kann. Seine Ansichten über das Verhalten in der Schule können durch den Eintritt in den Sportkurs neue Impulse bekommen haben, aber es können auch sein Wechseln in den Abendunterricht und die daraus folgenden Kontakte mit reiferen Jugendlichen dafür eine Rolle gespielt haben. Diese bilden die äußeren günstigen Bedingungen für das Lernen und können André zu seinen (Lern-) Zielen verhelfen.

Seine Eigensinnigkeit ist in seiner Erzählung über die Raumerkundung in der Kindheit bemerkbar sowie über den Aufbau einer Basis für soziale Anerkennung durch die Arbeit, über die Aufrechterhaltung der Handlungsmächtigkeit durch Widerstand in der Schule und über die Ablehnung des Wunsches des Vaters nach S-Bundesstaat zu ziehen.

Identität und Bildungsgeschichte

Andrés Lebens- und Selbstentwürfe basieren auf der Entwicklung seiner Tätigkeiten. Die Selbst- und Lebensentwürfe Andrés sind vom Wunsch nach Anerkennung, sozialem Aufstieg und beruflicher Selbständigkeit gekennzeichnet.

André stellt seine Identität als Arbeiter in seiner lebensgeschichtlichen Erzählung gleich zu Beginn des Interviews klar. Das wenige, das er über die Kindheit bzw. Schulzeit erzählt, wird mit seiner (Erwerbs-) Tätigkeit verknüpft. Seine Argumentation dafür begründet er mit der Lebenssituation in der Peripherie. Nun verfestigt sich das ‚Leben als Arbeiter‘,

welches die Oberhand gewinnt, und das schulische Leben erscheint als eine Art „Frust erzeugende Pflicht“. Neben dem Aspekt der Existenzsicherung bietet der Maurerkurs für André die Möglichkeit, sein Hintergrundwissen zu aktualisieren. Durch die Selbst- und soziale Anerkennung, die André aus seinen Tätigkeiten erwirbt, und durch die Herstellung von Kohärenz, welche ebenso darauf basiert, können wir die Gesamtgestalt seiner lebensgeschichtlichen Erzählung als ein Leben als Arbeiter nachvollziehen.

Andrés Narration entspricht der Konstruktion eines Arbeiterlebens, in welcher das Subjekt mit der eigenen Entwicklung als Lernender/Berufstätiger beschäftigt ist, wobei das Erwerben von Fähigkeiten sowohl eine Relevanz als identitätsstiftender Faktor als auch für die Herstellung von Bedeutung gewinnt. Sennett (2002) bezeichnet im Rahmen seiner Diskussion über Arbeit und Können Respekt als einen Moment der Gegenseitigkeit:

„Der Musiker, der Möbeltischler oder auch der Manager, der einen Vertrag aushandelt, konzentriert sich ganz darauf, seine Arbeit gut zu machen und gewinnt dadurch Selbstachtung. Zwischenmenschliche Beziehungen, soziale Prozesse oder Gegenseitigkeit sind hier nicht entscheidend. (...) Außerdem orientiert sich handwerkliches Können an Standards und Idealen, die über den bloß zwischenmenschlichen Prozess hinausgehen:(...) Selbstachtung entsteht aus der Erfahrung, diesem idealen Standard näher gekommen zu sein“(Sennett 2002: 75).

In diesem Sinn würde dann André mit seiner zukünftigen beruflichen Autonomie bzw. der angestrebten hohen Position diesem „idealen Standard näher“ gekommen sein wollen.

André erwähnt im Nachfrageteil flüchtig eine mögliche universitäre Ausbildung in Betracht zu ziehen. Ich bin nicht davon überzeugt, dass das tatsächlich seinem Wunsch entspricht. Vielmehr stelle ich mir die Frage, ob diese Äußerung nicht mit seinem Bestreben übereinstimmt, in der spezifischen Interviewsituation einer möglichen sozialen Erwartung nach einer höheren Ausbildung gerecht zu werden, da es ihm schon vorher bekannt war, dass die Interviewerin Lehrerin ist und eine „universitäre Arbeit“ schreibt.

Es zeichnen sich folgende dominierende Aspekte der narrativen Identität Andrés ab:

- Eine Lebensgeschichte als Selbsterfahrung als Arbeiter;
- Eine schulische Laufbahn, die durch Diskontinuitäten und Widerstand gegen die Schule gekennzeichnet ist;
- Die Integration in die unmittelbaren sozialen Welten Wohnort und Arbeit;
- Ein epistemisches Selbst bezüglich auf das erzählte Ich der Adoleszenz einerseits und eine Abgrenzung zur Identifikation mit dem Vater andererseits;
- Eine klare Darstellung des Selbstentwurfs und seiner Zukunftsprojekte.

In Keupps u.a. (2008: 262) Klassifizierung von Identitätszielen wird das emotional besetzte Ziel der Selbstwirksamkeit beschrieben. Dafür werden Identitätsprojekte konstruiert, welche es dem Subjekt ermöglichen, mit eigenen Handlungsmöglichkeiten und Fähigkeiten bestimmte Prozesse in Gang zu setzen und bestimmte Ergebnisse zu erzielen, d.h., „sich selbst aktiv als Handelnder zu spüren“. André ist zudem gezielt auf die Realisierung von zukünftigen Lebensmöglichkeiten ausgerichtet.

6.3 Die Fallrekonstruktion von Marina: *Ich habe keine Kindheit gehabt*

Interviewsituation

Marina kommt pünktlich zum Interview. Sie ist die zweite Person der Institution *Casa do Cuidar*, die sich angemeldet hat, um mir ein Interview zu geben. Im Kurs ist Marina immer sehr schweigsam. Ich bin etwas überrascht, dass sie sich anmeldet, da ich sie für sehr schüchtern halte. Ich habe sie kaum etwas sagen hören oder sie im Gespräch mit den Kolleg/innen oder mit dem Lehrer gesehen, außer sie hatte Verständnisfragen zu den Aufgaben, was selten der Fall war. Sie kam immer mit ihrer Schwester zum Kurs, setzte sich immer auf dieselbe Seite des Raumes ihrer Schwester gegenüber und tat was zu tun war fast ohne sich mit jemandem zu unterhalten. Auch auf die Fragestellungen des Lehrers ging sie nie ein. Ihre Art und Weise die anderen zu kontaktieren war mit Blicken und mit ihrem Lächeln.

Der Anfang des Interviews ist für sie sehr schwierig. Sie weint und zittert, wird aber im Verlauf des Interviews allmählich entspannter. Auch habe ich eine gewisse Schwierigkeit damit, einige Ausdrücke Marinas zu verstehen. Die sprachlichen Fehler, sowohl grammatikalischer als auch semantischer Natur, sind nicht alleine der Grund dafür, sondern Marina verwendet einige für mich eigenartige Konstruktionen der portugiesischen Sprache, die mich anfangs etwas verwirren. Langsam lerne ich ihre Art sich auszudrücken verstehen, auch wenn ich sie während der Haupterzählung einmal unterbrechen muss, um mich meines Verständnisses ihrer Aussage zu vergewissern. In ihrer Sprechweise ist auch der Einfluss ihres Milieus ausgeprägter zu bemerken als der schulische Sprachhabitus oder die Jugendsprache. Es ist nicht möglich, die Fehler der portugiesischen Sprache und deren Besonderheiten in die deutsche Sprache zu übersetzen.

Portrait

Marina wird 1991 in Salvador geboren. Sie äußert sich nicht explizit darüber, ob sie seit ihrer Geburt im AC-Viertel lebt. Aber da sie ihre gesamte Schulzeit dort erlebt und keine Aussage über einen Umzug der Familie in der Erzählung vorkommt, ist anzunehmen, dass dies der Fall ist. Ihre Kindheit ist durch den Alkoholismus und die Gewalttätigkeit ihres Vaters und der daraus folgenden extremen Armut der Familie geprägt. Der Vater arbeitet selbständig als Maler und Anstreicher, trägt jedoch nicht zum Lebensunterhalt der Familie bei. Sein Gehalt gibt er in den Bars der Nachbarschaft aus. Die Mutter arbeitet als Haushaltshilfe und verdient monatlich weniger als einen Mindestlohn (ca. 250 Euro). Sie und der zweitälteste Bruder sind dennoch die zuverlässigen Gehaltsquellen der Familie. Über seinen Job gibt Marina keine weitere Auskunft, wir können nur wissen, dass er fest angestellt ist. Sie leben unterhalb der Armutsgrenze und bekommen bis zum Jahr 2007 einen Zuschuss von ca. 90 Euro monatlich aus einem Regierungsprogramm, der sogenannten *Bolsa-Familia* (Familienbeihilfe), wobei unklar ist, seit welchem Jahr.

Marina hat vier Geschwister, sie ist die drittälteste. Drei der Geschwister leben noch bei den Eltern: zwei Burschen und ein Mädchen. Der Älteste ist einundzwanzig Jahre alt. Er bereitet Marina große Sorge. Aufgrund der ständigen Beleidigungen und Beschimpfungen seitens des Vaters verlässt er das Familienhaus und zieht in eine Kleinstadt im Landesinneren, um bei einer anderen Familie, ehemaligen Nachbarn, zu wohnen. Es scheint, nach Marinas Ansicht, dass er in Drogengeschäfte verwickelt ist: Er arbeitet nicht, hat jedoch Geld, erkundigt sich nach einem Munitionsgeschäft und kauft zwei Revolver. Über den Jüngsten, vierzehn Jahre alt, macht sich Marina auch Gedanken, da er die Schule nicht mehr besuchen will. Gelegentlich jobbt er auch, jedoch sagt Marina nicht, welche Jobs er macht. Auch über ihre Schwester und den zweitältesten Bruder sagt Marina nicht viel: Die Schwester besucht noch die Mittelschule, ist auf der Suche nach einem Job und zählt zu Marinas Freundinnen; der Bruder ist fest angestellt, er hat einen Mittelschulabschluss und trägt zum Familienunterhalt bei. Wie eng die Beziehung zu den Brüdern ist, lässt sich aus dem Interviewmaterial nicht ablesen. Jedoch hat sie zu ihnen Kontakt und wohnt sogar in ihrer Nähe (ausgenommen des ältesten).

Die Mutter, Marina und ihr ältester Bruder sind am meisten von den gewalttätigen Ausbrüchen ihres Vaters betroffen, wenn er alkoholisiert ist: Sie werden geschlagen und beschimpft, mit Worten ständig aus dem Haus hinaus geworfen. Als Marina zehn Jahre alt ist, sieht sie, wie ihre Mutter auf der Straße von ihm geschlagen wird, sodass sie nachher ins Krankenhaus eingeliefert werden muss.

Die Belastungen der Kindheit wirken sich dennoch nicht negativ auf Marinas schulische Laufbahn aus. Sie ist sehr stolz auf ihre Schulleistung. Dies ist ein wesentlicher Aspekt ihres Selbstwerts und ihrer Selbsteinschätzung. Sie erweist sich als fleißige, zuverlässige und intelligente Schülerin, deren Nähe ihre Kolleginnen in Prüfungssituationen suchen. Ihre Hausaufgaben macht sie meistens allein, sie hat immer das Schuljahr erfolgreich beendet, hat nie die Schule geschwänzt. Es ist relevant für sie, dass ihre Eltern nie eine Beschwerde von ihren Lehrern bekommen.

Seit ihrem dreizehnten Lebensjahr arbeitet Marina in informellen Jobs. Die Arbeit als Babysitter hat sie lange gemacht, bis fast zum Ende der Mittelschule. Sie arbeitet auch als Kindermädchen und Haushaltshilfe und als Verkäuferin von Schönheitsprodukten aus Versandkatalogen. Wegen starker Beeinträchtigung ihrer Schulleistung muss sie jedoch auf Empfehlung der Lehrerin ihre Jobs aufgeben.

Im letzten Jahr vor ihrem Schulabschluss macht sie ein Praktikum in einem Sekretariat der Landesregierung von Bahia. Sie beschreibt die Zeit des Praktikums als eine „Rennerei“: Vormittags geht sie zur Schule und nachmittags muss sie pünktlich in der Praktikumsstelle erscheinen. Dafür muss sie den einzigen Bus, den es zu diesem Zeitpunkt gibt, erreichen. Dadurch bleibt ihr keine Zeit, um nach Hause zu gehen, sodass sie oft ohne Mittagessen bleibt und bis sechzehn Uhr auf die Jause (Kekse mit einem Getränk) warten muss. Mit dem Praktikum verdient sie etwas Geld (ca. einen halben Mindestlohn) und lernt im Büro zu arbeiten und mit Verwaltungsprozessen umzugehen. Außerdem lernt sie mit Computerprogrammen zu arbeiten. Marina erlebt auch die Unterwerfung unter die Hierarchie am Arbeitsplatz und erkennt die Fragilität ihrer Position als Praktikantin aus der Mittelschule. Trotzdem deutet sie an, eine gute Zeit erlebt zu haben. Sie teilt ihr Gehalt mit der Mutter und behält für sich einen Teil: „Frauen brauchen viele Dinge“.

Marina vermittelt den Eindruck, ein einsames Mädchen gewesen zu sein. In der Schule hat sie nur eine Freundin, von der sie aber wegen einer Absage einer Unterstützung bei einer Schulaufgabe enttäuscht wird. Die Mädchen, mit welchen sie noch ihre Freizeit verbringt, werden von ihr als Bekannte bezeichnet. Als Freundinnen gelten nur die Cousine, eine ehemalige Schulkameradin und die Schwester. Für sie gilt die Empfehlung ihrer Mutter: „Freunde muss man gut auswählen“.

Als sie 15 Jahre alt ist, lernt sie ihren jetzigen Lebensgefährten kennen, sie besucht noch die Mittelschule. Wieder muss sie sich die Beschimpfungen des Vaters anhören, der ihr androht, sie aus dem Haus zu werfen, falls sie schwanger werden würde. Zwei Jahre später zieht

sie mit dem Freund zusammen und sie ist stolz darauf, einer Schwangerschaft entkommen zu sein, solange sie noch bei den Eltern lebt. Ihre Gefühle zu ihrem Mann sind von Zweifel gezeichnet. Denn der Grund für diese Partnerschaft liegt für sie auch auf der rationalen Ebene: Sie will weg aus dem Elternhaus, oder besser gesagt, sie will sich vom Vater entfernen. Möglicherweise deswegen sucht sie die Gründe für die Ehekrise an sich selbst, die ein Jahr nach ihrem Zusammenleben ausbricht und fast zu einer Trennung führt. Jedoch ist Marina entschlossen, nicht zum Elternhaus zurück zu kehren und sich vom Vater weit entfernt zu halten. Dies ist auch ein Grund dafür, dass die Trennung nicht stattfindet. Sie haben kein Kind und Marina sieht sich nicht in der traditionellen Frauenrolle als Mutter. Sie möchte zuerst ihre finanzielle Situation verbessern und sich weiter bilden, bevor sie ein Kind bekommt. Sie möchte für ihr Kind genügend materielle Mittel zur Finanzierung einer guten schulischen Erziehung. Ihr Mann hat keinen Mittelschulabschluss und bekommt nur einen Mindestlohn. Er hält sich von ihrem Vater fern, aber er hat eine gute Beziehung zu ihrer Mutter.

Marina beendet ihre schulische Ausbildung in der öffentlichen Schule im Jahr 2007 und befindet sich seitdem auf der Suche nach Arbeit. Sie bewirbt sich aktiv in den Handelsgeschäften der Stadt. Im Jahr 2008 bewirbt sie sich, findet aber keine Anstellung in einem der Bekleidungswarengeschäfte. Laut ihrer Einschätzung liegt der Grund darin, dass sie keine Erfahrung im Verkaufsbereich hat.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Marina 19 Jahre alt. Sie möchte ein universitäres Studium der Psychologie ablegen. Dafür benötigt sie einen Vorbereitungskurs für die Aufnahmeprüfung an einer der Universitäten. Eine Gelegenheit, einen solchen Kurs kostenlos im Nachbarviertel zu besuchen, muss Marina aufgrund von Feindschaften zwischen Drogenhändlern und Schlägergruppen aus dem Viertel, in dem sie wohnt, und aus dem Nachbarviertel aufgeben.

Zu ihren Wünschen gehören auch die Weiterbildung in Fremdsprachen und das Reisen. Für sie bedeutet die Arbeit nicht nur ihren Lebensunterhalt und ihre Unabhängigkeit, sondern auch die Chance, ihre Weiterbildung voranzutreiben und ihren Selbstentwurf zu verwirklichen.

Die Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählung

Einstiegserzählung: Die Familie als Ort der Selbstverortung

I: Marina ich werde dich darum bitten mir deine Lebensgeschichte zu erzählen, ich werde ein paar Notizen machen ü-über die Sachen die du erzählst um nachher einige Frage zu stellen eh-, du kannst die Zeit nehmen die du willst um zu erzählen.

M: (7) Gut, eh, meine Geschichte, also, ich komme aus einer Familie, die, seit meiner Kindheit (Seufzer, schaut nach oben) (4) seit meiner Kindheit mein Vater (zitternde Stimme) (8) seit meiner Kindheit schlägt er meine Mutter (sie senkt den Kopf bis zur Hand, die auf dem Tisch liegt und weint still, hebt den Kopf; ich versuche vergeblich ein Taschentuch in meiner Tasche zu finden, Marina trocknet das Gesicht mit dem Finger, schaut nach oben) (26) er hat uns immer malträtirt, verstehst (frgd.)

Gleich in dieser Einstiegspassage drückt Marina die Schwierigkeit aus, die sie hat, um ihre Geschichte zu erzählen und das Familiendrama zu beschreiben. Ihre Emotion und ihr körperlicher Ausdruck zeigen, dass es für sie keine leichte Aufgabe ist, über diese Zeit, den Ort und seine Konfiguration zu reden: Nach ihrer Zustimmung zur Erzählaufforderung räumt sie sich zuerst einmal Zeit ein, um mit ihrer Erzählung anzufangen, sie holt gleich nach dem ersten Satz Luft, ihre Stimme droht mehrmals in dieser kleinen Schnittzeit zu fehlen, sie weint stillschweigend, sie vermeidet den Blickkontakt beim Erzählen, sie wiederholt einen Satz, der für sie vielleicht der schwierigste Satz überhaupt in diesem kleinen Abschnitt ist, der zum Ausdruck zu bringen ist, sie schaut nach oben bei der Wiederaufnahme der Erzählung. Marina fasst praktisch das Familiengeschehen als einen noch andauernden Prozess, der eine Dramatik darstellt, zusammen, indem sie sich in einer Zeit – „seit, immer“ – und in einem Ort – „Familie“ – der Herkunft lokalisiert. Auch wird an diesem Anfang dargestellt, worum es in ihrer Biografie geht, mit welcher Thematik sie sich konfrontiert: Es geht um ein Sich-Auseinandersetzen mit ihren Erlebnissen in der Kindheit, mit ihrer Familiengeschichte, die von körperlicher Gewalt und seelischer Misshandlung geprägt ist.

Der aktive Träger der Ereignisse in diesem ersten Abschnitt ist der Vater, der als handelndes Subjekt Macht auf andere Familienmitglieder ausübt, indem er in der Form von explizit körperlicher Gewalt (er schlägt ihre Mutter und Geschwister) und mit anderen Formen von Gewalt (malträtirt) misshandelt. „Mutter“ und „uns“ werden als passive Andere in der Erzählpassage angeführt. Der Rückversicherungspartikel „verstehst“ deutet darauf hin, dass Marina sich versichern will, dass ich sie auch wirklich verstanden habe. Im weiteren Abschnitt des Interviews kommt dieser Partikel sehr häufig vor, wobei er in einigen Passagen nur dazu dient die Aussage zu segmentieren, anstatt auf Zustimmung oder Empathie der Interviewerin abzu zielen.

Suprasegment: Der Alkoholismus des Vaters und das Familiendrama

Marina fährt mit der Erzählung mit einer weiteren Schilderung der Bedingungen ihres ersten Erfahrungsraums fort.

Kernstelle: Die Gewalttätigkeit des Vaters

M: So als wir alle klein waren hat er meine Mutter geschlagen (zitternde Stimme) aber jetzt schlägt er sie nicht mehr, weil er trinkt, verstehst, (frgd.) er trinkt viel und immer wenn er trinkt wird er aggressiv zu Hause, er will meine Geschwister schlagen ich wohne nicht mehr bei ihm, ich bin verheiratet

Sie spricht die Vergangenheit an und ‚springt‘ zur jetzt veränderten Gegenwart, um eine Erklärung für das Verhalten des Vaters einzubringen: er „wird aggressiv, weil (er) viel trinkt“. Das deutet darauf hin, dass in Marinas Ansicht die Aggressivität des Vaters von den Auswirkungen externer Mittel hervorgerufen wird. Seine Aggressivität ist allerdings nicht nach außerhalb des Familienraums gerichtet, sondern lokalisiert sich innerhalb von diesem. Der Perspektivenwechsel zur Gegenwart gibt Marina auch die Gelegenheit, sich selbst in ihrem Status als verheiratete Frau und ihre Positionierung außerhalb des Familienraums ihrer Herkunft zu präsentieren. Hier zeichnet sich eine Veränderung in ihrem Leben ab, die nicht ohne Folgen für ihr Selbstverständnis ist. Um nicht mehr vom Vater geschlagen zu werden, ist es für sie notwendig, dass sie sich, im Gegensatz zu ihren Geschwistern, sozial und ‚territorial‘ von ihm und der Familie entfernt, sozusagen außerhalb seine Reichweite geht. Marina signalisiert, dass sie einen anderen Raum für sich schaffen kann. Sie inszeniert sich somit in diesem Abschnitt auch als handelndes Subjekt. Die Gewalttätigkeit des Vaters gegenüber den Familienmitgliedern ist das Hauptthema der Haupterzählung und dominiert den weiteren Erzählablauf dieses Interviewabschnittes.

Kernstelle: Die Ohnmächtigkeit der Kinder

M: Und so trinkt er seinen Schnaps, nur er-, nur um meine Brüder aus dem Haus raus zuwerfen den ältesten-, den ältesten-, er schmeißt ihn raus das schon seit wir klein waren, wir alle noch klein, verstehst. (frgd.)

I: Hum

M: Jetzt sind wir alle -, es gibt nur noch den jüngsten, wir alle sind schon volljährig, der älteste er wird noch-, der älteste-, aber er schlägt meine Mutter nicht mehr weil wir es nicht mehr zulassen, aber als wir noch klein waren haben wir sie nicht verteidigen können verstehst (frgd.)

Für Marina steckt schon im übermäßigen Alkoholkonsum des Vaters eine ‚Absicht‘, ihre Brüder zu malträtieren. Besonders fällt hier die Ausrichtung auf den ältesten Bruder auf, der vier Jahre älter ist als sie. Die ‚Absicht‘ relativiert dann, dass die Aggressivität des Vaters vom Alkohol verursacht ist. Wieder ändert sie die Perspektive auf die Gegenwart, in der sie und die Geschwister, außer dem jüngsten, keine Kinder mehr sind, sie sich als Volljährige anders

positionieren können und in der sie gegenüber seinen Aggressionen gegen die Mutter nicht mehr ohnmächtig sind. Wie es um ihren ältesten Bruder steht, gelingt ihr in diesem Abschnitt noch nicht zum Ausdruck zu bringen. Marina versucht zwar etwas zu formulieren, jedoch scheint es, als ob es ihr die Sprache zu diesem Thema verschlägt oder sie noch keine Worte und keine Erzählform dafür gefunden hat.

Aus der Kindheitsperspektive drückt Marina ihre Ohnmacht dem Vater gegenüber aus, aber auch ein Schuldgefühl dafür die Mutter nicht verteidigen zu können. Die Literatur¹⁴ über Misshandlungen in der Familie zeigt, dass diese bei Kindern oft zu Schuldgefühlen führt: Sie können einerseits wenig dagegen tun und andererseits sehen sie sich auch als Auslöser für die Aggressivität der Erwachsenen. Solche Kinder wachsen oft mit einem Bewusstsein der eigenen Ohnmacht und Abhängigkeit sowie mit dem Gefühl des „eigenen“ Versagens und, als Folge davon, mit einem Gefühl der Scham auf. Die familiäre Konstellation in Marinas Erzählung zeichnet keinen Ort der Geborgenheit oder den eines Schutzraumes, wie es der sozialen Erwartung für ein Familienleben entspricht. Im Gegenteil, Marina ist in ihrer Kindheit und Adoleszenz mit Situationen von unterschiedlichen Formen von Gewalt konfrontiert, welchen sie ohnmächtig und schutzlos ausgesetzt ist.

Die finanzielle Lage der Familie ist prekär. Der Vater arbeitet auf selbständiger Basis (autonom), wie es in Brasilien in seinem Beruf als Wandmaler üblich ist. Somit kann er seine eigene Arbeitszeit planen oder die Arbeit verschieben und später nachholen. Andererseits aber bleibt Unzuverlässigkeit nicht ohne Folgen für einen Arbeitsvertrag bzw. das Arbeitsverhältnis mit Arbeitgebern und Kunden. Aufgrund seines Alkoholismus und der daraus folgenden mangelnden Verlässlichkeit kann oder will der Vater kein vertragliches Arbeitsverhältnis eingehen. So bleiben nur die Mutter und der Bruder als zuverlässige Quellen für die Versorgung der Familie übrig. Die Mutter verdient weniger als einen Mindestlohn (etwa 250 Euro) und sie scheint hier als das wichtigste Subjekt im Familiensetting auf: Sie sorgt dafür, dass es nicht am Notwendigsten fehlt. Somit übernimmt sie die Rolle des Versorgers, welche allgemein in der vorherrschenden Sichtweise der brasilianischen Gesellschaft noch symbolisch dem Vater zugewiesen wird.

¹⁴ Siehe Dlugosch, Sandra (2010): *Mittendrin oder nur dabei? Miterleben häuslicher Gewalt in der Kindheit und seine Folgen für die Identitätsentwicklung*. VS Verlag; Lammek/Luedtke/Ottermann (2006): *Tatort Familie. Häusliche Gewalt im gesellschaftlichen Kontext*; Guerra, Viviane (2011): *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*; Azevedo, Ma. Amélia/Guerra, Viviane (Hg.) (2011): *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*.

Die auf den ältesten Bruder ausgerichtete Gewalttätigkeit hat zur Folge, dass er das Elternhaus verlässt und seine Schulbildung abbricht. Über den aktuellen Zustand und den weiteren Verlauf seines Lebens macht sich Marina große Sorge.

Kernstelle: Der älteste Bruder

M: So f-, er kommt nur ab und zu genau jetzt ist er da aber er geht bald wieder, er ist verwickelt-, es weist alles darauf hin, dass er sich mit den falschen Leuten involviert hat er konsumiert Drogen ich weiß nicht weil, er sprich so weißt du (frgd.) er redet mit uns nicht wir sehen nur dass er sich unterhält-, er hat engen Kontakt mit Leuten aus derselben Straße die in dieses Milieu involviert sind, er ist hier her gekommen, er ist von A-Stadt gekommen er hat sich zwei Waffen gekauft, zwei Waffen, ich denke zum Mitnehmen ich weiß nicht er f-, er erzählt nicht weder mir noch meiner Mutter, nach A-Stadt mit zu nehmen, und so bleibt es

Marina schafft es jetzt und sie ist dazu bereit, das Thema ältester Bruder anzusprechen, auch wenn sie dabei immer noch während der Formulierung stottert und noch versucht, es in einer passenden Weise zu formulieren, da sie sich nicht sicher ist, was mit dem Bruder geschieht und was er tut: Sie nennt Indizien dafür, dass er in die Drogenszene involviert ist, sie verdächtigt ihn und macht sich Sorgen. Die Kommunikation zwischen ältestem Bruder, Marina und Mutter ist unterbrochen. Das Schweigen des Bruders suggeriert auch einen Abstand zu seinem ehemaligen Leben in der Familie. Die Situation und das Verhalten des Bruders sind für sie Folgen der Behandlung durch den Vater.

Kernstelle: Familienunterhalt

M: Manch-, wenn mein Bruder nicht wäre um ihr zu helfen weiß ich nicht, wie es sein würde, weil die Ana arbeitet noch nicht, es gibt den jüngsten, der auch nicht nicht arbeiten kann und es gibt nur diesen meinen Bruder und mich manchmal, wenn ich einen kleinen Job mache, helfe ich ihr auch

Obwohl sie sich gleich am Anfang als verheiratete Frau darstellt, die nicht mehr bei den Eltern lebt (ein kurzer Einschub), hat sie weiterhin eine enge emotionelle Bindung zur ursprünglichen Familie, in deren räumlichen Nähe sie auch lebt. Hier unterscheidet Marina zwischen Familienmitgliedern, die „arbeiten“ und denen, die „nicht arbeiten“, was eine erste Art der Klassifizierung darstellt und was auch als ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal der Familienmitglieder angesichts der Prekarität aufscheint. Die Mutter erscheint als Familienoberhaupt, die anderen arbeitenden Mitglieder als Helfer – der zweitälteste Bruder und sie selbst. Obwohl Marina den jüngsten Bruder als nicht arbeitend darstellt, spricht sie zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews seine Tätigkeiten und seinen gelegentlichen Beitrag an.

Im folgenden Abschnitt erzählt Marina nun über ihre Sorge um den geistigen und physischen Zustand ihres Vaters; geistig, weil er eine Geschichte erzählt, dass er verfolgt werden würde, und physisch wegen der Art des Umgangs der Bewohner des Viertels mit verwahrlosten Menschen. Ihre Gefühle dem Vater gegenüber sind jedoch ambivalent. Die Beziehung zu ihm ist ein emotionsgeladenes Thema.

Suprasegment: Vatersein

Kernstelle: Der ‚Nicht-Vater‘

M: Obwohl er mein Vater ist, so, für alles was er gemacht hat verstehst (frgd.) mir und meinen Geschwistern, aber ich würde so was für ihn nicht wünschen verstehst (frgd.) weil (2) er ist, so er ist nie ein Vater für mich gewesen verstehst (frgd.) nie ein Vater für mich gewesen, am Vatertag ich gebe ihm keine Umarmung keiner zu Hause gibt ihm eine weil er uns so viel malträtirt hat uns alle als Kinder

Hier schildert Marina Aspekte der emotionellen Prekarität, in der sie aufwuchs, und sie setzt sich mit ihren Gefühlen zum Vater auseinander. Ihre Aussage ist durch die Ambivalenz ihrer Gefühle gekennzeichnet: In ihrer Bilanzierung war der Vater für sie keineswegs ein Vater: Er versorgt seine Familie nicht, obwohl er finanziell dazu in der Lage wäre, er misshandelt seine Kinder, er lässt sie hungern; er ist für sie ein Vater, den sie nicht ohne ambivalente Emotionen als Vater anerkennen kann, der keinen körperlichen Liebesbeweis oder Annäherung verdient. Marinas Vorstellung von Vater-Sein findet zu ihrem realen Vater keine Entsprechung. Ihr Vater, der für sie ‚kein Vater‘ ist, ist durch fehlende ‚väterliche‘ Attribute gekennzeichnet.

Die Ambivalenz der Gefühle gegenüber dem Vater, der Gewalt gegen die Familie ausübt, ist auch bei den Jugendlichen in der Forschung von Dlugosch (2010) zu beobachten. Die Ängste und die Unberechenbarkeit lassen kein Vertrauen und keine Intimität in der Beziehung entstehen. Das Ergebnis davon ist die Zerstörung der Bindung zu dieser Person. Auch in Marinas Fall ist der Vater nicht berechenbar. Sein Alkoholismus und seine Gewalttaten lassen keine Bindung entstehen und es findet keine physische (oder emotionelle) Annäherung statt. Marina greift die Strategie der Distanzierung auf, wenn sie über den Vater erzählt, die in unterschiedlichen Passagen des Interviews differenzierte Formen annimmt.

Kernstelle: Die gerechte Strafe

M: Wenn er, eine Strafe verdient Gott wird sie ihm geben, nicht diese, weil, so, Leute die einen schwachen Verstand haben, eh:, sind, sind jeder Sorte von Gewalt ausgesetzt jede Sache weil es gibt Menschen auf der Welt die böse sind verstehst (frgd.)

Die Ambivalenz der Gefühle äußert sich in den „Urteilen“ über seine Handlungen. Einerseits kann Marina den Vater nicht als solchen anerkennen, andererseits verwendet sie hier für die „Strafe“ für den Vater noch die konditionale Form „wenn“. Marina als Tochter möchte nicht über den Vater urteilen, sondern sie verlässt sich auf die Gerechtigkeit einer höheren Macht.

Im Anschluss beginnt Marina über sich selbst zu sprechen. Es sind die ersten näheren selbst bezogenen Aussagen des Interviews nach dem Einschub in der Einstiegserzählung über ihren Status als verheiratete Frau.

Suprasegment: Selbstpräsentation

Kernstelle: Die Begründung für die Ehe

M: Ich, ich bin sehr jung viele Leute sagen dass ich nicht jetzt heiraten sollte aber aus so viel, Unruhe in meinem Kopf, dass-, ich habe mir so eine Person gesucht um, was weiß ich nur weg von zu Hause zu gehen verstehst (frgd.) ich will nicht sagen dass ich meinen Mann nicht gern habe im Gegenteil ich danke Gott jeden Tag dafür dass Gott ihn auf meinen Weg gebracht hat weil wenn er nicht gewesen wäre ich würde noch zu Hause sein und Dinge hören die, Dinge die ich nicht war und er hat gesagt dass ich, ich so war,

Marina rechtfertigt zuerst einmal ihre Entscheidung für die Eheschließung mit der beklemmenden Situation in ihrem Zuhause, die sie trotz der Meinung ihrer Umgebung, dass sie zu jung dafür wäre, getroffen hat. Zudem präsentiert sie Hinweise auf ihre innere Befindlichkeit, die sie zu ihrer Entscheidung veranlasst hat, welche für die außen stehenden wahrscheinlich nicht zugänglich sind. Sie will dann eine Korrektur in ihrer Aussage machen, indem sie emotionale Aspekte der Entscheidung einbringt: Sie ist ein Zusammensein nicht aus für sie nützlichen Gründen oder sozusagen aus Not heraus eingegangen, sondern sie hat Gefühle für ihren Mann. Anders gesagt, wir sollen nicht denken, dass die Ehe nur auf einer zweckrationalen Motivation basiert. Das sozial akzeptierte Motiv für eine Eheschließung liegt auf der emotionalen Ebene und Marina will anscheinend keine Ausnahme davon sein. Um ihre Gefühle für ihn zu betonen, drückt sie ihre Dankbarkeit der höheren Macht gegenüber dafür aus, ihn „auf ihren Weg“ gestellt zu haben, damit sie ihn findet. Auch befreit ihr Mann sie sozusagen von weiteren verbalen Missachtungen und Demütigungen durch den Vater. Marina positioniert sich hier als handelnde Person, die versucht einen anderen Weg für sich aufzubauen. Trotz der Fremdzuweisung zu „zu jung“ zu sein, um eine Ehe einzugehen, ergreift sie die Möglichkeit, um von der „Hölle“ ihres damaligen Lebens heraus zum Aufbau von neuen

Perspektiven zu gelangen. Dadurch bricht sie mit der an sie gerichteten Erwartung seitens der ihr nahe stehenden bezüglich des institutionalisierten Musters eines Ablaufs, der von Selbständigkeit zu Eheschließung führt, und zeichnet für sich eine Alternative, auch wenn das aus der Not heraus geschieht. Hier zeigt sich bereits ein Aspekt von Marinas Handlungsschemata: Sie ist aktiv und versucht ihrem eigenen Leben eine von ihr angestrebte Richtung zu geben. Es zeichnet sich eine wichtige Veränderung in ihrem Leben ab, für die sie selber tätig war: Sie sucht sich „eine Person“, um vom Elternhaus weg zu kommen. Ihr Zuhause bedeutet für sie eine Bedrohung, welcher sie entkommen muss. Somit wird ein Aspekt von Marinas Identitätskonstruktion präsentiert: Sich als handelnde Person darzustellen, welche den Übergang zum Erwachsenenleben vollzieht, indem sie die Entscheidung trifft, um sich den notwendigen Abstand zur Familie zu verschaffen und für das eigene Leben verantwortlich zu sein, was wiederum Folgen für ihr Wohlbefinden und auch Selbstverhältnis hat. Die Ehe fungiert für Marina einerseits als die Lösung für die Familienproblematik, andererseits ist die Ehe der Übergang ins Erwachsenenleben, das andere Anforderungen mit sich bringt.

In dieser Kernstelle spricht Marina unterschiedliche Modi der Erfahrung an: Auf der sozialen Ebene bezieht sie sich auf die Meinung ihrer Umgebung, welche sie nicht in Kauf nimmt; auf der emotionalen Ebene wird sowohl die Entscheidung für die Ehe begründet als auch das Gefühl für ihren Mann thematisiert. Die negative Erwartung darüber, was auf sie zukommen würde, wenn sie noch bei ihren Eltern wohnen würde, fungiert schließlich als Argument für ihre Entscheidungsfindung. In der folgenden Kernstelle bezieht sich Marina auf die Selbstwahrnehmung auf emotionaler Ebene und vergleicht ihre Vergangenheit mit der Gegenwart: Das Ergebnis ist ein „relationales“ oder „relatives“ Glück.

Kernstelle: Glück

M: (2) So heute kann ich sagen dass, ich bin nicht diese glückliche Person weißt du (frgd.) ein vollkommenes Glück aber für das was ich vorher war heute kann ich sagen dass, es reicht um zu leben, es reicht um zu leben weil früher habe ich nicht mal zu Hause schlafen können weil er ist betrunken gekommen schmeißt-, hat mich raus geschmissen (4) (zitternde Stimme) mich und meinen Bruder weil er hat immer einen Wickel (cisma) hat mit mir und meinem Bruder der der älteste ist verstehst (frgd.)

Es geht Marina um ihr Glück. Dieses hat sie noch nicht ganz gefunden oder aufgebaut. Sie vergleicht jedoch ihr Leben in der Ehe mit dem vorher mit ihrem Vater und zieht eine Bilanz, die nicht negativ für ihr jetziges Leben ist, wenn auch nicht zufrieden stellend: „es reicht um zu leben“. Die im Original portugiesische umgangssprachliche Satzkonstruktion „*tá dando pra viver*“ mit dem Hauptverb im Gerundium (fettgedruckt) drückt ein Kontinuum aus. Wir

können auf Deutsch so formulieren: ‚bis jetzt reicht (oder: genügt) es um zu leben‘. Marina stellt damit die positive Bedeutung ihres neuen Lebensraums dar, sie signalisiert jedoch auch eine gewisse Unzufriedenheit mit dem aktuellen Zustand ihres Lebens. Die Bilanz ist zwar positiv für das aktuell Erreichte, aber es scheint nicht genug zu sein, um Zufriedenheit zu bewirken. Ihre Selbstbeschreibung als „keine glückliche“ Person mit der Betonung auf der Verneinung: „Ich bin nicht glücklich“, und mit der Verlängerung des ‚ü‘ in „glücklich“ spricht für einen nicht wirklich erreichten Zustand von Glück, sondern für ein relatives Glück.

Der Übergang zum Ehe-Leben ist nicht frei von Konflikten mit dem Vater. Ein wichtiger Aspekt des Abschnitts ist die Zielgerichtetheit der väterlichen Übergriffe gegen sie und den ältesten Bruder. *Cisma* in der brasilianischen Umgangssprache bedeutet jemandem gegenüber eine Antipathie oder negative Gefühle zu haben, es kann objektiv begründbar oder auch nicht begründbar sein. Marina erzählt in einer weiteren Passage auch über die Beschimpfungen (des Vaters), die auch noch ‚negative Prognosen‘ über ihre Beziehung zu ihrem jetzigen Mann beinhalten, den sie zu dieser Zeit kennen gelernt hat: eine frühe Schwangerschaft und dann die Vernachlässigung ihres Kindes seitens dessen Vaters. Außerdem droht er ihr damit, sie aus dem Haus zu werfen, falls sie schwanger werden würde. Marina wird damit in ihrem Dasein als Mädchen verletzt. Im gesamten Interview wird nur ein Schimpfwort genannt: *vagabundo*. Im entsprechenden Abschnitt bezieht es sich auf eine männliche Personen. Im brasilianischen Sprachgebrauch wird es verwendet, wenn es darum geht, jemanden zu charakterisieren, der ein Nichtstuer ist und der auf Kosten der Arbeit von anderen leben will oder lebt, oder der allgemein ein Krimineller ist. Das Wort hat längst seine ursprüngliche Konnotation für jemanden, ‚der in der Welt umher wandert‘ verloren um ‚Übeltäter‘ in der Gesellschaft abqualifizierend zu bezeichnen.

Anschließend erzählt Marina wieder über ihre Geschwister. Der älteste Bruder, bricht die Schule ab, er hat das Haus der Familie verlassen und ist (möglicherweise) in die Drogenszene verwickelt. Sie sammelt Indizien dafür und macht sich um ihn Sorgen. Auch der jüngste bereitet ihr Sorgen, da er nicht mehr zur Schule geht und er „auf niemanden hört“. Der zweitälteste Bruder hat seinen Schulabschluss gemacht und hat eine feste Arbeit. Er wird von Marina als „mehr Kopf“ bewertet – was in der Jugendsprache bedeutet: intelligenter, cleverer, schneller denkend, intellektueller – im Gegensatz zum ältesten. Ana, die jüngere Schwester, geht noch zur Schule und wird von Marina als beste Freundin bewertet. Über sie und den zweitältesten wird wenig gesagt, sie gibt nur solche allgemeinen Auskünfte.

Marinas Familienkonstellation stellt ein komplexes Geflecht von Beziehungen und Gefühlswelten dar, in denen sie sich noch tief verstrickt sieht. Die Ehe und ihr neues Zuhause genügen nicht, um emotionell einen Abstand von der Familie zu gewinnen. Die emotionale Verstrickung mit der Familie ist auch in dem Sinne auf sie wirksam, dass sie das Leben ihrer nächsten Verwandten zu Objekten ihrer tiefen Reflexion macht und sich selbst in ihrem Bezug zur Familie versteht. Sie bringt sowohl ihre Befürchtungen hinsichtlich ihrer zwei Brüder als auch hinsichtlich der allgemeinen materiellen Situation der Familienmitglieder zum Ausdruck.

Der Handlungsspielraum für eine Intervention zugunsten ihrer Geschwister und ihrer Mutter ist von Marina erwünscht jedoch nicht vorhanden. Die materielle Versorgung ist durch die Mutter, den zweitältesten Bruder und gelegentlich durch den jüngeren Bruder sowie Marina selbst gewährleistet, wobei die zwei ersteren die zuverlässigsten Knoten des Versorgungsnetzes sind. Allerdings erfahren wir bisher wenig über den aktuellen Zustand der Mutter. Es scheint so, als ob sich Marina um sie keine Sorge zu machen braucht, ebenso wenig wie über die Schwester. Es ist anzumerken, dass Marina während des Interviews nur die Schwester beim Namen nennt, die anderen scheinen nur als „Reihenfolge-Bruder“ (in der Geschwisterreihenfolge) auf; mit der Schwester kommt sie zum *Employabilitykurs* und geht mit ihr auch wieder fort, gleichwohl sie im Raum auf entgegengesetzten Seiten einander gegenüber sitzen.

Im nächsten Suprasegment bezieht sich Marina auf ihre Ehe und ihren Reifungsprozess. Sie fängt mit einer Bilanzierung an, die als Abschluss der ausführlichen Darstellung der Familienmitglieder fungieren kann. Gleich danach bringt sie eine Präambel für die folgende Thematisierung.

Suprasegment: Die Ehe

Kernstelle: Resignation

M: Und ich (5) ich bin hier ne, ich nehme es wie ich kann (leise gesenkte Stimme)

„Ich nehme es, wie ich kann“, was durch ihre leise gesenkte Stimme hervorgehoben wird, ist eine Präambel der Resignation. Diese schwächt das „ich bin hier“, das eine Aktivität ist, das heißt, aktiv sich den Tatsachen des Lebens zu stellen, ab; andererseits suggeriert dennoch die Tatsache, nirgendwo anders sein zu können oder keinen alternativen Raum zu haben, in den sie sich begeben könnte, dass sie keine territorialen Alternativen hat und dass für sie kein Entrinnen aus den Kontingenzen möglich ist, die sie umgeben.

Darauf folgend erzählt Marina jetzt über die Konflikte in ihrer Ehe, erwähnt den Gedanken sich von ihrem Mann zu trennen, ohne jedoch die Motive, die zum Trennungsgedanken geführt haben, zu erwähnen. Diese expliziert sie erst auf Nachfrage im zweiten Interviewteil: Monate nachdem sie zusammengezogen sind, lässt er Marina am Wochenende über Nacht alleine. Marina stellt ihn zur Rede, er hat Einsehen, sein Verhalten bleibt jedoch weiterhin unverändert. Erst ihrer Mutter und ihrer Cousine gelingt es zu erreichen, dass er aufhört, am Wochenende weg zu bleiben.

In dieser konflikthafter Situation stellt sich Marina die Frage nach ihren Möglichkeiten, falls sie sich von ihm trennt, und schätzt diese ein. Sie gibt den Gedanken auf, sich von ihm zu trennen, da sie sonst nirgendwo hin gehen könnte: auch nicht zurück zur Familie. Denn sie befürchtet, dass ihre Situation dann schlechter werden würde, da sie ihr Vater schon vorgewarnt hatte. Als Arbeitslose könnte sie weder eine andere Wohnmöglichkeit für sich besorgen noch könnte sie sich selbst versorgen. Marina präsentiert ihre innere Betroffenheit über das Verhalten ihres Mannes und reflektiert über die Ehe und ihrer Situation.

Kernstelle: Selbstveränderung

M: Nicht einmal alles, denn ich habe gedacht so dass die Ehe ist (2) die Ehe eine Sache ist, die für immer dauern würde, verstehst, aber ich habe sehen können, dass es nicht so ist, du lebst mit einer Person zusammen du musst sie akzeptieren, und sie muss auch dich akzeptieren (5)

Marina stellt ihre damalige Denkweise und die Veränderung in ihrer Sichtweise bezüglich auf das Leben zu zweit dar. Sie distanziert sich von ihrem damaligen Ich, evaluiert seine Sichtweise und kommt zu einem Schluss, den sie als Ergebnis eines Reifungsprozesses präsentiert. Der Reifungsprozess vollzieht sich aufgrund ihrer eigenen Erfahrung, durch welche sie „sehen konnte, dass es nicht so ist“, wie sie es sich naiverweise vorgestellt hatte. Ihr erzählendes Ich geht vom Aspekt der Gegenseitigkeit von Akzeptanz als einer Bedingung für das Zusammenleben in einer sexuellen Partnerschaft aus. Marina hat keinen Ehevertrag unterschrieben, aber in Brasilien ist es in diesem Zusammenhang gesetzlich geregelt, dass ein sexuell-partnerschaftliches Zusammenleben nach einem Jahr rechtlich als Ehe anerkannt wird. Somit präsentiert sich Marina als reife Person, die durch die Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen zu einer anderen Haltung gekommen ist und deshalb fähig ist, daraus zu lernen. In ihrer Reflexion über die Ehekrise stellt Marina eine Selbsttheorie her:

Kernstelle: ‚Sich selbst‘ als Problem

M: Das Problem ist nicht-, das Problem ist nicht er, verstehst, das Problem bin ich weil, ich weiß nicht ob es ist weil (4) ich weiß nicht ob es ist weil (zitternde Stimme) weil ich durchgemacht habe was ich durchgemacht habe aber (5) ich fühle so verstehst dass irgendetwas noch in mir drinnen nicht vollständig ist verstehst, es ist als ob etwas fehlen würde verstehst ich weiß nicht ob es der Vater ist den ich gewollt hätte, zu haben und den ich nicht gehabt habe ich weiß nicht (5)

Marina stellt sich selbst als „das Problem“ der Ehe dar. Sie nutzt den Interaktionsraum des Interviews, um sich damit auseinander zu setzen, und sie versucht eine Erklärung dafür zu konstruieren, wer sie durch ihre Erlebnisse im Elternhaus geworden ist. „Ich habe durchgemacht, was ich durchgemacht habe“ bildet eine Zusammenfassung des Erlebten, wobei sie an dieser Stelle der Interviewerin unterstellt, aus ihrer Erzählung heraus schon genügend zu wissen, worum es sich handelt. Der Satz weist auf die Erlebnisse in ihrer Biografie hin, auf Ereignisse, die zwar schon abgeschlossen zu sein scheinen, aber als Ursache von gegenwärtigen Prozessen gedeutet werden. Hier verbindet Marina Vergangenheit mit der Gegenwart und stellt die Beziehung zwischen erzählendem und erzähltem Ich als einen unabgeschlossenen Vorgang dar. In ihrer Erklärung vermutet Marina, dass ihre „Unvollkommenheit“ darin liege, „keinen Vater“ gehabt zu haben, und in „allem, was“ sie erlebt hat. Aus diesem epistemischen Prozess im Interview entsteht eine Selbsttheorie, in der sie sich als eine Person versteht, die einen „Mangel“ aufgrund eines anderen Mangels hat, nämlich nicht den Vater zu haben, den sie idealisiert. In diesem Abschnitt stellt sie ihren inneren Konflikt und ihre Vorstellung darüber dar, was aus ihr geworden ist.

Marina schildert in dieser Aussage den Anteil des ungelebten Lebens ihrer Biografie. Hier wird ein Aspekt des ungelebten Lebens in der Figur eines nicht gehabten (und idealisierten) Vaters betrachtet. Die ihr versagte Möglichkeit, einen „Vater“ zu haben, steht in Beziehung zu Marinas Identitätskonstruktion. Das Konzept des ungelebten Lebens verweist auf die nicht realisierten Möglichkeiten, die als Potential das Leben vorwärts treiben und deshalb biografische Relevanz in der Form von Selbst- oder Lebensentwurf haben. Das heißt, dass das ungelebte Leben ein konstitutives Element der Selbsttheoretisierung wird, welche eine Identitätskontur herstellt, die hier in der Selbstpräsentation als „unvollkommen“ dargestellt wird. Für Marina besteht also im Identitätsentwurf ein Selbstgefühl, das durch diese Unvollkommenheit geprägt ist.

In der weiteren Sequenz der Erzählung geht Marina auf die ökonomische Situation der Familie ein. Sie erzählt über die prekäre materielle Situation der Familie und den Umgang des Vaters mit Geld. Sie beschreibt den Wohnraum der Familie mit einer gewissen Betonung und

Revolte in der Stimme. Für sie könnte der Vater (als Versorger) der Familie ein besseres Zuhause und einen höheren Lebensstandard anbieten, da er einen „gut bezahlten Beruf“ hat, der sehr gesucht wird, und da er beruflich geschätzt wird und ihm mehrmals angeboten wurde, eine höhere Verantwortung bei Bauarbeiten zu übernehmen. Marina beschreibt auch das Haus als „das hässlichste der Straße“ und als „das kleinste“, als „kein Haus“, sondern ein *barraco* (eine Hütte), ein „Häuschen“. Die beiden letzten Ausdrücke hier enthalten eine abwertende Bedeutung: Im brasilianischen Portugiesisch ist ein *barraco* ein nicht lebenswürdiger Wohnraum und die Verkleinerungsform verwandelt sich durch die Betonung in eine abqualifizierende Formulierung. Laut Marinas Beschreibung besteht das Haus ihrer Eltern aus drei Räumen. Indem sie es mit dem Raum vergleicht, in dem das Interview stattfindet, und es als „vielleicht kleiner“ als diesen einschätzt, komme ich zum Schluss, dass das Haus etwa 15m² groß sein muss. Ich kann nicht sicher sein, ob wir Marinas Einschätzung vertrauen können. Auf jeden Fall, auch wenn ihre Einschätzung nicht zutrifft, ist aus ihrer Empfindung und Wahrnehmung heraus eine räumlich enge und eine prekäre materielle Wohnsituation der Familie anzunehmen. Dazu rechnen wir die gewalttätigen Ausbrüche des Vaters, durch die auch Materielles im Haus zerstört wird, was wiederum nicht zulässt, aus der Enge einen lebenswürdigen Raum zu gestalten. Außerdem gibt ihr Vater sein Gehalt mit seinen Bekannten in den Bars ihrer Straße aus. Dieses Thema ist bis jetzt in einigen Passage aufgetaucht, hier jedoch bildet es ein Suprasegment innerhalb des Narrativs. Marina berichtet darüber mit betonter Revolte.

Suprasegment: Die materielle Situation

Kernstelle: Milieu

M: Wenn etwas hereinkommt sind das fünfzig Reais, verstehst, der Rest wenn etwas übrig bleibt weil er trinkt er kommt von der Arbeit und bleibt gleich am Eingang der Bar stehen, bezahlt gleich jede Menge Schnaps für seine Freunde und also nützen ihn auch viele Leute aus weil sie ihn blöd betrunken sehen und ihn um Geld bitten um Drogen zu kaufen

In der Beschreibung Marinas tritt nicht nur ihr Vater auf, sondern auch andere Ereignisträger, die dazu beitragen, dass die Familie in materielle Not gerät: ‚Opportunisten‘, die den Zustand des Vaters ‚ausnutzen‘, sowie Drogenkonsumenten. Marinas Beschreibung enthält eine Kritik der Verhaltensweisen der Leute aus dem Milieu und gleichzeitig eine Präsentation ihrer moralischen Ausrichtung. Auch in der abwertenden Bezeichnung des Vaters als ein „blöd betrunken“ steckt sowohl eine Distanzierung als auch eine Darstellung von ihm

als ein Opfer von anderen Barbesucherinnen. Somit versucht Marina, sich von ihm zu distanzieren. Abwertung ist eine emotionsfokussierte Coping-Strategie, so Dlugosch (2010), welche in diesem Fall zur Distanzierung vom Vater dient. Es handelt sich um eine kognitive, emotionsregulierende Strategie zur Bewältigung der eigenen Gefühle, hier in der Darstellung der Geschehnisse.

Kernstelle: Die doppelte Rolle der Mutter

M: Also so ist das, meine Mutter - ich kann sagen, dass meine Mutter eine Mutter und ein Vater für mich war (7)

Für Marina übernimmt die Mutter sowohl die Rolle der Mutter als auch die des Vaters. In ihrer Bewertung liegt das Augenmerk auf der Rolle des Vaters als Versorger der Familie, was in der brasilianischen Gesellschaft noch wichtig ist, obwohl die Bedeutung des männlichen Einkommens als Haushaltsversorger in den letzten zwanzig Jahren stark zurückgegangen ist und Männer somit nicht mehr als exklusive oder hauptsächliche Versorger der Familie in Erscheinung treten. Die objektiven Bedingungen sind nicht mehr vorhanden, jedoch ist die kulturelle Orientierung an diese väterliche Figur als der Versorger noch wirksam. Eine plausible Lesart ermöglicht es, darin die Begründung für die Macht von Marinas Vater über die gesamte Familie zu sehen. Obwohl der Vater keinen wesentlichen Beitrag zum Wohlergehen der Familie leistet, er wird im Gegenteil als der „Übeltäter“ wahrgenommen, scheint seine Dominanz über die Familienmitglieder groß zu sein. In Max Webers Betrachtung der legitimen Herrschaftsformen erscheint die Vaterfigur als eine Form der Autorität, unter welche die freiwillige Unterwerfung zu erwarten sei. Sicherlich ist in der Ideologie des Milieus, nicht nur in den Peripherien Brasiliens, die väterliche Autorität ein prägendes Element der Sozialisation.

Die Bedeutung der Mutter in Marinas Biografie beschränkt sich nicht auf das Materielle, sondern die Mutter ist für Marina eine wesentliche Stütze: Sie sorgt dafür, dass sie die Schule regelmäßig besucht, sie interveniert im Konflikt zwischen Marina und ihrem Mann und sie versucht schließlich ein anderes Zuhause, fern von Marinas Vater, aufzubauen. Obwohl Marina die Beziehung zu ihr weniger als zum Vater thematisiert, kommen ihre Relevanz in kräftigen Aussagen, wie bereits oben, in unterschiedlichen Abschnitten der Erzählung zum Ausdruck: „Sie würde uns den Himmel geben, wenn sie könnte“, „sie tut immer alles für uns“. Die Mutter wird als Gegenpol zum Vater im Beziehungsgeflecht dargestellt. Nach dieser Thematisierungssequenz geht Marina auf ein anderes Element ihre Selbstpräsentation ein, sie reflektiert über ihren Werdeprozess.

Suprasegment: *Ich habe es geschafft*

Kernstelle: Widerstand

M: Aber ich danke Gott jeden Tag, verstehst du (frgd.) weil ich meinen Mann habe und meine Mutter vor allem, ne, und ihm auch weil ich meine Familie habe und trotz allem was ich durchgemacht habe bin ich nicht geworden was er wollte dass ich werde, verstehst (frgd.), im Gegenteil, je mehr er geredet hat, je mehr er mich beschimpft hat umso mehr habe ich den Kopf ins Lernen versenkt, verstehst (frgd.) um mit der Mittelschule rasch fertig zu werden, Fakultät, ich weiß dass ich sie jetzt nicht so früh werde besuchen können solange ich keine Arbeit finde werde ich nicht studieren können

Marina zeigt ihre Dankbarkeit der höheren Macht gegenüber, die ihr ein Netz „geschenkt“ hat, das sie emotional unterstützt. Sie ist „Gott“ für ihre Mutter und die Geschwister dankbar, „trotz allem, was ich durchgemacht habe“, was für all das steht, was hier bereits geschildert wurde. Das Lernen als pragmatischer Weg und als Zuflucht vor dem väterlichen Zorn erscheint hier wie ein gesetzmäßiger Vorgang („je mehr...umso mehr“), der sie dahin bringen würde, wohin sie wollte: zum Mittelschulabschluss. Marina drückt hier auch ihre Ansicht über die Absicht ihres Vaters aus. Das „was er wollte, dass ich werde“, wird jedoch im Interview nicht benannt. Wir können nur wissen, dass es etwas gewesen sein muss, das Marina mit ihren Handlungen vehement zurückweist. Noch einmal distanziert sich Marina strategisch emotional von ihrem Vater, indem sie nicht ausdrückt, was möglicherweise als Beschimpfung dienen sollte und sie schützt sich gleichzeitig vor einer weiteren Verletzung.

Marina zeigt sich als eine widerstandsfähige Person, die aus der Not eine Tugend machen kann. Sie präsentiert ihre subjektiven Ressourcen, nämlich die Fähigkeit, sich trotz der Widrigkeiten zu Hause zu konzentrieren und ihre Ziele zu verfolgen. Der Satz: „Je mehr er geredet hat, je mehr er mich beschimpft hat umso mehr habe ich den Kopf ins Lernen versenkt“ ist hier m. E. nicht im Zusammenhang eines Moments des Gewaltausbruchs ihres Vaters zu verstehen, bei dem sie etwa in der Lage wäre, sich konzentrieren zu können und ihren schulischen Stoff zu lernen, sondern sie wusste in den widrigen Umständen, die für sie ein Hindernis für ihre weitere Entwicklung sein und vielleicht zu einem verlaufskurvenartigen Prozess hinführen könnten, ihren Willen zu stärken, um mit ihren schulischen Verpflichtungen fertig zu werden.

Marina präsentiert ihre subjektiven Ressourcen, die ihre Resilienz bilden. Resilienz ist eine Widerstandskraft, die Menschen in widrigen Umständen als Schutzfaktor dient. Damit ist die Fähigkeit eines Individuums gemeint „erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Stressfolgen“ (...) umgehen zu können“. So definieren Fröhlich-Gildhoff und Rönau-Böse (2011: 9) Resilienz, einen Begriff, der viel Verwendung findet, aber nicht einheitlich

definiert ist. Die Autoren führen jene Definition von Corinna Wustmann an, die beide Aspekte berücksichtigt: „die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen und psychologischen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2004, zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönauböse 2011: 10). Es handelt sich nicht um eine angeborene oder stabile Eigenschaft, sondern um eine dynamische Anpassung und einen Entwicklungsprozess. Die Autoren stellen persönliche Ressourcen für die Bildung von Resilienz heraus, nämlich individuelle Eigenschaften wie intellektuelle Fähigkeiten, darunter auch die Resilienzfaktoren: Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, soziale Kompetenz, Umgang mit Stress und Problemlösungsfähigkeiten. Zu den sozialen Ressourcen gehören die Familienmitglieder – mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie sowie Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation fördert – und andere Personen außerhalb des Familienkreises, zu welchen konstruktive Beziehungen aufgebaut werden. In Marinas Fall sind die Mutter und die Beziehung zu den Geschwistern sowie der schulische Erfolg und die Anerkennung des schulischen Erfolgs durch die Lehrerinnen die Schutzfaktoren, die für sie eine positive Selbsteinschätzung und Perspektiven für die weitere Gestaltung ihres Lebens ermöglichen. Dank ihrer Schutzfaktoren behält Marina ihr Handlungsschema bei: Sie bleibt aktiv, um ihre Ziele zu erreichen bzw. um zu versuchen ihr Leben zu gestalten.

Kernstelle: Ihre Materielle Situation für den Selbstentwurf

M: Fakultät ich weiß dass ich sie jetzt so früh nicht besuchen werde können so lange ich keine Arbeit finde werde ich sie nicht besuchen können (3) meine Mutter auch wenn sie könnte ne, sie würde mir was geben aber sie wird auch nicht in der Lage sein mir was zu geben und wenn sie das tun würde würde sie das auch für die Ana und für den zweitältesten und für den jüngsten wenn er das wollte, ne aber dann ist es schwierig aber ich danke ihm weil, ich es geschafft habe verstehst du (frgd.)

Marina weiß, dass die Verwirklichung ihres Lebensentwurfs von der Möglichkeit, sich selbst finanzieren zu können abhängt. Ihre Pläne und Wünsche lassen sich deshalb jetzt nicht realisieren. Mit der Hilfe der Mutter kann sie nicht rechnen, da sie nicht die einzige wäre, die darauf Anspruch hätte, wenn ihre Mutter überhaupt in der Lage wäre ihren Kindern finanziell zu helfen. Insofern bedeutet der Mittelschulabschluss für Marina sehr viel. Sie kommt aus einer bildungsfernen Familie aus der Peripherie, welche wir selbst als bildungsfern bezeichnen können. Weder ihr Vater und ihre Mutter noch ihr Ehemann haben einen Mittelschulabschluss. Der älteste Bruder gab seine Bemühungen um Bildung bereits auf, der Weg des jüngsten ist noch unsicher. Marina, der zweitälteste Bruder und Ana bringen den schulischen Abschluss zu Ende. Der Mittelschulabschluss ist für sie außerdem die *conditio sine qua non* um einen

weiteren Bildungsweg zu verfolgen, da sie ohne ihn keine universitäre Ausbildung machen kann. Bildung ist das gesellschaftliche Anerkennungsangebot, das Marina gern annimmt und worauf sie ihre Bemühungen konzentriert. Bildung ist für sie auch ein identitätsstiftender Faktor: sie kann dadurch werden, was sie sich vorstellt, und zurückweisen, was sich der Vater für sie „vorgestellt“ hat. Aus ihrem Bildungserfolg schöpft sie die Grundlage für ihr positives Selbstverhältnis.

Kernstelle: Eigenes Urteil

M: Es ist so, viele Leute werden meinen „was hat sie geschafft?“ ich habe geschafft nicht zu werden was er wollte dass ich würde verstehst (frgd.) trotzdem hat mein ältester Bruder nicht denselben Gedanken gehabt wie ich weil wenn er versucht hätte richtig zu lernen verstehst (frgd.) klar dass es einen sehr verletzt weil keiner vom eigenen Vater hören möchte dich nach Dingen zu benennen die du nicht bist verstehst (frgd.), dich aus dem Haus hinaus zu werfen ohne jeglichen Grund das verletzt, viele Leute würden sicher-, würden den falschen Weg einschlagen ne aber er hat nicht dieselbe Art zu denken wie ich gehabt habe und wie mein zweitältester Bruder gehabt hat verstehst (frgd.), und die auch Ana gehabt hat (9)

Marina drückt ihre Unabhängigkeit von der „Absicht“ des Vaters aus und präsentiert sich als Gewinnerin: „Ich habe es geschafft“. Auch drückt sie ihre eigene Sichtweise von Erfolg aus, die unabhängig von der gesellschaftlichen Sicht darüber ist, was als Erfolg zu rechnen ist. Es mag wohl sein, dass ihr „viele Leute“ diesen Erfolg aberkennen, aber für sie liegt der Erfolg darin, ihren Entwurf mithilfe des Mittelschulabschlusses weiter verfolgen zu können. Sie argumentiert mit der Situation ihres ältesten Bruders, der einen „anderen Weg“ eingeschlagen hatte. Er hatte sich nicht so ‚effektiv‘ um das Lernen gekümmert, er hatte die Bedeutung des Lernens ‚nicht verstanden‘ so wie sie selbst und die anderen Geschwister. Marina verurteilt ihren Bruder nicht, sie scheint es eher zu bedauern, dass er nicht dem Lernen und dem Sich-Ausbilden die Wichtigkeit beigemessen hat, wie sie und die anderen Geschwister dies tun. Trotz der ungünstigen Situation im Familienhaus und trotz seiner „Verletzungen“ hätte er sich anders entscheiden können, so scheint Marinas Schlussfolgerung zu sein. Es handelt sich in Marinas Aussage um kein moralisches Urteil über den Bruder, im Gegenteil, sie rechtfertigt seine Entscheidung: die Bindungslosigkeit, die Entfernung von der Familie, die falsche Einstellung zur Bildung; diese Konstellation von subjektiven und objektiven Elementen brachte ihn zu seinem, für sie ‚unglücklichen‘, Entschluss.

Marinas Sichtweise der eigenen schulischen Leistung als Erfolg führt uns auf Mollenhauers (2003: 153) Betrachtung über Leistung als Selbsttätigkeit. Für eine Sichtweise, die den *homo humanus* als *homo oeconomicus* betrachtet, gewinnt der Zusammenhang

zwischen Leistung und Ökonomie Zentralität: Leistung ist nur dann bemerkenswert, wenn sie durch Geld und hohen Status honoriert wird. Mollenhauer macht uns dennoch auf eine andere Betrachtungsweise von Leistung aufmerksam: als Selbstverwirklichung, „und zwar sowohl im Hinblick auf den individuellen Prozeß solcher Hervorbringungen als auch auf deren Produkt, das den Prozeß dokumentiert“. Marinas Reflexion über die schulische Laufbahn enthält deshalb nicht nur einen existentiellen Aspekt, der zur Selbst- und Fremdpositionierung führt, sondern auch eine soziale Kritik, mittels der sie gängige Werte und Maßstäbe in Frage stellt, so wie den engen Zusammenhang zwischen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und der Marktwirtschaft, der die Seiten der persönlichen, subjektiven Ziele und Anliegen außer Acht lässt. Marina präsentiert somit die Grundlage ihres Selbstwerts und eine Bestätigung dafür, dass die Inszenierung als Gewinnerin legitim ist und auf ihren eigenen Fähigkeiten basiert.

Darin, dass sie und ihre zwei Geschwister sich um die schulischen Pflichten kümmern, sieht Marina große Relevanz. Bildung fungiert hier als Mittel zum Selbstschutz dagegen, auf den „falschen Weg“ geführt oder vom „falschen Weg“ verführt zu werden, und als ein Hilfsmittel, um durch die Fähigkeit zur Reflexion die „richtige“ Entscheidung treffen zu können. Ihre Bildungsbemühungen und gutes Verhalten sind ihrer Ansicht nach ein Grund zu Stolz und Anerkennung durch den Vater. Stattdessen vernachlässigt er die Familie und ist nicht in der Lage anzuerkennen, was für Leistungen die Familie erbringt. Den Stellenwert der Familie bringt Marina mit Bildung bzw. Schulleistung in Verbindung. Für sie ist die Verweigerung der Anerkennung durch den Vater ungerecht.

Kernstelle: Anerkennung

M: Wer weiß wenn er allein ist ob er nicht einen Wert beimisst, ne, der Familie Wert beimisst weil wir sind nicht-, wir sind nicht die beste Familie aber auch nicht die schlechteste, verstehst (frgd.) (3), vor allem sind wir immer eine Familie so-, alle lerneifrig, verstehst (frgd.) keiner hat schlechte Noten in der Schule gehabt, keiner ist-, keiner hat Beschwerden nach Hause gebracht sodass sie jeden Tag zur Schule gehen hätten müssen um was von den Lehrern zu hören, keiner hat je eine Nachprüfung gemacht, wir alle haben immer gleich bestanden, ich selber habe nie irgendeine Nachprüfung gemacht, seit ich mich als Mensch verstehe‘ (umgangssprachliche Aussage), seit ich angefangen habe zu lernen habe ich immer gute Noten bekommen, habe ich gleich bestanden. So, das ist kein Kind von dem er sagen würde er ist enttäuscht, es ist ein Kind auf das er stolz sein soll, ne viele Eltern würden gerne ein Kind wie dieses haben,

Für Marina hat die Anerkennung von schulischer Leistung eine große Relevanz sowie die Anpassung an die schulische Organisation. Als Bestätigung für die erbrachte Leistung werden die subjektiven Eigenschaften (lerneifrig sein, den Lehrern keine Sorgen bereiten) als

auch die objektiven Noten der Prüfungen aufgelistet. Die Aussage „seit ich mich als Mensch verstehe“ bedeutet: seit sie sich ihrer selbst bewusst ist, seit sie sich als Objekt ihres eigenen Denkens versteht, kann sie behaupten, dass der Vater auf seine Kinder stolz sein sollte. Eine weitere Bestätigung nimmt sie sich aus ihrer sozialen Umgebung, in welcher sich „viele Eltern“ solche Kinder wünschen würden, wobei wir nicht klar wissen können, ob nur die Schule oder auch das weitere gesellschaftliche Umfeld gemeint ist. Nach Honneth (1994: 173) bildet die Erfahrung der gewidmeten Liebe die Basis für die erste Anerkennungsform. Die Erfahrung der erfolgreichen Liebe und Autonomie in den primären Beziehungen ermöglichen das positive Selbstverhältnis, wodurch sich ein Selbstvertrauen herausbilden kann. Honneth behauptet: „(...) nicht eine kognitive Respektierung, sondern eine durch Zuwendung begleitete, ja unterstützte Bejahung von Selbständigkeit ist also gemeint, wenn von der Anerkennung als konstitutives Element der Liebe die Rede ist“.

Über die Erfahrungen von mangelnder Anerkennung und der Demütigungen durch den Vater reflektiert jedoch Marina mit Enttäuschung; sie beklagt sich, dass sie von ihm in diesem Sinn keine Zuwendung gehabt habe. Die affektiven Spannungen, denen ein Subjekt in Fällen von Demütigungen und sozialer Deprivationen unterworfen ist, können sich auflösen, wenn das Subjekt Möglichkeit zu aktiven Handlungen findet, so Honneth (ebd.). Zwar spricht Honneth diesbezüglich über die Herausbildung von politischem Widerstand, aber in Marinas lebensgeschichtlicher Erzählung lässt sich diese auf die individuelle Handlungsebene übertragen: Marina findet in der Schule den Raum für die Herausbildung ihres positiven Verständnisses von sich (und von ihrer Familie). Wie oben schon erwähnt, sind die sozialen und individuellen Ressourcen wie der Umgang mit belastenden Lebensumständen und negativen Stressfolgen wichtige Schutzfaktoren.

Die Verweigerung der Anerkennung seitens des Vaters und seine Weigerung ihre schulischen Leistungen zu honorieren bilden dennoch den Motor eines epistemischen Prozesses, in welchem sie versucht zu verstehen. Dieser Reflexionsprozess über das Gewesene belastet Marina emotionell. Am Ende dieses Segments schweigt sie zehn Sekunden lang; dann nimmt sie die Erzählung wieder auf. Diesmal konstruiert sie einen Selbstentwurf, der eine zukünftige Mutterschaft thematisiert.

Suprasegment: Elemente des Selbstentwurfs

Kernstelle: Die nicht erwünschte Mutterschaft

M: ich will so (3) kein Kind haben weißt, es ist nicht so dass ich kein Kind haben wollen würde, irgendwann werde ich ein Kind haben müssen oder (10)

I:Mhm

M: Aber jetzt einmal wegen dieser Dinge, die in der Welt so passieren, die Jugendlichen die mit Drogen zu tun haben, und Söhne und Töchter töten, den Vater, die Mutter ich nicht-, ich überlege, überlege, überlege bevor ich ein Kind in die Welt setze, weil, erstens bin ich noch nicht in der Lage dazu ich habe nicht einmal ein Haus oder wohne in einem fremden Haus zur Miete, habe keine Arbeit also habe ich überhaupt keine Voraussetzungen dafür jetzt ein Kind in die Welt zu setzen

Die Mutterschaft als ein „Muss“ zu sehen, kann an ihrer Orientierung an der Weltsicht ihres sozialen Umfelds liegen: Eine Ehe ist nur mit einem Kind vollkommen oder eine Frau verwirklicht sich nur durch die Mutterschaft. Auf jeden Fall verschiebt sie den Kinderwunsch – wenn vorhanden – auf später, auch aufgrund ihrer sozialen und ökonomischen Verhältnisse. Marina stellt sich hier als eine reflexionsfähige Person dar, die über die materiellen Bedürfnisse eines Kindes und über die eigenen Möglichkeiten, diesen entgegen zu kommen, kritisch nachdenkt. Als selbsttätiges, gestaltendes Subjekt ist es für sie wichtig, zuerst ihre eigenen Wünsche zu erfüllen und ihrem eigenen Leben eine (materielle) Stabilität zu verschaffen. In diesem Sinn stellt sie sich als eine Frau dar, die weiß, was sie will und was sie nicht will und was sie nicht kann. Einerseits stellt sie es als ein „Muss“ dar, ein Kind zu haben, andererseits entscheidet sie darüber, wann der richtige Zeitpunkt dafür ist, und sie gibt der Erfüllung ihrer eigenen Interessen und Wünschen den Vorrang. In Marinas Selbstentwurf artikulieren sich die Mikroebene der individuellen Handlungen und die Makroebene der gesellschaftlichen Strukturen, die sie schließlich diesen Möglichkeiten oder Beschränkungen aussetzen.

Kernstelle: Die Träume

M: Ich träume davon einen Beruf zu haben, verstehst, ein finanziell gutes, Leben zu haben, meine Mutter zu unterstützen und wer weiß zu reisen, viel zu reisen um die Welt kennen zu lernen, neue Sachen kennen zu lernen (3) neue Erfahrungen zu machen verstehst das sind also so Dinge dass wenn ich werde-, aber ich bin es ja schon oder (Lachen) aber aber jetzt einmal reicht es zum Leben weil, ohne ein Kind gibt es die Möglichkeit Vieles zu tun ne aber wenn ich jetzt ein Kind bekommen würde müssen alle meine Träume auf die Seite gelegt werden, ne (12)

Marina erläutert ihre ‚Träume‘: Karriere, finanzielle Stabilität, Reisen, neue Erfahrungen, Neues ausprobieren. Solchen Anliegen stünde ein Kind im Weg; und sie will nicht ihre Anliegen in den Hintergrund stellen. Ihr Selbstentwurf entspricht nicht einer traditionellen

Frauenrolle. Ihre Auflistung und deren Anordnung entsprechen dem Werdegang eines postmodernen Menschen gemäß dem Bild des flexiblen Menschen, der lernbereit ist und der sich rasch in der sich verändernden Zeit und dem sich verändernden Raum zurecht finden kann bzw. soll. Es ist nicht verwunderlich, dass ein Mädchen aus der Peripherie der Stadt und mit einer Lebensgeschichte von beinahe absoluter Armut solche „Träume“ hegt. Sicherlich können die Kontakte mit den Lehrer/innen während der Mittelschulausbildung dazu beitragen, dass die Jugendlichen über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten nachdenken. Gleichwohl Marina über keinen Computer in ihrem Haus verfügt, hat sie Zugang zum Internet und sie besitzt einen Email- und einen Orkut-Account, was andere Arten und weitere Möglichkeiten von Austausch von Informationen eröffnet. Dazu ist auch das Praktikum in einem Sekretariat der Verwaltung der Landesregierung zu zählen (weiter unten betrachtet), in welchem sie Kontakt zu Frauen in Machtpositionen oder in bedeutsamen Aufgabenbereichen hat. Zudem ist Marina den Plakatwerbungen der privaten Hochschulen der Stadt ausgesetzt, die in der ganzen Stadt verbreitet sind und auch im Fernsehen für ihre Studiengänge und Einrichtungen werben. Sie vermitteln Bilder von Erfolg in der Karriere und von Selbstverwirklichung als etwas, das für jedermann zugänglich ist. In ihrer Aussage im Nachfrageteil erwähnt Marina das Bild des Rechtsanwaltes aus dem Fernsehen, welcher sie dazu brachte daran zu denken, ein Jusstudium abzulegen. In diesem Moment des Interviews ist Marina schon wesentlich entspannter, sie ist verspielt und sie spricht mit Freude über ihre Interessen und Träume.

Kernstelle: Der Selbstentwurf und der berufliche Entwurf

M: Deshalb will ich zuerst, -, ich will zuerst diese Angelegenheit da des Berufes erledigen verstehst ich will mich mehr bilden (3) mehr wissen mehr Kenntnisse haben, weil die Schulbildung die ich habe ist nur aus der Mittelschule was heutzutage nichts ist ne, ich will eine Fakultät besuchen ich will alles worauf ich ein Recht habe das ist die Wahrheit (lächelnd)

Selbstbewusst bevorzugt sie, sich weiter zu bilden, eine universitäre Ausbildung zu machen und beruflich voran zu kommen und „alles“ zu machen, worauf sie ein „Recht hat“. Selbstverständlich überlässt sie das nicht dem Zufall, sondern sie vermeidet es bewusst schwanger zu werden, was im Fall brasilianischer benachteiligter junger Frauen und Stadtrandbewohnerinnen immer noch keine Selbstverständlichkeit ist. In einem späteren Abschnitt des Interviews argumentiert Marina, dass sie selber noch zu jung und „verpflegungsbedürftig“ sei, und sie zweifelt daran, ob sie *espírito materno* – einen mütterlichen Sinn – hat.

Wenn wir davon ausgehen, dass Erziehung und Bildung Rechte des Einzelnen sind und wir es ebenso als eine Verantwortung des Staates betrachten, dafür zu sorgen, dass er angemessene Mittel zur Verfügung stellt, sodass die Kinder und Jugendlichen ihr Recht darauf beanspruchen können und die Möglichkeit haben, sich gemäß der raum-zeitlichen Anforderungen und ihrer eigenen Interessen auszubilden, so spricht Marina hier einen wesentlichen Aspekt der Zukunftsperspektive von ca. 1,9 Millionen Menschen allein in Bahia an, besonders die der jungen Frauen.

Auch die finanzielle Lage ist für Marina ein Hindernis für ihr Streben nach Weiterbildung. Diesbezüglich weiß sie, dass ihre Träume noch nicht zu verwirklichen sind. Sie und ihr Mann müssen mit einem Mindestlohn auskommen. Auch deshalb kommt sie zu folgender Bilanz: „Das Leben ist sehr schwer und das habe ich sehr früh lernen müssen“. Das ‚Schwer‘ in Marinas Leben haben wir in den oben erzählten und berichteten Inhalten erfahren können. Dieses Erlebte und Erfahrene entspricht einem frühzeitigen biografischen Lernprozess. Der Zeitpunkt des Lernanfangs liegt weit in der Vergangenheit, „sehr früh“, zu einem Zeitpunkt, als sie noch nicht dazu imstande ist, das erlebte zu verstehen und zu verarbeiten. Der Satz referiert die Reflexion über die erlebte Ungerechtigkeit, nämlich die, von Kindheit an solchen Belastungen ausgesetzt zu sein.

Im Anschluss an die Evaluierung ihres „schweren Lebens“ kehrt Marina zu ihrer Kindheit als Thema zurück und zieht eine Bilanz:

Kernstelle: Erinnerung an die Kindheit

M: ich würde mich nicht mehr daran erinnern wollen aber was soll man machen ne es ist Teil meiner Kindheit die ich nicht gehabt habe ne, ich habe keine Kindheit gehabt weder ich noch meine Geschwister ne, eine Kindheit in der der Vater die Mutter schlägt, nur ständig die Kinder misshandelt das ist keine Kindheit, Kindheit das ist ne das zu haben, eine Familie die sich um dich sorgt, die dir Zärtlichkeit gibt und ich habe so was nicht gehabt

Hier stellt Marina eine idealisierte Vorstellung von Kindheit in zwei sich ergänzenden Aspekten dar: eine Kindheit mit der Abwesenheit von Gewalt in der Familie und zudem ein Leben in Sorgfalt und Liebe. Diese idealisierte Kindheit steht im Gegensatz zu Marinas realer oder erlebter Kindheit, welche sie als solche verleugnet: „Ich habe keine Kindheit gehabt“ ist nicht nur eine Bilanz, sondern auch die Sehnsucht nach dieser idealisierten Vaterfigur, die ihr die idealisierte Kindheit bieten sollte. Dies weist auch darauf hin, dass in Marinas Verständnis

ihre Lebensgeschichte schon sehr früh eine Diskontinuität aufweist: eine Kindheit, die keine ist.

Marina spricht nach diesem Abschnitt erneut über die Unterstützung seitens der Mutter für die Schulausbildung der Kinder – sie zur Schule zu bringen und Kleidung und Schulmaterial zu besorgen – und im Anschluss geht sie auf die Bedingungen von Ausschlussmechanismen ein, denen sie ausgesetzt ist.

Suprasegment: Die Bedeutung des Kurses

Marina berichtet über die Hindernisse hinsichtlich ihrer Weiterbildung sowie über die Bedeutung des Kurses, den sie besucht. Die ökonomische Situation der Familie ist für sie das Hauptproblem. Da das finanzielle Vermögen eine Bedingung für die Teilnahme an Kursen ist, stellt ihre benachteiligte finanzielle Situation für sie ein Hindernis für die Weiterbildung dar. Hier gleicht Bildung einer sekundären Investition, da die Befriedigung von Grundbedürfnissen Vorrang hat. Somit wird ein Mechanismus eines Ausschlussprozesses im Bildungsbereich in seiner Wirksamkeit vorgestellt. Andererseits wird die Bedeutung des Kurses für sie im weiteren angesprochen. Zuerst nennt Marina die Möglichkeit, einen kostenlosen Kurs zu besuchen. Dann spricht sie ihre Vorstellung über Bildung für die Zukunft an:

Kernstelle: Die Bedeutung des Kurses

M: Aber dieser Kurs war für mich eine Hand am Rad (bras. Sprichwort) weil-, ich weiß nicht ob ich ausgewählt werde ne (frgd.) weil er-, Armando (Kurslehrer) hat gesagt dass es wird es werden Leute von einem Betrieb kommen verstehst du (frgd.) um eine Auswahl der Teilnehmer zu machen um dort zu arbeiten, ich weiß nicht ob ich ausgewählt werde aber wenn ich nicht ausgewählt werde ich danke schon Gott dass ich den Kurs besucht habe, weil wenn ich nicht diesmal dran bin werde ich später in anderen zeigen was ich gelernt habe

Marina irrt sich bezüglich der Information über das Auswahlverfahren der Kursteilnehmerinnen für die Arbeit, die durch eine schriftliche Prüfung und ein Interview selektiert und nicht einfach ausgewählt werden. Für sie ist es ungewiss, wie groß ihre Chance ist, dennoch ist ihre Zukunftsvorstellung von aktuellem Optimismus erfüllt. Hier ist die Rede von einer konservativen Sichtweise von „Bildung für die Zukunft“: Wissen scheint für Marina ein akkumulierbares Gut zu sein, das je nach Gelegenheit aufbewahrt und abgerufen werden kann. Was sie eigentlich im Kurs gelernt hat, kommt jedoch nicht zur Sprache. Marina ist dankbar dafür, dass sie an einem kostenlosen Kurs teilnehmen kann, was in ihrer Situation von

großer Relevanz ist. Darin liegt auch die Bedeutung des Kurses, womöglich genauso viel wie in dessen tatsächlichem Inhalt.

Seit ihrem Schulabschluss versucht Marina eine Arbeitsstelle zu bekommen. Sie verschickt ihren Lebenslauf und bewirbt sich als Verkäuferin in unterschiedlichen Läden und Shopping Center der Stadt, aber bis zum Zeitpunkt des Interviews hat sie noch keine Stelle gefunden. Die Handlungen, um zu einer Arbeitsstelle zu gelangen, ist das nächste Thema.

Suprasegment: Arbeitssuche

Kernstelle: Keine Erfahrung

M: Ich suche wo ich den Lebenslauf abgeben kann und schaue ob ich angerufen werde meistens werde ich sogar gerufen weißt du (frgd.) ein Mal habe ich meinen Lebenslauf beim A-Geschäft abgegeben um diese Verkaufssache Kundenkarten zu verkaufen nur als ich dort angekommen bin da waren so viele Leute vor mir mit Erfahrung dann habe ich gedacht „ach (Zungenlaut) ohne Erfahrung kommt man nirgendwo hin“ man sollte Erfahrung haben

„Ohne Erfahrung kommt man nirgendwo hin“ ist ein theoretisches Fazit aus dem gescheiterten Versuch, sich auf dem Weg ihres Selbstentwurfs zu verwirklichen. In ihrer Bemerkung über die Möglichkeit am Arbeitsplatz zu lernen liegt eine Kritik am Anspruch der Unternehmer darauf, nur erfahrene Mitarbeiter einstellen zu wollen. In diesem Sinne geht es hier auch darum, dass Betriebe Jugendlichen ohne vorherige Arbeitserfahrung die Möglichkeit einer Anstellung geben, um ihnen eine Chance zu gewähren. Marinas Klage betrifft mehr als zwei Millionen Jugendliche, die in Brasilien nach der Schulausbildung ihren ersten Arbeitsplatz suchen. Das von der Bundesregierung im Jahr 2003 eingeführte Programm zur Stimulierung des Zugangs zum ersten Arbeitsplatz (*Programa para o Estímulo ao Primeiro Emprego*) führte dennoch zu keinem relevanten Ergebnis. Die Arbeitgeber bevorzugen nach wie vor erfahrene Mitarbeiter¹⁵.

Bezüglich der Anforderung von Erfahrung im formellen Arbeitsbereich, erzählt Marina über ein Praktikum im Verwaltungsbereich im öffentlichen Dienst, das sie noch als Schülerin absolviert. Sie arbeitet als Praktikantin ein Jahr vor ihrem Schulabschluss, zwischen 2006 und 2007, und bekommt die Hälfte eines Mindestlohns und eine Unterstützung für öffentliche Verkehrsmittel. Die Aufnahmeprüfung besteht sie mit einer relativ guten Note im Portugiesisch-Aufsatzschreiben: 8,5. Diese bemerkenswerte Leistung in Portugiesisch bringt

15 Siehe Gonzalez, Roberto. Políticas de Emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: Castro, J. A. de/Aquino, L. M. C. de/ Andrade, C. C. de (Hrsg.) Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília: IPEA, 2009 .

mich zum Schluss, dass sie beim Schreiben wahrscheinlich nicht dieselben Fehler wie beim Sprechen macht, und dass das fehlerhafte Portugiesisch Marinas doch auf der Beharrlichkeit des Sprachhabitus des Milieus gegenüber der geregelten Sprache der Schule zurückzuführen sei.

Kernstelle: Das Praktikum

M: Also dieses Praktikum hat mir auch geholfen und zwar sehr, weil es war, es war ein halber Mindestlohn, außerdem der Transport den sie gegeben haben, sie haben Jause gegeben, ich war am Vormittag in der Schule habe das Praktikum am Nachmittag gemacht, also dort habe ich auch viel gelernt verstehst, Sachen die ich nicht gewusst habe

Marina tritt jetzt in eine Welt ein, die ganz anders aussieht als ihr Wohnort und die Schule. Sie tritt in die Erfahrungswelt der Bürokratie des Staates und deren Ansprüche auf Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit der Untergeordneten ein. Ihre Anstrengungen, um den Alltag in einer benachteiligten Position zu meistern, haben in Marinas erster Bewertung über das Praktikum ein großes Gewicht. Die Lernerfahrungen zusammen mit der Tatsache, dass sie dafür Geld verdient anstatt welches auszugeben, scheinen in ihrer Bewertung Ausschlag gebend zu sein. Die Belastung für sie aufgrund der Umstände des Praktikums erscheint in dieser Passage als ein Realisierungsraum, innerhalb dem Marina durch Anpassung und Tätigkeit das Praktikum zu bewältigen vermag. Dadurch dass Marina eine Entlohnung bekommt, wird es ihr auch ermöglicht damit anzufangen, eigene materielle Bedürfnisse zu befriedigen, ihre Weiblichkeit durch Konsum auszuleben und zu erfahren. In diesem Sinn bedeutet für sie die Praktikumsstelle eine gewisse Autonomie.

Vormittags die Mittelschule zu besuchen, nachmittags im Praktikum zu arbeiten und abends die Müdigkeit lassen wenig Raum für das Lernen. Das Praktikum beeinträchtigt ihre schulische Leistung, jedoch gelingt es ihr dann noch aufzuholen. Sie bekommt auch eine positive Evaluierung der Lehrerin für ihr „Verhalten“, was bei der gesamten Notengebung hilft. Damit verweist Marina auf ihre Selbsteinschätzung als eine gute Schülerin, was von einer Autorität bestätigt wird, indem diese sie als Trägerin bestimmter positiver persönlicher Eigenschaften als Schülerin anerkennt.

Kernstelle: Die Bedeutung des Praktikums

M: Aber es war gut, es w-, war war mehr die Erfahrung für mein Leben verstehst es ist nicht-, viele, wie kann ich sagen (leise, sich selbst fragend), viele Dinge weiß ich heute vom Computer, über Computer ebenso durch dieses Praktikum,

Die Erzählung zeigt das Paradox der Situation: Einerseits bewertet Marina diese Zeit als gut, als eine wichtige Erfahrung für das Leben, andererseits schildert sie auch die Fragilität ihrer Position als Lernende und ihre belastende Situation. Es ist für sie eine „Erfahrung für das Leben“ deshalb, weil sie dadurch auch die materielle Unabhängigkeit erfährt; zudem lernt sie auch, sich in einer ganz anderen Erfahrungswelt – die der Bürokratie des öffentlichen Dienstes und die der Büros von staatlicher Macht – zu bewegen; sie wird somit herausgefordert, eine andere Art von Leistung zu erbringen als bei ihren Tätigkeiten als Babysitterin und Haushaltshilfe oder beim Verkaufen von Körperpflegeprodukten aus dem Katalog.

Zum Schluss des Interviews erzählt Marina, dass sie auf den nächsten Kurs, den die Institution anbietet, wartet: Computer-Wartung. Sie versteht Bildung als kumulativ, als ein Lernen von Sachverhalten, die sich ergänzen und „später“ gebraucht werden können. Bildung bzw. Lernen ist auch mit produktivem Zeitvertreib verbunden, also mit der Möglichkeit, damit etwas Materielles zu erreichen. Somit ist Lernen in diesem Sinn nie ein Verlust. Der lange Weg zu Fuß zur Institution ist für sie jedenfalls eine bessere Alternative als zu Hause zu bleiben.

Analytische Abstraktion

Marinas lebensgeschichtliche Erzählung ist die Geschichte einer widerstandsfähigen Person. Ausgehend von der Schilderung von sich als ein Opfer der Gewalttätigkeit des Vaters, entwickelt sie allmählich Erzählfäden, in denen sich die Veränderungen in ihrem Selbst abzeichnen. In den Selbstthematisierungen entwickelt sich die Transformation progressiv vom schutzbedürftigen Kind zu einer schüchternen, intelligenten und zielstrebigem Schülerin, der es gelingt ihre schulische Laufbahn zu vollenden und darauf stolz zu sein. Ihre Entwicklung setzt sich mit der Auswahl eines Partners fort, mit einer darauf folgenden Enttäuschung und mit der Veränderung ihrer romantischen Vorstellung von Ehe, durch die sie sich als eine reifere junge Erwachsene positionieren lässt.

Das jahrelange Erleben der Gewalttätigkeit des Vaters und die materielle Not hinterlassen dennoch Spuren in Marinas Selbstverständnis. Die Selbsttheoretisierungen führen zu Abwägungen darüber, „wer sie ist“ in Form von Zweifel an ihrer „Vollkommenheit“. Auch über ihre Gefühle ist sie sich unsicher. Es sind auch die schwierigen Bedingungen des Aufwachsens, die Marina mit achtzehn Jahren dazu zwingen, eine Ehe einzugehen. Marina präsentiert sich dennoch als aktiv und als das Subjekt ihrer Geschichte, welches versucht durch

Fleiß und Selbsttätigkeit ihre Handlungsschemata ‚Aktiv-bleiben‘ unter den ungünstigen Bedingungen von Armut und Familiendrama beizubehalten.

Marina sieht in sich die Fähigkeit, sich weiter zu bilden und die Chance zum Verwirklichen dessen, was sie für sich als Zukunft plant, vorstellt und wünscht. Dabei ist Bildung für sie wichtig. Indem sie diese als eine kumulative Größe sieht, die sie für eine spätere Anwendung 'aufbewahren' kann, ist Bildung der Schlüssel für ihre Zukunft. Bildung hat für sie zudem eine besondere Stellung insofern, als dass sie die Grundlage für ihre Selbstdefinition als „Gewinnerin“ ist. Sie hat geschafft, was einige in ihrer Familie und viele Jugendliche in ihrem Viertel nicht geschafft haben: den Mittelschulabschluss.

Marina ist mit ihrer Familie sehr verbunden. Die Beziehung zu ihrer Mutter ist sehr eng, sie hält die Schwester für ihre beste Freundin, sie wägt über das Schicksal der Geschwister ab ohne sie zu verurteilen und sie drückt eine gewisse Bewunderung für ihren zweitältesten Bruder aus. Obwohl Marina eine Krise in ihrer Ehe überstanden hat, bleibt diese nicht ganz eindeutig in ihrer Festigkeit. Nachdem sie nicht nur aus der Not heraus geheiratet hatte, bleibt m. E. der Eindruck, dass die Ehe vor allem die Rolle eines Schutzraumes gegenüber dem Vater spielt. Die Gefühle ihres Mannes ihr gegenüber kommen aber in der Form von Hilfe und Unterstützung zum Ausdruck.

Marina orientiert sich in zweifacher Hinsicht: Einerseits ist sie familienorientiert, gleichwohl das Kinderbekommen für sie nicht wichtig ist. Die (Ursprungs-) Familie ist ein Thema, das die gesamte Erzählung durchkreuzt und der viel Raum gegeben wird. Andererseits stehen aber individualisierte Pläne und Wünsche im Vordergrund des Zukunftsentwurfes. Das weist auf eine Orientierung nach den Erfahrungen des spätmodernen Menschen hin, nämlich nach Raumerweiterung, Mobilität und Flexibilität. Sie stellt sich ihre Zukunft als eine erfolgreiche, berufstätige Frau vor, die erst ihre Familie „vervollkommen“ möchte, wenn sie „ihre Träume“ verwirklicht hat und nachdem es ihr gelungen ist, eine sichere materielle Situation zu erreichen.

Identitätsdimensionen

Sozialer Bezug

Marina konstruiert in ihrer Erzählung eine soziale Welt, die zum Teil von Feindseligkeiten und Gefahren gekennzeichnet ist. Am Wohnort herrschen Misstrauen sowie Mangel an Solidarität und Empathie. Mittels kritischer Bewertungen des Milieus zeigt sie ihre Betroffenheit, aber auch die moralischen Werte ihrer Orientierung wie Solidarität und

Ehrlichkeit. Marina ist jedoch auch von ihrem Lebensraum geprägt. Allein in ihrer Art zu reden und im Gebrauch der Wörter zeigen sich die Ausprägung und der Sprachhabitus des Milieus. Zudem ist ihre Vorstellung von männlicher Macht in der Beziehung zum Vater mit den gesellschaftlichen Richtlinien verknüpft.

Die Schule andererseits ist der Ort, wo Marina soziale Anerkennung bekommt. Die Schule gibt ihr die Bestätigung, die sie braucht, um ein positives Selbstverhältnis herzustellen. Sie ist nicht nur der Ort, an dem sie sich als intelligent und anerkennungswürdig erleben kann, sondern auch wahrscheinlich ein Ort, wo sie angesichts der Situation zu Hause Ruhe zum Lernen finden kann.

Der andere Orientierungspunkt des sozialen Lebens scheint der gesellschaftlichen spätmodernen Dynamik zu folgen, wie oben erwähnt. Die Ansprüche auf Flexibilität, auf lebenslanges Lernen und auf Vielfalt von Kenntnissen scheinen in Marinas Selbst- und Zukunftsentwurf einen Resonanzboden gefunden zu haben. Sicherlich ist ihr Streben nach beruflichem Erfolg und sozialem Aufstieg durch die Kontakte in der Mittelschule und im Praktikum beeinflusst und verstärkt worden sowie auch durch die mediale Welt wie Fernsehen und Plakate. Somit zeichnet sich für ihre Lebensgestaltung bzw. -vorstellung eine Zweiteilung von ihrer Orientierung am Milieu und an einer Weltoffenheit ab.

Marina erlebt vielfältige Exklusionsprozesse, die ökonomischen, politischen und sozialen Ursprung haben. Ihr Streben nach einer höheren Ausbildung und Karriere stoßen auf objektive Hindernisse, die wahrscheinlich nicht allein mit ihrer subjektiven Ressource zu überwinden sind. Nichtsdestotrotz gibt sich Marina optimistisch.

Temporaler Bezug

Für Marina setzt die Erfahrung von Gewalt und Missachtung schon in der Kindheit ein. Ihre lebensgeschichtliche Erzählung ist von dieser Problematik in unterschiedlichen Subthemen durchkreuzt. Wie schon berichtet, hatte Marina damit Schwierigkeiten, das Interview zu beginnen, was mich auch zum Schluss führt, dass sie das erste Mal ihre Lebensgeschichte erzählt. Sie bleibt jedoch in der Erzählung nicht im Erleben der Vergangenheit gefangen. Sie spricht auch über ihre Gegenwart und zeichnet mit Freude ihre Zukunftsentwürfe.

Die Beziehung zum Vater und seine Missachtung ihr bzw. der Familie gegenüber ändern sich nicht in ihrer Adoleszenz. Gleichwohl sie im Jugendalter eine zumindest territoriale Distanz zu ihm schafft, treffen sie dennoch die schon als Mädchen erlebten verbalen

Aggressionen, sodass sie Zweifel an ihren eigenen Gefühlen hat. Die biografische Erfahrung der ständigen Demütigungen und der fehlenden Anerkennung durch den Vater spiegeln sich auch in ihrem Versuch wieder, sich ihres Selbstwerts und ihrer Handlungskompetenz durch schulische Leistung und Bildung zu vergewissern, zu bestätigen und zu aktualisieren. Das Ergebnis enthält dennoch auch eine emotionale Verunsicherung als Grundlage von Marinas Identitätskonstruktion. Ihre Gefühlswelt ist hinsichtlich der Beziehungen, nicht nur zu ihrem Vater sondern auch zu ihrem Mann, ambivalent und sie stellt sich Fragen, die auf Selbstzweifel hindeuten: über ihre „Unvollkommenheit“.

Marinas Selbstnarration lässt sich auch als ein Bemühen dafür verstehen, sich als lernfähig in emotionellen Angelegenheiten zu zeigen und sich deshalb zu ihrem vergangenen Ich in einer differenzierten Form darzustellen. Das bedeutet in diesem Wachstumsprozess, dass sich diese reifere Marina als Expertin ihres Lebens zeigt. Sie präsentiert sich als eine Person, die weiß, ‚wer sie war‘, was sie von ihrem zukünftigen Leben will, als jemand, der auch weiß, wer sie ‚sein möchte‘ und was sie erreichen könnte, ‚wenn‘ die externen Bedingungen dafür vorhanden wären.

Gleichwohl sie sich mit der Mutter identifiziert, ist diese für Marina kaum ein Vorbild. Sie wird zunächst in einer Opferrolle dargestellt und somit von Marina in der Erzählung über ihre Kindheit entlastet. Sie wird auch als fürsorglich und bemüht präsentiert, besonders was die Schulverpflichtungen der Kinder angeht. In der Erzählung schildert Marina die Last der mütterlichen Verpflichtungen angesichts der bitteren Armut der Familie. Dies mag auch eine Rolle für Marinas (vorläufige) Ablehnung des Mutterseins in ihrem Selbstentwurf spielen. Andere Begründungen dafür liegen auf der ökonomischen und sozialen Ebene.

Während dieser Prozesse wächst Marina von einer Definition ihres vergangenen Ichs zu einer anderen Person, die die Sachverhalte einer Zweierbeziehung durchschaut und sich gegenüber Ehe-Konflikten nicht passiv verhält, sondern eine Strategie entwickelt, um diese Ehe zu erhalten. Die Selbstnarration ist deshalb stringent, da Marina ihre Handlungen, Widersprüche, Eigenschaften, Einstellungen und Entwicklungsprozesse aufgreift um eine Konstruktion von ihrem Selbst zu präsentieren, die Dissonanzen nicht ausschließt.

In unterschiedlichen Passagen ist zwischen erzähltem und erzählendem Ich ein Abstand zu erkennen, welcher auf einen Entwicklungsprozess hinweist, der in eine Veränderung von Haltungen und Sichtweisen Marinas einmündet. Sie erzählt über die Kindheitserfahrung und sich als ein Opfer, mit dem sie sich solidarisiert, sowie über die Adoleszenz und die naiven Vorstellungen, ohne diese abzuwerten.

Ihr Selbstverhältnis erscheint deshalb nicht einseitig negativ ausgeprägt, sondern komplex. Marina stellt sich als handelnde und eigensinnige Person dar, die der Zuschreibung der ihr nahe stehenden bezüglich ihrer Ehe widerspricht (zu jung zu sein), und die aktiv ist, um der schwierigen Lebenssituation im elterlichen Haus zu entkommen. Sie positioniert sich als selbstverantwortlich: Sie geht eine Ehe ein, sie akzeptiert nicht die Abqualifizierung durch ihren Vater und sie versucht, für sich eine andere Basis für ihre Selbstdefinition durch ihre schulische Leistung herzustellen.

Selbstbezug

Die Erfahrung von Gewalt und von schulischem Erfolg sind die zwei entgegengesetzten, prägenden Erfahrungen in Marinas Identität. Beide Erfahrungen werden jedoch in der Selbstnarration in einen kausalen Zusammenhang gebracht, z.B. in eine proportionale Beziehung zwischen der Gewalttätigkeit des Vaters und ihrer Bereitschaft zum Lernen („je mehr.... desto mehr“). Der Erfahrung von Gewalt in den Lebensabschnitten wird in der Selbstnarration viel Platz eingeräumt und die Erfahrung des schulischen Erfolgs wird durch prägnante Aussagen in unterschiedlichen Passagen unterstrichen.

Anerkennung ist in Marinas Biografie eher als deren Negation in den Formen von Missachtung und körperlichen Angriffen zu finden. Die positive Bewertung durch andere sehen Keupp u.a. (2008) als eine Dimension der Anerkennung. Als ein reziprokes Verhältnis hängt Anerkennung von dieser positiven Bewertung durch andere ab, um dann erst als ein Gefühl entstehen zu können. Eine fehlende positive Bewertung führt zu einer „verminderten Selbstanerkennung“ und die Selbstthematisierungen können schwache „innere Überzeugungskraft“ aufweisen (vgl. Keupp u.a. 2008: 257). Die Verweigerung der Anerkennung ihrer schulischen Leistungen und diese seitens des Vaters zu honorieren, bilden hier den Motor eines epistemischen Prozesses, in welchem sie zu verstehen versucht. Andererseits zeigt ihre biografische Erzählung, wie sie auf ihre kognitiven und subjektiven Ressourcen zurückgreift, um ihre Ziele zu erreichen. Sie setzt ihr Wissen, ihre Belastbarkeit, ihre Initiative und Zielgerichtetheit dafür ein. Aus ihrer Bereitschaft zu lernen und aus ihren bisherigen Leistungen schöpft sie ihren positiven Selbstwert und ihr positives Selbstverhältnis.

Marina sagt von sich selbst, sie sei eine Gewinnerin, und das tut sie unabhängig von der vorherrschenden gesellschaftlichen Vorstellung von Erfolg. Sie hat ihre eigene Ansicht über Erfolg und sie bringt dies zum Ausdruck. Hier handelt es sich um ein aktualisiertes

Selbstverhältnis. In ihrer Narration wird somit gleichzeitig ihre Identität hergestellt und dargestellt.

Identität und Bildungsgeschichte

Für Marina ist Bildung ein wichtiges Thema und hat unterschiedliche Funktionen: den negativen Erwartungen des Vaters zu widersprechen, ihren Selbstwert zu bewahren, die Geschwister in die „richtigen Lebensbahnen“ zu lenken oder in diesen zu halten und ihren Lebensentwurf zu vollziehen. Arbeit ist das Mittel, um Bildung zu erlangen. Auch ihre Familienmitglieder ordnet Marina unter diese Sichtweise: Einige arbeiten und die anderen sind in der Schule, der Älteste ist in dieser Konfiguration eine Ausnahme.

In der Schule erlebt sich Marina als intelligent und fleißig, sie ist stolz darauf, einen Mittelschulabschluss erreicht und Anerkennung bekommen zu haben, und sie strebt danach, sich weiter zu bilden. Aus dieser Erfahrung schöpft sie ihren Selbstwert, baut ihr positives Selbstverhältnis auf und entwirft ihre weiteren Zukunftspläne.

Dafür erscheint Bildung in ihrer Narration als die *conditio sine qua non* um ihren Selbstentwurf und ein Leben nach ihren Vorstellungen zu realisieren. Die Folge fehlender Bildungserfahrung sieht Marina im Leben des ältesten Bruders dargestellt, und dieselbe Gefahr scheint dem jüngsten Bruder zu drohen. Im Vergleich dazu präsentiert sie den zweitältesten Bruder, die Schwester und sich selbst, die Bildung auf erfolgreicheren Wegen durchlaufen. Zudem unterstellt Marina der Bildung, eine präventive Funktion zu haben und somit als Schutz gegen die Gefahren der Kriminalität zu dienen. Ihre Teilnahme an der schulischen Bildung und das Bemühen um Weiterbildung bestätigen Marinas Handlungsschemata als aktive und engagierte Person in ihrer eigenen Causa.

Marina richtet sich an der Zukunft aus. So sehen wir in ihrer Aussage den Wunsch nach vielfältigen Kenntnissen und nach Chancen zum Berufswechsel. Sie präsentiert ihre Bereitschaft für die Aneignung von fremden Sprachen und Räumen, sie stellt sich Lernen als einen fortwährenden Prozess vor und dessen Inhalt als ein akkumulierbares Gut, das je nach Bedarf abgerufen und eingesetzt werden kann. Formale Arbeit ist in Marinas Selbstnarration das Versicherungsangebot der Gesellschaft, um ihren Selbstentwurf, auch was Weiterbildung angeht, zu realisieren. Das von ihr besuchte Projekt erscheint deshalb in ihrer biografischen Narration als Ressource und gewinnt dadurch Relevanz.

Marina nährt ihren Identitätsentwurf mit dem Einsetzen ihrer subjektiven Ressourcen und trotz ihrer Sorgen bezüglich der Möglichkeiten, eine Arbeit zu finden und aktuell ihren Entwurf zu finanzieren, setzt sie große Zuversicht in das Gelingen ihrer Bildungswünsche.

Es lassen sich einige Merkmale von Marinas Identitätskonstruktion beobachten:

- epistemische Suche danach, *wer* sie ist;
- Fähigkeit zu Widerstand und Selbstaktivität unter erschwerten Bedingungen;
- Bearbeitungsprozess der Erfahrung der Kindheit;
- Abstand zu erzähltem Ich durch Reifungsprozess;
- Selbstanerkennung durch schulische Leistung; und klare Darstellung des

Identitätsentwurfs.

In Marinas Erzählung werden die Identitätsziele auf die Ergebnisse hin ausgerichtet, welche aus ihrer Handlungsfähigkeit heraus entstanden sind. So wie Andrés Projekte bzw. Entwürfe zielen auch die ihren nach Selbstwirksamkeit, aber auch nach Anerkennung (vgl. Keupp u.a. 2008: 262).

Zusammenfassung

Die Jugendlichen haben nicht nur schulische Diskontinuitäten und traumatisierende Erfahrungen zu bewältigen, sondern auch misslungene Statuspassagen. In diesen Prozessen spielen signifikante Andere eine wesentliche Rolle, seien diese aus der Familie oder aus anderen Institutionen. Sie durchlaufen unterschiedliche Übergänge, die emotionale Beziehungen zu ihrer Nah-Welt sowie die Beziehung zu ihrer sozialen Welt einschließen: Schulabschlüsse, Professionalisierung, Integration am Arbeitsmarkt, Familiengründung. Das alles muss von ihnen reflektiert, entworfen, geplant und realisiert werden.

Die sozialen Räume, die in den Erzählungen präsentiert werden, gehören zur Mikroebene der Familie oder zur Mesoebene der sozialen Nahräume wie die Nachbarschaft und des institutionellen Ortes der Schule. Sie gewinnen in den Narrationen differenzierte Evaluationen. Familie kann die Identitätsarbeit von Jugendlichen schützen, indem sie als Raum für Geborgenheit und für Verständigung im Fall von schwerwiegenden Konflikten oder im Fall von biografischen Entscheidungen dient; Familie kann aber auch das Selbstverständnis und das Selbstverhältnis beeinträchtigen, indem sie hochgeladene emotionale Spannungen und gewaltsame Beziehungen in sich verbirgt.

Was den Nahraum des Wohnviertels und der Nachbarschaft betrifft, ist es interessant anzumerken, dass kein Wunsch geäußert wird, vom Lebensort weg zu ziehen. Das kann bei der Herstellung von Selbst- und Lebensentwürfen als Realitätsbezug – es fehlen die Mittel, um in ein andersartiges Viertel umzuziehen – oder als Bindung zum Territorium des Subúrbio Ferroviário gelesen werden, zumal es der Ort der Kindheit und des Aufwachsens dieser Interviewten ist und insofern mit dem Gefühl von sozialer Zugehörigkeit in Verbindung steht und einen Teil von ihrer sozialen Identität ausmacht.

Die schulische Bildung zu vollenden, ist eine altersbedingte Handlungsaufgabe, die von den Jugendlichen zu bewältigen ist. Die Schule kann sowohl ein Ort der sozialen Anerkennung und der individuellen Entfaltung, und somit als identitätsstiftender Faktor in der Selbstkonstruktion der Jugendlichen, gelten als auch eine Subjektivierung gegen sie hervorrufen, die durch unterschiedliche Formen von Widerstand zum Vorschein kommt. Diese wirkt deshalb als solche auf ihr Selbstverständnis und -verhältnis. Anhand der lebensgeschichtlichen Erzählungen sehen wir, wie Erfolg oder Diskontinuitäten und Brüche das Scheitern der Bemühungen um Schulbildung oder das Aufgeben der schulischen Pflichten nicht nur auf die Schulorganisation zurückzuführen sind, sondern auch an den inneren Dispositionen, an der Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit des Subjekts liegen können. Die Jugendlichen, die den Schulabschluss noch nicht erreicht haben, stellen sich nun dieser Aufgabe, zunächst weil das eine Bedingung für die Teilnahme an den Professionalisierungskursen ist. Darüber hinaus aber veranlasst sie diese Teilnahme dazu, dass sie über ihre schulische Laufbahn reflektieren und versuchen diese zu vollenden. Insofern sind die Professionalisierungskurse eine wichtige Ressource für diese Jugendlichen. Zudem wird Bildung im Sinne von Marotzki (1990) in den Narrationen ein hoher Stellenwert mit unterschiedlichen Bedeutungen zugesprochen: als Schutz vor sozialen Widersprüchen, als *conditio* für eine gesellschaftliche Teilnahme durch höhere Positionen, als ein Weg um materiellen Wohlstand zu erringen, als Selbstveränderung und Selbstbehauptung durch die Aneignung und die Bestätigung von sozialen Kompetenzen.

Die Bildungslaufbahnen der drei Jugendlichen sind Muster einer Palette von realen Möglichkeiten von Ereignissen und Handlungen, die einen schulischen Verlauf unter bestimmten Umständen beeinflussen können. Bildungsverläufe werden durch die Institutionen markiert, in denen sie vollzogen werden. Menschen werden dadurch geformt. Dennoch, wie Charlot (2000) meint, schreiben die Subjekte in den Institutionen ihre eigenen (Bildungs-) Geschichten. Sie handeln und inter-agieren, sie stellen Beziehungen zu anderen Subjekten, zu

Objekten und zum Wissen her und geben diesen Verflechtungen von Geschehnissen, Erfahrungen und Gefühlen individuelle Akzente.

Bildung und Arbeit erweisen sich in den Erzählungen als die zentralen Kategorien der Realisierung von Entwürfen und Projekten, wobei sie in einen engen Zusammenhang gebracht werden. Einerseits wird auf Bildung die Erwartung einer besseren Chance auf dem Arbeitsmarkt und darüber hinaus in der gesellschaftlichen Teilnahme zu erringen gesetzt; ihre Bildungsbemühungen sollen sich auf bessere Lebensbedingungen und höhere soziale Positionen auswirken, d.h., sie sollen soziale Mobilität ermöglichen. Andererseits ist es aber nur dann möglich, sich (weiter) zu bilden, wenn die entsprechenden materiellen Mittel vorhanden sind, d.h., wenn die Jugendlichen eine Arbeit, nämlich eine geregelte Arbeit, bekommen können. Dabei handelt es sich jedoch nicht um einen *circulus vitiosus*, da eine geregelte Arbeit nicht notwendigerweise von einer höheren Bildung abhängt. Die Frage ist nur, ob die dadurch erhaltenen Mittel ausreichen, um der Bildungsbemühung gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang von Bildung und Arbeit geht es um die Möglichkeit der Realisierung von Entwürfen und Projekten. Um von den Entwürfen zum Projekt zu gelangen, geht es durch einen Übergang, der sich nur in Etappen vollziehen kann, wobei Ereignisse und Erfahrungen dazwischen treten können, die neue Reflexionen hervorrufen und zu neuen Positionierungen führen können.

Im Anschluss werde ich noch zwei weitere lebensgeschichtliche Erzählungen aus forschungsoökonomischem Grund zusammenfassend präsentieren, d.h., die Präsentation wird sich auf die für den Gegenstand der vorliegenden Forschung wesentlichen Aspekte fokussieren. Es handelt sich um eine Ausweitung der Palette von Möglichkeiten, die sich innerhalb der Realität benachteiligter Jugendlicher in Salvador bieten. Einerseits sind diese Erzählungen aus methodologischer Sicht interessant, da sie zeigen, wie ein narrativ-biografisches Interview mit Jugendlichen anders beginnen kann als erwartet, was den Schwerpunkt betrifft. Jugendliche können über bestimmte Lebensphasen einfach nicht sprechen wollen. Auch können sie das Hauptthema der Erzählung auswählen, etwa ein Problem, mit welchem sie sich gerade beschäftigen. Andererseits bringen diese Interviews Themenbereiche, Prozesse, Handlungen und Strategien für den Umgang mit Anforderungen und Herausforderungen des Lebens zum Vorschein, die uns auf die Diversität der Wirklichkeit von benachteiligten Jugendlichen und ihren Bewältigungsstrategien für schwerwiegende Konflikte aufmerksam machen.

7. WEITERE FALLREKONSTRUKTIONEN

7.1 Marta

Interviewsituation

Im Interview ist Marta erzählfreudig und redegewandt, sie wirkt gelassen und redet schnell aber deutlich und macht keine Sprachfehler. Martas Haupterzählung ist sehr verdichtet. Sie ist mit Marina und ihrer Schwester Ana befreundet, die drei kommen und gehen immer zusammen zum Kurs. Marta setzt sich stets neben Ana. Beim Kurs redet sie auch mit Kolleginnen und geht auf Fragestellungen des Lehrers ein. Sie meldet sich zum Interview nach Marina und Ana an.

In knappen circa dreizehn Minuten redet sie über die relevanten Erfahrungen und Ereignisse ihres Lebens. In ihrer Erzählung ist keine Chronologie zu finden, was beim Lesen des Transkripts den Eindruck erweckt, dass sich die Geschichte im Kreis dreht. Zudem kommt, dass Marta in einigen Passagen der Erzählung den Faden verliert und sich mehrmals wiederholt. Martas lebensgeschichtliche Erzählung ist von einer Verlaufskurve des Erleidens markiert. In der verdichteten Form sind jedoch wenige Informationen, die diesen Verlauf etwas näher beschreiben. Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden, einige wenige Stellen aus dem Nachfrageteil heraus zu nehmen um zu klären, wie sich diese Verlaufskurve entwickelt hat. Das betrifft in der Erzählung besonders die Stelle über die Bewältigung dieses Prozesses. Diese Teile des Erzählens sind in der Textanalyse mit entsprechenden Hinweisen eingefügt, so dass es für die Leser/innen möglich ist genau zu wissen, wo diese anfangen und enden. Marta macht den Eindruck, eine fröhliche Person zu sein. In einigen Passagen drückt sie sich emotionell aus, besonders in der Beschreibungen des Konfliktes mit dem Vater. In anderen amüsiert sie sich und die Interviewerin, wie beim Erzählen über die Strandausflüge.

Portrait

Marta ist achtzehn Jahre alt. Sie ist die erste Tochter einer vierköpfigen Familie. Sie hat eine Schwester. Der Familie scheint es nicht am täglich Notwendigsten zu fehlen. Der Vater arbeitet selbständig. Er stellt Sitzpolster her und verkauft sie, wobei ihm Marta hilft; die Mutter ist Hausfrau. Die Familie bekommt die staatliche Hilfe der Bolsa-Familia, welche sich durch

die Teilnahme der Mutter in einer Frauengruppe¹⁶ zeitweise vervielfacht. Dadurch ist Marta eine der wenigen Interviewten, die einen Computer haben.

Marta ist die einzige in der Familie, die einer protestantischen Kirchengemeinschaft angehört. Diese Teilnahme an der kirchlichen Gemeinschaft ist ein wichtiges Thema in Martas Erzählung. In der Kirche fühlt sie sich integriert, sie gehört der jugendlichen Gruppe an, die Gitarre spielt. Sie fühlt sich dort anerkannt und zugehörig. Zudem sind zwei Frauen aus der Kirche ihre Bezugspersonen, von welchen sie eine noch in ihrer Kindheit (zwischen ihrem zehnten und zwölften Lebensjahr) in die Kirche eingeführt hat. Als sie sechzehn Jahre alt ist, verbietet ihr der Vater, die Kirche weiterhin zu besuchen. Ihrer Erzählung nach liegt der Grund darin, dass er seine außereheliche Beziehung geheim halten wollte, was durch Martas täglichen Weg zur Kirche gefährdet werden würde.

Zu Martas Entwicklung in der Kirche gehört das allmähliche Wechseln der Altersgruppierungen. Nachdem sie in die Jugendgruppe eingetreten ist, verlangt der Vater von ihr, die Kirche zu verlassen. Diese Forderung stößt auf ihren Widerstand und der Konflikt mit dem Vater spitzt sich zu. Unter der Androhung ihres Vaters, ihr Ansehen in der Kirche zu schädigen, gibt Marta schließlich den Kirchenbesuch auf. Zwei Monate später lernt sie ihren Freund kennen, aber die Beziehung dauert nicht lang. Sie ist traurig und unzufrieden, gerät in eine Krise und zieht sich von ihren Freundinnen zurück. Sie ist enttäuscht, magert ab und kann niemandem ihren Kummer und ihre Orientierungslosigkeit anvertrauen. Diese Krisenzeit nennt Marta Depression. In der Zwischenzeit wird die außereheliche Beziehung des Vaters enthüllt, es kommt zu ständigen Streitereien zwischen ihm und Martas Mutter. Nach der Überwindung ihrer Krise fängt sie damit an, ihrem Leben neue Ziele zu geben. Sie kehrt zur Kirche zurück und verträgt sich wieder mit ihrem Freund. Zwischen Marta und ihrem Vater verändert sich die Situation jedoch nicht wesentlich, sie möchte, dass er das Haus verlässt.

Marta hat ein Jahr vor dem Interview die Mittelschule beendet und befindet sich seitdem auf der Suche nach Arbeit und Weiterbildungsmöglichkeiten. Dafür kann sie nur mit der Unterstützung ihrer Mutter rechnen.

Die Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählung

Einstiegserzählung

I: also Marta ich möchte dich bitten mir dein Leben zu erzählen

16 Diese Gruppe von Freundinnen bzw. Verwandten versammelt sich, um zu vereinbaren, wann jede von ihnen vier Monate lang die gesamte Summe der Gruppe bekommt.

M: Erbarmen (lacht)

I: (lacht)

M: oh Gott mal schauen wo ich anfang da sind so viele Dinge in meinem Leben, gut im Moment bin ich achtzehn Jahre alt ich wohne zusammen mit meiner Mutter mit meinem Vater mit meiner Schwester und mit meinem Onkel

I: mhm

M: ich weiß nicht einmal warum er bei uns wohnt weil er selber ein Haus hat aber er wohnt bei uns gut so seitdem ich klein bin habe ich immer mit meinen Eltern zusammen gewohnt mein Vater und meine Mutter haben im LB-Viertel gewohnt, aber es ist so dass meine ganze Familie hier im AC-Viertel gewohnt hat also sind wir von dort hierher gekommen wir wohnen jetzt-, wir wohnen hier jetzt schon mehr als zwanzig Jahre

Marta geht sogleich auf die Erzählaufforderung ein, jedoch nicht ohne ein erstes Erstaunen darüber. „Erbarmen“ (Original portugiesisch: *misericórdia*) kann die zu erwartende Schwierigkeit oder auch das zu befürchtende Ausmaß des an sie gerichteten Unterfangens ausdrücken. Ihre Lebensgeschichte zu erzählen bedeutet zu versuchen, diesen *vielen Sachen* eine Ordnung zu geben, und deshalb muss sie den ‚Anfang des Fadens‘ finden. Die anfängliche Selbstverortung geschieht innerhalb des Familiensettings, in welchem sie sich als achtzehnjährige Tochter platziert. Der Onkel wird nur dieses einzige Mal im gesamten Interview erwähnt, er scheint eine Art Gast in der Familie zu sein, der überhaupt nicht auffällt: Über ihn wird nichts erzählt außer der Tatsache, dass er Mitbewohner ist. Danach bringt Marta die zwei Pole ihres Hauptthemas zum Ausdruck: ihre Zugehörigkeit zu einer der protestantischen Kirchen und der Konflikt mit ihrem Vater.

Suprasegment: Die Zeit in der Kirche

Kernstelle: Kircheneintritt

M: Gut von klein an bin ich immer gegangen-, da gab es eine Kollegin meiner Mutter aus ihrer Kindheit die mich-, () sie hat mich zur Kirche mitgenommen, so diese Ausflüge der Kirche da bin ich gegangen ich war so zehn zwölf Jahre alt ungefähr also dann von klein an bin ich immer allein gegangen meine Eltern sind nie gegangen auch nicht meine Schwester also ich bin immer gegangen bin mit zwölf dreizehn vierzehn fünfzehn immer allein in die Kirche gegangen mit dieser Frau da

„Ich bin immer gegangen“ drückt eine Temporalität aus, welche keine eindeutige Markierung mit sich bringt, aber dennoch ein Kontinuum denotiert, das in der Vergangenheit anfängt. Marta wird früh in ihre kirchliche Initiation durch eine Person von außerhalb des Familienkreises eingeführt. Dabei betont sie, als einzige der Familie dieser Religion anzugehören. Marta scheint die Abwesenheit der Familienmitglieder bzw. ihr Desinteresse zu stören. Wir können in dieser Passage schon erahnen, dass die Kirche und die Kirchenausflüge

mit der Freundin ihrer Mutter eine gewisse Bedeutung für sie hat, wie es später zum Ausdruck kommt. Dennoch vernebelt die neutrale Ausdrucksweise „mit dieser Frau da“ in dieser Passage die Bedeutung, die diese Person für sie hat. Die Zeitspanne vom zehnten bis zum sechzehnten Lebensjahr verdichtet Marta in der Verknüpfung mit der Kirche. Es sind praktisch die wichtige Zeit der frühen Adoleszenz und auch ein Teil ihrer Kindheit mit den Erlebnissen und Erfahrungen dieser Umwelt verbunden. Somit sind das wichtige Momente ihres Sozialisierungsprozesses und ihrer Statuspassagen in dieser Glaubensgemeinschaft, die miteinander verknüpft werden. Ihre persönliche Entfaltung ist eng mit dieser Teilnahme verbunden.

Marta ist in der Kirche gut integriert. Sie erzählt im Verlauf des Interviews, wie sich ihr andere Erfahrungsräume durch ihr allmähliches Wachstum in der Kirche eröffnen und wie sich für sie ihre Zugehörigkeit zur Kirche auswirkt: Die Freundschaften, die sie schließt, Gitarre spielen zu lernen, die Gitarrengruppe und das Treffen nach dem kirchlichen Ritual gehören zu Martas alltäglichen Erlebnissen, die ihr Selbstverständnis bilden und ihrem Leben als Adoleszentin Sinn verleihen.

In dieser Sequenz erzählt sie, wie es zur Krise kam. Ab ihrem sechzehnten Lebensjahr, gerade im Jahr ihrer Taufe, wird Marta vom Vater dazu gedrängt, die Kirche zu verlassen. Von da an entsteht ein Geflecht von Situationen und interaktionalen Zusammenhängen (besonders mit ihrem Vater), das durch das Konzept der Verlaufskurve des Erleidens analytisch rekonstruiert werden kann. Im Folgenden werden die Kernstellen präsentiert, die den Ablauf der von Marta erlebten Situationen rekonstruieren. Die Ereignisse, die die Krise auslösen, Martas Handlungen und Haltungen, ihre Wandlung und deren Bedeutung so wie die unterschiedlichen Aspekte der Ereigniskonstellation werden in den ausgewählten Passagen dargestellt.

Suprasegment: Die Verlaufskurve des Erleidens

Kernstelle: Das Verlaufskurvenpotential

M: ich bin hingegangen bis zu-, bis sechzehn, da hat mein Vater eine Frau kennen gelernt das heißt er hat eine Frau geschwängert während dem er mit meiner Mutter zusammen war und er hat mir verboten zur Kirche zu gehen weil an meinem Weg dorthin hat die Frau gewohnt

Das Verbot des Kirchenbesuches „enthüllt“ Marta als eine Strategie des Vaters, sich selbst vor den möglichen Folgen seiner Tat zu schützen. Ihre Aussage in dieser Passage beinhaltet eine doppelte Kritik am Verhalten ihres Vaters: Er hat nicht nur eine Frau kennen gelernt, sondern

sie „geschwängert, während“ er „mit“ ihrer Mutter „zusammen“ war, und er setzt seine Macht als Vater ein, um sich selbst vor Konfrontationen zu schützen.

Kernstelle: Die Grenzüberschreitung des Wirksamwerdens des Verlaufskurvenpotentials

M: und er wollte nicht dass ich ihn mit dieser Frau sehe so hat er gesagt dass ich nicht mehr zur Kirche gehen soll weil ich angefangen habe fanatisch zu werden

I: mhm mhm

M: dass Gläubiger (crente) sein eine Sache von Verrückten sei diese Dinge hat gesagt dass wenn-, dass ich in die Kirche gehen würde um hinter Männern her zu laufen weil sa-, er jede Menge Sachen gesagt hat () es war ein schrecklicher Streit also gut ich habe deswegen sehr gelitten also ich habe wegbleiben müssen weil er gesagt hat dass er das nächste Mal in die Kirche gehen würde und er würde sich dort hinstellen vor allen Leuten und er würde einen Haufen Sachen sagen

Es ist im Bundesstaat Bahia keine Seltenheit, dass die Mitglieder von Religionen oder Sekten, die in der Öffentlichkeit predigen, von Passanten als Fanatiker oder Verrückte bezeichnet werden. Offenbar speist sich das Vorgehen von Martas Vater aus dieser Ansichtsweise, um eine Bekräftigung seines Versuches, sie von der Kirche fern zu halten, zu gewinnen. Zudem greift er auf verbale Aggression zurück, die er mit der Erpressung und der Drohung zuspitzt, ihre soziale Integrität zu verletzen und sie in der Gemeinschaft zu beschämen und zu diskreditieren. Die verbalen Aggressionen des Vaters betreffen ihre Weiblichkeit: „hinter Männern her [zu] laufen“ heißt Männer aufzusuchen, was in seiner Ideologie nicht zur Frauenrolle oder zum Frauenbild gehört; es handelt sich um kein „anständiges“ Verhalten, es ist keine Verhaltensweise, die von einem „braven“, einer Kirche zugehörigem Mädchen zu erwarten ist. Der Konflikt mit dem Vater hat zu diesem Zeitpunkt schon seinen Höhepunkt erreicht. Marta nimmt die Bedrohung des Vaters ernst und gibt die Kirchenbesuche auf. Martas emotionelle Betroffenheit können wir in den abgebrochenen Wörtern und Sätzen ablesen.

In der dargestellten Situationskonstellation können zwei Stadien der Verlaufskurve des Erleidens bemerkt werden: zuerst das Stadium des Verlaufskurvenpotentials, wobei es um die Rahmenbedingungen geht, die zur Destabilisierung der alltäglichen Ordnung für Marta führen. Darauf reagiert sie zuerst gar nicht passiv, im Gegenteil: „Es war ein schrecklicher Streit“ steht für ihren Widerstand und für den Versuch ihr Handlungsschema beizubehalten. Nach Schütze (2006) ist die Rahmenbedingung, um für das Verlaufskurvenpotential wirksam zu werden, aus zentralen Widrigkeiten im alltäglichen Leben und aus biografischen Verletzungsdispositionen konstituiert. Es treten auch Schwierigkeiten für die alltägliche Gestaltung des Lebensarrangements ein (vgl. Schütze 2006: 215).

Marta ist in der Struktur der Familie als minderjährige Tochter positioniert, und ist in diesem kulturellen Interaktionsgefüge im Nachteil. Dennoch könnte sie sich aus ihrer Position heraus entscheiden, die Kirche weiterhin zu besuchen und den Vater damit zu konfrontieren. Seine Drohung hält sie jedoch davon ab. Für sie wäre m. E. die Folge eines Skandals in ihrer sozialen Gemeinschaft verheerender als das Abbrechen des Kirchenbesuches. Somit wird auch ein zweites Stadium angesprochen, das der Grenzüberschreitung und des Wirksamwerdens des Verlaufskurvenpotentials. In diesem Stadium ist die Ereignisverkettung übermächtig, und der/die Betroffene erfährt Schock und Desorientierung. (vgl. ebd.). Das Kohärenzgefühl kann dabei nicht entstehen. Der fehlende Handlungsspielraum lässt sie nicht mit dieser Situation fertig werden in dem Sinn von ihre eigenen Interessen und Wünsche durchzusetzen.

Im Nachfrageteil erzählt Marta weitere Details über die Bedingungen der Eskalation dieses Konfliktes mit dem Vater, der zu ihrem Fernbleiben von der Kirche führt. Sie erzählt über das Abbrechen ihrer Kirchenbesuche und fügt in geraffter Form einige Elemente der Ereigniskonstellation zusammen, die wirksam sind. Neben seinen Vorurteilen und der Abneigung gegen die Kirchenmitglieder holt sich der Vater ein weiteres Argument bei der Schwangerschaft ihrer Freundin um seine Einwände gegen ihren Kirchenbesuch zu verstärken: *Siehst du das?* heißt, dass es auch Marta betreffen könnte. Für Marta überbewertet der Vater das Ereignis zugunsten seines Einschüchterungsversuchs. Marta erleidet die zwei ersten Verluste mit ihrem Austritt aus der Kirche: Sie kann nicht mehr so oft die Freundin und die anderen adoleszenten Gitarrenspieler treffen und sie muss auch diese Elemente ihres sozialen Netzes aufgeben. Die Ereigniskonstellation und die Ereignisverkettung beginnen die konstitutiven Elemente von Martas Alltag auseinander zu nehmen. Gleichwohl Marta ihre Eigensinnigkeit bewahrt und zunächst weiterhin die Kirche besucht, gibt sie diese Besuche noch im selben Alter auf.

In der Sequenz der Haupterzählung berichtet Marta über die Zeit nach der Drohung des Vaters, die sie zum Fernbleiben von der Kirche veranlasst.

Kernstelle: Labiles Gleichgewicht der Alltagsbewältigung

M: es würde mich be-, mich-, es würde mich vernichten ein Vater kann sowas nicht mit einer Tochter machen (Zungenlaut/Schmollmund) gut also ich habe damit aufgehört zur Kirche zu gehen, also es war als ich aufgehört habe zur Kirche zu gehen habe ich angefangen jede Menge Blödsinn zu machen, Blödsinn so weil, nicht dass der der kein Gläubiger (crente) ist nichts taugen würde a::ber ich habe den Nabel durchbohrt ich habe die Nase durchbohrt diese Dinge die skandalisieren ne also ich bin sehr sehr Unruhestifter (bagunceira) Taugenichts (baderneira) geworden also ihm hat das dann auch nicht gefallen

Marta bezieht sich auf die Drohung des Vaters, einen „Skandal“ zu verursachen. Sie sieht in der Drohung eine Definitionsmacht und befürchtet dadurch einen Gesichtsverlust oder eine Diskreditierung ihrer Person in der religiösen Gemeinschaft zu erleiden. Die negativen Attribute, mit welchen der Vater sie zu verleumden bzw. die er ihrer Identität zuzuschreiben droht, könnte ihr Ansehen und die sozialen Beziehungen zerstören. Sie begibt sich in die Angst vor einer Identitätsschädigung und übernimmt eine Vermeidungsstrategie, indem sie den Besuch der Kirche aufgibt. Durch die Vermeidungsstrategie versucht Marta die Informationskontrolle über sich in den Griff zu bekommen, auch wenn es sich um eine Verleumdung handelt, also nicht um konkrete Tatsachen. Vermeidung können wir auch hier mit Goffman als eine Technik der Imagepflege gegen die Beschädigung des Image verstehen – das „Bild von einer Person, durch welche sie der Umwelt als jemand erscheint, der mit sozial anerkannten Eigenschaften versehen ist“ (Goffman 1988, zit. nach Haerberlin/Niklaus 1978: 47).

„Es würde mich vernichten“ steht für ihre Empfindung der Bedrohung ihres Selbstverständnisses und der Zerstörung ihrer sozialen und emotionalen Bindungen in der Gemeinschaft, zu welcher sie sich zugehörig fühlt und zu der sie jahrelang eine Vertrauensbeziehung aufgebaut hatte. „Ein Vater kann so was nicht mit seiner Tochter machen“ gilt als eine Handlungsmaxime, eine Prämisse, die die Vater-Tochter Beziehung zu regeln vermag – ihr nicht in einem solchen Maß zu schaden –, und es drückt gleichzeitig ein Bedauern darüber aus, dass diese Regel für sie nicht zu gelten scheint. Es ist auch eine Evaluierung des Verhaltens des Vaters und somit eine Kritik an seiner Handlung bzw. Einstellung der Tochter gegenüber. Die Aussage und die Geste des Schmollemundes drückt Martas Entsetzen und Enttäuschung angesichts der Verletzung einer solchen Maxime durch ihren Vater aus. Somit können wir sagen, dass das Stadium der Grenzüberschreitung erreicht ist. Ein Rückzug erwies sich als die einzige Reaktion, die es ihr ermöglicht, sich vor weiterem Schaden zu schützen und woanders zu versuchen, ihre Handlungsfähigkeit beizubehalten.

Nach dem Abbrechen der Kirchenbesuche ändert Marta ihre Verhaltensweise. In ihrer Darstellung bewertet sie ihre Veränderung als eine Differenz zwischen Gläubigen und Nicht-Gläubigen. Diese Differenz wird jedoch durch eine ambivalente Evaluation dargestellt. „Blödsinn“ zu machen gehört nicht zur Erwartungshaltung gegenüber einem Gläubigen. Im Gegensatz dazu können die Nicht-Gläubigen „Blödsinn“ machen, was jedoch nicht heißt, dass sie deswegen „nichts taugen“, es bedeutet nur, dass dies zu ihrer normalen Handlungsweise gehört, so Martas Argument. Es ist anzumerken, dass das, was Marta bisher als „Blödsinn“

bezeichnet, Handlungen sind, die der Jugendkultur angehören, die sie jedoch als Markierung einsetzt, nicht nur um das „gläubig Sein“ zu konturieren, sondern dadurch auch sich selbst gleichzeitig als Gläubige zu identifizieren. Was das „Unruhe Stiften“ und das „nichts Taugen“ betrifft, darüber erzählt sie im Nachfrageteil: auf Feste gehen, tanzen am Strand, männliche Jugendliche im öffentlichen Raum treffen und sich von ihnen Getränke, darunter auch alkoholische, spendieren lassen. Martas Urteile über die eigenen Handlungen weisen einerseits auf eine Distanz hin, die sie heute dem erzählten Ich gegenüber einnimmt, und andererseits basiert sich Martas Urteil offensichtlich auf ihre aktuelle kirchliche Orientierung, was sie dazu befähigt, zu unterscheiden, welche Handlungen zu einer Gläubigen gehört und welche nicht, und somit sich aktuell zu positionieren. Solche von ihr beschriebenen Verhaltensweisen stellen sicherlich eine Verletzung eines ungeschriebenen Verhaltenscodes der Kirche dar, der sich gegen die jugendlichen Modeerscheinungen und diese Art von Selbstaussdruck stellt.

Der Ausdruck „Gläubiger“ (*crente*) ist in Brasilien eine allgemeine Bezeichnung für alle christlichen nicht-katholischen Religionen oder Sekten. Sowohl die evangelikalen als auch die protestantischen Glaubensgemeinschaften oder die Zeugen Jehovas fallen unter diesen Begriff. Der Ausdruck Gläubige ist zum Teil mit stigmatisierendem „Beigeschmack“ besetzt, zumindest im Bundesstaat Bahia. Die Gläubigen bezeichnen sich selbst häufiger als *cristãos* (Christen) – an Christus glaubende – wenn sie von sich selbst reden, als dass sie das Wort Gläubige benutzen. Marta jedoch verwendet den Ausdruck, um die religiöse Dimension ihrer Identität zu präsentieren. Der Gebrauch dieses Ausdrucks und die Differenzierung zwischen Gläubigen und Nicht-Gläubigen in ihrer Erzählung können als eine Beteuerung ihrer Entscheidung für die religiöse Gemeinschaft gelesen werden.

In diesem Teil des Abschnitts zeichnet sich Martas Versuch ab, ein labiles Gleichgewicht durch die Schaffung eines alternativen Raumes herzustellen und dadurch ihre Handlungsfähigkeit zu bewahren. Nach Schütze (2006) wird ein labiles Gleichgewicht hergestellt, wenn der Schock und die Verwirrung über die Grenzüberschreitung überwunden werden. Das hergestellte Gleichgewicht ist labil, da die Bedingungen des Verlaufskurvenpotentials noch wirksam sind. Auch Marta handelt unter diesen Bedingungen und ist diesen unterworfen. Dennoch präsentiert sie sich in diesem Abschnitt als handelndes Subjekt, welches sich außerhalb der Reichweite ihres Vaters und seiner Vorstellungen, Interessen und Macht bewegen kann. „Blödsinn machen“ und sich piercen lassen kann auch als Provokation dem Vater gegenüber gelesen werden. Als solches bedeutet es für ihn eine

Herausforderung, sie unter seine Kontrolle zu bringen; andererseits zeigt sie ihm dadurch, wie fragil seine Kontrollversuche sind.

Der Konflikt mit dem Vater endet demnach jedoch nicht, nachdem sie aus der Kirche ausgetreten ist. Ihre neuen Ansprüche und Tätigkeiten – Feste, Shows, Strände – sind dem Vater auch nicht recht und er versucht sie weiterhin zu kontrollieren. Bei der Mutter findet sie mehr Verständnis für ihren neuen Willen. Sie erlaubt ihr, mit den Freundinnen zu Festen und Shows zu gehen.

Die Strandausflüge und das Treffen auf öffentlichen Plätzen des Viertels sind die Freizeitaktivitäten, die am wenigsten Kosten- und Organisationsaufwand mit sich bringen, weswegen diese von den Jugendlichen bevorzugt werden. Hier zeichnet sich die Aneignungsstrategie der Mädchen bzw. der Jugendlichen ab, öffentliche Orte der Stadt, die leicht zugänglich sind, als Möglichkeitsraum ihres Jugendseins mit einer gewissen Unabhängigkeit bzw. außerhalb der elterlichen Aufsicht zu erfahren. Diesbezüglich meinen Hurrelmann und Quenzel:

„In dem Maße, wie Spannungen mit den Eltern entstehen, verlagert sich die Erschließung von Lebensräumen auf Felder außerhalb der Wohnung. Hier sehen sich Jugendliche vor allem in Städten der Situation gegenüber, dass die funktionale Belegung großer Teile ihrer Umgebung durch Häuser, Verkehrswege und Einkaufsläden eigene räumliche Entfaltungsmöglichkeit erschwert“ (Hurrelmann/Quenzel 2007: 132f).

Andererseits zeigen die dargestellten Praktiken, wie beschränkt die Möglichkeiten für die Jugendlichen aus den Stadtrandvierteln sind, von anderen ihrem Alter angemessenen Konsumangeboten der Gesellschaft zu profitieren. Diese Jugendlichen sind von den Konsumangeboten der Shoppingcenter, der Kinos, Theater und Musikshows in Veranstaltungshallen oder Theatersälen weit entfernt. Außer diesen Freizeitausflügen erwähnt Marta Shows (vermutlich Massen-Musikevents auf öffentlichen Plätzen oder auf dem Ausstellungsgelände der Stadt, die relativ billig und dadurch bei den Jugendlichen sehr beliebt sind), die von der Großmutter bezahlt werden. Die Konturen jugendkultureller Praktiken sind in direktem Bezug zu sozialer Ungleichheit in den gesellschaftlichen Strukturen zu verstehen. Hierzu schreiben auch Hurrelmann und Quenzel:

„Die Gleichaltrigen Gruppe stellt insgesamt ein subkulturelles Medium dar, das Jugendlichen wichtige Formen der Selbstdarstellung erlaubt. Dank der kollektiven Macht der Gruppe gelingt es ihnen (...) ein eigenes Territorium zu erobern und die oft durch Medien angeheizten Träume von spontaner Lebensführung und unkontrollierter Freizeitbeschäftigung zu erfüllen“ (ebd.: 133).

Dazu kommt die Situation von Unsicherheit aufgrund von Kriminalität und Gewalt in den Vierteln wegen mangelnder Maßnahmen seitens der Exekutive, wodurch die Straßen und die wenigen öffentlichen Plätze, die es gibt, „ungenießbar“ werden.

Es folgt die Beendigung der gemeinsamen Ausflüge mit den Freundinnen. Auch kommt es zur Trennung von ihrem Freund. Marta zieht sich aus der Mädchengruppe zurück, bleibt ständig zu Hause und leidet darunter. In der nächsten Kernstellen werden diese Themen in der Erzählung angesprochen.

Kernstelle: Schluss mit dem Freund

M: gut, also dieser mein Freund war meine erste Liebe solche Sache er verl-, er hat mich verlassen nein, er ist zu den Festen gegangen er hat mir keine Aufmerksamkeit gegeben also ich habe eine Depression bekommen weil wir Schluss gemacht haben hab ich eine Depression bekommen weil er mich wegen meinem Vater verlassen hat mein Vater hat gestrit-, er streitet viel mit meiner Mutter also hab ich eine Depression bekommen ich hab das hier bekommen (zeigt mit dem Ziegenfinger die Augenringe) alles dunkelblau weil ich nicht schlafen konnte ich bin mager geworden das hier (zeigt auf das Schlüsselbein mit den Händen) ich hab schrecklich ausgesehen es ist sogar so weit gekommen dass man gedacht hat ich hätte ein Kind abgetrieben ne es ist mir schlecht gegangen schlecht wirklich schlecht also ich habe mich vom Freund getrennt und so also habe ich mich entschieden damit aufzuhören weil das mir nichts gebracht hat ich habe begonnen mich verloren zu fühlen

Marta übernimmt distanziert eine wissenschaftliche Bezeichnung, um ihre damalige Befindlichkeit auszudrücken und ihren inneren Zustand zu charakterisieren. Der Ausdruck „Depression“ kommt in der Passage mehrmals vor und wird mit der Beschreibung physischer Merkmale verbunden. Marta listet eine Palette von Symptomen auf, die das Krankheitsbild kennzeichnen und von der Interviewerin als ‚typischer Fall von‘ erkannt werden sollen: dunkle Augenringe, Schlaflosigkeit, Abmagerung und das „schreckliche“ Aussehen sind unzweifelhafte Anzeichen dafür, dass es ihr „schlecht schlecht wirklich schlecht“ geht. Die Auslöser der „Depression“ liegen im Verlieren ihres Beziehungsnetzes und im Verlust ihrer Handlungswirksamkeit: Sie kann sich weder in ihrer Familie als handelndes Subjekt erfahren – hier ist vor allem der Vater der mächtige Ereignisträger, während die Mutter in der Erzählung als sekundäre Ereignisträgerin aufscheint, zumal sich der Vater „mit“ ihr streitet – noch erlebt sich Marta in ihrer eigenen Beziehung mit ihrem Freund als Handelnde: „Er hat sie verlassen“. Die Abfolge der Ereignisse scheint das Leben aus Martas Reichweite entfernt zu haben. Der Eingriff in die Situation kommt in Form einer Entscheidung zum Rückzug: „Also habe ich mich entschieden damit aufzuhören“. Gemeint sind hier die Ausflüge mit den Freundinnen zu den

Stränden und Festen, die Marta nicht zufrieden stellen. Daher entsteht das Gefühl des Verlorenseins, das wir als Selbstentfremdung lesen können.

Marta befindet sich in einer Situation des Scheiterns während einer Statuspassage: Von der frühen Adoleszenz in der Gitarrengruppe der Kirche zu einem Mädchen, das ihr eigenes Leben gestalten möchte, sich aber als daran gehindert erlebt, das die erste Liebe erfährt, die jedoch offensichtlich nicht ihren Erwartungen entspricht. Die Enttäuschungen kann sie schwer verarbeiten und verursachen körperlichen und psychischen Schaden. Zu diesem Zeitpunkt sieht sich Marta in einer aussichtslosen Situation.

Auch wird in diesem Abschnitt eine soziale Konstruktion des Wohnumfeldes präsentiert. Der Satz „es kam sogar so weit, dass man dachte, ich hätte ein Kind abgetrieben“ deutet auf eine Vermutung Martas über die Gedanken ihres sozialen Umfelds hin: der Verdacht, dass sie etwas Unerlaubtes getan habe. Ein Schwangerschaftsabbruch impliziert das Eingehen einer unangemessenen sexuellen Beziehung vor der Ehe und der Verdacht eines Schwangerschaftsabbruchs kann zu übler Nachrede in ihrem Milieu führen. Jedoch gibt Marta keine weiteren Hinweise darauf, wie sie auf die Vermutungen seitens ihres sozialen Umfelds ihr gegenüber gekommen ist. Sie drückt dadurch aber das Ausmaß der Konsequenzen und die Dramatik ihrer Situation aus, die das Verbot ihres Vaters für ihr Leben hat.

Die „Depression“ als Folge der Ereigniskonstellation soll von der Interviewerin als nachvollziehbare Schlussfolgerung zu erkennen sein. Damit fängt für Marta das Stadium der Entstabilisierung des labilen Gleichgewichts ihrer Alltagsbewältigung an. Gemäß Schütze (2006) wirken in diesem Stadium noch die Rahmenbedingungen des Verlaufskurvenpotentials und der Betroffene erlebt sich als entfremdet. Marta spricht von ihrer inneren Einsamkeit, die sie erlebt hat, und von den Bedingungen, die zu ihrer „Depression“ führen. Zu diesem Zeitpunkt hat sie kaum jemanden, dem sie ihren Kummer anvertrauen will; ihre Mädchenclique scheint für sie eher einen instrumentellen und situativen Charakter zu haben: Man schließt sich zusammen, um Aktivitäten zu gestalten. Ihr Zuhause wird vom Konflikt zwischen ihren Eltern ‚besetzt‘. Und schließlich gibt sie die Beziehung mit ihrem Freund auf, der ihr anscheinend etwas bedeutet.

Die Darstellung der Ereigniskonstellation und ihre Deutung sprechen für eine starke seelische Belastung. Martas Orientierung für die Gestaltung ihrer Alltagswelt ist zusammengebrochen. Dadurch erleben wesentliche sinnstiftende Dimensionen ihres Lebens, nämlich die gemeinschaftliche, die emotionale und die soziale, eine Umwälzung, auf die Marta keinen entscheidenden Einfluss auszuüben vermag. Ihre Handlungsschemata der

Gestaltungsfähigkeit werden außer Kraft gesetzt und sie muss wider Willen versuchen, ihren Alltag anders zu gestalten. Das Übermaß an Problemen bewirkt einen Zusammenbruch in Martas Alltagsorganisation und Selbstorientierung. Bezüglich des Prozesses der Verlaufskurve spricht Schütze (2006: 215f) über das „Übermaß der Falsifikation des Erwartungsfahrplans“ für das tägliche Leben, welches sich auf das Selbstvertrauen und Fremdvertrauen, auf die Handlungsfähigkeit und auf soziale Beziehungen und die Selbstbeziehung auswirkt. Das Zusammentreffen von Ereignisabfolgen überfordert Marta und sie fühlt sich mit ihren Problemen allein gelassen.

Kernstelle: „Glück“

M: es ist mein Glück dass ich immer eine lernbegierige Person war ich habe ihm nicht gegönnt dass ich jemals sitzen geblieben bin dass ich jemals eine Nachprüfung gehabt habe um es ihm nicht zu gönnen also war es mehr deswegen (Nachfrageteil)

Marta ist gekränkt und verletzt durch die Macht, die ihr Vater in Form von Einmischung und Beschränkungen ihrer eigenständigen Lebensgestaltung auf sie ausübt. Ihre positiven schulischen Leistungen ermöglichen ihr eine Art Selbstzufriedenheit darüber, dem Vater kein Motiv zu geben, ihr weitere Bewegungseinschränkungen aufzuzwingen. Die positive schulische Leistung fungiert somit als Schutz vor weiteren Eingriffen des Vaters in ihre Privatsphäre. Martas Selbsteinschätzung als „lernbegierig“ wird nicht als persönliche Eigenschaft präsentiert, sondern als etwas Schicksalhafteres. Bis zu diesem Zeitpunkt hat Marta kaum über ihre Schulzeit gesprochen. Dieser Zeitraum scheint in ihrer Erzählung außerhalb ihrer Aufmerksamkeit zu liegen, im Gegensatz zu den Bereichen Familie und Kirche. Die schulische Leistung, die somit wie ein „Schutzschild“ begriffen wird, scheint in der Erzählung der Verlaufskurve in der Form eines Einschubs auf.

Martas physischer und körperlicher Zustand denotiert die seelische Belastung, mit der sie zu dieser Zeit ihres Lebens beschäftigt ist: Verletzt, desorientiert, allein und ungeliebt sein markieren diese gescheiterte biografische Statuspassage. Die körperliche Abmagerung symbolisiert die chaotische und anomische Seite von Martas Leben, welches sie stark überfordert. Es gelingt ihr nicht, ihr Jugendsein beliebig zu gestalten, sie wird emotional erpresst und sie sieht keine Stütze oder Orientierung, woran sie sich festhalten kann. Marta erlebt diesen Lebensabschnitt als einen anomischen Vorgang und sie weiß sich selbst nicht zu helfen. Vier Monate nach dem Beenden ihrer Ausflüge gelingt es Marta aus der Verlaufskurve

des Erleidens heraus zu kommen. Die folgenden Abschnitte aus dem Nachfrageteil geben uns einige wenige Hinweise über den Verlauf dieser Bewältigung.

Kernstelle: „Heilung“

M: und dann ist die Zeit vergangen vergangen si-, bin reifer geworden mir ist es dann besser gegangen aber es war sehr schlecht

Für Marta ist die Bewältigung der Krise ein 'quasi natürlicher' Prozess, insofern die Zeit selbst (ohne Martas Einwirkung oder eine Fremdeinwirkung) einen Prozess in Gang setzt, der sie dazu bringt die Normalität ihres Lebens wieder herzustellen. Durch die Herstellung von Kohärenz ist Marta in der Lage ihr Leben aus einer anderen Perspektive zu sehen. Zudem zieht sie eine Bilanz des Erlebten.

Kernstelle: Entscheidung

M: aber es hat jetzt angefangen dass es mir besser geht als ich angefangen habe zu kommen und zu fü-, den Geist zu füllen früher bin ich leer gewesen ich habe an eine Menge Blödsinn gedacht also als ich beschlossen habe dass ich ma-, mein Leben ändern muss eine Arbeit organisieren aufzuhören zu Hause zu bleiben und jammern also es ist mir besser gegangen es ist also besser geworden ich bin noch mit den Mädchen ausgegangen bin zum Strand gegangen bin also ausgegangen aber ich habe beschlossen dass es anders sein soll dass ich mein Leben genieße aber dass ich mehr an meine Zukunft denke es ist also besser geworden ich bin zur Kirche zurück gekehrt, als dann-, in Wirklichkeit haben ich und mein Exfreund wir haben uns nie so endgültig getrennt

Martas Reflexionsprozess hilft ihr, ihr Leben allmählich wieder zu kontrollieren. Hier spricht sie bereits über den Kurs, den sie zu besuchen beginnt, bei welchem nicht so sehr der Bildungsinhalt im Vordergrund steht, sondern der Umstand, sie präventiv oder protektiv davon abzuhalten „Blödsinn“ zu denken.

In der Darstellung ihres Verarbeitungsprozesses der Verlaufskurve präsentiert sich Marta auf der kognitiven Ebene als eine reflexions- und entscheidungsfähige Person. Ihr Entschluss bringt zweierlei Veränderungen mit sich. Einen ersten Lebensentwurf: eine Arbeit suchen; und einen ersten Selbstentwurf: aufhören über das Leben zu „jammern“, was heißt zu versuchen, ihre Handlungskompetenz wieder in Gang zu setzen, gleichwohl das auch auf eine Abwertung des Erlebten hinweist. Durch den Entschluss ihre Freizeitgestaltung zu ändern, bemerken wir, dass ihre Handlungsschemata wieder wirksam werden. Marta ist jetzt in der Lage, über ihre Bedürfnisse nachzudenken, und sie möchte sich ihrer Zukunft widmen.

Durch die ‚Herstellung der Normalisierung‘ ihres Lebens erfolgt ihre Rückkehr zur Kirche und die Versöhnung mit ihrem Freund, was bis zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht abgeschlossen ist. Die Situation mit dem Vater bleibt weiterhin gespannt, zumal seine Beziehung zu Tochter und Frau keine große Veränderung erfährt. Mit Schütze (2006) können wir diesen Prozessabschnitt in Martas Leben als authentische theoretische Bearbeitung des Orientierungszusammenbruchs erfassen. Somit markiert Marta den Abschluss der Verlaufskurve in der Positionierung als handelndes und auf die Zukunft gerichtetes Subjekt.

Gleichwohl Marta aus dem wissenschaftlichen Diskurs den Begriff der Depression aufgreift um ihren Zustand zu verstehen und zu plausibilisieren, nimmt sie keine fachspezifische Unterstützung oder Dienst in Anspruch, um mit ihrer Situation fertig zu werden. Sie hält sich auch von ihren erwachsenen signifikanten Anderen fern, zumindest werden die Kontakte vorerst abgebrochen, obwohl sie sagt, dass sie zwar ab und zu zu den Leuten geht, aber sich schämt, über ihren Zustand zu reden. Das Beenden der Ausflüge sollte uns jedoch nicht darauf schließen lassen, dass die Freundinnen keine Anteilnahme an ihrer Situation haben. Marta berichtet im Nachfrageteil, dass sie zu Hause weder weinen noch allein sein kann und dass sie deshalb zu den Freundinnen nach Hause geht. Das heißt, dass sie zumindest einen Zufluchtsort bei den Freundinnen hat, was in einer Krisenzeit viel bedeuten kann. Nach der Bewältigung der Krise sucht sie wieder zwei Freundinnen auf und geht mit ihnen zusammen zur Institution *Casa do Cuidar*, um sich über Ausbildungskurse zu erkundigen.

Martas Verlaufskurve des Erleidens ist der Formablauf einer stark konflikthafter Statuspassage. Bis zu ihrem sechzehnten Lebensjahr scheint die strukturierte und normalisierte Welt zu funktionieren. Ab dann kommen auf sie Anforderungen zu, mit welchen sie sich nicht zu Recht zu finden vermag. Es gerät sowohl ihre emotionale Welt innerhalb der Familie in Krise als auch die erste Erfahrung der Liebe sie in der Form eines nicht gegenseitigen Gefühls überfordert. Auf der sozialen Ebene versucht sie handlungswirksam zu bleiben und als Jugendliche andere Räume zu erproben und sich anzueignen, was aber eine Selbstunzufriedenheit und -entfremdung hervorbringt.

Eine von Martas Reaktionen auf die Ansprüche der Übergangsphase ist die einseitige Fokussierung auf die unabhängige Gestaltung ihres Lebens. Damit sucht sie nicht nach Orientierung und Unterstützung von signifikanten Anderen, sei es von Erwachsenen oder Gleichaltrigen, geschweige denn von institutioneller Hilfe. Stattdessen versinkt sie in Orientierungslosigkeit und innere und äußere Einsamkeit. Ihre seelische und körperliche Befindlichkeit kann als ein Ausdruck des Scheiterns dieses Übergangs interpretiert werden oder

als ein Ausdruck des sich weggestoßen Fühlens angesichts der Anormalisierung der Vater-Tochter Beziehung und der nicht eindeutigen Beziehung zu ihrem Freund. Ihre Mutter spielt m. E. in diesem Zusammenhang eine ambivalente Rolle: Sie wird als verständnisvoll beschrieben, jedoch als distanziert in dieser Phase der Bedrückung, was Martas Erwartungen enttäuscht. Zudem nimmt Marta ihre nähere soziale Umwelt als sanktionierend und stigmatisierend wahr.

Die theoretische Bearbeitung des Zusammenbruchs ihrer Orientierung und die Bearbeitung und Kontrolle der Verlaufskurve bewältigt Marta praktisch allein. Die Stationen der Verlaufskurve, von denen sie erzählt, durchläuft Marta in der Zeitspanne von circa zwei Jahren. Das Verlaufskurvenpotential beginnt in ihrem sechzehnten Lebensjahr, circa im Jahr 2008, wirksam zu werden. Monate später tritt sie aus der Kirche aus und fängt damit an, ihre (neuen) Freizeitaktivitäten anders zu gestalten um ihre Handlungsmächtigkeit zu erhalten. Wie lange Marta diesen Aktivitäten nachgeht, wird nicht erwähnt. Die Zeit des Rückzugs erlebt sie während circa vier Monaten, nach dem Beenden der Zeit der Ausflüge. Meiner Einschätzung nach mag wohl die Zeit des Rückzugs schon im Jahr 2009 gewesen sein. Danach fängt sie wieder an zu versuchen, ihr Leben in eine von ihr gewünschte Bahn zu bringen. Die Rückkehr zur Kirche erfolgt einige Monate vor dem Interview im September 2010.

In der Sequenz der Hauptidee spricht Marta über die Beziehung zu ihrem Vater und über ihr Bedürfnis nach Anerkennung ihrer Volljährigkeit. Mit diesen Themen verknüpft sie ihr Streben nach finanzieller Selbständigkeit, was dem Vater gegenüber den endgültigen Nachweis ihrer Unabhängigkeit erbringen soll.

Suprasegment: Streben nach Anerkennung

Kernstelle: Volljährigkeit

M: also ich das ist etwas was ich im Moment will-, etwas das mich lässt-, etwas das mich stört es ist so weil ich nicht arbeite

I: mhm

M: e:: es ist so ich bin volljährig mein Vater ist so wenn ich etwas mache da sagt er dass es ist weil ich schon volljährig bin ich will alles machen aber ich habe keinen Job es gibt immer einen Grund als ich minderjährig war hat er gesagt weil ich minderjährig sei könnte ich nichts tun, wenn ich volljährig bin auch weil ich noch keinen Job habe verfüge ich nicht über meine Nase was weiß ich was weiß ich

Der Arbeit bedeutet für Marta, ihre Selbständigkeit gegenüber dem Vater zu erlangen. Ihre formale Volljährigkeit mit ihrem achtzehnten Lebensjahr bedeutet für den Vater, ihrer Ansicht nach, nicht viel. Da sie keine Arbeit hat, heißt das ihrer Ansicht nach für ihn, dass sie noch seiner Kontrolle untersteht. „Es gibt immer einen Grund“ für ihn, um nicht zuzulassen,

dass sie selbständig über ihr Leben entscheidet. Weder als Minderjährige noch als Volljährige darf sie über ihre „eigene Nase“ verfügen. Die emotionale Verstrickung mit dem Vater hält Marta in einer Tochterrolle gefangen, die von einer gewissen Pflicht zu Gehorsamkeit geprägt ist. In der konflikthaften emotionalen Beziehung zum Vater kann sie ihren Status nicht selbständig definieren und bleibt somit weiterhin gleichsam erpressbar. Marta erfährt eine Statusinkonsistenz bezüglich der Passage von der Adoleszenz zum Erwachsenensein. Dazu meinen Hurrelmann und Quenzel:

„Die Inkonsistenz wird noch dadurch erhöht, dass es in allen Übergangsbereichen eine Kluft zwischen den rechtlich abgesicherten selbständigen Handlungsmöglichkeiten und den tatsächlich genutzten gibt. (...) Hierdurch entsteht eine Mehrdeutigkeit des Gesamtstatus ‚Jugendlicher‘, die zwangsläufig zu Unsicherheiten bei der Einschätzung durch andere Menschen und bei der Selbsteinschätzung führen muss“ (Hurrelmann/Quenzel 2012: 44).

Für Marta ist es deshalb strategisch wesentlich, dass sie eine Arbeit findet, um ihrer Volljährigkeit Konsistenz zu verleihen. Nach traditionellem Maßstab gelten die gesellschaftliche Reproduktionsrolle in der Wirtschaft und in der Familie als die erfolgreiche Statuspassage vom Jugendleben zum Erwachsenenleben (ebd.).

Der Selbst- und Zukunftsentwurf Martas, Thema des nächsten Suprasegments, ist nicht von ihrer Beziehung zu den Eltern zu trennen. Einerseits ist sie noch stark an ihre Mutter gebunden und möchte in ihre Situation intervenieren, andererseits hat Marta keine Möglichkeit, vom Elternhaus weg zu ziehen, was ihr wiederum nicht ermöglicht, sich aus dem Konflikt zwischen den Eltern zu distanzieren. Die Darstellung ihrer Wünsche und Interessen sind an das Familiensetting gefesselt.

Suprasegment: Selbst- und Zukunftsentwurf

Kernstelle: Zukunftsentwurf

M: ich denke so zu arbeiten um meiner Mutter helfen zu können und danach, mein Leben aufbauen-,

Hier beginnt Marta, ihren Zukunftsentwurf zu präsentieren, auch wenn es nur in allgemeiner Form von „mein Leben zu konstruieren“ ausgedrückt wird. Vor der 'Konstruktion des eigenen Lebens' gilt es noch, der Mutter zu helfen. In einem weiteren Teil dieses Abschnitts versichert Marta von neuem den Wunsch, der Mutter mittels einer Arbeit zu helfen. Im Anschluss geht sie auf ihren Selbstentwurf weiter ein, welcher schon ein Bestreben nach Bildung einschließt.

Kernstelle: Bildung

M: ich würde gerne helfen können ne und mit der Zeit eine Fakultät besuchen weil ich nicht das Leben führen möchte das ich jetzt führe wenn ich einen Ehemann haben werde will ich nicht dieses Leben haben das sie führt verstehst daher denke ich daran zuerst zu arbeiten ihr zu helfen wenn ich sehe dass-, wenn sie sich stabilisiert hat dass ich meine Fakultät besuche und mein Leben aufbaue

Weder ist für Marta ihr aktuelles Leben befriedigend noch ist für sie das Leben der Mutter ein Vorbild. Sie stellt einen Zukunftsentwurf dar, der sich aus zwei Phasen konstituiert. Jedoch hängt die Verwirklichung beider Phasen von einem erfolgreichen Übergang in eine Erwerbstätigkeit ab. Der Entwurf der ersten Phase ist von ihrer Bindung zur Mutter geprägt: Marta schiebt die Realisierung ihres Selbstentwurfs auf und priorisiert die Hilfe für die Mutter, bis zu ihrer ‚Stabilisierung‘. Der Aufschub ist somit nicht zeitlich bestimmbar, sondern geht mit der erwünschten Veränderung der Situation der Mutter einher, d.h. mit ihrer Trennung vom Vater, wofür sich Marta zukünftig in der Lage zu sein vorstellt zu intervenieren, und mit der Verbesserung des Wohnhauses. Die zweite Phase ihres Zukunftsentwurfs bezieht sich auf die Bildung. Der Zusammenhang zwischen einer höheren Bildung und einem ‚Leben, das anders als das der Mutter ist‘ drückt Martas Ansicht über die zwischenmenschliche Beziehung in der sexuellen Partnerschaft aus, indem sie die Form der Beziehung der Eltern als etwas qualifiziert, das sie für sich nicht wünscht. Hier können wir die Erwartungen Martas hinsichtlich einer höherer Ausbildung ablesen, die sie in die Lage versetzt Alternativen für ihr Leben herzustellen und eine partnerschaftliche Beziehung einzugehen, die sich von der ihrer Eltern unterscheidet.

In der Sequenz dieses Abschnitts erzählt Marta, dass sie von der Mutter während ihrer „Depression“ so gut wie keine Unterstützung bekommt. Die Erwartung, dass die Mutter auf sie zukommt, um danach zu fragen, was mit ihr geschieht, wird enttäuscht. Dennoch ist Marta der Ansicht, dass die Mutter wohl weiß, was mit ihr passiert, sie ist nur nicht dazu bereit, ihr diese Frage zu stellen.

Kernstelle: Keine Intimität

M: wir unterhalten uns nicht unsere Familie ist so es gibt nicht so eine Intimität sich zu unterhalten auf einander zu zu gehen und zu fragen wie geht es dir was ist los mit dir

Marta fühlt sich allein gelassen. Dennoch entlastet sie die Mutter in ihrer Rolle, angesichts der Situation etwas zu unternehmen bzw. ihr Beistand zu leisten, durch die Feststellung, dass eine Distanz innerhalb der Familie zur Normalität gehört.

Kernstelle: Bilanz

M: aber heute sage ich dass das alles für mich gut war weil ich gereift bin-, ich bin sehr wirklich sehr gereift heute we-, es ist weil wir-, ich habe eine sehr hohe Erwartung entwickelt wenn ich gemacht habe wenn ich eine Prüfung gemacht habe wenn ich nicht durchgekommen bin war ich traurig ich war sehr sentimental heutzutage nicht heutzutage nehme ich die Dinge leichter ich betrachte die Dinge mit mehr Reife, verstehst du (frgd.)

In einer Selbsttheoretisierung versichert Marta von neuem ihre Selbstveränderung, diesmal im Sinne einer erworbenen „Reife“. Es wird besonders die emotionale Ebene betont, aber auch die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz. Marta ‚lernt‘ Erwartungen sich selbst gegenüber zu reduzieren, sowohl hinsichtlich ihrer eigenen schulischen Leistung als auch allgemein hinsichtlich „der Dinge“. Es ist anzumerken, dass Marta in keinem Moment des Interviews irgendeinen (objektiven) Druck seitens der Eltern bezüglich ihrer schulischen Leistung erwähnt. Es scheint, als ob sie sich selbst die Erwartung auf gute Noten zuschreibt. Das erzählte Ich wird als empfindlich, angespannt und hoch sensibel charakterisiert im Gegensatz zum erzählenden Ich, das als reif und in der Lage zu sein, zwischen wichtigen und unwichtigen *Dingen* zu unterscheiden und die eigenen Emotionen kontrollieren zu können, charakterisiert wird. Die jetzige Bilanz des Erlebten als „gut“, im Gegensatz zur vorherigen Bilanz als „sehr schlecht“ weist auf Martas zweifache Perspektive hin: schlecht sind die emotionsgeladenen Erinnerungen an die Erlebnisse von Sorgen, Kummer, Schmerz, Ohnmacht und Demütigungen. Was Marta andererseits als „gut“ bezeichnet, ist das Endergebnis dieses Leidensprozesses, welches auf einer kognitiven Ebene liegt: „mehr Reife“ erlangt zu haben, die sie sogar dazu in die Lage versetzt, diese Erfahrungen zu re-interpretieren.

Im Folgenden stellt Marta weitere Elemente ihres Selbstentwurfs dar: Sie möchte kein Kind haben. Die Begründungen dafür liegen in der sozialen Struktur, die von Gewalt und Drogenkonsum gezeichnet ist, und in der zwischenmenschlichen Beziehung – in der Gewalt in der Ehe. Marta richtet sich aktiv auf die Herstellung der Bedingungen für ihre zukünftige Entwicklung in Richtung „anderes Leben“ aus.

Kernstelle: Schluss der Haupterzählung

M: und da bin ich renne hinterher ne dass ich die Situation ändern kann ich glaube nur dass es nur das ist was ich zu erzählen habe jetzt einmal nur das (lacht).

Die Bedeutung des verbreiteten Jungendausspruchs „hinterher rennen“ liegt auf der Hand: Man bleibt unermüdlich aktiv, ist engagiert und bemüht sich. Marta stellt sich vor, durch eine Arbeit

ihre Handlungsmächtigkeit in diesen Situationen einsetzen zu können und in der Lage zu sein, diese entscheidend zu verändern. Marta gelingt somit die Herstellung von Kohärenz, durch welche das Alltagsleben wieder ‚lebbar‘ wird. Über die Herstellung von Kohärenz schreiben Keupp u.a.:

„Es [das Subjekt] erlangt Einschätzungen über die Sinnhaftigkeit seiner Projekte, wie gut es gelingt, Entwürfe und Projekte zu machen und diese zu realisieren. Das Subjekt entwickelt dabei auch ein Gefühl, inwieweit es versteht, was mit ihm passiert (inwieweit es selbst seine Identität gestaltet, welchen Einfluß äußere Prozesse haben)“ (Keupp u.a. 2008: 227).

Somit wird die Haupterzählung durch eine Conclusio beendet, in welcher sie sich wieder als ein zielgerichtetes und handelndes Subjekt positioniert.

Analytische Abstraktion

Martas lebensgeschichtliche Erzählung ist durch das Streben nach Selbstbestimmtheit, Handlungswirksamkeit und Anerkennung gekennzeichnet. Sie konzentriert sich in der Erzählung auf die Zwischenzeit der Adoleszenz, als sie sechzehn Jahre alt war, bis zum Zeitpunkt des Interviews. Gleichwohl sie sich anfänglich selbst im Familiensetting verortet, präsentiert sie die Kindheit nur im Zusammenhang mit ihrer Kirchenzugehörigkeit. Über die Schulzeit erfahren wir kaum etwas in der Haupterzählung.

Ein Teil von Martas lebensgeschichtlicher Erzählung bildet eine Verlaufskurve des Erleidens, die durch die emotionelle Beziehung zu ihrem Vater ausgelöst wird. Obwohl sie der Verlaufskurve in ihrer Erzählung viel Platz einräumt, ist das eigentliche Gestaltthema ihrer Lebensgeschichte die emotionale Verstrickung mit dem Vater. Das ist der ungelöste Knoten in ihrem Leben, welcher sie noch zum Zeitpunkt des Interviews beschäftigt: Durch die Macht des Vaters wird ihr Beziehungsnetz, ihre sozialen und emotionalen Bindungen zu einer Gemeinschaft zerstört, sie wird in ihrer Weiblichkeit verletzt und sie wird bedroht und erpresst. Marta erlebt zu dieser Zeit eine Sprachlosigkeit und es ist ihr nicht möglich, sich den signifikanten Anderen in ihrem Leben anzunähern und diskursiv zu artikulieren, was sie bedrückt und was ihr fehlt. Schließlich erlebt Marta durch den Vater die Gefährdung ihrer Anerkennung (Keupp u.a. 2008) als Mädchen, als volljährig und mündig, als Tochter. Sie erfährt einen „ungleichgewichtigen Austausch von Anerkennung“, wobei Aufmerksamkeit zwar erfahren wird, aber ohne eine positive Bewertung von Seiten des Vaters. In Anlehnung an Honneth (2011) können wir diese Erfahrungen von mangelndem Respekt – insofern ihre Bedürfnisse ignoriert werden – als Bedrohung sehen, wobei eine Gefahr eine Beeinträchtigung

in den Selbstverhältnissen des Subjekts bewirken kann. In Martas Fall kommt es zu Orientierungslosigkeit, körperlicher Abmagerung und Verschllossenheit. Wie Marta die Normalität ihres Alltags wieder herstellt, können wir nur ihrer Erzählung entnehmen: Sie verlässt allmählich den Ort des Erleidens und versucht ihr Leben zur Normalität zurück zu bringen. Nach Keupp u.a. (2008: 203) ist die soziale Ressource besonders im Jugendalter ein wesentliches Element für die Bewältigung von Krisen und inneren Spannungen in der Identitätsarbeit. Soziale Ressourcen bringen die benötigte Unterstützung – „Liebe, Anerkennung, Zugehörigkeit“ – um die Hürde und Schwierigkeiten, die auftauchen, zu überwinden. Darin liegt m. E. die Eigensinnigkeit in Martas Erzählung, dass sie quasi alleine das Krisenmanagement vollzogen hat, bzw. dass gemäß ihrer Wahrnehmung keine der Bezugspersonen oder -gruppen sie entscheidend unterstützt hat, so dass sie in ihrer Erzählung erwähnenswert sind. Marta schafft es, die von ihr erwünschten Beziehungen wieder aufzunehmen und evaluiert schließlich positiv die subjektiven Veränderungen ihres Selbst. Über den Zusammenhang zwischen Konflikt und Identität schreiben Keupp u.a.:

„ (...) daß die Konstante des Selbst nicht in der Auflösung jeglicher Differenz besteht, sondern darin, die daraus resultierenden Spannungen zu ertragen und immer wiederkehrende Krisen zu meistern. In der identitätsbezogenen Verarbeitung von Selbsterfahrungen bleiben damit stets auch differente Aspekte enthalten, und gerade sie bilden eine motivationale Spannung für neue Handlungen und Identitätsentwürfe“ (Keupp u.a. 2008: 196).

Es ist zu bemerken, dass die Krise keinerlei Leistung Martas in der Schule mindert. Das institutionelle Ablaufmuster bleibt unbeschadet. Nach dem schulischen Abschluss und nach der Erholung aus der Krise schaut sie sich nach Möglichkeiten von (Aus-) Bildung um. Marta wird aktiv beim Versuch, ihre Chance für die Inklusion am Arbeitsmarkt zu verbessern, da sie darin ihre Chance sieht, um die Verwirklichung ihres Zukunfts- und Selbstentwurfs zu verfolgen.

Identitätsdimensionen

Sozialer Bezug

Die lebensgeschichtliche Konstruktion Martas ist durch den Widerspruch gekennzeichnet, der ihre Vorstellung über das eigene Leben und ihr Streben nach Selbständigkeit den Vorstellungen des Vaters entgegenstellt. Daraus entstehen emotionale Verstrickungen und Handlungszusammenhänge im Versuch, Eigenständigkeit und Anerkennung zu erreichen. Martas Identifikation mit der Mutter ist stark, insofern sie ihren

eigenen Lebensentwurf mit der Unabhängigkeit der Mutter verknüpft, zu welcher sie ihr zu verhelfen beabsichtigt. Sie distanziert sich jedoch von der Lebensweise ihrer Mutter.

Das Elternhaus ist neben der Kirche der relevante Ort des Prozesses ihres Aufwachsens, gleichwohl diese Orte in der Erzählung unterschiedliche Bedeutungen erhalten. Während das Zuhause ein widersprüchlicher Ort ist, bekommt die Kirchengemeinschaft eine positive Bedeutung: Sie ist der Teil des sozio-emotionalen Netzwerks, das außerhalb der Familie aufgebaut wird. Es ist für Marta auch der Ort der Integration und der sozialen Anerkennung. Sie präsentiert die Kirche als ein Universum, das von Solidarität, Fürsorge und Respekt gekennzeichnet ist. In der Kirche wird der Erfahrung der Übergangsphase Kindheit-Adoleszenz durch die Aneignung von sozialen Kompetenzen und die Entwicklung von künstlerischer Sensibilität und Geschick auch besondere Bedeutung zugesprochen. Dort befinden sich auch die signifikanten Anderen in Martas Leben. In diesem Sinne steht die Erfahrung in der Kirche im Gegensatz zur Erfahrung in der Familie bzw. zur Beziehung zum Vater.

In ihrer sozialen Konstruktion trennt Marta die Menschen in Gläubige und Nicht-Gläubige, wobei sich die Differenzen zwischen den beiden Gruppen nicht überbrücken lassen, gleichwohl sie selbst sich in beiden bewegt. In ihrer Erzählung expliziert Marta ihren Versuch, nicht voreingenommen zu sein, um nicht die Gläubigen als „bessere“ Menschen darzustellen. Was sie jedoch in Martas Erzählung voneinander unterscheiden, sind die Werte und die Art von zwischenmenschlichen Beziehungen, bei denen die Gläubigen immer positiv bewertet sind. Die Glaubensgemeinschaft konturiert Martas Identität und bildet die wesentliche Quelle für die Herstellung von Sinnzusammenhängen in ihrer Biografie. Ihr Austritt aus der Kirche wird als ein biografischer Bruch in ihrer Selbst-Kontinuität erzählt. Die Weltkonstruktion Martas bekommt dadurch die Kontur des Wertesystems ihrer Glaubensgemeinschaft, zu welcher sie nach der Bewältigung der Verlaufskurve auch zurückkehrt.

Die soziale Konstruktion Martas ist von Frauen markiert. Dazu gehören auch die Frauen aus der Kirche, die als Initiatorinnen und Bezugspersonen eine relevante Rolle spielen; mit der Mädchenclique experimentiert sie andere Räume und ihren Selbstausdruck; ihre Mutter präsentiert sie als fürsorglich aber beinahe abwesend während der Krisen; die Schwester wird kaum erwähnt.

Auch die strukturelle Bedingung des sozialen Milieus ist ein bestimmendes Element in Martas Zukunftsentwurf. So möchte sie kein Kind haben, zumindest nicht, bevor sie ein Studium abschließt. Die Gewalt im Viertel und der Drogenhandel lassen sie über die

Schwierigkeit, ein Kind dort aufzuziehen nachdenken (dieselbe Argumentationsweise finden wir in Marinas Entwurf).

Temporaler Bezug

Das Verhältnis zwischen dem erzählten und dem erzählenden Ich wird in Martas lebensgeschichtlicher Erzählung über die Veränderungen, die in ihrem Leben ablaufen, ausgedrückt. Zuerst ist die Zeit der kirchlichen Sozialisation zu bemerken, von deren Inhalten wir nicht viel explizit erfahren. Die Kindheit wird nur in Bezug auf den Eintritt in die Kirchengemeinschaft thematisiert. Sogar die Schulzeit wird außer Acht gelassen und nur in geraffter Form im Zusammenhang mit der Beziehung zum Vater erwähnt. Der Zeitraum ihrer Kirchenbesuche prägt wesentlich ihre Adoleszenz. Mit den Werten und Haltungen dieses Zeit-Raumes blickt Marta mehrmals in der Erzählung auf ihr erzähltes Ich zurück, bewertet es und konstruiert Selbst- und Welttheoretisierungen.

Die gute Schulleistung ihres erzählten Ichs bezeichnet sie als ihr „Glück“, insofern als dass dies ihr ermöglicht, außerhalb des väterlichen Blicks zu bleiben. Dieser Umstand wird auf der kognitiven Ebene erzählt, als ob ihr Selbstverhältnis nicht davon profitieren würde, gute schulische Leistung zu erbringen.

Die Erfahrungen des Kirchenaustritts und der verlaufskurvenartigen Veränderung in Martas Alltag denotieren eine Diskontinuität in ihrer Selbsterfahrung: Von einem braven und angepassten Mädchen in einem schul- und glaubensgemeinschaftlichen Raum verändert sich Marta in das „Cliquenmädchen“, das andere Verhaltensweisen übernimmt und andere Interessen verfolgt. Die Treffen mit den „nicht-gläubigen“ Freundinnen und ihre Freizeitbeschäftigungen sind zugleich Alternativ- und Widerstandsraum. Sie bilden die räumlichen Ressourcen, wo Marta zu dieser Zeit um ihre Handlungswirksamkeit und Gestaltungsmöglichkeit ringt. Zum erzählten Ich dieser Zeit hat Marta zwei Haltungen, die m. E. nicht im Widerspruch zueinander stehen, sondern sie charakterisieren die Ambiguität der Situation, in der sie sich selbst befindet, sowie ihre Perspektivität als Gläubige. Einerseits distanziert sie sich vom erzählten Ich und übt ihm gegenüber moralische Kritik; aus der Kritik können wir schließen, dass sie auf ihrer kirchlichen Orientierung basiert. Andererseits nimmt Marta die Erinnerungen an diese Zeit auch gelassen an, kann darüber lachen und sich und die Interviewerin damit amüsieren.

Marta stellt das Ende der Krise als einen eigenständigen reflexiven Prozess dar und bestätigt dadurch ihre Handlungsfähigkeit auf kognitiver Ebene. Ihr aktuelles Ich ist aktiv und

versucht in ihrer eigenen Wirklichkeit zu intervenieren und positive Ergebnisse zu erzielen. In einer Bilanz präsentiert sie einen Selbstentwurf, in dem sie sich als reifer, ruhiger, weniger empfindsam und bedacht geworden zeigt.

Selbstbezug

In ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung ist Martas Identität, die sie vermittelt, ein Kontinuum, das von Brüchen gezeichnet ist, von schulischer Anpassung, Integration und sozialer Vernetzung, und andererseits auch von heftigen subjektiven Bewegungen. Der Bruch in der Erzählung markiert Martas Selbstnarration als eine Bewältigung einer Verlaufskurve des Erleidens. Die daraus folgende Diskontinuität wird jedoch von außen verursacht. Sie präsentiert eine Geschichte, in welcher Veränderungen vorkommen, mit denen sie fertig werden muss. In diesen konflikthaften Verhältnissen ist sie quasi auf sich selbst gestellt.

Marta unterscheidet sich durch die religiöse Ausprägung ihrer Identität von ihrer Familie. Sie vermittelt von sich das Bild einer ungerecht behandelten Tochter, welche zwischen der emotionalen Verstrickung mit dem Vater und der Identifikation mit der Mutter um ihre Eigenständigkeit der Gestaltung ihres Lebens kämpfen muss. Sie erzählt über die Schwierigkeit, sich dem Vater gegenüber durchzusetzen, und darüber, wie sie ihre eigenständige Lebensgestaltung aufgeben 'muss'.

In ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung ist Marta fast immer Ereignisträger. Sie erzählt die Geschehnisse meist aktiv in der ersten Person – „ich habe gemacht“, „ich bin aus der Kirche ausgetreten“, „ich bin zur Kirche zurück gekehrt“, „ich habe mich entschieden“ usw. –, sodass sie sich meist auf einer kognitiven Ebene als handlungsbereit wahrnimmt, gleichwohl sie sich auf emotionaler Ebene sozusagen dazu gezwungen zu werden fühlt - auf der Handlungsebene agiert sie gleichsam ‚gegen ihren Willen‘. Die Selbstveränderungen werden mit gegensätzlichen Adjektivierungen in der Art wie ‚früher war ich so und heute bin ich im Gegenteil dazu anders‘ dargestellt: von einer Person, die empfindsam war, viele Erwartungen gegenüber anderen Menschen hatte und deswegen sich leicht zu enttäuschen neigte, „depressiv“ und „weinerlich“, zu einer anderen Person, die „ruhig und bedacht“ geworden ist; von einem Mädchen, das als *bagunceira* und *baderneira*, „Blödsinn machend“, adjektiviert wird, zu einer Person, die durch Selbsterfahrungen „reif“ geworden ist. Letztlich ist es die kirchliche Perspektive, die Martas Identitätsarbeit die Kontur verleiht.

Identität und Bildungsgeschichte

Bildung bedeutet für Marta eine weitere Chance für ihr Streben nach Unabhängigkeit. Marta schafft die biografische Leistung, ihre Mittelschulbildung inmitten einer Krise zu beenden. In ihrer Erzählung des Nachfrageteils hat sie eine positive Selbsteinschätzung, was ihre schulische Leistung angeht. Wir bekommen den Eindruck, dass diese positive schulische Leistung eine Selbstverständlichkeit für sie sei, gleichwohl sie die Anerkennung dafür nicht auf sich selbst, sondern auf den Zufall bezieht; anders gesagt, Marta stellt keinen expliziten Zusammenhang zwischen ihrer Leistung und ihrem Selbstverständnis her, sodass diesbezüglich keine Selbstanerkennung zum Ausdruck kommt.

Nach dem Abschluss der Verlaufskurve versucht sie, ihr Leben in eine andere Bahn zu bringen und schließt Bildung mit ein. Die neuen Orientierungspunkte ihres Zukunftsentwurfs sind Arbeit und Bildung. Arbeit hat den Vorrang. Bildung bekommt in der lebensgeschichtlichen Erzählung den Stellenwert eines protektiven Faktors, sowohl in der Vergangenheit gegen die mögliche Vision des Vaters als auch aus ihrer heutigen Perspektive als ein möglicher subjektiver „Schutz“ vor einem nicht-erwünschten Modus einer sexuellen Partnerschaft. Der Stellenwert von Bildung kann deshalb in Martas Erzählung als instrumental interpretiert werden. Für Marta sind ihre Bildungsmöglichkeiten eine Bedingung für das Konstruieren von etwas, das sie sein möchte und das ihr dazu verhilft, sich von dem Nicht-Gewollten zu distanzieren. Aufgrund einer misslungenen Statuspassage Mädchen-Frau bzw. Jugendliche-Erwachsene stellt Bildung somit einen Übergang an einem Punkt der ‚überforderten‘ Adoleszenz zu einem Jugendliche-Sein mit Eigenverantwortung und positiven Erwartungen dar.

Zusammenfassend können wir folgendermaßen die relevanten Ausprägungen von Martas narrativer Identität beschreiben:

- Die doppelte Einstellung zum Verhältnis zwischen gegenwärtigem und vergangenem Ich ermöglicht ein flexibles und tolerantes Selbstverhältnis;
- Das Verhältnis zur Welt ist zum Teil von Misstrauen geprägt;
- Ihr Streben danach, das Leben eigenständig zu gestalten; das Bedürfnis nach Anerkennung ihrer Volljährigkeit;
- Sie präsentiert einen Zukunftsentwurf, es entsteht daraus aber kein Projekt;
- Trotz einer positiven Selbstbeschreibung ist ihre Fähigkeit zur Selbstanerkennung nicht eindeutig ausgebildet.

In Anlehnung an Keupp u.a. (2008: 262) können wir die Identitätsziele der Anerkennung und der Selbstachtung in Martas lebensgeschichtlichen Erzählung erkennen, „nach selbstbestimmten Wertkriterien die Achtung vor der eigenen Person zu erhöhen (ich bin vor mir selbst etwas wert, bestimmte Handlungen bzw. Verhaltensweisen genügen zentralen eigenen Werten und Normen)“.

7.2 Mário

Interviewsituation

Mário erscheint erst nach meinem Anruf aus der Institution mit einer Stunde Verspätung zum Interview. Er hatte die Verabredung vergessen und muss, als ich ihn anrufe, von seinem Vater aufgeweckt werden. Er entschuldigt sich am Telefon und versichert, dass er sich auf den Weg zur Institution mache. Nach seiner Ankunft entschuldigt er sich noch einmal.

Mários Erzählstil ist zum großen Teil szenisch: Es kommen viele dialogartige Rekonstruktionen vor, wobei seine emotionale Anteilnahme an der Erzählung zum Vorschein kommt. Andererseits bringt sein Erzählstil für mich eine gewisse Schwierigkeit bei der Lektüre des Transkripts mit sich, sodass ich bei einigen Passagen die Aufnahme wiederholt anhören muss, damit ich aufgrund der Betonung unterscheiden kann, wo Mário nur eine Pause zwischen den Wörtern macht und wo ein Satz zu Ende ist. Das Wort „nein“ z.B. kommt in vielen Passagen sowohl am Anfang als auch in der Mitte und am Ende des selben Satzes vor. Das Wort „nein“ jedoch in einigen Sätzen als eine tatsächliche Verneinung zu verstehen, würde zu einer verzerrten Interpretation führen.

Seine lebensgeschichtliche Erzählung wurde in zwei temporale Blöcke der Haupterzählung und in die Sammlung von Episoden aus dem Nachfrageteil gegliedert, gleichwohl es möglich wurde, einige Passagen in suprasegmentale Ausschnitte zu gliedern.

Portrait

Mário ist 19 Jahre alt; er ist im Subúrbio Ferroviário geboren, in einem Nachbarviertel nahe von seinem aktuellen Wohnort. Er lebt mit seinen Eltern und der sechsjährigen Schwester zusammen. Er hat noch einen älteren Halbbruder, der Sohn seines Vaters, der in derselben Straße lebt, aber mit dem er wenig Kontakt hat. Seine Eltern haben keine Mittelschulbildung. Der Vater ist zum Zeitpunkt des Interviews arbeitslos, vorher war er als allgemeine Hilfskraft an der Universitätsklinik beschäftigt. Die Mutter arbeitet gelegentlich als Haushaltshilfe und ist

auf der Suche nach Arbeit. Mário hilft bei der Großmutter in ihrem kleinen Lebensmittelladen vormittags drei Mal in der Woche aus; nachmittags geht er zum Kurs im CEFO und am Abend zur Schule. Er verdient bei der Großmutter etwas Geld und bekommt einen Mindestlohn aus der Institution CEFO.

Mário beginnt seine lebensgeschichtliche Erzählung mit der Zeit, zu der er im Alter von zwölf Jahren mit dem Sportkurs des CEFO anfängt. Danach geht er in seiner Erzählung auf den Berufskurs ein. Es ist für Mário wichtig, an der Institution zu sein, und die Aufnahmeprüfung bestanden zu haben, gibt ihm einen gewissen Stolz. Mários Erzählung über seine schulische Laufbahn weist auf Diskontinuitäten hin. Er hat den Mittelschulabschluss noch nicht erreicht und ist deshalb in die Abendschule eingetreten.

Das Thema, dem Mário in seiner Erzählung große Aufmerksamkeit schenkt, ist die Geschichte mit seiner ehemaligen Freundin, mit welcher er flieht, als beide siebzehn Jahre alt sind. Die Mutter seiner Freundin versucht mit Anwendung von Gewalt – mit physischer gegen das Mädchen und verbaler gegen Mário – ihre Beziehung zu unterbinden. Nachdem ihre Mutter sie schlägt, fliehen sie zusammen und finden Zuflucht bei seiner Tante. Als Mário mit seinem Vater reden will, reagiert dieser zornig. Mário und seine Freundin beschließen, woanders hin zu fliehen, kommen jedoch nach zwei Tagen wieder zurück. Seine Freundin wird schwanger, aber ihren Eltern gelingt es, sie in einen anderen Bundesstaat zu schicken. Dort hat sie eine Frühgeburt und das Kind stirbt. Nach einiger Zeit beenden sie telefonisch ihre Beziehung. Zum Zeitpunkt des Interviews haben sie kaum noch Kontakt zueinander.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Mário mit seiner Professionalisierung und mit dem Nachholen der Mittelschulausbildung beschäftigt. Er ist mit dem Abschluss seiner schulischen Laufbahn engagiert und hofft die „Verspätung“ aufzuholen. Sein Tagesablauf ist mit Aktivitäten dreifach besetzt: vormittags mit dem Job bei der Großmutter drei Mal in der Woche, nachmittags geht er täglich zum Kurs des CEFO und abends zur Mittelschule.

Die Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählung

Einstiegserzählung

Nach seiner Zustimmung zur Erzählaufforderung sucht sich Mário einen ‚Einstieg‘ für seine Erzählung.

M: mal sehen von wo ich anfangen (lächelt) (6) ich fange von da an dass ich hier einen Kurs gemacht habe ich habe hier einen Kurs gemacht ich glaube dass ich war ich glaube so zwölf Jahre alt

Mário fängt seine Lebensgeschichte mit einer Selbstverortung in einer bestimmten Lebenszeit zu erzählen an und er lokalisiert sich im institutionellen pädagogischen Raum des Sportkurses des CEFO. Obwohl es sich um einen kurzen Zeitraum handelt, ist es für ihn doch ein erzählenswertes Ereignis, um mit seiner Lebensgeschichte zu beginnen. Das mag aber auch einfach daran liegen, dass wir uns in der Institution befinden, die ihm eine Arbeitsmöglichkeit verschafft, und auch an einer möglichen Unterstellung seinerseits, dies Thema könnte für die Interviewerin von Interesse sein.

Suprasegment: In die Institution

Kernstelle: Die Arbeit im Laden

M: das war ein Sportkurs also ich bin hin gegangen und bin glaube ich so drei Monate geblieben also dann bin ich weggegangen weil ich bei meiner Großmutter zu arbeiten angefangen habe in einem Minilebensmittelladen den sie hat () der Mann dort hat sogar dort angerufen um zu fragen „wieso kommst du nicht wieder zum Kurs?“ also ich „ach weil es ist in diesem Moment weil ich Geld brauche also meine Großmutter-, also ich arbeite hier bei meiner Großmutter im Moment also das geht sich für mich jetzt nicht aus aber ich komme bald wieder hin ich komme bald wieder“ (lacht) ich bin nicht wieder hingegangen ich bin dort bei meiner Großmutter arbeiten geblieben bis heute ich bin dort am Vormittag also die Zeit ist vergangen

Hier begründet Mário seinen Ausstieg aus dem Sportkurs, nämlich damit dass er Geld braucht, obwohl er auch im Sportkurs eine Art Stipendium bekommen würde. Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews erwähnt er einen weiteren Grund dafür: Es sind dort nur drei gleichaltrige Jungen, die den Kurs mitmachen, die anderen sind zwischen acht und zehn Jahren alt. Mário gibt an, mit den Kindern „nicht gut interagieren“ zu können und gibt den Sport auf. Mários Abwesenheit bleibt seitens der Institution nicht unbemerkt. Der von ihm gegenüber den Institutionsangehörigen angegebene Grund ist demnach eine „halbe Wahrheit“, worauf das Lachen darüber wohl auch hinweist. Jedoch versichert er seine „baldige“ Rückkehr. Dadurch offenbart Mário sein Desinteresse am Sportkurs.

Am Anfang gibt hier Mário schon einige Hinweise über seine alltäglichen Abläufe, über die Arbeit bei der Großmutter und über den Kurs an der Institution. Die Zeit, die „vergeht“, ist ein Sprung in seiner biografischen Erzählung und leitet zu seinem achtzehnten Lebensjahr über, als er sich bereits für den Professionalisierungskurs der Institution bewerben darf. Die Zeit, „als er klein war“, wird in dieser gerafften Form dargestellt, und seine biografische Selbstverortung vollzieht sich an diesem Anfang über die zwei Lebensbereiche Arbeit und Lernen bzw. über das Ausschauen nach Möglichkeiten dafür. In dieser Passage präsentiert sich Mario als derjenige, der im Alter von circa zwölf Jahren schon weiß, was er benötigt und

entsprechend handelt: Er hat den Kurs angefangen, er gibt auf, weil er keine „gute Interaktion“ mit den jüngeren Teilnehmern aufbauen kann, und er fängt bei der Großmutter zu arbeiten an, weil er ‚Geld braucht‘. Mário fährt mit seiner Erzählung über seinen weiteren Verlauf im CEFO fort. Wir erfahren bisher nichts darüber, wie es für ihn in der Schule oder in der Familie zu diesem Zeitpunkt verläuft, zumal er mit seiner Erzählung ab dem Schulalter beginnt.

Suprasegment: Der Berufskurs

Kernstelle: Aufnahme

M: so hat die Inskription hier angefangen von diesem Kurs also ich bin gekommen habe mich eingeschrieben also der Tag der Prüfung ist festgesetzt worden also ich hab die Prüfung gemacht ich habe nicht geglaubt so dass ich es schaffen würde weil da war eine Kollegin von mir die die Prüfung gemacht hat sie hat gesagt dass sie vormittags gekommen ist um nach den Ergebnissen zu schauen sie war durchgefallen sie-, ich glaube es ist schon das dritte Jahr hat sie gesagt-, sie hält sich für so intelligent was weiß ich ob sie das ist (lächelt) also ich bin gekommen um nachzuschauen habe bestanden ne Mann ich war-, es hat mir gefallen ne dass ich bestanden habe

Mário zweifelt an seiner Leistung, und zwar nicht, indem er über die Aufnahmeprüfung reflektiert, sondern weil er die positive Selbsteinschätzung der Kollegin als Vergleich und Maß für sich selbst nimmt. Die Nachricht der Kollegin bewirkt bei ihm eine negative Antizipation bezüglich auf das Ergebnis. Wahrscheinlich bewertet er sich selbst nicht als „intelligent“ oder er hält die Kollegin als ‚fähiger‘, um eine Aufnahmeprüfung zu bestehen, weil sie schon im dritten Jahr (der Mittelschule) ist, und hegt deshalb eine negative Erwartung für die eigene Leistung bei der Prüfung. Sein positives Ergebnis bringt Mário jedoch dazu, an der Selbsteinschätzung der Kollegin zu zweifeln. Einen Hauch von Ironie können wir in seinem Lächeln bemerken. „Mann ich war-, es hat mir gefallen, dass ich bestanden habe“: Mário freut sich auf die Bestätigung seiner Fähigkeit, die von außerhalb kommt.

Das Vorgehen der Institution ist so, dass sich alle, die die Prüfung bestanden haben, in der Sporthalle versammeln, wo die Namen von denjenigen aufgerufen werden, die schon die Papiere für die Vertragsunterzeichnung bringen sollen; die anderen sollen noch einige Zeit, wahrscheinlich Tage oder Wochen, abwarten. Im folgenden erzählt Mário über seine Spannung in der Halle der Institution, ob er aufgerufen werden würde, um einem Betrieb zugewiesen zu werden oder nicht. Er wird nicht aufgerufen, jedoch sagt ihm einer der Institutionsagenten, dass ihn der Betrieb anrufen würde. Mário glaubt dennoch nicht daran: „Scheiße das [der Arbeitsvertrag] soll eine Lüge sein“ ist die gedankliche Reaktion seiner enttäuschten Erwartung. Sein Misstrauen gegen die Institution löst sich auf, als er zu Hause von seiner Mutter

die Nachricht bekommt, dass vom Betrieb der Anruf gekommen ist, er solle seine Papiere am nächsten Tag dorthin bringen.

Kernstelle: Der Vertrag

M: also sie hat gesagt ne wir würden einen Mindestlohn bekommen weil wir hier lernen aber man darf auch nicht fehlen man muss sich im Kurs ins Zeug legen hat sie erklärt ich bin zurückgekehrt zum Kurs also da haben die Unterrichtsstunden angefangen also ich habe gelernt am Nachm-, ich habe angefangen ihn am Nachmittag zu machen ich wollte sogar auf den Vormittag umändern aber das habe ich dann aufgegeben also ich bin bis heute im Kurs (lächelt) also ich habe keine Geschichten mehr zu erzählen ist es gut so (frgd.)

Es ist nicht klar, warum Mário am Verfahren der Institution zweifelt. Mário listet die gesamten Schritte bis zu den Erklärungen der Betriebsangestellten über das Verfahren und das Verhältnis zwischen dem Betrieb und den Kursteilnehmer/innen auf: Es geht um einen Vertrag für eine Berufsbildung, für welche ein Betrieb ein Gehalt bezahlt und woran als Gegenleistung die Anforderung von Zuverlässigkeit und Leistung seitens der Teilnehmerinnen geknüpft ist. Die Vorbedingung für den Professionalisierungskurs hat Mário schon erfüllt: die Aufnahmeprüfung. Durch seine Agentin macht der Betreib den Jugendlichen klar, worauf es ankommt, damit sie ihre finanzielle Unterstützung und Ausbildungsmöglichkeit weiterhin erhalten. Für Mário, und für die meisten anderen Jugendlichen auch, ist es der erste feste Vertrag im formellen Arbeitsbereich. Dennoch sind ihnen die Bedingungen des Betriebes nicht völlig unbekannt: Zuverlässigkeit und Leistung wird auch von der Schule verlangt. Die Neuigkeit ist die Entlohnung als „Gegenleistung“ des Betriebs, welche mittels eines unterschriebenen Kompromisses von beiden Parteien abgesichert wird. Es ist für die Jugendlichen relevant, einen unterschriebenen Vertrag zu haben, und Mários Auflistung des Vorgangs bis dahin gilt als Hinweis dafür. Das bedeutet für die Jugendlichen auch, dass ein gewisser Druck auf ihrer eigenen Verantwortung und Leistung lastet. Zu diesem Zeitpunkt ist Mário noch nicht in der Abendschule. Warum er erwägt, die Kurszeiten ändern zu wollen, wird nicht erwähnt.

Nach dieser Passage beendet Mário die Haupterzählung nach knapp vier Minuten. Ich interpretiere seine abschließende Frage als eine „Bitte um Unterstützung“, um mit dem Erzählvorgang fortzufahren, und ich bitte ihn darum, über seine Kindheit zur Zeit des Sportkurses zu erzählen. Er gibt an, sich an seine Kindheit nicht zu erinnern. Ich frage ihn, ob er erzählen könnte, woran er sich erinnert. Mário sagt, sich an seine Adoleszenz zu erinnern und beginnt über einen Unfall auf der Eisenbahn zu erzählen. Er schildert detailliert den Unfall

auf den Geleisen des *Subúrbio Ferroviário*: Er ist mit seiner Freundin verspätet auf dem Weg zur Schule; da sie nicht genügend Geld haben, um mit dem Bus zu fahren, gehen beide die Schienen entlang und Mário merkt nicht, dass der Zug schon sehr nahe ist. Er wird vom fahrenden Zug an der Schulter getroffen und weit weg geschleudert. Er wird ins Krankenhaus gebracht, wo der Arm bis zur Schulter und ein Bein eingegipst wird. Die Schilderung des Unfalls funktioniert jedoch als eine Einführung in das tatsächliche Thema, das Mario beschäftigt, nämlich seine Beziehung zu dieser Freundin und was daraus geworden ist.

Suprasegment: Die Beziehung zur Freundin

Kernstelle: Die Mutter der Freundin

M: ich habe eine Beziehung angefangen mit diesem Mädchen dieses Mädchen das da mit mir war also ich habe eine Beziehung angefangen aber ihre Mutter hat nicht gewusst dass wir eine Beziehung gehabt haben

I: mhm

M: also ihre Mutter war Rassistin sie mag schwarze Leute nicht sie dachte dass ich nur ein Freund bin wenn es ein Freund ist hat sie es zugelassen aber eine Beziehung hat sie gar nicht zugelassen

Mario beginnt, über die Beziehung mit dem Mädchen zu erzählen, eigentlich von dem Zeitpunkt an, an dem diese Beziehung ein Problem für den anderen Ereignisträger wird. Das Problem liegt hier im „Rassismus“ der Mutter. Mário kategorisiert die Mutter seiner Freundin und definiert und begründet gleichzeitig ihren „Rassismus“: „Sie mag keine schwarzen Leute“. Als „schwarzem“ Jungen würde sie ihm eine Beziehung zum Mädchen nur bis zu einer „Freundschaft“ hin gestatten. Die Mutter weiß zwar von der Beziehung, die sie als Freundschaft eingeschätzt hatte, als sie aber Kenntnis über die Vertiefung der Bindung erlangt, wird es für Mário und seine Freundin problematisch. Mários Aussage weist auch darauf hin, dass die siebzehnjährige Tochter unter der Kontrolle ihrer Mutter steht und ihr Einverständnis braucht, um mit jemandem eine Beziehung einzugehen: „...aber flirten lässt sie nicht zu“.

Kernstelle: Der Konflikt

M: bis zu dem Tag als ihre Tochter verschwunden ist so sie ist dort den ganzen Tag bei mir zuhause geblieben weil ich krank war aber es ist mir mit dem Bein schon besser gegangen ich habe nur noch so eine Sache gehabt also sie ist auf der Suche dorthin zur Tür gekommen sie [die Freundin] hat also sie hat gesagt „oh Mário () hier nicht sie nicht weil sie wird mich schlagen weil ich den ganzen Nachmittag weg war“ also ich dann „sie [die Freundin] ist nicht hier“ also eine Nachbarin dort in der Straße hat sie dort gesehen also die Nachbarin hat sie [die Mutter] gerufen „sie ist da drin sie ist da drin“ (verstellte leise Stimme) also sie [die Mutter] dann „komm heraus komm“ also hat

sie gerufen hat ihr befohlen herauszukommen dann hat sie sie geschlagen so mitten auf der Straße

In der geschilderten Situation antizipiert Mários Freundin die Bestrafung der Mutter und bittet um seine Hilfe. Mários Versuch kann jedoch das Mädchen nicht vor ihrer Bestrafung durch die als machtvoll präsentierte Mutter schützen. Die Sätze, „sie hat befohlen heraus zu kommen und dann hat sie sie so mitten auf der Straße geschlagen“, und die Betonung auf dem Befehl drückt nicht nur die Dramatik, die die Situation für die Freundin hat, aus, sondern auch, dass Mário entsetzt und betroffen vom gewalttätigen Verhalten der Mutter zu seiner Freundin ist. In der Darstellung der Einmischung und des Verrats der Nachbarin drückt sich Aussichtslosigkeit in der verstellten leisen Stimme aus, „sie ist da drin sie ist da drin“.

In dieser Passage gewinnen die Ereignisträger Mutter und Nachbarin die Oberhand in den Geschehnissen. Sowohl Mário als auch die Freundin, deren Name im Interview nicht erwähnt wird, erscheinen als Opfer der „rassistischen Mutter“ und der ‚verräterischen Nachbarin‘. Die Inszenierung der Situation, die durch die Rekonstruktion in Dialogen und von prägnanten Ausschlag gebenden Sätzen konstituiert wird, lässt uns an den ‚aussichtslosen Umständen‘ und an der ungünstigen Situation des sozioemotionalen Umfelds sowie an der Betroffenheit Mários und seiner Freundin teilnehmen.

Kernstelle: Die Flucht

M: sie „nein ich will dass sie jetzt heraus kommt du Schwarzer lass meine Tochter“ sie hat mich Schwarzer genannt () also ich „na schön“ also ihr Bruder hat sie dann also davon überzeugt sie nachhause zu bringen also ich „gemma Alter“ also wir sind dann in eine Straße gegangen so nahe von dort also sie „Mario ich werde fliehen Mario ich gehe nicht nachhause“ ich „Mann geh nach Hause“ sie hat gesagt „es bist nicht du der Schläge bekommt“ hat sie gesagt „es bist nicht du der Schläge bekommt sie wird mich sehr schlagen“ ich hab gesagt „was willst du tun“ (frgd.) sie „ich werde fliehen“ ich (muxôxo/Zungenlaut) „gemma ich geh´ mit dir“

Mário versucht den weiteren Ablauf der Situation in einer szenischen Darstellung zu rekonstruieren. In diesem Abschnitt erscheint er als Biografieträger in der Szene. Er überlässt sich dem Erzählfluss und spricht so, dass die Spannung der Situation dargestellt wird: Das Betreten des Internet-Ladens durch das Mädchen auf der Flucht vor der Mutter, die Mutter, die auf der Straße wartet, die Befürchtung des Mädchens, erneut körperlich angegriffen zu werden und ihr Entschluss, nicht nach Hause zu gehen, dies alles können wir durch seine Schilderung szenisch verfolgen. Es sind jedoch nicht die Details an sich, sondern die kurzen ausdrucksvollen Dialogsätze, die die Dramatik der Situation für die Zuhörerinnen darstellen sollen. Dadurch versetzt

uns Mário in die Lage, die Besorgnis des Mädchens um ihre physische Integrität nachzuvollziehen sowie Mários Zögerung, Gefühle und Handlungen zu verstehen. Bezüglich der Situation präsentiert sich Mário als bedacht und solidarisch, als sensibler und besorgter Freund, der seine Freundin nicht im Stich lässt. Im Gegenteil, trotz seiner momentanen Behinderung ist er fähig, zu handeln und sich an ihrer Seite zu positionieren.

Der Satz „du Schwarzer lass meine Tochter“ suggeriert, ganz abgesehen vom inhaltlichen Rassismus, dass die Mutter Mário für die Beziehung ‚beschuldigt‘. Der Ausdruck „na schön“ zeigt, dass Mário ironisch auf die rassistische Beleidigung reagiert. Das ist der einzige Kommentar, den er über die Beschimpfung durch die Mutter macht. Bei Nachfrage zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews begründet er seine Reaktion damit, dass er „nichts getan hat“, obwohl er „respektlos“ von der Frau behandelt wurde, und dass er nichts gesagt hat wegen seiner Freundin, sie ist „schließlich ihre Mutter“. Es handelt sich womöglich um eine Strategie, um nicht mit der Freundin einen Streit anzufangen. Sein Argument hinterlässt dennoch den Eindruck, dass Mário nicht mit der Situation umzugehen weiß. Er ist zwar betroffen durch der Beschimpfung, reagiert aber nicht aktiv dagegen. Ob Mário weiß, dass rassistische Bemerkungen sowie Beschimpfungen wie der Gebrauch des Wortes *preto* (schwarz) als Beschimpfung kriminalisiert ist, wird nicht klar.

Der Ratschlag an die Freundin („Mann, geh nach Hause“) lässt auch einen Mário zum Ausdruck kommen, der besorgt und reflektierend in dieser Stresssituation zu verhandeln versucht. Er ist um eine Lösung für die schwierige Beziehung zwischen Mutter und Tochter bemüht oder er glaubt zumindest daran. Der Entschluss der Freundin und ihr unterschwelliger Appell im Satz „es bist nicht du, der geschlagen wird“ lässt ihm emotionell wenig Spielraum, sie dazu zu überzeugen nach Hause zurück zu kehren. Die Entscheidung zu fliehen treffen sie, als sie aus dem Internet-Laden herauskommen; die Mutter ist schon weg. Mário stellt damit für die Interviewerin klar, dass es wenig mit ihrer Mutter zu verhandeln gibt und dass er handelt, um seine Freundin zu schützen. Somit sind seine Argumente für die in der Erzählung nun kommende Flucht dargestellt. Die Freundin kann nicht nach Hause zurück und er will sie nicht allein lassen. Er hätte sie auch zum Haus seiner Eltern bringen können, aber er entscheidet sich dafür, sie auf der Flucht zu begleiten. Der *muxôxo* (Zungenlaut) jedoch drückt aus, dass er nicht an eine mögliche Konsequenz denken möchte.

Die Mutter seiner Freundin versucht Mário zu degradieren, indem sie auf seine Hautfarbe in abwertender Weise hinweist. Im gleich darauf folgenden Satz in der Erzählung benützt sie laut Mário eine weitere abwertende Qualifizierung mit dem Wort *descarado*

(unverschämt), das aufgrund seiner Betonung als Schimpfwort interpretiert werden kann, das sie mit seiner Hautfarbe verknüpft. Mário wird somit von der Mutter seiner Freundin auf einen niedrigen Status der sozialen Wertschätzung platziert. In seinem Versuch, das nicht zu revidieren, verrät er entweder seine Hilflosigkeit oder er setzt dies als strategische Handlung ein, um die Eskalation der Situation mit der Freundin zu vermeiden.

Jugendliche werden nicht nur im Zusammenhang mit engeren Beziehungen mit Rassismus konfrontiert, sondern auch durch Agenten des staatlichen Machtapparats und durch Sicherheitsdienste von Geschäften. Insbesondere sind die männlichen afro-deszendenten Jugendlichen die ersten, die unter Verdacht stehen, wenn Polizeibeamten auf der Suche nach Waffen und Drogen sind, und die in Kaufhäusern und Shopping Center argwöhnisch durch das Personal beobachtet werden¹⁷.

Mário erzählt weiter über die Umstände der Flucht:

Kernstelle: Die Reaktion seines Vaters

M: bin im Haus meiner Tante etwa zwei Tage lang geblieben bis ich an einem Tag ge-, mein Vater hat angerufen „wenn ich ihn erwische der Bub ist verrückt mit der Tochter von anderen zu fliehen?“ also dann bin ich vormittags gegangen ne ich bin zu Fuß nach Hause gegangen „Vater ich will mit dir reden“ er „du bist verrückt ich war wegen dir besorgt“ (imitiert Schreien) also er hat eine Schaufel genommen um mich zu schlagen (beide lachen) also bin ich weggelaufen hungrig Alter ich bin in der Früh gekommen sodass ich noch nichts gegessen habe ich bin gelaufen gelaufen gelaufen

Offenbar wissen weder Mários Eltern noch die seiner Freundin von deren Zuflucht bei seiner Tante. Trotz des bedrohlichen Anrufs seines Vaters versucht Mário die Situation auf sozial angemessener Ebene zu verhandeln, jedoch trifft er auf kein Verständnis seitens des Vaters. Dieser reagiert zornig auf seinen Aufruf. Was als ein Verhandlungsversuch in Gang gesetzt worden war, schlägt in eine bedrohliche Situation um, aus welcher scheinbar die einzig mögliche Strategie die Flucht ist. Mário sagt uns nicht, was er genau seinem Vater sagen wollte. Dennoch können wir annehmen, dass er im Sinne des Mädchens verhandeln wollte, um sie vor ihrer Mutter zu schützen.

Mário bekommt von seinem Bruder Hilfe, der ihm fünfzehn Reais gibt. Damit fahren sie für zwei Tage auf eine Insel der Bucht von Salvador und bleiben bei einem seiner Familie bekannten Ehepaar. Das Ehepaar schlägt vor, seine Eltern anzurufen, um Bescheid zu geben,

¹⁷ Im Jänner 2011 rufen Jugendliche aus der Peripherie der Stadt per Internet zu Demonstrationen auf, sammeln sich und gehen zu den Shoppings der Stadt um gegen Rassismus zu protestieren; der Protest artet aus und es kommt zu Schlägereien und Plünderungen. In den darauf folgenden Tage schließen die Shoppings die Türen, sobald Nachrichten von neuen Bewegungen kommen.

wo sie sind. Mários Vater bittet ihn, zurück nach Hause zu kommen und sagt ihm zu, dass weder er noch die Mutter ihn bestrafen würden. Sie kommen dann zu Mários Elternhaus nach zwei Tagen zurück. Die Eltern des Mädchens gehen vor Gericht, um sie nach Hause zurück zu bringen. Mário, seine Eltern und seine Freundin sowie deren Eltern gehen zur Gerichtsverhandlung.

Kernstelle: Gerichtsverhandlung

M: also wir sind dann zum Jugendgericht gegangen haben eine Audienz festgesetzt wir sind dann zum Jugendgericht gegangen also dort angekommen haben sie genauso gesagt „damit er bei-, damit sie bei ihm bleiben kann das ist nur möglich wenn Sie beide erlauben dass die zwei jetzt früh heiraten wir werden Ihnen ein Papier geben das den zwei erlaubt zu heiraten“ mein Vater und meine Mutter „nein weil er ist jung ich will nicht dass er seine Zukunft also so früh zerstört“ (verstellte Stimme) das also ich weine also das war als entschied-, also sie hat dann gesagt dass sie nicht mit den Eltern mitgehen will wenn nicht mit mir dann würde sie nicht mit den Eltern gehen also hat sie es vorgezogen in einem Haus des Jugendgerichts zu bleiben also dann ist sie ne dorthin transferiert worden

Dass Mários Eltern ihm nicht erlauben zu heiraten, ist für den weiteren Verlauf der Geschichte ausschlaggebend. Mário zeigt seine Betroffenheit über die Entscheidung seiner Eltern: Seine verstellte Stimme beim Nachahmen seiner Eltern drückt Mários Ärger über ihre Entscheidung und Einstellung aus. Gerichtlich gesehen ist er als Minderjähriger in der Situation machtlos, obwohl er schon knapp an der Volljährigkeit steht. Die Abwesenheit von eigenen materiellen Ressourcen lässt den Jugendlichen nicht die Möglichkeit zu handeln, auch außerhalb des Staatsapparates, um ihre Anliegen zu verteidigen und durchzusetzen. Obwohl die Eltern des Mädchens wahrscheinlich der Eheschließung auch nicht zustimmen würden, treten in Mários Erzählung nur seine Eltern als Ereignisträger bei der Entscheidung darüber auf, wie der „Konflikt“ zu lösen sei. Die Rekonstruktion in dieser Passage ist auch ein Vorwurf Mários seinen Eltern gegenüber, dass er nicht mit seiner Freundin zusammen geblieben ist. Das Mädchen wird in ein Jugendhaus gebracht. Das Wort „transferiert“ drückt aus, dass sie nicht über die Macht verfügt, selbst genau zu bestimmen, wohin sie gehen würde, dennoch entscheidet sie sich, nicht den Eltern zu folgen. Auch Mário weiß nicht, wohin sie gebracht wird. Er und seine Freundin sind die Handelnden in der sprachlichen Präsentation, „also wir sind dann zum Gericht für Minderjährige gegangen“, „sie hat dann gesagt, dass sie nicht mit den Eltern mitgehen will, wenn nicht mit mir, dann würde sie nicht mit den Eltern gehen“, gleichwohl bei der Lösung des Konflikts ihre Ohnmacht zum Ausdruck kommt. Der Versuch der Jugendlichen das institutionalisierte Ablaufmuster (Volljährigkeit – Eheschließung) zu

durchbrechen ist fehlgeschlagen. Sie werden durch die Macht von Außenstehenden – Staat und Eltern – gehindert, eine partnerschaftliche Beziehung eigenständig aufzubauen und über das folgende Zusammenleben zu entscheiden.

Mário gibt sich dennoch nicht mit dem Ergebnis aus der juristischen Verhandlung geschlagen und versucht, einen Weg zu finden, um mit seiner Freundin zusammen zu sein. Das Mädchen wird schwanger und Mário schafft es, von seinen Eltern das Einverständnis zum Heiraten zu erhalten. Dennoch kommt die Zustimmung zu spät, den Eltern des Mädchens gelingt es, sie zurück nach Hause zu holen. Gleich danach fährt sie in einen anderen Bundesstaat. Sie bleiben per Internet im Kontakt, wobei Mário den Verlauf der Schwangerschaft mithilfe von Fotos begleitet. Telefonisch erfährt er über die Frühgeburt des Sohnes (sieben Monate), die durch einen Unfall im Treppenhaus verursacht wird. Das Kind lebt nur wenige Tage. Mário misstraut der Geschichte und er verdächtigt die Freundin, ihm nicht über die Umstände des Unfalls und über den Tod seines neugeborenen Kindes zu erzählen. Aus welchem Grund er der Geschichte nicht traut, wird nicht klar.

Die institutionelle Volljährigkeit beider bringt sie nicht zusammen, sondern beide beginnen nach anderen Möglichkeiten von emotionalen Verbindungen Ausschau zu halten. Beide gehen neue Beziehungen ein und markieren damit neue biografische Laufbahnen. Dazu kommt die Entfernung von ca. 1500 km zwischen den aktuellen Wohnorten von beiden, die angesichts ihrer finanziellen Lage nur mit dem Bus zu bewältigen ist, und der Einfluss der Eltern, besonders der ihrer Mutter, die von Anfang an gegen die Beziehung war.

Mário kommt zu einer Bilanz der Ereignisse: „Sachen von Verrückten“, sprich ungeplant, nicht durchdacht; jedoch ist es „gut so als Erinnerung“, also es ist etwas, womit man sich amüsieren und auch worüber man erzählen kann. Danach gefragt, ob er dies nochmals tun würde, antwortet Mário mit Bedacht:

Kernstelle: Bilanz

M: ich glaube dass ich ich weiß nicht, ich würde es wieder tun aber mit einigen Klammern so ich würde meinen Eltern einige Dinge davon sagen weil ich jetzt schon wissen würde dass ich nicht auf alles gerade gut vorbereitet war (lächelt) dass es zu dieser Sache mit dem Jugendgericht führen würde

Zuerst zögert er, dann bejaht er die Frage. Die Veränderungen in der Vorgehensweise, die er unternehmen würde, weisen auf eine Familienorientierung hin und auf mangelnde Informationen über mögliche Folgen des Handelns. Mário übt damit Selbstkritik bezüglich auf seine Unkenntnisse und sein ‚unvorbereitetes‘ Handeln: „Ich war nicht auf alles gerade gut

vorbereitet“. Mário übersieht jedoch, dass auch die Freundin hätte anders handeln können, anstatt aus dem Jugendhaus zu den Eltern zurück zu kommen, und dass sie die Entscheidung hätte treffen können, nicht in einen anderen weit entfernten Bundesstaat umzuziehen. Wir können nicht wissen, warum sie weg gefahren ist und wie sie das mit ihren Eltern ausgehandelt hat. Mário überschätzt womöglich den Einfluss oder die Macht ihrer Eltern oder er überschätzt ihren Willen bei ihm zu bleiben.

Dies alles sind Ereignisse, in welchen sich Mário zwar großteils als aktiv erzählt, aber auf der Ebene des tatsächlichen Handelns dennoch keine Einwirkung auf die Situation zu seinen Gunsten bewirken kann. Er stellt sich zwar als Ereignisträger innerhalb seiner Geschichte dar, dennoch reichen die von ihm aufgegriffenen Mittel und Strategien sowie die vorhandenen Ressourcen nicht, um die Ereignisabläufe entscheidend zu beeinflussen. In seiner Präsentation der Freundin erscheint sie als ein Opfer der Mutter, als hilfsbedürftig und beeinflussbar.

Die Geschichte zeigt, wie die Verhältnisse zwischen Handlung und Struktur durch bestimmte Mechanismen beobachtbar werden. Auf der Ebene der Mikrointeraktionen steht das junge Paar innerhalb einer familiären Struktur, die ihre Autonomie und ihr legitimes Recht unterbindet. Es werden Mechanismen aufgegriffen, die sie daran hindern, den Bereich der sexuellen Partnerschaft nach ihrem Belieben und autonom einzugehen. Somit ist ihnen eine wesentliche Statuspassage untersagt und es wird verhindert, was die Psychologie als Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe versteht. Sie werden sowohl durch den institutionellen Mikrokosmos der familiären Beziehung davon abgehalten, diese Beziehung selbständig zu gestalten, aus welchem Grund auch immer – etwa zum einen aus rassistischem Grund und zum anderen aus Mangel an Vertrauen daran, dass sie zusammen eine versprechende oder hoffnungsvolle Zukunft aufbauen könnten – als auch von der staatlichen Macht. Die Ressourcen, womit sie rechnen können, um diese Lebensereignisse zu bewältigen, sind subjektiver Natur – Wille, Mut, Schlaueheit, Risikobereitschaft – und das soziale Netzwerk – Hilfe von Bekannten und Verwandten. Auf der Makroebene des Staates sind die Möglichkeiten für sie nicht besser, es wird lediglich die Macht der Eltern über das fast siebzehnjährige Mädchen und den siebzehnjährigen Jungen bestätigt, der Staat verfügt über die Kontrolle und kann entscheidend bestimmen. Hier werden aufgrund der juristischen (gerade noch) Minderjährigkeit die Möglichkeit zur Verteidigung der Privatsphäre und der Schutz der emotionalen Bindung untersagt.

Nach dem Tod des Kindes treten in der emotionalen Bindung eindeutig Veränderungen ein, die Kontakte werden weniger, für beide treten andere Personen in

Erscheinung, die Lebenswege gehen auseinander. Sie haben kaum die Möglichkeit, den Tod des Kindes zusammen zu verarbeiten, da die Umstände ungünstig sind: Die Entfernung voneinander ist sehr groß, lange Anrufe von einem Bundesstaat in den anderen sind teuer, und so haben sie nur die Möglichkeit Fotos und Texte über das Internet zu senden.

In der Zeit dieser Erlebnisse bleiben andere Bereiche von Mários Leben aus der Erzählung ausgeblendet. Der Erzählabschnitt wird exklusiv dieser Geschichte gewidmet, was auf die zentrale Bedeutung, die diese Ereignisse für ihn haben, verweist.

Suprasegment: Schulzeit

Über die schulische Laufbahn von Mário können wir nur wenig präzise Informationen erfahren. Mário ist nicht sicher, ob er in seinem zwölften Lebensjahr im vierten oder fünften Schuljahr war. Meiner Rechnung nach war er in der vierten Klasse der Grundschule (*Fundamental*), wenn er bis dahin nicht sitzen geblieben ist. Er gibt aber auch an, in zwei Klassen der Mittelschule sitzen geblieben zu sein. Diese Periode entspricht der Zeit, in der er versucht, die oben erzählten Konflikte zu lösen: Mários schulische Diskontinuität betreffen die Jahre 2008 und 2009, als er das erste Jahr der Mittelschule wiederholt.

Zum Zeitpunkt des Interviews besucht Mário die Abendschule. Auf die Frage, in welcher Schulklasse er sich befindet, antwortet er nicht direkt, sondern konstruiert eine Argumentation, wieso er seine Schullaufbahn nicht beendet hat.

Kernstelle: Schulabbruch

M: ich erst weil ich... ich habe also zwei Jahre verloren (lächelt etwas verschämt) weil ich zuerst in die MN-Schule gegangen bin also ich habe ein Jahr wegen der Kollegen dort verloren weil sie mich dazu eingeladen haben am Freitag die Schule zu schwänzen ich habe dann geschwänzt (lächelt) ich habe die erste Stunde geschwänzt der zweiten habe ich nie Aufmerksamkeit geschenkt also hab ich aufgehört also ich war bis zur Hälfte des Jahres in der Schule danach habe ich zu meinem Vater gesagt „Vater diese Schule ist sehr schwierig () ich bin im Rückstand ich werde nicht durchkommen“ () ich habe erfunden dass die Schule in die ich gegangen bin nichts lehrt weil der Unterricht dort sehr schwierig war also dass ich weggehen würde dass ich es nicht schaffen würde dieses Jahr durchzukommen also mein Vater dann „ich gebe Geld für deinen Transport aus und du wirst nicht durchkommen es ist dann besser du hörst auf hinzugehen“ also ich habe aufgehört hinzugehen

Mário fühlt sich in der Situation über seine schulische Laufbahn zu erzählen offensichtlich nicht wohl. Er verlängert die Laute beim Sprechen, lächelt etwas verlegen, schaut auf die Tischplatte anstatt zur Interviewerin, die rechte Hand liegt auf dem Tisch und er zeichnet

mit dem Zeigefinger einen kleinen unsichtbaren Kreis auf die Tischplatte. Er nennt die Ursachen seines Sitzenbleibens, nämlich das Schulschwänzen freitags mit seinen Kollegen und seine mangelnde Zuwendung an die Angelegenheiten der Schule. Mit den Kollegen geht Mário woanders hin in der Stadt, er schwänzt kontinuierlich die Unterrichtsstunden im ersten Jahr der Mittelschule.

Mário hat schon mit der Schule abgebrochen, muss aber noch eine Erklärung für die Eltern erfinden. Für den Misserfolg präsentiert er seinen Eltern widersprüchliche Gründe: Zum einen war die Schule (sprich die Lerninhalte) zu „schwer“ und läuft deshalb Gefahr sitzen zu bleiben, zum anderen „lehrt die Schule nichts“. Es gelingt ihm die Zustimmung des Vaters für das Abbrechen der Schule zu bekommen. Der Vater sieht im schulischen Misserfolg eine Geldverschwendung und somit eine Fehlinvestition: Wenn schon das Ergebnis des Schuljahres das Nicht-Bestehen der Abschlussprüfungen ist, dann lohnt es sich nicht, weiterhin darin zu investieren. Durch das Abbrechen umfasst der Schulbesuch de facto nur ein halbes Jahr. Was er in der ‚übrig gebliebenen Zeit‘ gemacht hat, wird nicht gesagt. Auch im nächsten Jahr läuft es nicht besser, obwohl er sich bemüht:

Kernstelle: Wiederholung

M: glaub-, dass ich in zwei durchgefallen bin also haben sie mich gefragt ob ich sie später nachholen möchte indem ich am Vormittag und am Nachmittag in den Unterricht gehe ich wollte nicht nachholen ich weiß nicht wenn ich es schon so nicht schaffe-, ich habe es nicht einmal in einem Jahr geschafft stell dir vor ich lerne noch Mathema-, dann noch Mathematik und Physik lerne zwei schwierige Fächer um das am Vormittag und am Nachmittag zu machen und am Nachmittag noch dazu wieder diese zwei Fächer ich wollte dann nicht also bin ich im ersten Jahr geblieben wieder das erste hier also bin ich jetzt zur T-Schule gegangen und ich mache gerade die erste und die zweite also wenn ich es schaffe gehts zur dritten

I: mhm

M: ich weiß dass man so also nicht lernt ne viel aber es ist eben so dass ich im Rückstand bin also habe ich eben das so machen müssen

Bei dieser Wiederholung der ersten Mittelschulklasse (was diesmal notwendig ist, weil er die Schule schwänzt, um eine Freundin zu treffen) versucht Mário seine Situation zu ändern und er engagiert sich, um den versäumten Lernstoff nachzuholen, was ihm nur teilweise gelingt; er fällt in Mathematik und Physik durch. Mário lehnt das Angebot der Schule ab, nur die zwei nicht bestandenen Fächer im folgenden Jahr zu wiederholen und gleichzeitig die zweite Mittelschulklasse zu absolvieren. Er sieht sich nicht in der Lage dazu, mit dem Lernstoff von zwei „schwierigen“ Fächern aus zwei Schuljahren gleichzeitig erfolgreich zu sein: „Wenn ich

es in einem Jahr nicht geschafft habe, stell dir vor“ entspricht seiner Einschätzung der eigenen Grenze. Er überlegt, dass das Lernen von Inhalten zweier Jahre in nur einem für ihn kein Vorteil ist. Somit präsentiert sich Mário als eine für Selbstkritik fähige und besonne Person, die sich realistisch einschätzen kann, und er markiert seine Positionierung gegenüber dem Angebot der Schule, indem er den Vorschlag ablehnt und in eine Abendschule wechselt. Aktuell drängt es Mário, mit seiner schulischen Laufbahn fertig zu werden, sodass er die Möglichkeit der ‚Verkürzung‘ des schulischen Weges mit der Abendschule in Anspruch nimmt, obwohl auch die Lernstoffe dadurch ‚verkürzt‘ werden. Diese Entscheidung jedoch hängt mit seinem Rückstand mit der Schulbildung zusammen.

Mário evaluiert seine Schullaufbahn: Auf der kognitiven Ebene schreibt er die ‚Verspätung‘ sich selbst zu: Er geht mit Freunden und seiner Freundin aus, er widmet sich nicht den Schulangelegenheiten und er bricht die Schule ab. Auf der Handlungsebene manifestiert er sein Desinteresse für das schulische Leben. Das außerschulische Leben – sowohl das sexuell-emotionale als auch das soziale – gewinnt seine Aufmerksamkeit und seinen Einsatz. Die Brüchigkeit seiner schulischen Laufbahn andererseits denotiert auch die Unfähigkeit der Schulorganisationen, den Schülertyp Mário in ihre alltäglichen Geschehnisse einzubinden. Seine Bewertung der Schulen spricht von „langweiligem Unterricht“ einerseits, andererseits liegt auch die Vermutung nahe, dass die Ansprüche der Schule mehr von ihm verlangen als er geben will und zum Teil auch kann. Bezüglich seiner Leistung scheint es so, als hätte er die schulischen Anforderungen bewältigen können, wenn er sich darum gekümmert hätte bzw. wenn er sich dafür interessiert hätte. Die Schwierigkeiten scheinen nicht unüberwindbar gewesen zu sein, zumal er nur zwei Fächer in einem Jahr hätte nachholen müssen. Gleichwohl wir nichts über die schulischen Anfänge von Mário wissen, vermute ich, dass er auch entweder in den ersten Klassen der Grundschule (*Fundamental*) Brüche erlebt hatte oder dass er erst zwischen dem siebten und achten Lebensjahr begann, zur Schule zu gehen, was jedoch unwahrscheinlich ist.

Mário besucht jetzt eine Abendschule in der Nähe seines Wohnviertels. Der Vorteil für ihn ist, dass er nicht durch die Angebote der vorherigen Schule in der Stadtmitte abgelenkt wird: keine Shoppings, keine Plätze für Treffen, Herumsitzen und Unterhaltungen. Dennoch ist nach seiner Bewertung diese ehemalige Schule eine ‚gute Schule‘:

Kernstelle: Gute Schule

M: wenn ich mir die Zeit nehmen würde um zu lernen glaube ich dass ich dort viel lernen würde weil dort gut unterrichtet wird weißt du die Lehrer dort oxi (Ausdruck des Erstaunens) super cool ich bin ich hab sie dann doch verlassen (ändert die Intonation) ich habe sogar daran gedacht wieder dorthin zu gehen später nein ()

Die erste MN-Schule liegt in einem bekannten Teil der Stadtmitte. Von dort aus gibt es Zugang zu unterschiedlichen anderen Orten der Stadt und es ist auch in der Nähe von einer Einkaufsstraße und von zwei Shopping Centern. Dort befinden sich auch das Theater und einige Gebäude der Bundesuniversität. Es handelt sich um ein sehr bewegtes Zentrum. Mario sieht in den unterschiedlichen Angeboten der Stadt die Gründe für seine Ablenkung von der Schule. In seiner Evaluierung kommt sein Misserfolg in der Schule aus externen Ursachen: Die „Ablenkungsangebote“ der Stadtmitte, die Freunde, die Freundin. Seine eigentliche Bewertung der Schule und der Lehrer/innen fällt positiv aus. Mário erkennt auch, dass es an seinem Einsatz liegt und dass es die Möglichkeit gibt, die Schule zu bestehen. Sein Blick auf die Tischplatte zur Vermeidung von Blickkontakt, während er darüber erzählt, zusammen mit der betonten Selbstkritik „ich hab sie dann doch verlassen“ signalisieren Mários Reue für das Abbrechen dieser Schule. Warum er nicht zu dieser Schule zurück kommt, wird nicht klar.

Solche urbane Orte werden von Mário und seinen Kollegen als eine Alternative für die „Zeitlücken“ angeeignet, wenn sie sich nicht mit dem „langweiligen Unterricht“ (*aula chata*) und den Angeboten der Schule auseinandersetzen möchten. Der „langweilige Unterricht“ kann nicht mit den urbanen Angeboten der Spätmoderne konkurrieren. Zudem wohnt Mário in einem Viertel, wo es an solchen Angeboten mangelt; während der Schulzeit kann er dann nur von ihnen profitieren, wenn er später extra zum Stadtzentrum fährt oder den ganzen Tag, d.h. nach der Schule, dort verbleibt, was zusätzliche Kosten (etwas essen, trinken) verursachen würde.

Hinter der Strategie des Schulschwänzens verstecken sich somit andere Interessen seines Jugendalters, nämlich mit anderen Stadträumen zu experimentieren und diese sich anzueignen. Es ist für Mário nicht möglich, sein mangelndes Interesse an der Schule zu begründen oder es als Ursache des „Schulrückstands“ wahrzunehmen.

Der erzählende Mário ist fest dazu entschlossen, seinen Schulabschluss nachzuholen und diesen biografischen Abschnitt zu einem erfolgreichen Ende zu bringen. Zwar denkt er nicht, dass es für die Aneignung von Kompetenzen der beste Weg ist, aber es ist ihm offensichtlich wichtig, dieses Kapitel fertig zu schreiben. Dabei ist Mário davon überzeugt, dass es auf sein Engagement und seine Teilnahme ankommt, um seine angestrebten Ziele in der Abendschule zu erreichen: „Jetzt gibt es nur wirklich lernen, es gibt kein Spielen mehr“ sagt er.

Anschließend frage ich ihn nach seinem Leben in der Institution.

Kernstelle: Das CEFO

M: () weil vorher habe ich nicht gewusst ich weiß noch nicht alles aber einiges weiß ich schon Vieles was ich hier gelernt habe wa-, ich bin schon praktisch fünf Monate hier bald

I: dann im Jänner ne

M: es ist optimal die Leute von dort behandeln einen supergut ich habe viele Freundschaften gemacht die Lehrer sind feine Leute (3) ich bin sehr gerne hier im CEFO, ich kann mich hier über nichts beklagen es ist ein Kurs der vielen Leuten geholfen hat auch vielen Jugendlichen, es gibt sonst nicht einmal so einen Kurs ne weil ich sehe das so dass die Person lehrt und noch praktisch ein Mindestgehalt verdient weil es gibt hier Leute die verdienen ich meine abhängig vom Betrieb jeder Betrieb bezahlt ein halbes Mindestgehalt hängt davon ab ob ein halbes Mindestgehalt der Betrieb zahlt gut da gibts nichts um sich zu beschweren sie bezahlen dich damit du lernst du wirst einen Beruf lernen und gehst von hier weg praktisch fast angestellt abhängig von deiner Leistung gehst praktisch angestellt nie habe ich so einen Kurs gesehen so einen Unterricht weißt die Leute unterrichten so super gut ich hab mich hier über nichts zu beklagen ich bin sehr gern hier

Mários Evaluierung umfasst die Leistungen der Institution in Bereichen, die im Jugendalter wichtig sind: die zwischenmenschlichen Beziehungen, die Freundschaften, die er schließen kann, die materielle Versorgung mit einem (halben) Mindestlohn, was eine relative Unabhängigkeit ermöglicht, sowie die Professionalisierung. Gleichzeitig weist er auch auf die angeeigneten Kenntnisse und auf die daraus folgende Möglichkeit, eine Arbeitsstelle zu bekommen, hin, wobei er betont, dass es auf die eigene Leistung ankommt: „Praktisch eingestellt“ heißt noch nicht angestellt, und Mário scheint sich bewusst zu sein, dass die restlichen sieben Monate im Betrieb dafür entscheidend sein werden, ob er die Stelle bekommt oder nicht. Er hebt die Besonderheit hervor, dass die Institution noch in der Professionalisierungsphase den Teilnehmer/innen eine Entlohnung anbietet: Man wird bezahlt, um zu lernen. Die Evaluierung steigt von „gut“ zu „super gut“ am Abschnittsende und verweist auf Mários Zufriedenheit, an einem solchen Kurs teilzunehmen. Er wiederholt den Satz „ich habe nichts zu beklagen“, jedoch ist es nicht klar, ob gemeint ist, dass sie nur einen „halben Lohn“ anstatt „einen ganzen“ Mindestlohn bekommen oder ob er sich auf die neuliche Unterbrechung des Kurses wegen der finanziellen Probleme der Institution anspielt.

Was die Zukunft betrifft, überlegt Mário noch, wo seine Möglichkeiten liegen können:

Kernstelle: Zukunftsentwurf

M: ich habe so vorher daran gedacht einen Kurs zu machen über wie heißt das (frgd.) Sicherheitsdienst aber man sagt dass man diesen Kurs erst ab zweiundzwanzig Jahren machen darf ich weiß nicht genau jetzt auch eine Sache die ich machen wollen würde eine Fakultät für Sportunterricht um Lehrer im Fitnessstudio zu sein so diese Dinge

I: hmh

M: ich weiß nicht ob es mir im Hydraulikbereich selbst gelingt () aber ich kann es voneinander trennen ich meine so eine Fakultät machen am eine Fakultät am Abend für Sportunterricht vormittags im Hydraulikbereich arbeiten so wenn es mir gelingt tatsächlich in der Firma zu bleiben, aber das sieht man noch

Mário denkt auch darüber nach, sich später für den Sicherheitsdienst anlernen zu lassen, jedenfalls zweifelt er daran, im Beruf zu bleiben, den er gerade lernt; um als Gymnastiklehrer arbeiten zu können, muss er eine höhere Ausbildung machen, was wiederum von einer festen Arbeit abhängt, damit er das Studium finanzieren kann. Die Möglichkeit dazu sieht er, wenn er bei einem Betrieb tagsüber arbeitet und am Abend das Studium ablegt. Diese Erwägungen, so offen oder unschlüssig sie sein mögen, stehen in Einklang mit Mários Entschlossenheit, seinen Schulabschluss zu Ende zu bringen. Die Anforderungen des Arbeitsmarkts haben sich geändert und die Zeiten sind schon vorbei, dass Bauarbeiter und Sicherheitsdienste in Brasilien keinen Schulabschluss brauchen, besonders wenn jemand in größeren Betrieben arbeiten möchte und einen besseren Lohn zu bekommen anstrebt. Zudem wird er ein Mittelschul-Zertifikat vorlegen müssen, wenn er sich für eine höhere Ausbildung entscheidet. Sein Entwurf und dessen Realisierungsmöglichkeiten liegen bereits auf der Reflexionsebene bereit.

Analytische Abstraktion

Mário gehört nicht zu denjenigen, die sich völlig auf ein Gespräch über sein Leben einlassen. In der Rekapitulation seiner Erfahrung greift er auf seine Vergangenheit zurück, wobei dennoch konstitutive Elemente und Ereignisse seiner Kindheit der Interviewerin vorbehalten bleiben. Damit werden Aspekte des Fremdverstehens aus seiner Selbstkonstruktion heraus für diese Lebensphase erschwert. Eine mögliche Interpretation tendiert zu behaupten, Mário möchte einfach nicht bzw. hat er in der Interviewsituation keine Lust dazu, tief in seine Erfahrungswelt einzutauchen; eine andere Erklärungsmöglichkeit ist, dass es sich um eine Stegreiferzählung handelt und es Mário besonders schwer fällt, diese zustande zu bringen. So beginnt er seine Erzählung zwar im zwölften Lebensjahr, „springt“ aber gleich in das achtzehnte und bleibt in dieser Zeit des sechzehnten und achtzehnten Lebensjahres verhaftet. Er spricht

dennoch etwas detailliert über die für ihn im Moment relevante Erfahrung der misslungenen Statuspassage der Familiengründung.

Mários lebensgeschichtliche Erzählung ist die Geschichte eines Jungen, der für seine Selbständigkeit kämpft. Einerseits verfügt er über eine gewisse materielle Unabhängigkeit, er kann sogar die Familie finanziell unterstützen, andererseits ermöglicht diese beschränkte Unabhängigkeit aber keinen Durchbruch zu seiner Autonomie. Die emotionelle Verbindung mit den Eltern und die materielle Unmöglichkeit, vollkommen unabhängig zu sein, verstärken die Familienorientierung.

Mário erzählt sich dennoch als Biografieträger und verortet sich in den zeitlichen und sozialen Dimensionen als solchen. Gleichwohl in den ersten Momenten des Interviews die Institution CEFO und die Großmutter als Ereignisträger auftreten, positioniert sich Mário auf Narrationsebene als selbsttätig: Das Besuchen und das Verlassen der Institution verweisen auf seine Initiative und Handlungswirksamkeit, einen anderen Raum für Aktivitäten zu suchen; durch den Job im Laden seiner Großmutter kann er auf die Suche nach Befriedigung der eigenen Bedürfnisse gehen. Arbeit und Selbsttätigkeit sind hier zwei relevante biografische Elemente. Seine Eltern tauchen kaum in der Narration auf. Als Biografieträger positioniert sich Mário in dieser ersten Inszenierung als handelndes Subjekt, das nach eigenen Wegen sucht und seine Mächtigkeiten prüft.

Die Brüche in seiner schulischen Laufbahn werden von Mário nicht in den Zusammenhang mit seinem Job bei der Großmutter oder, zu einem späteren Zeitpunkt, mit den enttäuschenden Ergebnissen der Statuspassage gebracht. Obwohl Mário seit seinem zwölften Lebensjahr arbeitet, wird dies nicht als ein Hindernis in seiner schulischen Laufbahn dargestellt. Es scheint so, als ob es für ihn eine Selbstverständlichkeit gewesen ist, vormittags zu arbeiten und nachmittags zur Schule zu gehen. Da Mário nicht über die Kindheit sprechen will, können wir nicht sicher sein, ob seine schulische Beeinträchtigung nicht schon vor der Adoleszenz angefangen hat. Wir können dennoch feststellen, dass der Konflikt der Statuspassage mit seinem darauf folgenden Leiden zumindest ein Schuljahr beeinträchtigt. Ebenso steht fest, dass sich Mário für die Diskontinuität der schulischen Laufbahn beschuldigt.

Was das Lernen betrifft, spricht Mário nicht über Schwierigkeiten in irgendeinem Fach, sondern erwähnt nur Mathematik und Physik als zwei „schwierige Fächer“, welche gleichzeitig mit dem Besuch der neuen Klassen nachzuholen, unmöglich für ihn ist.

Den Konflikten der Statuspassage werden im Nachfrageteil viel Zeit eingeräumt. In dieser Erzählung ist Mário immer handlungsaktiv selbstpräsentiert: Durch seinen Einsatz und

Beistand für das Mädchen schafft er es, sie vor der Mutter zu beschützen; er ist auch derjenige, der zunächst versucht, auf der Ebene der angemessenen sozialen Interaktion den Konflikt zu lösen und seine Interessen und Wünsche durchzusetzen. Das Entziehen von sozialem Raum, in welchem die Jugendlichen ihre Anliegen darstellen und vertreten können, ruft den Aufbau einer Strategie hervor, die diesen Handlungsspielraum gewährleisten kann. Die Re-Aktion beider Jugendlichen ist diesbezüglich aus der Notlage heraus entstanden. Dennoch schaffen sie es nicht, ihren Entwurf zu verteidigen und durchzusetzen. Die Geschichte ist damit auf der objektiven Ebene abgeschlossen, auf der emotionalen Ebene hofft Mário dennoch auf eine Gelegenheit, um mit dem Mädchen darüber sprechen zu können.

Flucht hat eine gewisse Bedeutung in Mários lebensgeschichtlicher Erzählung. Die Flucht tritt in der Ablehnung von dem in Erscheinung, was er als unangemessen für seine Vorstellung und Interessen hält; er flieht aus dem Sportkurs, weil das soziale Arrangement des Kurses nicht zu ihm passt und das Angebot der Großmutter seinem situativen Interesse eher entspricht. Mário flieht auch aus der Schule, weil ihn die Angebote der Schule nicht begeistern oder nicht sein Interesse für den Lernstoff wecken können, andererseits flieht er auch, um sich andere Räume der Stadt anzueignen. Schließlich flieht er zusammen mit seiner Freundin, um sich selbst, sie und ihre Beziehung zu schützen. Dieses wiederholte Flüchten umfasst Mários Antworten auf Situationen bzw. Umstände, die nicht zu ihm passen; das ist seine Strategie seiner Handlungsschemata der Selbsttätigkeit. Wir können eine Veränderung dieser Strategie feststellen, als er sich dafür entscheidet, den Unterricht in der Schule regelmäßig zu besuchen und zu versuchen, das Versäumte nachzuholen: nicht mehr zu fliehen, sondern sich der Angelegenheit Schule zu widmen.

Identitätsdimensionen

Sozialer Bezug

Die Rekonstruktion der sozialen Umwelt enthält widersprüchliche Elemente: Die Schule, die Kolleginnengruppe und das CEFO scheinen als bindungsfördernd auf; der Wohnort kann solidarische Elemente aufweisen, aber auch feindselige.

Mário lebt bei seinen Eltern und wird von ihnen unterstützt, aber auch kontrolliert: Er hält sich an ihre Vorgaben. Obwohl Mário die Eltern dazu „überreden“ kann, ihm das Abbrechen der Schule zu erlauben, schafft er es nicht, ihnen sein Anliegen bezüglich seiner Freundin rechtzeitig zu präsentieren. Wir erfahren jedoch nichts Näheres über die Beziehungen innerhalb der Familie. In seiner Erzählung basieren die Handlungen, die er für die

Problemlösung präsentiert, auf dem Aufbau von Möglichkeiten eines Dialoges. Er setzt seine soziale Kompetenz der Kommunikation als eine Bewältigungsstrategie in der Form eines Dialogs mit denjenigen ein, die dazu bereit sind, auf seine Probleme einzugehen.

Mário ist während der Schulzeit mit Kollegen im Stadtzentrum unterwegs, anstatt sich in Unterrichtsräumen zu „langweiligen“. Er scheint dort gut integriert zu sein, denn seine Bewertungen bezüglich der Schule fallen immer positiv aus. Der Ort der Stadtmitte wird jedoch als verführerisch dargestellt, was ihn dazu veranlasst, die Schule zu schwänzen.

Was den Vorfall der rassistischen Beleidigung und Degradierung durch die Mutter seiner Freundin betrifft, sind einige Interpretationen möglich: Mário benutzt das Schweigen als Strategie, um sich zu schützen, sich nicht provozieren zu lassen, sich nicht der Mutter seiner Freundin weiter „verfeinden“ zu wollen oder er weiß gar nicht, wie er in der Situation reagieren soll. In der Erzählung des Vorfalls ist das erzählte Ich schweigsam, ironisch, aber trotzdem betroffen. Allerdings ist das erzählte Ich aktiv in der Stresssituation der gesamten Geschichte mit seiner ehemaligen Freundin, es ist besorgt und bemüht, eine Lösungsstrategie aufzubauen.

Temporaler Bezug

Die temporale Dimension von Mários Identitätskonstruktion zu rekonstruieren, ist nur mangelhaft möglich. Veränderungen, über die erzählt wird, beziehen sich auf die Jugendzeit. Mários Verhältnis zwischen erzählendem und erzähltem Ich verweisen auf ambivalente Bewegungen: Einerseits nimmt Mário sein erzähltes Ich in Schutz und „beschuldigt“ das äußere soziale Umfeld, andererseits beschuldigt er sich selbst; vom Mário der Schulzeit distanziert sich das erzählende Ich: Das Desinteresse an der schulischen Ausbildung wird in die Bemühung um einen Schulabschluss transformiert. Das erzählende Ich ist fähig zur Selbstkritik, das erzählte Ich wird als unerfahren, desinformiert bezüglich auf Aspekte, die sein Leben situativ direkt betreffen, und auch als eines, das sich von Kollegen beeinflussen lässt und sich dadurch selbst benachteiligt, beschrieben. Nichtsdestotrotz hat das erzählte Ich auch andere Charakteristika: die Fähigkeit seine Anliegen auf die Sprachebene zu stellen, zumindest bemüht es sich dazu. Mários erzähltes Ich ist in dieser Angelegenheit offen und bereit, „die Karten auf den Tisch zu legen“, was auf kein Verständnis und keine Empfänglichkeit seitens seiner Nah-Umwelt stößt.

Selbstbezug

Mário verwendet die szenische Darstellung, um uns mitzuteilen, wie in einem bestimmten Abschnitt seines Lebens „alles gekommen ist“; er erzählt aus einer teilnehmenden

Perspektive, anstatt Ereignisse einfach zu berichten; er lässt die Interviewerin an den Geschehnissen durch die Dialoge und Inszenierungen teilhaben. Dennoch kommt Mário kaum zu einer Selbsttheoretisierung. Die Spuren seiner narrativen Identität sind erst anhand der Präsentation von Handlungen zu verfolgen.

Über seine Selbsteinschätzung können wir hinsichtlich seiner Aufnahme an die Institution und der Beziehung zur Schule etwas ablesen. In der Erzählung präsentiert er sich zuerst unsicher über das Ergebnis seiner eigenen Leistung bei der Aufnahmeprüfung, aber das positive Prüfungsergebnis ermöglicht ihm schließlich, das Gefühl der positiven Selbsteinschätzung: Seine Bescheidenheit wird ‚belohnt‘. In der Schule münden seine Orientierung an seiner Gruppe und die Strategien, um der Langweile zu entfliehen und sich anderen Interessen zu widmen, in eine Diskontinuität, gleichwohl die Schule insgesamt positiv bewertet wird. Mário spricht nicht über Schwierigkeiten mit dem Lernen, sondern über „langweiligen Unterricht“ und die zwei „schwierigen“ Fächer Mathematik und Physik. In Beziehung zur Schule fehlt es in Mários schulischer Laufbahn m. E. an einer Bezugsperson, an die er sich wenden kann, um über sein Desinteresse an der Schule und über emotionale Konflikte zu sprechen. Weder Eltern noch Lehrer/innen scheinen in seiner Biografie eine solche Rolle zu spielen. Nicht einmal gleichaltrige Freunde werden erwähnt.

Insgesamt können wir aus Mários lebensgeschichtlicher Erzählung feststellen: Aufgrund der gerafften Form der Erzählung ist nicht zu erklären, warum Mário angibt, sich an nichts über seine Kindheit zu erinnern. Mário orientiert sich an den familiären Vorgaben, aber er erzählt über sich auf kognitiver Ebene mit viel Bedacht und entschieden. Mário betrachtet die Jugendzeit in denjenigen Passagen, in denen er über die Beziehung zum Mädchen erzählt, was anscheinend eigentlich das Thema ist, das er ansprechen will. Wir erfahren einiges über dieses Erlebnis, seine Gefühle, Wünsche, Hoffnungen und Handlungen; er präsentiert seine Geschichte emotional und engagiert. Meines Erachtens ist dies ein Thema, welches sich noch im Bearbeitungsprozess befindet und an welchem er emotionell stark hängt, gleichwohl er auf diskursiver und auf der Handlungsebene die Geschichte für abgeschlossen zu halten vorgibt.

Identität und Bildungsgeschichte

Mário engagiert sich, um eine „Korrektur“ in seiner schulischen Laufbahn vorzunehmen und das Zertifikat für die Mittelschule zu erreichen. Er versteht sich als jemand, der es schaffen kann, wenn er nur will. Für seinen Zukunftsentwurf hat er noch keine Entscheidung getroffen, kann aber einige Wünsche und Vorstellungen darstellen. Er

positioniert sich zwischen einer höheren Ausbildung als Sportlehrer und einer Ausbildung als Sicherheitsdienst. Was den aktuellen erlernten Beruf betrifft, ist noch alles offen. Er scheint zwischen den zwei Polen einer höheren und einer dienstleistenden Ausbildung zu entscheiden zu haben, obwohl die höhere Ausbildung von der anderen abhängt, da sie diese finanzieren würde.

Es ist noch offen, wofür er sich entschließen wird, welche professionelle Richtung er einschlagen wird. Mário scheint noch kein Bedürfnis zu haben sich jetzt schon zu entscheiden, zumal er noch zwei Jahre, zum Zeitpunkt des Interviews, für den Mittelschulabschluss braucht, oder er möchte dies einfach nicht präsentieren. Die höhere Ausbildung zum Sportlehrer hängt davon ab, dass er die finanzielle Möglichkeit dazu hat, wobei er hier an eine zwischenzeitliche Lösung durch die vom CEFO vermittelten Arbeit oder durch eine Tätigkeit beim Sicherheitsdienst denkt, wofür er noch ein paar Jahre zu warten hat.

Die Ausbildung als Sport- oder Gymnastiklehrer kommt in der Erzählung überraschend vor, insofern er dies nur ein Mal erwähnt und im Interview sonst gar nicht darüber spricht. Aus diesen Entwürfen, so vage er diesbezüglich auch ist, entsteht schon ein Projekt auf Reflexionsebene. Mário befindet sich in einer Übergangsphase von der Schule zum Beruf, welche er mit Ernsthaftigkeit und Konsequenz zu bewältigen versucht. Der Kurs fungiert somit als eine Möglichkeit für eine feste Arbeit bzw. ein Einkommen. Es gibt keine Aussage darüber, dass er aus dem dort Erlernten weiterhin etwas machen wird, bzw. zweifelt er selbst, ob er in diesem Beruf bleiben wird.

Als Merkmale von Mários Identität scheinen auf:

- Selbsterzählung als Handelnder auf der kognitiven Ebene, gleichwohl daraus wenig Wirksamkeit folgt;
- Familienorientiertheit;
- Selbsttätigkeit als ein Handlungsschema;
- Widerstandsfähigkeit, er ist um seine finanzielle Unabhängigkeit bemüht;
- Bedachtsamkeit; er bemüht sich, Probleme auf sozialer Ebene zu lösen.

In Mários Narration haben wir ein kognitiv begründetes Identitätsziel der Entschiedenheit, wobei der Schwerpunkt der Handlungen darin liegt, so zu leben, wie er sich entschieden hat. „Im Mittelpunkt steht der Wunsch nach Klarheit und Vermeidung von langen

Übergangszuständen (ich bin jemand der aus selbst gewählten Gründen heraus sich klar und rasch entscheidet)“ (Keupp u.a. 2008: 262).

7.3 Vergleich der Fälle

In diesem Schritt geht es darum, eine vergleichende Analyse der Biografien durchzuführen. Das Augenmerk liegt hier weder auf den Typuskonstruktionen noch auf Kategorisierungen von Lebensverläufen oder Identitäten, sondern es ist vielmehr auf die dargestellten und hergestellten Prozesse und Strukturen der Identitätskonstruktion in narrativer Form gerichtet. Ausgehend von der Perspektive der erzählenden Subjekte, kommen dabei biografische Ereignisse, Handlungen, Erfahrungen und subjektive Einstellungen auf dem Boden von sozialen Formen von Exklusion zum Vorschein. Die Annahme ist, dass der Vorgang des Erzählens über das eigene Leben nicht ohne Bezug auf die eigene Identität geschieht, oder anders gesagt, Identität ist für die lebensgeschichtliche Erzählung ein konstitutiver Stoff, der die retrospektive und prospektive Narration bildet.

Obwohl die interviewten Jugendlichen unter ähnlichen sozio-ökonomischen Bedingungen leben, verweisen ihre Biografien auf eine unterschiedliche Gewichtung von Prozessstrukturen, auf spezifische Umgangsformen mit Hindernissen und auf individuelle Formen von Bewältigung sowie auf unterschiedliche Situationen von Übergängen bzw. Statuspassagen. Schon in den ersten Teilen der biografischen Analyse stellen wir die differenzierte Art und Weise der Herstellung und Darstellung von sozialen, temporalen und Selbst-Bezügen der Identitätsarbeit fest. Jetzt gilt es, durch eine vergleichende Analyse die Aspekte, die die Biografien übergreifen, in ein Verhältnis zueinander zu bringen. Dafür werden im Folgenden zuerst die Erzählungen hinsichtlich der Spezifität von Schützes kognitiven Figuren der Gesamtgestalt rekapituliert, welche in den Narrationen vorgekommen sind. Dabei gilt es, die Darstellung und Interpretation von Prozessen in den Blick zu nehmen, welche die Biografien zu einer spezifischen Gestalt werden lassen und die Spuren von Identität beinhalten. Die anderen Elemente der vergleichenden Analyse sind: a) die Schulverläufe der Interviewten, durch welche wir uns einen Überblick über die Interpretationen von schulischen Erfahrungen, Strukturen und Prozessen verschaffen, die die Jugendlichen dazu veranlasst haben, an den Kursen der Institutionen teilzunehmen. Dabei ist im Auge zu behalten, dass für drei der Jugendlichen die Schulbildung ein noch abzuschließender Prozess ist; b) die in den Interviews dargestellten beruflichen Entwürfe und Projekte sowie die auf die Selbst-Entfaltung ausgerichteten Entwürfe und Projekte der Jugendlichen. Dabei werden die dafür konstitutiven

Inhalte identifiziert; c) die von den Jugendlichen als Ressourcen erkannten Instanzen und die subjektiven Ressourcen.

Erster Überblick: Die Gesamtgestalt der Biografien

Während Marina eine Biografie einer Gewinnerin bezüglich auf ihre schulische Entwicklung und im Sinne von dem präsentiert, was für sie als eine Bewältigung einer dramatischen Lebenslage gilt, erzählt uns Cristina ihrerseits über ihre Entscheidungsmächtigkeit und ihre Handlungskompetenzen, sodass sie sogar die Schule außer Acht lässt: Eigensinnig durchbricht Cristina die institutionellen Ablaufmuster trotz ihrer positiven Beziehung zum Lernen, zur Schule und zum Wissen, um einen Lebensentwurf 'außerhalb der Schule' zu realisieren. André wiederum bezieht sich auf sein Leben als Arbeiter, welcher schulische Diskontinuitäten durch ein andersartiges Lernen ersetzt und dadurch den Sinn seiner Handlungen konstruiert. In Martas Erzählung stehen wir vor einer Lebensgeschichte, die mit dem Erkämpfen ihrer Anerkennung als mündig und eigenverantwortlich für ihre eigene Lebensführung beschäftigt ist und die einen verlaufskurvenartigen Prozess bewältigt; Mário präsentiert uns schließlich eine lebensgeschichtliche Erzählung, die sich noch in einem subjektiven Verarbeitungsprozess einer unterbrochenen Statuspassage vom Jugendlichen zum erwachsenen Mann befindet. Diese Narrationen bilden differenzierte Gestaltthemen, die somit unterschiedliche Formen der Verknüpfungen von Ereignissen und Erfahrungen in einem temporalen Bezug enthalten, wobei subjektive Erfahrungen und Empfindungen, Formen der sozio-emotionalen Interaktionen und Beziehungen sowie Selbsttheoretisierungen dargestellt werden.

Marinas biografische Erzählung zeigt eine Interpretation der eigenen Entfaltung bis hin zu einem Verständnis von sich selbst als junge Erwachsene, welche inmitten von ungünstigen Bedingungen schon etwas erreicht hat, das für sie wesentlich ist: einen Schulabschluss. Die Handlungsschemata ‚aktiv‘ und ‚selbsttätig‘ erlauben es ihr, das zu erreichen, was im Rahmen ihrer Situation zu erreichen möglich ist. Dadurch kann Marina optimistisch einen Selbstentwurf reflektieren und darstellen, was dennoch nicht heißt, dass sie sich über das Gelingen ihres Entwurfs sicher sein kann. Cristina, Marta und Mário erzählen über misslungene Statuspassagen, gleichwohl diese in den Lebensgeschichten einen jeweils unterschiedlichen Stellenwert einnehmen. Während für Cristina die Statuspassage ihre Lebensgeschichte gestaltet, bleibt sie bei Mário ein ‚Kapitel‘, das es erst zu bearbeiten gilt, und für Marta übernimmt sie die Position der Einforderung ihres Bedürfnisses nach Anerkennung

innerhalb des Familiensettings. Für Cristina bedeutet das Misslingen des Lebensentwurfs Hausfrau-Mutter eine Lebensveränderung, welche sie nicht nur in einen anderen Status versetzt, sondern die sie auch in andere Abhängigkeitsverhältnisse zwingt, gleichwohl Cristina diese Umwälzung als positiv für den weiteren Verlauf ihres Lebens interpretiert. Mários unterbrochene Statuspassage bringt einen Bruch seiner sexuell-emotionalen Beziehung mit sich und dadurch einen Verlust der Möglichkeit zur eigenständigen Lebensgestaltung und -führung, wenn auch mit der materiellen Unterstützung seiner Familie.

In dieser vergleichenden Zusammenfassung der Hauptmerkmale der lebensgeschichtlichen Erzählungen basiert die Interpretation des Erlebten und Erfahrenen auf Selbstverständnis und Selbstverhältnis. Für Schütze (1984) ist die Gesamtgestalt ein ordnendes Element der lebensgeschichtlichen Erzählung, welche gemäß der Kriterien des erzählenden Subjekts von einem Gesichtspunkt ausgeht, der somit einen globalen Zusammenhang des Lebensverlaufes bildet. Im Folgenden gehe ich auf die grundlegenden und prozesshaften Inhalte der biografischen Erzählungen ein.

a) Die schulischen Laufbahnen

Die Grundschule (*Fundamental* I und II)

Hinsichtlich der institutionellen schulischen Laufbahn können wir in den Narrationen zwei Geschichten von Kontinuität (Marta und Marina), zwei diskontinuierliche Verläufe (Mário und Cristina) und eine Kontinuität-mit-Brüchen (André) in den Ablaufmustern identifizieren. Als Kontinuitätsgeschichten bezeichne ich solche, die keine Wiederholung eines Schuljahres und kein Verlassen der Schule aufweisen. Als diskontinuierliche Verläufe bezeichne ich diejenigen Verläufe, die durch ein Abbrechen des Schulbesuches bzw. Verlassen der Schule markiert sind, auch wenn diese von kurzer Dauer sind. Unter Kontinuität-mit-Brüchen ist ein diskontinuierlicher schulischer Verlauf ohne einen Abbruch des Schulbesuchs zu verstehen, der jedoch durch eine Wiederholung von Klassen gekennzeichnet ist. Sowohl bei den kontinuierlichen als auch bei den diskontinuierlichen Verläufen sollten wir jedoch nicht davon ausgehen, dass es sich um jeweils ähnliche Geschichten handelt. Dennoch haben die Geschichten Gemeinsamkeiten, in denen sie sich annähern, wie auch Unterschiedlichkeiten, die auf biografische Eigenheiten der handelnden Subjekte zurückzuführen sind. In diesem Abschnitt des Kapitels geht es vor allem darum, die Konstellationen und Verläufe von Strategien hervorzuheben, die die Interviewten aufgreifen, um ihre schulischen Übergänge zu

bewältigen, und darum, wie aus den Positionen von Benachteiligung Handlungen und Umgangsformen entstehen, die auf Spuren von Identitätskonstruktionen hinweisen.

Die Kontinuitätserzählungen der schulischen Laufbahnen von Marina und Marta gehen von differenzierten Positionierungen aus. Das fängt für die jeweiligen Mädchen schon mit der Bedeutung der ersten schulischen Erfahrungen bzw. des Lernens an. Wie schon erwähnt, werden Marinas Selbstverständnis und -verhältnis durch ihr formales Bildungsergebnis konstruiert. Ihre Schullaufbahn ist eigentlich eine Ressource für ihre biografische Konstruktion und Selbstkonstruktion. Gleichwohl Marta auch das positive Ergebnis ihrer Leistung präsentiert, wird diese kaum in einen expliziten Zusammenhang mit ihrer Selbstdefinition gebracht, sondern sie instrumentalisiert ihre Leistung hinsichtlich ihrer konfliktuösen Familiensituation. Für Marta erscheint die Schule m. E. als ein separater Ort, der so distanziert von ihrer familiären Situation ist, dass diese letztere ihre Laufbahn nicht beeinflussen kann. Die Schule ist ihr Fluchttort inmitten ihrer Krise, sodass in der Narration ihre Leistung insofern auch als ein persönlicher Schutzraum präsentiert wird. Gleichwohl Cristinas Schulbildung zu einem späteren Zeitpunkt einen diskontinuierlichen Verlauf aufweist, sind für sie, wie auch für Marina und Marta, die ersten Schuljahre positiv konnotiert. Sowohl ihre Leistung als auch die Beziehungsaspekte in der Schule fungieren als Quellen ihrer Selbstdefinition, wobei in der Erzählung diese letztere ganz besonders durch die Selbstpräsentation als *gaiata* hervorgehoben wird. Anerkennung, positive Leistung und Beziehungen sind für die drei interviewten Mädchen von Bedeutung. Beziehungsaspekte und leistungsbezogene Aspekte der Erfahrungen in der Schule werden von diesen Interviewten geschätzt. Insgesamt schließen wir daraus, dass die interviewten Mädchen ihre positive schulische Leistung der ersten Schuljahre als eine Quelle für das Selbstverständnis und das Selbstverhältnis nutzen.

Die ersten Erfahrungen der Grundschule (*Fundamental I*) sind für André mit einer Beeinträchtigung verbunden, was das Erlernen des Schreibens betrifft. Das schließt für ihn jedoch nicht aus, diese Phase als erfolgreich zu erleben. Seine Beziehung zur Schule und zum Lernen wird in weiterer Folge jedoch problematisch und André kann kein positives Selbstverständnis aus dem schulischen Leben konstruieren. Er entwickelt eine abwehrende Haltung der Schule gegenüber, was zu einer Strategie führt, die seine weitere Bildungslaufbahn benachteiligt. Nach Mack (2013: 135) dienen solche „riskanten Bewältigungsmuster“ dem Erhalten des Selbstwerts. André ändert seine Strategien erst mit dem Wechseln zur Abendschule und mit dem Eintritt in die Institution CEFO, d.h., erst im späteren Jugendalter.

Von Mário wissen wir nichts aus dieser Phase des Schulbesuchs. Aufgrund seines Alters und seiner Erzählung über sein Sitzenbleiben in der Grundschule (*Fundamental II*), können wir jedoch eine gewisse „Verspätung“ auch zur Zeit der Grundschule (*Fundamental I*) ausrechnen. Mários und Andrés Erzählungen weisen bereits auf Diskontinuitäten in dieser ersten Phase hin, jedoch ohne die Schule abzurechnen. Die Selbstnarrationen beider über die gesamte Grundschule weisen auf Selbstverschuldung und Abwertung der eigenen Haltung der Schule gegenüber hin. In dieser Hinsicht kritisiert Sünker (2003) die liberale Sichtweise von schulischen Prozessen, in welcher es keinen Platz für Mit-Verantwortung der Schule an misslungenen Verläufen ihres Publikums gibt:

„Aus diesem Blickwinkel [des liberalen Credos], damit auch aus dem einer hegemonial interessierten Loyalitätssicherung betrachtet, 'funktioniert' die Schule hierzulande bestens; denn die Benachteiligten und Betroffenen schreiben sich ihren Misserfolg selber zu – Zeugnisse sollen ja bekanntlich Zeugnis von individueller Leistungsfähigkeit und -bereitschaft ablegen, Selbststigmatisierungsprozesse verlängern dies dann häufig“ (Sünker 2003: 83).

Cristina und Mário stellen differente Begründungen für das Abbrechen der Schule dar: Während es für Cristina um die Realisierung eines Selbstprojekts geht, ist für Mário das Abbrechen eine Strategie zur Bewältigung der Schule: Er bricht die Schule inmitten des Schuljahres ab, da er weiß, dass er sitzen bleiben würde, er nimmt dann den Besuch der Schule im darauf folgenden Jahr wieder auf.

Übergänge zur Mittelschule (*Ensino Médio*): Gelungene und gescheiterte Verläufe

Beim Übergang von der Grundschule (8. Klasse, *Fundamental II*) zur Mittelschule werden die Interviewten mit unterschiedlichen Problemen und Konflikten konfrontiert. Mittels der lebensgeschichtlichen Erzählungen beobachten wir, wie die Ereignisse und Erfahrungen die Handlungen und Haltungen entstehen lassen, die vor dem Hintergrund von sozialen Ungleichheiten Veränderungen im Lebens- und Selbstverständnis des Einzelnen hervorbringen. Diese Konstellationssituationen – die subjektiver und objektiver Natur sind – können zu widersprüchlichen Resultaten führen: Sie können sowohl in Beeinträchtigungen von Bildungsverläufen einmünden, wobei Aspekte der Identität angegriffen werden, als auch als Anlass für die Konstruktion einer anderen Version von sich selbst fungieren. Genau an diesem Übergang, d.h. an der letzten Klasse der *Fundamental II* scheitern viele Jugendliche, die in benachteiligten Lebenssituationen aufwachsen. Dort verengt sich der Trichter des brasilianischen Schulsystems erheblich mit der Folge, dass viele Schüler entweder die Mittelschule nicht erreichen oder diese nicht abschließen. Das Sozio-Strukturelle und das

Biografisch-Individuelle verflechten sich miteinander und bilden bestimmte beobachtbare Figurationen von Handlung und Struktur. Zudem ist dieser ‚Abschnitt‘ des Jugendalters begrifflich bereits als die Zeit von ‚Turbulenzen‘ erklärt, in welcher elterliche Erziehungsformen und Lebensstile, soziale Vorgaben und Ansprüche mit den eigenen Vorstellungen davon konfrontiert werden. Inwieweit daraus Möglichkeiten für autonomes Handeln und autonome Entscheidungen entstehen können, können wir nur von den konkreten Erzählungen ablesen.

Mário berichtet in seiner Narration nicht über Beziehungsprobleme in der Schule, sondern über die Suche nach Aktivitäten, die mit seinem Jugendsein korrespondieren: Raumaneignung, Raumexperimentieren, Aufbauen von Beziehungen mit dem anderen Geschlecht. Auch Lernprobleme werden nicht hervorgehoben, sondern nur in Bezug auf die Folgen seines Desinteresses bzw. seiner Haltung, sich nicht rechtzeitig dem Lernstoff zu widmen, erwähnt. Mário blendet in dieser Erzählung dennoch die erlebten Konflikte mit seiner Freundin aus, welche seine Aufmerksamkeit verlangen und ihn emotionell beanspruchen. Zum Zeitpunkt des Beendens der Grundschule (*Fundamental II*) ist er damit beschäftigt seinen Lebensentwurf zu realisieren, was ihm jedoch misslingt; danach ist er mit dem Bearbeitungsprozess dieser gescheiterten Statuspassage beschäftigt. Es ist jedoch nicht möglich, eine temporale Grenze zwischen der Raumaneignung und dem Erlebnis des Konflikts genau zu bestimmen. Es scheint so, als ob sie sich zeitlich nicht gegenseitig exkludieren, d.h., dass Mário vor und nach dem Konflikt andere Interessen als die der Schule verfolgt. Mário nimmt eine Haltung an, die wir als Schulvermeidung charakterisieren können. Andrés Situation ist anderes. Die Subjektivierung gegen die Schule lässt ihm keine Möglichkeit dazu, um auf Kompromisse mit der Institution einzugehen. Er verwirklicht das Lernen im alternativen Raum der Schlosserwerkstatt und er erlebt die Schule als ‚Problem-Ort‘. André ist angesichts der „Fragilität“ seiner „Bindung zur Schule“ (Mack 2013: 127) mit dem „Erhalten seines Selbstwerts“ beschäftigt. „Selbstwertstabilisierende Handlungsfähigkeit wird also gerade um den Preis der Normverletzung gesucht und steht – entsprechend der Logik des Bewältigungsverhaltens – vor der Norm“ (Böhnisch 2005, zit. nach Mack 2013: 127). Die Strategien der Bewältigung sind hier unterschiedlich: Während Mário möglicherweise vor einer Langweile flieht und während eines halben Jahres den Schulbesuch abbricht, bleibt André weiterhin an der Schule, jedoch ohne dort für sich etwas Positives aufbauen zu können. Mack schreibt in diesem Zusammenhang:

„Ihre Störungen sind häufig unverzichtbare Überlebensstrategien, unglückliche, destruktive, kranke und krankmachende Strategien, die Entwicklung und Lernen

und wachsende Reife und erwachsene Autonomie sabotieren; aber es sind Überlebensstrategien mit Sinn. Diese Störungen werden nur aufgegeben, wenn verlässliche und bessere Alternativen annehmbar erscheinen. (...) Zu lernen also wäre etwas über den professionellen und institutionellen Anteil an diesen Störungen, an den Lerngeschichten dieser Jugendlichen, an deren deformierte Bildungsgeschichte“ (Freyberg/Wolf 2005, zit. nach Mack 2013: 128).

Auch Cristina schafft den Übergang zur Mittelschule nicht. Sie verlässt die Schule in der 8. Klasse und kehrt nach drei Jahren wieder zurück, unterbricht sie jedoch mehrmals. Ihre Schwierigkeiten sind nicht nur durch den zeitlichen Abstand vom schulischen Leben und durch die Überforderung ihrer Mehrfachbeschäftigung (Arbeit, Kind, Haushalt) sondern auch emotionell verursacht.

Gleichwohl Marta und Marina ihren Mittelschulabschluss schon hinter sich haben, verläuft der Übergang zur Mittelschule sowie der Verlauf in der Mittelschule für sie nicht reibungslos. Marina ist mit Problemen konfrontiert, die sie mit ihrem Vater hat und die sich zu dieser Zeit auf ihre Beziehung mit ihrem Freund richten. Sie hat zudem eine Praktikumsstelle, was sie gleichzeitig befriedigt und überfordert. Die Schule ist für sie unter anderem ein Ort der Erholung von den familiären Problemen. Marinas schulischer Verlauf wird trotzdem nicht von der familiären Situation behindert. Objektive Unterstützung bekommt sie von ihrer Mutter und von einer Lehrerin. Zusätzlich sind auch ihr Selbstverhältnis und ihre Handlungsschemata wesentliche Stützpunkte. Marta sieht sich in dieser Phase in familiäre und individuell-emotionale Probleme verwickelt. Sie durchläuft eine Verlaufskurve, was ihr den Schlaf raubt, wodurch sie abmagert und während der sie sich mit ihrem Kummer allein gelassen fühlt. Dennoch erreicht sie ihren Mittelschulabschluss. Hier können wir auch ihre Kritik an der Schule, die sie zuletzt besucht, erwähnen: Der Unterricht wird als „schwach“ bewertet und der Inhalt als eine „Wiederholung“ des schon in der sechsten Klasse behandelten Stoffes abqualifiziert. Marta sieht demnach in der Mittelschule, die sie zu diesem Zeitpunkt besucht, keine große Herausforderung und gleichwohl sie eine Krise erlebt, gelingt es ihr, diese erfolgreich zu beenden. Marta und Marina schaffen nicht nur den Übergang zur Mittelschule, sondern es gelingt ihnen auch, diese erfolgreich abzuschließen. Es ist die Strategie von beiden, in das Lernen und in ihre Beziehungen in der Schule zu investieren.

Der ‚Kampf‘ um den Mittelschulabschluss – die Erfahrung und ihre Bedeutung

Für Marina ist der Mittelschulabschluss von größter Bedeutung und trägt wesentlich zu ihrem Selbstverständnis als Gewinnerin bei. Für Marta scheint dieser nur als eine Etappe in ihrem Selbstentwurf auf, um sie zur Anerkennung ihrer Mündigkeit verhelfen zu können.

Mário, André und Cristina befinden sich noch im Übergang zur Mittelschule und übernehmen andere Strategien, um diesen erfolgreich beenden zu können.

Für die Veränderungen in den Haltungen der Jugendlichen gegenüber der Schule spielt auch die Institution CEFO eine Rolle. Um in die Mittelschule eintreten zu können, war für die drei letzteren eine Veränderung ihrer Strategie und ihrer Haltung zur Schule bzw. zum Lernen notwendig: Es wird die Schulbesuchszeit geändert, da ihr Alter ihnen den Besuch der Abendschule auferlegt – hier zeigt sich die Temporalität von Bildungsprozessen, die bei der vorgegebenen institutionellen Zeit und der Zeit der Interviewten hinsichtlich der Bildungslaufbahn unterschiedlich ist. Neben der Schulbesuchszeit wird auch die subjektive Einstellung zur Schule geändert: Während Cristina und André die institutionellen Ziele von Lernprozessen im Visier haben – die Aneignung von Kompetenzen und Fertigkeiten – bevorzugt Mário eine Beschleunigung des Abschlussprozesses, trotz des ‚mageren‘ Inhalts von Lernstoffen. André und Cristina beginnen mit ihren Bemühungen, den Schulabschluss nachzuholen, wobei die signifikanten Anderen des CEFO und der Schule ihre Beiträge leisten; Mário berichtet über keine Einflussnahme anderer Personen, sondern über seine eigene Entscheidung, den Abschluss nachzuholen.

Die Schulpflicht gilt bis zum vierzehnten Lebensjahr, wobei bis dahin in der Regel nur die *Fundamental II* erreicht wird. Da es für die Teilnahme an einem der Kurse des CEFO eine Vorbedingung ist, an einer Schule eingeschrieben zu sein, sind die Jugendlichen dazu gezwungen, den Schulbesuch wieder aufzunehmen. Auch werden sie betreut, das heißt, dass sie, wenn sie es möchten, eine ihrer vertrauten Lehrerinnen oder die Pädagogin der Institution für ein Gespräch aufsuchen können. Es ist damit zwar nicht garantiert, dass die Jugendlichen tatsächlich die Schule besuchen oder diese ernst nehmen bzw. ihre Einstellung dazu ändern, aber zumindest scheint das bei den Interviewten die ernsthafte Wiederaufnahme der Schule bewirkt zu haben.

Das brasilianische Bildungssystem bringt für die Jugendlichen im Übergangsprozess von der *Fundamental II* zum *Ensino Médio* einige Herausforderungen mit sich. Sie sind jedoch nicht nur mit den Aufgaben des schulischen Lebens konfrontiert, sondern auch mit ihrer eigenen subjektiven Wahrnehmung des Lebens, ihrer Zukunft und mit ihren Gestaltungs- und Führungsmöglichkeiten, mit emotionellen Verstrickungen und Enttäuschungen. Zudem erfordert diese Phase ein weites Voraussehen der beruflichen Möglichkeiten, wobei sich besonders für diejenigen, die sich in benachteiligten Lebenssituationen befinden, die Frage stellt, wie es möglich wird, aus ihren prekären Arbeitsverhältnissen heraus zu kommen. Der

Mittelschulabschluss bedeutet zwar überhaupt keine Garantie dafür, sich aus den prekären Arbeitsverhältnissen zu befreien, aber die Wahrscheinlichkeit, nie davon frei zu werden, erhöht sich ohne diesen wesentlich.

Die Biografischen Krisenzeiten können verheerende Folgen für die schulische Laufbahn haben und sie können zu Brüchen in der Schulzeit führen. Widerstandskräfte andererseits – z.B. in Martas Fall – und andere protektive Faktoren – wie in Marinas Fall – wirken gegen solche Prozesse. Zudem machen sowohl strukturelle Aspekte der Schulorganisierung und die Leistungen der Lehrkräfte als auch prozesshafte Aspekte wie das Beziehungsleben in der Schule, sowie die eigenen Strategien und Einstellungen der Interviewten, aus diesen Abschnitten der lebensgeschichtlichen Erzählungen einen vielschichtigen komplexen Zusammenhang. Die schulischen Prozesse wirken auf das Selbst und beeinflussen die Selbstwahrnehmung sowie das Selbstverhältnis auf unterschiedlichen Ebenen. Daraus ergeben sich Selbsttheoretisierungen, die für weitere Entwürfe wichtig sind: Ob der/diejenige schon eine Mittelschule abgeschlossen hat oder sich noch im Prozess befindet, ist für die Jugendlichen in benachteiligten Lebenssituationen eine Frage der Gestaltungsmöglichkeiten für eine lebenswerte Zukunft.

b) Entwürfe und Projekte: Konstruktionen von beruflichem Werdegang und Selbstkonstruktionen

Wie schon ausgeführt, entstehen Identitätsentwürfe aus den selbstbezogenen Reflexionen, welche die Identitätsprojekte vitalisieren. Dabei werden Selbstentwürfe angesprochen, d.h. die „Veränderungen von persönlichen Eigenschaften auf der Basis von aktueller Selbstwahrnehmung“ (Kraus 2000) sowie Veränderung von Einstellungen sich selbst gegenüber. Bei solchen Entwürfen handelt es sich insofern um Selbst-Vorstellungen, gleichwohl sie sich auch als realitätsfern erweisen können. Sie sind dennoch wesentliche Elemente der alltäglichen Identitätsarbeit. Identitätsprojekte sind verdichtete Identitätsentwürfe, welche in Form von Entscheidungen die Handlung des Subjekts leiten, wobei die objektiven als auch die subjektiven Ressourcen berücksichtigt werden. Die Identitätsentwürfe und -projekte, die aus Selbsterzählungen entstanden sind, sind vorläufige Konstruktionen, welche sich in sozialen Aushandlungsprozessen bilden und verändern (Keupp u.a. 2008) und sie sind ständigen Evaluationsmöglichkeiten ausgesetzt. In der Konstruktion von Selbstentwürfen und -projekten sind nicht nur individuelle Prozesse einbezogen, sondern sie bezieht sich auf gesamtgesellschaftliche Prozesse. Dabei fließen die Ressourcen, die schon

vorhanden sind, sowie diejenigen, die noch zu erwerben sind und die sowohl objektiver als auch subjektiver Natur sind, mit ein.

Die Identitätsprojekte oder -entwürfe können unterschiedliche Ebenen (emotionelle, physische, kognitive, soziale) beinhalten sowie auch die Lebens- bzw. Zukunftsprojekte unterschiedliche Bereiche (Beruf, Partnerschaft, Familie, u.a.) ansprechen können. Es gilt dabei zu verstehen, wie die Jugendlichen ihre ‚andere Version von sich selbst‘ narrativ darstellen und welche Bereiche des Lebens dabei angesprochen werden, welche Vorstellungen von Zukunft sich für sie auftun und *ob* und *wie* diese mit dem bisherigen Bildungsverlauf und Bildungsstand verknüpft werden. Um das zu erreichen, werden Aspekte identifiziert, die unter die Begriffe ‚Entwurf‘ und ‚Projekt‘ in den Erzählungen fallen und insofern auch den Stoff der vergleichenden Analyse bilden.

In der Darstellung der Ergebnisse werden wir uns mit zwei Arten von Projekten und Entwürfen auseinandersetzen. Zuerst werden die beruflichen Entwürfe und Projekte und danach die auf das Selbst, d.h., die auf die Veränderung der Person gerichteten Entwürfe und Projekte betrachtet. Da die Interviews im Kontext der Ausbildung durchgeführt wurden, war es zu erwarten, dass die Jugendlichen auf berufliche Zukunftsprojekte oder -entwürfe eingehen würden, die mit den besuchten Kursen verknüpft sind, was sich dann auch bestätigt. Die Projekte und Entwürfe scheinen in den Narrationen der Interviewten, wie wir sehen, nicht voneinander separat auf: Weder werden Entwürfe von Projekten unterschieden noch werden beruflich ausgerichtete von selbst referenzierten Entwürfen oder Projekten getrennt dargestellt. In den vorliegenden Ausführungen wird jedoch eine Trennung zwischen den Kategorien berufliche und selbstbezogene Projekte oder Entwürfe vorgenommen, um ein deutlicheres Bild zu vermitteln.

Berufliche Entwürfe bzw. Projekte

Berufliche Entwürfe und Projekte richten sich an der Herstellung von Zukunftsperspektiven aus. Die Zukunft ist durch die Vollendung des aktuellen Projekts und durch den Beginn eines nächsten Projekts charakterisiert. So stehen in den Projekten der Interviewten generell der Abschluss des Kurses und/oder der Schulbildung im Visier. Die Abschlüsse bringen Kontinuität in die Bildungslaufbahnen und sie ermöglichen es ihnen, einerseits ihre Handlungsfähigkeit zu bewahren; andererseits bedeutet es einen Meilenstein im Projekt ‚Existenzsicherung‘ zu erreichen. „In der Planungssprache spricht man von *Piecemeal Engineering*, der schrittweisen Weiterplanung auf der Basis des Bestehenden und ohne große

Visionen: immer der Reihe nach und eins nach dem anderen“ (Kraus 2000: 207, Hervorhebung im Original).

Was die eigentlichen Projekte betrifft, haben die Interviewten differenzierte Vorstellungen, die auch in ihrer reflexiven Auseinandersetzung und in den inhaltlichen Bestimmungen unterschiedlich sind. Cristina und Mário präsentieren eine offene berufliche Zukunft. Für sie ist noch nicht sicher, was sie aus dem Kurs der Institution und dem Schulabschluss machen möchten. Ob sie in der Branche bleiben, steht in ihren Entwürfen nicht fest. Mário erwägt eine höhere Ausbildung als Sportlehrer, während Cristina ein Studium nur als eine ‚bedingte Möglichkeit‘ erwähnt. Gleichwohl, sie übernimmt eine Arbeiter-Redeweise, indem sie ihre Familiengeschichte und den Hausausbau aufgreift und dadurch eine Verknüpfung mit dem Kurs herstellt, auch ist sie optimistisch, dass es ihr in der Arbeit „gut“ gehen wird. Cristina sieht darin eine Gelegenheit zur Selbstverwirklichung, was auf Identitätskonstruktion hinweist. Für André gewinnt der Kurs eine andere Konnotation, er ist der eigentliche Ort der Identitäts- und Zukunftskonstruktion insofern, als dass dieser eine direkte Verknüpfung mit dem Selbstverhältnis und mit der Zukunftsperspektive als Arbeiter in seinen Branchen bedeutet. Für Marta und Marina ist der Besuch des *Casa do Cuidar* ein ‚Zwischenraum‘, um eine Etappe des Selbst- und Zukunftsentwurfs ‚Universitäre Bildung‘ zu realisieren. Der Kurs ermöglicht es ihnen, einen Zugang zu Informationen über die Verwaltung eines Betriebes und zu Kenntnissen über die Arbeit mit der dafür notwendigen Computersoftware zu bekommen. Identität entsteht hier insofern, als dass die beruflichen Qualifikationen innerhalb des Identitätsprojekts zu finden ist – ein Raum, in welchem das Subjekt seine Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen unterbringen kann. Dadurch entstehen weitere Projekte, wie das Projekt Andrés, eine eigene Werkstatt aufzubauen, oder das von Marina, andere Sprachen zu lernen.

Die aus den Erzählungen entstandenen Projekte und Entwürfe können, allgemein gesagt, – in den Normalitätsnarrationen (wie oben schon gesagt) – „erwartbare soziale Konventionen“ und „lebensphasische Spezifika“ beinhalten (ebd.). So wie bei Kraus und in anderen Forschungen aufgezeigt wurde: „Die Narrationen erzählen von plausiblen, nahe liegenden Projekten“ (ebd.: 205) und Entwürfen. Was machbar und erreichbar oder weniger riskant ist, gerät in den Vordergrund. Ziele wie Arbeit zu finden, der Familie zu helfen, materielle Standards zu erreichen und Kompetenzen zu erwerben, sind in den Narrationen der Interviewten zu finden. Die Normalitätsbezogenheit der Entwürfe und Projekte zeigt andererseits die Abwesenheit von Utopien, zumindest auf kognitiver Ebene; sie zeigt aber auch

eine Realitätsbezogenheit der Reflexivität hinsichtlich der eigenen Lebenslage und der Erwartung an die Zukunft.

Das Bedürfnis nach einem formal geregelten Arbeitsverhältnis, welches die Grundlage für die Orientierung der Interviewten ausmacht, drängt sich in den Aufbau von Perspektive. ‚Arbeit finden‘ oder ‚Arbeit‘ als Fundamentalkategorie für die Jugendlichen in benachteiligter Situation tritt in den Narrationen als die *conditio sine qua non* der Realisierung von Zukunft in Erscheinung. Sich für eine Arbeit zu qualifizieren und daraufhin eine Stelle zu finden, das steht im Zentrum der Sorgen dieser Jugendlichen; wie schon gesagt, ist dies kein überraschender Befund angesichts ihrer Position in der sozialen Struktur und ihrer materiellen Lebenssituationen. Die Suche nach Existenzsicherung bedeutet eine Belastung, mit welcher diese Jugendlichen umgehen lernen müssen und die sie zu überwinden haben. Diese Befunde treffen auch auf andere Forschungen zu. So schreibt Pörnbacher:

„Welche Belastungen im einzelnen damit verbunden sein können, wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, wie wichtig der Gedanke an ihren zukünftigen Beruf – trotz allem, sozusagen – auch heute noch für die befragten Jugendlichen ist, wie sehr sie zentrale Dimensionen der Sinnerfüllung ihres künftigen Lebens damit verbinden: Daseinssicherheit, sozialer Aufstieg und gesellschaftliche Anerkennung, individuelle Selbstentfaltung“ (Pörnbacher 1999: 176, Hervorhebung im Original).

Es wurden von den Jugendlichen mittel- oder langfristige Projekte entwickelt, über deren weiteren Verlauf, d.h. darüber, inwieweit diese gelingen, sich wenig voraussagen lässt. Bezüglich der Konstruktion von Entwürfen oder Projekten schreiben Keupp u.a. (2008: 195):

„In der alltäglichen Identitätsarbeit sind retrospektiver und prospektiver Prozeß allerdings immer miteinander verbunden, es gibt keine Erinnerung, die nicht auch in die Zukunft gerichtet wäre, und keinen Entwurf, der nicht vergangene Erfahrungen beinhalten würde (...) In der anderen (eher sozialkonstruktivistisch-kognitiven) Sichtweise gibt es keine Erinnerung an sich, Erfahrungen werden immer unter der Perspektive gegenwärtiger und zukünftiger Projekte erinnert, organisiert bzw. retrospektiv konstruiert. Wenn man zu einem Projekt nicht die passende Vergangenheit hat, muß man sie eben erfinden“ (Keupp u.a. 2008: 195).

Die dadurch konstruierte Brücke zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wird mit positiver Einstellung für die Ausbildung und für die Zukunft in der Branche präsentiert. Zu bemerken ist auch, dass die Jugendlichen, gleichwohl sie sich ihrer Lage nicht sicher sind und ungünstige Kontingenzen sie betreffen können, für den Fall des Misslingens ihrer Projekte bzw. falls sich deren Realisation weiterhin verzögert, keine Alternativen erwähnen. Die Narrationen sind diesbezüglich eher als Stabilitätsnarrationen zu bezeichnen, die nicht mit Widersprüchen und Hindernissen rechnen. Bezogen auf seine Kategorisierung von

Projekten, schreibt Kraus (2000) über die Haltung des spätmodernen Subjekts, was ebenso auf die Haltung der Interviewten zutrifft:

„Es [das Subjekt] hält die Fäden seines Zukunftsentwurfes in der Hand in der Hoffnung, daß es die richtigen Fäden hält und zur rechten Zeit am richtigen ziehen kann. Damit dies gelingt, muß es den Zweifel bannen, also Unverdautes, Ungeklärtes, Sperriges ausschließen oder so zurichten, daß es integrierbar ist. (...) Nicht ‚alles wird gut‘, sondern ‚ich kann es schaffen‘ lautet die Devise“ (Kraus 2000: 232, Anführungszeichen im Original).

Ein Projekt zu entwickeln bringt insofern immer das In-Frage-Stellen seiner Realisierbarkeit mit sich. Dafür scheinen die Interviewten jedoch noch nicht bereit zu sein, zumindest auf der Ebene des Diskurses, um es einer anderen Person in einer Interviewsituation vorzustellen. Bezüglich des Aufbaus von alternativen Projekten befindet sich André dennoch in einer besseren Lage als die anderen Interviewten: Er hat einen (informalen) festen Job, er wird von seinem Arbeitgeber geschätzt und anerkannt. Falls es für ihn mit der von dem CEFO vermittelten Arbeit nicht vorangeht, hat André das Aufbauen einer eigenen Werkstatt als ein zu realisierendes Projekt vor den Augen.

Auch ein Studium an einer Universität oder Fakultät wird von den Interviewten in Erwägung gezogen. Das wird jedoch differenziert dargestellt, was die Festigkeit der Aussage sowie den Stellenwert des Studiums betrifft. In Marinas und Martas Narrationen erscheint dies als Projekt, als intendiertes Ziel und als wichtiger Inhalt der Selbstprojekte. Für Mário wird es auch zum wichtigen Inhalt, wenn er den berufliche Entwurf „Sportlehrer“ in ein Projekt weiter entwickelt. Für André und Cristina sieht ein Studium als zukünftige Möglichkeit anders aus. Andrés Selbstentwürfe und -projekte, die er vorstellt, bedürfen keines Studiums und bei Cristina tritt das „nicht-Planbare“ und demnach das als Entwurf „nicht-Sagbare“ in ihrer aktuellen Erzählung in den Vordergrund. An dieser Stelle möchte ich noch einmal meine Rolle als Forscherin miteinbeziehen, da es nicht auszuschließen ist, dass das Wissen um meinen Status als Studentin in der Situation der Forschung auf die Interviewten einen gewissen Einfluss hatte und auf das hier beschriebene Ergebnis zurückwirkt. Wie weit das Studium als etwas, worüber schon vorher reflektiert wurde oder momentan als Antwort auf die Präsenz einer Studentin steht, die dieses von den Auszubildenden-Interviewten möglicherweise als etwas zu Erwartendes hält, können wir nicht beurteilen. Weiter unten wird das Studium als Selbstentwurf näher betrachtet.

Elemente der Selbstentwürfe bzw. Selbstprojekte:

- Familien

Damit Selbstentwürfe zu einem Projekt werden, d.h., damit der Beschluss dazu getroffen wird, nehmen die Jugendlichen meistens nicht nur auf sich selbst Bezug, sondern auch auf die ihnen nahe stehenden, vor allem auf Familienmitglieder. Berufsprojekte und Identitätsprojekte werden dadurch miteinander verknüpft und beziehen den Familienbereich mit ein. Die Gestaltung und die Führung des Lebens wird dann auf den unterschiedlichen konstitutiven Ebene reflektiert (vgl. Keupp u.a. 2008). Nach Keupp u.a. dienen Familien und Partnerinnen den Verknüpfungen von Identitätsprojekten mit den verschiedenen Lebensbereichen, insofern sie den Austausch von Ressourcen ermöglichen:

„Soziale Kontakte, Information, praktische und materielle Hilfen, aber auch emotionale Unterstützung werden darin ausgetauscht bzw. können aktiviert werden, wenn es beispielsweise darum geht, berufliche Abschlüsse zu machen, eine neue Arbeitsstelle zu finden, umzuziehen, familiäre Konflikte durchzustehen, Kinder zeitweise zu betreuen usw. (...) Die Verwirklichung von Identitätsprojekten braucht immer soziale Unterstützung“ (Keupp u.a. 2008: 186f).

Familien und Partnerinnen bilden die Hauptknoten der sozialen Netzwerke der Jugendlichen, die in den Narrationen in Erscheinung treten. Familien gewinnen nichtsdestotrotz auch in diesen Abschnitten der Narrationen eine ambivalente Stellung. Einerseits scheinen einige Familienmitglieder als *personae non gratae* in den Erzählungen auf, als Hindernis der Entfaltung, zu welchen Abstand gehalten werden muss; andererseits sind Familienmitglieder auch die Schutzfaktoren und wesentliche Unterstützung; wir finden auch Familienmitglieder, die als hilfsbedürftig wahrgenommen und mit den Projekten und Entwürfen der Jugendlichen eng verbunden werden, so dass dieser Umstand zu einer *conditio* für deren Realisierung wird.

Die strukturellen Bedingungen lassen die Jugendlichen die „Ablösung von der Familie“ nicht bewältigen. Neben der materiellen Abhängigkeit sind auch die emotionellen Verstrickungen in Betracht zu ziehen, die ihre Entscheidungen beeinflussen. Sowohl ihre beruflichen als auch ihre Selbstprojekte sind in diesen Abhängigkeitsverhältnissen eingebettet.

Die Orientierung nach der Familie hat unterschiedliche Verläufe, da ein Teil der interviewten Jugendlichen den Schritt der eigenen Familiengründung getan hat, wogegen bei anderen die Ablösung von der Herkunftsfamilie nicht in Sicht ist. Mário, Cristina und Marta sind ledig. Von ihnen hat nur Cristina ein Kind. Ein unabhängiges Leben als allein stehende Mutter mit ihrem Sohn, ohne der Unterstützung der Herkunftsfamilie, steht kurz- und mittelfristig außer Frage. Mário ist der einzige, der seine Entwürfe und Projekte nicht mit der

Familie verknüpft, gleichwohl er auch eine Ablösung von seiner Herkunftsfamilie nicht erwähnt. Marta verschiebt die Realisierung ihres Selbstentwurfs zugunsten einer möglichen Verbesserung der Situation ihrer Mutter. Auch für sie ist eine Ablösung nicht in Sicht. André richtet seine Entwürfe und Projekte nach der Familiengründung; er befindet sich am Übergang zur Vaterschaft und ist nahe daran, dass er über einen eigenen Wohnraum verfügt. Seine Familie und seine Arbeit stehen bei ihm in enger Verbindung zur Reflexion: *Wo* er arbeitet hängt mit der Entscheidung über die Familie zusammen.

Was die Gründung einer Familie als eine Option betrifft, kommen Marta und Marina zu ähnlichen Überlegungen und prüfen nicht nur die Vereinbarkeit von Familie mit anderen Lebensbereichen, sondern auch ihre materielle Lage realistisch. Auch die sozio-strukturellen Bedingungen des Lebens innerhalb des *Subúrbio Ferroviário* sind in diese Reflexion miteinbezogen. Mutterschaft erscheint als etwas Nicht-Erwünschtes. Erschreckend für beide interviewten Jugendlichen ist die düstere Realität des Milieus, die mangelnden Alternativen und das Leben der eigenen Mütter und einiger ihnen nahe stehenden Kolleginnen. Mit ihrer reflexiv-kritischen Einstellung entlasten sie sich der Sorge, wie Familie und Beruf vereinbart werden könnten, besser gesagt, der Vorstellung einer doppelten Belastung wegen des Arbeitens und des Sorgens für die Familie unter ungünstigen Rahmenbedingungen.

Marta und Mário haben einen Freund bzw. eine Freundin, aber mit unterschiedlichem Status: Während er seine Freundin als „fest“ bewertet, ringt sie noch um eine Wiederaufnahme der Beziehung. Ehegattin/-gatte zu werden steht nicht in ihren absehbaren Selbstentwürfen. Aus Mários Erzählung lassen sich keine Spuren für eine Familiengründung ablesen. Es ist deshalb zu erwarten, dass sein Lebensentwurf und Selbstentwurf oder -projekt keinen Bezug darauf nimmt.

- Universitäre Bildung

Das universitäre Studium gehört in den Narrationen der Interviewten auch zu den Selbstentwürfen, wobei sich mehrere Bedeutungen davon bemerkbar machen. Für Marta bedarf die andere Version von sich einer höheren Bildung, welche eine ihr unerwünschte Art von partnerschaftlicher Bindung von ihr fern hält. Marina bewertet ihr Selbstverständnis als „intelligent“ und in ihrem Selbstentwurf bevorzugt sie die Aneignung von Wissen und Kompetenzen. Sie strebt danach, durch ein Studium ihr Leben vielfältig gestalten und führen zu können. Geografische Mobilität und kulturelle Offenheit sind in ihrem Betrachtungshorizont. Für Mário ist ein Studium die Bedingung für eine Qualifikation als

Sportlehrer, da diese nur an Fakultäten und Universitäten im Studiengang *Educação Física* angeboten werden.

Um den zukünftigen Identitätsentwurf Studium zu einem konkreten Identitätsprojekt werden zu lassen, bedeutet das eine Investition in Bildung, welche jedoch keineswegs das Erreichen der erwarteten Ergebnisse garantieren kann. Es werden nicht nur eine bessere berufliche Qualifikation und der Anschluss an den Arbeitsmarkt mit einer entsprechenden Honorierung erwartet, sondern vor allem auch dadurch eine Verbesserung des Lebensstandards und der sozialen Mobilität. Das heißt, in Bildung zu investieren bringt immer ein Risiko mit sich, nicht nur, weil die Kandidatinnen sich der Hürde der Zugangsbeschränkung stellen müssen, sondern auch, weil es möglich ist zu scheitern und weil dann die Erwartungen zu Enttäuschungen werden können.

Die Strukturen des Bildungssystems erschweren jedoch den arbeitenden Studienkandidatinnen den Zugang. Bis in die achtziger Jahre war die Hochschulbildung an den Universitäten in Brasilien ein sehr elitärer Bereich. Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen aus den unteren sozialen Schichten blieb davon ausgeschlossen. Seit Mitte der neunziger Jahre nimmt die Anzahl der privaten Fakultäten zu, was paradoxerweise den Zugang zu ihren Einrichtungen auch für die arbeitenden Unterschichten ermöglicht. In Brasilien ist sogar die Aussage populär, dass die Reichen die (kostenlosen) öffentlichen Universitäten besuchen und die Ärmere die (zu bezahlenden) privaten. Diese Schieflage erklärt sich vor allem dadurch, dass die öffentlichen Universitäten in Salvador die Studienplätze in den letzten dreißig Jahren angesichts der Nachfrage nicht signifikant erweitert haben. Das Angebot ist nicht ausreichend und dieses Bild ist in absehbarer Zeit nicht zu ändern. Hinzu kommt, dass das Studium an den öffentlichen Universitäten nicht immer mit der Erwerbsarbeit vereinbar ist, da die öffentlichen Universitäten wenige Studiengänge am Abend anbieten. Die arbeitenden Studentinnen haben zwar formal das Recht, ihre Ausbildung machen zu können, ohne einen Studienplatz abends zur Verfügung zu haben zieht sich diese aber oft in die Länge und wird dadurch dementsprechend teurer.

Angesichts der Fördermaßnahmen für benachteiligte Studienkandidaten kann ein Studium ‚in Thesis‘ durchaus erreichbar sein: Um einen Studienplatz zu bekommen, können heute die Studienkandidatinnen mit unterschiedlichen Unterstützungen rechnen: Studienplatzquoten für afrodeszendente Brasilianerinnen oder für diejenigen, die die Mittelschule in einer öffentlichen Schule abgeschlossen haben, Finanzierung durch das Regierungsprogramm FIES, kostenlose Vorbereitungskurse für die Aufnahmeprüfung und die

ENEM-Prüfung, die allmählich die Aufnahmeprüfung der Universitäten ersetzt. Es bleibt dennoch die Hürde der Konkurrenz mit anderen besser vorbereiteten Kandidaten, die aus „besseren Schulen“ kommen. Hier legt das Bildungssystem Brasiliens im Wesentlichen den Grundstein für die soziale Reproduktion der bestehenden Ungleichheit unter dem Deckmantel der Meritokratie und für den Erwerb von universitärer Qualifikation als ‚Bildungserfolg‘.

Die hier interviewten Jugendlichen selbst erwarten, dass die Qualifikationen, die sie in den Institutionen erhalten, sie zum Erwerben von vielfältigen Kompetenzen führen, um einen besseren materiellen Standard, Autonomie, Wissen und schließlich Anerkennung zu erreichen. Andere Erwartungen beziehen sich auf die Anforderungen der Spätmoderne: vielfältige Kenntnisse, wie eine andere Sprache lernen, und diverse Qualifikationen erwerben, eine Kontinuität des Lernens, das Wissen vervielfältigen; diese heutzutage geforderte Flexibilität wird in den Selbstentwürfen der Interviewten aufgezeigt. Die auf eine universitäre Bildung ausgerichteten Erwartungen begründen die Bildungsbemühung. Dennoch ist es angesichts der strukturellen Rahmenbedingungen nur durch Bildungsbemühung und -investition möglich, aus diesen Erwartungen eine Realität werden zu lassen, was jedoch nicht heißt, dass ein direktes Verhältnis zwischen universitärer Qualifikation und der Erfüllung der beschriebenen Erwartungen besteht. Das Gegenteil können wir aber behaupten: Ohne einer höheren Ausbildung sind die erwähnten Ergebnisse für die armen Bevölkerungsanteile kaum zu realisieren.

c) Ressourcen

Mit der Herstellung von Identitätsentwürfen und -projekten fallen die Reflexionen über die Situation der eigenen Ressourcen zusammen. Die Selbst- und beruflichen Entwürfe und Projekte können nur mit dem Zugriff auf Ressourcen realisiert werden, was bedeutet, dass schon im reflexiven Prozess, um sich vorzustellen „wer ich sein möchte“, die Betrachtung von vorhandenen und von noch anzueignenden Ressourcen mit einbezogen ist. Wie bereits dargelegt wurde, können sowohl das Vorhandensein als auch der Mangel an Ressourcen die Identitätsarbeit in Gang setzen; dabei ist es notwendig zu beobachten, welche Ressourcen als solche wahrgenommen und genutzt werden. Hier interessieren wir uns dafür, welche Ressourcen in den lebensgeschichtlichen Erzählungen als solche anerkannt werden, um die Entwürfe und Projekte zu realisieren.

Als objektive Ressourcen identifiziere ich in den Daten einige, die unter den Kategorien der materiellen, sozialen und emotionalen Ressource figurieren: die Arbeit als

Hauptressource, die besuchte Schule – welche trotz einiger scharfer Kritik seitens der Interviewten die Voraussetzung für einen Bildungsabschluss ist – die sozialen Projekte, die Familie und die signifikanten Anderen.

Arbeit

Der Arbeit kommt in den lebensgeschichtlichen Erzählungen ein hoher Stellenwert zu: als *conditio sine qua non* für die Realisation von Projekten und als konstitutives Element der lebensgeschichtlichen Erzählung *aller* Interviewten von frühem Alter an. Wie schon vorher betrachtet, bedeutet die Arbeit immer noch eine Arena für Sinnstiftung und Entscheidungsfindung für die Menschen. Arbeit ist das Mittel, das einen Zugang zur Realisierung der möglichen geplanten und in Erwägung gezogenen (und deshalb auch als Anstoß für weitere) Handlungen und Strategien schafft, und das das Leben in eine bestimmte Bahn führen kann. Arbeit gewinnt für die Interviewten zentrale Bedeutung und wirkt für sie als ein Anstoß, die für sie bereit gestellten beruflichen Qualifikationen anzunehmen. Andere Lebensbereiche werden unter ‚Aspekte zweiter Hand‘ subsumiert und andere Projekte werden davon abhängig gemacht, inwieweit es den Jugendlichen gelingt, eine Arbeit zu finden. Insofern wird für diese Jugendlichen das Finden von Arbeit ein dominanter Aspekt der biografischen Erzählung hinsichtlich des weiteren Verlaufs ihres Lebens.

Die formale Arbeit ist immerhin noch der Integrator *per excellence*. Um zu einer formalen Arbeit zu gelangen, bedarf es des institutionalisierten Kapitals bzw. bedarf es Qualifikationen, zumindest eines Mittelschulabschlusses. Das bedeutet auch für einige der Interviewten, dass die zertifizierte Aneignung dieser Kompetenzen und Fähigkeiten erst noch erreicht werden muss.

Der formellen Arbeit bleibt größte Relevanz zugesprochen, weil sie die Erfahrung von Anerkennung, Teilhabe und gesellschaftlicher Bindung ermöglicht. Darüber hinaus besteht mittels der Arbeit die Möglichkeit der Verwirklichung von Zielen in anderen Lebensbereichen und besonders des subjektiven Gewinns der Selbstverwirklichung. Die an sozialen Projekten teilnehmenden Jugendlichen wissen um die starken Beeinträchtigungen, welche die Erwerbslosen alltäglich betreffen. In Hinsicht auf die Identitätsherstellung meinen Keupp u.a.:

„Erwerbslose schichten ihre Identität nicht einfach um (etwa um Familie oder um Freizeit), sondern gruppieren sie zentral um die Abwesenheit von Arbeit und die damit verbundenen Verluste an persönlichem Sinn und sozialer Einbindung. Das drückt sich nicht nur in psychosozialer Belastung und destruktivem Verhalten, sondern auch im Festhalten an den eigenen subjektiv-sinnhaften Arbeitsansprüchen aus“ (Keupp u.a. 2008: 129).

Die Relevanz, die das Finden von Arbeit für die Jugendlichen hat, betrifft vor allem auch die Tatsache, dass sie dadurch für sich selbst sorgen, das Leben selbst gestalten und führen können, mit anderen Worten, unabhängig von ihren Eltern werden.

- Informelle Erwerbsarbeit als konstitutives biografisches Element

Die fünf Interviewten sind ausnahmslos schon im dreizehnten Lebensjahr beschäftigt. Die Arbeit hat in den fünf Narrationen zwar einen hohen Stellenwert, aber sie ist auch als ein ambivalentes Element in den Biografien zu verstehen. Mittels informeller Erwerbstätigkeiten treten die Jugendlichen bereits im vorpubertären Alter in den Arbeitsmarkt ein. Es sind vor allem diese Erwerbstätigkeiten, so prekär die Verhältnisse auch sein mögen und so gering der Gewinn an sich auch ist, die es ihnen ermöglichen einige ihrer materiellen Bedürfnisse zu erfüllen und eine gewisse Unabhängigkeit als Jugendliche zu erhalten. Diese Tätigkeiten haben somit in diesem Lebensabschnitt auch den Sinn von Selbstbehauptung. Gemäß der Erzählungen wurden die Tätigkeiten nicht unter Zwang der Eltern eingegangen; was Marta betrifft, ist diese Aussage jedoch zu relativieren, da sie in der Polsterwerkstatt des Vaters arbeitet, und bezüglich Mário ist nicht klar, inwieweit er mit der Empfehlung der Eltern seiner Arbeit nachgeht. Alle Interviewten aber arbeiten mit der Zustimmung der Eltern. Zudem ist zu bemerken, dass es eine Charakteristik von benachteiligten Familien ist, dass alle Familienmitglieder ihren materiellen Beitrag zu leisten haben, wovon auch die Kinder nicht ausgeschlossen werden. Wir gehen dennoch davon aus, dass die Erwerbsarbeit für die Jugendlichen, sowohl für die männlichen als auch für die weiblichen, eine erhebliche Belastung bedeutet. Die männlichen Jugendlichen übernehmen oft die Rolle der ‚Ernährer‘. Vor allem wenn ein Elternteil fehlt, stehen sie unter diesem Druck und können deshalb in den nicht-formalen Arbeitsverhältnissen gefangen bleiben, da wenig Zeit, wenige Perspektiven und wahrscheinlich wenig Disposition übrig bleiben, um ihre Ausbildung zu Ende zu bringen. Die weiblichen Jugendlichen übernehmen die Verantwortung dafür, einen Beitrag zum Familienunterhalt zu leisten, und sie sind auch im Haushalt beschäftigt, was für sie eine doppelte Belastung bedeutet. Die Erwerbsarbeit ist insofern auch als ein Hindernis für die Schulbildung zu verstehen. Zwar wird sie nicht von allen Interviewten als Hindernis für das Lernen dargestellt, da die Bedürftigkeit (Beitrag zum Familienunterhalt, Erwerben von altersgemäßen Konsumgütern), materieller und/oder subjektiver Natur, das Arbeiten zu einer ‚Selbstverständlichkeit‘ macht. Die Beschäftigungen, die für sie zugänglich sind, verringern die Zeit, die für die Verpflichtungen der Schule verfügbar

bleibt, und verursachen körperliche Anstrengung. Dadurch kann ein Mangel an Konzentration und Müdigkeit beim Lernen auftreten. Haushaltshilfe, Babysitten, Waren aus dem Katalog verkaufen, handwerkliche Schlosserarbeiten, Verkauf im Laden und Verpacken von Polstern sind die von den Interviewten präsentierten Tätigkeiten, die solche Anstrengungen benötigen. Von den Interviewten sehen darin nur Marina und André explizit ein Hindernis für ihre schulische Leistung. Die anderen erwähnen die Arbeit nur als eine von den Beschäftigungen neben der Schule, ohne mögliche oder tatsächliche Folgen zu benennen, die diese für sie hat bzw. haben könnte. Zudem werden die informellen Tätigkeiten mit ihrem subjektiven und objektiven Gewinn präsentiert: Cristina behauptet dadurch ihre Kommunikationskompetenz und verfestigt ihre sozialen Netzwerkknoten. André stellt durch die Arbeit seine Lernfähigkeit und die Übernahme von Verantwortung als einen ‚Ersatz des Vaters‘ dar. Mário und Marta andererseits arbeiten in der familiären Erwerbstätigkeit, was wiederum auf den familiären Unterhalt zurück wirkt; auch Marina hebt die materielle Versorgung durch die Arbeit hervor. Die Arbeit als biografisches Thema der Jugendlichen wirkt als das ‚Plasma‘, das die gesamten Bereiche der Narration zusammen bindet und ihnen auch Sinn gibt.

Schule

Die in der Schule angeeigneten Kenntnisse und Kompetenzen werden von den Jugendlichen geschätzt; hinzu kommt, dass das Zertifikat der Mittelschule das institutionalisierte Kapital ist (Bourdieu 1998), das den Zugang zu anderen Bildungs- und Arbeitsbereichen ermöglichen kann. Der Mittelschulabschluss ist trotz aktueller Geringschätzung – „der Mittelschulabschluss ist heutzutage nichts“ (Marina) – die institutionalisierte Voraussetzung, um zu höherer Bildung zu gelangen. Als Ressource zeigt sich die Schule auch als ein Ort für die Herstellung von Selbstverhältnissen und den Aufbau von emotionaler Bindung, wo Anerkennung stattfinden kann. Selbst in konflikthaften Phasen ist die Schule der Ort, wo Strategien der Bewältigung wie Widerstand und Selbstbehauptung hergestellt werden können. Schule fungiert als eine wichtige Ressource für die Identitätsarbeit, soweit sie ein Raum für die Herstellung von Selbstverständnis, besonders bezüglich auf die zu erbringenden Leistungen, und für die Herstellung von Bindungen und Positionierung ist, wie in den lebensgeschichtlichen Erzählungen bereits dargestellt wurde.

Von den interviewten Jugendlichen wird die Schule nicht exklusiv in ihrer negativen oder positiven Bedeutung evaluiert. Sie bewerten die schulische Arbeit und Organisation in Bezug auf ihre subjektiven Erfahrungen und anhand ihrer Vorstellungen davon, was für sie eine

angemessene Schule ist. Dadurch stellen sie die aktuelle Schul-Ordnung in Frage, die ihre Entfaltung gefährdet. Sie stellen sich durch ihre Kritik in Distanz zur heteronomischen Struktur der Schule, sei es explizit oder implizit, wie in den Erzählungen von Cristina, Marta und André, oder mit ihrem Verhalten, wie es Mário und André darstellen. Gleichwohl andere Formen von Weltverhältnissen in den Erzählungen vermisst werden, welche zum Erschließen einer Kritizität gegenüber der sozialpolitischen Struktur führen könnten, bedeutet die kritische Positionierung der Schule gegenüber ein eigenständiges Denken und Selbstorientierung angesichts heteronom institutionalisierter Anforderungen. Die Kritiken berühren deshalb Fragen hinsichtlich der Organisation der Institution und ihr alltägliches Tun, hinsichtlich der zwischenmenschlichen Beziehungen in institutionalisierten Lern-Räumen und ihre Auswirkungen auf die Subjekte, die auf diese angewiesen sind.

Familie

Aus den lebensgeschichtlichen Erzählungen ist herauszulesen, dass wir auch die Familie als Ressource verstehen können, wie Ecarius (2009: 96) schreibt: „Ein ausgeglichenes Selbst und eine gute soziale Eingebundenheit sind wichtige Voraussetzungen für eine individuelle Leistungsfähigkeit. Die Familie ist hierbei eine wichtige Ressource“. Insbesondere zählen für die Interviewten die Eingebundenheit sowie die materielle und emotionale Unterstützung, die ihre Familien ihnen geben können. Auch Dlugosch verweist auf die

„(...) große Bedeutung einer Bindungsperson für Kinder, die als Ansprechpartner zur Verfügung steht und eine akzeptierende und wertschätzende Haltung vermittelt. (...) Gespräche über die Gewalt, die Eltern oder auch ihre eigenen Reaktionen gab es unter den Geschwistern nicht. Das Wissen, mit der Situation nicht allein zu sein, kann jedoch schon allein stützend und hilfreich wirken“ (Dlugosch 2010: 157).

Als sozio-emotionale Ressourcen fungieren sowohl einzelne Familienmitglieder, in den untersuchten Fällen, als auch die Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern: zwischen den Geschwistern (Marina, Cristina), zwischen Mutter und Tochter (Marina, Marta), zwischen Eltern und Söhnen/Tochter (Mário, André, Cristina). Den Müttern fällt die größte Verantwortung zu: In der Regel verwalten sie nicht nur den Haushalt, sondern tragen auch zur materiellen Versorgung bei und helfen den Kindern bei ihren Schulaufgaben und Schulbesuchen.

Es scheint dennoch, dass die Ambiguität eine Charakteristik ist, die zur Familie als Institution gehört. In den lebensgeschichtlichen Erzählungen können wir unterschiedliche Arten von familiären Konflikten beobachten: In drei Fällen sind es emotionelle Aspekte, die

eine Dramatik hervorrufen, mit welcher die Jugendlichen konfrontiert werden. Marina und Marta sehen sich in schwerwiegende Konflikte mit ihren Vätern verwickelt; in Martas Erzählung treten die Konflikte in der Adoleszenz auf, während die dramatische Situation Marina schon seit ihrer Kindheit verfolgt. Für André und Mário ist es vor allem die Gewalt in der Erziehung, die ihr Leben begleitet; wir können zwar keine Entwicklung beobachten, die wir als eine direkte Folge von den Schlägen (*surras*), die sie bekommen, identifizieren können, sie sind jedoch seit ihrer Kindheit diesen „entwürdigenden Erziehungsmaßnahmen“ (Braaksma 1995) ausgesetzt, welche tiefe Folgen hinterlassen und auch als eine Abwesenheit von Anerkennung verstanden werden können, was das Selbstverständnis und Selbstverhältnisse der Betroffenen beeinträchtigen kann.

Die sozialpädagogischen Projekte

Die Projekte der sozialpädagogischen Institutionen *Casa do Cuidar* und CEFO werden in den Erzählungen als Ressourcen von den Jugendliche anerkannt. Als Ressource liegt die Schwerpunkt einerseits auf der Chance, sich zu professionalisieren und andererseits, spezifisch für das CEFO, auf einer Beihilfe zur materiellen Versorgung. Für diejenigen, die die Mittelschule schon besucht haben, bedeuten die Projekte einen möglichen Zugang zu Arbeit und die Aneignung von weiteren spezifischen Kenntnissen und Informationen. Für die Interviewten des CEFO bedeutet zudem das Erhalten eines „Stipendiums“ eine gewisse materielle Unabhängigkeit.

Die Teilnahme an den Projekten haben dennoch unterschiedliche biografische Bedeutung: Für Cristina sind die signifikanten Anderen des Projekts eine soziale Ressource, die für sie eine wesentliche Rolle spielt. Ihre Selbst- und Weltbezüge gewinnen durch die Teilnahme an Interaktionen bei den Kursen eine andere Bedeutung. Für Marina bedeutet ihre Teilnahme der Zugang zu einer anderen Art von Ressourcen: Der Kurs ist ein Ort der Aneignung von Wissen, das ‚in einer Zukunft‘ anwendbar sein wird, bzw. ist er ein Warteraum für eine zukünftige Selbstrealisation. Dazu, wie bereits oben betrachtet, bedeutet die Teilnahme an den Projekten eine gewisse Herausforderungen für die Jugendlichen, da sie als Orte der Aneignung von Kompetenzen und Fertigkeiten und anderen „Habitusmerkmalen“ zum Teil ähnlich funktionieren wie die formale Schule, jedoch kurzfristig andere Ziele verfolgen als die Schule.

Subjektive Ressourcen

Die Jugendlichen in benachteiligten Situationen verfügen über subjektive Ressourcen, die ihnen dazu verhelfen, die sozialen Ansprüche und Anforderungen zu überwinden. Die Bildung von Resilienz wird für Marina ein wichtiger Schutzfaktor; das ermöglicht es ihr ein Selbstverhältnis aufzubauen, wodurch sie nicht nur die Ansprüche der Schule zu bewältigen vermag, sondern auch ihre Lebensführung selbst in die Hand nimmt und sich ihre Bildungsbereitschaft behält. Marta ihrerseits hat ihre Widerstandskraft in den Zeiten einer Krise bewiesen, welche sie auch zu deren Bewältigung nutzt. Ihre Fähigkeit zur Reflexivität ermöglicht es ihr, den Wiederaufbau von sozioemotionalen Beziehungen zu bewerkstelligen, die während der Zeit des inneren Konfliktes geschädigt wurden. Somit können beide Mädchen einen Blick in eine mögliche Zukunft werfen. Die Fähigkeit zur Reflexivität ist auch in Marios Erzählung der Faktor, der ihn zum Abwägen seines Lebens bringt und der ihn dazu verhilft, Entscheidungen über die Zukunft zu treffen. Für Cristina ist ihre Entscheidungsfähigkeit die Ausschlag gebende innere Kraft, wodurch ein Fokussieren auf das eigene Leben und eine Wiederaufnahme der Bildungslaufbahn im Jugendalter hergestellt werden. Bei André bemerken wir die Selbsttätigkeit als Fähigkeit sich Alternativen aufzubauen. Nach Ecarius ist die

„(...) individuelle Leistungsfähigkeit der Heranwachsenden als eine personale Ressource zu verstehen, die sich in handlungs- und sozio-emotionalen Aspekten unterscheidet. Zu den personalen Ressourcen gehört die Handlungsfähigkeit, in der Zukunft liegende Aufgaben zu bewältigen und flexibel damit umzugehen“ (Ecarius 2009: 96).

Unter Bedingungen von Benachteiligung sind die subjektiven Ressourcen eine wesentliche Vorbedingung für ein Aufrechterhalten der Handlungsfähigkeit und -wirksamkeit. Die Abwesenheit von materiellen Ressourcen und die geringen institutionalisierten Fördermaßnahmen machen aus den subjektiven Ressourcen die *conditio* zur Bewältigung von Statuspassagen und zur Lebensführung, wobei eine Herstellung von Perspektiven vollzogen werden kann. Eine wichtige Ressource der Jugendlichen ist ihre Bereitschaft für den Kompetenzen- bzw. Fertigkeitserwerb, welcher seinerseits an der Aneignung von Wissen und Informationen gebunden ist.

„In der Tat stellt dieser Übergang [zum Berufsleben] eine große normative Anforderung an alle Jugendlichen dar, welche die Ressourcen von Jugendlichen überfordern können. Wenn Jugendliche auf soziale Ressourcen wie Bezugspersonen zurückgreifen können, gelingt dieser Bewältigungsprozess eher“ (Neuschwander 2012: 182; Hervorh. der Verfasserin.).

Der hohe Stellenwert, den die Ressourcen, sowohl die objektiven als auch die subjektiven, für die Jugendlichen im Bildungsprozess und Identitätsarbeit haben, ist unumstritten.

Conclusio

Anhand der Biografien sehen wir, wie die Übergänge unterschiedlich verlaufen können, nicht nur weil die strukturellen Rahmenbedingungen individuell nur bedingt überwindbar sind, sondern auch weil sich die individuellen Strategien und Ausgangslagen der Jugendlichen unterscheiden. Familiäre Beziehungssituationen, eigene Einstellungen und Haltungen, biografische Krisen, die Beziehung zum Wissen und zur Schule, Handlungsschemata bzw. -strategien bedingen ebenfalls Bildungsverläufe und Selbstkonstruktionen. Die jungen Erwachsenen müssen diese unterschiedlichen Übergänge und Statuspassagen mittels des Gebrauchs ihrer vorhandenen subjektiven Ressourcen meistern. Sie müssen eine berufliche Qualifikation erwerben, partnerschaftliche Konflikte lösen oder eine partnerschaftliche Beziehung eingehen bzw. pflegen und familiäre Konfliktsituationen bewältigen.

In den Narrationen merken wir zudem, dass die Interviewten eine Gewissheit über die Realisierung ihrer aktuellen Ausbildung präsentieren. Sie sind bemüht die Ausbildung zum Abschluss zu bringen, sowohl die schulische als auch die außerschulische in den Institutionen, und sie erwarten, dass sie nach ihrem Ende von einem der Betriebe aufgenommen werden. Die Mädchen des *Casa do Cuidar* sind zwar nicht sicher, dass sie aufgenommen werden, da sie noch eine Prüfung bestehen müssen, aber sie präsentieren sich in dieser Hinsicht optimistisch. Für sie ist es unsicherer als für die Teilnehmer/innen der Institution CEFO, dass sie von einem Betrieb nach ihrer Praktikumszeit aufgenommen werden, nicht nur weil die letzteren mit einem Vertrag für die Praktikumszeit abgesichert sind. Denn die allgemeinen sozio-strukturellen Bedingungen sind momentan eher günstiger für eine Beschäftigung im Baugewerbe als für Verwaltungs- und Büroarbeit, insbesondere im öffentlichen Dienst. Insofern können wir zum Schluss kommen, dass sie nicht ein „Gefühl der Chancenlosigkeit“, wie es in einer anderen Forschungsarbeit formuliert wird (Spies/Tredop 2006), internalisiert haben.

8. JUGENDLICHE, IDENTITÄTSARBEIT UND ALTERNATIVE BILDUNGSRÄUME

Wenn wir den Erzählfäden in den lebensgeschichtlichen Erzählungen der Interviewten folgen, sehen wir, dass die Artikulation von Bildungsgeschichte und Identität bereits in der Erzählung über die Kindheit vorhanden ist. Bereits hier werden Schul- oder Lerngeschichten zum Ausdruck gebracht, um auf die Erzählaufforderung „erzähl mir dein Leben“ einzugehen. Dieses Ergebnis wird nicht nur dem Interviewkontext verdankt, sondern erfolgt auch aufgrund der eigenen Position der Interviewten als „lernende Jugendliche“ in der Gesellschaft. In diesem Sinne beobachten wir, welche Rolle die Bildungslaufbahnen in den lebensgeschichtlichen Erzählungen der Interviewten spielt, sowie die darauf folgenden Selbstverhältnisse und -theoretisierungen.

Identitätsarbeit lässt sich in den lebensgeschichtlichen Erzählungen als Verknüpfungsarbeit beobachten, als ein Versuch, Erfahrungen aus unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Inhalten zu ordnen (Keupp u.a. 2008). Die Lebensgeschichten werden als das Ergebnis des eigensinnigen Lebensverlaufs oder der eigenen Entscheidungsfähigkeit präsentiert oder mit ihren Erfahrungen in den Familien in Zusammenhang gebracht. Die Inanspruchnahme von Möglichkeiten und die Konstruktion der alternativen Wege durch den Jugendlichen können wir als die Selbsttätigkeit interpretieren, von welcher Mollenhauer spricht. Sie entsteht aus der Notwendigkeit des Subjekts, ein Problem, das er *mit sich* hat, zu lösen (vgl. Mollenhauer 2003: 168f).

Die Identitätsarbeit als Syntheseleistungen von unterschiedlichen Erfahrungen beinhaltet insofern auf kognitiver Ebene positive oder negative selbstkritische Bewertungen, die in den Erzählungen hinsichtlich des Verlaufs der schulischen Bildung hergestellt werden. Ihr Selbstverhältnis als Lernende stellt nicht nur ihre inneren Dispositionen und ihr Engagement zu den ‚schulischen Dingen‘, oder den ‚Mangel‘ davon bzw. ihre kritische Einstellung dazu, dar, sondern auch ihre Ansprüche auf eine institutionalisierte Bildung, die ihnen angemessen ist. Selbst in den Fällen von ‚fehlendem‘ Engagement ist der Stellenwert von Bildung in den lebensgeschichtlichen Erzählungen relevant. Das wird nicht nur bei der Veränderung ihrer Einstellung über die Wiederaufnahme bzw. Kontinuität der schulischen Laufbahn deutlich, sondern auch in ihrer paradoxen Annahme einer Selbstverschuldung bei schulischem Misserfolg. Diese Jugendlichen verstehen sich und schätzen sich u.a. im Verhältnis zu ihrer Bildungsgeschichte ein, die einen bedeutsamen Anteil von dem bildet, was sie geworden sind, und die insofern eine Dimension ihrer Identität darstellt.

Mollenhauer (2003) betrachtet Identität insofern als Problem, als ihre Elemente im Lebensverlauf nicht stetig stabil sein können, d.h., es können identitätsrelevante Elemente die Oberhand verlieren und neue Aspekte für die Identität Relevanz gewinnen, was zu einer neuen Organisation des Selbst führen kann. Die bestehenden Fragen der Identität, um sich selbst darüber ‚klar‘ werden „wer bin ich geworden“ bzw. „wer möchte ich werden“, von Straub (2002) als Polyvalente Fragen bezeichnet, können nur partiell und vorläufig beantwortet werden, sodass sie zu „niemals so zu sagen/zu erzählen, dass die Frage vollkommen stillgestellt wäre“ (ebd. 93) werden, was auf ihren transitorischen Charakter hinweist. Wie schon erläutert, setzt Bildung Identitätsprozesse in Gang, sie verändert die Identität; diese veränderte Identität kann wiederum die inneren Dispositionen für Bildung beeinflussen. Wir können das Verhältnis zwischen Bildung und Identität als eine wirkungsvolle Komplementarität verstehen, die das Leben der Jugendlichen begleitet.

Die prekäre sozioökonomische Lebenslage der Jugendlichen bildet zusammen mit dem schulischen Verlauf den Kontext, die die Jugendlichen dazu zwingen, zusätzliche pädagogische Einrichtungen zu besuchen. In den lebensgeschichtlichen Erzählungen werden im Zusammenhang mit den schulischen Verläufen auch Erwartungen bezüglich des weiteren Verlaufs des Lebens zum Ausdruck gebracht, die ihre Teilnahme an den angebotenen sozialpädagogischen Kursen rechtfertigen und legitimieren. Die Kurse der beide Institutionen haben für die Jugendlichen unterschiedliche Funktionen: Neben der formalen schulischen Bildung sind sie einerseits eine konkrete Möglichkeit der Professionalisierung; andererseits versuchen die Jugendlichen, die besuchten Kurse in ihre Identitätsarbeit dadurch mit einzubeziehen, dass sie sie an ihre Erfahrungsräume und Biografien anknüpfen und daraus Identitätsentwürfe konstruieren. In dieser Hinsicht sind die Kurse Räume für die Herstellung einer Identität als Arbeiterinnen. Auf der Handlungsebene sind es diese Räume, die, gleichwohl sie keine idealen Bedingungen aufweisen und aus einem Geflecht von Widersprüchen konstituiert sind, Einfluss auf die Bewältigung der aktuellen Anforderungen in ihrem Leben nehmen. Es sind Räume, die sie durch ihre Teilnahme daran veranlassen, über ihre Selbstentfaltung und ihren Werdegang prospektiv zu reflektieren, d.h., dass dabei die Identitäten auf die Zukunft ausgerichtet werden. Wie Mack (2013: 136) schreibt, „(...) soll nun auf das umfassendere Verständnis von Bildung Bezug genommen werden, das auch non-formale und informelle Bildung als wichtige und unverzichtbare Beiträge für das Bildungsgeschehen [und darüber hinaus für die Identitätsarbeit] umfasst“.

Wir können die Raumkategorien, die in der Analyse aufgeschlüsselt wurden, als einen Ausdruck von Aneignung von Räumen verstehen, die auf die Bildungsbewegung der Jugendlichen hinweist. Aneignung ist dann als eine tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt aufzufassen, wodurch eigenständige Räume geschaffen werden (*Spacing*); Aneignung ist als eine aktive prozesshafte Herstellung von Raum, d.h. im Handlungsverlauf hergestellt, zu sehen, anstatt exklusiv als eine Aneignung von existierendem Raum. Die von den Jugendlichen hergestellten Räume markieren zudem die Fragilitäten der Kurse und stellen diese bloß; durch Positionierungsaktivitäten versuchen sie, vorgegebene Situationen zu verändern, sie versuchen, kontrollierte Räume zu überlisten, oder sie üben Selbstbestimmung und Initiative im Umgang mit Konflikten und Auseinandersetzungen in pädagogischen Interaktionen. Diesbezüglich ist zu beachten, dass die Jugendlichen nicht nur als ein Ziel-Publikum von sozialpädagogischen Maßnahmen zu sehen sind, sondern auch als Subjekte, die aktiv ihre Entfaltung und Bildung mit-gestalten sowie auf die sie umgebende Umwelt mit-einwirken können. Die Teilnehmerinnen versuchen dadurch, auf die Geschehnisse im pädagogischen Raum Einfluss zu nehmen und diesen in der Art und Weise zu gestalten, die sie kennen und die zu ihnen passt – manches Mal durch offensive Strategien, jemanden anderen zu entmachten, manches Mal durch Versuche, ihre eigenen Wert-Ordnungen zu legitimieren, die außerhalb der pädagogischen Institutionen liegen, und manches Mal durch Zurückhaltung und Schweigsamkeit. Die visuellen, akustischen, intimen sowie die handlungsbezogenen Raumkategorien zeigen die Teilnahme der Jugendlichen an der Alltäglichkeit der institutionalisierten Vorgänge. Diesbezüglich kann ich keineswegs behaupten, dass die Jugendlichen, während der Beobachtungszeit, gegen die Lehrerinnen oder gegen die Institutionen arbeiten, sondern ich sehe die Handlungen und Verhaltensweisen als ein Bündel von Bewältigungsstrategien, die Aneignungsprozesse und Selbstpositionierung in den strukturierten Räume ermöglichen. In diesem Zusammenhang können wir mit Scherr als Bildungsprozesse solche bezeichnen,

„(...) in denen sich das individuelle Selbst- und Weltverständnis verändert, d.h. in denen eingespielte Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsroutinen dadurch ihre selbstverständliche Gültigkeit und Alternativlosigkeit verlieren, dass andere Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten zugänglich werden“ (Scherr 2004: 168).

Das, was uns dazu veranlasst, ein Subjekt als „gebildet“ zu bezeichnen, ist nicht ein bestimmter Wissensstandard, sondern das, was bei der Aneignung von „Deutungs-, Bewertungs-, und Handlungsmuster“ über das, bei der Sozialisation erworbene, Alltagswissen hinaus geht. Das wird durch bewusste Reflexion und kritische Überprüfung erreichbar (vgl. ebd.: 169). Insofern müssen Räume geschaffen werden, in denen es möglich wird, eine

kognitive Distanz zum Alltagswissen zu erreichen, die die Konstruktion von einer kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen und Denkweisen erlauben, d.h., es sind Räume zu schaffen, die die Selbst-Reflexionsprozesse ermöglichen und erleichtern (vgl. ebd.), aber auch das kritische Durchschauen des Zusammenhanges zwischen der eigenen Lebenslage, den eigenen Haltungen und den gesellschaftlichen Strukturen und Dynamiken. Marotzki (1990) denkt Bildung als ein Sich-in-ein-Verhältnis-Setzen mit sich selbst und mit der Welt, wobei „Welt“ als Kategorie außerhalb des Nahraums der Familie und auch der Nachbarschaft liegt. Wenn wir nun dies als eine weitere gesellschaftliche Referenzkategorie des Handelns annehmen, beobachten wir in den biografischen Narrationen so gut wie keine Thematisierung diesbezüglich. Warum nicht? Eine Lesart davon ist, dass „Welt“ zwar als ein implizites Wissen die gesamte Biografie durchkreuzen kann aber in den reflexiven Narrationen nicht direkt zum Ausdruck kommt. Eine andere Lesart betrifft die reflexive Herstellung von Sinnzusammenhängen, welche sich nicht auf individuelle Angelegenheiten reduzieren lassen, sondern im Gegenteil mit dem gesellschaftlichen Geschehen artikuliert werden, insbesondere mit Fragen des politischen und ökonomischen Bereiches. Für Sünker (2003) dreht sich die Frage nach Bildung nicht nur um die Wiedergabe von politischen Diskursen, sondern Bildung beinhaltet „(...) das – gesellschaftlich gebilligte oder geförderte – Gefühl berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren“ (Bourdieu 1984, zit. nach Sünker, 82). Ein mangelndes politisches Bewusstsein gefährdet die Demokratie, besonders was die Partizipationsfrage betrifft, so Sünker:

„Im Klartext: Denjenigen, denen die Möglichkeit der Bildung genommen wird, wird bei mangelndem ‚Klassenbewusstsein‘, lebensgeschichtlich Lebensqualität – von Kultur bis zu politischem Bewusstsein/Interesse – weitgehend genommen; dies hat also Konsequenzen für Lebenslage und die Chancen auf Selbstverwirklichung“ (Sünker 2003: 82; Anführungszeichen im Original).

Zwar bieten die hier untersuchten Projekte keine solchen „reflexionsfreundlichen“ Räume an, welche eine reflexive Distanzierung zu den alltäglichen Anforderungen und Zwängen erlauben, jedoch schaffen es die Jugendlichen, sich mit ihren Lebensbedingungen und Zukunftsmöglichkeiten sowie mit dem Scheitern und Gelingen von Lernerfahrungen auseinander zu setzen, und zwar m. E. gerade *weil* sie diese Projekte besuchen; sie bauen sich somit, auf kognitiver Ebene, alternative Wege und bleiben auf der Handlungsebene aktiv. Insofern gelten die Projekträume auch als bildungsrelevant deshalb, weil sie diese Reflexionsprozesse der Teilnehmerinnen anregen können.

Bildung bedarf der Auseinandersetzung mit der Welt, d.h., es ist notwendig, sich in der Beziehung zur Welt zu sehen und zu verstehen; Bildung bedarf deshalb signifikanter Anderer, die sich in diesen Prozess „einmischen“ und die diese (Bildungsprozesse) ko-konstruieren. Bildung braucht somit die sozio-emotionelle Unterstützung durch signifikante Andere. Identitätsarbeit erwächst aus diesem beweglichen Boden.

Die Bildungserfahrungen sind auch Teil der Gesamtgestalt einiger lebensgeschichtlicher Erzählungen: Bildung wirkt auf die biografischen Strukturen insofern, als sie als ein Schlüssel für Selbstanerkennung und für soziale Anerkennung fungiert. Außerdem wirkt Bildung instrumentell auf die Herstellung von Lebens- und Selbstentwürfen, auf soziale Aufstiegsmöglichkeiten, auf das Streben nach autonomer Lebensführung und auf die Selbstveränderung. Brüche in der Bildungsgeschichte zwingen zu einer erneuten Identitätsherstellung, was Alheit (2010: 231) dazu veranlasst, Identität als ein Resultat von biografischer Arbeit zu denken, als eine Art Selbstbildungsprozess, der zunehmend den Individuen spätmoderner Gesellschaften zugemutet und auferlegt wird. Wir können „beobachten“, wie die Jugendlichen mit den Brüchen bzw. den Diskontinuitäten in ihrem schulischen Leben umgehen: Sie greifen Bewältigungsstrategien zur Wiederaufnahme der schulischen Laufbahn auf, welche eine Resignifikation der vergangenen Erfahrungen beinhalten sowie zu einer kritischen Einstellung zum erzählten Ich veranlassen; dazu gehört auch in bestimmten Fällen eine Versöhnung mit der schulischen Ordnung in der Abendschule. Die unterschiedlichen Bewältigungsformen der ‚Bildungsphasen‘ sind auch mit der früheren Bildungserfahrung verknüpft: eine eigensinnige Entscheidung über die weiteren Bildungsversuche – ‚der Reihe nach‘ oder auf dem ‚schnelleren Weg‘; eine Überwindung der Distanz zum Bildungsgeschehen; eine Bestätigung der eigenen Potenziale durch das Aufrufen von vergangenen positiven Bildungserfahrungen und schulischer Anerkennung; eine Herstellung von einer höheren Bildungsalternative als Selbstentwurf.

Die reflexive Auseinandersetzung mit dem Vergangenen, mit und ohne Ko-Partizipation von signifikanten Anderen, bringt die Jugendlichen zu einer neuen Selbstpositionierung. Es verknüpfen sich Bildungsverläufe und Identitätsarbeit, indem es den Subjekten ermöglicht wird, sich ein anderes Selbst vorzustellen und den Versuch in Gang zu setzen, diesen Entwurf zu realisieren.

Durch die Selbstreflexionen und Reflexionen über die eigene Bildungsgeschichte und durch die Syntheseleistung von Erfahrungen kommen die interviewten Jugendlichen zur Selbstpositionierung und zu Selbsttheoretisierungen, so transitorisch diese auch sein mögen. Es

entstehen neue Einstellungen zur vergangenen schulischen Bildung, die ihrerseits zu neuen Einschätzungen ihrer Bildungsmöglichkeiten führen. Bildung und Identität bedürfen es, Entscheidungen zu treffen, sich ‚auf den Weg‘ zu machen und anderen Menschen zu begegnen. Gerade in Situationen von Benachteiligung ist dieser Prozess oft keine widerspruchsfreie Erfahrung und viele Jugendliche können daran scheitern. Aber gerade diese sozial und ökonomisch benachteiligten Jugendlichen brauchen diese Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich selbst. Darin liegt der Stellenwert der Arbeit einer Sozialpädagogik, die versteht, dass ihre Rolle auch darin besteht, den Jugendlichen dazu zu verhelfen, ihre Entwürfe und Projekte zu konstruieren. Bildsamkeit ist nicht als eine angeborene Potenz des Individuums konzipiert, sondern sie „zeigt sich nur als Antwort auf Herausforderungen, als Ergebnis pädagogischer Beziehungen und Erwartungen ebenso wie kultureller Angebote und Aufgaben“ (Thiersch zit. nach Hoch 2005: 174). Dabei bleibt aber die Frage nach der Politik, insbesondere nach der Bildungs- und der Arbeitspolitik, da die Selbstentfaltung sowie die autonome Lebensführung die Existenz von verlässlichen Ressourcen und wählbarer Optionen erfordert.

Die Jugendlichen nehmen an Ausbildungskursen teil, die für sie eine greifbare Möglichkeit zu sein scheinen, dass sie ihnen einen Anschluss an den Arbeitsmarkt verschaffen können. Die von den Institutionen angebotenen Kurse sind für sie jedoch nicht das Ende der Suche nach besseren Möglichkeiten, oder für einige von ihnen auch nach besseren Bildungsmöglichkeiten; vielmehr sind sie nur ein Teil des Weges zur Existenzsicherung (wenn so etwas überhaupt existiert) und zur Verwirklichung von dem, was sie anstreben: sich zu professionalisieren und ihren Selbst- und Lebensentwurf zu realisieren sowie Anerkennung zu bekommen. Sie versuchen von den prekären Verhältnissen weg zu einer gesellschaftlich geregelten Arbeitswelt zu gelangen. Dafür ist es wichtig, den formalen Mittelschulabschluss zu erreichen – der sich allerdings als eine nicht ausreichende Bedingung erweist, angesichts der Konfiguration und der Struktur des Arbeitsmarkts in Bahia – aber auch eine Teilnahme an sozialpädagogischen Projekten erweist sich für dieses Publikum in diesem Sinn als wichtig. Diese Jugendlichen durchlaufen deshalb aktuell ihren Bildungsweg aufgrund von bewusster Entscheidungen, wobei sie sich jedoch auch ihrer geringen Möglichkeiten bewusst sind. Sie träumen aber von einem besseren Leben, wonach sie auch streben sowie nach einem sicheren Job. Dennoch lässt sich an ihren Aussagen ablesen, dass sie um die Begrenztheit ihrer sozialen Mobilität wissen.

9. ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG

In der vorliegenden Forschungsarbeit ging es mir darum zu fragen, wie sich Identitäten und Identitätsarbeit für die benachteiligten Jugendlichen in Salvador vollziehen, welche Erfahrungen sie in einer narrativen Identitätskonstruktion zum Ausdruck bringen, welche Lebenserfahrungen für sie Relevanz gewinnen und wie sie diese im Kontext der narrativen Interviews präsentieren. Auf der Grundlage eines Identitätskonzeptes, welches als eine transitorische, vorläufige und situative Bedeutungsstruktur verstanden wird, sind Spuren von Identitätskonstruktionen in Erscheinung getreten, die es ermöglichten, die interviewten Jugendlichen in ihrem subjektiven Erfahrungswissen und in ihren Selbstwahrnehmungen auf unterschiedlichen Ebenen als Singularitäten zu erfassen, wobei die Umstände, Kontingenzen und Widersprüche im Lebensverlauf mit einbezogen wurden. Das wurde mit dem Konzept der narrativen Identität ermöglicht, indem diese als eine situative Bedeutungskonstruktion des Subjekts verstanden wurde.

Dafür wurden Erhebungs- und Auswertungsverfahren miteinander kombiniert, die uns die subjektiven Erfahrungswelten der Jugendlichen sowie die (Selbst-)Aktivitäten in den Lernräumen zugänglich machten. Die Forschungsmethode der biografisch narrativen Interviews und die Kombination der Auswertungsverfahren nach Schütze und nach Lucius-Hoene und Deppermann erwiesen sich als ein hervorragendes Instrumentarium, um die Stimmen der Jugendlichen, die unter sozial benachteiligten Umständen leben, hörbar zu machen. Ihre Erfahrungen, Lebensthematiken, Problemlagen und Perspektiven konnten dadurch sichtbar werden. Die Hinweise von Rosenthal u.a. (2006) über die Durchführung von narrativen Interviews erwiesen sich als fruchtbar; die Jugendlichen bewiesen ihre Sprachkompetenzen auf sehr unterschiedliche Weise. Als Interviewerin war es erforderlich, die Idee von Gesprächskompetenz selbstbezogen zu verwenden, wenn diese das Verstehen des Gehörten umfasst, welches auch ein Kontextwissen benötigt.

Mit den Narrationen wurden Leistungen erbracht, die die kommunikativen Kompetenzen der Interviewten erforderte. Anfängliche Schwierigkeiten beim Erzählen und sprachlich besondere Redewendungen des Portugiesischen bedeuten keineswegs eine Einschränkung der kommunikativen Kompetenz, sondern verweisen einerseits auf den für sie ungewöhnlichen Umstand, ihre Biografie in einer Interviewsituation als Ganzes zu präsentieren und andererseits auf das (milieu-)bedingte kulturelle Verfügen über die Sprache. Auch wenn die Narrationen Stegreiferzählungen sind und die betreffenden Jugendlichen keine erfahrenen

Lebenslauferzählerinnen sind, gelingt es ihnen, kohärente und sinnvolle Geschichten zu präsentieren und dem „Strom ihrer Erfahrung“ eine spezifische Ordnung zu geben.

Die Befunde verweisen auf die Umstände, in denen die Identitätsarbeit stattfindet, sowie auf die Spuren der von den Jugendlichen gebildeten Identitäten. Im Ineinandergreifen von individuellen und gesellschaftlichen Elementen erscheint die in den Interviews dargestellten Jugend als ein komplexes Gebilde. Den konflikthaften Umständen von Statuspassagen sowie den biografischen Ereignissen, die zu den brüchigen Verläufen geführt haben, wurde in der Erzählung Platz eingeräumt, sodass durch das Erzählen der später nachfolgenden Handlungen und Geschehnisse die Formen ihrer Bewältigung und ihre Kontinuität in der Narration nachgezeichnet wurden. Die in den Interviews präsentierten Brüche zeigen die widersprüchlichen Umstände von Statuspassagen und Statusinkonsistenzen in einer Lebensphase sowie die Ressourcen, die von den Erzählerinnen zu ihrer Bewältigung aufgegriffen wurden. Die wesentlichen konstitutiven Elemente, die in den Daten erfassbar sind, lassen sich wie folgt zusammenfassen.

Der soziogeografische Kontext

Das Jugendalter ist eine Bühne, auf der unterschiedliche Statuspassagen durchlaufen und erfahren, aber nicht immer erfolgreich „abgeschlossen“ werden. Die Erzählungen der Jugendlichen enthalten konflikthafte Übergänge, die zur Bewältigung den aktiven und beständigen Einsatz der Betroffenen erfordern. Im spezifischen historischen Kontext Brasiliens haben jedoch diese Jugendlichen kaum eine Chance auf einen sozialen Aufstieg oder auf ein Leben ohne die Belastung von Deprivation und Mangel und auch kaum die Hoffnung darauf, dieser Belastung zu entkommen. Es ist insofern nicht erstaunlich, im Rahmen der Forschungsarbeit herauszufinden, dass beim Übergang vom Schulabschluss zum Berufseinstieg weniger die Berufswahl bzw. die Professionalisierung im Zentrum ihrer Narrationen steht als vielmehr die Sorge, überhaupt eine Arbeit zu finden. In diesem Kontext laufen die benachteiligten Jugendlichen Gefahr, dass ihnen die Stellung und die Anerkennung, die sie als Jugendliche verdienen, dauerhaft verweigert bleiben.

Als Angehörige einer sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsschicht Salvadors bewohnen die von befragten Jugendlichen die Peripherien der Stadt, die auch von adäquaten öffentlichen Diensten und Infrastrukturen weit entfernt liegen. Das *Subúrbio Ferroviário* ist auch von alltäglicher Gewalt und von einer mangelhaften öffentlichen Versorgung markiert, wie schon berichtet wurde (vgl. Kap. 1). Dennoch gibt es in den

Erzählungen wenige Beschwerden über das Wohnviertel. Nur in den Erzählungen über die Selbstentwürfe erscheint das Viertel als ein Ort, der nicht für Kinder zum Aufwachsen ‚geeignet‘ ist, oder es wird indirekt Kritik über den Zustand des Ortes und dessen Folgen für die dort lebenden Menschen geäußert, etwa wenn über Fälle von Familienangehörigen und Freunden gesprochen wird, die den „falschen Weg“ eingeschlagen haben. Obwohl in den Erzählungen der Wunsch nach einem sozialen Aufstieg präsent ist, schließt dies nicht ein, das Viertel zu verlassen. Eine Ausnahme ist der Selbstentwurf des Mädchens, mit dem ich beim praktischen Unterricht gesprochen habe (siehe Kap. 5).

Das *Subúrbio*, wie es in der Umgangssprache genannt wird, ist der Ort, wo die Jugendliche aufgewachsen sind, wo Freunde und Eltern leben und dem sie sich zugehörig fühlen. Diese Bindung hindert sie womöglich daran, an einen Ortswechsel zu denken bzw. zu explizieren oder sogar davon zu träumen. Dennoch ist anzumerken, dass diese Begrenzung nicht bloß in den subjektiven Sichtweisen der Jugendlichen liegt, sondern dass die aktuelle Situation im Viertel mit der Verbreitung der Kriminalität und, vor allem, mit den Aktivitäten der Drogenbanden das Leben im Viertel einengt, was die physische Mobilität der Jugendlichen ganz konkret erschwert. So meint auch Deinet (2009), dass diese Art von Veränderung der räumlichen Situation für die Handlungen und Eigentätigkeit der Kinder und Jugendlichen eine mögliche Beeinträchtigung ihrer Aneignungsmöglichkeiten bedeutet. In diesem Sinne verkörpert der Lebensraum Viertel die gesellschaftlichen Strukturen, die die Lebensmöglichkeiten der Jugendlichen einengen, hier vor allem aufgrund der Vernachlässigung der Versorgung mit sozialen Dienstleistungen, hier im Sicherheitsbereich, seitens der staatlichen Macht.

Die Institutionen

In ihrer Selbstausslegung beziehen sich die interviewten Jugendlichen auf die unterschiedlichen Institutionen, die ihre Identitätsarbeit prägen. Anhand der lebensgeschichtlichen Erzählungen können wir verfolgen, wie die Jugendlichen die Interpretation ihrer jeweilige Laufbahn konstruieren. Dabei sehen wir die Ambivalenzen, die hinsichtlich der pädagogischen Institutionen und der Familien für die interviewten Jugendlichen entstehen. Diese sind in den Biografien zum Teil Orte der Anerkennung und des Schutzes, sie sind aber auch Orte des Konflikts und der Entstehung von widersprüchlichen Gefühlen und Beziehungen. Insofern prägen diese Institutionen die Identitätskonstruktionen auch unterschiedlich und widersprüchlich; deutlich werden vor allem die Identitätsmomente

von Selbstzuschreibungen und von Selbstanerkennung: als Unruhestifter, als eine distanzierte, aber auch intelligente oder zuverlässige, gehorsame, machtlose, oder als bedürftige Person.

Die pädagogischen Settings werden in den Narrationen unterschiedlich dargestellt und evaluiert. Sie sind Orte des Lernens, der Konflikte, des Scheiterns sowie Orte der Anerkennung und der Selbstveränderung, aber auch ein Fluchttort, um familiären Widersprüchlichkeiten und Problemen zu entgehen. Pädagogische Räume beeinflussen somit das Selbstverständnis und -verhältnis der Jugendlichen. Die Laufbahnen der Jugendlichen in der Schule können zu widersprüchlichen Ergebnissen, zu riskanten Bewältigungsmustern, aber auch zu positiven Selbstverständnissen und -verhältnissen führen.

Die „negative“ Haltung gegenüber der Schule kann durch die Teilnahme an den sozialpädagogischen Projekten, durch die Beziehung zu signifikanten Anderen, aber vor allem durch die Selbstreflexion der Jugendlichen verändert werden. Allerdings sind diese Prozesse individuell verschieden. Ihre Einstellungen unterscheiden sich und hängen mit den Anforderungen und der Strukturierung der jeweiligen sozialen Räume zusammen. Denn je nach Strukturierung der pädagogischen Institutionen entstehen unterschiedliche Räume, sodass die Jugendlichen unterschiedliche Aneignungsstrategien aufgreifen: Boykott, Widerstand, Verteidigung des Territoriums bzw. der persönlichen Grenzen u.a.m.

Bezüglich des Schulverlaufs von benachteiligten Jugendlichen haben zahlreiche Forschungen, basierend auf der theoretischen Grundlage der Kapitaltheorie von Bourdieu (1998), die Verbindung zwischen schulischem Erfolg und sozialer Herkunft herausgearbeitet. Was das Sample der vorliegenden Arbeit betrifft, haben alle Jugendlichen ein ähnliches Kapitalvolumen und alle stammen aus demselben soziokulturellen Milieu. Die biografischen Daten zeigen jedoch trotz dieser Ähnlichkeit Unterschiede auf individueller Ebene: Dies gilt sowohl für die Einstellung der Jugendlichen zur Schule und ihre Beziehung zum Wissen als auch für die biografischen Ereignisse und ihre Handlungswirksamkeit. Diese individuell-biografischen Aspekte sind zu beachten, denn sie können zu einflussreichen Faktoren für die schulische Laufbahn werden.

In einigen Erzählungen wurde die Anwesenheit von unterstützenden Handlungen durch Elternteile, sei es das Helfen bei Hausaufgaben, das Besorgen von Schulmaterial oder die sorgfältige Kontrolle des Schulbesuchs, deutlich. Zugleich gab es Narrationen, in denen nur wenige oder keine eindeutigen Hinweise auf die Einstellungen der Eltern zur Schule vorkommen. Es wird auch von keinen Drohungen oder Strafen seitens der Eltern bezüglich der Schule erzählt. Die eigenen Probleme scheinen m. E. die Eltern mehr zu beanspruchen – sei es

mit Beziehungsproblemen, finanziellen Problemen oder mit einem anderen Familienmitglied – , als dass sie sich mit dem schulischen Verlauf der Interviewten zuverlässig beschäftigen könnten. Dazu ist auch zu bemerken, dass die Eltern der interviewten Jugendlichen nur wenige Jahre, wenn überhaupt, die Schule besucht hatten, was bedeutet, dass nicht alle selbst in der Lage sind bei Schulaufgaben zu helfen, besonders für die höheren Klassen, und dass sie möglicherweise selbst eine konfliktuöse Geschichte mit der Schule haben, wodurch auch sie dem Schulleben gewissermaßen fern stehen. Daher ist von ihrer Partizipation beim schulischen Ablauf in den Erzählungen von einigen der Interviewten nichts zu bemerken.

Im Sinne einer meritokratischen Sichtweise wird die Schule gemäß des Leistungsprinzips von den Interviewten wahrgenommen, und dementsprechend wird die eigene Leistung evaluiert. Die schulische Leistung wird dann zum Orientierungsprinzip, nach welchem sowohl die eigenen Leistungen als auch die Leistungen anderer beurteilt werden. Erfolgreich zu sein bringt Selbstanerkennung und es besteht die Hoffnung, durch weitere Bildungsanstrengungen und Investitionen die erwünschten Selbstprojekte und -entwürfe zu realisieren. Die Anpassungsleistung an den schulischen Alltag wird dann zur Investition in den Erfolg in der Schule. In den Narrationen scheint insofern der Erfolg in der Schule mit Selbsttätigkeit, innerer Disposition zum Lernen und mit Anerkennung durch signifikante Andere in der Schule verknüpft auf. Der Familie wird diesbezüglich kaum eine entscheidende Rolle zugesprochen. Die schulische Leistung steht für das Hauptelement der Selbstpositionierung als Gewinner, als intelligent oder als kommunikativ. Deshalb wird diese Ressource zur Grundlage für das Selbstverständnis der Jugendlichen.

Die Ansprüche der Schule und ihre Anforderungen zu verkennen oder diesen zu widersprechen, kann andererseits „hohe Kosten“ nach sich ziehen. Widerstand und Boykott führen meist zu Misserfolg in der Schule, was in der Folge zu unterschiedlichen Resultaten führen kann: Einerseits sehen wir anhand der biografischen Narrationen über die Schulzeit und anhand der Beobachtungsprotokolle, dass Widerstand oder Boykott als strategische Bewältigungsversuche der Jugendlichen interpretiert werden können, andererseits sehen wir auch, dass sich konstruktive Ergebnisse hinsichtlich der Bildungslaufbahn nur einstellen, wenn andere, alternative Lernorte als Möglichkeit in Anspruch genommen werden können. Das Wissen über die Schule und die Erfahrung mit der Schule zeigen sich in den Erzählungen nicht nur in der Form von Kritik an der Schule, sondern auch in der Form von Selbstkritik und Selbstverschuldung, die an das erzählte Ich gerichtet sind. Denn die Jugendlichen wussten um das Risiko, das Schuljahr wiederholen zu müssen, wenn sie sich nicht rechtzeitig den

schulischen Verpflichtungen widmeten. Im weiteren Verlauf der Bildungsgeschichten stellten diese Jugendlichen dann die ‚Versöhnung‘ mit der Schule her, worauf die Wiederaufnahme ihres Bildungsverlaufs erfolgte. Somit wird den Diskontinuitäten in den Lerngeschichten ein Platz in der Biografie eingeräumt; die Brüche werden gerechtfertigt, sodass eine Integration dieser Dimension der Vergangenheit aufgebaut wird.

Den Jugendlichen gelingt es jetzt, sich ihrer schulischen Laufbahn zu widmen, und sie sind auf dem Weg diese abzuschließen. Diesen Prozess charakterisieren zwei unterschiedliche Übergänge. Die Jugendlichen, die bereits einen Abschluss besitzen, sind auf der Suche nach einer geregelten Arbeitsstelle. Diejenigen, die die Mittelschule noch abzuschließen haben, müssen den Übergang schaffen, die *Fundamental II* abzuschließen, gleichwohl sie sich auch um einen geregelten Arbeitsvertrag bemühen, jedoch auf einer anderen Basis. Neben der Schule spielt auch die Teilnahme an den Projekten eine bedeutende Rolle für den weiteren Verlauf der Konstruktion von Selbstentwürfen und beruflichen Perspektiven.

Die sozialpädagogischen Projekte werden in den Narrationen positiv beurteilt, sie werden keiner Kritik ausgesetzt, was sich aber anhand der Analyse der Beobachtungsprotokolle nicht vorbehaltlos bestätigen lässt. In den Narrationen figurieren die Projekte als förderlich für die Jugendlichen, indem sie sich dadurch, dass sie daran teilnehmen, eine Zukunftsperspektive aufbauen, Kompetenzen erwerben und sich Fertigkeiten aneignen, die ihnen zu einem beruflichen Anschluss verhelfen können; zudem sind die Selbstveränderungen durch die signifikanten Anderen hervorzuheben, vor allem die Disposition den Schulabschluss nachzuholen; nicht unbedeutend erscheint auch das Einkommen (Institution CEFO) zu sein, das sie mit der Teilnahme erwerben, und der Vertrag, den sie mit einer Firma abschließen. Die Analyse der Protokolle zeigt dennoch, dass es Kritik an der strengen Strukturierung der sozialpädagogischen Projekte, am Unterrichtsformat und an den Beziehungen innerhalb der Projekte in der Form von Handlungen und Interaktionen, die die Räume formieren, gibt. Womöglich wollten sich die Jugendlichen im Interview nicht explizit mit Kritik an den Projekten exponieren.

Identitätsarbeit

Außer den Mikro-Szenarien der Familie und der Schule wurden in den Stegreiferzählungen auch andere Szenarien beschrieben, welche Einfluss auf die Identitäten und auf die beruflichen Perspektiven der interviewten Jugendlichen nehmen. Diese Szenarien wurden in unterschiedlichen Passagen als relevant dargestellt: Die informelle Arbeit und die

Religion (vgl. Martas Biografie) fanden als solche eine besondere Erwähnung in den Narrationen. Sie bildeten auch die strukturellen Aspekte einiger lebensgeschichtlichen Erzählungen, anhand derer die Selbst- und Weltthematisierungen, die Interpretationen der (Lebens-)Wege, die sie eingeschlagen haben, dargestellt wurden. Sie zeigen, wie die interviewten Jugendlichen ihre differenzierten Erfahrungen und Erlebnisse in ihre Identitätsarbeit integrieren und welche Prioritäten sie aktuell setzen. Insofern sind Spuren von Identitätsmerkmalen zu bemerken, die auf eine epistemische Suche im Sinne von „wer bin ich“- und „wohin möchte ich“-Fragen verweisen; sie zeigen auch die Überwindung früherer Identifikationen, die Konstruktion von Selbstanerkennung sowie auch das Bedürfnis nach Anerkennung. Diese Prozesse beinhalten die Herstellung von Abstand und Nähe zum erzählten Ich sowie zu weiteren Ereignisträgern der Lebensgeschichten. Eine Abgrenzung zum erzählten Ich wird durch Reflexionen über frühere Einstellungen und Handlungen hergestellt sowie durch die Reflexion über vergangene Emotionen. Die Erzählungen der Jugendlichen bringen diese Bearbeitungsprozesse zum Ausdruck, wobei die narrativen Interviews dafür als geeigneter Reflexionsraum dienten. In solchen Erzählvorgängen markieren und bestätigen die Selbstveränderungen, die im Verlauf der Lebenszeit eingetreten sind und die in den Erzählungen beschrieben wurden, die Transitorität von Identitäten.

Identitätsarbeit geschieht auch unter dem Aspekt des Selbstverständnisses, welches eine Momentzuschreibung und Selbstbezeichnungen enthält: als intelligent, als kommunikativ, als fleißig, als gläubig, als „cool“, eklektisch, *gaiata* oder als bedürftig. Auch geschieht Identitätsarbeit unter dem Aspekt der Herstellung eines Identitätsprofils: als Arbeiter, als arbeitende Mutter, als Flexible oder als Karrieresuchende. Darüber hinaus zeigt die Identitätsarbeit, inwiefern diese konstitutiven Elemente der Lebensgeschichte als die *eigenen* präsentiert werden, d.h., sie zeigt, wie Ereignisse, Kontingenzen und Erfahrungen in die lebensgeschichtlichen Erzählungen integriert wurden. Narrationen ermöglichen es den interviewten Jugendlichen, eine „interessierte Selbstdarstellung“ zu präsentieren und darzulegen (Straub/Renn 2002).

Entwürfe und Projekte

Die Ausrichtung der Identitätsarbeit auf die Zukunft führte dazu, dass Identitätsentwürfe und -projekte hergestellt wurden, deren Ziele lang- und mittelfristig zu erreichen sind: Schulabschluss, Berufsbildung und der weitere subjektive Werdegang, der einen Aufstieg verspricht, wurden prospektiv reflektiert und präsentiert. Die Entwürfe sind sowohl

individualistisch als auch familienorientiert. Die Orientierung auf die Familie (neben der Arbeit) geschieht auch aufgrund der partnerschaftlichen Beziehung, was bedeutet, dass es sich für die Jugendlichen, die schon ihre eigene Familie gegründet haben, als notwendig erweist, zusätzlich andere Familienmitglieder in ihrem Entwurf zu berücksichtigen. Insofern übernehmen sie die Rolle des Ernährers bzw. der Ernährerin oder es gibt Familienmitglieder, die als hilfsbedürftig wahrgenommen werden, sodass die Entwürfe so konstruiert sind, dass sie auf einen späteren Zeitpunkt abgedrängt werden, d.h., dass die Realisierung ihrer Entwürfe zeitlich davon abhängt, wann die entsprechenden Familienmitglieder dann die notwendige Unterstützung erhalten haben. Die Familie bleibt insofern ein wichtiger Anhaltspunkt für die Entfaltung von Entwürfen und Projekten.

Die Entwicklung der Entwürfe und Projekte beinhaltet seitens der interviewten Jugendlichen auch weitere Bildungsbemühungen und Bildungsinvestitionen unter dem Einsatz von Ressourcen, selbst von solchen, die noch nicht vorhanden sind (z.B. die sich anzueignenden Kompetenzen). Die Kontinuität von Bildung und von Identitätszielen dient den Jugendlichen als Motor für Selbstinitiative und -tätigkeit.

Die Jugendlichen, die für das Sample interviewt wurden, sind in ihrem Versuch aktiv, Perspektiven für sich aufzubauen. Diese andere Version von sich selbst bleibt grundlegend an die Arbeiter/innenperspektive als Voraussetzung für weitere Entwicklungen gebunden. Denn die Realität, in der sie leben, macht es notwendig, zuerst die notwendigen Qualifikation zu erwerben, um einen Arbeitsplatz bekommen zu können und dadurch zu einer gewissen Sicherheit zu gelangen. Dadurch werden sie den „Kopf über Wasser“ halten können, sodass dann weitere Entwürfe zu Projekten werden können. Die Selbstentwürfe, die in dieser Weise präsentiert wurden, reichen von der beruflichen Autonomie in einer traditionellen Beschäftigung bis zu einer flexiblen, diversifizierten Arbeitskraft für moderne Betriebe.

Gemäß der Betrachtungsweise der Jugendlichen bedarf es ihrer Anstrengung oder ihrer Selbstwirksamkeit für die Realisierung ihrer Projekte und Entwürfe (außer dem ökonomischen Kapital). Es scheint den Glauben zu geben, dass allein die individuelle Handlungsfähigkeit wirksam und ausschlaggebend für das Erreichen der selbstgestellten Ziele ist. Die Grundeinstellungen, die hinsichtlich der Zukunft präsentiert wurden, sind als optimistisch zu betrachten. Selbst die beiden Entwürfe, die aus den Beobachtungsprotokollen entnommen sind, zeigen diese optimistischen Züge (vgl. Kap. 5). Alle Projekte stehen nichtsdestotrotz fest auf dem Boden des Machbaren. Um aber eine Zukunft über eine ‚Normal-Zukunft‘ einer Arbeiter/innen-Vorstellung hinaus zu denken, wäre eine zusätzliche

sozialpädagogische Arbeit erforderlich, welche keine der beiden Institutionen zur beobachteten Zeit anbieten konnte.

Ressourcen

In den lebensgeschichtlichen Erzählungen werden die objektiven Ressourcen, welche auf das Selbstverständnis und Selbstverhältnis der Jugendlichen Einfluss nehmen, dargestellt: ökonomisches Kapital, Schule, sozialpädagogische Projekte, Familie bzw. Familienmitglieder, Religiosität, Beziehung zu Geschwistern, Lehrer/innen; diese entsprechen der materiellen und sozio-emotionalen Dimension der Selbstkonstruktion und sind für die Jugendlichen verlässliche Ressourcen, die bei ihren Selbstwerdungsprozessen bzw. bei ihrer Identitätsarbeit mit-wirken. Besonders die Erfahrung von Anerkennung durch signifikante Andere aus der Schule, aus ihrer Familie oder aus den sozialpädagogischen Institutionen entspricht der Erfüllung des Bedürfnisses nach Anerkennung seitens Anderer, welche als ein wesentliches Element der Selbstthematisierung zum Ausdruck kommt.

Die Ressourcen, die als subjektive Ressourcen bezeichnet werden können, beziehen sich auf die inneren Dispositionen der Jugendlichen und auf Kompetenzen, die sie selbst als solche anerkennen und von denen einige auch als Handlungsschemata in den Narrationen präsentiert wurden wie: Handlungsfähigkeit, Selbstwirksamkeit, Initiative, Selbsttätigkeit, Resilienz, positive Selbsteinschätzung, Selbstanerkennung, Entscheidungsfähigkeit, Bedachtsamkeit, Gestaltungsfähigkeit. Diese Ressourcen sind wesentliche und protektive Faktoren, zumal wir erkennen können, dass sie zusammen mit den oben erwähnten objektiven Ressourcen den Jugendlichen zur Bewältigung von Hindernissen und biografischen Widerfahrnissen verhelfen.

Das Streben nach Autonomie und Anerkennung, ihre Selbstachtung, die Entscheidungsfähigkeit und die Aufrechterhaltung der Selbstwirksamkeit sind die Identitätsziele, die anhand der Narrationen rekonstruiert werden konnten. Im Hintergrund steht das Ziel der Verbesserung der Lebensumstände.

Darüber hinaus wird in den lebensgeschichtlichen Erzählungen deutlich, welche Bedeutung Bildung in ihrer sozialbezogenen und selbstbezogenen Dimension für das Leben der interviewten Jugendlichen hat. So fungiert Bildung als eine Vergewisserung des eigenen Reifungsprozesses. Bildung wird insgesamt als eine Alternative für den weiteren Aufbau des Lebens wahrgenommen, als der Schlüssel für die Herstellung von zukünftigen Perspektiven und für die Vergewisserung davon, sich auf der ‚richtigen‘ Laufbahn zu befinden. Bildung ist

die Basis und Voraussetzung der Selbstentwürfe, dient der Neuorientierung nach Krisen, hilft bei den Übergängen von Statuspassagen und hält die abgelehnten Entwürfe auf Abstand.

Der hohe Stellenwert, den Bildung in den Lebensgeschichten der Jugendlichen hat, kann mit dem gesellschaftlichen Diskurs über Bildung und Erziehung in Zusammenhang gebracht werden, mit dem die Jugendlichen alltäglich konfrontiert sind. Sie erleben einerseits eine ständige „Bombardierung“ mit Informationen über „Bildungsmöglichkeiten“ in den Medien, die Werbung privater Fakultäten und Universitäten sowie die Propaganda von Regierungsprogrammen, welche mit appellativen Namen oder appellativen Slogans Botschaften vermitteln: „Universität für alle“, „alle für die Bildung“, „Brasilien, erziehendes Vaterland“, „Mehr Bildung“ u.a. Andererseits ist auch der Gedanke verbreitet, dass Bildung davor schützt, in gesetzwidrige Tätigkeiten abzugleiten. Die Verknüpfung von Armut und Bildung, von deviantem Verhalten und Erziehung ist nicht nur theoretisch fundiert, sondern wird auch im alltäglichen Denken hergestellt und reproduziert. Zudem wissen die Jugendlichen, dass sie ohne eine berufliche Ausbildung kaum eine Chance auf dem Arbeitsmarkt haben werden.

Was eine Biografie zu einer Risikobiografie machen könnte, ist in den Erzählungen der Jugendlichen erkennbar: anhand ihrer Darstellung der Bedingungen von Exklusion und Armut im *Subúrbio Ferroviário*, der beschränkten Möglichkeiten und einer konflikthaften Mikroebene der familiären Verhältnisse. Die starke Realitätsbezogenheit der Selbstentwürfe und -projekte zeigt jedoch, dass die Jugendlichen über ihre Zukunft im Rahmen von machbaren Möglichkeiten nachdenken, und ihre Aktivitäten zeigen, dass sie sich aktiv für die Verwirklichung ihrer Zukunftsentwürfe einsetzen. Obwohl sie selbst die oben genannten protektiven Faktoren nutzen können, scheint dasselbe für einige der ihnen nahe Stehenden nicht zu gelten. Die interviewten Jugendlichen haben Geschwister, enge Freunde, Verwandte oder Bekannte, die in gesetzeswidrige Handlungen verwickelt sind oder die mitten in einer Verlaufskurve stehen, welche von einer dauerhaften Einbindung mit an solchen Handlungen Beteiligten gekennzeichnet ist: Wenn man einmal dazu gehört, ist es schwierig, diesen aktuellen Umständen wieder zu entkommen.

Die angebotenen Kurse der Institutionen *Casa do Cuidar* und CEFO enthalten explizit keine emanzipatorische Perspektive im Sinne von Paulo Freires Ansätzen und auch keine andere gesellschaftskritische Perspektive. Allein die vorgegebenen zeitlichen Rahmen würden kaum eine Bearbeitung von emanzipatorischen Denkweisen und Einstellungen mit den Jugendlichen ermöglichen. Vielmehr sind diese Projekte so konzipiert, dass sie für die Transition von Qualifizierung zu Arbeit neue Perspektive eröffnen, indem die Jugendlichen den

Anstoß bekommen, ihren Mittelschulabschluss nachzuholen und über den weiteren Verlauf ihres Lebens nachzudenken, wobei sie schon allein durch die Beziehungen, die sie mit den Lehrerinnen aufnehmen, zu Änderungen ihrer Perspektiven veranlasst werden können.

10. AUSBLICK

Die vorliegende Forschungsarbeit fasste bestimmte Aspekte der komplexen Zusammenhänge zwischen Identität, Jugend und Bildung unter einer biografischen Perspektive zusammen. Über die Identität im Singular zu sprechen, wie in der vorliegenden Arbeit, bedeutete dann, sich dafür zu entscheiden, kein Konzept von „Teilidentität“ zu unterstellen oder einen bestimmten Teil der Identitätsbildung zu bevorzugen, sondern stattdessen ein prozessorientiertes Verständnis von Identität zugrunde zu legen und in der situativen Herstellung und Darstellung von Identität den Spuren zu folgen, die von den Jugendlichen in eben diesen Prozessen aktiv hervorgebracht wurden.

Die Jugendlichen, die interviewt wurden und das Sample der Forschung bildeten, waren Teilnehmer/innen, die die Offenheit und Bereitschaft dafür hatten, sich einem Interview zu stellen. Ich denke, dass es für die meisten Teilnehmer/innen von sozialen Projekten in Salvador nicht ungewöhnlich ist, Interviews für Forscher/innen oder andere institutionelle Agent/innen zu geben. Dennoch handelte es sich bei allen biografischen Interviews um Stegreiferzählungen, worauf ich bereits aufmerksam machte, da die Befragten keine „geplanten“ und wiederholten Geschichten präsentierten. Vielmehr zeigte sich, dass es für sie nicht leicht war, über ihre zum Teil belastenden Erfahrungen, vor allem in der Familie, zu erzählen, was außer Reflexionsfähigkeit auch Distanzierungsfähigkeit voraussetzte. Trotz mancher Unannehmlichkeiten, die mit der Durchführung des Interviews verbunden waren – auf das Spielen von Fußball zu verzichten oder extra zur Institution fahren zu müssen, um interviewt zu werden –, waren doch einige bereit, zum Interview zu erscheinen. Die Erzählungen drehten sich hauptsächlich um die Probleme, mit welchen sich die Jugendlichen aktuell beschäftigten. Die Ausarbeitung der biografischen Narrationen ermöglichte es, die Umgangsweise mit Konflikten und die strategischen Konstruktionen und Handlungsschemata der konkreten Subjekte zugänglich zu machen, anstatt ein theoretisch konzipiertes Subjekt als Ausgangspunkt der Studie zu nehmen. Die Auswertung zeigte die interviewten Jugendlichen in den Narrationen als „Experten ihrer Selbst“, als Selbsttätige, die unter ihren erschwerten Bedingungen situativ handeln konnten und sich darin positionierten. Darüber hinaus gab die vorliegende Arbeit einige Hinweise auf andere Themenbereiche, welche die Selbstkonstruktionsprozesse der Jugendlichen durchkreuzten und die noch durch weitere empirische Forschungen vertieft werden können, wie die Sozialisation in der Familie unter erschwerten Bedingungen; die Relevanz, die signifikante Andere, die außerhalb des

Familienkreises stehen, für die Bildung der sozial benachteiligten Jugendlichen haben; die Bedingungen für eine Wiederaufnahme der Schulbildung von Jugendlichen; die Subjektivität und der Widerstand in sozialpädagogischen Settings oder der universitäre Bildungswunsch als ein Motor des Selbstentwurfs. Interessant wäre auch eine Längsschnittstudie über die berufliche Bildung in sozialen Projekten (Was geschieht danach?) sowie ein internationaler Vergleich und Austausch. Dadurch wird ermöglicht, differenzierte Blickwinkel auf solche Prozesse der Selbstkonstruktion und Bewältigungsmechanismen von Jugendlichen in benachteiligten Lebensbedingungen zu erhalten bzw. zu konstruieren. In diesen Sinne ist auch über die Praxis der sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen nachzudenken, die angesichts neuer empirischer Erkenntnisse reflektiert werden kann und sollte.

Hinsichtlich der Identitätskonstruktion zeigte sich als ein Ergebnis der gesamten Forschung, wie individuell, einzigartig und subjektiv diese Prozess verlaufen. Die fünf präsentierten Fallstudien zu Jugendlichen, die ihre Bildungsgeschichte weiter fortsetzen und sich weiterhin um ihre soziale und ökonomische Partizipation bemühen, sind in ihrer exemplarischen Konstitutivität relevant, auch wenn sie nicht das denkbare Universum von strategischen Handlungsmustern, von Erlebnissen oder von Erfahrungen dieser sozialen Altersgruppe abdecken können. Die Daten verweisen dennoch auf eine Bandbreite von signifikanten Thematiken und Prozessen, die Jugendliche in solchen Lebensumständen betreffen.

Die Resultate zeigen unterschiedliche Anliegen, die die Jugendlichen verteidigen, und sie zeigen die subjektiven Prozesse ihrer Auseinandersetzung mit ihrer biografischen Situation. Das Hauptproblem lag, nicht überraschend, in ihrer Sorge um ihre materielle Existenz sowie um diejenigen Menschen, die ihnen nahe stehen. Es handelte sich hier um die Konfrontation der Jugendlichen mit den strukturellen Exklusionsbedingungen und mit dem Aufbau von sozialer Integration und Zukunftsperspektiven. Parallel daneben wurde auch das Problem der strukturellen Gewalt durch die Ineffektivität der staatlichen sozialen Politik angesprochen – sei es in der Form von Transferleistungen, sei es mit der Abwesenheit von Sicherheit in den Vierteln der Peripherien –, wodurch ihr Zugang zu Bildungschancen verhindert oder, schlimmer noch, der Lebensverlauf zahlreicher Jugendlicher zu einer „Risikobiografie“ werden kann. Diese Situation ist nicht nur auf die Verschärfung von Individualisierungs- und Globalisierungstendenzen zurück zu führen, sondern die benachteiligten Jugendlichen leben mit der Erbschaft von Armut und Exklusion aus sozialem Reichtum, die nicht lediglich Züge der Postmoderne annimmt, sondern aus Jahrhunderten gesellschaftlicher Schulden und deren

wiederholter Reproduktion herrührt. Somit ist der gesellschaftliche Kontext, in welchem sich die betroffenen Jugendlichen bewegen, um ihre Selbstentfaltung und Realisationen in Gang setzen, für sie ein unsicheres Terrain. Dazu kommt:

„Immer weniger Menschen produzieren einen immer größeren Reichtum, an dem immer mehr Menschen immer weniger teilhaben können. Für die Jugendlichen ist das ein ambivalenter Prozeß, der einerseits Möglichkeitsräume für Identitätsentwicklung eröffnet und andererseits die Ressourcen, die zur Ausfüllung dieser Möglichkeitsräume erforderlich wären, verknappt“ (Ahbe 1997: 217).

Die Arbeit mit Jugendlichen erfordert es, im Auge zu behalten, dass es sich um einen Selbstaufbauprozess handelt, der verschiedene Ebenen und Elemente des Selbstverhältnisses bzw. der Identität berührt. Obwohl es nicht unmittelbar in der Praxis anwendbar ist, bildet das Identitätskonzept eine Grundlage und einen Horizont zum pädagogischen Verstehen bei der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen. Das liegt vor allem daran, dass die sozialpädagogische Arbeit auf der Herstellung des Selbstverständnisses und des Selbstverhältnisses beruht. Identitätsarbeit zielt darauf ab, die Handlungsfähigkeit zu entwickeln oder zu bewahren und durch Selbstreflexion eine andere Version von sich selbst zu entwerfen und ihr eine soziale Beständigkeit, eine Kontur, zu geben. Identität ist in den Narrationen der Lebensgeschichten enthalten bzw. wird durch sie konstruiert. Somit sind biografische Narrationen die Räume, in welchen die Identität dar- und hergestellt wird.

Die pädagogischen Institutionen begleiten die Entfaltungsprozesse, oder besser gesagt, sie interferieren mit den Entfaltungsprozessen jedes Menschen bis hin zum Altwerden. In der Jugendzeit bilden die formalen Institutionen und die non-formalen Bildungskontexte ein Netz, in welches die Subjekte eingewebt werden und in dem sie ihre Selbstkonstruktion voranzutreiben versuchen. Nach Mack (2013: 136) werden „Ausbildung und Arbeit durch mehrere Institutionen des Bildungssystems strukturiert, geformt und inhaltlich maßgeblich beeinflusst“. Diese institutionalisierten Ablaufmuster erweisen sich aber im Leben eines Subjektes oft als eine widersprüchliche Verflechtung. Durch die Art und Weise, wie die Jugendlichen in den hier beobachteten pädagogischen Settings teilnahmen, gaben sie Hinweise darauf, wie einiges an der Organisation, an der didaktischen Methode, am Inhalt des Stoffes, am Zeitablauf usw. zu verändern ist. Auch die Brüche und Diskontinuitäten in den Bildungsverläufen, sowie die expliziten und impliziten Kritiken, die in den Daten aufschienen, weisen darauf hin. Die Form der Bewältigung eines schulischen Verlaufes und die Ressourcen, die dabei aufgegriffen werden, geben Hinweise auf die „innere Logik“ der Biografie, auf das

„generative Prinzip“ der Ordnung der Biografie, worauf uns Dausien und Alheit (2009) aufmerksam machen. Das Ordnungsprinzip fasst die Erfahrungen „zu riskanten oder problemlösenden ‚Prozessstrukturen‘ des Lebenslaufs“ zusammen (Alheit 2010: 238; Anführungszeichen im Original).

In den heutigen Gesellschaften versuchen die Bewerber/innen den gesteigerten Anforderungen der Arbeitsmärkte, wie ein höheres Bildungsniveau und kommunikative und innovative Fähigkeiten, gerecht zu werden. Sicherlich reagiert das Bildungswesen auch in Brasilien auf die ökonomischen Transformationen, vor allem im Produktions- und Dienstleistungssektor. Die gesellschaftliche Forderung nach Bildung, der Umstand, dass die Erwerbsbiografien immer mehr fragmentarisch werden, wie es auch in Brasilien der Fall ist, und die Schwierigkeiten der Jugendlichen, eine Arbeit zu finden, tragen dazu bei, dass das Bildungswesen weiterhin in den akademischen und politischen Bereichen debattiert wird. Maßnahmen zu Veränderungen zugunsten der Betroffenen vollziehen sich jedoch nur sehr langsam.

Wenn wir den sozio-historischen Kontext in den Blick nehmen, sehen wir die Folgen des Fehlens einer Sozialpolitik, die die Jugendlichen in benachteiligten Situationen in Angelegenheiten fördert, die nicht nur ihr individuelles Leben betreffen, sondern auch das gesellschaftliche Leben insgesamt beeinflussen. Es ist nicht nur so, dass eine große Zahl von Jugendlichen sich in einer Exklusionssituation befindet und sich oft in Banden organisiert oder heftig protestiert und sich zudem häufig in gesundheitlich, körperlich und psychisch miserablen Zuständen befindet; vielmehr könnten unter anderen Umständen alle diese Jugendlichen auch für das Gemeinwohl ihren Beitrag leisten, anstatt für ihre gerechte Inklusion und Anerkennung oder selbst um das nackte Überleben kämpfen zu müssen.

In Brasilien gibt es unter einigen Akademikern den Gedanken, dass es eine angemessene Strategie sei, wenn Jugendliche eine Art Moratorium bekommen, mehr Zeit im Ausbildungsbereich verbringen und dadurch später auf den Arbeitsmarkt drängen, da so ein Wettkampf um Arbeitsplätze mit den älteren Erwachsenen zu verhindern und ihre prekäre Inklusion zu vermeiden sei (Gonzaga 2011). Dennoch kann m. E. argumentiert werden, dass die Schulen und andere formale Bildungsinstitutionen, vor allem die öffentlichen, wie sie heute in Brasilien organisiert sind, den jungen Leuten jedoch kaum eine Erfahrungswelt bieten, welche eine zusätzliche Bildung an einem anderen Räumen überflüssig machen würden. Zudem wird argumentiert, dass die Schulen einen Desinstitutionalisierungsprozess erleben, wodurch die Jugendlichen ihre schulische Erfahrung nicht mit ihren Erfahrungen als Jugendliche

integrieren können, insofern sie eine Verbindung zwischen der Schule und ihren anderen Lebenswelten (Dubet 1998) nicht einfach herstellen können. Ich bin jedoch der Ansicht, dass Arbeit unter gerechten Bedingungen mit der Bildung von Jugendlichen kompatibel ist. Denn Arbeit kann auch eine pädagogische Dimension haben, wie es Marx und Engels bereits dachten, als sie die polytechnische Erziehung vorschlugen. In diesem Sinne könnte die Arbeit einen Beitrag für die Verknüpfung zwischen den in der Schule erworbenen Kenntnissen – selbst wenn diese nicht unmittelbar übertragbar sind – und den anderen Lebenswelten der Jugendlichen leisten. Arbeit kann eine reichhaltige Quelle für die Aneignung und Ausübung sozialer Kompetenzen sein, wie Soziabilität, Kreativität und anderer Fähigkeiten, die in der heutigen Arbeitswelt gefordert sind. Zudem kann Arbeit die Übernahme von Verantwortung fördern. Wenn sie nicht mit dem Ziel der Ausbeutung von „billigen“ und „politisch zerbrechlichen“ Arbeitskräften und ohne die Gewährung von Arbeitsrechten betrieben wird, kann die Arbeit für Jugendliche auch weitere Anstöße für die reflexive Entscheidungsfindung bezüglich ihrer Lebensentwürfe bzw. -projekte bedeuten. Das löst sicher nicht das o.g. Problem des Wettbewerbs mit anderen älteren Arbeiterinnen – aber dafür ist ohnehin nur auf der Makroebene von Wirtschaft und Politik eine Lösung zu finden.

Die Frage des Zugangs zur Ausbildung von Fähigkeiten impliziert das Betrachten der Armut als einen Prozess, der die Freiheit des Subjekts beeinträchtigt und wodurch die Suche nach sozialer Emanzipation und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit notwendig werden (vgl. Amartya Sen 2000, zit. nach Ivo 2007: 193). Die Selbstentfaltung durch vielfältige erzieherische Erfahrung kann das Subjekt befähigen, zu handeln und auf der Grundlage aktualisierter Reflexivität auszuwählen. Die Kritik von Oliveira (2003: 142f) richtet sich auf die Nicht-Wirksamkeit von kurzzeitigen Trainingsprogrammen von informellen Arbeiter/innen angesichts ihrer vorläufigen Gültigkeit aufgrund der Dynamik der wissenschaftlich-technischen Transformationen und der Flexibilisierung des Arbeitsvertrags. Die nicht qualifizierten Individuen werden jedoch niemals eine Chance in einer Gesellschaft haben, die immer selektiver wird und in welcher eines der diskriminierenden und exkludierenden Prinzipien die Zertifizierung von erworbenen Kompetenzen ist. Die gesellschaftliche Teilnahme und die soziale Integration verwirklicht sich immer noch am Arbeitsmarkt, wobei dieser in der Regel die besten Stellen mit der besten Entlohnung für diejenigen reserviert, die besser qualifiziert sind. Zudem ist (Schul-)Bildung als eine Form der Entfaltung von potenziellen Fähigkeiten ein grundlegendes Element für die Auseinandersetzung mit einer nicht vorhersehbaren und planbaren Zukunft sowie für die Ausübung von Demokratie, worauf Sünker (2003)

aufmerksam macht. Aus-Bildung ist in diesem Sinn mehr als der Zugang zum Arbeitsmarkt für die benachteiligten Jugendlichen.

In Brasilien fehlt ein effektives Unterstützungsnetz für benachteiligte Jugendliche, das ihnen dazu verhilft, sich den gesellschaftlichen Herausforderungen und ebenso ihren individuell-biografischen Angelegenheiten zu stellen und deren Schwierigkeiten erfolgreich zu überwinden: spezifische Beratungsstellen, Stipendien für den Mittelschulabschluss, effektive staatliche Gesundheitsmaßnahmen für Jugendliche usw. Es muss auch eine Berufsausbildung von Sozialpädagoginnen skizziert und ausgeführt werden. Der Staat kann dazu einen erheblichen Beitrag leisten, wenn er den unterschiedlichen Organisationen professionelles Personal für die pädagogische Arbeit mit diesen Jugendlichen zur Verfügung stellt. Für Carvalho und Carvalho (2006) ist die Wirksamkeit der Sozialpädagog/innen in Brasilien noch sehr bescheiden. Die Mehrheit der in diesem Bereich aktiven Berufsgruppen sind Psycholog/innen und Sozialarbeiter/innen, wobei diese letzteren in Brasilien keine Pädagog/innen sind. Beide Autor/innen definieren die soziale Erziehung, wie es in Brasilien genannt wird, als eine mehr praktische und weniger theoretische, interdisziplinäre Bildung, die im non-formalen Bereich angesiedelt ist und welche Grundlagen der Sozial-Psychologie mit Soziologie, Anthropologie, Psychologie und Geschichte der Erziehung verknüpft (vgl. Carvalho/Carvalho 2006: 3). Zudem ist der soziale Bereich angesichts seiner Abhängigkeit von Geldgebern, die nicht immer zuverlässig sind, unsicher und wenig attraktiv für Berufstätige: Viele Projekte schließen die Türen, es mangelt an den notwendigen Ressourcen, wie ich bei beiden Institutionen, die in dieser Forschungsarbeit untersucht wurden, miterlebte. Die zahlreich tätigen Organisationen arbeiten ohne eine konsistente sozialpädagogische Praxis und sind einiger Kritik ausgesetzt: Die Dimension der Bildung wird als sekundär betrachtet, stattdessen wird eine soziale Anpassung bevorzugt, „als ob die einzig mögliche Alternative die Angleichung der Subjekte an eine solche Wirklichkeit wäre. Es kann auch passieren, dass sich andere Initiativen darauf beschränken, zu versuchen kulturelle Merkmale zu verstärken, oder sich sogar auf assistenzialistische Aktionen beschränken“ (ebd.: 4).

Diese Jugendlichen also wurden zwar in eine Lage gebracht, die ihre Selbstentfaltung gefährden kann, sie sind aber um eine Verbesserung ihrer Situation bemüht. Darum ist es notwendig, dass auf der gesellschaftlichen Makroebene der ökonomischen Politik und auf der Mesoebene der pädagogischen Institutionen Maßnahme getroffen werden, die ihrem Bestreben gerecht werden. Denn wenn wir ihre Ansprüche unter die Lupe nehmen, bemerken wir, dass sie sich in ihren Ansprüchen und Erwartungen, die sie an die Arbeit haben, nicht nur auf die

Sicherung ihrer Existenz beschränken. Neben der materiellen Unabhängigkeit und vor allem neben der Übernahme von Verantwortung für diejenigen, die ihnen nahe stehen, zeigen sie in ihren biografischen Entwürfen ein Streben nach Selbstentfaltung, das auch ein Element der Sinngebung für ihre berufliche Qualifikation darstellt, und einer höheren Bildung. Hier zeigt sich das Bedürfnis nach höherer Bildung als etwas, das dem Subjekt zusteht, also als etwas, das es im Rahmen der eigenen Ziele, Erwartung und Ansprüche zu erreichen gilt und das auf das Leben insgesamt ausgerichtet ist. Bildung und Identitätsarbeit stehen hier in einem engen Zusammenhang:

„Wenn sie sich stabilisieren, besuche ich meine Fakultät und konstruiere mein Leben“ (Marta).

„Ich möchte eine Fakultät für Sporterziehung besuchen, um Gymnastiklehrer zu werden oder so etwas“ (Mario).

„Unter guten Bedingungen versuche ich in Zukunft weiter zu wachsen“ (André).

„(...) und wer weiß, viel reisen, um die Welt kennen zu lernen (...) neue Erfahrungen zu machen“ (Marina).

Anschließend sei noch einmal hervorgehoben, dass die vorliegende Arbeit auf empirischer Basis zum Verständnis der Schnittstelle Jugend – Identität – Bildungsgeschichte beigetragen hat, die in der pädagogischen Forschung Brasiliens noch viel zu wenig Beachtung findet. Mit meiner Forschung erwarte ich, einen Beitrag dazu zu leisten, dass die Situation der Jugend in Brasilien (und in ähnlich strukturierten Ländern) die Aufmerksamkeit gewinnt, die sie verdient, sowie ich auch erwarte, einen Beitrag zur Aufklärung ihrer Selbstkonstruktions- und Bildungsprozesse zu leisten. Ich hoffe, zu weiteren Fragen und Diskussionen bezüglich der Formen ihrer sozialen Exklusion bzw. ihrer Inklusion und bezüglich der Formen ihrer gesellschaftlichen Partizipation als selbständige Akteure, anstatt als Risiko- oder Problemgruppe, anzuregen.

LITERATUR

Abels, Heinz (2006): Identität. Wiesbaden: GWV Fachverlag.

Ahbe, Thomas (1997): Ressource, Transformationen, Identität. In: Keupp, Heiner und Höffer, Renate (Hg.): Identitätsarbeit Heute. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 207-226.

Alheit, Peter (2003): Biografizität. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske/Budrich, S. 25.

Ders. (2007): Geschichten und Strukturen. Methodologische Überlegungen zur Narrativität. In: Zeitschrift Qualitative Forschung, Heft 1, S. 75-96.

Ders. (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griese, Birgit (Hg.): Subjekt-Identität-Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 219-249.

Alheit, Peter / Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegung zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika (Hg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 257-283.

Alheit, Peter / Dausien, Bettina (2009): Biographie in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, Bernhard (Hg.): Die Biographie. Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 285-315.

Alheit, Peter / Hoerning, Erika M. (1986): Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung. In: Alheit, Peter / Hoerning, Erika M. (Hg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt, New York: Campus, S. 8-23.

Anke Spies / Dietmar Tredop (Hg.) (2006): „Risikobiografien“ – Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Heidelberg: VS Verlag.

Anselm, Sigrun (1997): Identifizierung und Selbstbehauptung. Überlegungen zu einer aktuellen Dimension des Anerkennungskonflikts. In: Keupp, Heiner / Höfer, Renate (Hg.): Identitätsarbeit heute. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 135-148.

Azevedo, Maria Amélia / Guerra, Viviane (Hg.) (2011): Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento. 6. Aufl., São Paulo: Cortez.

Baacke, Dieter / Sander, Uwe (2006): Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS/GWV Fachverlag, S. 257-271.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Berger, Peter / Luckmann, Thomas (2004): Modernidade, pluralismo e crise de sentido. A orientação do homem moderno. Petrópolis: Vozes. (Original dt. 1995: *Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Die Orientierung des modernen Menschen*).

Bettmer, Franz / Cleppien, Georg (2006): Soziale und biografische Risiken benachteiligter Jugendlicher: Das Zusammenspiel der Erziehungsaufträge von Jugendhilfe und Schule. In: Spies, Anke / Tredop, Dietmar (Hg.) (2006): „Risikobiografien“ – Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Heidelberg: VS Verlag, S. 125-140.

Bocayuva, Helena / Nunes, Silvia A. (Hg.) (2009): Juventudes, subjetivações e violências. Rio de Janeiro: Contra Capa.

Böhnisch, Lothar (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. 5. Aufl., Weinheim, München: Juventa.

Böhnisch, Lothar / Schröer, Wolfgang (2007): Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Weinheim, München: Juventa.

Böhnisch, Lothar / Schröer, Wolfgang / Lenz, Karl (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim, München: Juventa.

Borges, Angela (2008): Os Jovens nos anos 90. Desemprego, inclusão tardia e precariedade. In: SEI- Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais. Bahia Análises e Dados, Vol. 18, Nr. 1 April/Juni, S. 157-170.

Borges, Angela / Kraychete, Elsa Sousa (2007): Mercado de trabalho e pobreza: discurso e evidências na trajetória brasileira recente. In: Ivo, Anete B. L. (Hg.): Dossiê: Regimes de bem-estar e pobreza. Caderno CRH, Vol. 20, Nr. 50 Mai/Aug., S. 231-244.

Bourdieu, Pierre (1983): Die Feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 2.Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original franz. 1979: *La Distinction. Critique sociale du jugement*).

Ders. (2015): A Distinção: crítica social do julgamento. 2. überarb. Aufl., Porto Alegre: Zouk (Original franz. 1979/1982. *La Distinction. Critique sociale du jugement*).

Ders. (1998a): Die Biographische Illusion. In: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 75-82. (Original franz. 1994: *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*).

Ders. (1998b): Os três estados do capital cultural. In: Nogueira, Maria A. / Catani, Afrânio (Hg.): Pierre Bourdieu. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, S. 71-80. (Original franz. 1979: *Le trois états du capital culturel*).

Braaksma, Susanne (1995): Entwürdigende Erziehungsmaßnahmen: Sozialarbeit im Jugendamt im Spannungsfeld zwischen Elternrecht und Kindeswohl. Münster: Lit Verlag.

Breidenstein, Georg (2004): KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: Zeitschrift ZBBS, Heft 1, S. 87-107.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.

Breidenstein, Georg / Hirschauer, Stefan / Kalthoff, Herbert / Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UVK/UTB.

Burity, Joanildo (Hg.) (2002): Cultura e Identidade. Perspectivas Interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A.

- Burity, Joanildo/Amaral Jr., Aécio (Hg.) (2006): *Inclusão Social, Identidade e Diferença. Perspectivas pós estruturalistas de análise social*. São Paulo: Anna Blume
- Camarano, Ana A. / Mello, Juliana L. / Kalso, Solange (2009): Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: Castro, Jorge A. de / Aquino, L. Ma. C de / Andrade, Carla C. de (Hg.): *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, S. 71-88.
- Carvalho, Inaiá Ma. M. de (2010): *Metrópole - Introdução*. In: Carvalho, Inaiá Ma. M. de (Hg.): *Dossiê: Metrôpole* Caderno CRH, Vol. 23, Nr. 59, Mai/Aug., S. 215-220.
- Carvalho, Inaiá Ma. M. de / Pereira, Gilberto Corso (2007): *Dinâmica metropolitana e segregação socioespacial*. In: Ivo, Anete Brito Leal (Hg.): *Dossiê: Regimes de bem-estar e pobreza*. Caderno CRH, Vol. 20, Nr. 50, Mai/Aug., S. 261-279.
- Carvalho, Josué de O. / Carvalho, Lindalva R. S. O. (2006): *A educação social no Brasil: contribuições para o debate*. In: I Congresso Internacional De Pedagogia Social, 1., 2006, Proceedings online... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, URL: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=MSC0000000092006000100024&lng=en&nrm=abn [Stand: 27.05.2015].
- Castro, Jorge A. de / Aquino, L. Ma. C de / Andrade, Carla C. de (Hg.) (2009): *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Charlot, Bernard (2000): *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed (Original franz. 1997: *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*).
- Cloos, Peter (2008): „Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit“. Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens. In: Hünersdorf, Bettina / Maeder, Christoph / Müller, Burkhard (Hg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, S. 207-220.
- Corbucci, Paulo R. u.a. (2009): *Situação educacional dos jovens brasileiros*. In: Castro, Jorge A. de / Aquino, L. Ma. C de / Andrade, Carlann C. de (Hg.): *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, S. 89-108.
- Dausien, Bettina (1996): *Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Dausien, Bettina / Kelle, Helga (2005): *Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung*. In: Völter, Bettina / Dausien, Bettina / Lutz, Helma / Rosenthal, Gabriele (Hg.): *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 189-212.
- Deinet, Ulrich (2009): „Aneignung“ als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich (Hg.): *Sozialräumliche Jugendarbeit*. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 143-160.
- Deinet, Ulrich / Icking, Maria (2009): *Subjektbezogene Dimensionen der Aneignung*. In: Deinet, Ulrich (Hg.): *Sozialräumliche Jugendarbeit*. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 59-74.
- Deinet, Ulrich / Reutlinger, Christian (Hg.) (2004): *Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kind- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte*. Wiesbaden: VS Verlag.

Dlugosch, Sandra (2010): Mittendrin oder nur dabei? Miterleben häuslicher Gewalt in der Kindheit und seine Folge für die Identitätsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag.

Dubet, François (1998): A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In: Educação e Contemporaneidade. 3. Jg., Nr. 3, März, S. 27-33.

Ecarius, Jutta (1997): Lebenslanges Lernen und Disparitäten in sozialen Räumen. In: Ecarius, Jutta / Löw, Martina (Hg.): Raumbildung-Bildungsräume. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 33-62.

Ecarius, Jutta (2006): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 91-108.

Ecarius, Jutta (2009): Jugend und Familie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Ecarius, Jutta / Eulenbach, Marcel / Fuchs, Thorsten / Walgenbach, Katharina (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag.

Egger, Rudolf u.a. (Hg.) (2008): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag.

Engelhardt, Michael von (2010): Erving Goffman: Stigma. Über Techniken der Bewältigung geschädigter Identität. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 123-140.

Erikson, Erik (2013): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 26. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Espinheira, Gey (Hg.) (2004): Sociabilidade e violência: criminalidade no cotidiano de vida dos moradores do Subúrbio Ferroviário de Salvador. Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia/Universidade Federal da Bahia.

Espinheira, Gey (Hg.) (2008): Sociedade do medo. Teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude, pobreza e violência. Salvador: Edufba.

Felden, Heide von (2008): Sprache und Struktur, Selbstbild und Beziehung: Zur Interview-Rekonstruktion in Anlehnung an das narrationsstrukturelle Verfahren. In: ZQF, 9. Jg., Heft 2, S. 71-85.

Felden, Heide von (Hg.) (2008): Perspektiven Erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Fetz, Bernhard (Hg.) (2009): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Fischer-Rosenthal, Wolfram (2000): Melancholie der Identität. Anmerkung zu einem langen Abschied aus der selbstverschuldeten Zentriertheit des Subjekts. In: Hoernig, Erika (Hg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucis, S. 227-256.

Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (2008): Was ist Qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Aufl., Hamburg: Rowohlt, S. 13-29.

Foucault, Michel (2012): Vigiar e punir. História da violência nas prisões. 40. Aufl., Petrópolis: Vozes. (Original franz. 1975: *Surveiller et punir*).

- Frigotto, Gaudêncio (2004): Juventude, Trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: Novaes, Regina / Vanucci, Paulo (Hg.): Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, S. 180-217.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Röna-Böse, Maïke (2011): Resilienz. München: Ernst Heinhardt.
- Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: Transkript.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original engl. 1973: *Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture*).
- Gergen, Kenneth J. (1998): Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein. Eine sozialkonstruktionistische Darstellung. In: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 170-202.
- Giddens, Anthony (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original engl. 1990: *The Consequences of Modernity*).
- Ders. (2002): Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original engl. 1999: *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*).
- Ders. (2009): A Constituição da Sociedade. 3. Aufl. São Paulo: WMF Martins Fontes. (Original engl. 1984: *The Constitution of Society*)
- Giddens, Anthony / Pierson, Christopher (2000): Conversas com Anthony Giddens. O Sentido da Modernidade. Rio de Janeiro: FGV. (Original engl. 1998: *Conversations with Anthony Giddens; making sense of modernity*. Polity Press).
- Giroux, Henry A. / McLaren, Peter (1995): Por uma pedagogia crítica da representação. In: Silva, Tomaz T. da / Moreira, Antonio F. (Hg.): Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, S. 144-158.
- Goffman, Erving (1974): Die Territorien des Selbst. In: Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 54-96. (Original engl. 1971: *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*).
- Ders. (2007): A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes. (Original engl. 1959: *The presentation of self in everyday life*).
- Ders. (2008): *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. Aufl., Rio de Janeiro: LTC. (Original engl. 1963: *Stigma – Notes on the Management of the Spoiled Identity*).
- Goldenberg, José (1993): O repensar da Educação no Brasil. Revista Estudos Avançados, Heft 7, Nr. 18. (Kopie)
- Gomes, Carlos A. (2009): Poder, autoridade e liderança institucional na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. In: Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, Vol. 17, Nr. 63, April/Juni, S. 235-262.
- Gonzaga, Leila L. (2011): Os jovens e seus desafios no mercado de trabalho. In: SEI- Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais. Bahia Análises e Dados, Vol. 21, Nr. 1, Jan./März, S. 63-74.

Gonzalez, Roberto (2009): Políticas de Emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: Castro, Jorge A. de / Aquino, Luseni M. C. De / Andrade, Carla C. de (Hg.): Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília: IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, S. 109-128.

Göbbling, Jürgen (2008): Selbstverhältnisse als Gegenstand der Erziehungswissenschaft. Zur Logik pädagogischen Handelns. Berlin: LIT Verlag.

Green, Bill / Bigum, Chris (1995): Alienígenas na sala de aula. In: Silva, Tomaz T. da (Hg.): Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, S. 208-243.

Griese, Birgit (2010): Subjekt-Identität-Person? Reflexion zur Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Griese, Birgit / Griesehop, Hedwig R. (2007): Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz. Wiesbaden: VS Verlag.

Guerra, Viviane (2011): Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada. São Paulo: Cortez.

Haeberlin, Urs / Niklaus, Eva (1978): Identitätskrisen. Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung. Basel, Stuttgart: UTB.

Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hanses, Andreas (Hg.) (2004): Biographie und soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hasse, Jürgen (2007): In und aus Räumen lernen. In: Westphal, Kristin (Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim, München: Juventa, S. 15-43.

Heinrich, Gesa (2001): Bildung. Identität. Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein: Ulrike Helmer.

Hirschauer, Stefan / Amann, Klaus (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan / Amann, Klaus (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hoch, Christian (2005): Zur Bedeutung des ‚Pädagogischen Bezuges‘ von Herman Nohl für die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Postmoderne. Eine erziehungsphilosophische Reflexion. Würzburg: Ergon.

Hoerning, Erika M. (1986): Erfahrung als biographische Ressourcen. In: Alheit, Peter / Hoerning, Erika M. (Hg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt, New York: Campus, S. 148-163.

Hoerning, Erika M. (Hg.) (2000): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Honneth, Axel (2011): Luta por Reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais. Übers.: Luiz Repa, 1. Reimpressão/Nachdruck, São Paulo: Editora 34.

Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. Aufl., Weinheim, München: Juventa.

Ivo, Anete Brito L. (2007): Regimes de Bem-Estar e pobreza na América Latina – Introdução. In: Ivo, Anete Brito L. (Hg.): Dossiê: Regimes de Bem-Estar e pobreza: Caderno CRH. Salvador: UFBA, Nr. 50, Heft 20, Mai/Aug., S. 189-196.

Joseph, Isaac (2000): Erving Goffman e a microsociologia. Rio de Janeiro: FGV. (Original franz. 1998: *Erving Goffman et la microsociologie*).

Kalthoff, Herbert (1997): Fremdenrepräsentationen. Über ethnographisches Arbeiten in exklusiven Internatschulen. In: Hirschauer, Stefan / Amann, Klaus (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kaufmann, Jean-Claude. (2005): Die Erfindung des Ichs. Eine Theorie der Identität. Konstanz: UVK.

Kessl, Fabian / Reutlinger Christian (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Kessl, Fabian / Reutlinger, Christian / Ziegler, Holger (2007): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht‘ – eine Einführung. In: Kessl, Fabian / Reutlinger, Christian / Ziegler, Holger (Hg.): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht‘. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-15.

Keupp, Heiner u.a. (2008): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 7. Aufl., Reinbek: Rowohlt.

Keupp, Heiner / Höfer, Renate (Hg.) (1997): Identitätsarbeit Heute. Klassische und aktuelle Perspektive der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Keupp, Heiner / Hohl, Joachim (Hg.) (2006): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld: Transcript.

Kiper, Hanna (2006): Identitätsbildung und Kompetenzerwerb – Lernangebote und Hilfen für benachteiligte Jugendliche in der Hauptschule. In: Spies, Anke / Tredop, Dietmar (Hg.): „Risikobiografien“: Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-84.

Klepacki, Leopold (2010): Klaus Mollenhauer: Schwierigkeiten mit Identität. Über Pädagogik als Umgang mit dem Möglichen. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 259-276.

Krappmann, Lothar (1993): Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 8. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Kraul, Margret / Winfried Marotzki (Hg.) (2002): Biographische Arbeit, Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske & Budrich.

Kraus, Wolfgang (2000): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion der Identität in der Spätmoderne. Herbolzheim: Centaurus.

Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.

- Küsters, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Lamnek, Siegfried / Luedtke, Jens / Ottermann, Ralf (2006): *Tatort Familie. Häusliche Gewalt im gesellschaftlichen Kontext*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Lang, Susanne (2007): „Spacing“ als transkulturelle Praxis. Zur Konstitution von Bildungsräumen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Westphal, Kristin (Hg.): *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim, München: Juventa, S. 161-172.
- Lopes, Luiz P. da M.(Hg.) (2003): *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado das Letras
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2000): Konstruktion und Rekonstruktion narrativer Identität. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2) [19 Absätze], Art. 18, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002189> [Stand: 15.10. 2011]
- Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004a): *Rekonstruktion narrativer Identität*. 2.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004b): Narrative Identität und Positionierung In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Ausgabe 5, S. 166-183, URL: www.gespraechsforschung-ozs.de [Stand: 16.09.2012].
- Maciel, Maria do Socorro C. (2003): A ideologia da empregabilidade e a educação do(as) trabalhadores(as). In: Menezes, Ana Maria D. de / Figueiredo, Fabio F. (Hg.): *Trabalho, sociabilidade e educação. Uma crítica à ordem do capital*. Fortaleza: Ed. UFC, S. 291-303.
- Mack, Wolfgang (2013): Bildung und Bewältigung bei prekären Übergangsprozessen. In: Ahmed, Sarina / Pohl, Axel / Schwanenflügel, Larissa von / Stauber, Barbara (Hg.): *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur Bildungs- und Übergangsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 122-139.
- Madlener, Nadja (2008): Orientierungswelt Graffiti. In: Bogner, Romana / Stipsits, Reinhold (Hg.): *Jugend im Fokus. Pädagogische Beiträge zur Vergewisserung einer Generation*. Wien: Löcker Verlag, S. 146-165.
- Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaft-lichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 111-136.
- Ders. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 59-70.
- Ders. (2008): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Aufl., Reinbeck: Rowohlt, S. 175-186.
- Marques, Walter E. U. (2001): *Infâncias Preocupadas. Trabalho Infantil, família e identidade*. Brasília: Plano.
- Maschke, Sabine / Stecher, Ludwig (2010): *In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Mead, Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käthe (2000): Bildung und Identität. In: Eßbach, Wolfgang (Hg.): Wir/ihr/sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode. Würzburg: Ergon, S. 139-150.
- Meuter, Norbert (1995): Narrative Identität: das Problem der personalen Identität im Anschluß an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricoeur. Stuttgart: M&P Verlag.
- Ministério da Educação (2013): Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DI-CEI
- Mollenhauer, Klaus (2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 6. Aufl., Weinheim, München: Juventa.
- Müller, Bernadette (2011): Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Negt, Oskar (2008): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, Heinrich / Schachtsiek, Bernd (Hg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 21-44.
- Neuschwander, Markus P. (2012): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I, die Berufsausbildung und die tertiäre Ausbildung. In: Bergman, Manfred M. / Hupka-Brunner, Sandra / Meyer, Thomas / Samuel, Robin (Hg.): Bildung-Arbeit-Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS, S. 181-202.
- Noack, Juliane (2010): Erik Erikson. Identität und Lebenszyklus. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 37-54.
- Oester, Kathrin (2008): Fokussierte Ethnografie: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In: Hünersdorf, Bettina / Maeder, Christoph / Müller, Burkhard (Hg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim/München: Juventa, S. 233-244.
- Oliveira, Francisco de (2008): Crítica à razão dualista. O ornitorrinco. 2. Aufl., São Paulo: Boitempo.
- Ottersbach, Markus / Zitzmann, Thomas (Hg.) (2009): Jugendliche im Abseits. Zur Situation in französischen und deutschen marginalisierten Stadtquartieren, Wiesbaden: VS/GWV Verlag.
- Pires, Daniane Christie Alves / Longo, Luciene A. F. de B. (2008): A implantação do Bolsa Família e sua relação com a pobreza nas regiões brasileiras no período de 2004 e 2006. In: Bahia Análise e Dados, Vol. 18, Nr. 1, April/Juni, Salvador: SEI-Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, S. 7-21.
- Pochmann, Márcio (2007): A batalha pelo primeiro emprego. 2. Aufl., São Paulo: Publisher Brasil.
- Pörnbacher, Ulrike (1999): Ambivalenzen der Moderne. Chancen und Risiken der Identitätsarbeit von Jugendlichen. Opladen: Leske & Budrich.
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl., München: Oldenbourg.

- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., Heft 4, S. 282-301.
- Reutlinger, Christian / Mack, Wolfgang / Lang, Susanne (Hg.) (2007): Jugend und Jugendpolitik in benachteiligten Stadtteilen in Europa. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rios, Têlchia Cahyba (2007): Empregabilidade e Tecnologia: Caderno de Atividades. Salvador: American Institute for Research.
- Rodrigues, Flavia S. / Silva, Jair B. Da (2011): Juventude Desigualdade e mercado de trabalho na Bahia. In: Bahia Análise e Dados, Vol. 21, Nr. 1, Jan./März, Salvador: SEI-Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais, S. 155-176.
- Rosa, Hartmut (1998): Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor. New York: Campus.
- Rose, Lotte / Dithmar, Ute (2009): Wie leben und was brauchen Kinder und Jugendliche? Ergebnisse einer multiperspektivischen Sozialraumerkundung in Hofheim am Taunus. In: Deinet, Ulrich (Hg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 207-228.
- Rosenthal, Gabriele / Köttig, Michaela / Witte, Nicole / Blezinger, Anne (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Barbara Budrich.
- Santos, José Eduardo F. (2005): Travessias. A adolescência em Novos Alagados. Bauru: Edusc.
- Scharfenberg, Stefan (2011): Narrative Identität im Horizont der Zeitlichkeit. Zu Paul Ricoeur „Zeit und Erfahrung“. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Scherr, Albert (2004): Rückzugsräume und Grenzüberschreitungen. Überlegungen zu subjekt- und bildungstheoretischen Perspektiven sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich / Reutlinger, Christian (Hg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 161-174.
- Schrammel, Sabrina (2008): Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen In: Egger, Rudolf/ Mikula, R./ Haring, S. / Felbinger, A. / Pilch-Ortega, A. (Hg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 91-100.
- Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 35-58.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13/3, S. 283-293. (Kopie)
- Ders. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin / Robert, Günther (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78-117.
- Ders. (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf die qualitative Sozialforschung. In: ZZBS Zeitschrift, 6. Jg., Heft 2, S. 211-248.

Ders. (2006): Verlaufskurve des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 205-238.

Schwietring, Thomas (2011): Was ist Gesellschaft. Einführung in soziologische Grundbegriffe. Konstanz/München:UVK/UTB

Seelmeyer, Udo (2008): Das Ende der Normalisierung? Soziale Arbeit zwischen Normativität und Normalität. Weinheim, München: Juventa.

Sennett, Richard (2004): Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin: BTV Verlag. (Original engl. 2002: *Respect in a World of Unequality*).

Ders. (2008): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 4. Aufl., Berlin: BTV Verlag. (Original engl. 1998: *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*).

Ders. (2008): A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 13. Aufl., Rio de Janeiro: Record. (Original engl. 1998: *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*).

Silva, Roberto da / Neto, João C. de Souza / Moura, Rogério (2009): Pedagogia Social como nova área de concentração. In: Silva, Roberto da / Neto, João C. De Souza / Moura, Rogério (Hg.): Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte, S. 303-310.

Silva, Roberto da / Neto, João C. de Souza / Moura, Rogério (2009): Áreas prioritárias para atuação da Pedagogia Social no Brasil. In: Silva, Roberto da / Neto, João C. De Souza / Moura, Rogério (Hg.): Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte, S. 289-302.

Souza, Angela G. (2000): Limites do Habitar: segregação e exclusão na configuração urbana contemporânea de Salvador e perspectivas no final do século XX. Salvador: EDUFBA.

Spies, Anke / Tredop, Dietmar (Hg.) (2006): „Risikobiografien“: Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag.

Spinner, Helmut (2000): Der Mensch als Orientierungswesen: Identität und Alterität aus der Sicht der Doppelvernunft. In: Eßbach, Wolfgang (Hg.): Wir/ihr/sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode. Würzburg: Ergon. S. 39-68.

Stauber, Barbara (2007): Zwischen Abhängigkeit und Autonomie. Junge Erwachsene und ihre Familien. In: Stauber, Barbara / Pohl, Axel / Walther, Andreas (Hg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München: Juventa, S. 129-154.

Stauber, Barbara / Pohl, Axel / Walther, Andreas (2007): Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, Barbara / Pohl, Axel / Walther, Andreas (Hg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München: Juventa, S. 7-18.

Stipsits, Reinhold (2005): Gemischt Regieren. Illusionen über das Gemeinwohl. In: Dzierzbicka, Agnieszka / Kubac, Richard / Sattler, Elisabeth (Hg.): Bildung riskiert: Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker, S. 187-196.

Ders. (2008): „Neither risk nor fun“? Umwege sozialpädagogischer Theorie und (Jugend-) Forschung. In: Bogner, Romana / Stipsits, Reinhold (Hg.): Jugend im Fokus. Pädagogische Beiträge zur Vergewisserung einer Generation. Löcker Verlag, S. 37-55.

Straub, Jürgen (1998): Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung. In: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 81-169.

Ders. (2000): Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. In: Hoerning, Erika (Hg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 137-164.

Ders. (2002): Personale Identität. In: Straub, Jürgen / Renn, Joachim (Hg.): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt a. M.: Campus, S. 85-113.

Straub, Jürgen / Renn, Joachim (Hg.) (2002): Transitorische Identität. In: Straub, Jürgen / Renn, Joachim (Hg.): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt a. M.: Campus, S. 10-31.

Strauss, Anselm (2008): Grundlagen Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl., München: UTB Verlag.

Strauss, Florian / Höfer, Renate (1997): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: Keupp, Heiner / Höfer, Renate (Hg.): Identitätsarbeit heute. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 270-307.

Strawson, John Galen (2011): Ein Irrtum unserer Zeit. Nicht jedes Leben ist narrativ. URL: <http://paraplue.de/archiv/autobiographien/episoden/> [Stand Juli 2011].

Streblov, Claudia (2005): Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung. Opladen: Budrich.

Sturma, Dieter (2005) Die Selbstverhältnisse der Person. In: Journal für Psychologie 13, S. 240-254

Sünker, Heinz (2003): Von Picht zu PISA: Bildung und soziale Ungleichheit. In: SLR, Heft 46, 2003. (Kopie)

Taparelli, Gino / Noronha, Ceci V. (2008): Vidas em risco: quando a violência e o crime ameaçam o mundo público e o privado. Salvador: Arcadia.

Taylor, Charles (1992): Was ist menschliches Handeln? In: Negative Freiheit. Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9-51.

Ders. (2005): As fontes do Self. A construção da identidade moderna. 2. Aufl., São Paulo: Loyola. (Original engl. 1989: *Sources of the Self: The Making of Modern Identity*).

Thomas, Stefan (2010): Exklusion und Selbstbehauptung. Wie Junge Menschen Armut erleben. Frankfurt a. M.: Campus.

Tully, Claus J. (2008): Alltagslernen in technisierten Welten: Kompetenzerwerb durch Computer, Internet und Handy. In: Wahler, Peter / Tully, Claus J. / Preiß, Christine (Hg.): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS/GWV Verlag, S. 165-200.

Wacquant Loic (2006): *Das Janusgesicht des Ghettos und andere Essays*. Basel, Boston, Berlin: Bauverlag, Gütersloh: Birkhäuser Verlag für Architektur.

Walther, Andreas / Stauber, Barbara (2007): *Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive*. In: Stauber, Barbara / Pohl, Axel / Walther, Andreas (Hg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim, München: Juventa, S. 19-40.

Welters, Angela (2011): *Os Jovens de 15 a 19 anos e o dilema do trabalho – estudo: algumas questões relevantes para pensar as políticas públicas no Brasil*. In: *Bahia Análise e Dados*, Vol. 21, Nr. 1, Jan./März, Salvador: SEI-Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, S. 7-24.

Wendt, Tosca (2008): *Employability*. In: Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung*. Wien: Löcker, S. 88-96.

Wensierski, Hans-Jürgens von (2006): *Biografische Forschung in der Sozialpädagogik*. In: Marotzki, Winfried / Krüger Heinz-Hermann (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 459-482.

Westphal, Kristin (Hg.) (2007): *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim, München: Juventa.

Winkler, Michael (2002): *Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Portrait*. Weinheim, Basel: UTB.

Ders. (2007): *S'Lebbe iss doch, wie's iss. Unterschicht, Kultur und Soziale Arbeit – eine andere Geschichte*. In: *Erziehung zur Armut?* Wiesbaden: VS Verlag, S. 103-134.

Wischmann, Anke (2010): *Adoleszenz-Bildung-Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag.

ANHANG

Abstract

Die Situation multipler Exklusion von Jugendlichen wird immer mehr das Objekt von sozialwissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Arbeit sowie zum Thema in aktuellen Debatten über soziale Politik. Auch sind die Resultate der vorliegenden Studie in diesem Kontext verortet. Im Mittelpunkt dieser Forschung stehen Jugendliche in Brasilien, die sich in sozial benachteiligten Situationen befinden, und deren Möglichkeiten, sich zu bilden und eine Zukunft für sich aufzubauen. Diese bemühen sich, die gesellschaftlichen Anforderungen zu bewältigen, nehmen aktiv an Bildungsangeboten teil und versuchen, eine Lebensperspektive für sich herzustellen. Wie sie dabei Selbstentwürfe und berufliche Entwürfe entwickeln, ihre aktuelle Lage interpretieren und ihre Zukunft sehen, sind leitende Fragen dieser Forschung.

Um diese Selbstkonstruktionsprozesse zu verstehen, wurden zwei Datengruppen erforscht: Es wurden zwölf lebensgeschichtliche Erzählungen mittels narrativer Interviews geführt und davon fünf Fälle unter der Perspektive der narrationsstrukturellen Verfahren bearbeitet und einer Sequenzanalyse unterzogen. Es handelt sich um benachteiligte, männliche und weibliche Jugendliche zwischen siebzehn und dreiundzwanzig Jahren, die an sozialpädagogischen Projekten in Salvador (Bahia) zum Zeitpunkt der Forschung teilnehmen. Eine weitere Datengruppe stammt aus Beobachtungen mittels einer fokussierten Ethnografie in diesen Projekten. Diese zweite Datengruppe wurde einer Raumperspektive unterzogen, wobei die analytisch gebildeten Raumkategorien die Aneignungsstrategien und Positionierungsleistungen der Jugendlichen darstellen.

Die Auswertungen zeigen, wie unterschiedlich die Jugendlichen in benachteiligten Situationen auf die gesellschaftlichen Anforderung re-agieren, um ihr eigenes Leben aufzubauen. Sie zeigen vor allem ihre Priorität, eine Arbeit zu finden, um für sich selbst sorgen zu können. Die Ergebnisse zeigen auch die Ambivalenzen von Beziehungen, die Brüche in Statuspassagen, die Rollen von pädagogischen Institutionen und von signifikanten Anderen in den Selbstkonstruktionsprozessen sowie die unterschiedlichen Bewältigungsstrategien und Positionierungen der Jugendlichen gegenüber den Anforderungen seitens der pädagogischen Settings. Die Verknüpfung der zwei Datengruppen macht die Syntheseleistung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Identitätsarbeit und der Herstellung von beruflichen Perspektiven evident, wobei durch die narrativen Interviews dargestellt wird, welchen Stellenwert Bildung in ihrer Lebenslaufbahn einnimmt. Die Studie verweist darüber hinaus auf ein Spektrum von weiteren Thematiken, die für die Lebenswelten bzw. Erfahrungsfelder der Jugendlichen konstitutiv sind und die es noch zu erforschen gilt, sowie auf die Notwendigkeit, effektive sozialpädagogische Interventionen und Politiken zu entwickeln, um die Selbstkonstruktionsprozesse von diesen Jugendlichen zu unterstützen.

A.1 ABKÜRZUNGEN

ABONG Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (Brasilianische Vereinigung der Nicht-Regierungsorganisationen)

AIR American Institute for Research

CDM Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana (Kooperation für Entwicklung und menschliches Wohnen)

CEPAL Comissão Econômica para America Latina (Wirtschafts-Kommission für Lateinamerika)

ENEM Exame Nacional para o Ensino Médio (Allgemeine Prüfung für die Mittelschule)

FIES Fundo de Financiamento Estudantil

GIFE Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gruppe von Instituten, Stiftungen und Unternehmen)

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasilianisches Institut für Geographie und Statistik)

IPEA Instituto de Economia Aplicada (Insitut für Angewandte Wirtschaft)

LDBEN Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Gesetze für Leitlinien und Grundlagen der Erziehung)

SEDES Secretaria do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (Sekretariat für Soziale Entwicklung und Armutsbekämpfung)

UNO United Nations Organisation

USAID United States Agency for International Development

A.2 ZITATE IM ORIGINAL

Kap.1

S. 17:

„O ajuste e a reestruturação produtiva levaram a uma expressiva destruição e precarização dos postos de trabalho, a uma queda do rendimento dos que permaneceram ocupados e a um enorme crescimento do desemprego, e isso refletiu notadamente sobre as regiões metropolitanas“ (Carvalho 2010: 216).

S. 19:

„Se é que se pode chamar assim o horror das favelas“ (Oliveira 2008: 130)

„Altamente urbanizado, pouca força de trabalho e população no campo (...) ao contrário um forte *agro-business* (...). Uma estrutura de serviços muito diversificada numa ponta quando ligada aos estratos de altas rendas (...). Falta-lhe ainda produzir conhecimento, ciência e técnica: basicamente segue copiando,...). Onde é que está falhando a evolução? Na circulação sanguínea: a alta proporção da dívida externa sobre o PIB demonstra que sem o dinheiro externo a economia não se move“ (Oliveira ebd.: 132f).

S. 20:

„Tais situações sugerem a insuficiência de políticas e programas específicos para o público jovem, tornando mais necessária a ampliação das intervenções públicas” (Rodrigues/Silva 2011: 174).

Kap. 1.1

S. 24:

“interesses e às opções das elites nacionais e regionais, que vêm orientando a articulação do Brasil ao capitalismo mundializado e o desenvolvimento das regiões metropolitanas” (Carvalho/Pereira 2007:178)

„Trata-se de uma das áreas mais carentes e problemáticas da cidade, concentrando uma população bastante pobre e sendo marcada pela precariedade habitacional, pelas deficiências de infraestrutura, equipamentos e serviços e mais recentemente, por altos índices de violência” (Carvalho 2010: 305f).

„explicando porque, em Salvador e em outras metrópoles brasileiras as taxas de mortalidade por causas externas entre os jovens são similares às de países em guerra” (Carvalho/Pereira 2007: 277).

Kap. 1.2

S. 27/28:

„(...) se deve, em grande parte, ao fato de não terem sido associadas a uma política social de longo alcance e não estarem alicerçadas a uma clara consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfrentados para a construção de um sistema educacional abrangente e de boa qualidade” (Goldenberg 1993: 65).

S. 28:

„O atual estado em que se encontra o Ensino Médio no Brasil, a extrema seletividade das escolas técnicas e a incipiência de programas como Aprendiz (...) ainda não conseguem acenar com perspectivas de futuro claras e definidas para a adolescência e para a juventude, fazendo-se necessária a adoção de uma perspectiva teórica e metodológica nas propostas voltadas para este público que considere suas reais condições de vida, as experiências acumuladas e a possibilidade de intervenção nesta mesma realidade”. (Silva/Neto/Moura 2009: 307)

Kap 1.3

S. 30:

„Os dados do Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana da Universidade Federal do Rio de Janeiro indicam que as mortes em confronto com a polícia no Rio de Janeiro passaram de 900 casos em 2002 para 1195 em 2003. Essa tendência em relação aos jovens nessa faixa etária se reproduz em outras capitais como São Paulo, Belo Horizonte, Salvador etc” (Frigotto 2004: 183)

„com frequência é feita sob formas que fogem ao contrato padrão, inclusive aquelas que implicam a burla de direitos, consideradas pelos empregadores como mais 'adequadas' para trabalhadores ainda em fase de formação, de aprendizagem para a vida ativa (...)” (Borges 2008:158).

S. 31:

„perda das qualificações adquiridas, no aprisionamento em ocupações precárias e no desalento, com consequências sociais e pessoais extremamente graves” (Borges ebd.: 170).

Kap. 1.4

S. 32:

„de um lado visam à garantia de cobertura em relação às várias situações de vulnerabilidade e risco social que se apresentam para os jovens; de outro buscam oferecer oportunidades de experimentação e inserção social múltiplas, que favoreçam a integração social dos jovens nas várias esferas da vida social” (Castro/Aquino/Andrade 2009: 36)

„Com a chegada desses projetos sociais, muitos jovens começaram a ter possibilidade de transitar por outras áreas da cidade, inserindo-se em cursos e projetos envolvendo cultura, educação e profissionalização. (...) A escolarização a partir de projetos sociais e educativos, incluindo cooperativas e reforços escolares, tem sido uma possibilidade de inserção de jovens no ensino médio e na universidade, mesmo que haja um real enfraquecimento do ensino fundamental, nas escolas públicas” (Santos 2005: 130f).

S. 33:

„para minimizar as tensões e as crescentes desigualdades” (Carvalho/Carvalho 2006: 3).

A.3 INTERVIEW-AUSSCHNITTE IM ORIGINAL

CRISTINA

Die Einstiegserzählung

C: e eu falo o que de quando eu era criança

I: isso assim eu quero que você me conte a história da sua vida

C: a história da minha vida

I: aha

C: resumindo xô ver ja tá gravano (frgd.)

I: ja tô gravando o tempo todo

C: Xô ver aqui eu sempre fui uma criança muito gaiata

C: eu sempre fui gaiata até os os cinco-, aprendi a ler e escrever na creche graças a Deus sempre fui muito inteligente tenho facilidade de aprender de me socializar eh gosto de conversar converso muito falo demais falo até demais (lacht) converso muito então eu tenho facilidade de fazer amizade sou uma pessoa interativa eu gosto de participar eu gosto de eu gosto de fazer várias coisas e principalmente com pessoas que eu gosto que eu tenho amizade

C: e eu sou muito verdadeira no que eu falo se eu não gostar de uma atitude eu chegar e vou dizer assim não não gostei não quero assim eu sou tem vez que sou meio grossa pedante ignorante sou assim e também tenho um lado bonzinho né aí é o que (frgd.) meu lado bonzinho é que eu quando eu gosto das pessoas eu relevo eu passo a mão pela cabeça converso sento xingo mesmo choro mesmo daí eu vejo né se-, das duas medidas se aquela amizade a partir daquele dia ainda serve pra mim ou não

Suprasegment: Cristinas biografischer Werdegang

Kernstelle: Adoleszenz und Schwangerschaft

C: com dezesseis ano eu conheci o pai do meu filho e com dezessete anos eu engravidei tive meu filho com dezoito hoje ele tem três anos e eu vinte e um é foi um pouco difícil pra mim por ser nova jovem

Kernstelle: Trennung

C: ele ele quatro meses eu me separei do pai dele aí fui morar novamente com meus pais fiz-, depois que eu me separei eu achei que foi melhor pra mim porque eu voltei a estudar ja tinha três anos que eu não estudava

Kernstelle: Das Pflegen ihres Freundes

C: quando eu comecei a namorar com ele sofreu um acidente eu tive que parar pra cuidar dele eu já namorava com ele não morava fixo com ele mas eu já namorava com ele tive que parar pra cuidar dele e aí eu esqueci da escola aí depois des-, do dia eu comecei a namorar com ele que ele sofreu esse acidente eu parei de estudar

Kernstelle: Schwierigkeiten bei der Wiederaufnahme der Schule

C: depois que eu me separei dele eu comecei a estudar voltei a estudar me matriculei novamente voltei a estudar tive muitas dificuldade porque já eram tre-, três anos parada e continuei cuidando do meu filho e ê-, botei ele na creche fui trabalhar como como garçõete na praia pra ter um-, pra não ta dependendo dele nem ta pedindo nada a ele trabalhei um ano e oito meses na praia quando eu comecei a trabalhar meu filho tinha nove meses era muito dificultoso que tinha que conciliar escola trabalho menino era muito dificultoso pra mim meus pais sempre me ajudam do jeito que eles podem do jeito que da pra ajudar

Suprasegment: Die Bedeutung des CEFO

Kernstelle: Ihr Einstieg mit den Sportkurs

C: aí eu comecei a fazer o curso de esportes foi o ano passado 2009 eu concluí agora em 2010 eu vim pra me matricular no curso de como é o nome (perg..) curso de construção civil só que eu cheguei me matriculei fiquei sabendo que era pro de esporte eu disse assim "é ja tô dentro é uma oportunidade a mais de ficar né"

Kernstelle: Der Professionalisierungskurs

C: o curso profissionalizante pra mim foi muito importante porque me tirou da rua pensar besteira hoje eu tenho mais com que me ocupar pensar mais adiante eu vou pra escola sempre tô frequentando corretamente minhas aulas e até antes eu ia um dia sim três dias não um dia sim uma semana três anos não largava pra la sempre deixava pela metade

Kernstelle: Selbstveränderungen

C: aprendi a deixar a pessoa fazer o que ela quer porque eu era muito assim vai fazer assim porque eu quero assim e eu aprendi que a vida não é assim que se eu sou assim tem pessoas também são assim então dois bichudos né como diz o ditado não se beijam então ou eu deixo passar se a pessoa não me deixa passar eu também não deixo passar e dois na mesma porta não passa então um tem que recuar pro outro passar então eu aprendi que eu tenho que seguir em frente

Kernstelle: Bilanz

C: independente de qualquer coisa-, independente das dificuldades eu tô conseguindo levar a minha vida adiante sem o pai dele sem sem ta precisando ta nas costas de meus pais e eu-, só ta me fazendo pensar ir em frente mesmo adiante mesmo a seguir meu caminho que é terminar meus estudos

Suprasegment: Wiederaufnahme der Bildungslaufbahn

Kernstelle: Kritik an der Schule

C: vou me transferir de escola gosto muito dos meus amigos mas o ensino é muito ruim entendeu eles fazem aquilo que eles querem o dia que eles não querem eles não fazem teste eles não fazem prova eles não fazem nada aí chega no final do ano aí eles chegam assim "ah vai ter uma prova" essa semana toda foi de prova agora pergunte de que assunto não sei porque o ano todo eles passam-, chegam a passar um dever depois apagam corrigem aí você fica-, já passou o assunto do ano todo ontem eu fiz uma prova de matemática que se eu não sou mais ou menos (verstellte Stimme) legalzinha em matemática eu tinha perdido a prova

Kernstelle: Selbstevaluation

C: eu fiquei muit-, bem informada então até hoje o professor fala assim "Cristina tal coisa assim assim" eu digo "não é de tal lugar" aí vou explicando tudo ele deu uma aula na minha sala que praticamente eu respondia tudo porque eu ainda sei assuntos e me interessa muito assunto principalmente sobre o corpo humano foi a aula que tivemos o ano to-, eh::durante metade do curso

Suprasegment: Arbeitssuche

Kernstelle: Lernen und Arbeitssuche

C: e pra mim até hoje só isso mesmo por enquanto eu só tô me dedicando aos estudos e se aparecer a oportunidade de emprego eu vou ter que procurar trabalho porque na minha idade eu acho que eu preciso de um emprego de carteira assinada principalmente porque eu tenho um filho pa criar eu tenho responsabilidades então eu não posso estar o tempo todo parada

Suprasegment: Die Auswahl des Kurses

Kernstelle: Dialog mit der Familie

C: olhe tô fazendo o curso eu quero fazer o curso e a área que eu escolhi é a área que eu já tenho mais contato eu gosto gostei gosto muito da área eu acho que eu vou me dar bem nessa área porque eh: na minha casa a gente que fez tudo

Kernstelle: Das Ausbauen des Hauses

C: a gente entrou num quartinho assim num quartinho um quadradinho assim (ela mostra com as mãos) aí meu pai disse assim "ó tem que ampliar isso aqui joga pa frente" tinha um beco a gente fechou enta-, entulho foi a gente que colocou pra dentro bloco esses materiais de construção todo a gente que fez não foi ninguém a gente não pagou a gente só pagou o pedreiro pa subir porque eu era pequena meu irmão era pequeno e meu pai não tinha tempo tinha que trabalhar senão não tinha como pagar pedreiro material essas coisas minha mãe não trabalhava, e minha vida se resume nisso eu sou uma pessoa eu posso dizer que sou feliz porque eu tenho pessoas que gostam de mim me compreende entendeu (perg.) e é só isso mesmo (riso).

Kernstelle: Zukunftsentwurf

C: rapaz no momento só (2) concluir o curso, é terminar e concluir o curso de construção, terminar os estudos, e o único plano para o futuro que eu ainda, que eu tenho, em mente agora é a, eh, emprego emprego no momento é o emprego, e quando a gente, o que a gente se não tiver dinheiro para financiar o que você quer, ai não tem nada então, ai não adianta então dizer eu quero fazer uma faculdade mas vou pagar como (perg.)

I: hum

C: porque então no momento, o, pontapé para o meu f-, para o futuro é meu emprego.

ANDRÉ

Die Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählung

Einstiegserzählung

I: então André eu queria pedir a você pra me contar a historia da sua vida, aí como eu já disse você pode começar de onde você quiser o tempo também não é problema você pode tomar o tempo que você quiser entendeu se você éh::: a gente precisar interromper, interrompe a gente não tem problema nenhum a gente pode retomar depois em algum outro momento tá bom?

A: eu creio que seja breve porque é tão-, apesar que cê vai até bons conteudos mas vai ser breve seja resumido

A: ói começa assim minha vida apesar de ser ni um local assim ni um subúrbio ni um local humilde é boa, quando mais jovem mesmo, como a criminalidade tá cresceno eu comecei a trabalhar desde meus treze anos eu tenho seis anos ni uma ga-, uma oficina perto de minha casa da ond-, do local aonde eu moro

Suprasegment: Das arbeitende Kind

Kernstelle: Bedürftige Familie, abwesender Vater

A: depois desse tempo eu fiquei o quê (perg.) desde os treze anos eu comecei a trabalhar porque ficar em casa era pa aj-, eu comecei a trabalhar pa ajudar minha familia minha mãe que precisava meu pai que já num tava mais comigo porque viajou foi trabalhar em outro local ni outo estado foi trabalhar em S-Estado, minha vó também que eu vejo que ela passa bastante necessidade assim aí eu procurei logo ajudar ela ajudar dentro de casa mesmo ajudar as pessoas de casa minha própria família,

Kernstelle: Arbeitszeit

A: daí pa cá foi-, a criminalidade foi cresceno o bairro tav-, a violência tava crescendo demais por isso eu sou voltado mais ao trabalho passo o tempo-, meu tempo livre é mais trabalhando, trabalhava-, eu trabalhava de tarde comecei a trabalhar de tarde e estudar de manhã depois eu vi que não deu certo comecei a trabalhar de noite e o dia todo trabalhando pa ajudar-, voltado pa ajudar minha família, em torno disso-,

Kernstelle: Selbstbeschreibung

A: agora eu não tenho o que falar não-, eu n'era um cara muito festeiro eu não curtia muita festa mas ia muito pa praia curtia muitos locais assim paradisíacos eu ia pa muita praia curtia relaxava o corpo era voltado mais pa isso não pa festa nunca fui de festa pagode eu nunca gostei dizer o que mais pa senhorita-, (perg.) depois desse tempo agora do jeito que tá a criminalidade-, do jeito que eu sou voltado muito po trabalho eu não passo muito tempo dentro de casa, como agora mesmo eu passo mais o dia trabalhando-

Suprasegment: Familienkonfiguration

Kernstelle: Der jüngste Bruder

A: tenho dois irmãos um um irmão e uma outa e outa menina esse irmão meu agora é meio voltado-, ele é meio desligado das coisa não trabalha não faz nada e tá se envolveno com os cara errado. Aí ontem mesmo ontem quando eu disse acho foi pa outa moça eu disse que não ia dar a entrevista pa ela porque meu irmão achou de bater ni uma senhora lá da rua, aí a moça disse que ia chamar a polícia pa ele aí ontem o clima lá em casa tava meio pesado aí eu num vim num ia da a entrevista pa ela aí num cabeí num-, quase que num vino po curso isso ia me atrapalhar mesmo

Kernstelle: Sorgen der Mutter

A: minha mãe aí saiu minha mãe agora como tá trabalhando em dois trabalho o trabalho que ela tava e agora nu-nu-, tá trabalhano em outra escola trabalhano pela-, trabalhando pr'uma escola ela veio veio direto de um trabalho e saiu correno pa ir pro outro por causa do problema desse-, do meu irmão é de menor ele mas é meio malucado não tem juízo

Kernstelle: Der Bruder hört nicht auf ihn

A: por isso ne-, nesse caso aí esse irmão meu eu tento ajudar ele mas a ajuda que eu dou a ele eu acho que não é tão eficaz porque eu não tô presente todo dia que ele faz com quem ele anda eu sei com quem ele anda mas eu num-, como eu não ando num num grupo não tem como dar meu palpite porque ele não me escuta muito bem, esse só é () minha vó tembém como já tá já numa certa idade só anda se estres-sando passano mal pressão, alta aí só anda num nervoso que só só anda todo dia acorda se tremendo

Kernstelle: Die Veränderung der Mutter

A: minha mãe é uma pessoa que gosta de curtir é daquela que disse assim "ah eu não quero-, eu não quero ser vó porque eu sou nova" aí ô-, principalmente agora que eu vou ter um filho

I: hum hum

A: tá a caminho aí ela-, ela é daquela né de se divertir e tudo com esse problema do meu irmão ela tá piorano a situação ela tá se acabano cada vez mais, aí só anda preocupada minha mãe é daquelas que não mostra o sentimento ela só anda ela só anda na encoia chorando chorando pelos cantos isso a gente repara pela pela face da pessoa é isso tô-, alguma coisa (frgd.) quer falar (frgd.)

Suprasegment: Selbstpräsentation

Kernstelle: Selbstbild: *Mulherengo* (Frauenheld)

A: no caso assim dos meus relacionamentos eu era meio desli-, eu era meio mulherengo mesmo, saía por aí saía por aí aprontava em todo local que eu ia eu só ia mais pa praia do que pa festa na festa você num num aproveita nada. Nesse caso aí eu tive-, agora eu tô com com uma esposa agora eu vou ter um filho no final do ano agora tô ja-, tô ajeitano a casa dela que não é minha (riso)

Kernstelle: Verantwortungen: ein eigenes Kind und Arbeit

A: () tô ajeitano a casa que é pa ela e po menino né (perg.) aí com isso mesmo eu vou eu vou trabalhano mais agora como eu tenho dois emprego não posso largar um que já tenho mais de seis anos num num local não acho certo sair dele sem avisar só porque eu arranjei outro emprego melhor mas na hora certa eu aviso a ele

Kernstelle: Freundin

A: isso toma muito tempo. Uma ótima pessoa:: a minha companheira é uma ótima pessoa uma pessoa muito atenciosa ela é uma daquelas que é difícil de achar realmente eu que não presto (riso) mas ela presta (riso) nesse caso assim aí faltano mais o quê (perg.) cê quer saber saber mais alguma coisa (perg.)

Suprasegment: Schulzeit

Kernstelle: Rückstand in der Schule

A: porque o negócio da escola voltado a a área da escola eu so-, eu sou um pouco meio desligado eu perdi muitos anos mas foi por causa de mim mesmo eu ia ia pa escola só ficava brincano não prestava atenção mesmo eu só eu só prestava pa jogar bola na quadra bagunçava muito

I: hum

A: por isso aca-, acabei me atrasano muito né muito tempo na escola

Kernstelle: Negative Bilanz

A: Hoje eu faço o quê (perg.) o primeiro ano já era pa pa eu ter comple: -, completado já o estudo já, mas aí foi por causa de mim mesmo na: -, quer mais alguma coisa saber especificamente o quê (perg.)

Kernstelle: Der Vater als Vorbild

A: depois disso aí eu senti senti muita falta dele e de como tomava como exemplo o jeito que ele era o jeito que as pessoas me dizia como ele era aí eu tomava base que eu ia ser igual a ele, aí com isso eu também penso né véio penso que no próximo-, daqui alguns anos eu também arranjo trabaio e saio daqui de Salvador esse é meu pensamento

Suprasegment: Zukunftsentwurf

Kernstelle: Lebensentwurf

A: futuramente saio daqui pof-, saio daqui de Salvador, e pa qualquer outro estado país não importa pa crescer futuramente nap-, eu penso assim que eu trabaiano eu gostaria de ter o que (perg.) um trabalho fixo depois ter uma estabilidade financeira ótima ter minha minha casa meus materi-, meu meu carro minha moto depois daí procurar uma família ter uma ter uma família era meu pensamento mas agora como eu tenho minha família né esse negócio de sair pa pa procurar emprego ni outa área ou ni outro país ou ni outro estado fica um pouco mais difícil porque eu vou ter que me afastar de minha família e isso no momento agora eu não quero, porque o menino vai nascer ele é pequeno isso aí só tem ela só tem ele e a mãe e ela já não tem mais mãe o menino não vai ter vó só vai ter apenas a minha família e ni minha família eu não quero estressar minha vó

Kernstelle: Selbstentwurf

A: eu mesmo sou falano em relação a mim eu sou um cara ecrético, eu não me esquento muito até um certo ponto ninguém é de ferro eu não me esquento muito não, nem é-,

Kernstelle: Beruflicher Entwurf

A: eu eu procuro crescer sempre procuro é de algum jeito procurar assim uma instituição que assim ajude com um curso profissionalizante continuo sempre a estudar porque sem estudar a gente não vai pra lugar nenhum e sempre () sempre estudano procurano trabalho por que-, pra tentar me apeioa-, apeioa-, me aperfeiçoalizar ni algum lugar-, ni alguma coisa como eu trabalho na área de serralheiro e agora na a outa área de pedreiro que são áreas totalmente diferente mas eu tenho o que oferecer

Kernstelle: Beruflicher Entwurf II

A: com esses com esses aprendizados eu espero que futuramente eu seja o o-, pessoal importante nessa área, não pegue aro-, pegue cargos insuperior-, superior a qualquer outro quero crescer, um pouquinho mais com isso tudo minha-, aí com com teno um bom cargo com bons condições eu eu tente crescer futuramente

Kernstelle: Zukunftsentwurf

A: aí eu espero que, que quando eu tenha minha própria firma eu te-, que quero-, eu gostaria de abrir uma própria-, uma oficina uma empresa de serralheiro é bem melhor que-, eu tenho mais eu tenho mais aprendizado do que predreiro agora é melhor você perguntar.

MARINA

Einstiegs Erzählung: Die Familie als Ort der Selbstverortung

I: Marina eu vou pedir a você pra me contar a história da sua vida eu vou fazer algumas anotações das coisas que você vai contando pra depois eu retomar se tiver algumas é:: perguntas você pode tomar o tempo que você quiser né pra contar

M: (7) bom é é a minha história, assim eu venho de uma família que desde pequena (4) desde pequena meu pai (8) (voz trêmula) assim desde pequena ele bate na minha mãe (26) (baixa a cabeça, apoia-a na mesa e chora contidamente; eu coloco minha mão sobre a sua) e ele sempre maltratou a gente tá entendendo

Suprasegment: Der Alkoholismus des Vaters und das Familiendrama

Kernstelle: Die Gewalttätigkeit des Vaters

M: assim quando a gente era tudo pequenininho (voz trêmula) ele ficava batendo na minha mãe mas agora ele não bate não porque ele bebe tá entendendo (perg.) ele bebe muito aí sempre quando ele bebe ele fica agressivo dentro de casa ele fica querendo bater nos meus irmãos eu não moro mais com ele eu sou casada

Kernstelle: Die Ohnmächtigkeit der Kinder

M: aí ele fica né com a cachaça dele, só ele só pra ficar expulsando meus irmãos de dentro de casa o mais velho o mais velho fica mandando ele embora isso já desde pequeno a gente desde pequeno tá entendendo

I: Hum

M: agora todo mundo já tá sá tem o caçula só todo mundo já tá de maior, o mais velho ele ainda continua o mais velho mas ele não bate mais na minha mãe porque a gente não deixa, mas quando a gente era pequeno a gente não podia defender ela

Kernstelle: Der älteste Bruder

N: Aí f-, vem aí só de vez em quando agora mesmo ele tá mas ele já vai voltar já, aí ele se envolveu aí tudo indica que ele tá se envolvendo com o melho errado tá tá usano droga num sei, porque, ele fica falando assim sabe ele num fala pra a gente não a gente só vê só ele conversa assim e ele fica andando com os pessoal lá na rua que é envolvido nesse meio, veio pra aqui ele veio de Amargosa pra aqui aí comprou duas arma, duas armas acho que é num sei ele fi-, ele num fala não nem pra mim nem pra minha mãe pra levar pra Amargosa, aí fica assim

Kernstelle: Familienunterhalt

N: às vez se não fosse meu irmão pra dar a ela não sei nem como seria porque vive ainda não trabalha, tem o caçula que também num não pode trabalhar e só tem meu irmão e eu as vezes assim que, quando tô fazendo algum bicozinho ajudo ela,

Suprasegment: Vatersein

Kernstelle: Der ‚Nicht-Vater‘

M: apesar de ele ser meu pai assim, por tudo que ele já fez tá entendeno,

comigo e com meus irmãos, mas eu não desejaria isso pra ele tá entendeno, porque, ele é, assim ele nunca foi um pai pra mim tá entendeno nunca foi um pai pra mim, dia dos pais mesmo eu num dou um abraço nele ninguém da minha casa dá de tanto que ele maltratou a gente

Kernstelle: Die gerechte Strafe

M: se for de ele ter um castigo deus que vai dar o castigo dele, não assim, porque, assim, pessoas que tem a mente fraca, é, fica, fica exposto a qualquer tipo de, de violência a qualquer coisa porque tem muita gente no mundo que é maldoso

Suprasegment: Selbstpräsentation

Kernstelle: Die Begründung für die Ehe

M: eu, eu sou muito nova muitas pessoas falam que não era nem pra mim ter casado agora mas de tanta, agonia assim na minha cabeça, que eu procurei assim uma pessoa que, sei lá só pra sair de dentro de casa tá entendeno não vou dizer que eu não goste do meu marido eu gosto pelo contrário agradeço a Deus todos os dias por deus ter colocado ele no meu caminho porque se não fosse por ele eu ainda tava de dentro de casa ainda ouvino muitas coisas que, coisas que eu não era e ele falava que eu, eu era,

Kernstelle: Glück

M: aí hoje hoje eu posso dizer que eu não sou aquela pessoa feli:::z sabe (perg.) uma felicidade plena mas pelo que eu era antes eu posso dizer que, tá dano pra viver tá dano pra viver, porque antes eu não podia nem dormir dentro de casa que ele chegava bêbado botano, me botano pra fora, (4) (voz trêmula) eu e meu irmão porque ele sempre cismou mais comigo e com meu irmão que é o mais velho tá entendeno (perg.)

Suprasegment: Die Ehe

Kernstelle: Resignation

M: e eu (5) eu tô aí né, levando como posso (voz baixa)

Kernstelle: Selbstveränderung

M: Nem tudo, porque eu pensava assim que casamento era:: (2) casamento era uma coisa que durava pra sempre tá endenteno mas, eu pude ver que não é assim você morar com uma pessoa você tem que aceitar ela, e ela também tem que te aceitar (5)

Kernstelle: ‚Sich selbst‘ als Problem

M: O problema não é o problema não é ele tá entendeno, o problema é eu que, eu não sei se é porque (4) eu não sei se é porque (voz trêmula) eu passei pelo que eu passei tá entendeno mas (5) eu sinto assim

tá entendeno que alguma coisa ainda dentro de mim não tá completo tá entendeno, é como se tivesse faltano algo t'enteno eu não sei se é o pai que eu queria, ter e não tive não sei (5)

Suprasegment: Die materielle Situation

Kernstelle: Milieu

M: Se entrar é cinquenta Reais tá entendeno o restante que sobrar porque ele bebe vem do trabalho para logo na porta do bar, paga logo um monte de de cachaça pros amigos dele e aí muita gente também se aproveita dele porque vê ele bêbado besta fica pedindo dinheiro a ele pra comprar droga

Kernstelle: Die doppelte Rolle der Mutter

M: Aí fica, minha mãe posso dizer que minha mãe foi uma mãe e um pai pra mim (7)

Suprasegment: *Ich habe es geschafft*

Kernstelle: Widerstand

M: mas eu agradeço a deus tá entendeno todos os dias por ter meu marido por ter minha mãe principalmente e ele também por ter minha família, e que apesar de tudo que eu passei eu não virei o que eu queria que eu virasse tá pelo contrário quanto mais que ele falava quanto mais que ele me xingava mais que eu metia a cabeça nos estudos tá entendeno pra terminar logo o ensino médio, faculdade eu sei que por agora tão cedo eu não vou poder fazer enquanto eu não arrumar um trabalho eu não vou poder fazer,

Kernstelle: Ihre materielle Situation für den Selbstentwurf

M: faculdade eu sei que por agora tão cedo eu não vou poder fazer enquanto eu não arrumar um trabalho eu não vou poder fazer (3) minha mãe também se pudesse né me daria mas ela também não vai ter condições de me dar e se desse pra mim teria que dar pra pra Ana pra o encostado do do mais velho e pra o caçula se quisesse né mas aí fica difícil, mas eu agradeço a ele porque eu consegui tá entendeno (perg.)

Kernstelle: Eigenes Urteil

M: assim muitas pessoas vão pensar consegui o quê, eu consegui nao se transformar no que ele queria que eu me transformasse tá entendeno apesar de que meu irmão não teve o mais velho não teve esse mesmo, esse mesmo pensamento que eu, que se ele procurasse estudar direitinho tá certo que isso machuca muito que ninguém quer ficar ouvindo seu próprio pai te chamano de coisas que você não é tá entendeno

N: te expulsano de casa sem sem motivo nenhum isso machuca né muitas pessoas, dariam mesmo por-entrariam pelo mundo errado né mas ele ele não teve o mesmo pensamento que eu nem que meu irmão encostado dele teve tá entendeno nem que Ana teve

Kernstelle: Anerkennung

M: quem sabe se ele sozinho ele num de valor né, num de valor a família, porque a gente num é, a gente num é a melhor família mais também num é a pior tá entendeno (frgd.) (3) principalmente assim a gente sempre foi uma família que, todo mundo estudioso tá entendeno (perg.) ninguém era de tirar nota baixa no colégio, ninguém era de chegar reclamação, pra eles ta lá todo dia no colégio ouvindo dos professores ninguém nunca fez recuperação todo mundo sempre passou eu mesmo nunca fiz recuperação nenhuma desde que eu me entendo por gente que eu comecei a estudar que eu sempre fui tirando nota boa passano direto então é o que, não é um filho de dizer que ele tem desgosto, é um filho pra ele se orgulhar né, porque muitos pais aí queriam ter um filho desse,

Suprasegment: Elemente des Selbstentwurfs

Kernstelle: Die nicht erwünschte Mutterschaft

M: eu assim (3) eu não quero nem ter filho assim sabe (perg.) não é que eu não queira ter filho, um dia eu vou ter que ter filho né (10)

I: mhm

M: Mas por agora e por essas coisas que tá acontecendo aí no mundo, os jovens tudo se envolvem em droga, é filho matano pai mãe eu num-, eu penso penso penso antes de botar um filho no mundo, porque, uma primeiro porque eu ainda não tenho condições não tenho sequer uma casa né, mora em casa dos outros de aluguel, não tenho um trabalho então não tem condições nenhuma de botar um filho no mundo agora

Kernstelle: Die Träume

M: mas é que eu sonho assim, eu sonho im ter uma profissão tá entedeno, ter uma vida financeira, boa, ajudar minha mãe e sabe e viajar viajar bastante conhecer o mundo, conhecer coisas novas (3) passar por novas experiências tá entedeno então isso são coisas que se eu me tornar-, mas eu já sou né (risada) mas mas por enquanto assim tá dano pra levar porque, sem filho da pra fazer muita coisa né mas se eu tiver um filho agora todos os meus sonhos vão ser deixados de lado (12)

Kernstelle: Der Selbstentwurf und der berufliche Entwurf

M: então quero primeiro, é-, eu quero primeiro resolver essa questão aí da profissão tá entedeno quero me aprimorar mais (3) saber mais de coisas ter mais conhecimentos, que o ensino que eu tenho é só o ensino médio que hoje em dia não é nada né, quero fazer uma faculdade, quero fazer tudo que eu tiver direito essa é a verdade (risada)

Kernstelle: Erinnerung an die Kindheit

M: isso-, eu não queria lembrar mais disso mas fazer o quê né faz parte da minha infância que eu não tive né. eu num tive infância nem eu nem meus irmãos né uma infância que o pai bate na mãe, só é maltratano os filho isso não é infância infância é você né ter ali, uma família que cuide de você, que né te dê carinho e eu não tive isso

Suprasegment: Die Bedeutung des Kurses

Kernstelle: Die Bedeutung des Kurses

M: mas esse curso, foi uma mão na roda (dito popular), pra mim porque, eu não sei nem se eu vou ser chamada né (perg.) que ele-, Armando disse que, vai, vai vir uns pessoal aí de uma empresa aí sabe (perg.) pa fazer a seleção os aluno pra ir trabalhar eu não sei se eu vou ser chamada mas se eu não for, eu já agradeço a Deus por ter feito o curso porque se eu não for nesse outros mais lá na frente eu já vou poder mostrar o que eu aprendi

Suprasegment: Arbeitssuche

Kernstelle: Keine Erfahrung

N: procurano aí por onde botar currículo, pra ver se, se sou chamada né pra aquele negócio de venda promotor de cartão, só que quando eu cheguei lá, tanta gente na minha aí a maioria das vezes sou até chamada tá entedeno teve um currículo mesmo que eu botei na A-Loja fente com experiência que eu disse ah (muxôxo) sem experiência a pessoa não vai pra lugar nenhum tinha que ter experiência

Kernstelle: Das Praktikum

M: Aí esse estágio também me ajudou e muito, 'que era, era metade de um salário, fora o transporte que dava, dava lanche. Eu estudava de manhã fazia o estágio de tarde. Aí também lá aprendi muitas coisas tá entendendo, coisas que eu num sabia

Kernstelle: Die Bedeutung des Praktikums

M: Mas foi bom, f-, foi foi mais a experiência pra minha vida tá entendendo num é-, muitos, como posso dizer (voz baixa, falando mais consigo mesma), muitas coisas hoje de computador, sobre computador eu sei também através desse estágio,

MARTA

Einstiegserzählung

I: Então Marta eu queria pedir a você pra me contar a sua vida

M: Misericórdia (risada)

I: (risada)

M: ô deus xô ver por onde eu começo é tanta coisa na minha vida, bom no momento eu tenho dezoito anos moro com minha mãe com meu pai com minha irmã e com meu tio

I: mhm

C: não sei nem porque ele mora com a gente porque ele tem a casa dele mas ele mora lá com a gente bom assim desde pequena eu sempre morei com meus pais meu pai e minha mãe moravam na LB-Viertel, mas só que minha família toda morava aqui em AC-Viertel aí a gente veio de lá mora agora-, já tamos morando aqui há mais de de vinte anos

Suprasegment: Die Zeit in der Kirche

Kernstelle: Kircheneintritt

M: bom desde pequena eu sempre fui-, tinha uma colega de minha mãe de infância que ela me-, () me levava pa igreja, assim esses passeios de igreja aí fui eu tinha uns dez doze anos por aí aí desde pequena eu sempre fui sozinha meus pais nunca foram nem minha irmã aí eu sempre fui fui doze treze catorze quinze sempre indo sozinha pa igreja com essa moça aí

Suprasegment: Die Verlaufskurve des Erleidens

Kernstelle: Das Verlaufskurvenpotential

M: fiquei ino até aos-, os dezesseis, aí aí meu pai conheceu uma mulher quer dizer engravidou uma mulher tano com minha mãe e me proibiu de ir pra igreja porque por onde eu passava era onde a mulher morava

Kernstelle: die Grenzüberschreitung des Wirksamwerdens des Verlaufskurvenpotentials

M: e ele não queria que eu visse ele com essa mulher aí disse que eu não ia mais pa igreja porque eu tava ficano fanática

I: mhm mhm

M: que crente era coisa de maluco essas coisas disse que se-, que eu tava ino pa igreja atrás de homem que fa-, falano um monte de coisa aí () foi uma briga terrível aí tá eu sofri muito por causa disso aí tive que sair porque ele disse que da próxima vez ele ia na igreja e ia chegar lá na frente de todo mundo e ia falar um monte de coisa

Kernstelle: Labiles Gleichgewicht der Alltagsbewältigung

M: ia me pu-,me-, ia acabar comigo um pai não pode fazer isso com uma filha (muxôxo) tá aí eu parei de ir pa igreja, aí fui quando eu parei de ir pa igreja comecei a fazer um bocado de besteira, besteira assim porque, não que quem não é crente não preste só que:: furei umbigo furei nariz essas coisas que que hoje hoje às vez não-, são coisas que escandalizam né aí fiquei muito muito bagunceira baderneira aí ele foi e não gostou também

Kernstelle: Schluss mit dem Freund

M: esse meu namorado foi meu primeiro amor essas coisas me larg-, me largou não ele ia pàs festas num ligava pra mim aí eu fiquei com depressão por que agente terminou fiquei com depressão porque ele me largou por causa do meu pai me pai também brigava-, briga muito com minha mãe aí eu fiquei com depressão fiquei com isso aqui (mostra as olheiras com as mãos) tudo rôxo porque não dormia fiquei magra isso aqui-, (mostra a clavícula com as mãos) fiquei horrível chegaram ate a pensar que tinha abortado um filho né fiquei mal mal mal mesmo aí, terminei com namorado e tal aí resolvi parar não quis mais voltar pra igreja mas eu resolvi parar porque não tava me levano a nada tava ficano perdida

Kernstelle: „Glück“

C: minha sorte é que eu sempre fui uma pessoa estudiosa não dei esse gosto a ele de nunca perder de ano de nunca fazer uma recuperação pa não dar gosto a ele aí foi mais por isso (parte de perguntas)

Kernstelle: „Heilung“

M: e depois foi passano passano se-, amadureceno mais, aí fiquei melhor mas foi muito ruim,

Kernstelle: Entscheidung

M: mas hoje eu comecei a melhorar quando eu comecei a vim pr-, preencher a mente antigamente eu ficava vazia ficava pensando um monte de besteira aí quando eu decidi que eu te-, tinha que mudar minha vida arranjar emprego parar de ficar em casa me lamentano aí melhorei mais aí fui melhorei saí ainda com as meninas ia pa praia saía aí só que decidi que ia ser diferente eu ia curtir minha vida mas eu ia pensar mais em meu futuro aí fui melhorei voltei pra igreja, aí quando-, na verdade eu e meu exnamorado a gente nunca se separou de vez assim

Suprasegment: Streben nach Anerkennung

Kernstelle: Volljährigkeit

M: aí eu é uma coisa que eu quero no momento-, uma coisa que tá me deixano-, que tá me incomodano é assim por eu não ta trabalhano

I: mhm

M: e:: é assim eu sou de maior aí meu pai é assim se eu faço uma coisa aí diz que é porque eu ja sou de maior eu quero fazer tudo mas eu não tenho emprego sempre tem um motivo quando eu era de menor dizia que eu era de menor não podia fazer nada, se eu sou de maior também porque eu não tenho um emprego ainda não mando no meu nariz que não sei o que não sei o que

Suprasegment: Selbst- und Zukunftsentwurf

Kernstelle: Zukunftsentwurf

M: eu penso assim em trabalhar pa poder ajudar minha mãe e depois, construir a minha vida-,

Kernstelle: Bildung

M: eu queria poder ajudar né e com tempo fazer uma faculdade porque eu não quero levar a vida que eu tô levano agora se eu tiver um marido eu não quero ter essa vida que ela tá levano entendeu então eu penso em trabalhar primeiro ajudar ela se eu ver que-, quando ela estiver estabilizada eu fazer minha faculdade e construir a minha vida

Kernstelle: Keine Intimität

M: a gente não conversa nossa família é assim não tem aquela intimidade de conversar de chegar e perguntar o que é que você tá passando o que é que tá acontecendo

Kernstelle: Bilanz

M: mas hoje eu eu digo que isso tudo pra mim foi bom porque eu amadureci-, amadureci muito muito mesmo hoje s-, é porque a gente-, eu criava muita expectativa se eu fazia se fazia uma prova não passava eu ficava triste eu era muito sentimental hoje não hoje eu já relevo mais as coisas encaro as coisas com mais maturidade, entendeu (perg.)

Kernstelle: Schluss der Haupterzählung

C: e eu tô aí né correndo atrás né pra poder mudar a situação só acho que só o que eu tenho pra contar por enquanto só isso (riso).

MÁRIO**Einstiegserzählung**

M: xô ver da onde eu vou começar (riso) (6) vou começar da vez que fiz curso aqui eu fazia curso aqui acho que eu tinha acho que era uns doze anos

Suprasegment: In die Institution

Kernstelle: Die Arbeit im Laden

M: era um curso do esporte aí fui fiquei acho que uns três meses aí depois saí porque eu comecei a trabalhar com minha vó ni uma la mini mercearia que ela tem () o rapaz lá até ligou pa lá perguntano "porque você não volta pro curso (perg.)" aí eu "pô porque nesse momento é porque eu tô precisano de dinheiro aí minha vó-, aí eu tô trabalhando com minha vó aqui nesse momento aí não tá dano pra mim não mas breve eu volto aí breve eu volto" (riso) eu não voltei aí fiquei la trabalhando com minha vó ate hoje eu tô la pela manhã aí foi passano o tempo

Suprasegment: Der Berufskurs

Kernstelle: Aufnahme

M: aí abriu as inscrições daqui desse curso aí eu peguei vim me inscrevi aí marcou o dia da prova aí eu peguei fiz a prova não achei assim que eu ia passar não porque teve uma colega minha que fez a prova

ela disse que ela veio de manhã olhar o resultado ela tinha perdido ela-, acho que é o terceiro ano já ela disse-, ela se acha assim inteligente não sei lá se ela é (riso) aí eu peguei vim olhar peguei passei né pô fiquei-, gostei né que eu passei.

Kernstelle: Der Vertrag

M: aí falou né que a gente ia receber um salário por ta aqui estudano mas também não podia faltar tinha que se empenhar no curso explicou voltei por curso aí começou as aulas do curso aí estudava pela tar-, aí comecei a fazer pela tarde queria até mudar pela manhã mas depois eu desisti aí foi até hoje eu tô no curso (riso) aí eu tô sem mais histórias pa contar pode ser (perg.)

Suprasegment: Die Beziehung zur Freundin

Kernstelle: Die Mutter der Freundin

M: comecei namorar com a menina essa menina que tava comigo aí fiquei namorano só que a mãe dela não sabia que a gente tava namorano

M: aí a mãe dela era racista não gosta de gente preta ela pensava só que eu era amigo se é amigo ela deixava mas namorar ela não deixava não

Kernstelle: Der Konflikt

M: até um dia que a filha dela sumiu assim ficou lá em casa o dia todo porque eu tava doente mas só que já tava melhor da perna tava só com a coisa aí foi lá na porta procurano ela aí ela disse "ô Mário () aqui não ela não que ela vai me bater 'que eu passei a tarde toda fora" aí eu peguei "não tá aqui não" aí uma vizinha lá da rua viu ela lá aí a vizinha chamou ela "ela tá aí dentro tá aí dentro" (verstellte leise Stimme) aí pegou "saia vá" (autoritäre Betonung) aí chamou ela mandou ela sair aí bateu nela assim no meio da rua

Kernstelle: Die Flucht

M: ela "não quero que ela saia agora seu preto deixe minha filha" me chamou de preto () aí eu "beleza" aí o irmão dela pegou aí convenceu ela a levar pa casa aí eu "vam'bora véio" aí a gente pegou foi por uma rua assim perto de lá aí ela "Mário eu vou fugir Mário eu não vou pa casa não" eu "rapaz vá pa casa" ela falou "não é você que vai apanhar" ela falou "não é você que vai apanhar ela vai me bater muito" eu falei "cê quer fazer o que?" ela " eu vou fugir" eu (muxôxo) "vam'bora eu vou mais você".

Kernstelle: Die Reaktion seines Vaters

M: fiquei na casa de minha tia uns dois dia até que um dia eu fã-, meu pai ligou "quando eu pegar ele esse menino é maluco como é que foge com a filha dos outo?" aí eu peguei fui de manhã né fui andando fui lá em casa "meu pai quero conversar com o senhor" ele "você é maluco você me deixou preocupado" (intoniert schreiende Stimme) aí pegou a pa pra me bater (riso) (I: riso) aí eu saí correno eu com fome veio de manhã que eu não tinha comido nada aí eu corri corri corri

Kernstelle: Gerichtsverhandlung

M: aí a gente pegou foi pro juizado de menor marcou audiência a gente pegou foi po juizado de menor aí chegano la falaro assim mesmo "pa ele ficar co-, pa ela ficar com ele só se vocês permitir que eles dois se case agora cedo a gente vai dar um papel autorizano que os dois se case" meu pai e minha mãe "não que ele tá jovem eu não quero que ele estrague o futuro dele assim tão cedo" (voz em falsete) isso eu aí chorano aí foi ate que decidi-, aí ela pegou falou que não queria ir com os pais se não fosse comigo que ela não ia com os pais aí preferiu ficar ni uma casa do juizado de menor aí pegou foi né transferida pa esse lugar

Kernstelle: Bilanz

M: acho que pô nem sei, faria de novo mas com alguns parêntesis assim avisaria meus pais algumas coisas porque agora eu já sabia que não fui com tudo muito bem armado (riso) que ia dar esse negocio de juizado de menor

Suprasegment: Schulzeit

Kernstelle: Schulabbruch

M: eu é porque eu::: perdi aí dois anos (riso meio envergonhado) que eu estudava primeiro no MN-Schule aí eu perdi um ano por causa dos colega aí que tava mi chamano pa dia de sexta-feira pa filar aula eu fui filano (riso) filei a primeira na segunda eu nunca me dediquei aí parei aí estudei até a metade do ano depois falei a meu pai "meu pai esse colégio é muito difícil () tô pendurado não vou passar não" () eu ficava inventano que o colégio que eu estudava não ensinava nada porque o ensino de lá era muito pesado aí eu ia sair eu não ia conseguir passar de ano aí meu pai pegou "vou ficar gastano transporte com você pa você não passar é melhor você parar de ir" aí eu parei de ir.

Kernstelle: Wiederholung

M: ach-, que fiquei em duas aí perguntaro se eu queria ficar em dependência eu estudano de manhã e de tarde eu não quis ficar em dependência não se eu não tô conseguino-, consegui passar ni um ano imagine eu pa ficar estudano matema-, inda mais estudano matemática e fisica duas matéria pesada pa fazer de manhã e tarde e de tarde inda ter essas duas matérias de novo eu peguei não quis não aí fiquei no primeiro ano primeiro de novo aqui aí fui pro T-Schule agora e tô fazeno primeiro e segundo aí se eu passar vou pro terceiro

I: mhm

M: eu sei que isso aí não aprende né muito mas é porque eu tô atrasado aí eu peguei tive que fazer isso.

Kernstelle: Gute Schule

M: se eu fosse parar pa estudar eu acho que ali eu ia aprender muito porque ali ensina bem viu os professores de la oxi super legal eu fui peguei fui abandonar (voz baixa) eu pensei até em voltar pa lá depois não ()

Kernstelle: Das CEFO

M: () 'que antes eu não sabia não sei de to::das ainda mas de algumas eu já sei muitas coisas que eu aprendi aqui eu s-, praticamente ja tenho uns cinco meses aqui vai fazer

I: vai fazer em janeiro né

M: É ótimo as pessoas de lá tratam super bem fiz muitas amizades os professores é gente boa (3) eu gosto muito de ficar aqui na CEFO, não tenho o que reclamar daqui não é um curso que ajudou muitas pessoas também muitos jovem, não tem nem um curso assim né que eu vejo assim que a pessoa ensine e ainda teja ganhando um salário praticamente porque tem gente que ganha aqui falo dependendo da empresa cada empresa paga meio salário depende meio salário a empresa paga bem a gente não tem que reclamar não te paga pa aprender cê vai aprender uma profissão já sai daqui praticamente quase empregado dependendo do seu desempenho sai praticamente empregado nunca vi assim um curso assim ensino não sabe que o pessoal forma assim não super bom não tenho o que reclamar daqui não gosto muito de ficar aqui

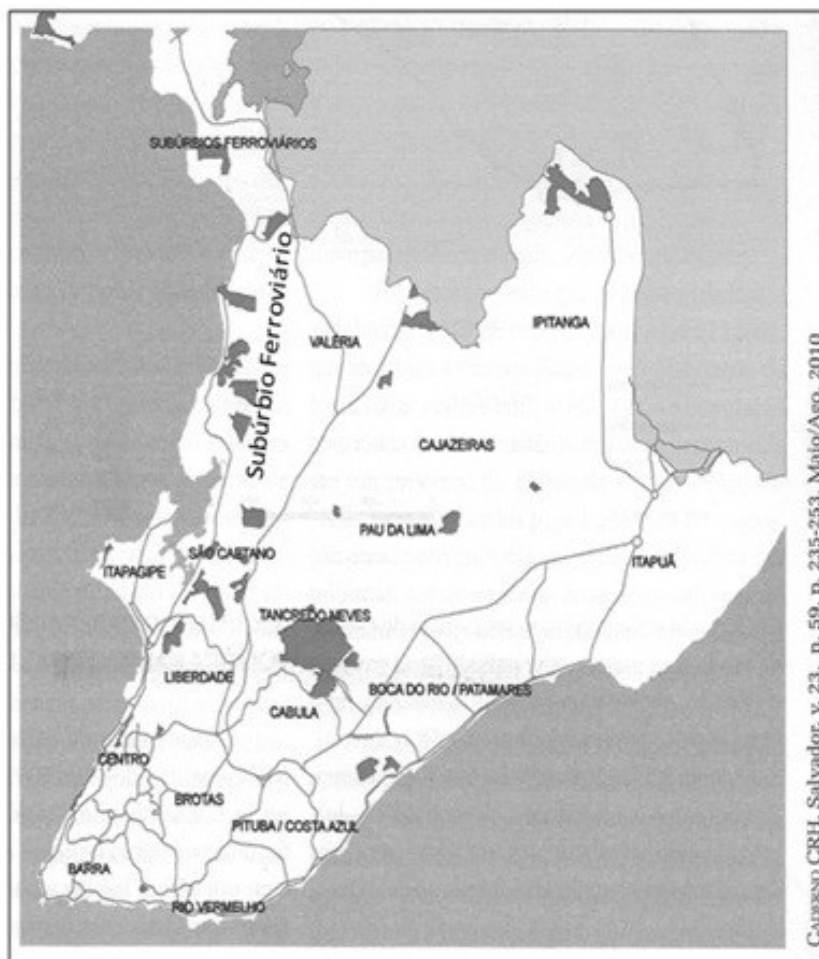
Kernstelle: Zukunftsentwurf

M: eu pensava assim antes em fazer um curso de como é o nome (perg.) de segurança só que diz que pa fazer esse curso tem que ser a partir de vinte e dois anos eu não sei direito não eu agora também uma coisa que eu queria fazer faculdade de educação física pra ser professor de academia essas coisas

I: mhm

M: não sei se eu vou conseguir na () mas eu posso separar fazer tipo uma faculdade de-, faculdade pela noite de educação física de manhã trabalhar na hidráulica assim se conseguir ficar na empresa mesmo, só vendo daqui pra lá.

A.4 KARTE – SALVADOR



Quelle: Cadernos CRH, Heft 23, Nr. 59, S. 247, Mai/Aug. 2010

LEBENS LAUF

1961 in Santo Amaro, Brasilien, geboren.

1980 – 1985 Bachelor in Sozialwissenschaften an der Universidade Federal da Bahia

1986 – 1987 Stipendium als Nachwuchsforscherin beim Conselho Nacional de Pesquisa científica (CNPq) an der Universidade Federal da Bahia.

1988 Umzug nach Deutschland.

1990 – 1991 Albert-Ludwig Universität Freiburg: Deutschkurs zum PND und Studium der Soziologie.

1992 – 1995 Diplomstudium Erwachsenenbildung und Berufliche Fortbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

1995 Rückkehr nach Brasilien.

1998 Ersatzkraft an der Universidade Federal da Bahia: Lehrerin für Einführung in die Sozialwissenschaften.

1999 – 2001 Ersatzkraft an der Universidade Estadual de Feira de Santana: Lehrerin für Einführung in die Sozialwissenschaften, Soziologie und Erziehung.

2000 – 2006 Lehrkraft an der Faculdade Santissimo Sacramento: Lehrerin für Einführung in die Sozialwissenschaften, Soziologie und Erziehung.

Seit **2001** Lehrkraft *Assistente* an der Universidade do Estado da Bahia – Uneb.

2007 Beginn des Doktoratstudiums an der Universität Wien.

2010 Feldforschungsaufenthalt in Brasilien

2011 Teilnahme am III Colóquio Nacional der Lehre von Philosophie. Posterpräsentation des Forschungsprojekts *Caminhos biográficos em instituições não formais: os jovens e a autoconstrução*.

2012 Teilnahme an *V Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica*. (V Internationaler Kongress für (Auto)Biografieforschung). Präsentation von partiellen Forschungsergebnissen: *Caminhos biográficos em instituições alternativas: jovens em desvantagem social e construção identitária*.

2013 Kapitel *Esboços de si e projetos de vida. Jovens em desvantagem social e perspectivas através da formação profissional*. In: Kudeken, Sandra M. (Hg.): *Pensando a Educação*. Rio de Janeiro: Literarte.

2014 Forschungswerkstatt für Biografieforschung und narratives Interview an der *II Intercâmbio de Escritas e Autorias* an der Uneb Campus XIV (2. Austausch über Schriften und Autorenschaft).

2015 Teilnahme am Postgraduate Programm der Uneb Campus V für Regionale Geschichte mit dem Vortrag *Pesquisa biográfica* (Biografieforschung).