



Leseprobe aus Lindmeier, Fasching, Lindmeier und Sponholz, Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum, ISBN 978-3-7799-3533-9

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3533-9>

Bettina Lindmeier

Bildungsgerechtigkeit im Übergang

Zur Bedeutung von Übergängen

Übergangsforschung bzw. Transitionsforschung hat sich zwar in den letzten Jahren etabliert; sie bleibt aber dennoch erstaunlich randständig im Denken und Handeln pädagogischer Akteurinnen und Akteure, Institutionen ebenso wie in der Wissenschaft. Institutionalisierte Übergänge – von der Familie in die Kindertageseinrichtung, von dort in die Schule, Schulwechsel und der Übergang in den Beruf – werden als Schnittstellen innerhalb des individuellen biographischen Verlaufs und der sozialen Struktur verstanden, an denen sich der bisherige Lebensverlauf nachhaltig wandelt (Kutscha 1991, 113; Griebel / Niesel 2004, 35). Die Möglichkeit, diese Übergänge mit zu gestalten, ist durch die soziale Lage und das „Übergangsregime“ (Walter / Stauber 2013, 31) bestimmt, das die für den Einzelnen zur Verfügung stehenden Übergangspfade vorzeichnet. Bojanowski (2012) weist darauf hin, dass für die beiden Teilsysteme der Rehabilitation behinderter Jugendlicher und der Förderung benachteiligter Jugendlicher „völlig unterschiedliche Pfadlogiken“ (2014, 9) bestehen. Dennoch werden von jedem Einzelnen individuell zu verantwortende Entscheidungen und biographische Begründungen gefordert, unabhängig davon, ob ein als gestaltbar erlebter Raum überhaupt zur Verfügung steht. Für einen erheblichen Teil von Jugendlichen – nahezu alle Jugendlichen mit Förderbedarf – sind die Spielräume so erheblich verengt, dass eine Gestaltung im Sinne von Agency oder Handlungsfähigkeit kaum möglich ist.

Der Beitrag führt daher zunächst ein in etablierte Theorien zum Übergang. Im Anschluss erfolgen Ausführungen dazu, welche Gerechtigkeitskonzeptionen dem herrschenden Übergangsregime zu Grunde liegen, welche Alternativen dazu denkbar sind und wie insbesondere Jugendliche, die zwischen der Logik des Übergangspfades für benachteiligte Jugendliche zu demjenigen für behinderte Jugendliche zu wechseln gezwungen sind, ihre Situation erleben. Der Beitrag schließt mit Überlegungen dazu, den Integrationsfachdienst als Königsweg der an substanzieller Teilhabe orientierten Übergangsgestaltung besser zu implementieren.

Aus *sozialpsychologischer Perspektive* können Übergänge als Diskontinuitätserfahrungen angesehen werden, in denen sich durch neue Herausforderungen Entwicklungsaufgaben verbunden stellen (Lindmeier / Schrör 2015). Übergänge gehen immer einher mit „dem Sich-Einknüpfen in neue soziale Netzwerke, mit der Klärung und Übernahme neuer Rollen, mit Veränderungen im privaten Lebensbereich und [...] mit der Auseinandersetzung mit ‚inneren‘ und ‚äußeren‘ Themen“ (Bleher 2011, 1). Der Mensch befindet sich in einer Phase beschleunigter Veränderung mit vielfältigen Lernprozessen (Griebel / Niesel 2004, 35). Erfolgreich verlaufende Übergangsprozesse führen daher zu einer Erweiterung des sozialen Netzwerks und der Handlungsfähigkeit sowie zu einer Erhöhung des Selbstwertgefühls und des Wohlbefindens. Bei Misserfolg kann es dagegen zu Einschränkungen der Verhaltensoptionen, zu einer Verschlechterung von Beziehungen und einer Abnahme von sozialen Kontakten sowie zu einer Verringerung des Selbstwertgefühls und zu einer Verschlechterung der physischen und psychischen Gesundheit kommen (Griebel 2004, 35). Frühere Erfahrungen erfolgreicher oder missglückter Übergangsgestaltung bilden die Grundlage für spätere Übergänge, so dass positive Erfahrungen hilfreich für die Bewältigung einer folgenden Übergangssituation sein können, negative Erfahrungen sind entsprechend hinderlich. Für Kinder und Jugendliche mit hohen Risiken häufen sich im Verlauf ihrer Lebensgeschichte Erfahrungen von Ausschluss und Perspektivlosigkeit bei geringer sozialer Unterstützung. Dies gilt insbesondere für die hohe Zahl an Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf mit einer ‚Institutionenkarriere‘, die mehrere nicht kommunizierte, ‚erlittene‘ Schul- und Hortwechsel, Tagesgruppen, Wohngruppen etc. umfasst. Aus einer sozialpsychologischen Perspektive wird dies allerdings meist lediglich als Bestandteil der sozialen Situation des Individuums betrachtet, ohne die Frage zu stellen, ob auch die Struktur der Institutionen manche Individuen begünstigt oder benachteiligt, wie es die These der institutionellen Diskriminierung (Radtke / Gomolla 2002; Gomolla 2011) postuliert.

Eine weitere einflussreiche Theorie untersucht *Bildungsentscheidungen* im Übergang unter Bezug auf Rational-Choice-Theorien (Boudon 1974) als bewusste und informierte Entscheidungen (Maaz / Baumert / Trautwein 2011). Dies Konzept basiert auf der Existenz verschiedener, aus guten Gründen wählbarer Entscheidungsoptionen, die (auch) weitere Optionen eröffnen. Zudem setzt es voraus, dass die (langfristigen) Auswirkungen der Entscheidungen weitgehend überblickt und eingeschätzt werden können. Die Theorie der Bildungsentscheidungen baut auf der Erkenntnis auf, dass in postindustriellen Gesellschaften Übergangsprozesse weniger linear durch verhaltensnormierende gesellschaftliche Kräfte gesteuert werden (Wörz 2004, 26 f.), wodurch die individuellen Entscheidungen an Bedeutung ge-

winnen: Jedes Individuum ist durch die sich immer schneller wandelnden, pluralistischen gesellschaftlichen Entwicklungen dazu gezwungen, eigenverantwortlich seine Biographie zu gestalten (Keupp 1990, Schumacher 2004, 19). Für Menschen mit einem mittleren bis hohen Bildungsabschluss bieten die verlängerten und weniger standardisierten Übergangsphasen die Freiheit zu biographischer Orientierung und Experiment; die damit einhergehenden Belastungen und Risiken werden hier von einem verlässlichen familiären Umfeld aufgefangen (Thielen / Katzenbach / Schnell 2013, 7), das über die nötigen materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen verfügt, die für die komplexen Entscheidungsprozesse und gegebenenfalls ihre Revision nötig sind.

Die Wirkung gesellschaftlicher Mechanismen auf Entscheidungen wird in diesem Modell nicht berücksichtigt, ebenso wenig die Frage, ob überhaupt Perspektiven vorhanden sind, für die sich Jugendliche mit guten Gründen entscheiden können. Die *Kapitaltheorie* und das *Habituskonzept* Bourdieus dagegen ermöglichen es, gerade die Bedingungen zu analysieren, unter denen Jugendliche (unterer sozialer Schichten) und ihre Eltern Entscheidungen zu treffen haben.

Das Habituskonzept kann erklären, in welcher Weise bereits früh Interessen und Präferenzen entstehen, die mehr oder weniger anschlussfähig sind an schulische Erwartungen, und die schulisches Lernen entsprechend als vertraut oder fremd erscheinen lassen, und die einerseits überindividuell und eng mit den bestehenden Machtverhältnissen verbunden sind, andererseits aber auf Grund des vorstrukturierten, zugleich aber weitere Handlungen strukturierenden Wesens des Habitus als eigene Präferenzen und freie Entscheidungen erlebt werden:

„Als Produkte der Einschreibung eines Herrschaftsverhältnisses in den Körper sind die strukturierten und strukturierenden Strukturen des Habitus das Prinzip praktischer Erkenntnis- und Anerkennungsakte der magischen Grenzlinie, die den Unterschied zwischen den Herrschenden und den Beherrschten, d. h. ihre soziale Identität erzeugt, die vollständig in dieser Beziehung enthalten ist“ (Bourdieu 1997, 170).

Die Erfahrung von Vertrautheit oder Zugehörigkeit bzw. Fremdheit oder Nichtzugehörigkeit setzt sich im Verlauf der Schulzeit und der Auseinandersetzung mit den beruflichen Perspektiven fort. In Bezug auf das Schulsystem wurde durch Bourdieu und Passeron (1971) herausgearbeitet, dass und in welcher Weise dadurch unmerklich und unbewusst bestimmte Entscheidungen als naheliegend wahrgenommen werden, andere als abwegig. Sie können zeigen, wie Schülerinnen und Schüler, die Sprache, Themen, Verhaltensmuster der Schule als fremd erleben, trotz des Versprechens der

meritokratischen Chancengleichheit (wer sich anstrengt, wird erfolgreich sein) am Ende schlechtere oder keine Abschlüsse erhalten. Hinzu kommt ein unterschiedlicher Umfang an ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital:

„Chancen und Risiken sind allerdings sozial ungleich verteilt – je nachdem, welche Erfahrungen und Ressourcen (zum Beispiel in Form von Bildungsabschlüssen, Berufserfahrungen, Geldrücklagen) jemand in seinem bisherigen Lebensverlauf akkumulieren konnte. Frühere Lebensereignisse beeinflussen Werdegänge, mögliche Alternativen und Risiken im weiteren Lebensverlauf“ (Solga 2009, 6).

Neuere Studien zeigen, in welcher Weise Selbst- und Fremdselektion insbesondere an institutionellen Übergängen so zusammenwirken, dass in Übergängen für bereits marginalisierte Kinder und Jugendliche in der Regel eine Verkleinerung ihrer Spielräume und eine Verschärfung ihrer Ausgrenzung verfestigt wird. Vermeintliche Übergangspfade führen regelhaft nicht in wirtschaftliche und soziale Unabhängigkeit, sondern sehr häufig in brüchige Lebensverhältnisse, die von wechselnden Phasen prekärer Beschäftigung und Erwerbslosigkeit (Hiller 1996; Brake / Bücheler 2011; van Essen 2013a; 2013b) bestimmt sind. Zu den Rahmenbedingungen gehört ein wachsender Niedriglohnsektor (Hans-Böckler-Stiftung 2018, 14) und eine Hartz-IV-Gesetzgebung, die für junge Menschen unter 25 Jahren besonders harte Sanktionen bei sog. Fehlverhalten vorsieht (SGB II, § 31a: Rechtsfolgen bei Pflichtverletzungen, Absatz 2). Die vorliegenden Studien zeigen allerdings auch, dass selbst ‚erzwungene‘, als fremdbestimmt erlebte Entscheidungen biographisch bearbeitet werden müssen, indem sie entweder anschlussfähig an die eigene Biographie und Identitätsbildung gemacht oder abgelehnt werden müssen:

„Biografische Prozesse und gesellschaftliche Strukturen stehen in einem Wechselverhältnis zueinander und bedingen sich gegenseitig. In der Biografie spiegeln sich das subjektive Erleben und die Verarbeitung dieser gesellschaftlichen Gegebenheiten stets wider. Bildungsentscheidungen im Lebenslauf beruhen deshalb immer sowohl auf Handlungskompetenzen, subjektiven Einstellungen, kollektiven Orientierungen als auch auf institutionellen Abläufen des Bildungssystems, in welches wiederum Formen institutioneller Diskriminierung eingeschrieben sind“ (Miethe / Ecarius / Tervooren 2014, 10).

Gerechtigkeitskonzeptionen als Grundlage der Übergangsregime

Die im Zitat beschriebenen (bildungs-)biografischen Prozesse in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Strukturen ebenso wie der Begriff der Diskriminierung weisen darauf hin, dass berufliche Orientierungsprozesse innerhalb eines staatlichen Bildungssystems und eines Übergangssystems stattfinden, in das auch Betriebe als Ausbildungspartner im dualen System, aber insbesondere zum Ausgleich von Benachteiligungen wiederum staatliche oder staatlich finanzierte Institutionen eingebunden sind, die entsprechend einer – wie auch immer gearteten – Vorstellung von Gerechtigkeit verpflichtet sind. Obwohl die Begriffe Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit gegenwärtig in der Bildungspolitik häufig noch synonym verwendet werden (Wigger 2015), ist der Begriff der Bildungsgerechtigkeit facettenreicher und verweist weniger stark auf ein „Standardverständnis“ (Giesinger 2007), das vor allem formale Chancengleichheit einfordert. Die Dominanz dieses Standardverständnisses von Bildungsgerechtigkeit ist der wesentliche Grund, warum strukturelle Diskriminierungen von den Akteuren im Übergangssystem häufig nicht als solche wahrgenommen werden können, sondern das Scheitern vieler Jugendlicher vor allem ihnen selbst individualisierend und schuldhaft zugeschrieben wird (B. Lindmeier 2015; Lindmeier / Schrör 2015).

(1) Bildungsgerechtigkeit als *Verteilungs- und Leistungsgerechtigkeit* ist dasjenige Konzept, das von der Bildungspolitik favorisiert wird (Stojanov 2011; C. Lindmeier 2018) und daher von Giesinger (2007) als ‚Standardverständnis‘ bezeichnet wird. Bildlich gesprochen könnte man sagen, dass im ‚Wettkampf‘ um einen schulischen Abschluss oder eine berufliche Position die Startbedingungen gleich sein sollen, so dass von diesem Startpunkt an die Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft entscheiden, welche gesellschaftliche Position erreicht wird (meritokratisches Prinzip). In der Weiterentwicklung zu einer fairen Chancengleichheit sollen bestimmte Ungleichheiten ausgeglichen werden, indem durch möglichst frühe gezielte kompensatorische Maßnahmen die Startbedingungen verbessert und denjenigen anderer Kinder angeglichen werden. Über die Frage, welche Ungleichheiten als ungerechte Benachteiligungen gelten und daher ausgeglichen werden sollen, muss ein gesellschaftlicher Konsens hergestellt werden. In Deutschland werden manche herkunftsbedingten Benachteiligungen wie ein schwacher sozio-ökonomischer Hintergrund oder Migrationshintergrund als benachteiligend angesehen. Gezielte Maßnahmen, die sich auf diese Startbedingungen richten, sind insbesondere Angebote der Sprachförderung im Elementarbereich und Primarbereich, die daher nicht als unzulässige Diskriminierung derjenigen Kinder und Jugendlichen gelten,

die keinen Zugang zu ihnen haben, sondern als positive Diskriminierung angesehen werden (Gosepath 2004). Aber auch das Berufsförderungsjahr (BVJ), die berufsvorbereitenden Maßnahmen (BvB) und ähnliche Maßnahmen, die der Herstellung der sog. ‚Ausbildungs- oder Berufsreife‘ dienen, sind dieser Logik folgend konzipiert (kritisch hierzu Solga 2009), ebenso der Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen (Zimmermann / Wachtel 2013). Wesentlich scheint, dass es um eine der Person inhärente, individuelle Leistungsfähigkeit geht, die auf Grund äußerer Einflüsse nicht entfaltet werden kann, wie die Ausführungen der KMK-Empfehlung zur inklusiven Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zeigen:

„Mit Hilfe des Nachteilsausgleichs sollen Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernbedürfnissen ihre mögliche Leistungsfähigkeit ausschöpfen. Es gilt, Bedingungen zu finden, unter denen Kinder und Jugendliche ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden. Eine Leistung, die mit Maßnahmen eines Nachteilsausgleichs erbracht worden ist, stellt eine gleichwertige, zielgleiche Leistung dar. Die Anwendung von Formen des Nachteilsausgleichs gibt insbesondere den Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen die Chance, Kompetenzen unter angemessenen äußeren Bedingungen nachzuweisen“ (KMK 2011, 10).

Im Jahresgutachten Bildungsgerechtigkeit der bayerischen Wirtschaft aus dem Jahr 2007 (vbw 2007; kritisch hierzu Stojanov 2011; Wigger 2015; B. Lindmeier 2015), das Bildungsgerechtigkeit ebenfalls als Verteilungs- und Leistungsgerechtigkeit konzipiert, wird vor allem eine Gleichstellung der kognitiven Ausgangsvoraussetzungen (Startchancengerechtigkeit) zur Erhöhung einer als ‚Employability‘ verstandenen Bildung zur Steigerung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der Volkswirtschaft betont. Dagegen werden, wie Wigger (2015) kritisiert, Ansprüche auf Bildungsgerechtigkeit durch Einzelne oder gesellschaftliche Gruppen zurückgewiesen, um einen damit potentiell verknüpften ‚Bildungsmissbrauch‘ einzudämmen. Letzterer wird als mangelnde individuelle Anstrengungsbereitschaft konzipiert, wodurch Bildungsgerechtigkeit zu einem Konzept umgewandelt wird, das „ausschließlich die Funktion übernimmt, freiheitseinschränkende Disziplinierungsmaßnahmen im Bildungssystem quasi-moralisch zu rechtfertigen“ (Stojanow 2011, 50).

(2) Bildungsgerechtigkeit als *Teilhabe- und Befähigungsgerechtigkeit* setzt nicht an den Ausgangsbedingungen, sondern dem Ergebnis an, anhand der Frage, welches Mindestmaß grundlegender Bildung für eine gesellschaftliche Teilhabe in einer bestimmten Gesellschaft notwendig ist. Das Erreichen dieses Bildungsniveaus gilt als notwendige Voraussetzung für ein

Leben in Wohlergehen und für demokratische Partizipation (Gutmann 1987; Anderson 1999) in der jeweiligen Gesellschaft. Zur Konkretisierung dieses Konzeptes wird meist auf den Capability Approach (Felder 2012; C. Lindmeier 2018) zurückgegriffen, indem auf die von Nussbaum (2010) beschriebenen, anthropologisch begründeten Fähigkeitsbereiche oder die Bedeutung der Capabilities als (positive) Freiheiten zur Verwirklichung individueller und vielfältiger Entfaltungschancen (Sen 2010) rekurriert wird. Wiederum im Bild des Wettlaufs gesprochen ist hier nicht die Frage der Startbedingungen relevant, sondern die Frage, wie möglichst alle Kinder und Jugendlichen beim Erreichen eines ersten wichtigen Etappenziels unterstützt werden können, auch diejenigen, die schlecht gestartet sind oder – aus welchen Gründen auch immer – langsamer laufen.

„Wie Giesinger (2008) herausarbeitet, geht es bei dieser Kontroverse im Grunde um die Frontstellung zwischen einem meritokratischen Wettbewerbs-Modell und einem Modell demokratischer Gleichheit, das – unter Berufung auf Dewey – die ideale demokratische Gesellschaft als fair ausgestaltete Solidargemeinschaft ansieht“ (C. Lindmeier 2018, 162).

(3) Bildungsgerechtigkeit als *Anerkennungsgerechtigkeit* bzw. *relationale Gerechtigkeit* nimmt nochmals eine andere Facette von Gerechtigkeit in den Blick: Im Anschluss an Honneth (1992) wird die Sicherung relevanter Formen von Anerkennung als Grundlage für die Entwicklung eines Welt- und Selbstbezugs (Koller 2018) im Sinne einer gelingenden Identität angesehen. Wie bedeutsam dies ist, kann in sonder- und inklusionspädagogischen Arbeitsfeldern besonders deutlich nachgewiesen werden, da dort mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird, bei denen diese Anerkennung oft brüchig ist. Karolina Siegerts Beitrag in diesem Band zeigt, dass die vergeblichen Versuche, in einer gewünschten Ausbildung Fuß zu fassen, als versagte Anerkennung erlebt werden können bzw. müssen. Bildlich gesprochen geht es hier um die Frage, ob jemand bei dem Wettlauf überhaupt starten darf.

Honneth (2010) führt aus, dass gelingende Identität der wechselseitigen Anerkennung und Wertschätzung zwischen Subjekten bedarf, wodurch Individualität – einschließlich der im Konzept der Verteilungs- und Leistungsgerechtigkeit beschriebenen individuellen Leistungsfähigkeit und -bereitschaft – sozial konstituiert ist.

Unterschiedliche Übergangsregime als strukturelle Rahmungen individueller Möglichkeiten

Als unterschiedliche Übergangsregime lassen sich „unterschiedliche Konfigurationen des Zusammenspiels sozio-ökonomischer, institutioneller und kultureller Faktoren vergleichen, die entsprechend herrschender Normali-

tätsannahmen Übergänge im Lebenslauf strukturieren und den Individuen unterschiedliche Handlungsspielräume eröffnen“ (Walther / Stauber 2013, 31). Es entstehen unterschiedliche Handlungsmuster und -spielräume, unterschiedliche institutionelle Übergangsstrukturen innerhalb des Bildungssystems und von der Schule in Ausbildung und Beruf. Walther identifiziert auf der Basis international vergleichender Untersuchungen verschiedene Typen von Übergangssystemen (Walther 2013, 26):

- In den *nordeuropäischen* Ländern werden alle Schülerinnen und Schüler möglichst in einem allgemeinen Bildungssystem unterrichtet. Es gibt Gesamtschulen und die berufliche Bildung erscheint flexibel, aber verlässlich und standardisiert. Alle Jugendlichen haben einen eigenständigen Zugang zu sozialer Sicherung und es gibt Wahlmöglichkeiten und flexible Unterstützungsangebote. Es ist unschwer erkennbar, dass hier die Gerechtigkeitsmodelle der Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit eine wesentliche Rolle spielen.
- In den *angelsächsischen* Ländern hat das Ziel der „Employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) besondere Bedeutung. Entsprechend zeigt sich das Bildungssystem flexibel und bietet vielfältige Einstiegs- und Wechseloptionen. Die Jugendlichen haben ein eigenständiges Recht auf soziale Sicherung, diese ist jedoch niedrig und mit hohem Druck verbunden, auch prekäre Arbeitsverhältnisse einzugehen. Die vielfältigen, flexiblen Optionen der Beschäftigung verweisen auf das Modell der Teilhabegerechtigkeit, der hohe Druck, auch prekäre Beschäftigungen anzunehmen, deutet auf eine ebenso hohe Dominanz des Modells der Leistungsgerechtigkeit.
- In den *kontinentaleuropäischen* Ländern einschließlich Deutschland differenzieren bzw. selektieren die Schulsysteme stark, und die Berufsbildung ist in der Reglementierung des Zugangs und im Ausbildungsverlauf standardisiert. Der Zugang zu sozialer Sicherung ist abhängig vom Erwerbs- oder Familienstatus, und benachteiligte Jugendliche erhalten Zugang zu kompensatorischen Berufsvorbereitungsmaßnahmen, damit sie ihre „Ausbildungsreife“ verbessern können. Das Modell der Leistungsgerechtigkeit ist hier ebenfalls dominant, allerdings verbunden mit einem starken Bemühen, als ‚unfair‘ anerkannte Benachteiligungen auszugleichen sowie Leistungsdefizite zu identifizieren und systematisch zu bearbeiten. Letzteres verweist auf eine hohe Bedeutung des Konzepts der Anerkennungsgerechtigkeit, wobei unterschiedliche Grade der Anerkennung existieren.
- In den *südeuropäischen* Ländern zeigt sich ein Strukturdefizit. Es fehlen Verbindungen vom Bildungs- ins Erwerbssystem, die Jugendlichen haben keinen Zugang zu sozialer Sicherung und sind lange abhängig von

ihrer Herkunftsfamilie. Auch hier ist das Modell der Leistungsgerechtigkeit bei einer geringeren Absicherung gegenüber unfairen Risiken oder Benachteiligungen erkennbar.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Übergangsregime sich dahingehend unterscheiden können, ob sie Benachteiligung (infra-)strukturell oder individualisiert-leistungsbezogen interpretieren. In Nordeuropa werden Jugendliche als benachteiligt angesehen, „weil sie arbeitslos sind, und sie sind arbeitslos, weil Arbeit und Bildungsmöglichkeiten fehlen bzw. der Zugang verschlossen ist“ (ebd., 27). Maßnahmen zur Schaffung von zusätzlichen Bildungs- und Erwerbsmöglichkeiten sind die nötige Konsequenz. In Kontinentaleuropa sind „Jugendliche arbeitslos, weil sie benachteiligt sind, d. h. aufgrund von Sozialisationsdefiziten wie fehlender Ausbildungsreife oder Arbeitsbereitschaft“ (ebd., 28). Dieser Annahme folgend richten sich die Maßnahmen eher auf eine Anpassung des Menschen an die Gegebenheiten durch ‚Fördern und Fordern‘.

In institutionalisierten Übergangsprozessen agieren Fachkräfte sozialer und erzieherischer Berufe entsprechend der Pfade, die das jeweilige Übergangsregime vorsieht. Diese Fachkräfte werden als ‚Gatekeeper‘ bezeichnet und „haben die Aufgabe, die Individuen durch diesen Übergang zu geleiten und gleichzeitig sicher zu stellen, dass sie dort landen, wo sie entsprechend der gesellschaftlichen Arbeitsteilung nach Alter, Geschlecht, Zugehörigkeit oder Bildung auch landen sollen“ (Walther 2013, 20 zit. n. Lindmeier / Schrör 2015, 9). In welchen Momenten und in welcher Weise Gatekeeper an den Übergangsprozessen beteiligt sind, welche Handlungsspielräume sie haben und wie sie über ihre Klientinnen und Klienten denken, ist abhängig vom jeweiligen Übergangsregime.

Können die Gatekeeper als Personen agieren, die den Jugendlichen realistische und akzeptable Möglichkeiten nicht nur zeigen, sondern wirkungsvoll den Zugang erleichtern können? Oder gibt es keine akzeptablen Übergangspfade oder unüberwindliche Zugangshürden? Schreiben die Gatekeeper den Jugendlichen oder den Strukturen der Arbeitswelt die Verantwortung für etwaige Schwierigkeiten zu? Unterstützen die Gatekeeper die Jugendlichen bei der Entwicklung eines realistischen Selbstbildes und einer trotz Misserfolgserebnissen grundsätzlich positiven Identitätsbildung? Oder werten sie die diesbezüglichen Bemühungen der Jugendlichen ab, die sich oft über Kleidungsstil, Musikgeschmack und Akzeptanz in einer Peergroup ausdrücken? Welchen Spielraum haben die Gatekeeper selbst in einem Übergangsregime, das ‚fehlende Ausbildungsreife und mangelnde Leistungsbereitschaft‘ als wesentlichen Grund für die Schwierigkeiten im Übergang ansieht und daher vor allem Maßnahmen der weiteren Qualifi-

zierung, weniger aber soziale Absicherung und entlohnte Beschäftigungsmöglichkeiten bereitstellt?

Welche Möglichkeiten haben die Gatekeeper überhaupt, sich selbst Freiräume für eigenständige Entscheidungen zu erarbeiten? Auch die Gatekeeper selbst sind hier, ungeachtet ihrer vermeintlich machtvollen Position, nur wenig handlungsmächtig, „denn Organisationen ... schaffen über definierte Regeln und Normen ‚Grenzen, in denen sich die Mitglieder (und eben nur die Mitglieder) den Regeln der Organisation zu unterwerfen haben, und es hängt permanent die Drohung im Raum, dass das Mitglied die Organisation zu verlassen hat, wenn es deren Regeln nicht befolgt‘ (Kühl 2011, 18). Organisationen werden durch Prozesse der Institutionalisierung zu Institutionen, welche auf ‚habitualisierten Handlungen [basieren], die allgemein bekannt sind‘ (Nohl 2018, 17). [Sie werden] durch bestimmte, dazu autorisierte Handelnde ausgeführt (...) und diesen bestimmten Personen zugeschrieben“ (Ehrenberg / Lindmeier 2019).

Differenzproduktion im Kontext von Gerechtigkeitskonzeptionen

Das System der Übergangsgestaltung hat den Anspruch, für alle Jugendlichen gleichermaßen Übergangspfade anzubieten, für benachteiligte Jugendliche sogar besondere Angebote als Form positiver Diskriminierung bzw. gerechtfertigter Ungleichbehandlung. Bei näherer Analyse erweist es sich aber vorrangig orientiert am Konzept der Verteilungs- und Leistungsgerechtigkeit, indem es auf der Basis erreichter Abschlüsse Übergangspfade öffnet oder schließt. Dabei sollen im Sinne einer fairen Chancengerechtigkeit bestimmte Ungleichheiten durch die bereits erwähnten kompensatorischen Maßnahmen ausgeglichen werden. Diese erweisen sich allerdings regelmäßig als Sackgasse, was auch den Jugendlichen bewusst ist. Ihre Verweigerung führt allerdings in aller Regel zu Zuschreibungen als zu leistungsschwach, unmotiviert oder nicht ‚ausbildungsreif, wodurch ihnen allein die Verantwortung zugewiesen und das Problem individualisiert wird. Das Übergangsregime funktioniert nach dem Muster ‚Jugendliche sind ausbildungslos, weil sie gering qualifiziert, leistungsschwach oder unmotiviert sind‘. Alternativ wären auch diese Zuschreibungen denkbar: Jugendliche sind ausbildungslos,

- weil die allgemeinbildende Schule unzureichend auf die Ausbildung vorbereitet,
- weil nicht genügend passende Ausbildungsplätze vorhanden sind, einschließlich besonders angepasster Arbeitsplätze,

- weil die Passung von Schulsystem und Arbeitswelt unzureichend ist,
- weil ausbildungsbegleitende Unterstützung in zu geringem Maße etabliert ist,
- weil sie bereits so tiefgreifend entmutigt sind, dass sie keine Anstrengungen mehr unternehmen können.

Diese Zuschreibungen lassen unschwer die Gerechtigkeitskonzeptionen der Teilhabe- und Befähigungsgerechtigkeit sowie der Anerkennungsgerechtigkeit erkennen.

Die gängige Zuschreibung von geringer Qualifikation oder mangelnder Motivation ist also nur eine Form möglicher Zuschreibungen. Innerhalb dieser Zuschreibung sind wiederum zwei unterschiedliche Differenzmarkierungen zu unterscheiden. (1) Eine Form der Differenzsetzung innerhalb der Übergangsgestaltung impliziert die grundsätzliche Fähigkeit von Jugendlichen, den Erwartungen an sie zu entsprechen. Damit verbunden ist die Vorstellung eines ‚schuldhaften Versäumnisses‘, wie es der Argumentation des Gutachtens für die Bayerische Wirtschaft (vbw 2007) und den Hartz-IV-Sanktionen zu Grunde liegt. Eine andere rekurriert auf eine nicht verschuldete, grundlegende ‚Unfähigkeit‘ wegen einer anerkannten Beeinträchtigung, die den Zugang zu theoriereduzierten Ausbildungen in Berufsbildungswerken oder im Berufsbildungsbereich von Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) ebnet.

Während die erste Zuschreibung Forderungen – bis zu massiven Überforderungen oder Leistungskürzungen – nach sich zieht, führt letztere dazu, dass an Stelle des meritokratischen Modells ein Fürsorgemodell etabliert wird, das nur noch reduzierte Leistungen fordert. Allerdings ermöglicht es nur um eine dauerhaft reduzierte Teilhabe, die eine wirtschaftliche Selbständigkeit nahezu unmöglich macht. Dies lässt sich im bundesdeutschen System idealtypisch zeigen am Beispiel der Werkstatt für behinderte Menschen. Um Zugang zu erhalten, reicht es nicht, über längere Zeit auf dem ersten Arbeitsmarkt Schwierigkeiten bei der Sicherung eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes zu haben. Es ist nötig, einen Schwerbehindertenstatus oder eine entsprechende Gleichstellung zu beantragen, was als machtvolle Differenzsetzung angesehen werden kann, die „Othering“ (Riegel 2016) nach sich zieht. Indem Werkstätten „denjenigen behinderten Menschen, die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können“ (Werkstättenverordnung § 136, Abs. 1, Satz 2), Arbeitsplätze anbieten und andererseits durch die Festlegung, dass Werkstattbeschäftigte „wenigstens ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erbringen“, eine Abgrenzung ‚nach unten‘ schaffen, erzeugen sie durch diesen performativen Akt (Butler (2001/2015) den Status des behinderten Werkstattbe-

schäftigten. Wie Wüllenweber (2012) zeigen kann, ist die Tätigkeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen für einen erheblichen Teil der von ihm befragten leistungsstärkeren Jugendlichen gerade deshalb problematisch, weil sie sich gegen diese Differenzsetzung in Form einer Zuordnung zur Gruppe der ‚Behinderten‘ wehren.

In dieser Differenzordnung sind unschwer die von Foucault (1989) beschriebenen fünf aufeinander aufbauenden Verfahren zu erkennen, mit denen eine Disziplinarmacht auf Normabweichungen reagiert, indem sie „ein System von Normalitätsgraden, welche die Zugehörigkeiten zu einem homogenen Gesellschaftskörper anzeigen, dabei jedoch klassifizierend, hierarchisierend und rangordnend wirken“ (Foucault 1976, 237), installiert: *Vergleich, Differenzierung, Hierarchisierung, Homogenisierung und Ausschluss*. Der *Vergleich* zwischen den Leistungen von Jugendlichen im Übergang zieht eine *Differenzierung* und Zuordnung zu verschiedenen Übergangspfaden nach sich, die klar *hierarchisiert* sind. Innerhalb der so gebildeten Gruppen erfolgt dadurch zugleich eine *Homogenisierung* in Form einer Etikettierung als ‚benachteiligte‘, ‚schwer behinderte‘ oder ‚nicht werkstattfähige‘ Jugendliche, durch die die sehr heterogenen Gruppe als homogene Gruppe beschrieben und Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe durch Normierung nivelliert werden. Das fünfte Verfahren der *Ausschließung* macht in besonderer Form vorherrschende Machtverhältnisse deutlich.

Wüllenweber untersuchte die zunehmende Aufnahme von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus dem Förderschwerpunkt Lernen, die nicht als klassische Zielgruppe von Werkstätten für behinderte Menschen gelten, und die vielerorts als schwierig zu integrieren wahrgenommen werden. Jugendliche im heutigen Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung oder aus dem Förderschwerpunkt Lernen werden von Seiten der Werkstätten häufig – trotz ihrer potentiell hohen Leistungsfähigkeit – als Problemgruppe wahrgenommen. Mangelnde Konfliktfähigkeit, mangelnde Akzeptanz der WfbM und der eigenen Einschränkung, fehlende Arbeitstugenden und geringe Frustrationstoleranz gehören zu den häufigsten Vorwürfen (Wüllenweber 2012, 154).

Demgegenüber steht, dass die Aufnahme in eine WfbM von keiner der 18- bis 22-jährigen interviewten Personen aus acht Werkstätten verschiedener Bundesländer gewünscht wurde, sondern von anderen Personen bzw. Institutionen der erste Anstoß gegeben wurde. In der Mehrheit kam die Erstinitiative von der Arbeitsagentur oder von gesetzlichen Betreuern (ebd., 114); und im Prozess selbst erlebten die Betroffenen sich als machtlos: Sie geben an, zwar nach ihrer eigenen Meinung gefragt worden zu sein, diese erwies sich aber nicht als bedeutsam für die Platzierungsentscheidung, denn ihre Ablehnung der WfbM und ihr Wunsch nach Alternativen blieben ohne

Konsequenzen. Die Orientierung dieser Jugendlichen an einer ‚Normalbiographie‘ und ihr Aufbegehren gegen Differenzsetzungen, die sie als diskriminierend erleben, wird durch das Übergangsregime allerdings eher als störend oder realitätsfern wahrgenommen, wie die folgenden Äußerungen zeigen. Ebenso wird deutlich, dass die Jugendlichen vergeblich versuchen, biographische Anschlussfähigkeit herzustellen und ihre Identität aufrechtzuerhalten. Den machtvollen Differenzsetzungen, die mit der faktischen Zuweisung zu der WfbM vollzogen werden, stehen Ohnmachts- und Entrechtungserfahrungen gegenüber:

- Die eigenen Eltern ignorierten den Wunsch, vor der WfbM andere Optionen zu erproben;
- die Fachkräfte der WfbM agieren über den Kopf der Betroffenen, missachten Vertraulichkeit und werden als abwertend erlebt;
- die Arbeitsagentur eröffnet keine Alternativen, in Einzelfällen droht sie offen mit Sanktionen: „Die haben dann gesagt, ich hab zwei Möglichkeiten, entweder ich geh in die Lebenshilfe oder ich krieg ne Sperre von 2, 3 Monaten. Hab ich gedacht, bevor ich dann das krieg.“ (ebd., 144 f.),
- die Arbeitsmarktlage trägt zu einer Verfestigung der Situation bei: „Also zuerst war ich so froh, dass ich die Arbeit hier gehabt hab, weil ich dachte, das wäre nur vorübergehend für mich. Ich hab gedacht, wenn der Arbeitsmarkt besser ist, ich hab gedacht, vielleicht ergibt sich da ne Möglichkeit für mich. Weil ich hab keine Ausbildung. Ist aber nichts geworden.“ „Ja, ich wollte halt draußen arbeiten, ist nicht gegangen.“ (ebd., 145).

Eine tiefgehende Verunsicherung, das Erleben von Stigmatisierung und fehlender sozialer Unterstützung, Probleme beim Aufrechterhalten sozialer Beziehungen und Partnerschaften sind nur einige der von den jungen Erwachsenen berichteten Probleme. In den meisten Fällen haben sich die Betroffenen zuvor nicht als behindert wahrgenommen und weigern sich auch nach Eintritt in die WfbM, dieses Etikett zu übernehmen, obwohl die Aufnahme eine offizielle Diagnose erfordert. Die WfbM ist für sie zuvor keine Option in ihrem Lebenslauf gewesen, da sie am Übergangspfad für benachteiligte Jugendliche orientiert waren. Sie hatten zwar Arbeitslosigkeit und Maßnahmen als Etappen auf dem Weg zum Beruf antizipiert, die Aufnahme in eine WfbM ist aber eine unvorhergesehene gravierende Änderung, verbunden mit einem weiteren sozialen Abstieg. Sie orientieren sich an jugendkulturellen Ausdrucksformen und Peergruppen, denen gegenüber sie teilweise ein kompliziertes Stigmamanagement betreiben (ebd., 134 f.).