

Übergangs- und
Bewältigungsforschung

Sarina Ahmed | Axel Pohl |
Larissa von Schwanenflügel |
Barbara Stauber (Hrsg.)

Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit

Theoretische und empirische
Beiträge zur qualitativen Bildungs-
und Übergangsforschung

BELTZ JUVENTA

Sarina Ahmed, Axel Pohl,
Larissa von Schwanenflügel und Barbara Stauber

Bildung und Bewältigung im Kontext sozialer Ungleichheit – Einleitung

Biographische Übergänge junger Frauen und Männer haben sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend gewandelt und gelten als zentrale Schaltstellen, an denen sich Fragen von gesellschaftlicher Teilhabe und Ausgrenzung für die einzelnen Individuen nachhaltig entscheiden. Dies liegt vor allem daran, dass sie zu den institutionalisierten Lebenslauf-Übergängen zunehmend in Widerspruch geraten oder hierzu zumindest spannungsreiche Dynamiken ausbilden. Insbesondere erweisen sich die Übergänge in Ausbildung und Arbeit als Arenen, in denen Strukturen sozialer Ungleichheit (re-)produziert werden (Stauber/Pohl/Walther 2007; Pohl/Stauber/Walther 2011).

Diese Reproduktion sozialer Ungleichheit geschieht auf strukturell-institutioneller Ebene in der Weise, dass sich hier die Wirkung herkunftsbedingter Disparitäten im Schulsystem und Ungleichheitsstrukturen eher verstärken als ausgleichen. In bildungssoziologischen Diskursen wird deshalb ein enger Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit diskutiert, wobei Bildung hier begrifflich im Sinne „schulischer Qualifikation“ gefasst wird und niedrige schulische Qualifikationen als Folge geringer Ressourcen im Herkunftsmilieu gedeutet werden (vgl. Solga 2005). Mit einem engen Fokus auf die systemische Integration (Integration im Erwerbssektor) als Indikator für gelingende Lebensbewältigung und als Ziel von Unterstützungsmaßnahmen gilt Bildung im derzeit dominanten bildungspolitischen Diskurs deshalb als die zentrale Ressource zur Lebensbewältigung (vgl. Bundesjugendkuratorium 2001). Der Zusammenhang von Bildung und Bewältigung lässt sich – und das ist Ziel des vorliegenden Bandes – aber auch in anderer Weise betrachten: denn junge Frauen und Männer, die im formalen Bildungssystem weniger chancen- und erfolgreich sind, werden mit lebenslagen-spezifischen Bewältigungsanforderungen konfrontiert, die wiederum vielfältige Auswirkungen auf ihre Bildungsbiographien haben. Diese können im Sinne von Lebensbewältigungs-Krisen Anlass für Bildungsprozesse sein; zugleich können Bildungsprozesse durch institutionelle Unterstützungsmaßnahmen zur Lebensbewältigung verhindert werden, so-

fern diese stark defizitorientiert sind und den AdressatInnen wenig Partizipationsspielräume gewähren (vgl. Walther 2000). Im Fokus des vorliegenden Bandes steht deshalb die Frage, wie Prozesse der Bildung und Bewältigung verknüpft sind und auf welche Weise sie im Übergangssystem durch institutionelle Strukturen und Settings unterstützt oder verhindert werden. Der komplexe Zusammenhang von Bildungsprozessen, Bewältigungsprozessen und der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit wird dabei aus drei Perspektiven diskutiert, die jeweils theoretisch-konzeptionelle Fragen wie auch empirische Zugriffe implizieren.

Aus der Perspektive einer subjektorientierten Übergangsforschung, die aus der Spannung von Lebenslauf- und Biographieforschung hervorgeht und die Entwicklung zu entstandardisierten Lebenslauf-Übergängen mit einer Fülle von neuen, unvorhergesehenen und unkalkulierbaren Brüchen fokussiert, rücken neue, biographisch relevante Felder für individuelle Bewältigung und insofern auch Bildungsanlässe in den Blick. Ihr heuristischer Wert liegt entsprechend zunächst einmal darin, nicht nur die immer schwieriger gewordenen institutionalisierten Übergänge (wie etwa den Übergang von der Schule in den Beruf, als eines der ersten ausgewiesenen Themen einer neu sich so nennenden Übergangsforschung in den frühen 1990-er Jahren (Brock 1991)) zu untersuchen, sondern auch die jenseits dieser institutionalisierten Übergänge sich aufwerfenden Übergangsanlässe. Anlässe, wie sie etwa durch biographische Turbulenzen wie jugendkulturelle Einbindungen und Peer-Dynamiken oder durch strukturelle Verwerfungen wie etwa den Zusammenbruch von Regimen, globalisierte Migrationsbewegungen oder ökonomische Krisen zustande kommen. Eine subjektorientierte Übergangsforschung rekonstruiert aus der Subjektperspektive das Zusammenspiel dieser unterschiedlich stark oder schwach institutionalisierten Übergänge, ihre widersprüchlichen Gleichzeitigkeiten und ihre z.T. paradoxen Anforderungs-Gefüge (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007). Dabei werden synchrone genauso wie diachrone Übergangsanforderungen in den Blick genommen. So soll deutlich werden, was Aufwachsen und Älterwerden in spätmodernen, globalisierten Wissensgesellschaften an Anforderungen und Bewältigungsleistungen mit sich bringt; die Übergangsforschung hat mithin sowohl einen Blick auf relevante Strukturen als auch einen starken Fokus auf Handeln und beleuchtet die potentielle Transformativität, die in dem Wechselspiel von Struktur und Handeln liegt (Pohl/Stauber/Walther 2011). Waren Übergänge im sozialpädagogischen Forschungskontext zu Beginn eher aus der Bewältigungsperspektive gedacht, so stellt die Öffnung der einschlägigen Diskurse hin zum Bildungsdiskurs eine Erweiterung dar, die gleichzeitig der originären Subjektperspektive noch viel stärker gerecht wird: Einen Übergang zu bewältigen impliziert eine Erfahrung, die sich biographisch verankern kann (und dies zumeist auch tut) und die zu einer ver-

änderten Haltung des Einzelnen in Bezug auf sich und auf die eigene Position in der Welt führt (vgl. Marotzki 1990; Koller 1999), auch wenn dies zunächst nicht reflexiv präsent sein muss. Häufig ist die Bewältigung schwieriger Übergänge also für die handelnden Subjekte mit einem so bedeutsamen biographischen Schritt verbunden, dass es naheliegt, auf die Begrifflichkeiten der transformationstheoretischen Bildungsidee (vgl. Nohl 2006) zurückzugreifen. Hiernach ist von Bildung dann zu sprechen, wenn sie eine Wandlung, eine Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen mit sich bringt. Gleichzeitig ist die Verhältnisfrage von Bildung einerseits und Bewältigung andererseits bis heute eine offene, was wir hier zunächst nicht so sehr als Manko, sondern als Potential sehen: denn ihre Spannung kann für immer neue übergangsbezogene Forschungsfragen fruchtbar gemacht werden (vgl. Mack 1999; Schröer/Stauber/Walther/Böhnisch/Lenz i.E.).

Die Fragen nach dem Verhältnis von Bildung und Bewältigung in Übergängen junger Frauen und Männer werden in diesem Band des Weiteren im Kontext anerkennungstheoretischer Überlegungen erörtert, da sich sozial- und bildungspolitisch sehr schnell die Frage stellt, welche Problemlagen und Anforderungen in Übergängen als legitim und unterstützungswürdig betrachtet werden. So stellt sich etwa die Frage, welche Formen von Bildungsprozessen Anerkennung finden, wenn formale Bildung zunehmend auf den Erwerb arbeitsmarkterwerbarer Kompetenzen verkürzt wird. Relevant ist dies vor allem mit Blick auf diejenigen, deren kulturelles Kapital im Mainstream-Bildungssystem systematisch abgewertet wird, und denen – mit dem Hinweis auf noch mangelhafte Bildung – im Bildungs- und Ausbildungssystem kaum Spielräume zugestanden werden. Die Frage der Anerkennung verweist auch darauf, dass Deutungen von Bildung strittig sind und immer wieder zu klären ist, was mit dem jeweiligen Bildungsbegriff gemeint ist. Theorien der Anerkennung bieten hier ein Analyseinstrumentarium, das diese Missachtungserfahrungen nicht einseitig auf vermeintliche Defizite seitens der Individuen hin reflektiert, die es kompensatorisch zu beheben gilt, sondern das es ermöglicht, Situationen der Verkennung und Missachtung reflexiv als institutionelle Anerkennungslogiken aufzuschließen. Damit wird Situatives rückgebunden an soziale und symbolische Ordnungen, die eingewoben sind in institutionelle Handlungslogiken und institutionelle Diskriminierungen (vgl. Gomolla 2005; Broden/Mecheril 2010). Ein anerkennungstheoretisch informierter Bildungsbegriff macht die interaktiven, symbolischen und institutionellen Voraussetzungen von Bildungsprozessen zum Thema, die in formalen Bildungssettings – und in einer deren Wahrnehmungsschemata unkritisch reproduzierenden Bildungsforschung – häufig de-thematisiert werden (vgl. Grundmann/Bittlingmayer/Dravenau/Groh-Samberg 2004). Dadurch lassen sich auch Kategorisierungen und Essentialisierungen von Lebenslagen vermeiden, die sonst

vorschnell zu „Eigenschaften“ von Betroffenen werden können. Der Bewältigungsbegriff der sozialpädagogischen Theoriebildung hat diese Zusammenhänge systematisch im Blick. In einer häufig vorkommenden Verengung des Bewältigungsbegriffs auf das bloße „Zurechtkommen“ – etwa in der Zurichtung von Jugendsozialarbeit auf den Erwerb von „employability“ – werden solche Zugänge jedoch wieder verschlossen. Eine kritisch-reflexiv eingeführte anerkennungstheoretische Perspektive eignet sich jedenfalls, den im Böhnisch/Schefold'schen Bewältigungskonzept (vgl. 1985) eingeführten Verweis auf die doppelte Normalisierungsfunktion pädagogischen Handelns gegen solche Verkürzungen zu wappnen. Zugleich – und auch das ist immer wieder reflexiv einzuholen – impliziert eine anerkennungstheoretische Annäherung an Fragen von Bildung und Bewältigung ihrerseits Zuschreibungsprozesse, denn die Anerkennung ‚anderer‘ Bildungsprozesse als die formaler Bildung oder die Identifizierung spezifischer Zielgruppen, welche besonders von Missachtungserfahrungen ihrer biographischen Entwicklungsprozesse betroffen sind, gehen ihrerseits mit Zuschreibungen einher, die Gefahr laufen soziale Ungleichheit zu individualisieren (vgl. Mecheril 2005).

Ein bildungstheoretisch interessierter Blick auf den Zusammenhang von Bildung und Bewältigung stellt die dritte Perspektive dieses Bandes dar. Im zumeist verkürzt geführten Diskurs um Bildung als Voraussetzung von Bewältigung wird mit einem formalen Bildungsbegriff argumentiert, welcher Bildung als besitzbares Gut fasst, das im Rahmen von Bewältigungs- und Übergangsprozessen eingebracht werden kann. Ein bildungstheoretisch fundierter und erweiterter Begriff erlaubt dem gegenüber ein deutlich differenzierteres Verständnis dieses Verhältnisses von Bildung und Bewältigung und der Bildungsprozesse selbst. Bildung wird hier grundsätzlich nicht inhaltlich-normativ, sondern strukturtheoretisch als Wandlungsprozess begriffen und in ihren Konstitutionsbedingungen in den Blick genommen: In ihrer Fassung als Transformation veränderter Welt und Selbstverhältnisse wird Bildung als Subjektivierungsvorgang akzentuiert (vgl. Marotzki 1990; Koller 1999). Die hieran anknüpfende handlungstheoretisch erweiterte Fokussierung spontaner Bildungsprozesse bezieht neben einer reflexiven Dimension auch vorreflexive Aspekte ein und verdeutlicht, wie spontanes Handeln über einen biographischen Prozess zu Bildungsprozessen werden kann (vgl. Nohl 2006). Stojanov (2006) erweitert den transformativen Bildungsbegriff wiederum mit der Bezugnahme auf den schon erwähnten Aspekt der sozialen Anerkennung und markiert Bildungsprozesse als Konstitution oder Erweiterung von Selbstbeziehungsformen und als Erweiterung des Welt-Horizonts und nimmt damit auch auf die Voraussetzungen von Bildung Bezug. Der Begriff der sozialen Bildung betont soziale, nicht-sprachlich-kognitive Aspekte und setzt diese einer Reduzierung von Bil-

derung auf rein kognitive Prozesse entgegen (vgl. Sting 2002), während das Konzept der lebensweltlichen Bildung Prozesse eines in konkreten lebensweltlichen Kontexten erworbenen Erfahrungs- und Handlungswissens in den Blick rückt und dessen Abwertung gegenüber institutionell erworbener Bildung problematisiert (vgl. Grundmann/Bittlingmayer/Dravenau/Groh-Samberg 2004). Diese unterschiedlichen Konnotationen eines erweiterten Bildungsbegriffs schließen hierbei kritisch an unterschiedliche Aspekte und Engführungen des dominanten gesellschaftspolitischen Diskurses an. Eine in diesem Sinne bildungstheoretisch fundierte, qualitative Bildungsforschung zeigt nicht nur auf, dass Bildung so verstanden über eine Bewältigungsperspektive hinausweist, sie erlaubt es, vielfältige Bildungsprozesse in den Biographien derjenigen Jugendlichen zu identifizieren, denen diese in der Zuschreibung „bildungsfern“ abgesprochen werden. So schärft sie den Blick dafür, dass gerade in Bewältigungsprozessen und -leistungen Bildungsprozesse eingelassen sind. Da Bildungsprozesse als Wandlungsprozesse immer nur rekonstruktiv erfassbar sind, ist ihr Verständnis zugleich an eine biographisch-empirische Perspektive gebunden beziehungsweise mit ihr verbunden.

Die Fragen, wie Prozesse der Bildung und Bewältigung verknüpft sind und in welcher Weise institutionelle Arrangements und Strukturen diese unterstützen oder behindern, standen im Mittelpunkt der Arbeit der Nachwuchsforschungsgruppe „Durchlässigkeit und Chancengleichheit in der Bildungspolitik“ (zur Programmatik und dem methodischen Ansatz der Gruppe vgl. Ahmed/Pohl/Schwanenflügel/Stauber 2010). Neben den drei Promotionsarbeiten von Sarina Ahmed, Larissa von Schwanenflügel und Axel Pohl trugen eine Reihe von Vorträgen, Workshops und Tagungen zur Klärung dieser Fragen aus unterschiedlichsten disziplinären und theoretisch-konzeptionellen Zugängen bei. Die in diesem Band zusammengetragenen Beiträge sind im Kontext von Veranstaltungen der Nachwuchsforschungsgruppe entstanden und diskutieren diese Zusammenhänge unter den folgenden Aspekten und Zugängen:

Vor dem Hintergrund bildungssoziologischer, sozialisations- und anererkennungstheoretischer Überlegungen arbeiten Christine Wiezorek und Matthias Grundmann die komplexe Verwobenheit von Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit heraus. Am Beispiel eines jungen Mannes wird die Orientierung schulischer Bildungs- und Leistungserwartungen an akademischen Wissensbeständen und bildungsbürgerlichen Vorstellungen deutlich, welche die lebensweltlichen Bildungserfahrungen ‚nicht schulnaher‘ Herkunftsmilieus systematisch abwertet. Die soziale Ungleichheit schulischer Leistungen wird darin als Ergebnis gesellschaftlich-normativer Zuschreibungsprozesse sichtbar, welche zugleich Anerkennungsproblematiken verursachen, die ihrerseits biographische Entwicklungsprozesse

beeinflussen. Dort, wo milieuspezifische Bildungsaneignungen und Handlungswissen in Diskrepanz zu schulischen Erwartungshaltungen stehen, besteht für Heranwachsende die Gefahr negativer Selbstzuschreibungen, welche zu einer Abwertung eigener Fähigkeiten und Bildungsmöglichkeiten führen. Die Erfahrung von Handlungsfähigkeit und Anerkennung ist jedoch ihrerseits zentraler Motor für Entwicklungs- und Bildungsprozesse.

Stephan Sting setzt sich kritisch mit den Engführungen eines Bildungsbegriffs auseinander, der auf die Anforderungen und Implikationen der Wissensgesellschaft zurückgestutzt ist. Er tut dies, indem er das Primat der „Selbstbildung“ als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen betont, gleichzeitig aber eine Abgrenzung vom Autonomieanspruch der kritischen Bildungstheorie zugunsten einer Bezugnahme auf Christoph Wulfs Konzept der Mimesis vornimmt. So kann er die grundlegende soziale Einbindung von Selbstbildungsprozessen verdeutlichen, aber auch die Möglichkeiten, die sich hieraus für ein subjektives Bewältigungshandeln auftun. Indem er Bildung in ihrer soziostrukturellen, soziokulturellen und interaktiven Dimension ausleuchtet, kann er hierbei jegliche theoretische Individualisierung vermeiden.

Arnd-Michael Nohl fasst das Verhältnis von Bildung und Bewältigung auf praxeologische Weise: er unternimmt in seinem Beitrag den Versuch, das stark an Böhnisch angelehnte Konzept der Lebensbewältigung empirisch auszuleuchten. So arbeitet er anhand verschiedener Studien zu jugendlichen Aktionismen heraus, dass Bewältigungsmilieus unter Umständen erst im Zuge kollektiver Bewältigungspraktiken entstehen können. Anhand seiner eigenen Studie zur Spontaneität in Bildungsprozessen (Nohl 2006) zeigt er auf, dass Bildungsprozesse, die aus spontan eingeführten, sich dann aber über verschiedene Phasen konsolidierenden Praktiken bestehen, eine Bewältigungsfunktion bekommen können, ohne sich je auf die Bewältigung einer Krise bezogen zu haben. Nohl nutzt in dieser praxeologischen Verhältnisbestimmung von Bildung und Bewältigung die Vorzüge eines nicht-intentionalistisch gedachten Begriffs von Bildung.

Den Zusammenhang zwischen (ungleichen) Bildungschancen in rassistisch strukturierten Gesellschaften und Anerkennung entfaltet Axel Pohl vor dem Hintergrund der Widersprüchlichkeit essentialisierender Othering-Prozesse, in welchen die Anerkennung als ‚andere‘ zugleich deren Identifizierung als ‚andere‘ bedingt: Die Anerkennung von strukturellen Ursachen sozialer Ungleichheit im Übergangssystem beziehungsweise in ‚Übergangshilfen‘ geht mit der Gefahr einher, soziale Ungleichheit zu ‚kulturalisieren‘ und zu pädagogisieren, d.h. einseitig individuell zuzuschreiben. Anhand von Ausschnitten international vergleichender Länderstudien rekonstruiert Axel Pohl die spezifische Verwobenheit von Ethnizität und Benachteiligung in den (unterschiedlichen) Übergangssystemen: sowohl län-

derspezifische „Ethnizitätsdispositive“ als auch die strukturellen, sozioökonomischen und kulturell-ideologischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Übergangssysteme legen ideologisch-kulturelle Kategorisierungen nahe, welche die Deutungen professionellen Handelns auf spezifische Weise beeinflussen und prägen; sie verweisen auf die Notwendigkeit eines reflexiven Umgangs professionellen Handelns mit diesen Kategorien.

Bildung gilt gemeinhin als Voraussetzung für erfolgreiche Partizipation. Für bildungsbenachteiligte Jugendliche bedeutet dies, dass ihnen zugeschrieben wird, an politischer Partizipation wenig interessiert zu sein. Larissa von Schwanenflügel greift in ihrem Beitrag den Zusammenhang von Bildung und Partizipation auf. Anhand der „Partizipationsgeschichten“ zweier Jugendlicher zeigt sie, wie Partizipation im Jugendhaus für die Jugendlichen über die Thematisierung ihrer Bewältigungsthemen als Ort der Anerkennung und Zugehörigkeit bedeutsam wird und zugleich Bildungsprozesse in Gang setzt. Sie arbeitet heraus, dass für die empirische Untersuchung und Theoretisierung der Partizipation von „benachteiligten“ Jugendlichen nur ein pädagogisch reflektierter Partizipationsbegriff die biographischen Anschlüsse zwischen Bewältigungshandeln und aktivem Engagement aufdecken kann.

Mit Bezug zu empirischem Material fokussiert Carmen Figlesthaller in ihrem Beitrag die institutionelle Rahmung arbeitsbezogener Übergänge von als sozial benachteiligt adressierten jungen Menschen mittels des heuristischen Konzepts der sozialen Bezugnahme. Indem das Konzept einen Zugang dazu liefert, wie Subjekte den Umgang mit Institutionen deuten und verarbeiten, diskutiert die Autorin es als eine Erweiterung „subjektorientierter Übergangsforschung“ (Stauber/Pohl/Walther 2007) und als Perspektive, von der ausgehend Bildungs- und Bewältigungsprozesse Jugendlicher in entsprechenden Übergangssettings gefasst werden können. Am Beispiel eines jungen Mannes, dessen Übergang in Erwerbsarbeit von Diskontinuität geprägt ist, können so aus der Subjektperspektive seines Umgangs mit Institutionen Momente der Anerkennung wie auch Aspekte von Macht erschlossen werden. Dies ist eine wichtige Basis, um Risiken sozialer Ausgrenzung im Übergang in Arbeit mikroanalytisch und empirisch zu fundieren.

Wolfgang Mack geht es darum, den in der sozialpädagogischen Diskussion häufig unbestimmt verwendeten Bildungsbegriff anschlussfähig zu machen an allgemeine bildungs- und ungleichheitstheoretische Überlegungen. Dabei geht er von zwei gegenläufigen Tendenzen aus: einmal der Tendenz, dass in sozialpädagogischer Theoriebildung die mit den Begriffen Bildung und Bewältigung formulierten Ansprüche und Erwartungen ineinander fließen, da sie sich beide auf das Verhältnis von Subjekt und Welt beziehen. Und zum anderen auf die Notwendigkeit, die beiden Begriffe stärker vonei-

nander abzugrenzen, da sie insbesondere für Angehörige unterschiedlicher sozialer Gruppen unterschiedliche Auswirkungen haben. Eine genauere Bestimmung des Verhältnisses von Bildung und Bewältigung, die auf ungleichheitstheoretischen Überlegungen aufbaut, arbeitet er anhand der Anforderungen im Bildungs- und Übergangssystem heraus.

Ausgangspunkt des Beitrags von Jan Düker ist die Frage, ob es im Kontext dieser übergangsbezogenen Unterstützungsangebote aufgrund der starken Ausrichtung auf arbeitsmarktbezogene Strukturen und Ziele überhaupt möglich ist, emanzipatorische Bildungsprozesse anzuregen. Aus einer herrschaftskritischen Perspektive wird diese Diskussion am Beispiel der „Kompetenzagenturen“ und mit Bezug zu empirischem Material vor dem Hintergrund des Begriffs ‚Moral‘ geführt. Ausgelotet wird dabei einerseits, inwiefern die institutionelle Rahmung dieses sozialpädagogischen Settings dazu führt, dass Soziale Arbeit hier als ‚responsibilisierender Agent der Legitimation ungerechter gesellschaftlicher Verhältnisse‘ erscheint. Mit der analytischen Rahmung des Entfremdungskonzepts von Rahel Jaeggi (2005) wird es andererseits möglich, sozialpädagogische Interventionen nicht nur im Sinne einer Beschränkung und moralischen Regulierung von Subjektivität in den Blick zu nehmen, sondern darüber hinaus auch in ihrer Ermöglichung emanzipatorischer Bildungsprozesse und kritischer Reflexivität.

Heidi Hirschfeld und Sibylle Walter stellen die Frage nach der Bedeutung von Beziehungen zwischen Professionellen und Jugendlichen für individuelle Orientierungsprozesse am Ende der Sekundarstufe I in den Mittelpunkt ihres Beitrags. Dabei fassen sie Prozesse beruflicher Orientierung als Bildungsprozesse und zeigen anhand eines Fallbeispiels aus der Praxis der Berufseinstiegsbegleitung, welche Rolle die Beziehungsangebote von professionellen BegleiterInnen für die subjektive Aneignung von Übergangshandeln im Sinne der Gewinnung biographischer Handlungsfähigkeit spielen. Als zentral für das Gelingen dieser Angebote arbeiten sie den Aspekt heraus, dass die Beziehungsangebote dann Raum für vielfältige Bildungsprozesse schaffen, wenn sie sich zwar auf konkrete Bewältigungssituationen der Jugendlichen beziehen, aber nicht als rein problemorientiert wahrgenommen werden. Genau dadurch scheint es aus Perspektive der Jugendlichen möglich zu werden, dieses Übergangshandeln biographisch anzueignen.

Am Ende dieser Etappe eines längst nicht abgeschlossenen Diskussionsprozesses wollen wir an dieser Stelle Danke sagen: der Hans-Böckler-Stiftung, die dieses Buch auf unterschiedliche Weise mit auf den Weg gebracht hat, indem sie uns die unterschiedlichen Diskussionskontexte, aus denen dieses Buch hervorgegangen ist, aber auch den Band selbst finanziell ermöglicht hat. Hier möchten wir stellvertretend und insbesondere Susanne Schedel danken, die immer ein aufmerksames Ohr für unsere NachwuchsforscherInnengruppe hat und uns konstruktiv begleitet. Den Verantwortli-

chen im Verlag Beltz Juventa, den HerausgeberInnen der dort angesiedelten Reihe ‚Übergang- und Bewältigungsforschung‘ sowie allen AutorInnen danken wir für ihre Bereitschaft die Realisierung des Publikationsprojekts mit zu unterstützen. Diana Artus sei an dieser Stelle für den letzten ‚redaktionellen Schliff‘ des Manuskripts gedankt.

Mit der Veröffentlichung des vorliegenden Bandes ist die interne Diskussion der Nachwuchsforschungsgruppe nicht abgeschlossen, aber einem breiteren wissenschaftlichen Diskurs geöffnet, zu dem wir hoffen, einen befruchtenden Beitrag leisten zu können.

Literatur

- Ahmed, S./Pohl, A./Schwanenflügel, L. von/Stauber, B. (2010): Nachwuchsforschergruppe „Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem“. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5, 103-108.
- Böhnisch, L./Scheffold, W. (1985): Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigung an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Brock, D. (1991): Übergangsforschung. In: D. Brock/B. Hantsche/G. Kühnlein/H. Meulemann/K. Schober (Hrsg.), Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand (S. 9-27). München: DJI.
- Broden, A./Mecheril, P. (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: A. Broden/P. Mecheril (Hrsg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft (S. 7-23). Bielefeld: Transcript.
- Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Zugriff am 19. 10. 2012 unter:
<http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999>
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U. H./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2004): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: R. Becker/W. Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (S. 41-68). Wiesbaden: VS.
- Gomolla, M. (2005): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: R. Leiprecht/A. Kerber (Hrsg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft (S. 97-109). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München: Fink.
- Jaeggi, R. (2005): Entfremdung – Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems. Frankfurt a. M.: Campus.
- Mack, W. (1999): Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugend-schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Mecheril, P. (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: T. Badawia/F. Hamburger/M. Hummrich (Hrsg.), Migration und Bildung – Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft (S. 311-328). Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.) (2011): Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim und München: Juventa.
- Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa.
- Sting, S. (2002): Bildung. In: W. Schröer/N. Struck/M. Wolff (Hrsg.), Handbuch Kinder- und Jugendhilfe (S. 377-392). Weinheim und München: Juventa.
- Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS.
- Walther, A. (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Großbritannien und Italien. Weinheim und München: Juventa.

Christine Wiezorek, Matthias Grundmann

Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit

1. Einleitung

Dass institutionalisierte, formale, an den Anforderungen des Arbeitsmarktes ausgerichtete Bildungsprozesse soziale, politische, ökonomische und kulturelle Ungleichheiten generieren und reproduzieren, ist spätestens seit den Studien von Bourdieu und Passeron (1971, 1973) allgemein bekannt und weltweit durch internationale Vergleichsstudien wie z. B. PISA belegt. Mehr noch: Auch die bildungspolitischen Versuche, Bildungsungleichheiten durch schulische Förderprogramme und außerschulische Bildungsanstrengungen zu kompensieren, sind nicht sehr erfolgversprechend, weil Bildungsungleichheiten vor allem das Resultat ökonomisch-politischer Steuerungs- und soziokultureller Anerkennungslogiken sind, in die auch die pädagogischen Akteure eingebunden sind (Grundmann 1999, Grundmann/Hoffmeister 2007). Bildungsungleichheiten entstehen demnach insbesondere durch soziale Zuschreibungs- und Platzierungslogiken und nicht deshalb, weil Menschen unterschiedliche Befähigungen für den Erwerb von Bildungszertifikaten aufweisen. Sie entfalten ihre selektive Kraft deshalb, weil sie mit spezifischen Anerkennungsverhältnissen verbunden sind, die sich entlang milieuspezifischer Bildungserfahrungen ergeben. Mit diesen erleben sich Individuen im Feld der Bildungsinstitutionen entweder als handlungswirksam oder sie erfahren, dass die milieubezogenen Bildungserfahrungen zu den Anforderungen der Bildungsinstitutionen in Diskrepanz stehen und in ihren bildungsbezogenen Gehalten abgewertet werden.

Bildung und Anerkennung sind im Kontext sozialer Ungleichheit also komplex verwoben. Dieser Verwobenheit widmen sich die folgenden Ausführungen im Anschluss an bildungssoziologische, sozialisations- und erkenntnistheoretische Überlegungen. Anhand eines biographischen Fallporträts soll zudem aufgezeigt werden, inwiefern sich bildungsbezogene Zuschreibungs- und Platzierungslogiken in biographischen Bildungsverläufen niederschlagen. Am Fall wird zugleich illustriert, dass über das Aufwachsen und die sozialisatorische familiale Praxis milieubezogene Bildungserfahrungen