

**Benachteiligte Jugendliche zwischen Autonomie und Ab-  
hängigkeit – Eine Studie zur gesellschaftlichen Deprivation.**

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie  
der Fakultät II (Bildung – Architektur - Künste)  
der Universität Siegen.

Vorgelegt von Eckart Diezemann, im November 2012.

Diese Arbeit wurde gedruckt auf alterungsbeständigem holz- und säurefreiem  
Papier.

## **Inhalt**

Tabellen.....	VI
Abkürzungen.....	VII
0 Prolog .....	1
1 Einleitung.....	3
1.1 Erkenntnisinteresse .....	3
1.2 Begriffe und wissenschaftliche Zugriffsmuster .....	4
1.2.1 Subjekt-Objekt-Dialektik: Die Vermittlung zwischen Subjekt und Welt .....	4
1.2.2 Subjektkonstitution .....	8
1.2.3 Arbeit.....	11
1.2.4 Deprivation.....	12
1.2.5 Ausbildung .....	13
1.2.6 Kompetenz .....	13
1.2.7 Qualifikation .....	14
1.2.8 Verarbeitungsaufforderung.....	14
1.3 Hypothesen .....	15
1.4 Methodologie .....	16
2 Zum Stand des wissenschaftsbezogenen Diskurses: Benachteiligung und Benachteiligtenförderung.....	21
2.1 Der Beitrag der mittleren Reflexionsstufe.....	22
2.2 Der Beitrag der wissenschaftlichen Reflexionsstufe.....	27
2.2.1 Zielgruppen und Begriff.....	29
2.2.2 Hypothesen über Funktionszusammenhänge bzgl. Benachteiligung .....	29
2.2.3 Aufhebbarkeit von Benachteiligung .....	37
2.2.4 Pädagogische Handlungs- und Interventionskonzepte.....	47
2.2.5 Methodische, erkenntnisleitende Datengenerierung .....	53
2.2.6 Übergangsforschung.....	59
3 Benachteiligte und ihre Förderung: Zum Verhältnis von Begriff und Wirklichkeit .....	68

3.1	Die angemessene Wortwahl.....	70
3.2	Der Umfang der Klientelgruppe (extensionale Sicht):.....	74
3.3	Die Merkmale (intensionale Sicht):.....	79
3.4	Zwischenfazit .....	85
3.5	Zur Beziehung zwischen Benachteiligung und ihren gesellschaftlichen Voraussetzungen.....	88
4	Zur Etablierung und Monopolisierung von gesellschaftlicher Deprivation.....	102
4.1	Ausgangslage: Freisetzung von Benachteiligung ab Mitte der 1970er Jahre.....	102
4.1.1	Technologie- und Innovationspolitiken.....	105
4.1.2	Ölkrise und ökonomische Strukturkrise.....	106
4.1.3	Bildungsreform.....	107
4.2	Zur Vergesellschaftung von Benachteiligung durch das Benachteiligtenprogramm .....	114
4.3	Gesellschaftliche Deprivation im Modus der Verrechtlichung: Vom AFG zum SGB III.....	116
4.3.1	Die Regelungsstrukturen des AFG .....	116
4.3.2	Die Regelungsstrukturen des SGB III.....	128
4.3.3	Die Benachteiligtenförderung im erweiterten Verrechtlichungsspektrum .....	141
4.4	Beteiligte Institutionen, Träger und Akteure.....	143
4.4.1	Allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe I – Berufsreife.....	145
4.4.2	Berufsbildende Schulen - BG/BVJ/BFS und JoA.....	147
4.4.3	Unternehmen – Qualifizierungsbausteine und Einstiegsqualifizierungsjahr EQJ..	148
4.4.4	Kammern.....	149
4.4.5	Private Institutionen und Bildungsträger .....	150
4.5	Das Übergangssystem der beruflichen Bildung.....	154
4.6	Die Rationalität des Übergangssystems unter den Bedingungen neuer Steuerungsmodelle.....	157
5	Erziehungswissenschaftliche Positionen im Benachteiligtendiskurs .....	162
5.1	Zum sozialpädagogischen Paradigma .....	163

5.1.1.	Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung .....	163
5.1.2.	Jugendsozialarbeit.....	169
5.1.3.	Reflexion und Ausblick.....	173
5.2	Das berufs- und wirtschaftspädagogische Paradigma .....	180
5.2.1	Das Berufsgrundschuljahr (BGJ) .....	183
5.2.2	Die Berufsausbildungsvorbereitung (BvB / BvJ).....	184
5.3	Sonder-, Integrations- und Rehabilitationspädagogik.....	188
5.4	Schnittmenge, Potential und Grenzen der Teillogiken .....	190
5.5	Qualifizierung und Professionalisierung des pädagogischen Personals.....	193
5.6	Didaktische Interventionskonzepte.....	194
5.6.1	Förderplan – Jenaplan .....	196
5.6.2	Individuelle Förderung am Beispiel des Modellprojekts Karlshof.....	198
5.6.3	Das Produktionsschulkonzept.....	199
5.7	Ein Fazit.....	201
6	Subjektkonstitution im Prozess der Vergesellschaftung.....	205
6.1	Verarbeitungsaufforderungen aus Transformationsverläufen: Freisetzung und Vergesellschaftung.....	207
6.1.1	Beispiel I – Freisetzung der staatliche dominierten Bildungsaufgabe.....	209
6.1.2	Beispiel II – Freisetzung gesellschaftlicher Verantwortung .....	211
6.1.3	Beispiel III – Freisetzung der Integrationsfunktion dualer Ausbildung .....	212
6.1.4	Beispiel IV – Freisetzung sozialer Orientierungsmuster .....	213
6.2	Konstitution des Subjekts: Die Kopplung von Sozio- und Psychogenese.....	214
6.3	Die gesellschaftliche Verflechtungsordnung in den Einheiten des gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs .....	220
6.3.1	Neue Zugangsrationalitäten verarbeiten .....	222
6.3.2	Produktionalität: Produktivität von Ware Arbeitskraft.....	226
6.4	Gesellschaftliches Verhältnis - Produktion von Ware Arbeitskraft bzw. von Humanvermögen in der Moderne .....	233

6.4.1	Humankapital (Theorie) .....	234
6.4.2	Kulturelles, soziales und symbolisches (Human-) Kapital .....	235
6.4.3	Netzwerke.....	237
6.4.4	Flexibilität.....	239
6.4.5	Reengineering.....	243
6.4.6	Verwissenschaftlichung der Arbeit.....	245
6.4.7	Der Arbeitskraftunternehmer.....	246
6.5	Zwischenfazit I – Zu den individuellen Verarbeitungsaufforderungen unter den Bedingungen vernetzt- flexibilisierter, industrieller Produktion.....	248
6.6	Spezielles Reproduktionsverhältnis – zur Entwicklung von Sozialcharakteren.....	260
6.6.1	Sozialcharakter – zur Einführung .....	262
6.6.2	Autoritärer Sozialcharakter .....	266
6.6.3	Marketing-Charakter .....	267
6.6.4	Ziehe – Pubertät und Narzissmus .....	269
6.6.5	Flexibler Sozialcharakter .....	273
6.6.6	Keupp – Identitätskonstruktion .....	274
6.6.7	Zima – Narzissmus und Ichideal.....	278
6.7	Exkurs: Reproduktion und Subjektkonstitution .....	285
6.7.1	Liebel - Produktivkraft Jugend .....	285
6.7.2	Beck – Individualisierung.....	288
6.7.3	Decker: Rechtsextremismus der gesellschaftlichen Mitte.....	291
6.7.4	Rheingold: Generation Biedermann .....	293
6.7.5	Heitmeyer: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit .....	294
6.8	Zwischenfazit II - Sozialcharakter als Phänomen gesellschaftlicher Deprivation.....	296
7	Abschlussfazit und Desiderata .....	301
7.1	Der Weg des Gesellschaftlichen ins Individuelle – Entstehung neuer Verarbeitungsaufforderungen und Akzentuierung des Sozialcharakters.....	301

7.1.1	Reproduktion von Sozialcharakteren .....	302
7.1.2	Produktion von Humanvermögen: Verarbeitungsaufforderungen.....	303
7.1.3	Antinomien, Widersprüche und mismatches im pädagogischen Feld der Benachteiligtenförderung .....	305
a)	Kommunikation und Interaktion: .....	308
b)	Sozialisation und Individuation:.....	312
c)	Lehren und Lernen: .....	315
d)	Innovieren und Verwalten:.....	317
7.1.4	Wechselwirkungen der Verarbeitungsaufforderungen und Sozialcharaktere .....	318
7.2	Doppelt blockierte Subjektconstitution .....	321
	Literaturverzeichnis.....	322

## Tabellen

<i>Table I: Kausalfiguren von Benachteiligung</i> .....	80
<i>Table II: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2000 und 2005-2008</i> .....	88
<i>Table III: Gegenüberstellung der Abgänger aus dem allgemeinbildenden Schulsystem mit der Zahl der für sie gegenwärtig zu erwartenden vollqualifizierenden Ausbildungsplätze (1971-1990)</i> .....	109
<i>Table IV: Entwicklung des schulischen und kooperativen Berufsgrundbildungsjahres (1971-1988)</i> ...	110
<i>Table V: Arbeitslosenstatistik 1970-2011, Quelle Bundesagentur für Arbeit</i> .....	111
<i>Table VI: Juristische Systematik bzgl. einfacher oder besonderer Förderungsbedürftigkeit Jugendlicher</i> .....	140
<i>Table VII: Träger- und Institutionenstruktur der Benachteiligtenförderung</i> .....	154
<i>Table VIII: Strukturdaten Modellvorhaben; Quelle</i> .....	167
<i>Table IX: Besetzungswege in Deutschland 2010</i> .....	255
<i>Table X: Übersicht Verarbeitungsaufforderungen</i> .....	259
<i>Table XI: Übersicht über Sozialcharakterstudien: Merkmale und Pathologien</i> .....	284
<i>Table XII: Antinomien im pädagogischen Feld der Benachteiligtenförderung</i> .....	308



## Abkürzungen

A-Ausb.	Anordnung-Ausbildung
abH	ausbildungsbegleitende Hilfen
Abs.	Absatz
AFG	Arbeitsförderungsgesetz
AFKG	Arbeitsförderungs-Konsolidierungsgesetz
ANBA	Amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit
AVAVG	Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung
BAVAV	Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung
BA	Bundesanstalt / Bundesagentur für Arbeit
BAB	Berufsausbildungsbeihilfe
BBiM	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BerBiFG	Berufsbildungsförderungsgesetz
BGJ	Berufsgrundschuljahr
BiBB	Bundesinstitut für Berufliche Bildung
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BQF-Programm	Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf
BVB	Berufsvorbereitung
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
CAD	Computer Aided Design
CNC	Computerized Numerical Cutting
DJI	Deutsches Jugendinstitut

ECVET	Europäisches Kreditpunktesystem für berufliche Bildung
ED	Eckart Diezemann
ESF	Europäischer Sozialfonds
EMNID	TNS Emnid Medien- und Sozialforschung GmbH
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
GG	Grundgesetz
GMF	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
GPC	Good Practice Center
GWB	Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkung
HStruktG	Gesetz zur Verbesserung der Haushaltsstruktur
ICD	International Classification of Diseases
iVm	in Verbindung mit
KMU	Kleine und mittelständische Unternehmen
NPM	New Public Management
NRW	Nordrhein-Westfalen
Rn	Randnummer
SchwabAV	Schwerbehinderten Ausgleichsabgabeverordnung
u. a.	unter anderem
u. ä.	und ähnliche/n/m
u. Ust.	unter Umständen
VgV	Vergabe Verordnung
WTO	World Trade Organization

## 0 Prolog

"Schmeißen Sie Ihre zerrissenen Klamotten weg, ziehen Sie sich einen alten Anzug von mir an, doch, das dürfen Sie ruhig annehmen, und dann werden Sie erst mal wieder ein Mensch, mein lieber Junge! Werden Sie erst mal wieder ein Mensch!!!" {Borchert 1956: S. 27}

Mit dieser Aufforderung entgegnet in Borcherts Drama ‚Draußen vor der Tür‘ ein Militär-Oberst dem Protagonisten Beckmann, als der vergeblich von Tür zu Tür laufend einen Ort sucht, wo er willkommen wäre als später Kriegsheimkehrer. Eine Dissertation zu ‚Benachteiligten Jugendlichen zwischen Abhängigkeit und Autonomie‘ mit einem Zitat aus einem Drama über Kriegsheimkehrer zu beginnen mag vielleicht überraschen. Einen Transfer der durch Borcherts Drama exemplarisch veranschaulichten Zusammenhänge gesellschaftlicher Existenz auf den Kontext dieser Arbeit legen jedoch auch literaturwissenschaftliche Analysen nahe. Koller führt diesbezüglich die Auseinandersetzung der Figur Beckmanns mit Begriffen an, "(...) die auch in Existenzphilosophie und Existentialismus zentral sind: Tod, Angst, Entscheidungsfreiheit, Sinnlosigkeit, Leben, Nichts." {Koller 2000: S. 84} Allerdings ist die Figur Beckmanns so gezeichnet, dass sie sich grundsätzlich nicht der existenzphilosophischen Position anschließt, welche die einzig wahre Freiheit im Tod finden kann. Vielmehr wendet sich die Figur der Gestaltungsperspektive mit dem Ziel gesellschaftlicher Teilhabe zu. "Die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hat einen zu hohen Stellenwert für Beckmann, als daß die Flucht in den Tod eine sinnvolle Atmosphäre sein könnte (...)" {ebd.: S. 90} Die angestrebte gesellschaftliche Teilhabe wird allerdings durch die anderen Figuren – u.a. den oben zitierten Oberst - blockiert. Nichtsdestotrotz drängt Beckmann auf Selbstverwirklichung in der Gesellschaft, wenn er "(...) massiv danach verlangt, sich selbst zu realisieren, nicht beschränkt zu bleiben auf seine Opferrolle, darauf, 'einer von denen' zu sein." {ebd.: S 91} Hier zeigt sich der Bezug zu den Jugendlichen von heute, denen wir grundsätzlich unter anderem mit Maslow<sup>1</sup>, Fromm<sup>2</sup> oder Huisinga und Lisop<sup>3</sup> die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Anerkennung und Selbstverwirklichung zuschreiben, was sich aber nachweisbar für die Gruppe der Benachteiligten regelmäßig nur sehr unzureichend in gesellschaftliche Teilnahme transformieren lässt.

Borcherts Beckmann bleibt draußen vor der Tür, und zwar exemplarisch für Generationen von Kriegsheimkehrern, die im Bewusstsein Leib und Leben für das

---

<sup>1</sup> Vgl. {Maslow 2010: S. 62 ff.}.

<sup>2</sup> Vgl. {Fromm 1981: S. 34 ff.}.

<sup>3</sup> Vgl. {Lisop/ Huisinga 2004: 179 ff.}.

Vaterland riskiert zu haben, mit allem erdenklichen und undenkbaeren, physischen und psychischen Schrecken belastet sind, sich plötzlich wieder in der vermeintlichen Zivilisation befinden und nachvollziehbarerweise unfähig sind, die Diskrepanzerfahrung zu moderieren. Der Oberst (durch Missbrauch der militärischen Befehlskette Mitschuld am gebrochenen Zustand Beckmanns) begeht einen Zynismus<sup>4</sup>, indem er ihn stellvertretend für die Gesellschaft auffordert ‚erst einmal wieder Mensch zu werden‘. So wird nämlich Beckmann mit dieser Aufforderung, den Schaden, den der Oberst mit verursacht hat, zu verarbeiten oder zu beheben, ‚draußen vor der Tür‘ allein gelassen.

‚Draußen vor der Tür‘ meint also jene diffuse Belastungslage, mit der junge Menschen konfrontiert sind, die wir ‚Benachteiligte‘ nennen. Diese Belastungslage – das zeigt der erste Teil dieser Arbeit – entzieht sich offensichtlich der konstruktiven Bewältigung. Das führt zu den bekannten Exklusionsphänomenen, welche ausführlich referiert werden. So bleiben auch die ‚benachteiligten Jugendlichen‘ in gewissem Sinne draußen vor der Tür. Inklusion, verstanden als gesellschaftliche Teilnahme, bleibt einem Teil der Alterskohorten vorenthalten. Wenn diesen jungen Menschen nun von gesellschaftlichen Institutionen wie Schulen, Arbeitgebern oder Verwaltungsorganen systematisch mangelnde ‚Ausbildungsreife‘, sozialisatorische oder sonstige Defizite zugeschrieben werden (dies auch gestützt auf die ‚Expertise‘ von Wissenschaft), handelt es sich nicht weniger als im Falle Beckmanns um einen Zynismus erster Güte. Die Aufforderung, den Zustand der ‚Benachteiligung‘ weitgehend unmoderiert zu verarbeiten oder zu beheben, wird von denjenigen gesellschaftlichen Institutionen mehr oder weniger explizit formuliert, welche ja gerade an der Entstehung beteiligt sind. Auf diesen Umstand weist und zielt der im Titel dieser Arbeit entfaltete Begriff der gesellschaftlichen Deprivation hin.

Die Funktion meiner Arbeit liegt deshalb einerseits in der objektiven Offenlegung und Bewusstmachung der inneren Funktionslogik und Mechanismen, welche den hier mit Hilfe Borcherts starkem Bild skizzierten Zusammenhängen gesellschaftlicher Deprivation zugrunde liegen. Das so generierte Wissen um die Funktionslogiken und Mechanismen gesellschaftlicher Deprivation soll andererseits dazu beitragen, die Benachteiligtenproblematik und darauf bezogene Erklärungsmuster und Interventionsstrategien von Ihrer Pseudokonkretheit zu befreien und einen Beitrag zur Grundlegung erziehungswissenschaftlicher Wissensbasen und Kategorien so zu entwickeln, dass Subjektconstitution erziehungswissenschaftlich reflektiert im Sinne des Bildungsauftrages möglich wird.

---

<sup>4</sup> Vgl. {Sloterdijk 1983}.

# 1 Einleitung

## 1.1 Erkenntnisinteresse

Das gesellschaftliche Unvermögen, Humanpotential zu integrieren, scheint immens: „20 – 40 % eines Geburtenjahrgangs, (...) werden über Bildungsprozesse weder kognitiv, noch emotional oder sozial“ {Buchmann 2009: S. 11} erreicht. Buchmann blickt dabei auf diejenigen jungen Erwachsenen, die sich derzeit als benachteiligte Jugendliche im unübersichtlichen „Dschungel“ des Übergangssystems der beruflichen Bildung befinden. Über den anschließendem Verbleib dieser jungen Menschen nach Verlassen des Übergangssystems kann derzeit nur spekuliert werden, da keine verlässlichen Daten über deren anschließende Lebenslagen vorliegen. Der Umkehrschluss legt es nahe davon auszugehen, dass – solange keine Erfolgsmeldungen über signifikant wirksame Vermittlungszahlen in den Arbeitsmarkt oder das sich anschließende Bildungssystem im Anschluss an oder aus dem Übergangssystem heraus kommuniziert werden (und das ist der Fall) – den Betroffenen eben kein erfolgreicher Übergang ins Berufsleben ermöglicht wird. Es scheint also so zu sein, dass für einen Teil jeder Alterskohorte berufliche und damit auch gesellschaftliche Teilnahme, moderiert über Bildungsprozesse, nicht generiert werden kann, während deren Peers gesellschaftliche Teilnahme realisieren.

*Sozialwissenschaftlich betrachtet fokussiert das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit das factum brutum sozialer Ungleichheit, welches, bildungswissenschaftlich akzentuiert, als misslingende oder gelingende Subjektkonstitution sich realisiert.*

Die Vermittlung von Gesellschaftstheorie und Bildungstheorie, die das ausgewiesene Erkenntnisinteresse damit erzwingt, erfolgt über einen erkenntnistheoretischen Referenzrahmen, der als Subjekt-Objekt-Dialektik ausgeführt wird. Der so gewählte Erkenntnisstandpunkt weist sich damit als bildungswissenschaftlicher aus, weil die Perspektive notwendig auf die Subjektkonstitution als „die zum Bewusstsein und zur Handlungsfähigkeit gelangte Entwicklung und Entfaltung der Gattungsmöglichkeit (d.h. des Denkens, Fühlens und Wollens), der Geschichtlichkeit bzw. Gesellschaftlichkeit und der Individualität des Menschen zur aufgeklärten Produktivkraft des Humanvermögens“ {Huisinga 1996: S. 15} gerichtet wird.

Es stellt sich also die Frage, woran es liegen kann, dass ein Teil jeder Alterskohorte als Subjekt handlungsfähig wird, während ein anderer Teil, bei gleichen Voraussetzungen was das Bildungssystem und seine Durchlässigkeit angeht, abhängig von Fürsorge, Zuwendung oder staatlicher Alimentation bleibt. Es soll also im Rahmen dieser Arbeit erhellt werden, welches die Bedingungsfaktoren oder Hemmnisse und Blockaden von Subjektkonstitution in modernen, industriell

produzierenden Gesellschaften sind. Dies soll exemplarisch an den Besonderheiten des Phänomens Benachteiligung gezeigt werden, um transferfähige Erkenntnisse über die allgemeinen Mechanismen und Determinanten von Subjektkonstitution zu generieren.

## 1.2 Begriffe und wissenschaftliche Zugriffsmuster

Mit dem gewählten erkenntnistheoretischen Standpunkt der Subjekt-Objekt-Dialektik erschöpfen sich die wissenschaftlichen Zugriffsmuster jedoch nicht. Aus diesem Grund ist der weitere erkenntnistheoretische Referenzrahmen differenziert darzulegen und es sind die Spezifika von Subjektkonstitution auszuführen. Die Referenzrahmen binden die Subjektkonstitution an Prozesse der Arbeit (was aus Ausbildungsperspektive angemessen ist), andererseits berücksichtigen sie den Einfluss gesellschaftlicher Transformation auf die Formgebung von Arbeit.

Das Erkenntnisinteresse fokussiert die Subjektkonstitution deshalb als Prozesse der Entwicklung und Entfaltung von Humanpotential im Prozess der gesellschaftlichen Arbeit, bzw. der gesellschaftlichen Reproduktion. Diese Fokussierung macht zugleich den Gegenstandsschnitt bzw. das Objektfeld aus. Im Folgenden seien den Überlegungen zunächst begriffliche Klärungen vorangestellt.<sup>5</sup>

### 1.2.1 *Subjekt-Objekt-Dialektik: Die Vermittlung zwischen Subjekt und Welt*

Die Denkfigur der Subjekt-Objekt-Dialektik bildet mitsamt ihren gesellschaftlichen und psychodynamischen Implikationen das erkenntnistheoretische Fundament zur Analyse der Wechselwirkungen und des Zusammenspiels von Subjekt und Gesellschaft.

"Der Mensch unterliegt den Bedingungen der äußeren und inneren Natur, und er wird durch die Gesellschaft sozialisiert. Gleichwohl kann er Subjekt werden, d.h. unter anderem Reflexivität, aufgeklärtes Bewusstsein, Autonomie und Freiheit erwerben, und zwar in der werten-Auseinandersetzung mit der äußeren und inneren Natur sowie der Gesellschaft." {Huisinga 1996: S. 16}

Die Figur thematisiert die Dialektik bzw. das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Vom Beginn des Lebens an tritt der Mensch unwiderruflich in vorgegebene Verhältnisse ein, autonome Gestaltung ist anfangs nur

---

<sup>5</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt {Huisinga 1996}.

sehr begrenzt möglich. Das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Abhängigkeit bzgl. der Onto- bzw. Phylogenese unmittelbar empirisch aufzubereiten übersteigt den Rahmen dieser Arbeit. Angemessener erscheint es deshalb, die Faktoren und Aspekte der abhängig-machenden Verhältnisse rückbezogen auf wissenschaftliche Theoriebestände und deshalb nicht unmittelbar empirisch darzulegen. So liegen historisch diverse Studien zur Theorie des sozialisierten Menschen<sup>6</sup> vor, welche die Abhängigkeitsrelationen konkretisieren. Im anthropologischen Modell von Gehlen<sup>7</sup> wird die Abhängigkeit des Subjekts von Natur und Institutionen aufgrund seiner Instinktschwäche und zur Entlastung bei naturwüchsig konstitutioneller Offenheit beschrieben. Psychoanalytisch argumentierend referieren Freud<sup>8</sup> und Marcuse<sup>9</sup> hinsichtlich des Repressionsmodells psychisch vermittelte Triebrepressionen als psychisch manifestierte Herrschaft, insbesondere bezogen auf die Bedeutung symbolischer Prozesse (Parsons<sup>10</sup>, Habermas<sup>11</sup>, Lorenzer<sup>12</sup>). Dahrendorf<sup>13</sup> argumentiert im Hinblick auf repressive Strukturen eher soziologisch, bzw. unter Rückgriff auf die Kategorien der Rollentheorie. Während sich Durkheim<sup>14</sup> beispielsweise auf den Druck des Kollektivbewusstseins bezieht und die arbeitsteilig-segmentäre Struktur der Gesellschaft als abhängigkeits-erzeugend beschreibt, fokussiert Simmel<sup>15</sup> die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen als Medium der Abhängigkeit. Die soziale Eingebundenheit des ‚I‘ im Zuge der Ausbildung einer Identität findet sich beim Mead’schen ‚Me‘ als innere, reflexive Repräsentanz des oder der ‚Anderen‘, welche im Prozess des ‚role-taking‘ und ‚role-making‘ immer Teil einer Abhängigkeitsrelation ist<sup>16</sup>. Die Dialektik von Rollenhandeln und Identität beschreibt einen weiteren Aspekt von Abhängigkeitsrelationen, da die Ausprägung einer individuellen Identität sich als Vermittlungsleistung immer an sozialen Setzungen in Form öffentlicher Rollen und deren Anforderungen bzw. Erwartungen abarbeiten muss.

Diese Modelle vom sozialisierten Menschen sind selbst Ergebnis spezifisch historischer Betrachtung, insofern sind sie mit zwei Momenten aktuell zu konfrontieren:

---

<sup>6</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt {Geulen 1989, c1977}.

<sup>7</sup> Vgl. u.a. {Gehlen 1997}.

<sup>8</sup> Vgl. u.a. {Freud 1978, insbesondere ‚Die kulturelle Sexualmoral und die moderne Nervosität‘, *Das Unbehagen in der Kultur*}.

<sup>9</sup> Vgl. u.a. {Marcuse 1990}.

<sup>10</sup> Vgl. u.a. {Parsons 1994}.

<sup>11</sup> Vgl. u.a. {Habermas 1995}.

<sup>12</sup> Vgl. u.a. {Lorenzer 1995}.

<sup>13</sup> Vgl. u.a. {Dahrendorf 2010}.

<sup>14</sup> Vgl. u.a. {Durkheim 1999}.

<sup>15</sup> Vgl. u.a. {Simmel 1995}.

<sup>16</sup> Vgl. u. A. {Mead 1987, c1980}.

- Das erste Moment bezieht sich auf die Krise der modernen Lebenswelten, deren Beginn sicherlich mit der Theorie von Max Weber über die Entzauberung der Welt<sup>17</sup> und das Zurücktreten letzter Werte aus der Öffentlichkeit beginnt und vorläufig bei Ehrenberg mit seiner These zum ‚Erschöpften Selbst‘<sup>18</sup> endet. Insgesamt geht es in diesem ersten Moment darum, die mit der Krise der Lebenswelten gemeinten Widersprüche, Paradoxien, Dilemmata, Aporien oder Antinomien so zu thematisieren, dass darin die Verarbeitungsaufforderungen, welche für das Subjekt gelten, sichtbar werden.
- Das zweite Moment bezieht sich auf die Krise der Identität in der Moderne und damit auf die Pluralisierung der sozialen Lebenswelten, auf die Prozesse der Individualisierung, auf die Entwicklung von Sozialcharakteren und auf die permanente Passungsarbeit der Subjekte.

Mit diesen zwei Momenten sind spezifisch zeitbezogene Aspekte von Abhängigkeitsrelationen benannt. Deren Konkretisierung als Erkenntnisprogramm steht allerdings aus. Dessen Spezifizierung ist noch notwendig, um überhaupt systematisch Aussagen über pädagogische Interventionen und Fördermöglichkeiten treffen zu können.

Es ist nicht Aufgabe von Bildungstheorie die Sozialtheorie zu betreiben (auch wenn Bildungstheorie auf Sozialtheorie verwiesen ist), Bildungstheorie fragt von ihrem Erkenntnisprogramm her nach dem Abbau von Abhängigkeiten. Der Abbau von Abhängigkeiten zugunsten der Verfügungsgewinnung vollzieht sich im Laufe der kindlichen und jugendlichen Entwicklung. Sie fragt also danach, wie sich Aneignung des gelebten Lebens und Erschließung des zu lebenden Lebens als Form der Aneignung vollziehen müssen, so dass daraus Autonomie und Gestaltungsfähigkeit entstehen müssen.

"Die subjektiven Lebensinteressen, in welchen die Gründe des Individuums für die handelnde Realisierung von Bedeutungen / Handlungsmöglichkeiten fundiert sind, lassen sich kategorial in ihren allgemeinsten Zügen als elementare *subjektive Notwendigkeit, Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen zu gewinnen bzw. zu bewahren* [Hervorhebung im Original], bestimmen (vgl. Osterkamp 1976, Kap. 4): Dabei sind die Gewinnung der Weltverfügung bzw. Abwehr von deren Bedrohung nicht als Selbstzweck zu betrachten, sondern machen die allgemeine Lebensqualität subjektiver

---

<sup>17</sup> Vgl. {Weber 1922}.

<sup>18</sup> Vgl. {Ehrenberg 2004}.



Befindlichkeit in ihren vielfältigen konkreten Erscheinungsformen aus." {Holzkamp 1995: S. 189}

Durch funktionales und intentionales Lernen sowie Kompetenzerwerb auf unterschiedlichsten Ebenen und in verschiedenen Dimensionen<sup>19</sup> verringern sich i.d.R. mit zunehmendem Alter Abhängigkeitsrelationen zugunsten von Verfügungsrelationen. So versetzten die Lernenden sich in die Lage, über immer weitere Teile der Welt, mit der sie konfrontiert sind, autonom zu verfügen und diese als Subjekt zu gestalten. Somit ist ein möglichst hoher Grad an Autonomie mittels Welter-schließung bzw. Aneignung von Welt Telos gelingender Subjektconstitution<sup>20</sup>. Im Sinne Freires und Heydorns kann auch von Bildung als Befreiung aus vorgegebenen Verhältnissen gesprochen werden:

"Gerade in den dialektischen Beziehungen zur Wirklichkeit soll Bildung als ein Prozess beständiger Befreiung des Menschen behandelt werden, als Bildung, die deshalb weder den Menschen isoliert von der Welt begreift - ausgehend davon, dass er diese in seinem Bewusstsein schafft - noch die Welt ohne den Menschen, den man unfähig glaubt, sie zu verändern." {Freire 2007: S. 69}

"Bildung dagegen begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Mit ihr begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, daß ihm die Ketten, die das Fleisch aufschneiden, von Menschen angelegt sind, daß es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen." {Heydorn 1970: S. 10} "Der Mensch gewinnt sich selbst über sein Eintauchen in die rationes rerum; (...)" {ebd.: S. 276}

Diesen Prozess der Verfügungsgewinnung konkretisieren Lisop und Huisinga wie Elias „...als somato-psychisch-soziale Vermittlung von Individuellem und Gesellschaftlichem“ {Lisop 2004. S. 181} mit dem Ziel der Subjektbildung.

Der zugrunde liegende Subjektbegriff<sup>21</sup> ist u.a. in Anlehnung an Kant, Fichte, Habermas und Negt kritischer, reflexionstheoretischer Natur, da die Identifikation als Subjekt nur gelingen kann, wenn Lern- und Erkenntnisprozesse mit den Zielen Wissensgewinnung, Verfügungsgewinnung und Reflexionsfähigkeit erfolgreich durchlaufen werden. Dieser Lern- und Erkenntnisprozess verweist wiederum auf den zugrunde liegenden Bildungsbegriff, in welchem sich „Entwicklung und Entfaltung von Wissen und Können, von Denken, Fühlen und Wollen, von menschlichem Miteinander sowie von wertender Formgebung der gesellschaftlichen Prozesse durch Arbeit (...)“ {Huisinga/Lisop 1999: S. 176} bündeln.

---

<sup>19</sup> Der Kompetenzbegriff wird unter 1.2.6. expliziert.

<sup>20</sup> Dieser Begriff wird in Kapitel 1.2.2. expliziert.

<sup>21</sup> Vgl. {Huisinga/Lisop 1999: S. 172}.

Ein derartig konnotierter Subjektbildungsbegriff war und ist immer wieder mit Skeptizismus und Ablehnung konfrontiert, wie die historischen Verweise auf die französischen Enzyklopädisten und die Tradition fatalistischer Gesellschaftstheorie<sup>22</sup> belegen. Systemtheoretische Positionen (z.B. von Luhmann) wenden sich auch kritisch gegen das in dieser Arbeit vertretene Verständnis von Subjekt und Subjektbildung. Der systemtheoretische Ansatz spricht den Individuen grundsätzlich das Potential und die Entwicklungsperspektive ab, als Subjekt gesellschaftliche Komplexität regulieren und moderieren zu können. Wenn dem so wäre, bliebe schlicht fraglich, auf welcher Basis dann – wenn nicht durch Subjekte initiiert – Reproduktion als gesellschaftliche Weiterentwicklung sich realisiert. Die knappen Ausführungen zeigen eine grundsätzliche Differenz in der Menschenbildannahme zwischen den theoretischen Schulen, welche die Theorien z.T. inkompatibel werden lassen. Die Inkompatibilität zeigt sich auch hinsichtlich konstruktivistischer Ansätze, welche sich gerade aktuell skeptisch gegenüber der explizierten Sicht von Subjektbildung positionieren. Die im Bildungsbegriff verschränkten Perspektiven von Subjekt und Objekt werden im Konstruktivismus zugunsten einer Eindimensionalität aufgehoben – der Beobachter selbst sei der Konstrukteur von Wirklichkeit. Diese Negierung der Existenz des Objekts und somit der Reduktion von Komplexität scheint ebenfalls unvereinbar mit der erkenntnistheoretischen Grundposition dieser Arbeit. Eine grundsätzliche Kritik zu den ‚Untiefen im Mainstream‘ systemtheoretischer und konstruktivistischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft, welche aus der erkenntnistheoretischen Perspektive dieser Arbeit geteilt werden muss, findet sich bei Pongratz<sup>23</sup>. Eine solche grundsätzliche Kritik kann indes in dieser Arbeit nicht geleistet werden, weshalb auch lediglich auf die Inkommensurabilität der erkenntnistheoretischen Ansätze hingewiesen wird. Geteilt wird jedoch die Kritik an der konstruktivistisch-systemtheoretischen Pädagogik, wie sie Pongratz herausarbeitet, weshalb in diesem Zusammenhang auf sie verwiesen wird.

### 1.2.2 *Subjektconstitution*

Bezogen auf den Begriff Subjektconstitution sei zunächst die Kategorie der Konstitution geklärt. Das historische Wörterbuch der Philosophie legt nahe, Konstitution unter den Bedingungen ihrer Fundierung, ihres Aufbaus und ihrer Beschaffenheit zu analysieren. Konstitution als erziehungswissenschaftliche Basiskategorie lässt sich in eben diesen Dimensionen erfassen,

---

<sup>22</sup> Vgl. {ebd. S. 173}.

<sup>23</sup> Vgl. {Pongratz 2009}.

„(...) und zwar a) «nach unten» orientiert in der Bedeutung von «Grundlegung», «Begründung», «Fundierung», oder b) «nach oben» orientiert in der Bedeutung von «Aufbau», «Konstruktion», möglicherweise unter Voraussetzung der Bedeutung a), d.h. «a primis fundamentis»; c) wird ein solcher Aufbau als vollendet und als objektiv aufgefasst, kann «constitutio» schließlich auch in einem die Art des Aufgebauten betreffenden Sinn verwendet werden in der Bedeutung von «Struktur», «Beschaffenheit.» {Ritter 1976: S. 992}

Der Subjekt-Begriff wird für diese Dissertation unter Rückgriff auf Verfügungs- und Abhängigkeitsrelationen expliziert, das Fundamentum der Konstitution des Subjekts bezieht sich nämlich auf die Trias von Autonomie, Aufhebung von Abhängigkeiten und Gestaltung. Der Mensch wird zum Subjekt, indem er gestalterisch mit seiner Um-Welt interagiert. Der Gestaltungsbegriff wird hier weit konnotiert im Sinne teleologischer Handlungen, welche individuelle Verfügungserweiterung fokussieren. Erst durch das bewusst-reflektierte und zielbezogene ‚In-Beziehung-Treten‘ mit der äußeren Seite, also all dem was den Menschen umgibt – sei es dinglich oder sozial – versetzt sich der Mensch als Subjekt in die Lage, innerliche und äußerliche Abhängigkeiten zu überwinden. Somit werden die Verfügungsrelationen des Subjekts zuungunsten von Objekt-gebundenen Abhängigkeitsrelationen erweitert, der Mensch als Subjekt erlangt Autonomie in Form von Gestaltungsfähigkeit.

Den Aufbau der Subjektconstitution betreffend sind - mittels wissenschaftlicher Zugriffsmuster - einerseits Einflussfaktoren zu explizieren, welche als wirkmächtige Determinanten (Kräftefeld) im Prozess der Konstitution eine Rolle spielen. Andererseits muss darüber hinaus deren Dynamik fokussiert werden. Um Subjektconstitution zu erfassen, muss eben diese Dynamik der Determinanten im Kräftefeld als komplexes, dialektisches Gefüge von Gesellschaftlichem und Individuellem analysiert werden. Eine bildungswissenschaftliche Explikation der Konstitution muss die sich permanent und situativ verändernde Relation von Verfügung über Welt und Abhängigkeit von Welt in den Blick nehmen, da sich das Subjekt immer in Bezug zum Objekt in der Welt konstituiert. Es geht also darum empirisch und theoretisch danach zu fragen, wie sich das Verhältnis von Abhängigkeit und Autonomie gestaltet. Subjektconstitution vollzieht sich im Modus der Aufhebung von Abhängigkeit und der Entwicklung von Autonomie.

Für die vorliegende Abhandlung können Zivilisationstheorien einen Beitrag leisten, insbesondere was die Erörterung von spezifischen Innen-Außen-Prozessen der Subjektbildung bzw. -konstitution anbetrifft. Es geht darum, die Implikationen zwischen Systemwelt und Lebenswelt, Gesellschaft und Individuum bzw. Objekt und Subjekt exakter zu erfassen, ohne dabei in Alltagsvorstellungen zu

verfallen, soziologisch argumentieren zu müssen oder gar enger Kulturtheorie aufzusitzen. Diese Feststellung muss ausgesprochen werden, um einer gedanklichen Verkürzung oder Reduktion der Komplexität vorzubeugen<sup>24</sup>. Das zu betonen ist wichtig, "(...), weil nur so das Zusammenspiel von Soziogenese und Psychogenese, von Wandlung und Entstehung, Produktion und Aneignung auf den Punkt gebracht wird, das Bildungstheorie mit Zivilisationstheorie teilt, (...)." {Huisinga 1996: S. 27} In diesem Sinne argumentiert Elias nämlich, da er dem Begriff der Bildung über die Gemeinsamkeiten zum ethischen Gehalt von Zivilisation nahe kommt. Demnach versucht Elias für die abendländische Gesellschaft durch den Begriff der Zivilisation zu charakterisieren, worin ihre Eigenart spezifisch im Hinblick auf den Stand der Technik, die Art der Manieren, die Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnis oder der Weltanschauung bestehen. Die so geartete Zivilisationstheorie von Elias entspricht der dialektischen Betrachtung, welche auf der einen Seite die Struktur der Wirkkräfte in den Blick nimmt und auf der anderen Seite jedoch das Subjekt mit seinen Verarbeitungsprozeduren fokussiert.

Die vorgestellte Sicht von Subjektkonstitution als Reduktion von Abhängigkeit durch Verfügungserweiterung fasst die bildungswissenschaftliche Denkfigur der Subjekt-Objekt-Dialektik als wissenschaftliches Zugriffsmuster. Zu betonen bleibt, dass Subjektkonstitution nicht als abgeschlossene Einheit, sondern als permanenter, nie abgeschlossener Prozess gesehen werden muss. Zwar kann Subjektkonstitution eine gewisse Beschaffenheit aufweisen, diese darf aber nicht als unveränderlicher Zielzustand begriffen werden, sondern besteht vielmehr in der teleologischen Orientierung auf Verfügungsrelationen. Bildungstheoretisch lassen sich also unter Subjektkonstitution grundsätzlich alle Aktivitäten subsumieren, die zum Prozess der Überwindung von Abhängigkeits- zugunsten von Verfügungsrelationen zu zählen sind und welche somit auf das Generieren eines ‚inneren Ortes‘ der Verfügung über das eigene Leben im Ganzen zielen. Die Innen-Außen-Dialektik dieses Prozesses besteht indes darin, dass dieser innere Ort der Verfügung sich unter dem Einfluss von außen wirkender Kräfte entwickelt, gleichzeitig aber aufgrund der Notwendigkeit einer - die Abhängigkeit überwindenden - Handlung zu einer Form der Entäußerung führt und so wieder die äußere Seite beeinflusst<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Wie im Kapitel 2 zur Bestandsaufnahme und Diskursanalyse gezeigt wird, verläuft die Argumentation im Rahmen des Benachteiligtendiskurses vielfach monokausal, undifferenziert und komplexitätsreduziert.

<sup>25</sup> Allerdings zeigen Fälle von dauerhafter Krankheit, Behinderung oder Freiheitsentzug (beispielsweise bei politischen Gefangenen wie Mandela, Gandhi, Aung San Suu Kyi, etc.) welche als physische Abhängigkeit nicht überwindbar sind, dass Subjektkonstitution rein psychisch - bei stark eingeschränkten Möglichkeiten einer physisch-entäußerten Überwindung von Abhängigkeiten - als Verfügung über das eigene Leben doch über einen langen Zeitraum möglich ist. Die Erörterung solcher Fälle würde allerdings den Rahmen und die Möglichkeiten der Abhandlung übersteigen, so dass sie sich trotz der Plausibilität der Gegenbeispiele aus-

### 1.2.3 *Arbeit*

Die so angelegte Argumentationsstruktur erfordert eine Relationierung von Arbeit und Subjektkonstitution. Für die vorliegende Analyse wird von der Annahme ausgegangen, dass "Arbeit (...) Mittel zur Subjektkonstitution [ist], weil sie eine Form der Bezugnahme zwischen dem Subjekt und der objektiven Welt darstellt" {Krempf 2011: S. 82}. Arbeit als bildungswissenschaftliche Kategorie ist deshalb unverzichtbar, weil in ihr das Subjekt die Welt zur Aneignung bringen kann, und zwar in der Spannung von Autonomie und Abhängigkeit, von Autonomie und Entfremdung, von Produktivität und Vergegenständlichung, von Entwicklung und Entfaltung. Es sind dies die Bedürfnisse, die das Subjekt zu befriedigen vermag und aus denen es Sinn und Identität entwickelt. Diese bildungswissenschaftliche Sicht auf die Kategorie Arbeit wird insbesondere durch die sozialpsychologische Identitätsforschung gestützt. So besteht ein Konsens über die exponierte Stellung des Erreichens eines gewissen beruflichen Status im Hinblick auf das Generieren von Sinn und für die Ausbildung einer Identität, wie Keupp betont:

„Aber solange die Gesellschaft ein bestimmtes - an der Logik des Kapitals orientiertes - Verständnis von Erwerbsarbeit in das Zentrum ihrer gesellschaftlichen Organisation stellt, solange soziale Anerkennung und gesellschaftlicher Einfluss dadurch vermittelt werden, solange Produktivität, (materieller) Gewinn und Konsum vor allem in ihrer quantitativen Dimension die herrschenden Werte dieser Gesellschaft sind, bleibt Erwerbsarbeit die wesentliche Schnittstelle, an der sich die einzelnen an dieser Gesellschaft beteiligen und die sie mitgestalten können. (...) und gerade deswegen wird Erwerbsarbeit für sie [die jungen Erwachsenen, ED] so wichtig. Sie ist die Eintrittskarte in unsere Gesellschaft, (...).“ {Keupp 2008: 123}

Und Lisop / Huisinga formulieren zum Begriff Arbeit, dass hierunter

"... jegliche, auch spielerische Tätigkeit im Sinne der Gestaltung der bloß vegetativen Erscheinungsformen von Leben [verstanden werden]. Arbeit ist sinnerfüllte Tätigkeit, insofern in ihr und durch sie menschliche Potentiale entäußert und angeeignet werden und insofern sie das Medium der Befriedigung von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen ist. Im gesellschaftlich arbeitsteiligen Verständnis umfasst der Arbeitsbegriff daher sowohl die heute zumeist noch berufsförmig organisierte Erwerbsarbeit, die öffentliche (gesellschaftspolitische und soziale) Arbeit und die private Reproduktionsarbeit.“ {Lisop/Huisinga 1994: S. 186}.

---

schließlich auf Fälle von Subjektkonstitution bezieht, in denen die Verfügungsrelation auch entäußernd generiert werden kann.

Explizit ist hier von ‚sinnerfüllter‘ Tätigkeit die Rede, die sich von rein zweckgebundenem Handeln um den Aspekt subjektiv begründeter Intention unterscheidet. So betrachtet kann der Zweck einer Handlung exogener Natur sein und seine Erfüllung durch eine defensive Strategie erfolgen, subjektiv begründeter Sinn einer Gestaltung kann demgegenüber nur endogen generiert werden und zieht dementsprechend immer einen expansiven<sup>26</sup> Gestaltungsvollzug nach sich.

#### 1.2.4 *Deprivation*

Diese Arbeit thematisiert sowohl individuelle als auch soziale Deprivation. Letzteres bezeichnet allerdings nicht direkt im soziologischen Sinne die systematische Unterversorgung mit Gütern, Dienstleistungen oder Einkommen<sup>27</sup>, vielmehr bezeichnet soziale Deprivation hier das systematisch-strukturelle Vorenthalten von Chancengleichheit im Hinblick auf das Realisieren gesellschaftlicher Teilnahme (diese wirkt sich allerdings möglicherweise nachgeordnet auch materiell aus). Eine individuelle Deprivation ist "(...) im psychologischen Sinne Bezeichnung für einen Zustand des Mangels oder der Entbehrung, der eintritt, wenn einem Organismus die Möglichkeit zur Befriedigung bestimmter Bedürfnisse vorenthalten wird." {Fuchs-Heinritz 2007: S. 132} Im Zusammenhang mit der Benachteiligtenproblematik sind hier insbesondere die (nach Maslow bzw. auch Fromm) ‚höheren‘ Bedürfnisse nach Sicherheit, Zugehörigkeit, Liebe, Achtung, Selbstverwirklichung, das Verlangen nach Wissen und Verstehen, Bezogenheit, Transzendenz, Verwurzelung, Identitätserleben, die Suche nach einem Rahmen der Orientierung und die Suche nach einem Objekt der Hingabe angesprochen. Darüber wird in der Soziologie der Begriff ‚relative Deprivation‘<sup>28</sup> (u.a. Durkheim, Weber, Merton/Kitt, Runciman, Boudon, Hirschmann) benutzt, wenn „von einem Individuum subjektiv empfundenen Grad der Deprivation (Versagung, Enttäuschung, Bestrafung) (...) im Vergleich mit anderen Personen (Bezugsgruppe) (...)“ {Fuchs-Heinritz 2007: S. 129} die Rede ist. Auch diese Form der Deprivation ist im Rahmen dieser Arbeit gemeint, wenn es zum Heranziehen sozialer Bezugsnormen kommt.

---

<sup>26</sup> Wenn hier die Rede von defensiven oder expansiven Strategien ist, so wird der Bedeutungsgehalt dieser Begriffe im Sinne der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nach Holzkamp (Vgl. {Holzkamp 1995}) konnotiert. Expansives ~ unterscheidet sich dementsprechend von defensivem Lernen durch die Aneignung von Welt bzw. eine erweiterte Weltverfügung via Lernprozessen, im Gegensatz zu kurzfristiger Aneignung von Inhalten bei defensiven Strategien mit dem Zweck der Sanktions-Umgehung.

<sup>27</sup> Vgl. {Fuchs-Heinritz 2007: S. 132}.

<sup>28</sup> Vgl. {Cherkaoui 2001}.

### 1.2.5 *Ausbildung*

Wenn im Rahmen der vorliegenden Arbeit von Ausbildung die Rede ist, dann immer unter Rückbezug auf Prozesse normenregulierter Berufsausbildung. Diese vollzieht sich als Vermittlung von Kompetenzen, der Kompetenzerwerb wird in Form von Qualifikationen zertifiziert, welche grundsätzlich über den öffentlichen Bildungsauftrag auf berufliche und private Handlungsfähigkeit (sprich: auch Mündigkeit) und über die Spezifizierungen in Curricula und Ausbildungsordnungen auf die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit in einem anerkannten Ausbildungsberuf gerichtet sind. Berufsausbildung setzt aktuell in Deutschland ein rechtliches Verhältnis der beiden Vertragspartner (Ausbildender und Auszubildender) voraus, welches nach den §§ 10-12 BBiG geregelt ist. Indirekt lässt sich auch die Berufsausbildungsvorbereitung (und damit Benachteiligtenförderung) unter dieser Sicht auf Ausbildungsprozesse subsumieren, da sie dem Ziel dient, Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeiten in Berufsausbildung zu generieren, wie es in § 1 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz (BBiG) codiert ist.

Für die Prozesse von Berufsausbildung relevante Normen sind insbesondere das Berufsbildungsgesetz, die Sozialgesetzgebung, die Ausbildungsordnungen der Kammern, die Schulgesetze der Bundesländer, die Curricula für einzelne Bildungsgänge der Kultusministerkonferenz (KMK) und die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Berufskollegs. Somit sind mit Abschluss eines Berufsausbildungsvertrags für beide Vertragsparteien sowie beteiligte Dritte (Berufskollegs, überbetriebliche Ausbilder, sozialpädagogische Begleitung, etc.) spezifische Rechte und Pflichten sowie Aufgaben und Funktionen verbunden, die sich direkt oder indirekt aus den genannten Normen ableiten lassen, wie Qualifikation, Sozialisation, Individuation, Integration, Inklusion, Allokation, Selektion, etc. Dies hat zur Folge, dass das Realisieren gesellschaftlicher Teilnahme über den Zugang zu Erwerbsarbeitsprozessen via Ausbildung den Spezifika dieser Normen unterliegt, wie insbesondere in Kap. 4. hinsichtlich der Verrechtlichung der Benachteiligtenförderung gezeigt werden kann.

### 1.2.6 *Kompetenz*

Der in dieser Arbeit verwandte Kompetenzbegriff bezeichnet (neben der Zuständigkeit und Befugnis) vor allem die Verfügung über situativ erforderliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Reflexionen gegenüber einem Objekt oder im Umgang mit einem Objekt (hierbei kann es sich sowohl um materielle und mentale Objekte handeln, als auch um Objekte im Sinne der psychoanalytischen Objektbeziehungen). Kompetent zu sein bedeutet also neben der Befugnis (welche

bzgl. beruflicher Handlungsvollzüge durch formale Qualifikationen erteilt wird) dementsprechend autonom fähig zur Gestaltung zu sein, also im weiteren Sinne auch Mündigkeit. Hinsichtlich der Konkretion und Ausdifferenzierung von Kompetenz wird im Rahmen dieser Arbeit auf die Trias von Fach-/Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz nach Roth<sup>29</sup> zurückgegriffen: "Heinrich Roth formulierte 1971 mit seinem Handlungskompetenzmodell die drei überfachlichen Kompetenzbereiche, 'Selbstkompetenz', 'Sozialkompetenz' und 'Sachkompetenz', mit deren Relevanz er deutlich machte, dass Mündigkeit nicht über das rein fachliche Lernen zu erzielen ist und die gezielte Förderung sozialer Prozesse neben kognitiven in der Schule zu leisten sei." {Rohlf's 2008: S. 20}

### 1.2.7 *Qualifikation*

Gegenüber subjektbezogenen Kompetenzen bezeichnen Qualifikationen die bedarfsseitig vom Arbeitsplatz her gedachten Befähigungen. Diskutiert werden demnach direkt arbeitsplatzbezogene (also funktionale) und übergreifende (also extrafunktionale) Qualifikationen, welche quasi polyvalent auf unterschiedliche Arbeitsplätze anwendbar sein sollen; diesbezüglich sei auf Mertens Flexibilitätsforschung<sup>30</sup> und die Diskussion um Schlüsselqualifikation verwiesen. Weiterhin wird unterschieden zwischen formalen Qualifikationen, welche im Rahmen von Bildungsgängen, Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen per Zertifikat bescheinigt (Ausbildungszeugnisse, Bescheinigungen über Qualifizierungsbausteine nach § 69 BBiG, etc.) werden, und nicht formalen Qualifikationen, welche auch die Erfahrungsebene einschließen<sup>31</sup>.

### 1.2.8 *Verarbeitungsaufforderung*

Der Begriff der ‚Verarbeitungsaufforderung‘ wird spezifisch im Rahmen dieser Arbeit geprägt. Die Arbeit kann zeigen, dass moderne, industriell produzierende Gesellschaften, durch Transformationsverläufe initiiert, vormals öffentliche Aufgaben zunehmend freisetzen und privatisiert bzw. individualisiert neu vergesellschaften – Beispiele hierfür sind die staatlich dominierte Bildungsaufgabe, Aspekte gesellschaftlicher Verantwortung im sozialen Sektor, die Integrationsfähigkeit des dualen Systems der Berufsausbildung oder soziale Orientierungsmuster<sup>32</sup>. Um

---

<sup>29</sup> Vgl. {Roth 1971}.

<sup>30</sup> Vgl. {Mertens 1978}.

<sup>31</sup> Vgl. {Lisop 2006}.

<sup>32</sup> Vgl. hierzu Kap. 6.1.



gesellschaftliche Teilnahme über den Zugang zu Erwerbsarbeitsprozessen realisieren zu können, sind die Subjekte implizit aufgefordert spezifische Aspekte - insbesondere antinomisch-widersprüchliche, mentale Aufgabenkomplexe – zu verarbeiten. Diese Verarbeitungsaufforderungen treten allerdings nicht offen zutage, da Sie nicht explizit beispielsweise normativ verankert sind. Vielmehr ergeben sich die Verarbeitungsaufforderungen<sup>33</sup> aus den Bestimmungen und Bedingungen moderner Gesellschaften sowie im Fall der für diese Arbeit analysierten, deutschen Situation, aus spezifischen Verrechtlichungsmustern.

Das Besondere und damit auch das für diese Arbeit Relevante und Neue besteht darin, dass es im Falle der Nichtbewältigung der Verarbeitungsaufforderungen zu direkten Exklusionsphänomenen im Sinne eines blockierten Zugangs zu gesellschaftlicher Teilnahme kommen kann. Ein auf das Bewältigen der Verarbeitungsaufforderungen gerichteter Kompetenzerwerb ist allerdings derzeit nicht curricular für institutionalisierte (Aus-) Bildungsprozesse codiert.

### 1.3 Hypothesen

Diese Arbeit geht von der Hypothese aus, dass es sich bei dem, was in den entsprechenden Diskursen als ‚Benachteiligung‘ bezeichnet wird und worauf sich Benachteiligtenforschung und Benachteiligtenförderung als Objektfeld beziehen, um einen Ausdruck gesellschaftlicher Deprivation handelt. Die differenzierte Analyse jener Aspekte, die gemeint sind, wenn im erziehungswissenschaftlichen, insbesondere berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs von Benachteiligung die Rede ist, offenbart, dass es sich um das systematische Vorenthalten einerseits von Möglichkeiten der Befriedigung grundsätzlicher, menschlicher Bedürfnisse und andererseits der Realisierung gesellschaftlicher Teilnahme handelt. Somit liegt mit der Benachteiligtenproblematik ein Fall von sozialer Deprivation<sup>34</sup> vor. Konkret muss davon ausgegangen werden – dies kann im Rahmen der Kapitel zwei bis fünf belegt werden – dass bestimmte, gesellschaftliche Gruppen bzgl. der Möglichkeit zur Entwicklung und Entfaltung von Humanpotential systematisch unterversorgt bleiben. Damit geht auch die Unterversorgung mit Chancen auf gesellschaftliche Teilnahme einher. Wenn man also zeigen kann,

- wie sich der Deprivation unterliegende Mechanismen und ihre Wirkung realisieren,

---

<sup>33</sup> Vgl. hierzu Kap. 6.5.

<sup>34</sup> Vgl. {Fuchs-Heinritz 2007: S. 129}.

- dass es Anhaltspunkte dafür gibt, dass wir es hier zumindest mit Fahrlässigkeit und billiger Inkaufnahme zu tun haben und
  - dass sich in der Folge der im ersten Teil der Arbeit zu belegenden sozialen Deprivation ein neu akzentuierter Sozialcharakter ausprägt,
- ist Hypothese der Arbeit haltbar.

Ferner geht die Arbeit von der Annahme aus, dass erst über die Beweisführung und das so generierte Material Anhaltspunkte für pädagogische Interventionskonzepte, Förderkonzepte, etc. geliefert werden. Ohne dies scheint nur eine willkürliche, instrumentelle Förderung möglich zu sein, welche nicht den Ansprüchen pädagogischer Professionalität<sup>35</sup> entspricht.

#### 1.4 Methodologie

Über die Wahl eines angemessenen Weges, um zur Erkenntnis zu gelangen, ist in den Wissenschaften erbittert und mit Vehemenz gefochten worden. Der Methodenstreit um Max Weber und der Positivismusstreit (Adorno, Popper) sind historische Beispiele für diese Kontroverse. Die wissenschaftstheoretische Grundproblematik des Verhältnisses von Methode und Gegenstand des Wissens stellt zwischenzeitlich ein völlig eigenständiges Wissenschaftsgebiet dar, und kann im Rahmen dieser Arbeit nur auf das eng gewählte Ausschnittsgebiet bezogen werden. Dabei schließt sich diese Arbeit methodologisch jener nach dem zweiten Weltkrieg sich ergebenden Problemlinie an, die sich aus dem Positivismusstreit ergab. Auf der einen Seite geht es im Positivismusstreit um die Verstehen-Erklären Kontroverse und mit ihr um die Abwehr des Absolutheitsanspruchs einer Wissenschaft zugunsten einer Vermittlung von Methodenperspektiven als grundsätzlich praktisch orientierter, kritischer Sozialwissenschaft. Ihr geht es um die Verknüpfung von Verstehen und Erklären, von Prozess und Sinn, speziell auch um die Vermittlung von Theorie und Erzählung. Diesen Versuch die hermeneutische Perspektive methodologisch zu konkretisieren, versagte sich die universale Hermeneutik als andere Linie des Positivismusstreits (Gadamer), die sich grundsätzlich einer methodologischen Explikation entzog. Daraus ist eine Auseinandersetzung zwischen universeller Hermeneutik und Strukturalismus entstanden, die die für das Methodenproblem entscheidende Frage nach dem Verhältnis des Geschichte verstehenden Menschen zu seiner Geschichte thematisiert. Diese Kontroverse, die sich als ‚wirkungsgeschichtliches Bewußtsein‘ versus ‚Ordnung des Diskurses‘ bezeichnen lässt, entspricht jener zu Beginn des Positivismusstreits

---

<sup>35</sup> Vgl. {Combe/Helpsper 1996}.

zwischen Szientismus und dialektischer bzw. transzendentaler Hermeneutik. Das zu lösende Grundproblem besteht aus Sicht dieser Arbeit darin, der Komplexität von Erklären und Verstehen und Individualismus und Holismus gerecht zu werden.

Es sei an dieser Stelle explizit darauf hingewiesen, dass Methodologie nicht verkürzt mit Methoden gleichgesetzt werden darf. Im Diskurs um Methoden der (oft empirischen) Sozialforschung wird z.T. nicht sauber zwischen einem instrumentell-funktionalen Verständnis von Methoden und der Methodologie als Lehre des Erkenntnisweges getrennt. Allerdings scheint es an dieser Stelle auch keine einheitlich-auflösende Position in der scientific community zu geben, welche das Grundproblem zu lösen in der Lage wäre. Es handelt sich um das (keinesfalls neue) hermeneutische Problem des (Sinn-) Verstehens in den Geistes- und Sozialwissenschaften, womit sich bereits Schleiermacher, Droysen und Dilthey beschäftigten und welches insbesondere in den 1960er und 1970 Jahren von Apel, Gadamer, Heidegger und Schütz intensiv diskutiert wurde. Es stellt sich hierbei die Frage, wie objektives Verstehen im Rahmen der forschenden Teilnahme an Verständigungsprozessen erreicht werden kann. Es darf nämlich die Grundvoraussetzung nicht vergessen werden, dass Verstehen immer auch kommunikative Verständigung voraussetzt, welche auf einer geteilten Grundlage von gültigen Aussagen, Werthaltungen und Normen zwischen dem teilnehmenden Interpreten und den in der zu erforschenden, sozialen Situation handelnden Akteuren basiert. Habermas konstatiert diesbezüglich Folgendes:

"Es besteht also ein fundamentaler Zusammenhang zwischen dem Verständnis kommunikativer Handlungen und im Ansatz rationaler Deutungen [kursiv im Original, ED]. (...) Ein virtuell, ohne eigene Handlungsabsichten teilnehmender Interpret kann vielmehr den Sinn eines faktisch ablaufenden Verständigungsprozesses nur unter der Voraussetzung deskriptiv erfassen, daß er das Einverständnis und den Dissens, die Geltungsansprüche und die potentiellen Gründe, denen er konfrontiert ist, auf einer gemeinsamen, von ihm und den unmittelbar Beteiligten prinzipiell geteilten [kursiv im Original, ED] Grundlage beurteilen." {Habermas 1995: S. 170–171}

Ein lebensweltlich orientierter Zugang zum Objektfeld scheint also zum Zweck des angemessenen Verstehens sozialer Situationen unerlässlich. Fraglich ist hierbei nur, wie es für den Forscher möglich ist, sich in soziale Verständigungsprozesse teilnehmend hineinzubegeben, ohne dabei das Ganze aus dem Blick zu verlieren und (erfahrungsbasierten) Teillogiken aufzusitzen. Oder wie Habermas es formuliert: "Wie kann eine sozialwissenschaftliche Theorie gleichzeitig an die Begrifflichkeit einer konkreten Lebenswelt anknüpfen und sich von deren Parti-

kularität doch lösen?" {Habermas 1995: S. 179} Habermas zufolge ist es für die Bewältigung dieser Komplexität im Sinne des Generierens eines angemessenen Weges zur Erkenntnis notwendig, zunächst allgemeine Bedingungen der Objektivität des Verstehens in den allgemeinen Strukturen der Verständigungsprozesse aufzuspüren. Die vorliegende Arbeit wählt eine hermeneutisch-dialektische Herangehensweise, welche vorwiegend in der Dokumentenanalyse und der Sekundäranalyse die angemessenen Mittel zur Bearbeitung des Erkenntnisinteresses und dem Freilegen von Widersprüchen sieht, da „Verstehen (...) in der Sicht des Dialektikers das Aufheben von dialektischen Widersprüchen.“ {Poser 2012: S. 245} ist.

Die Auswahl der Instrumente Dokumenten- und Sekundäranalyse zum Freilegen von Widersprüchen lässt sich für die vorliegende Arbeit konkret damit begründen, dass das erkennende Denken bzw. das methodische Verfahren seinen Ausgangspunkt an der *Aufhebung der Pseudokonkretheit*<sup>36</sup> nimmt, und zwar mit dem Ziel, das/die hinter dem sozialen Phänomen liegende(n) Gesetz bzw. Regeln zur Anschauung zu bringen – im Sinne Habermas also die allgemeinen Bedingungen der Objektivität des Verstehens offen zu legen. Man muss sich in diesem Zusammenhang nämlich noch einmal vergegenwärtigen, wie Erkenntnis und Wissen entstehen. Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Erkenntnis ist der Komplex der Erscheinungen und Phänomene, die die alltägliche Umgebung, den Alltag des menschlichen Lebens ausfüllen. Durch ihre Regelmäßigkeit, Unmittelbarkeit und scheinbare Selbstverständlichkeit treten sie in das Bewusstsein der handelnden Menschen ein. In aller Regel erzeugt dieser Vorgang den Schein der Selbstständigkeit und Natürlichkeit und erzeugt so eine Welt der Pseudokonkretheit. Zu dieser Welt der Pseudokonkretheit gehören die Welt der äußeren Erscheinungen, die sich an der Oberfläche abspielen, die Welt der Versorgung und Manipulation, die Welt der geläufigen Vorstellungen, die eine Projektion der äußeren Erscheinungen in das Bewusstsein der Menschen sind, die Welt der fixierten Objekte, die sich als natürliche Bedingungen präsentieren und nicht mehr rückvermittelbar sind an menschliche Handlungen.

Die Aufhebung der Pseudokonkretheit selbst geschieht durch das dialektische Denken und den Nachweis, dass die sozialen Phänomene vermittelte sind<sup>37</sup>. Für diese Arbeit heißt das konkret, die *Bewegungsgesetze (Ursachen) zu finden als ‚Vermittlungsorte‘ der Konstitution des Subjektes, also als ein gesellschaftlich vermitteltes Verhältnis*. Benachteiligung inhaltlich zu bestimmen besteht deshalb in der geistigen und gedanklichen Reproduktion der Wirklichkeit so, dass Benachteiligung

---

<sup>36</sup> Vgl. {Kosik 1986}.

<sup>37</sup> vgl. {Hegel 1981: S. 690 ff.}.

„als Sediment und Gebilde der gesellschaftlichen Praxis“ {Kosik 1986: S. 16} erscheinen kann, also ein gesellschaftlich vermitteltes Verhältnis ist.

Der nächste Schritt der dialektischen Methode, welche die gedankliche Reproduktion der Wirklichkeit vorbereitet, besteht konkret für diese Arbeit in der Frage, warum die Verantwortlichen sich das Phänomen gerade in der Kategorie Benachteiligte vergegenwärtigen und was das für eine Zeit ist, die Jugendliche in solchen Kategorien widerspiegelt. Erst danach folgen rationale Argumentationen und Klärungen des Zusammenhangs zwischen der Zeit und ihren Ideen (z.B. Codierungen im SGB). So entsteht eine Vorstellung von der Sache als Einheit von Arbeit, Ausbildung und Qualifizierung, Bildung und Kompetenz, Subjekt und Objekt, von Subjektgenese als Vermittlung von Sozio- und Psychogenese, von Bewusstsein und Reflexion. Diese Einheit bilden Lisop und Huisinga in ihrem Bildungsbegriff ab (vgl. Lisop/Huisinga 2004,429 f.). Durch die analytischen Begriffe Arbeit, Ausbildung, Qualifizierung, Bildung, Kompetenz, Bewusstsein und Reflexion wird das soziale Phänomen Benachteiligung konkret vermittelt. Im Rahmen der dialektischen Methode stellen die analytischen Begriffe die Ausprägung der Konkretionen von Benachteiligung dar, weil sie inhaltliche Aussagen über Besonderheiten der Sozierung bzw. der Entwicklung von Subjektkonstitution erlauben. Sie können auch als Ordnungsschema für empirische Befunde und Fragen dienen. Die analytischen Begriffe zu einem System „zusammengesetzt“, sind für die Theorieentwicklung von größter Tragweite.

Ist mit Hilfe dieses methodisch angelegten Erkenntnisweges das Feld soweit durchstrukturiert bzw. die Pseudokonkretheit aufgelöst, zeigt sich die kritische zweite Seite der dialektischen Methode: die Umgestaltung der Wirklichkeit und d.h. die Entwicklung einer Welt der Wahrheit, weil „es kein richtiges Leben im falschen (gibt)“ {Adorno 1980: S. 42}. Dieser Leitsatz aus der *Minima Moralia* erfordert, dass gerade junge Menschen selbst und ohne Stellvertretung sich die Kultur aneignen und ihr Leben gestalten können müssen. Vor diesem Hintergrund gilt es in Kapitel sechs jene Determinanten zu explizieren, die für die Subjektconstitution der nachwachsenden Generationen ein psychosoziales Spannungsfeld bilden. Anders formuliert gilt es zu explizieren, wie der Weg des objektiv Gesellschaftlichen in das subjektiv Individuelle verläuft. So wird in Anlehnung an die Figurationstheorie von Elias, welche allerdings in dieser Arbeit erziehungswissenschaftlich gewendet und um den Gestaltungsaspekt ergänzt wird, die Kopplung von Sozio- und Psychogenese als Grundmuster der Analyse gewählt. Demnach gilt es in einem ersten Schritt die Zusammenhänge der Soziogenese als Produktionsverhältnis zu erhellen, was einerseits durch das „(...) flexible Abtasten und gezielte Ausschöpfen von bedeutenden, zu explanativen Zwecken errichteten Theoriekonstruktionen (...)“ {Habermas 1995: S. 201} über Bestimmungen der

Moderne wie Humankapital, soziales- und kulturelles Kapital, Netzwerktheorie, Flexibilität, Reengineering, Verwissenschaftlichung, etc. geschieht. Hierdurch wird mit Blick auf das Subjekt ein Verständnis der Bestimmungen als Ursache der Entstehung von Verarbeitungsaufforderungen generiert, wie

- das Herstellen-Müssen von Passungen zwischen Qualifikation-Kompetenz-Performanz,
- der Notwendigkeit zur individuellen Allokation von Humanpotential,
- dem Transformieren-Müssen individuellen Humanpotentials zu Gebrauchswert,
- der individuellen Regulation von Marginalisierung,
- der Regulation des Widerspruchs zwischen Freisetzung und Gebundenheit,
- der Reflexion und dem In-Frage-Stellens habitualisierter Aspekte der (auch beruflichen) Sozialisation,
- der Moderation der Belastung gesteigerter Kompetenzanforderungen und deren Generierung,
- der Regulation der Entfremdung vom ursprünglichen Arbeitsgegenstand,
- der Notwendigkeit unternehmerischer Selbststeuerung/Selbstüberwachung und unternehmerischem Selbstzwang
- sowie der Regulation der Antinomie zwischen Mündigkeit und Entmündigung.

Solche Verarbeitungsaufforderungen scheinen aber aktuell von der modernen Erziehungswissenschaft und ihrer pädagogischen Interventionspraxis nicht reflektiert zu sein. Andererseits wird in einem zweiten Schritt die Soziogenese als spezielles Reproduktionsverhältnis anhand der Diskussion von Sozialcharakterstudien analysiert.

Die Synthese der Erkenntnisse soll abschließend vorgenommen werden, um zur Beantwortung der im Erkenntnisinteresse aufgeworfenen Fragen bzgl. der Gelingensfaktoren oder Hemmnisse von Subjektconstitution zu gelangen.

## 2 Zum Stand des wissenschaftsbezogenen Diskurses: Benachteiligung und Benachteiligtenförderung

Der wissenschaftsbezogene Diskurs um Fragen von Benachteiligung und Benachteiligtenförderung entsteht ab Mitte der 1980er Jahre mit dem Modellversuchsprogramm der Bundesregierung<sup>38</sup>. Wenn man die Begriffe Diskurs und Forschung nicht allzu eng auslegt und Forschungseinrichtungen nicht nur auf Universitäten und renommierte Institute beschränkt, so lassen sich die Beiträge des Benachteiligtendiskurses auf zwei Ebenen gruppieren. Zunächst sind Beiträge auf einem mittleren Reflexionsniveau zu verzeichnen, welche die Modellversuche bekannt machen, legitimieren und juristisch reflektieren. Es handelt sich um solche Beiträge, die in Form der Vorstellung von Programmen und Konzepten, von Evaluation und Erfahrungsberichten eine Art Begleit- und Handlungsforschung darstellen. Diese tendenziell eher pragmatisch angelegte Literatur stellt bis heute den Praxisdiskurs dar. Demgegenüber werden mit dem Übergang der Benachteiligtenförderung ins Arbeitsförderungsgesetz (AFG), also etwa ab Beginn der 1990er Jahre zunehmend auch Beiträge veröffentlicht, die tendenziell der wissenschaftlichen Reflexionsstufe zuzuordnen sind.

Es muss an dieser Stelle explizit festgehalten werden, dass es sich eher um einen wissenschaftsbezogenen Diskurs als um einen forschungsbezogenen Diskurs handelt, da im Rahmen einer Diskursanalyse<sup>39</sup> keine klare Forschungstradition freigelegt werden konnte, ein Schluss zu dem auch Bojanowski kommt. Er stellt fest, dass "Forschungsorganisatorisch (...) keine klaren Konturen zu verzeichnen [sind, ED]. Forschung wird zumeist fragmentarisch, kurzfristig und meist nur von einzelnen interessierten Personen oder Institutionen getragen. Dies führte in der Vergangenheit nicht zum Aufbau von Forschungskompetenz" {Bojanowski 2005: S. 19} im Rahmen des Benachteiligtendiskurses. Auffällig ist es, dass nur ein geringer Anteil von weniger als einem Viertel der Publikationen als Monographie vorliegt, der überwiegende Teil besteht in Beiträgen zu Sammelwerken, Zeitschriften oder sonstigen Dokumententypen. Auch wird kaum systematisch auf historische Studien wie beispielsweise über die Berufsnot der Jugend (Schelsky 1952), die Jungarbeiterproblematik (Abel/Döring 1961) oder die Arbeiterjugend im Kaiserreich (Stratmann 1992) Bezug genommen.

---

<sup>38</sup> Vgl. Kap. 4.

<sup>39</sup> Vgl. {Buchmann/Diezemann/Huisinga/Jarschel 2010}.

## 2.1 Der Beitrag der mittleren Reflexionsstufe

Typisch für einen frühen Beitrag der mittleren Reflexionsstufe sind die Ausführungen Collingros<sup>40</sup>, stellt er doch als Resultat der Diskussionen und des Erfahrungsaustauschs im Workshop 'Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung' anlässlich der Hochschultage berufliche Bildung 1984 Aspekte und Perspektiven sozialpädagogisch orientierter Berufsausbildung dar. Demnach charakterisieren folgende Merkmale Maßnahmen sozialpädagogischer Berufsausbildung: sozialpädagogische Betreuung, Herstellung nützlicher, marktgängiger Produkte um Theorie und Praxis zu verzahnen und Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit/Zuverlässigkeit/Selbstständigkeit/Ausdauer zu fördern, zusätzlicher Unterricht zum Abbau von Defiziten hinsichtlich der Beherrschung von Kulturtechniken und Nachhilfe zum Berufsschulunterricht (die Berufsschullehrer seien im Hinblick auf Benachteiligte nicht geschult), Partizipationsmöglichkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer<sup>41</sup> auf sozialer und fachlicher Ebene und zuletzt die problematische Finanzierung. Über den Erfahrungsaustausch entsteht eine positive Auflistung von Empfehlungen zur Verbesserung der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung, wie beispielsweise der Einstieg über berufstypische Ausbildungsinhalte, die Projektorientierung, Partizipation, zusätzliche Arbeitswelterfahrungen, verbesserter Verbund zwischen Theorie und Praxis, berufsbezogene Reisen/Austauschprojekte und besondere 'Gründerberatung' für Ausbildungs- und Beschäftigungsinitiativen; allerdings fast ohne bildungstheoretische Rückzüge oder sonstige theoretische Anknüpfungen. Empirisch betrachtet enthält die Arbeit von Collingro eine beschreibend-reflektierende Auflistung von 15 Praxis-Beispielen, welche bereits zu diesem frühen Zeitpunkt das breite Spektrum der Interventionspraxis widerspiegeln. Das Spektrum der Entstehungskontexte der Modelle rangiert zwischen alternativer Praxis als Folge der Studenten- und Arbeiterbewegung der späten 1960er Jahre (Arbeitsgemeinschaft Bethanien e.V. in Berlin), Jugendwohnprojekten (Durchbruch e.V., Forum Kreuzberg, Jugendwohnen im Kiez, Leben Lernen e.V.), Manufakturgedanken (Krebsmühle GmbH), integrativer Ausbildungspraxis (KreuzWerk e.V., Ruhrwerkstatt e.V.) oder autonomer Sozialbewegung (Autonome Jugendwerkstätten Hamburg e.V.). Gemein ist den unterschiedlichen Ansätzen, dass abseits konventioneller Ausbildungspfade Angebote an zumeist arbeitslose Jugendliche gemacht werden, welche Qualifikation, sozialpädagogische Begleitung und soziale Integration miteinander verknüpfen wollen.

---

<sup>40</sup>Vgl. {Collingro 1985}.

<sup>41</sup> Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form benutzt. Es können dabei aber sowohl männliche als auch weibliche Personen gemeint sein.



Neben solchen Einzelbeiträgen oder Monographien erweisen sich die Berufsbildungsberichte als systematische Quelle im Hinblick auf frühe Reflexionen der Benachteiligtenförderung. Im Berufsbildungsbericht des Jahres 1980<sup>42</sup> erscheint zum ersten Mal ein Bericht über das neu eingeführte Programm des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zur Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen; er ist deskriptiver Natur. Der Berufsbildungsbericht von 1981 enthält dann eine Übersicht der Strukturdaten der vergebenen Modellvorhaben im Rahmen des Benachteiligtenprogramms. Es handelt sich um 3 Modellversuche mit 297 männlichen Jugendlichen, 2 Modellversuche mit 58 weiblichen Jugendlichen, 2 Modellversuche mit 123 männlichen und weiblichen Jugendlichen also insgesamt 478 Teilnehmer. Die Modellvorhaben werden in den Ausbildungsberufen Betriebsschlosser/Betriebsschlosserin, Blechschlosser/Blechschlosserin, Buchbinder/Buchbinderin, Dreher/Dreherin, Drucker/Druckerin, Elektroinstallateur/Elektroinstallateurin, Gärtner/Gärtnerin, Gas- und Wasserinstallateur/Gas- und Wasserinstallateurin, Hauswirtschafter im städtischen Bereich/Hauswirtschafterin im städtischen Bereich, Kfz-Mechaniker/Kfz-Mechanikerin, Koch/Köchin, Maler- und Lackierer/Maler- und Lackiererin, Maschinenbauer/Maschinenbauerin, Raumausstatter/Raumausstatterin, Radio- und Fernsehtechniker/Radio- und Fernsehtechnerin, Schlosser/Schlosserin, Schriftsetzer/Schriftsetzerin, Tischler/Tischlerin durchgeführt. Weiterhin werden die Zielgruppen spezifiziert, so ist die Rede von

"jungen Ausländern, - Jugendlichen, die bei Beendigung der allgemeinbildenden Schulpflicht keinen Hauptschulabschluß oder vergleichbaren Schulabschluß erhalten haben, Abgängern aus Schulen für Lernbehinderte, sozial benachteiligten Jugendlichen. Sozial benachteiligte Jugendliche im Sinne des Programms sind insbesondere Jugendliche, die nach Feststellung des psychologischen Dienstes der Bundesanstalt für Arbeit verhaltensgestört sind, Jugendliche, für die freiwillige Erziehungshilfe vereinbart oder Fürsorgeerziehung angeordnet ist oder war, soweit sie nicht aus diesen Gründen in einem Heim ausgebildet werden, ehemals drogenabhängige Jugendliche, strafentlassene Jugendliche. " {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1981:S. 72}

Sozialpädagogische Betreuung wird als verbindliches Element der Fördermaßnahmen dargestellt und es wird darauf hingewiesen, dass das Bundesinstitut für Berufsbildung die wissenschaftliche Begleitung des Programms durchführt und auf dieser Basis Empfehlungen zur Weiterentwicklung erarbeiten wird. Zum Berichtszeitpunkt werden in 36 Maßnahmen 578 Jugendliche ausgebildet, wobei

---

<sup>42</sup> Vgl. {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1980}.

türkischstämmige Jugendliche überrepräsentiert waren und der Anteil der jungen Frauen unter den deutschen Teilnehmern 46 % gegenüber 11 % bei den ausländischen Teilnehmern betrug. Zusätzlich sollten durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft flankierend die Bereiche Ausbildungsvorbereitung, ausbildungsbegleitende Hilfen und Berufsberatung gestärkt werden. In den Folgejahren stellen die Berufsbildungsberichte jeweils die Entwicklung des Programms dar und treffen Aussagen über die berufliche Integration.

"Die Träger konnten zu 75% von insgesamt 4156 Absolventen, die die Ausbildung bis Ende 1986 erfolgreich abgeschlossen hatten, Angaben zum Verbleib im Anschluß an die Ausbildung machen. Danach haben 80% eine Beschäftigung gefunden, eine Zusatzausbildung oder Weiterbildung begonnen oder sind bei der Bundeswehr. Knapp 16% sind arbeitslos." {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1988: S. 93}

Die Zahlen aus dem Jahr 1986 weisen exemplarisch auf die Praxis hinsichtlich der statistischen Auswertung hin – so wird es nämlich dem Benachteiligtenprogramm als Integrationserfolg angerechnet, wenn die Teilnehmer im Anschluss weitere Qualifikationswege beschreiten. Dies lässt sich grundsätzlich aber auch als statistische Bereinigung der Arbeitslosenquote einstufen, und erklärt bis heute die im europäischen Vergleich immer noch moderate Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland.

Im Hinblick auf die inhaltlich-curriculare Ausgestaltung machen die Berichte vage Ausführungen hinsichtlich Kompensatorik, Theorie-Praxis-Verzahnungen und Projektorientierung. Grundsätzlich werden die Berufsbildungsberichte allerdings in diesem Punkt ab 1982 von entsprechenden, ministerialen Handreichungen flankiert.

"Durch Ausbildungseinheiten, die Fachtheorie, Fachpraxis und persönliche Interessen der Jugendlichen verbinden, soll Einsicht in den Sinn und die Notwendigkeit der subjektiven Theoriemühen entstehen. Zurzeit werden daher Handreichungen erarbeitet, in denen für die Träger Projektbeispiele nutzbar gemacht werden, die in der Praxis bereits mit Erfolg erprobt worden sind." {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1982: S. 73}

So veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) 1982 (und in erweiterten Auflagen der Folgejahre) Handreichungen für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm<sup>43</sup>. Diese Handreichungen geben zunächst stichwortartig einen Überblick über das Benachteiligtenprogramm

---

<sup>43</sup> Vgl. {Petzold 1982}, {Petzold 1987}.

des BMW. Anschließend werden Angaben über die Zielgruppen und deren Auswirkungen auf die Ausbildungspraxis konkretisiert, soziale Benachteiligung wird anhand von Beispielen veranschaulicht und individuelle Auswirkungen von Benachteiligung werden als Lernprobleme und Bildungsprobleme ausländischer Jugendlicher dargestellt. Fraglich ist, ob die Kasuistik der Handreichungen in der Frage professionell-didaktischer Umsetzung des Programms tatsächlich weiterhilft. Ansätze einer Professionalisierung des pädagogischen Personals – welches vor dem Hintergrund der immer wieder artikulierten Spezifik der Zielgruppe doch angezeigt wäre – finden sich jedenfalls nicht. Es werden lediglich pragmatische Hinweise hinsichtlich der Zusammensetzung der Lerngruppe, Hinweise zur Notwendigkeit der Elternarbeit in der Berufsausbildung von Benachteiligten und weitere pragmatische Details formuliert. Die dritte Handreichung thematisiert Aspekte die die Berufsschule betreffen, wie Lernkonflikte, Kooperation mit Trägern, Klassenzusammensetzung, Fragen des Übergangs nach Schule und Ausbildung. Das mittlere Reflexionsniveau äußert sich an dieser Stelle durch das Fehlen einer wissenschaftlichen Rückbindung der auf ‚Erfahrungstransfer‘ zielenden Ausführungen. Pragmatische Hinweise zu den Themenkomplexen Organisationsstruktur von Berufsschulen, ‚positiver‘ Lernortkooperation zwischen Trägern und Schulen, etc. bilden den inhaltlichen Kern der Handreichung. Die Aussagen sind an Beispiele oder Szenarien angelehnt, und bieten vermeintlich einfache Lösungen für die schwierige Zielgruppe in Form von stichpunktartigen Handlungsempfehlungen. Dieses Alltagswissen und die nicht wissenschaftlich legitimierte Argumentation dürfen als Beleg für eine (intendierte?) Semiprofessionalität des pädagogischen Personals interpretiert werden. Das folgende, exemplarisch gewählte Zitat verdeutlicht, dass im Rahmen dieser Handreichungen angeblich erfahrungsbasierte Thesen und Annahmen dokumentiert sind, welche schon zum damaligen Zeitpunkt erziehungswissenschaftlich zumindest umstritten waren: "Ohne hier eine allgemeingültige Aussage für alle Träger und Trägerprobleme machen zu können: Die Organisation von reinen Benachteiligten-Berufsschulklassen hat sich in den ersten Jahren Programmpraxis als vorteilhafter erwiesen." {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1987: S. 48} Neben der fehlenden wissenschaftlichen Rückbindung wird beispielsweise auch nicht erläutert, worin der Zielbezug der angeblichen Vorteilhaftigkeit besteht. Offen bleibt also, ob die Teilnehmer so vorteilhafter ruhig gestellt/diszipliniert werden konnten oder ob die Teilnehmer sich durch diese Vorgehensweise vorteilhafter entwickeln konnten. Es handelt sich also bei den Handreichungen bestenfalls um eine Art Erziehungskunde. Diese Form rezepthafter Handlungsempfehlungen bleibt, was das wissenschaftliche Reflexionsniveau angeht, durchgängig auf maximal mittlerem Niveau. In dieser Form wird auch die Projektmethode in der vierten und fünften Handreichung als geeignete Methode für die Berufsausbildung Benachteiligter dargestellt und an-

hand von Beispielen beschrieben – wiederum jedoch ohne für den angeblich zu erzielenden Erfolg (worauf bezogen?) wissenschaftliche Belege zu liefern. In der sechsten Handreichung geht es um die Kooperation der in der Ausbildung tätigen Akteure zwischen Anspruch und Wirklichkeit, potenzielle Problembereiche und Schnittstellen werden aufgezeigt. Betriebliche Praktika als Bestandteil der Berufsausbildung Benachteiligter werden unter den Gesichtspunkten des Generierens von Praktikumsplätzen, pragmatischer Hinweise an beteiligte Betriebe und der Praktikumsbeurteilung thematisiert. Die letzte Handreichung zeigt mit dem Übergang in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis das Ziel der Maßnahmen des Benachteiligtenprogramms auf, einerseits anhand von Beispielen und andererseits wiederum moderiert durch pragmatische Hinweise. Im Anhang finden sich bereits didaktisierte Materialien zur Motivationsarbeit, Beurteilung und Förderplanarbeit. Die Entwicklung der Handreichungen lässt sich an der vierten Auflage von 1987 zeigen, so wird die Sammlung im Laufe der Zeit um weitere Beispiele von Modellmaßnahmen (auch im europäischen Vergleich), gesonderte Handreichung zur Abbruchsproblematik, Mädchen im Benachteiligtenprogramm und Drogen in der Berufsausbildung ergänzt. Allerdings verbleiben die Handreichungen auch in dieser Auflage hinsichtlich des wissenschaftlichen Reflexionsniveaus maximal auf einer mittleren Stufe.

Die Teilnehmerzahl entwickelte sich von den ursprünglichen 578 Teilnehmern in 1980 über ca. 2.000 (1981), ca. 6.000 (Ausbildungsjahr 1982/83), ca. 9.000 (Ausbildungsjahr 1983/84), ca. 18.500 (Ausbildungsjahr 1984/85), ca. 23.500 (Ausbildungsjahr 1985/86), ca. 30.000 (Ausbildungsjahr 1986/87), ca. 32.000 (1987), bevor das Benachteiligtenprogramm zum 1. Januar 1988 ins Arbeitsförderungsgesetz überführt und damit verrechtlicht wurde (§§40c, 242h Abs. 3 AFG). Für den gleichen Zeitraum ist anhand der Berufsbildungsberichte eine proportionale Entwicklung der Anzahl an Modellvorhaben, Einzelmaßnahmen und der Trägerlandschaft zu verzeichnen. Auch in den Berufsbildungsberichten ab 1989 wird regelmäßig insbesondere die quantitative und qualitative Entwicklung der Förderung der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher dargestellt.

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung veröffentlicht 1984 einen Bericht über die Evaluation des 'Benachteiligtenprogramms' nach ca. 3 Jahren<sup>44</sup>. Das Ziel des Programms wurde laut Bericht insofern erreicht, als dass benachteiligte Jugendliche durch intensive Fördermaßnahmen der Übergang in eine erfolgreiche Ausbildung ermöglicht wurde. Die Teilnehmerzahlen wuchsen kontinuierlich von 1980 (560) über 1981 (1700), 1982 (ca. 5000) bis 1983/84 (ca. 8000). Die Teilnehmer rekrutierten sich zu ca. 1/3 aus Sonderschulabsolventen und 2/3

---

<sup>44</sup> Vgl. {Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1984}.

aus Hauptschulabsolventen ohne Abschluss. Mit Ausbildungsbeginn 1982 wurden im Rahmen des Programms in 118 Berufen ausgebildet, der Übergang in eine betriebliche Ausbildung nach dem ersten Jahr lag bei ca. 30%, die Abbruchquote bei etwa 20 %. Hieraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass das Benachteiligtenprogramm von Beginn an für ca. 50 % der Teilnehmer lediglich als Parkplatz fungierte. Diese Erkenntnis bestätigt die oben bereits geäußerte Kritik bzgl. der statistischen Bereinigung der Jugendarbeitslosigkeit – eine Tatsache die bis heute für das Übergangssystem Bestand hat, wie im Verlauf dieser Arbeit noch zu zeigen ist.

Ein - im Rahmen dieses Diskurses - früher Beitrag von Kaiser und Kell hebt sich als Begleit- bzw. Evaluationsforschung mit Blick auf das wissenschaftliche Reflexionsniveau deutlich von den aufgeführten Beiträgen ab. Aufgrund der zeitlichen Koinzidenz sei der Beitrag trotzdem an dieser Stelle kurz referiert. Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in beruflichen Schulen und Kollegschulen zu Beginn der 1980er Jahre durch Kaiser und Kell intendierte die Option der Verbindung der genannten Bildungsgänge zu erheben und diese curricular in Form von Bildungsgangbeschreibungen auszulegen. Hierbei wurde insbesondere Wert auf die Beschreibung der zweijährigen Lernzeit im verbundenen Bildungsgang gelegt. Dies beinhaltete als curriculares Kernstück die vollständige, alle Lernbereiche und Fächer umfassende Relationierung von Fachtheorie und Fachpraxis. Im Ergebnis entstanden unter anderem exemplarisch generierte, projektorientierte Unterrichtseinheiten als Planungs- und Orientierungsunterstützung für die Akteure an den Schulen sowie Empfehlungen an bildungspolitische Akteure. So zeigen Kaiser und Kell im Abschlussbericht die bildungspolitische Bedeutung und Intention der berufsvorbereitenden Bildungsgänge auf. "Im Regelsystem sollte die Sekundarstufe II um diesen zweijährigen Bildungsgang ergänzt werden. (...) Jugendliche ohne Hauptschulabschluß erhalten durch diesen Bildungsgang die Chance, Mißerfolge in der Sekundarstufe I zu kompensieren, die erste Stufe beruflicher Qualifizierung zu erreichen und in Verbindung damit den Hauptschulabschluss nach Klasse neun zu erwerben. Damit wird eine notwendige Bedingung erfüllt, die Jugendlichen beruflich zu qualifizieren." {Kaiser 1986: S. 139}

## 2.2 Der Beitrag der wissenschaftlichen Reflexionsstufe

Mit der Überführung des Benachteiligtenprogramms in das Arbeitsförderungsgesetz 1988 werden zunehmend Beiträge veröffentlicht, die tendenziell eher einer wis-

senschaftlichen Reflexionsstufe zuzurechnen sind. Es sei allerdings darauf verwiesen, dass auch im Zeitraum nach 1988 immer wieder Beiträge der mittleren Reflexionsebene den Diskurs bereichern.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf einen Datenbestand der durch eine Meta-Analyse gewonnen wurde. Diese Meta-Analyse soll für den Zeitraum ab 1990 auf breiter Basis zentrale Aspekte, Problemstellungen, Handlungskonzepte, etc. zum wissenschaftsbezogenen ‚Benachteiligtendiskurs‘ filtern und systematisieren. Hierfür wurden Publikationen erfasst und ausgewertet, die teleologisch auf den Benachteiligtendiskurs fokussieren. Die Auswahl der Publikationen erfolgte zunächst über Suchraster mit den Begriffen ‚Benachteiligte‘, ‚Benachteiligtenförderung‘, ‚Benachteiligtenforschung‘ und „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“. In einem ersten Schritt wurden alle Publikationen aus der Datenbank der deutschen Nationalbibliothek (DNB), anschließend gezielt Bibliographien ausgewählter Wissenschaftler mit einschlägigen Publikationen im Feld erfasst und im Hinblick auf die Suchbegriffe untersucht. Diese erste Recherche ergänzte die „Auswahlbibliographie Benachteiligtenförderung“ {Linten 2010}, herausgegeben durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB). Eine Kreuzkompilierung vervollständigte den gewonnenen Datenbestand. Die erfassten Beiträge wurden auf ihre einschlägigen Literaturhinweise hin überprüft. Die Recherche berücksichtigt Publikationen ab 1990. Die Wahl dieses Stichjahres als Ausgangspunkt resultiert aus dem Übergang der Benachteiligtenförderung in die Verantwortlichkeit bzgl. Steuerung, Finanzierung und Abwicklung der Benachteiligtenförderung auf die Bundesanstalt für Arbeit (BA). Dieser Übergang ging mit einem Paradigmenwechsel von einer reinen Förderungslogik (im Sinne der Perspektive Vollbeschäftigung durch den Bund) hin zur aktiven, bzw. aktivierenden Logik im Sinne der Arbeitsmarktpolitik der BA einher. Die Codierung der Benachteiligtenförderung im AFG wurde zwar bereits 1988 implementiert, es ist allerdings davon auszugehen, dass entsprechende Auswirkungen des verbundenen Paradigmenwechsel erst mit einem gewissen time-lag in der Fachliteratur dokumentiert sind.

Die Analyse des Diskurses umfasst auf der Basis des gewählten Profils mehr als 350 Publikationen. Davon wurde ca. die Hälfte der recherchierten Beiträge im Sinne einer bibliographischen Autopsie<sup>45</sup> erfasst und deren inhaltliche Schwerpunktsetzungen durch kurze Zusammenfassungen charakterisiert. Als Ergebnis der Auswertung der Zusammenfassungen im Hinblick auf Erkenntnispositionen, Fragestellungen und Textsorte lassen sich die Beiträge in verschiedene Kategorien

---

<sup>45</sup> In diesem Zusammenhang meint Autopsie die Primärfassung der Texte aus erster Hand, also das *Selbstgesehen-haben*. Vgl. dazu: {Bartsch 1979. S. 84}.

gruppieren, wobei Kategorie hier als Verdichtung von Merkmalen zu einer Klasse oder Gruppe verstanden wird. Bei den herausgearbeiteten Kategorien handelt es sich also um sachlich geordnete und kategorial bestimmte Zugriffsmuster. Im Folgenden werden zu jedem Zugriff exemplarisch Publikationen analysiert, um somit einen Gesamteindruck hinsichtlich des Gehalts des wissenschaftsbezogenen Benachteiligtendiskurses zu erzeugen und eine Einschätzung der jeweiligen Kategorie zu liefern.

Hinsichtlich der Textsorten lässt sich ein Übergewicht an Beiträgen (z.T. in ca. 50 Sammelbänden, z.T. in Zeitschriften) konstatieren, gegenüber ca. 75 Monographien – wovon allerdings ein nicht unerheblicher Teil Handreichungen zur Praxis im Handlungsfeld und Berichte und Materialien zu Modellversuchen beinhalten. ‚Reine‘, klassische Monographien sind in der Gesamtrelation unterrepräsentiert.

### 2.2.1 *Zielgruppen und Begriff*

Publikationen und Beiträge, welche sich mit Merkmalen, Zusammensetzungen und weiteren Aspekten hinsichtlich der Zielgruppen der Benachteiligtenförderung befassen, werden im Rahmen der Begriffsarbeit in Kap. 3 ausführlich referiert und diskutiert. Um Redundanzen zu vermeiden, wird an dieser Stelle auf die Diskussion von Beiträgen zu Zielgruppen oder dem Benachteiligtenbegriff verzichtet und auf das entsprechende Kapitel verwiesen.

### 2.2.2 *Hypothesen über Funktionszusammenhänge bzgl. Benachteiligung*

Die ausgewertete Literatur zeigt in einem ersten Zugriff die Beschäftigung mit Funktionszusammenhängen bzgl. der Benachteiligungen. Die jeweiligen Erkenntnisperspektiven fokussieren die Kategorie bzw. den Gegenstandsschnitt Millieu, Gender und Risiko.

So beschreiben Jungk und Schütte<sup>46</sup> historisch Benachteiligungsmechanismen gegenüber Menschen mit Migrationsgeschichte und analysieren weiterhin die aktuelle Situation ausländischer Jugendlicher. Sie beziehen sich dabei auf unterschiedliche Statistiken (z.B. Berufsbildungsbericht). Indem Sie die Benachteiligung bei ausländischen Jugendlichen auf die Migrationsgeschichte beziehen, gelangen sie zu vier Thesen, welche die Ursachen hauptsächlich in den so verorteten, strukturellen Gründen finden. Erstens bestehen demnach die strukturellen

---

<sup>46</sup> Vgl. {Jungk; Schütte 2004}.

Probleme der zweiten und dritten Einwanderergeneration darin, dass die erste Generation durch extreme Bildungsarmut und mangelnde Erfahrung mit dem Berufsprinzip und deutschen Arbeitsmarktstrukturen sozial exkludiert waren und diese Erfahrung sozialisatorisch weitergegeben wurde. Aus Sicht von Jungk und Schütte reproduziert sich so die Bildungsarmut in Migrantenfamilien – eine These allerdings, welche in dieser Absolutheit durch positive Beispiele als widerlegt gelten darf. Zweitens vertreten die beiden Autoren die These, dass die politische Entwicklung zum Neoliberalismus und die Implementation neuer Steuerungsmodelle im öffentlichen Sektor ab den 1990er Jahren zur Missachtung der Integrationsfunktion beruflicher Bildung führte, was prinzipiell – so Jungk und Schütte – zu Lasten benachteiligter Jugendlicher gehen muss. Wenn auch dieser These teilweise zuzustimmen ist, bleiben allerdings neue Autonomiespielräume im Rahmen der veränderten Steuerungsmodelle, wie Sie beispielweise Buchmann<sup>47</sup> offenlegt, unberücksichtigt. Drittens nehmen die Autoren die Tatsache, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund zwar durchaus eine Bildungsaspiration hinsichtlich höherer beruflicher Bildung besitzen, gleichzeitig aber insbesondere in den kaufmännischen Berufen des dualen Systems außerhalb des Einzelhandels stark unterrepräsentiert sind, zum Ausgangspunkt verstärkte Marketingbemühungen zu fordern. Ob dieses Ergebnis der Komplexität der Sache angemessen ist, darf hier zumindest in Frage gestellt werden. Abschließend unterstellen Jungk und Schütte in ihrer vierten These den jungen Menschen mit Migrationshintergrund (die ja üblicherweise mindestens der zweiten, aber in der Regel späteren Generationen angehören), sich hinsichtlich der Entscheidungsprozesse in der bildungs- und Erwerbsbiographie am Herkunftsland zu orientieren und daher Spezifika des deutschen Bildungssystems nicht angemessen einschätzen zu können. Die empirische Basis dieser These bilden allerdings Studien mit Migranten der Geburtskohorten 1960-1970. So ist fraglich, ob es angemessen ist, die aktuelle Situation (der Beitrag erschien 2004) der unter 25-jährigen mit Erkenntnissen über die über 35-jährigen erklären zu wollen.

Granato analysiert in einem Beitrag<sup>48</sup> Chancen und Perspektiven von Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Barrieren beim Zugang zu einem Ausbildungsplatz, Hemmnisse im Bildungsverlauf, die Aussichten junger Erwachsener aus Migrantenfamilien im Hinblick auf berufliche Integration sowie Ansatzpunkte der Förderung von Qualifikationsentwicklung junger Migranten. Die Barrieren bestehen etwa in mangelhaften Förderoptionen im Regelschulsystem, Konkurrenzsituationen und Selektionsmechanismen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, fehlendem sozialen Verantwortungsbewusstsein bei Personalverantwortlichen,

---

<sup>47</sup> Vgl. hierzu {Buchmann 2009}.

<sup>48</sup> Vgl. {Granato 2003}.



fehlende informelle Netzwerke in migrantischen Milieus, sprachlich-kultureller Differenz zwischen Bewerbern und Personalverantwortlichen oder Nichtberücksichtigung informell erworbener (interkultureller) Kompetenz in Bewerbungsverfahren. Diese Barrieren kumulieren laut Granato im Einzelfall zu mehrdimensionalen Ursachengefügen und erklären so die statistisch nachweisbare Benachteiligung Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Diese strukturellen Barrieren haben zwar einen gewissen Erklärungswert hinsichtlich der Problematik, allerdings reichen Sie aus der Perspektive dieser Arbeit nicht aus, um die Komplexität der Sache in ihren vielfältigen Erscheinungsformen gerecht zu werden und dürfen somit auch nur eingeschränkt als Beitrag zur Theorieentwicklung gewertet werden. Die in Granatos Beitrag abschließend völlig zurecht postulierten Förderaktivitäten bleiben jedoch durch die strukturelle Anlage der Argumentation in diesem Beitrag theoretisch ohne Fundament – dies jedoch wäre die Voraussetzung einer pädagogisch professionellen Interventionskultur.

Gegenüber den milieutheoretischen Zugriffen mit Blick auf Migration stellen die erschwerten Bedingungen junger Frauen bei der Realisierung beruflicher Teilhabe auf einen weiteren Funktionszusammenhang ab. So haben Friese und Anslinger<sup>49</sup> auf der Basis des Ansatzes von ‚Work-Life-Balance‘ in einer Publikation eine Vielzahl empirischer und theoretischer Forschungsergebnisse mit Einblicken in bereits vorhandene Berufsbildungsangebote für junge Mütter zusammengeführt. Im Kapitel ‚Lebenswelt und soziale Situation junger Mütter‘ stellen die Autorinnen Ergebnisse aus eigenen qualitativen und anderen empirischen Untersuchungen zu den Lebenswelten und der sozialen Situation der jungen Mütter vor. Ihre teils vorhandenen familiären Konflikte, psycho-sozialen Belastungen und brüchigen (Bildungs-) Biografien werden ebenso erläutert wie ihre Strategien zur Bewältigung des Alltags, ihre Einkommens- und Armutssituation sowie Fragen der Kinderbetreuung und Sicherung des Kindeswohls. Im Kapitel ‚Demographische Strukturen und soziokulturelle Entwicklung‘ werden makrosoziale Untersuchungen ergänzt. Angeführt werden hier Daten zur Geburtenentwicklung und zu Schwangerschaftsabbrüchen sowie zur Haushaltsentwicklung und sozialen Situation der jungen Mütter. Darüber hinaus werden detailliertere makrosoziale Daten zu jungen Müttern im Bundesland Bremen vorgelegt, weil deren soziale und ökonomische Situation dort differenzierter im Rahmen des Forschungsprojektes MOSAIK untersucht wurde. Weiterhin belegen Friese und Anslinger anhand aussagekräftigen Datenmaterials, wie sehr auch die Berufsbildung durch Geschlechtsstereotype beeinflusst wird und welche gravierenden Konsequenzen sich daraus insbesondere für junge Mütter ergeben können. Des Weiteren geben sie

---

<sup>49</sup> Vgl. {Friese; Anslinger 2008}.

einen Überblick über das gesamte Feld der beruflichen Integrationsförderung, vor allem im Hinblick auf die dort für junge Mütter vorhandenen Bildungschancen, Förderbedingungen und Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung. Unter der Überschrift ‚Vernetzung und Wissenstransfer‘ postuliert Friese institutionalisierte Fördernetzwerke. Abschließend führen die Autorinnen ihre zentralen Forschungsergebnisse zusammen und stellen auf der Basis der spezifischen Förderbedarfe junger Mütter und den in der Berufsbildung vorhandenen Förderansätzen und Handlungsorientierungen ‚Eckpunkte für konzeptionelle Neuerungen in der Beratung und berufspädagogischen Praxis sowie universitären Ausbildung‘ vor. Die Eckpunkte reichen von einer begrifflichen und konzeptionellen Revision defizitorientierter Ansätze, über systematisierte und curricular gestützte Kompetenzdiagnostik und Förderstrategien, über organisatorische und strukturelle Veränderungen bis hin zum Postulat pädagogischer Professionalität. Wenn auch dem ein oder anderen Eckpunkt aus Sicht dieser Arbeit möglicherweise zuzustimmen wäre, so bleibt fraglich und wäre eingehend zu prüfen, ob die vorgenommene Deduktion der Erkenntnisse so angemessen ist. Dies will und kann allerdings die vorliegende Arbeit nicht leisten.

Ratschinski greift in seinem Beitrag zu Berufsorientierung und Laufbahnentwicklung<sup>50</sup> das Thema ‚Gender‘ als Aspekt von Benachteiligung unter der Fragestellung ‚Brauchen wir spezielle Konzepte für Frauen in der Benachteiligtenförderung?‘ auf. Der Autor beleuchtet und interpretiert Forschungsergebnisse zu unterschiedlichen Ausgangslagen, Interessen, Bedürfnissen und Perspektiven der Geschlechter und zeigt die Konsequenzen für eine adressatengerechte Förderung auf. Ratschinski stellt fest, dass junge Männer in der Gruppe der Ungelernten dominieren, was die geschlechtsspezifische Perspektive z.T. verstellt – insofern korrespondieren die Ausführungen mit der Position von Friese und Anslinger. Wenngleich die Grundvoraussetzungen junger Frauen was schulische Leistungen, Bereitschaft sich auch in typischen Männerberufen zu engagieren und Mobilität angehen besser einzuschätzen sind, bremsen jedoch Mutterschutz- und Erziehungszeiten junge Frauen bei der Realisierung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung überproportional oft aus, so Ratschinski unter Rückgriff auf einschlägige Studien des BiBB / der TNS Emnid Medien- und Sozialforschung GmbH (EMNID) / des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). So kommt Ratschinski ähnlich wie Friese und Anslinger zu dem Schluss, dass "Eine individuenzentrierte Maßnahmengestaltung, die den Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten der Teilnehmer angepasst

---

<sup>50</sup> Vgl. {Ratschinski 2008}.

ist, (...) auch für junge Frauen adressatengerecht sein [sollte, ED]." {Ratschinski 2008: S 222}

Diesem theoretischen Extrakt aus Genderperspektive ist ohne Einschränkung zuzustimmen. Allerdings sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass dieses Ergebnis nicht abweicht von der Position die aus subjektorientierter Erziehungswissenschaft ohnehin zugrunde liegt. Vornehmlich geht es nämlich bei der Planung, Durchführung und Evaluation pädagogischer Interventionen grundsätzlich darum, ‚adressatengerecht‘ – also sämtliche psychosozialen und gesellschaftlichen Implikationen berücksichtigend – vorzugehen. Eine Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte ergibt sich hieraus automatisch und bedürfte von daher keiner separaten Analyse, die immer auch der Gefahr unterliegt, separierend zu wirken.

Im Titel ihres Beitrages fragen Rebmann und Tredop bewusst provokativ danach, ob fehlende ‚Ausbildungsreife‘ ein möglicher Grund für Benachteiligung bzgl. des erfolgreichen Übergangs aus der Schule in eine Berufsausbildung sein kann. Die Autoren referieren unterschiedliche Positionen zum Konstrukt Ausbildungsreife und arbeiten heraus, dass es sich hierbei um ein relationales Konstrukt handelt. Dies wird jedoch von den Protagonisten des Diskurses vielfach verneint, da es sich bei diesem Diskurs offensichtlich um "einen interessen geleiteten Diskurs handelt, der zurzeit weniger eine sachliche Aufarbeitung oder gar sachorientierte Impulse beinhaltet, sondern vielmehr Kämpfe um hegemoniale Positionen (...)." {Rebmann/Tredorp 2006: S. 96–97} Die Autoren zeigen auf, dass dieser Diskurs seit den 1960er Jahren unterschiedlich konnotiert geführt wird, je nach Position stärker fokussiert auf einen der Begriffe Reife, Eignung und Fähigkeit. Während sich Beiträge zum Reifebegriff stärker am Entwicklungsprozess und –stand Jugendlicher orientieren, beziehen sich Beiträge zur Eignung auf antizipierte, berufliche Anforderungsmuster. Das klare Kommunizieren beruflicher Anforderungen unterliegt allerdings wiederum – so die Kritik der Autoren - der Unzulänglichkeit der Qualifikationsforschung als Bezugsgröße. Beiträge im Diskurs um Ausbildungsreife, welche das Argumentationsmuster mangelnder Fähigkeiten nutzen, stützen sich oftmals auf statische, zum Zeitpunkt X testierte Fähigkeiten. In diesem Zusammenhang weisen Rebmann und Tredorp auf die Unzulänglichkeit von Testverfahren verschiedenster Couleur hin, wenn es darum geht tatsächlich Kompetenzen zu messen. Aus Sicht der Autoren ist grundsätzlich die einseitige Auslegung des Konstrukts Ausbildungsreife zu kritisieren, weiterhin fehle es grundsätzlich an geeigneten Instrumenten zur Sichtbarmachung der Dimensionen Allgemeinbildung, personale und soziale Kompetenzen und dem Wissen über die Berufswelt beispielweise im Sinne von Niveaufestlegungen. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass das Konstrukt Ausbildungsreife wie es sich derzeit als Substrat

des entsprechenden Diskurses darstellt, in Rückbezug zum provokativen Titel des Beitrages eben grade keinen Erklärungswert für Hemmnisse am Übergang Schule – Beruf hat, da das Konstrukt es nicht leistet, die komplexen Wechselwirkungen zwischen der Arbeitswelt als einer Repräsentation von Gesellschaft und dem Individuum zu relationieren.

"Aufgrund der vorhandenen unterschiedlichen Interessen und Zielvorstellungen der an der berufsbildung beteiligten Institutionen und Einrichtungen kann eine konkrete Bestimmung des Konstruktes 'Ausbildungsreife' nur im Rahmen eines Aushandlungsprozesses erfolgen, eben weil Ausbildungsreife ein relationaler Begriff ist. Die Forderung nach einer genauen und übergreifenden Definition ist als illusorisch zurückzuweisen." {Rebmann/Tredop 2006: S. 96}

Bei näherer Betrachtung der Hypothesen bzgl. Funktionszusammenhängen von Benachteiligung zeigt sich, dass diese Art der Ursachenanalyse immer wieder Gefahr läuft zu verallgemeinern und Zuschreibungen anheimzufallen. So offenbaren –stellvertretend für die gesamte Kategorie ‚Funktionszusammenhänge‘ – Publikationen die sich mit dem Migrationshintergrund als benachteiligendem Faktor befassen, z.T. zunächst unzulässige Verallgemeinerungen, da entsprechende Aussagen nur differenziert nach kultureller und nationaler Herkunft getroffen werden dürften. Der Migrationshintergrund als Einzelkriterium kann hinsichtlich der Funktionszusammenhänge nicht aussagekräftig sein. Zwar lassen sich u. U. tatsächlich für bestimmte, sogenannte ‚Problembezirke‘ rein quantitativ Zusammenhänge zwischen Bildungsverhalten und Migrationshintergrund der Klientel herstellen, allerdings reduziert eine daraus abgeleitete Kausalität die multifaktorielle Komplexität des Ursachengefüges in unangemessener Weise. Darüber hinaus handelt es sich bei der dokumentierten, vordergründigen Korrelation von Migrationshintergrund und Auswirkungen auf das Bildungs- oder Qualifikationsverhalten vielfach um Zuschreibungen, die auf Basis derzeit vorliegender Daten und Erkenntnisse keineswegs angemessen belegt werden können. Gleiches gilt für die monokausale Betrachtungsweise von sozialer Schicht oder Herkunft in Verbindung mit Bildungsaspiration, Gender-Konstruktionen oder sprachlicher Kompetenz. Das Konstrukt der ‚Ausbildungs- oder Berufsreife‘ und die entsprechende Argumentation hinsichtlich der Funktionszusammenhänge von Benachteiligung ist problematisch. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive höchst umstritten, blendet es die Vermittlung zwischen Subjekt und Welt zugunsten einer rein utilitaristischen Argumentation seitens der Nutznießer von Humanvermögen in Form von Arbeitskraft systematisch aus.

Förster und Kollegen haben das Modellprogramm „Freiwilliges soziales Trainingsjahr“ (FSTJ) (Bestandteil des Bundesprogramms „Entwicklung und Chan-

cen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E&C)“) wissenschaftlich begleitet. Die dem Programm spezifische Verbindung von Arbeit und Lernen (Qualifikation) wird unter Berücksichtigung von Schulerfahrungen, Berufswahlorientierungen und deren Stabilität, Berufsverläufen sowie sozialer bzw. kultureller Herkunft untersucht. Zu den zentralen Befunden der Untersuchung zählt unter anderem die Feststellung, dass das Fehlen von Schulabschlüssen, also Bildungsarmut, nur ein wichtiges Benachteiligungskriterium sei, jedoch nicht das einzige – diese Erkenntnis relativiert zumindest die Monokausalität mit der im Diskurs oftmals argumentiert wird. Weiterhin beeinflussen ein geringes Unterstützungspotential innerhalb von Familien im Hinblick auf Bildungsaspekte und die Organisation des Alltags sowie fehlende, verlässliche Beziehungen insgesamt die Entwicklung von Benachteiligungen, im Hinblick auf das Kriterium Gender stellen die Autoren der Untersuchung fest, dass Schulkarrieren Benachteiligter genderspezifisch geprägt sind. Während sich Mädchen offensichtlich vom Unterricht zurückziehen, reagieren Jungen mit deviantem Verhalten. Allerdings thematisiert der Beitrag keineswegs, das in Rückzugs- oder sonstigem deviantem Verhalten für professionelle Pädagogik immer auch die Chance liegt, einen Anknüpfungspunkt für den Aufbau von Beziehungen zu finden, also Öffnungen und Zugänge für Bildungsprozesse zu generieren. Ein weiteres Benachteiligungskriterium sehen die Autoren in der Kumulation von Migrationshintergrund und mangelndem Unterstützungspotential in Bildungsfragen. Der Wert dieses Beitrages liegt zweifelsohne darin, monokausaler Argumentation hinsichtlich Ursache-Wirkungszusammenhängen begründet entgegenzuwirken. Allerdings dürfte diese eher grobe Differenzierung von ‚Benachteiligungskriterien‘ kaum in der Lage sein, die tatsächlich Komplexität der Problematik zu entschlüsseln, geschweige denn konstruktiv zu wandeln.

Interessanterweise brachte die Diskursanalyse unter den oben ausgeführten Such- und Recherchierastern kaum einschlägige Beiträge zu Funktionszusammenhängen von Benachteiligtenproblematik und Ergebnissen der Sozialisationsforschung als Treffer hervor. Lediglich eine Dissertation weist systematisch auf diese Funktionszusammenhänge hin. Die Untersuchung von Geßner<sup>51</sup> zeigt auf, inwiefern präberufliche Sozialisationsinstanzen bereits die Chancen auf eine berufliche Integration bestimmen um dann die Sozialisationsinstanz Berufsvorbereitung zu fokussieren. Die Maßnahmen der Berufsvorbereitung werden dahingehend untersucht, ob sie in der Lage sind, prekären Sozialisationsverläufen junger Menschen auf dem Weg zur beruflichen Integration in den ersten Arbeitsmarkt etwas entgegen setzen können – gefragt wird also nach dem kompensatorischen Potential von

---

<sup>51</sup> Vgl. {Geßner 2003}.

Berufsvorbereitung im Hinblick auf sozialisationsbedingte Exklusionsphänomene. Insbesondere hinsichtlich der präberuflichen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule stellt Geßner den Einfluss von habituellen Praxen der Herkunftsfamilie und des pädagogischen Personals (auch in Abhängigkeit vom Herkunftsmilieu) heraus und weist auf die prominente Rolle von Sprache (Bernstein), Ritualen, Normen- und Wertvorstellungen (Bourdieu) hin. Demzufolge erstreckt sich der Einfluss dieser habituellen Praxen von individueller Entwicklung über soziale (Des-) Integration bis hin zur Berufswahlorientierung. Weiterhin thematisiert der Autor auch den heimlichen Lehrplan in Anlehnung an Bourdieu und Passeron, und kritisiert die Orientierung schulischer Sozialisationsprozesse an (bildung-) bürgerlichen Normen und Werten. So komme es nämlich Geßner zufolge zu einer impliziten Selektion, verbunden mit der Schuldzuweisung individuellen Versagens. Dieser These ist vom Grundsatz her zu folgen. Leider verbleiben die Ausführungen zur Sozialisation auf einem eher abstrakten Niveau, ohne differenziert die Komplexitäten von Ursache und Wirkung weiter herauszuarbeiten. Hinsichtlich des eingangs der Studie formulierten Erkenntnisinteresses bzgl. des kompensatorischen Potentials der Berufsvorbereitung zieht Geßner folgenden Schluss:

"Trotz aller Möglichkeiten pädagogischer Intervention und trotz aller professioneller Bemühungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stößt die pädagogische Praxis der Berufsvorbereitung immer wieder an Grenzen: Neben der jeweiligen Lage auf dem Arbeitsmarkt - mit den entsprechend schwankenden/wackelnden Möglichkeiten der Absorption von Jugendlichen mit prekärem Bildungshintergrund - erweist sich aus der Perspektive der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Maßnahmen auch der Zeitfaktor als Hindernis. Indem die Berufsvorbereitung durch die Vorgaben der Bundesanstalt für Arbeit im Regelfall auf ein Jahr festgelegt ist, ist auch der zeitliche Rahmen für die 'Nachreife' der Jugendlichen und für den Aufbau eines angemessenen Handlungsrepertoires zur Bewältigung des Übergangs in die Arbeitswelt eng bemessen. Hier zeigt sich zudem, wie fest tradierte und eingefahrene Handlungsmuster verankert sind." {Geßner 2003: S. 245}

Dieses Ergebnis ist zunächst nachvollziehbar, und so besteht der Wert dieser Arbeit nicht zuletzt darin, den Zusammenhang von Sozialisation und Schulerfolg weiter untermauert zu haben. Spitzfindig wäre es zu bemerken, dass er zumindest quantitativ längst als belegt gelten dürfte. Interessant ist allerdings die Kausalität, welche Geßner nutzt. So zeigt sich an diesem Fazit allzu deutlich, dass im Rahmen dieser Studie - unter anderem indiziert durch den Begriff ‚Nachreife‘ - davon ausgegangen wird, dass die Berufsvorbereitung eine kompensatorische Funktion einzunehmen habe, ein durchaus umstrittener Gedanke. Aus Perspektive dieser Arbeit wäre nämlich zu fragen, ob die Kompensationsfunktion eine angemessene

ist, oder ob nicht vielmehr die Funktion der Berufsvorbereitung (dem Bildungsauftrag als pädagogischem Ethos folgend) im Sinne des ‚Matchings‘ von Bildungs- und Beschäftigungssystem darin bestehen sollte, Potentiale/Öffnungen oder Zugänge aufzuspüren, zu entwickeln und zur Entfaltung zu bringen. Dieser Frage geht die Untersuchung aber nicht nach. Kritisch muss weiterhin angemerkt werden, dass hinsichtlich der erkenntnistheoretischen Referenzrahmen subjektorientierte (z.B. Hurrelmann) mit systemtheoretischen (z.B. Luhmann) vermischt werden, ohne das – durchaus problematische – Verhältnis der Bezugspunkte transparent zu reflektieren.

Darüber hinaus bleiben Beiträge zur Rolle von Sprache und Kognition, (repressiven) Erziehungsstilen oder rollentheoretischen Aspekten unterrepräsentiert bzw. unsichtbar. Dies kann möglicherweise aber auch der Unzulänglichkeit des Such-Rechercherasters zuzuschreiben sein, wenn es darum geht Beiträge zu identifizieren, die das Spezifikum Benachteiligung aufgreifen, um das Allgemeine (nämlich in diesem Fall Funktionszusammenhänge von Sozialisationstheorie) zu thematisieren.

### *2.2.3 Aufhebbarkeit von Benachteiligung*

Ein großer Teil der Treffer des oben explizierten Suchrasters befasst sich mit der Aufhebbarkeit von Benachteiligungen. Die Beiträge beleuchten die Aufhebbarkeit aus den verschiedensten Perspektiven und thematisieren ihre unterschiedlichen Modi und Anknüpfungspunkte, wie Lebensweltbezug, Individual- oder Potentialorientierung, Bildung/Kompetenerwerb, Subjektorientierung und Professionalisierung des pädagogischen Personals. Vorweg sei bemerkt, dass sich dabei die wenigsten Texte mit präventiven Aspekten befassen, wohingegen die kompensatorische Perspektive überwiegt.

#### *2.2.3.1 Aufhebbarkeit von Benachteiligung durch Lebensweltbezug, Individualperspektive und Potentialorientierung*

Braun fokussiert in seinem Beitrag zu ‚Lebenslagen junger Menschen am Übergang zu Ausbildung und Erwerbsarbeit‘ die individuellen Zugänge Jugendlicher in der Benachteiligtenförderung. In einem historischen Rückblick von ‚eingeschränkt arbeitsbereiten Jugendlichen‘ über "nicht berufsfähige Jugendliche" fasst Braun die wechselnde Terminologie dessen zusammen, was derzeit unter dem Label "Jugendliche mit besonderem Förderbedarf - Benachteiligtenförderung" firmiert. Aus der Perspektive der Betroffenen stellt der Autor die Bedeutung der Lebens-

phase ‚Jugend‘ unter den Gesichtspunkten des Lernens, der Identitätsfindung und -bildung und den Problemlagen benachteiligter Jugendlicher dar. Hierbei geht er auf Lebensläufe, Lebensverhältnisse und Orientierungen sowie auf die Prozesshaftigkeit von Berufsorientierung und Kompetenzerwerb ein. Diese lebensweltlich orientierte Perspektive ist typisch für Beiträge der Teildisziplin Sozialpädagogik bzw. der Jugendsoziologie und stellt vom Grundsatz her einen angemessenen – nämlich zielgruppen- bzw. adressatenorientierten - Zugriff auf die Problemkonstellationen dar. Allerdings laufen Beiträge, welche die Lebenswelt der Betroffenen fokussieren immer Gefahr, die Implikationen der Systemwelt zu vernachlässigen, welche den jungen Menschen als Objekt gegenübersteht.

In einem weiteren, lebensweltlich orientierten Beitrag stellt Uhlendorff<sup>52</sup> die Möglichkeiten einer spezifisch sozialpädagogischen, hermeneutisch orientierten Diagnose vor. Sind in der Planung von Jugendhilfemaßnahmen Fallgruppendifkussionen erforderlich, so bedarf es aufgabenbezogener Ausgangsdiagnosen für die Hilfe im Einzelfall, welche jedoch in der Praxis hauptsächlich zur Rechtfertigung eines Heimaufenthalts herangezogen werden. Um eine Abgrenzung zu dieser Rechtfertigungspraxis zu schaffen, wurden drei Kriterien für sozialpädagogische Ausgangsdiagnosen formuliert:

- Prozesse der Lebensbewältigung werden in den Mittelpunkt des Interesses gestellt. Als Bildungsbewegungen im umfassenden Sinne bezeichnen und vollziehen sich diese Lebensbewältigungsprozesse in der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit Aufgaben, die den psychophysischen Reifungsprozess betreffen und mit biographischen und gesellschaftlichen Problemstellungen verbunden sind.
- Diese Bildungsbewegungen sollten sich neben der Bearbeitung und Unterstützung hinsichtlich der Sozialintegration auf die biographischen und gesellschaftlichen Probleme beziehen.
- Die entsprechende Bearbeitung soll durch konkrete Tätigkeiten wie beispielsweise Tagebuch schreiben, Skateboard fahren, Spielen oder Kochen erfolgen, welche nicht nur der Lebensbewältigung dienen, sondern vielmehr auch soziale Funktionen besetzen und dem Kompetenzerwerb dienen.

Bylinski bezieht sich in ihrem Beitrag<sup>53</sup> auf sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung gem. § 40 c des Arbeitsförderungsgesetz, in dem Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen und ausbildungsbegleitende Hilfen reguliert waren (1994). Die Angebote zielten auf die Gruppen ausländische Auszubildende,

---

<sup>52</sup> Vgl. {Uhlendorff 1994}.

<sup>53</sup> Vgl. {Bylinski 1996}.



lernbeeinträchtigte Jugendliche, sozial benachteiligte Jugendliche und Auszubildende, deren betriebliche Ausbildung zu scheitern droht. Das Konzept dieser spezifischen Benachteiligtenförderung bestand in der teamorientierten Zusammenarbeit des Ausbildungspersonals, in einer zielgruppenspezifischen Didaktik und Methodik sowie in einer lebensweltlich orientierten Komponente, welche kreative potentiale von Jugendlichen nutzte. Diese lebensweltlich orientierte Komponente bezog sich auf Mehrsprachigkeit, Multikulturalität und sozial-kommunikativen Kompetenzen und differenzierte diese auch noch unter dem Genderaspekt. Um das mit diesem Anspruch verbundenen Konzept realisieren zu können, bedarf es nach Bylinski eines Qualifikationsprofils von sozialpädagogischen Denk- und Handlungsweisen, Selbstreflexion, Teamfähigkeit, Methodenkompetenz, didaktischer Handlungskompetenz, Kenntnissen über die Zielgruppe und individueller Förderplanung. Wenn Bylinski deutlich macht, dass der sozialpädagogisch-lebensweltbezogene Ansatz allein nicht zielführend ist, so kann dem an dieser Stelle nur zugestimmt werden<sup>54</sup>. Wie diese Professionalität sicherzustellen ist, welche Institutionen dafür verantwortlich sind, über welche Kompetenzen das pädagogische Personal im Rahmen der Benachteiligtenförderung verfügen sollte und wie dies zu generieren wäre, diese Fragen bleiben bei Bylinski in diesem Beitrag offen.

### *2.2.3.2 Aufhebbarkeit der Benachteiligung durch Bildung, Kompetenzerwerb und Subjektperspektive*

Eine weitere Gruppe von Beiträgen greift mit Blick auf die Aufhebbarkeit von Benachteiligung den Bildungsbegriff auf.

So kommt Korte<sup>55</sup> nach Ausführungen zur Benachteiligung in theoriehistorischer Perspektive der Allgemeinen Pädagogik zu dem Schluss, dass Benachteiligungsprävention pädagogisch sinnhafter ist als Benachteiligtenförderung und sieht in Bildung – angelehnt an die Bildungsbegriffe von Humboldt, Herbart, Pestalozzi und Rousseau – als Befähigung des Selbst zur gesellschaftlichen Teilhabe einen Weg, der Erfolg durch die Entfaltung der Individualität verspricht. Dieser Position ist vom Grundsatz her zuzustimmen, allerdings verbleibt der Beitrag leider auf dieser abstrakten, jedoch nicht dezidiert bildungstheoretischen Ebene. Zwar beschäftigt sich Korte grundsätzlich mit dem Bildungsbegriff, allerdings bleibt offen, wie sich denn Bildung bzw. Subjektkonstitution als immer auch konkrete ergibt. Die Position der Ablösung einer Benachteiligtenförderung durch den Prä-

---

<sup>54</sup> Vgl. hierzu Kap 5.1. zum sozialpädagogischen Paradigma.

<sup>55</sup> Vgl. {Korte 2006}.

ventionsgedanken leuchtet ein, auf der operationalen Ebene hat Prävention dann allerdings keine Entsprechung in z.B. Diagnostik, Förderung oder etwa Subjektbildung.

Neben dieser Art von Systematik gibt es Einzelbeiträge, wie die von Ketter, Bylinski und Djafari. Ketter<sup>56</sup> stellt als Spezifikum und strukturelles Merkmal einer sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung im Rahmen der Benachteiligtenförderung eine konzeptionelle und intentionale Vorgehenslogik heraus, die den Fokus weg von individuellen Defiziten hin zu Kompetenzen oder Potentialen lenkt und diese als Ausgangspunkt von sogenannten Lernsituationen macht. Insbesondere vier Bereiche werden berücksichtigt, um Lernsituationen zu generieren, namentlich das Lernen lernen, das ganzheitliche Lernen, das psychosoziale Lernen und sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen. Konkrete Bausteine benennt der Autor mit individueller Förderplanung, Projektorientierung und entsprechenden Rahmenbedingungen der Ausbildungseinrichtungen. Die durch den Autor reklamierten Bausteine individuelle Förderplanung, Projektorientierung und entsprechende Rahmenbedingungen der Ausbildungseinrichtungen zeigen, dass das Paradigma der Sozialpädagogik in der lebensweltorientierten Version offensichtlich die Aufgabe nicht erschöpfend erfüllt, werden doch gerade didaktische Aspekte thematisiert, die Gegenstand der Erwachsenenbildung und der Schulpädagogik sind, eher nicht jedoch der Sozialpädagogik.

Anders als Ketter beschreibt Bylinski in einem Beitrag aus dem Jahr 2008 den bildungspolitischen Entstehungszusammenhang, die Umsetzung sowie Aus- und Bewertung des BMBF-Programms „Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF-Programm) und gibt einen Ausblick zur Weiterarbeit am Aufbau eines kohärenten Systems der beruflichen Integrationsförderung. Mit der individuellen Förderung auf der Basis von Kompetenzfeststellungen hätten sich im Rahmen des BQF-Programmes mehrere Projekte befasst, deren Auswertung jedoch zu unterschiedlichen Erkenntnissen führte. Einerseits plädiert Bylinski wegen der ungeklärten Normbildung bei der Kompetenzmessung dafür einen kollektiven Rahmen, also ein Netzwerk zu schaffen, welches mit Blick auf die Kompetenzmessung normbildend wirken kann. Ob sie bei dieser Normenregulation und dessen Fixierung zum Beispiel an Habermas Theorie des kommunikativen Handelns denkt, oder an andere, diskursive, sichernde Verfahren bleibt offen. Bylinski betont andererseits Wissensdefizite beim pädagogischen Personal, wenn es um Beurteilungs- und Diagnoseverfahren geht. Wie die diesbezüglichen Qualifizierungsprozesse zu gestalten seien blie-

---

<sup>56</sup> Vgl. {Ketter 2001}.

be vorerst offen, weil der Abschluss des Programms sowie Transferphase abzuwarten seien.

Djafari veröffentlichte 2004 unter dem Titel ‚Strategien und Methoden der Kompetenzagenturen<sup>57</sup>‘ einen Werkstattbericht des Modellprogramms ‚Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit – Modellphase: Kompetenzagenturen‘. Im Rahmen dieses, durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) aufgesetzten Programms wurde eine alternative Strategie der Qualifizierung junger Menschen mit besonderem Förderbedarf verfolgt. Die soziale und berufliche Integration von Jugendlichen, die von den bestehenden Hilfesystemen bisher nicht profitieren konnten, stand im Vordergrund des Programms. Es ging also um solche Jugendliche, die sich in Maßnahmekarrieren im Übergangssystem verlieren, ohne hieraus nachhaltigen Nutzen im Sinne der Integration generieren zu können. Den Ausgangspunkt der Bemühungen in diesem Modellprogramm bildeten die Biografien der einzelnen Jugendlichen. Sogenannten ‚Kompetenzagenturen‘ sollten mittels Case-Management eine Lotsenfunktion im Dickicht vorhandener Angebote übernehmen, um eine optimale, individualisierte Förderung zu generieren. Das Modellprogramm ist juristisch in den Bereich der Jugendhilfe, insbesondere der Jugendsozialarbeit einzuordnen. Die Autoren des Werkstattberichts sehen in den Kompetenzagenturen ein zukunftsweisendes und tragfähiges Modell im Sinne des SGB VIII. So wird für die Mitarbeiter der Kompetenzagenturen das Motto Individualisierung bei passgenauer Qualifizierung und Kompetenzerweiterung statt Standardisierung ausgegeben.. Der Werkstattbericht bewegt sich allerdings – ähnlich wie die frühen Publikationen von Colingro und Anderen zur sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung – auf mittlerem Reflexionsniveau. So werden hier die unterschiedlich nuancierten Ansätze der (zum Veröffentlichungszeitpunkt) fünfzehn Kompetenzagenturen referiert, ohne diese Ausführungen jedoch wissenschaftlich rückzubinden. Es ergeben sich so eine weitere Best-Practice-Sammlung und ein weiterer Praxisleitfaden, allerdings ohne wissenschaftlich grundlegende Reflexion der Komplexität der Ausgangssituation und mit kaum erkennbarem Transferpotential. Beispielsweise wird immer wieder auf Kompetenzen rekuriert, „wie Beratungskompetenz, Verantwortungsfreude, positive Einstellung zur Tätigkeit, die Kompetenz, mit Netzwerken umzugehen – und zwar mit individuellen, politischen, wirtschaftlichen und institutionellen Netzwerken –, die Fähigkeit zu Beziehungsaufbau und -pflege und letztlich die Bereitschaft, sowohl prozess- als auch zielorientiert vorzugehen.“ {Djafari 2004: S. 88} ohne sich der Anstrengung des – in diesem Fall Kompetenz- - Begriffs zu unterziehen. Geschähe dies, würde sofort auffallen, dass

---

<sup>57</sup> Vgl. {Djafari 2004}.

es sich zum Teil gar nicht um Kompetenzen im Sinne der Roth'schen Trias aus Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz handelt, sondern möglicherweise um Persönlichkeitsmerkmale oder Ähnliches. So bleibt abgesehen von Enumerationen wie der zitierten nebulös, was genau eigentlich Kompetenzen in diesem Zusammenhang ausmacht, und demnach auch wie diese zu generieren wären. Paradoxerweise werden stattdessen (oder trotzdem?) mehrfach Handlungsempfehlungen an die Akteure – unter anderem eben zur Kompetenzfeststellung – gegeben.

Betrachtet man den Benachteiligtendiskurs insgesamt, so wie er in der Metaanalyse erfasst wurde, so stellt man fest, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Beiträge auf das Subjekt fokussieren. Allerdings – ähnlich wie bei einer Vielzahl der Beiträge zur Kompetenzorientierung – verbleiben die Ausführungen oft auf einem eher vagen Niveau, was theoretische Rückbindung und Begriffsarbeit anbelangt. Eine Ausnahme bilden beispielsweise die Texte von Buchmann zu benachteiligten Jugendlichen als ‚Dropouts‘<sup>58</sup> und von Eckert zum Übergangsmanagement<sup>59</sup>. Diese Beiträge legen Ansätze zur Aufhebbarkeit von Benachteiligung aus Subjektperspektive nahe, indem sie den erkenntnistheoretischen Referenzrahmen der vorliegenden Arbeit – nämlich die Dialektik von Subjekt, Objekt und Welt – teilen. So werden diese Beiträge der Bewältigung der multifaktoriellen Ursachengefüge gerecht, indem sie eben gerade nicht versuchen die Komplexität unangemessen zu Monokausalitäten zu reduzieren.

Buchmanns Beitrag stützt sich hierzu auf einen subjekttheoretischen Referenzrahmen, der auf Positionen von Holzkamp sowie Lisop und Huisinga zurückgreift und der sowohl die Lebens- und Problemlagen von Jugendlichen selbst, als auch die strukturellen Gegebenheiten des Objekts bzw. der Welt in ihren Implikationen, als auch die zwischen den Polen vermittelnden Modi von Lernprozessen berücksichtigen. Buchmann postuliert auf Basis der Einstufung des Benachteiligtenphänomens als industriegesellschaftlicher Problemkonstellation die Dringlichkeit erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und politischer Lösung. Zunächst stellt die Autorin die aktuelle Situation bzgl. der Rahmenbedingungen (Sozialgesetzgebung, neue Steuerungsmodelle) und politisch initiiertes Maßnahmen und Programme (EIBE, BUS, BVJ, BGJ, ausbildungsbegleitende Maßnahmen, GPC, etc.) vor und kritisiert die Unschärfe des Benachteiligtenbegriffes. Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Erkenntnisperspektive stellt Buchmann die Entwicklung und Entfaltung der Subjekte in den Fokus und analysiert diesbezüglich die Aufgabenerfüllung des Bildungswesens kritisch als insuffizient.

---

<sup>58</sup> Vgl. {Buchmann 2006}.

<sup>59</sup> Vgl. {Eckert 2006}.

Eckert beleuchtet das Konzept des Übergangsmagements aus den Perspektiven der Individuen, der Kooperation und des Bildungsanspruchs. Auf der Interpretationsfolie von Bronfenbrenners ökologischer Sozialtheorie leistet er einen Übertrag von Übergangsmangement auf Bildung. Bildung versteht Eckert im Sinne von Entfaltung der Potentiale des Subjektes und im Hinblick auf individuelle Entwicklung. Vor diesem Hintergrund wird das ‚Fachkonzept‘ der Bundesagentur für Arbeit für die Berufsvorbereitung als unzureichend kritisiert.

Huisinga zieht 2011 in einem Beitrag zur Grundlegung strategischer Teilhabepanung<sup>60</sup> den neuen Subjektdiskurs, welcher ab den 1990er Jahren aufkommt (Beck, Bierbaum/Steinhard, Bürger, Ehrenberg, Flusser, Hopfner, Hurrelmann, Keupp, Schüle, Verweyst, Zima) und subjektwissenschaftliche Expertise heran. Demnach unterliegen die Subjekte der Notwendigkeit, Aspekte gesellschaftlicher Transformation zu moderieren, wenn es darum geht, Urteils-, Handlungs-, Kommunikations- und Gestaltungsfähigkeit (Habermas, Holzkamp, Lisop/Huisinga) zu generieren. Es sind allerdings nicht nur äußere Transformationsaspekte wie beispielsweise gestiegene Anforderungen an Arbeitsplätzen, etc. zu moderieren, sondern darüber hinaus auch ein vergesellschafteter Sozialcharakter:

"Im Zuge des Vergesellschaftungsprozesses adaptieren die Subjekte unter den gegenwärtigen Bedingungen eher Muster wie Normierung und Standardisierung, Strafökonomie, Marginalisierung, Pathogenität, Konformismus, Autoritarismus, Egozentrismus und Ethnozentrismus, Opportunismus, Konkurrenz und Repression. Diese Muster reproduzieren damit gesellschaftliche Verhältnisse, und sie richten sich gegen Autonomie sowie aktive Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungserfordernisse." {Huisinga 2011: S. 97}

Während also – institutionalisierte und intentionale – Bildungsprozesse auf das Generieren der oben genannten Fähigkeitskomplexe im Sinne einer wachsenden Autonomierelation abzielen, wird dieses Streben durch (unbewusste) gesellschaftlich funktionale Prozesse konterkariert, welche sich unter den Bedingungen industriell produzierender Gesellschaften ergeben. Benachteiligte Jugendliche haben es ungleich schwerer, allein die Moderation der daraus entstehenden Widerspruchslagen – sogenannter Antinomien – zu bewältigen. Huisinga zufolge würden an der Stelle kohärente ‚szenische Ablaufmuster‘ als Orientierung von der Klientel benötigt, während die moderne, gesellschaftliche Praxis von widersprüchlichen, szenischen Verläufen gekennzeichnet ist. In der Folge werden für die

---

<sup>60</sup> {Huisinga 2011}.

Gruppe der benachteiligten Jugendlichen Lebensperspektiven verstellt. Huisinga betont, dass die Subjektbildung, als moderierte Entwicklung und Entfaltung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz Benachteiligter auch als allgemeine, gesellschaftliche Reproduktionsleistung einzustufen ist, und somit auch dem Ganzen im Sinne ökonomischer Prosperität und in Form von individueller Flexibilität zugutekomme. Dieser Gedanke der Aufhebbarkeit von Benachteiligung durch Subjektbildung, verstanden als Modus der Aktivierung von Begabungsreserven, entspricht auch dem Grundgedanken dieser Arbeit.

### *2.2.3.3 Aufhebbarkeit von Benachteiligung durch Professionalisierung des pädagogischen Personals*

Beiträge, die die Aufhebbarkeit von Benachteiligung in der Professionalisierung des (pädagogischen) Personals suchen, thematisieren hierfür das Generieren von Handlungswissen für die Akteure der Benachteiligtenförderung sowohl unter Rückgriff auf (wissenschaftliches) Expertenwissen, als auch hinsichtlich der Deskription von Multiplikatorenkonzepten oder –programmen. Girmes<sup>61</sup> definiert Professionalisierung dergestalt, dass Lernende im pädagogischen Feld – sozusagen aufbauend –, „in Fortsetzung dessen, was an Lösungsrepertoire (wissenschaftlichen Wissensbeständen) vorhanden ist“ eigene Lösungsansätze für „die professionell sich stellenden Aufgaben“ (294) entwickeln. Die Autorin sieht in einer Werkstätten-Organisation eine Möglichkeit, kompetenz- und aufgabenorientierte Fort- und Weiterbildungsprozesse zu gestalten. Bonifer-Dörr und Espert<sup>62</sup> hingegen unterstreichen in ihrem Beitrag die Bedeutung eines ganzheitlichen Ansatzes, sozialpädagogischer Orientierung, pädagogisch-fachlicher sowie berufsfeldbezogen-fachlicher Kompetenzen der Mitarbeiter in der Benachteiligtenförderung. Das ‚Heidelberger Institut Beruf und Arbeit‘ (hiba) bietet unterschiedliche Fortbildungsmaßnahmen an, wie Fortbildungsseminare, trägerbezogene Praxisbegleitung oder eine virtuelle Online-Akademie. Als einen weiteren wichtigen Aspekt sehen Bonifer-Dörr und Espert einen Innovationstransfer anhand von Seminar-Auswertungen und einem darauf aufbauenden, didaktisch-methodisch aufbereiteten Transfermanagement aus den Seminaren in die Bildungsträger hinein.

Biermann<sup>63</sup> liefert einen kritischen Beitrag zur Professionalisierungssituation von Berufspädagogen im Tätigkeitsfeld Benachteiligtenförderung. Als Muster sieht er die Sonderpädagogik mit allen auch alltagspraktischen Implikationen (kleinere Gruppen, etc.). Der Autor arbeitet heraus, dass die sonder- oder sozialpädagogi-

---

<sup>61</sup> Vgl. {Girmes 2006}.

<sup>62</sup> Vgl. {Bonifer-Dörr; Espert 2003}.

<sup>63</sup> Vgl. {Biermann 1995}.

sche Ausbildung von Lehrpersonal an Berufsschulen für die Arbeit mit Benachteiligten auch historisch von geringer Bedeutung war, die Analyse der Situation zeigt, dass im Erscheinungszeitpunkt des Beitrags lediglich an den Universitäten Dortmund, Hannover und Darmstadt entsprechende Studienangebote vorhanden sind. Gestützt auf den öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag allen Jugendlichen eine Ausbildungschance zu eröffnen, plädiert Biermann für differenzierte Qualifizierungsmodelle in Form von grundständigen und speziellen Studiengängen, Wahlfächern im erziehungswissenschaftlichen Studium, Weiterbildungsstudiengängen und Lehrerfortbildungen. Niemeyer<sup>64</sup> kritisiert denselben Zusammenhang indem sie fehlende Ressourcen pädagogischer Professionalität für die Arbeit im institutionalisierten Übergangssystem anmahnt. Dieses Professionalisierungsdilemma bezieht sich auf Lehrer, Ausbilder und Sozialarbeiter. Unter der Überschrift ‚Benachteiligtenförderung als Profession‘ bezieht Niemeyer Stellung dazu, wie aus den Bezugsdisziplinen Sozial- und Berufspädagogik heraus professionelles Handeln im Sinne von u. A. der Gestaltung und Reflexion der Adressaten-Interaktion oder der Gestaltung und Reflexion struktureller Rahmenbedingungen entstehen kann.

Die Professionalisierung des pädagogischen Personals im Wirkungsbereich der Benachteiligtenförderung ist sicherlich ein historisch vernachlässigter Aspekt, dies nicht zuletzt aufgrund bis dato isolierten, parzellierten und segregierten Wissensbestände. So handelt es sich beim Personalbestand anteilig um Lehrerinnen und Lehrer im Berufsbildungssystem, denen im Rahmen des (berufspädagogischen) Studiums in den meisten Fällen keinerlei dezidiertes Spezialwissen hinsichtlich des Förderns benachteiligter Jugendlicher zuteilwurde.<sup>65</sup> Weiterhin bilden Sozialpädagogen bzw. Sozialarbeiter eine Personalgruppe, die Angebote und Maßnahmen der Benachteiligtenförderung operativ betreuen. Diese Gruppe weist – analysiert man entsprechende universitäre Curricula und legt die gewonnenen Erkenntnisse zugrunde - u.a. Defizite hinsichtlich ihrer didaktischen Kompetenz auf. Eine weitere Gruppe konstituieren die sogenannten ‚Praktiker‘, die als Meister oder mit Ausbildereignungsqualifikation zumeist betrieblich oder überbetrieblich im Rahmen der Benachteiligtenförderung tätig sind. Weder eine Meisterschule noch Lehrgänge zur Ausbildereignungsprüfung ermöglichen einen Kompetenzerwerb, der im Hinblick auf die Tätigkeit im Bereich der Benachteiligtenförderung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive als Professionalisierung klassifiziert werden könnte. Operationalisierte Handlungskonzepte richten sich also primär an diese Bezugsgruppe. Fraglich bleibt allerdings nach wie

---

<sup>64</sup> Vgl. {Niemeyer 2004}.

<sup>65</sup> Vgl. {Biermann 1995}.

vor, inwiefern es gelingen kann die Komplexität der Problemkonstellation durch nicht akademisch professionalisiertes Personal zu bewältigen.

Unstrittig ist es aus Perspektive dieser Arbeit, dass erfahrungsbasierte Handlungskonzepte kaum der Professionalisierung des akademischen Personals zugutekommen können, im Gegenteil könnte dies zu einer Trivialisierung der Tätigkeitsprofile und damit zum Reputationsverlust und langfristig auch zur Gehaltsminderung führen. Ein Trend dem unbedingt entgegenzuwirken ist.

Der Professionalisierungsbedarf des (pädagogischen) Personals im Feld ist demnach unbestritten, eine Tatsache die nicht zuletzt durch die forschungsbezogene Ausrichtung berufsbildungswissenschaftlicher Experten innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Form eines ‚Memorandums zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht‘<sup>66</sup> dokumentiert ist. Im Rahmen dieses Memorandums werden in Form von Expertisen unterschiedliche Fragestellungen hinsichtlich des Professionalisierungsbedarfs in diesem Segment des pädagogischen Feldes bearbeitet. Die Expertisen behandeln ‚Bedingungsanalysen zum pädagogischen Personal‘, ‚Professionspolitische Handlungsbedarfe‘, ‚Bedingungsanalysen zum Übergangssystem‘, ‚Managementkompetenz /Transferkultur/Kooperationskultur,‘ und ‚Berufsbildungsforschung zur Integrationsförderung‘. Auf der Basis dieser Expertisen gibt die Autorengruppe Empfehlungen zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung ab. Diese Empfehlungen beziehen sich zum Einen auf umfassende Forschungsaktivitäten in den Bereichen ‚Integrationsmechanismen in modernen Industriegesellschaften‘, ‚Übergangssystem, Typisierung der Klientelgruppen und dem Zusammenhang zwischen Qualifikationsbedarfen und Humanpotentialentwicklung; dies alles sollte den Empfehlungen gemäß in Form von forschungs-basierten Programmen für Nachwuchswissenschaftler und im Rahmen interdisziplinär organisierter Forschungseinheiten geschehen. Zum Anderen wird empfohlen, sowohl die Hochschulcurricula als auch curriculare Grundlagen des Vorbereitungsdienstes (Referendariat) und Weiterbildungscurricula an den artikulierten Professionalisierungsbedarf anzupassen. Dies kann in der Auffassung der Herausgeber in unterschiedlichen Formen geschehen, nämlich als Element von Basiscurricula pädagogisch orientierter Studiengänge, als eigenständige Studienprogramme, Wahlpflichtmodule, Kooperationsmodelle zwischen Universitäten und Fachhochschulen oder akkreditierte Weiterbildungsangebote. Zum Dritten wird eine innovative ‚Theorie-Praxis-Transfer-Kultur‘ mit den Institutionen und Akteuren im Feld empfohlen.

---

<sup>66</sup>Vgl. {Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2009}.



Insgesamt herrscht in dieser Kategorie des Diskurses Unklarheit einerseits darüber, welches die Bezugswissensbestände sind und ob vorhandene Wissensbestände zur Professionalisierung ausreichen, andererseits bleibt auch die methodische Leitfrage hinsichtlich der situationsadäquaten Gestaltung der Professionalisierungsprozesse innerhalb des Diskurses weitestgehend umstritten und unbeantwortet.

#### 2.2.4 *Pädagogische Handlungs- und Interventionskonzepte*

Grundsätzlich wurde hinsichtlich der Beiträge der mittleren Reflexionsstufe bereits herausgestellt, dass der Diskurs aus Handlungsbedarfen entstanden ist. Von daher ist es kaum verwunderlich, dass Beiträge der wissenschaftlichen Reflexionsstufe, welche die konkrete Handlungs- bzw. Interventionsebene betreffen im Diskurs quantitativ ein starkes Übergewicht haben. Neben vielen Zeitschriften- und Einzelbeiträgen finden sich Beiträge zu pädagogischen Handlungs- und Interventionskonzepten der Benachteiligtenförderung u.a. gesammelt in zwei Bänden der Herausgeber Biermann, Bonz und Rützel<sup>67</sup>. Aufgrund der Tatsache, dass die Bände im Abstand von zwölf Jahren (1999 und 2011) erschienen sind, ist Ihnen eine strukturierende Funktion – quasi als ‚Klammer‘ aktueller Beiträge zu didaktischen Aspekten im Benachteiligtendiskurs zuzusprechen. Im Folgenden werden dementsprechend neben anderen auch immer wieder ausgewählte Beiträge aus diesen beiden Sammelbänden hinsichtlich deren qualitativen Beitrags zum Gesamtdiskurs diskutiert und eingeschätzt.

##### 2.2.4.1 *Didaktik*

Biermann und Rützel<sup>68</sup> diskutieren didaktische Grundfragen (Prozessebene, Ebene der Analyse und Planung, Ebene der grundlegenden didaktischen Strukturen, wissenschaftstheoretische Ebene oder Metaebene) aus disziplinärer Sicht (Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik) und verdichten diese Betrachtung im Hinblick auf berufliche Bildung Benachteiligter. In historischer Perspektive werden pädagogisch-didaktische Gestaltungsspezifika von den 50er Jahren bis heute untersucht. Demzufolge lassen sich didaktische Aktivitäten im Hinblick auf das beschriebene Klientel in drei Phasen differenziert betrachten. Von den 1950er Jahren bis Ende der 1960er Jahre wurde im Rahmen der Jungarbeiterbeschulung in Teilzeitarangeements insbesondere nach dem kompensatorischen Gedanken gearbeitet, wo-

---

<sup>67</sup>Vgl. {Biermann/Rützel 1999}; {Biermann/Bonz 2011}.

<sup>68</sup> Vgl. {Biermann/Rützel 1999}.

hingegen während der 1970er Jahre der Fokus auf die Berufsvorbereitung in schulischer-, maßnahmeorientierter und sozialpädagogisch orientierter Form gelegt wurde. In dieser Phase wurde vornehmlich auf persönlichkeitsfördernde Didaktik Wert gelegt. Die Phase von 1980 bis Ende der 1990er Jahre markiert eine Modifizierung didaktischer Konzeptionen unter Rückbezug auf Aspekte technologischen und demographischen Wandels. Zum einen wurden Konzepte zur Vermittlung neuer Technologien wie EDV, etc. didaktisiert, zum anderen wurde vermehrt Rückgriff auf das Einbeziehen von Aspekten wie Gender, Migration, Heterogenität, etc. genommen, um zielgruppenadäquate Angebote zu machen. Auf der Basis dieser Bestandsaufnahme der Entwicklung didaktischer Ansätze und Konzeptionen, formulieren die Autoren abschließend Grundsätze zur Orientierung für die didaktische Gestaltung berufsorientierter Benachteiligtendidaktik. Der Kritik der Autoren hinsichtlich des Ungleichgewichts der Weiterentwicklung der Prozessebene und der Ebene der Analyse und Planung zuungunsten der Reflexion grundlegender didaktischer Strukturen und wissenschaftstheoretischer Überlegungen kann nur zum Teil zugestimmt werden. Die Bestandsaufnahme des Benachteiligtendiskurses im Rahmen dieser Arbeit gelangt nämlich zu der Erkenntnis, dass auch insbesondere Beiträge zur Ebene der didaktischen Analyse selten über ein mittleres Reflexionsniveau der Darstellung von Best-Practice hinausreichen und somit auch eine systematische Erörterung von Aspekten der didaktischen Analyse und Planung kaum geleistet wird. Die Grundsätze, welche die Autoren als Postulate oder Desiderate (so sie sich denn auf Forschungsfragen beziehen) formulieren, thematisieren fünf Bereiche. Erstens sollen selbstorganisierende und selbstbestimmende Formen des Lernens zum Zweck der verbesserten Sinngenerierung weiterentwickelt werden. Aus subjektorientierter Perspektive ist diesem Zweck unbedingt Folge zu leisten, ob dies allerdings mittels selbstorganisierten Lernens gelingen kann, ist fraglich und im Diskurs umstritten<sup>69</sup>. Zweitens kritisieren die Autoren zustimmungswürdig theoriegeminderte Ausbildung und postulieren die stärkere Fokussierung von Grundlagenwissen, bzw. als dritten Aspekt die modulgestützte, differenzierte Neurelationierung von Allgemeinbildung und Spezialbildung, ohne dies allerdings an der Stelle zu konkretisieren. Im Hinblick auf das Trajekt der individuellen Biographie sollte viertens eine institutionelle Neuver Zahnung vorgenommen werden, welche fünftens auch die Basis für eine Neujustierung der Phasen beruflicher Bildung (Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung) ermöglichen könnte.

Bonz und Huisinga tragen einen Text zu Methoden und Medien in der Benachteiligtenförderung<sup>70</sup> bei. Die Autoren beschreiben zunächst die besonderen

---

<sup>69</sup> Vgl. {Hagedorn 2008}.

<sup>70</sup> Vgl. {Bonz/Huisinga 1999}.

Schwierigkeiten im (pädagogischen) Umgang mit benachteiligten Jugendlichen, bevor auf der Folie der Bonz'schen Klassifizierung methodischer Entscheidungen (Zielvorgaben, Gesamtkonzeption, nachgelagerte Entscheidungsebenen) auf die Besonderheiten von Lehr-Lernprozessen bei der Zielgruppe rekurriert wird. In diesem Sinne werden grundsätzliche Prinzipien, das Fördern und Verstehen, die Bildung von Lerngruppen sowie der Medieneinsatz diskutiert. Hinsichtlich der Unterrichtsprinzipien weisen die Autoren nachvollziehbarerweise darauf hin, dass es sich bei Systematisierungsversuchen einer Didaktik für bestimmte Zielgruppen immer um unzulässige Vereinfachungen handeln muss, welche der Komplexität der Sache nicht Rechnung tragen können – dies ergibt sich aus der methodischen Leitfrage, die auf Blankertz zurückgeht. Die methodische Leitfrage postuliert eben gerade das Hinterfragen aller Ebenen von Lehr- / Lernarrangements – oder um mit Heimann/Otto/Schulz zu sprechen aller Entscheidungsfelder – auf deren didaktische Funktion hin, also Grundprinzipien, Sozialformen, Aktionsformen, Medien, Lehrgriffe, etc. . Es geht didaktisch darum, auf die besondere Lebenssituation benachteiligter Jugendlicher im Sinne des Förderns und Verstehens sensibel einzugehen, also auch die eigene Rollenpositionierung und mögliche Habitualisierungen zu reflektieren. Die sozio-emotionale Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, welche eine Grundbedingung gelingender Lehr-/Lernprozesse darstellt, kann den Autoren zufolge zielführend mittels authentischem, transparentem Pädagogen-Handeln hergestellt werden. Hierbei ist insbesondere darauf zu achten, dass die soziale Deplazierung der Klientelgruppe mittels emphatisch-wertschätzend-ankennender Interventionspraxis begegnet wird, um die zur Beziehungsarbeit notwendigen Einlassungsprozesse zu begünstigen. Auch infrastrukturelle und organisatorische Aspekte wie z.B. die Zeitstruktur sind auf die Relation von Intention und Mittel hin zu überprüfen, dabei sind Faktoren wie Konzentrationsschwäche oder Aufmerksamkeitsschwellen zu Rate zu ziehen. Im Hinblick auf die Bildung von Lerngruppen sind den Autoren zufolge solche Arrangements zielführend, welche auf der Basis psychosozialer Besonderheiten heterogen zusammengesetzt sind.

Die Empfehlungen von Bonz und Huisinga sind aus der Sicht dieser Arbeit unbedingt zu berücksichtigen, wobei hervorzuheben ist, dass die Argumentation in diesem Beitrag immer auf entsprechende disziplinäre Bezugsdiskurse rückbezogen wurde. Dies ist auffällig, da im Diskurs oftmals praxeologisch und erfahrungsgeleitet argumentiert wird. Beiträge, welche systematisch und konsequent wissenschaftlich rückgebunden argumentieren, bilden leider nicht das Übergewicht. So wie die beiden hier diskutierten Quellen sich grundständig mit Fragen der Didaktik in der Benachteiligtenförderung beschäftigen steht demgegenüber eine Vielzahl an Beiträgen, welche beispielhaft didaktische Arrangements präsentieren. Im

Folgendes wird diese Art von Texten zu ausgewählten didaktischen Konzeptionen hinsichtlich deren wissenschaftlicher Qualität analysiert, indem Texte zu Modellversuchen und weiteren ‚Best-Practice‘ Modellen diskutiert werden.

Um Redundanzen zu vermeiden, sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass in Kap. 5. hinsichtlich der disziplinären Zugänge zur Benachteiligtenförderung beispielsweise Produktionsschulmodelle und Förderplanarbeit u.a. auf der Basis der Diskursanalyse diskutiert werden. Dementsprechend werden diese didaktischen Konzeptionen hier nicht tiefergehend thematisiert.

#### *2.2.4.2 Modellversuche und Best-Practice*

Zielke intendiert in einem Überblicksartikel einen Erkenntnistransfer aus der Praxis von Wirtschafts-Modellversuchen in überwiegend außerbetrieblichen Ausbildungsstätten zu leisten, indem er (allerdings ohne eine Auflistung der Modellversuche zu generieren) zentrale Ansatzpunkte extrahiert. Demnach zeichnen sich entsprechende Modellversuche durch strukturelle Gemeinsamkeiten aus. Unter der Überschrift ‚Personenorientierung der Ausbildung‘ beschreibt Zielke in welcher Form die qualifizierende Funktion von Berufsausbildung im Rahmen der Modellversuchspraxis hinter die individuelle Förderung der Jugendlichen zurücktritt. Demnach ist den verschiedenen Modellversuchen gemein, dass entlang individueller Ausbildungs- und Förderpläne, anknüpfend an individuellen Möglichkeiten der Jugendlichen binnendifferenziert gefördert werden soll, wobei die Jugendlichen möglichst selbstständig und entdeckend lernen sollen. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive stellt sich allerdings die Frage, worin das Ziel individueller Förderung liegen soll, wenn nicht in der Qualifizierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, und warum dann das Eine hinter das Andere zurücktreten muss. Zielke erkennt als weitere Gemeinsamkeit der Modellversuche, das Primat der Ausbildungsmethode. Trotz der Durchführung in außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen wird offensichtlich der Versuch unternommen, künstliche bzw. fiktive Lernsituationen zu gestalten, welche jedoch der Ernstsituation zumindest nahekommen sollen, um Motivation für selbstständiges Lernen zu generieren. Es bleibt allerdings fraglich – nimmt man beispielsweise die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp als Reflexionsfolie – ob es erfolgsversprechend sein kann, Ernstcharakter zu simulieren um Lernproblematiken zu evozieren, die expansives Lernen ermöglichen. Eine diesbezügliche Einschätzung oder Evaluation bleibt der Autor schuldig. Zielke bescheinigt der Ausbildungspraxis in Modellversuchen zwar Modernität, indem er einen Abgleich mit Strukturmerkmalen des dualen Systems eines Gutachtens (Stratmann / Schlösser) leistet, diese Rückkopplung bleibt allerdings undifferenziert. Zielke orientiert sich

an Labels wie ‚Förderung der Selbstständigkeit‘, ‚Differenzierung‘ oder ‚Theorie-Praxis-Integration‘, ohne jedoch detailliert Merkmale und Indikatoren für diese Aspekte heranzuziehen. Ein weiteres, gemeinsames Strukturmerkmal der Modellversuche liegt in der Zusammensetzung der beteiligten Friktionen im Bereich der Organisationsentwicklung, Verständigung zwischen Professionsgruppen und nicht systematisch geklärten Kooperationsfragen. Diese Probleme werden mehr oder weniger differenziert benannt und der Auflistung ist aus der Perspektive dieser Arbeit zuzustimmen. Allerdings fällt auch an dieser Stelle auf, dass Erklärungsmuster auf der mittleren Reflexionsstufe verbleiben und lediglich erfahrungsbasierte Anknüpfungspunkte für Forschungsfragen bieten, statt die aufgeworfenen Fragen wissenschaftlich rückgebunden zu bearbeiten. So würde beispielsweise eine habitus-, rollen- und professionstheoretische Aufarbeitung der Verständigungsschwierigkeiten zwischen den beteiligten Akteuren unterschiedlichster Disziplinen einen wertvollen Beitrag zum Diskurs liefern. Es finden sich zwar im Diskurs eine relativ große Anzahl an Beiträgen zur Kooperationsfrage<sup>71</sup>, die Diskursanalyse zeigt jedoch, dass kaum systematisch wissenschaftlich eine entsprechende Aufarbeitung geleistet wird. Zielke kommt in seinem Beitrag zu dem Fazit, das es dringend geboten sei, Evaluationsprojekte durchzuführen, um eine Basis zur inhaltlichen und konzeptionellen Weiterentwicklung des Handlungsfeldes zu generieren. Dieses Fazit – das zeigt die Diskursanalyse – wird offensichtlich von einem nicht unerheblichen Teil der ‚scientific community‘ geteilt, es gibt eine Vielzahl entsprechender Zwischen- und Abschlussberichte als Beiträge zum Diskurs<sup>72</sup>. Es ist aus der Perspektive dieser Arbeit allerdings anzuzweifeln, ob es tatsächlich gelingen kann, die gewünschte Erkenntnis auf diesem Wege zu erlangen. Es scheint eher angebracht, in erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung zu investieren, da es sich bei der Benachteiligtenförderung lediglich um ein historisch, aufgrund bestimmter Gegebenheiten und politischer Opportunitäten entstandenes Phänomen von Handlungspraktiken handelt – dies wird in Kap. 4. belegt. Ein solches Phänomen oder Teile davon im Rahmen von Evaluationsforschung zum Ausgangspunkt der Entstehung neuen, zukünftig interventionsleitenden Wissens zu machen, ist aus Sicht dieser Arbeit als Verfahren unangemessen und wird der Komplexität des Gegenstandes nicht gerecht. Vielmehr müssen Modellversuche zunächst als Phänomen oder Erscheinung einer Sache analysiert und von Pseudokonkretheit befreit werden, um das Wesen der Sachen freizulegen. Erst wenn das Wesen der Sache in seinen Erscheinungsformen erkannt wurde, können Erkenntnisse generiert werden, welche als neue Wissensbestände,

---

<sup>71</sup> Vgl. z.B. {Kampmeier 2004}, {Niemeyer 2004}, {Obolenski 2006}, {Pätzold 2006}.

<sup>72</sup> Vgl. z.B. {Bobzien 1981}, {Bojanowski 2004}, {Christe 2006}, {Eckert 2000}, {Eickhoff 2007}, {Klatta 1999}.

neue Wissenskonfigurationen oder neue Wissensarchitekturen die Rückbindungsbasis professioneller Interventionspraxis ausmachen können. Die Diskursanalyse zeigt, dass eine solche, systematische Analyse des Phänomens Benachteiligtenförderung noch aussteht. Eine Erkenntnis, die dieser Arbeit als Desiderat vorangeht und einen Teil ihrer Legitimationsbasis ausmacht.

Bojanowski, Carstensen-Bretheuer und Kipp<sup>73</sup> schildern Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Modellprojekt ‚Förderlehrgang neuen Typs am Jugendheim Karlshof‘. Das Konzept des Lehrgangs sieht pädagogische Interventionskonzepte vor, im Hinblick auf Persönlichkeitsförderung und Individualitätentfaltung Heranwachsender, insbesondere unter Gesichtspunkten der individuellen Förderung mit der Möglichkeit zur Kompetenzentfaltung in den Bereichen Wahrnehmungsvermögen, selbstständigem Denken und Urteilen, emotionale Regulation, soziale Kompetenz und berufsbezogene Qualifikation. Angestrebt wurde eine individualisierte Konzeption einer ‚Vor-Lehre‘ oder ‚Vor-Ausbildung‘ auf der Basis biographischer Zugänge. Vier Handlungsfelder sind in diesem Zusammenhang von Belang. Erstens der biographische Bereich, wo unter Berücksichtigung des musisch-kulturellen Feldes die Biographie in künstlerischen Medien wie Theater, Fotografie, Musik, etc. aufgearbeitet werden soll. Zweitens geht es im Sport- und erlebnispädagogischen Bereich um das Generieren von Motivation über den kooperativen Bau von Sportgeräten in Lehrwerkstätten. Drittens sollen im allgemeinbildenden und handwerklichen Bereich theoretischer Defizite mittels methodisch und didaktisch aufbereiteter Praxisinhalte im Rahmen der Arbeit in Werkstätten kompensiert werden. Viertens zielen regionale Praxisphasen auf den Abbau von Schwellenangst wobei die Reflexion der Praxis-Realität einen wichtigen Bestandteil ausmacht. Individualisierte Angebote lassen sich u.a. projektorientiert durch die unterschiedliche Kombination pädagogischer Elemente der Handlungsfelder in Abstimmung mit biographischen Zugängen erstellen. Die individuelle Problematik der Jugendlichen bildet hier den Ansatzpunkt. Das Konzept ist in Teilen vielversprechend und grundsätzlich auch kompatibel zur subjektorientierten Herangehensweise dieser Arbeit hinsichtlich des Auffindens von Zugängen und Öffnungen für Bildungsprozesse. Allerdings scheint das Konzept auf den ersten Blick zu stark am Gedanken der Kompensatorik orientiert zu sein, wie sich insbesondere an den Ausführungen allgemeinbildenden und handwerklichen Handlungsfeld des Konzeptes ablesen lässt. An dieser Stelle müsste überprüft werden, wie genau das Kompensieren didaktisch operationalisiert wird und inwiefern diese Operationalisierung tatsächlich zum Integrationserfolg führen kann.

---

<sup>73</sup>Vgl. {Bojanowski/Carstensen-Bretheuer/Kipp 1996}.

Publikationen, welche sich mit der Darstellung von Beispielen guter Praxis, pädagogischer Interventionskonzepte und didaktischer Konzeptionen, deren Umsetzung sowie deren Analyse befassen, bieten im Sinne eines induktiven Zugangs eine Datenbasis für Forschung im Feld. Wissenschaftlich valide Erkenntnisse können allerdings nur generiert werden, wenn derartig induktiv gewonnene Datenbestände theoretisch an entsprechende wissenschaftliche Diskurse rückgebunden werden. Geschieht dies nicht, handelt es sich lediglich um Beispiele für funktionale oder dysfunktionale Interventionen mitsamt deren Konzepten. Hieraus abgeleitete Erkenntnisse besitzen nur in einem spezifischen situativen Kontext Gültigkeit und bilden mangels – über wissenschaftliche Rückbindung generierter – Übertragbarkeit zwar eine Dokumentation der Empirie, ohne aber unmittelbar als Lösungspotential nutzbar zu sein. Fragen des Curriculums werden bis auf Ausnahmen<sup>74</sup> nur rudimentär und randständig in Beiträgen zur Didaktik diskutiert, nicht jedoch dezidiert im Sinne curriculumtheoretischer Überlegungen.

#### 2.2.5 *Methodische, erkenntnisleitende Datengenerierung*

Die Diskursanalyse hat gezeigt, dass kaum Studien existieren, welche Fragen von Benachteiligung systematisch und erkenntnisgeleitet-wissenschaftlich bearbeiten. Die wenigen Studien, welche dieser Kategorie zuzuordnen sind, stehen hauptsächlich in Form von Dissertationen zur Verfügung. Dementsprechend befragt diese Arbeit solche Studien, die das Thema Benachteiligung systematisch, erkenntnisgeleitet und wissenschaftlich<sup>75</sup> bearbeiten.

Bylinski nimmt in Ihrer Dissertationsschrift in Anschluss an Becks Individualisierungsthese die These von Geißler bzgl. der Notwendigkeit sogenannter ‚Meta-Kompetenzen‘ zum Ausgangspunkt ihrer empirischen Untersuchung zum Erleben von Erwerbslosigkeit junger Facharbeiter nach der außerbetrieblichen Berufsausbildung unter dem Titel ‚Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung‘<sup>76</sup>. Durch diese Fokussierung beleuchtet die Autorin treffend einen Teil des Objektfeldes, der im Diskurs um benachteiligte Jugendliche insgesamt eher vernachlässigt wird, nämlich den Übergang aus sozialpädagogisch orientierter Berufsausbildung heraus in Erwerbsarbeit, der für die Klientelgruppen ebenso problematisch sein kann, wie der Weg in eine solche Berufsausbildung. Das Erkenntnisinteresse der Studie fragt nach Handlungs- und Bewältigungskompetenzen,

---

<sup>74</sup> Vgl. {Twardy 1999}.

<sup>75</sup> Wissenschaft bestimmt sich nach Auffassung dieser Arbeit durch Bereichsschnitte (Teildisziplinen, Objektbereich), erkenntnisleitendes Interesse und normative Fundamente, Erkenntnistheorie, Methodologie, Hypothesen und Paradigmen und schließlich Theorien.

<sup>76</sup> Vgl. {Bylinski 2002}.

welche bereits in der Ausbildung gestärkt werden sollten, damit die Auszubildenden lernen, aktiv und produktiv mit diskontinuierlichen Erwerbsverläufen umzugehen. Dazu rekonstruiert sie die subjektiven Deutungsmuster der jungen Facharbeiter: wie sie Erwerbslosigkeit erleben und ihre Bewältigungsstrategien. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die verfügbaren personellen und kontextuellen Ressourcen. Bylinski fasst die Ergebnisse ihrer Untersuchung zunächst in Form von ‚Schlüsselkonzepten‘ zusammen, welche die im Erkenntnisinteresse aufgeworfene Frage nach den Handlungs- oder Bewältigungskompetenzen komprimiert basierend auf den empirisch erhobenen Daten differenziert beantwortet.

Im ersten Schlüsselkonzept wird gezeigt, welche personellen Ressourcen den Befragten zur Verfügung stehen. Hierbei wird zunächst auf die Vorstellungsmuster der Probanden hinsichtlich deren Kontrollbewusstsein abgestellt, welche in externale, internale, additiv-deterministische und interaktionistische differenziert werden, wobei additiv-deterministische Vorstellungen – insbesondere geprägt von (durch Misserfolgserfahrungen beeinflusste) Hilflosigkeit – am häufigsten auftreten.

Im Rahmen der Ausführungen zum zweiten Schlüsselkonzept wird eruiert, welche kontextuellen Ressourcen zur Verfügung stehen. Hierbei wird deutlich, dass der Familie ein sehr hoher Stellenwert als soziale Sicherungsinstanz beigemessen wird, sowohl diese Ressource, als auch Ressourcen außerhalb des unmittelbaren, persönlichen Netzwerkes jedoch zunehmend schwinden. Eine Erkenntnis, die vor dem Hintergrund von Expertisen zur Rolle von sozialem Kapital und Netzwerken<sup>77</sup> als höchstproblematisch einzustufen ist. Bylinski konstatiert weiterhin, dass es insbesondere an emotionaler Unterstützung mangle.

"Eine subjektiv erlebte emotionale Unterstützung können die Betroffenen nur begrenzt erfahren: einerseits fühlen sie sich durch den Familienzusammenhang aufgefangen, andererseits aber auch verpflichtet, einer gesetzten Norm entsprechen zu müssen, die sie auf Grund ihrer Erwerbslosigkeit aber nicht erfüllen können. Ausgelöste Schuldgefühle versuchen sie abzuwenden." {Bylinski 2002: 262}

Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit wäre die psychoanalytische Interpretation dieser durch Bylinski treffend herausgearbeiteten Mechanismen von individueller Schuldzuschreibung sicherlich gewinnbringend gewesen. Im Zusammenhang der kontextuellen Unterstützungsfaktoren kritisiert Bylinski sehr angemessen die im Diskurs oftmals genutzten Monokausalitäten (Benachteiligung durch Migrationshintergrund, vgl. Kap. 2.2.2.), indem Sie darauf hinweist,

---

<sup>77</sup> Vgl. hierzu Kap. 6.4.3. sowie {Boltanski 2006}.



dass gerade Personen ausländischer Herkunft über ein stabiles Bezugssystem verfügen.

Das Schlüsselkonzept drei bündelt die subjektive Perspektive auf Erwerbslosigkeit, welche demnach überwiegend nicht als Herausforderung, sondern als Schädigung oder Verlust erlebt wird. Weniger die ökonomische Deprivation steht hierbei im Vordergrund, als vielmehr die brüchig werdende Selbstwirksamkeitserwartung macht den jungen Menschen zu schaffen.

Die Schlüsselkonzepte vier und fünf fokussieren abschließend die Bewältigungsprozesse der jungen, erwerbslosen Personen, es werden fünf Bewältigungstypen identifiziert. Während die ‚Lebensbewältiger‘ eine biographische Handlungsfähigkeit entwickeln, ist diese bei den ‚Unsicherheitsbewältigern‘ bereits zur situativen Handlungsfähigkeit zuungunsten einer längerfristigen Perspektive degeneriert. Sogenannte ‚Kompromissler‘ bemühen sich mehr oder weniger erfolgreich um die Herstellung biographischer Kontinuität zwischen persönlichen Interessen und objektiven Gegebenheiten, während die ‚Verunsicherten‘ nicht dazu in der Lage sind Handlungssicherheit und Ausgeglichenheit zu generieren. Die ‚Perspektivlosen‘ letztendlich entwickeln zudem Orientierungslosigkeit in Bezug auf das Auffinden beruflicher und privater Perspektiven.

Anschließend gibt die Autorin einen Ausblick darauf, wie die Untersuchungsergebnisse in die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung einfließen können. Bylinski präferiert diesbezüglich zwei Zielperspektiven. Einerseits stelle die systematische Moderation von Selbsterfahrungsprozessen (Auseinandersetzung mit dem biographischen Gewordensein) zum Zwecke der Identifizierung von Ressourcen einen zentralen Ansatzpunkt dar. Dem ist aus Perspektive dieser Arbeit nur bedingt zuzustimmen, bietet doch die Aufarbeitung der individuellen Biographie – subjekttheoretisch formuliert die Aneignung des gelebten Lebens – immer auch die Möglichkeit neben den Ressourcen auch Hemmnisse und Widerstände zu lokalisieren, um diese konstruktiv zu wenden. Andererseits sollten Prozesse sozialpädagogisch orientierter Berufsausbildung subjektorientiert, ganzheitlich und lebensweltlich gestaltet sein. Zwar zeigt die Autorin auf allgemeiner Ebene durchaus nachvollziehbare Ansätze der Operationalisierung dieser Zielperspektiven unter den Gesichtspunkten ‚Subjektorientierung‘, ‚Förderung von Empowerment‘ und ‚Lebensweltorientierung‘ auf, jedoch vermag es die Arbeit von Bylinski leider nicht zu leisten, diese Ansätze zu konkretisieren.

Während Bylinski den Diskurs mit dieser Studie um eine sehr interessante Datenbasis bereichert und aus Perspektive dieser Arbeit zum Teil absolut konsensfähige Schlüsse zieht, sind jedoch insbesondere die kaum berücksichtigten Hemmfaktoren und Widerstände zu bemängeln. Leider wird auch tendenziell eher rand-

ständig darauf eingegangen, dass die angesprochenen Bewältigungstypen wohl kaum allein durch die Erfahrung der Erwerbslosigkeit generiert werden, bzw. wie diese Erfahrungen mit weiteren Faktoren im Bedingungsgefüge der Entstehung von Bewältigungsmustern interagieren.

Straßer untersucht im Rahmen seiner Dissertationsschrift zu reflexivem Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung<sup>78</sup> aus konstruktivistischer Perspektive und unter Rückgriff auf die Annahmen Piagets zur strukturgegenetischen Entwicklung „...ob und inwieweit selbstgesteuerte Lernprozesse bei lernbeeinträchtigten Jugendlichen anhand einer Förderung der Lernselbstreflexion unterstützt werden können.“ {Straßer 2008: S. 264}. Zur Bearbeitung dieses Erkenntnisinteresses greift der Autor auf ein zweistufiges Verfahren zurück, indem zunächst in einem theoretischen Teil sekundäranalytisch Kognition, Emotion und Motivation als interne Determinanten von Lernregulation, Aspekte von Wissensaufbau und Lernen in konstruktivistischer Lesart, Selbststeuerung und Reflexionsförderung erörtert werden. So wird in diesem ersten Teil insbesondere die Bedeutung kognitiver Prozesse beim Wissensaufbau und bei der Wissensanwendung unter Gesichtspunkten von Metakognition herausgearbeitet.

Rückbezogen auf die Erkenntnis aus dem theoretischen Teil der Arbeit, dass selbstgesteuertes Lernen bzw. selbstreguliertes Lernen nicht oktroyiert werden können, wird im zweiten Schritt der Studie empirisch der Frage nachgegangen, „... durch welche Unterstützungsformen und -bedingungen ein reflexives Lehr-Lernbewusstsein bei Lehrenden gefördert werden kann.“ {ebd.: S. 267} Zentrale Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung zeigen Straßer zufolge, dass Lehrende sich nach Absolvieren eines reflexionsfördernden Trainings eher in der Lage sehen, angemessen und sensibler darauf achten zu können, wie die Lernenden lernen und dadurch auch gezielte, reflexionsfördernde Hilfsangebote machen zu können. Hinsichtlich der Operationalisierung dieser Hilfsangebote differenziert Straßer einerseits zwischen den Strategien ‚Qualifizieren durch Praktizieren‘ bzw. ‚vom Belehrteten zum Lehrenden‘, welche sich auf den reflexionsfördernden Perspektivwechsel beziehen und andererseits ‚Verlieren im Agieren‘ und ‚vom Ergebnis zum Weg‘ im Hinblick auf den systematische Ausbildung und den Einsatz von ‚Reflexionsroutinen. Die Tatsache, dass eine reflexions- und selbststeuerungsfördernde Lernkultur im Handlungsfeld nur schwach ausgeprägt zu sein scheint, führt der Autor auf fehlende Routinen, organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen sowie das Fehlen entsprechender Ausbildungskonzeptionen zurück.

---

<sup>78</sup> Vgl. {Straßer 2008}.

Die Arbeit von Straßer mag in sich stimmig argumentiert sein und vor dem Hintergrund des gewählten, konstruktivistisch geprägten, erkenntnistheoretischen Referenzrahmens angemessen zu schlussfolgern. Ohne die Fundamentalkritik zu wiederholen, sei allerdings an dieser Stelle auf die jeweils kritischen Beiträge von Hagedorn zum selbstorganisierten Lernen<sup>79</sup> und Pongratz zu konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik<sup>80</sup> verwiesen. Um den Gehalt von Straßers Studie abschließend bestimmen zu können, müsste sie mit den in Fussnote 42 und 43 genannten Quellen inklusive der anschließenden Diskurse korreliert werden, eine Aufgabe, die den Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings bei weitem übersteigt.

Mürköster greift im Rahmen ihrer Dissertationsschrift zu „Subjektiven Theorien von Ausbilder/innen und Teilnehmer/innen in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen“<sup>81</sup> die Individualisierungsthese von Beck in Zusammenhang mit der Optionsvielfalt im Feld der beruflichen Benachteiligtenförderung auf. Um eine Optimierung des Mitteleinsatzes in diesem Feld zu fundieren, setzt die Autorin bei den subjektiven Theorien der Akteure und Teilnehmer an. So fokussiert das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation das Eruiieren und Vergleichen der subjektiven Theorien von Teilnehmern und Ausbildern in beruflichen Eingliederungsmaßnahmen. Die Datenbasis für diese Untersuchung wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs zur Berufsvorbereitung generiert, die Auswertung soll exemplarisch Rückschlüsse auf das Feld der Benachteiligtenförderung ermöglichen. Wenn hier das exemplarische Prinzip als methodologische Begründung herangezogen wird, so muss zumindest in Frage gestellt werden, ob es tatsächlich ohne weiteres möglich ist in diesem besonderen Fall-Material Muster aufzufinden, die das Ganze (Benachteiligtenförderung) zur Aufklärung bringen können. Diese Frage wird allerdings kaum beantwortet.

In Anlehnung an Groeben untersucht die Autorin subjektive, also naive Theorien des alltäglichen Wissens über Denk- und Handlungsmuster der Probanden insbesondere auf deren Diskrepanzen hin, wobei die Diskrepanzen als hemmende Faktoren der Kommunikation und Interaktion interpretiert werden. Hierbei muss kritisch hinterfragt werden, ob und inwiefern die Probanden jeweils über die entsprechende Reflexionsfähigkeit verfügen, um die handlungsleitenden Denkmuster explizieren zu können. Mürköster versucht dieses methodologische Problem zu heilen, indem Sie auf theoretisch rückvermittelte (z.B. an Sozialisationstheorie; soziologisch an den Begriff der Randgruppe) Leitfadenterviews zurückgreift. Ob diese Methodenentscheidung als angemessen zu beurteilen ist, oder ob nicht

---

<sup>79</sup>Vgl. {Hagedorn 2008}.

<sup>80</sup> Vgl. {Pongratz 2009}.

<sup>81</sup> Vgl. {Mürköster 2009}.

gerade durch die Lenkung mittels vorformulierter Fragen bereits auch das Ergebnis beeinflusst wird, kann im Rahmen dieser Diskussion nicht abschließend eruiert werden. Es sei an dieser Stelle nur auf die Ausführungen zur Methodologie in Kap. 1.4. - insbesondere auf das Problem der Frage nach dem Verhältnis des Geschichteten verstehenden Menschen zu seiner Geschichte - verwiesen.

Interessant ist die Auswertung und Interpretation der zentralen Ergebnisse der Befragungen durch die Autorin. Die Teilnehmer der Maßnahmen geben an, in der Ausbildungsvorbereitung nichts lernen bzw. sich nicht verbessern zu können. Die Autorin schließt aus diesem Ergebnis, dass "(...) den Teilnehmern/innen die Notwendigkeit des erfolgreichen Absolvierens der Maßnahme für zukünftige Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse transparenter zu machen [sei, ED] und sich auch während der Maßnahme immer wieder zu vergewissern [sei, ED], ob sich die Jugendlichen dieser Notwendigkeit noch bewusst sind." {Mürköster 2009: S. 544} Mit diesem Schluss offenbart Mürköster jedoch, dass sie die tatsächlichen Bedingungen für den subjektiv empfundenen Mangel an Erfolg der ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen nicht kennt und gibt damit Anlass den Erklärungswert der Untersuchung in Frage zu stellen, die doch das Ziel verfolgt, „(...) begründete Vorschläge für eine Verbesserung berufsvorbereitender Maßnahmen ermöglichen.“ {ebd.: S. 11} zu wollen. Es offenbart sich an weiteren Beispielen der ‚Zusammenfassung der Ergebnisse‘, dass die Hemmnisse und Widerstände der jungen Menschen gegenüber den Angeboten der Benachteiligtenförderung, welche – so die zentrale Erkenntnis der vorliegenden Arbeit - durch gesellschaftliche und psychodynamische Widersprüche und Antinomien ausgelöst werden<sup>82</sup> in Mürkösters Untersuchung kaum Berücksichtigung finden.

Die Studie von Mürköster bereichert den Diskurs nichtsdestotrotz mit sehr interessanten Daten. So messen zum Beispiel die Teilnehmer den Lehrgängen doch ein hohes Integrationspotential in Ausbildung zu (was empirisch belegbaren Erkenntnissen widerspricht) - und das trotz der oben diskutierten, subjektiven Wahrnehmung mangelhafter Erfolgsaussichten der Maßnahmen hinsichtlich des individuellen Lerneffekts. Dieses Ergebnis nun theoretisch rückzubinden und auszuwerten im Hinblick auf Denkmuster und Bewältigungsstrategien Jugendlicher inklusive deren Genese wäre sehr reizvoll. Weiterhin scheint dies auch die These von Zima<sup>83</sup> hinsichtlich eines realitätsflüchtigen, imaginären Sozialcharakters weiter zu untermauern. Ein weiteres Interessantes Ergebnis der Studie unter dem Komplex ‚Wahrnehmung und Beurteilung von Familie und Gesellschaft‘. Mürkösters Studie belegt hier am Beispiel der Probanden die Wirkung der gesell-

---

<sup>82</sup> Vgl. Hierzu insbesondere Kap 6 und 7.

<sup>83</sup> Vgl. {Zima 2009} und Kap.6.6.7.

schaftlichen Deprivation, nämlich die Schuldzuschreibung der betroffenen Personen an sich selbst. "Diese Jugendlichen sehen keine strukturformale Schwäche der Schule, sondern machen diese Schwäche an ihrer eigenen Person fest." {Mürköster 2009: S. 533}

Zentrales Ergebnis dieser Studie ist insgesamt betrachtet die Tatsache, dass offensichtlich "Viele Maßnahmeteilnehmer/innen (...) zum Zeitpunkt der Befragung (also nach eineinhalb Jahren Partizipation an dem Lehrgang) noch keine oder eine sehr begrenzte subjektive Theorie darüber entwickelt [haben, ED], was sie in der Maßnahme lernen oder verbessern können, welchen individuellen Stellenwert die Maßnahme also für sie besitzt." {Mürköster 2009: S. 559} Folgt man Holzkamp in der Annahme, dass Verfügungserweiterung nur über das identifizieren subjektiv guter Gründe für das Sich-Einlassen auf Lernprozesse zu erreichen ist, so kann dieses Ergebnis von Mürkösters Studie nur als pädagogische Bankrotterklärung dieser Form der Benachteiligtenförderung interpretiert werden.

Die Kategorie der methodischen, erkenntnisleitenden Datengenerierung umfasst all jene Beiträge, welche mit dezidierten – quantitativ oder qualitativ generierten – Datenbeständen, deren Auswertung und Deutung von Benachteiligungsaspekten aufwarten. Sowohl empirische als auch sekundäranalytische Forschung im Feld ist unerlässlich hinsichtlich der Lösung der Problemlagen, allerdings sind auch in diesem Bereich Unzulänglichkeiten zu konstatieren. So finden sich einerseits Beiträge, welche zwar z.T. nicht unerhebliche Datenbestände liefern, allerdings die Auswertung und Deutung zugunsten detaillierter methodischer, bzw. darstellender Ausführungen vernachlässigen. Andererseits ist auch innerhalb dieser Kategorie eine synthetisierende Betrachtung wissenschaftlich generierter Datenbestände und unmittelbar relevanter, wissenschaftlicher Diskurse kaum erkennbar. Berichte von Forschungsinstituten wie u.a. dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) oder dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) fokussieren oftmals quantitativ Aspekte des Übergangsgeschehens zwischen Schule und Beruf. Diese werden im nächsten Unterkapitel im Rahmen der Diskussion von Übergangsforschung berücksichtigt.

### 2.2.6 *Übergangsforschung*

Außerhalb des Suchrasters der Metaanalyse empfiehlt es sich, zusammenfassend zentrale Erkenntnisse der Übergangsforschung zu referieren und auf den Erkenntnisgehalt im Hinblick auf die Benachteiligtenproblematik hin zu befragen. Dieser Exkurs ist angezeigt, da die Übergangsforschung Erkenntnisse zu Übergängen nicht zuletzt mit dem Ziel generiert, die Realisierung der regulativen

Norm der Durchlässigkeit zu überprüfen. Es lassen sich auf konzeptioneller Ebene Studien unterscheiden, die Übergänge entweder horizontal oder vertikal in den Blick nehmen. Horizontal bezeichnet in diesem Zusammenhang Forschung, die sich mit Übergängen im Hinblick auf das (bildungs-)biographische Trajekt befassen. Demgegenüber ist solche Forschung als vertikal zu bezeichnen, die Phänomene sozialer Ungleichheit oder sozialen Aufstiegs tendenziell eher soziologisch untersucht. Hinsichtlich des Formats wiederum lassen sich grob Einzelvorhaben von Formaten der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und Formaten von Institutionen wie dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) unterscheiden.

#### 2.2.6.1 *Horizontale Perspektive der Übergangsforschung – Biographieforschung*

Im Hinblick auf das Beforschen (bildungs-) biographischer Trajekte in den letzten 20 Jahren hat sich vor allem das Deutsche Jugendinstitut (DJI) empirisch mit den Fragen von Übergängen benachteiligter Jugendlicher vor dem Hintergrund arbeitsweltbezogener Jugendsozialarbeit bzw. Jugendhilfe befasst. So werden im Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“<sup>84</sup> Daten hinsichtlich der Chancen und Grenzen gesellschaftlicher Teilnahme im Jugendalter generiert. Das DJI intendiert in diesem Schwerpunkt sowohl die Ebene sozialer, kultureller und ökonomischer Strukturen und Rahmenbedingungen als auch die Ebene der individuellen Akteure und Adressaten zu erfassen und zu korrelieren. Methodologisch greifen die Forscher auf Längsschnittuntersuchungen zu Übergangsverläufen Jugendlicher zurück und sie führen übergangsbezogene Regionalstudien durch. Konkret bietet das DJI Erkenntnisse beispielsweise hinsichtlich der Evaluation des ‚Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres‘. So hat Förster das Modellprogramm „Freiwilliges soziales Trainingsjahr“ (FSTJ) (Bestandteil des Bundesprogramms „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E&C)“) wissenschaftlich begleitet. Die dem Programm spezifische Verbindung von Arbeit und Lernen (Qualifikation) wurde untersucht unter Berücksichtigung von Schulerfahrungen, Berufswahlorientierungen und deren Stabilität, Berufsverläufen sowie sozialer bzw. kultureller Herkunft. Zentrale Befunde<sup>85</sup> sind einerseits die Tatsache, dass offensichtlich das Fehlen von Schulabschlüssen, also Bildungsarmut nur ein zwar wichtiges Kriterium, aber nicht das einzige Benachteiligungskriterium ist. Daneben werden sowohl geringes Unterstützungspotential innerhalb von Familien im Hinblick auf Bildungsaspekte und die fehlende Organisation des Alltags, als auch verlässliche Beziehungen als Kriterien

---

<sup>84</sup> Vgl. {Deutsches Jugendinstitut}.

<sup>85</sup> Vgl. {Förster 2006. Insbesondere S. 234-237}.

von Benachteiligung herausgearbeitet. Genderaspekte spielen der Studie zufolge in zweierlei Hinsicht eine Rolle. Auf der einen Seite sind Schulkarrieren Benachteiligter insofern genderspezifisch geprägt, als dass Mädchen sich tendenziell eher vom Unterricht zurückziehen, während Jungen durch Devianz auffallen. Auf der anderen Seite schienen Belastungen Benachteiligter genderspezifisch geprägt zu sein, da Mädchen tendenziell eher gesundheitlich angegriffen sind und Jungen vielfach Delinquenz-Erfahrungen aufweisen. Die Kumulation von Migrationshintergrund und mangelndem Unterstützungspotential in Bildungsfragen gilt als weiteres Benachteiligungskriterium.

Eine relevante Veröffentlichung des DJI ist in der Reihe der Arbeitspapiere aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms ‚Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit‘ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) erschienen<sup>86</sup>. Vor dem Hintergrund internationaler Politik behandeln die Autoren einerseits Praxen und Forschungen zur beruflichen Qualifizierung und Verbesserung der Beschäftigungschancen von benachteiligten Arbeitskräften. Andererseits stehen Fragen hinsichtlich der Gruppe der genuin Benachteiligten und des Erreichens der Zielgruppe durch Angebote und Maßnahmen der Benachteiligtenförderung im Mittelpunkt. Weiterhin wird erörtert, ob durch Veränderungen der Arbeitswelt neue Hürden beim Eintritt in Erwerbsarbeit und den Erwachsenenstatus entstehen, die mit dem Instrumentarium der Jugendsozialarbeit überwunden werden können. Schließlich versuchen die Autoren den Zusammenhang zwischen Benachteiligungen am Arbeitsmarkt und Bildungs- bzw. Qualifikationsmerkmalen der betroffenen Personen zu erhellen. Ein zentraler Befund der Studie besagt, dass

"Probleme der Arbeitslosigkeit und Schwierigkeiten, Arbeit zu finden und zu behalten, (...) bestimmte soziale Gruppen erheblich stärker als andere [betreffen]. Dies scheint in der Regel für Immigranten und ethnische Minderheiten, Behinderte, Berufsrückkehrer, Geringqualifizierte, Schulabbrecher, Sozialhilfeempfänger, ältere Arbeitsuchende und Vorbestrafte zu gelten. {Nicaise 2000: S. 45}

Die sogenannte ‚differentielle Übergangsforschung‘<sup>87</sup> verschränkte struktur- und subjektbezogene Übergangsstudien wie die des Sonderforschungsbereichs (SFB) 186 der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zu 'Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf'<sup>88</sup>. Befunde aus diesem SFB, welche insbesondere für die Kontexte von beruflicher (Aus-) Bildung relevant sind liefern Mariak und

---

<sup>86</sup> Vgl. {Nicaise 2000}.

<sup>87</sup> Vgl. hierzu {Kutscha 1991}.

<sup>88</sup> Vgl. {Sonderforschungsbereich 186 2001}.

Kluge<sup>89</sup>. So kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass operativ vornehmlich Tugenden des Arbeitsalltags und betriebliche Identifikation mit dem Ziel der Erziehung zu 'ordentlichen Menschen' von allen beteiligten Institutionen bzw. Akteuren vermittelt werden. Für die – qua Teilnahme an entsprechenden Bildungsgängen oder Maßnahmen als benachteiligt eingestuft – Schüler bzw. Teilnehmer hat dies einen Zwang zur Flexibilisierung des individuellen Verhaltens zur Folge, so dass sie den verschiedenen Institutionen gerecht werden können. Abweichendes Verhalten wird seitens der Ausbilder und Lehrkräfte als 'Müssiggang' klassifiziert und führt zu negativer Leistungseinschätzung, als Ursache für bildungs-/berufsbiographisches Scheitern und Normverletzung werden schuldhaftige Versäumnisse der Klientel zugeschrieben. Die nicht erfolgreiche Bewältigung der Statuspassagen im berufsbildenden Sektor, bzw. die berufsbiographische Stagnation einer Gruppe von jungen Menschen jeder Kohorte begründen Mariak und Kluge wie folgt:

"Berufserziehung zeitigt durch informelle, institutionell übergreifende Konflikte und Normsetzungen gesellschaftlich nichtintendierte Folgen: Sie wird in Fällen 'Abweichung' von offizieller Norm und eigenen sozialen Maßstäben nahelegen. Davon ausgehend, dass diejenigen, die sich informell nicht einfügen, negativ selektiert werden, bleibt für Betroffene nur der Weg des 'corrigez la fortune' [Das Glück korrigieren, falsch spielen]. Für weniger Gewitzte schließt sich der Kreis sozialer Reproduktion. Sie werden, wie viele ihrer Eltern, über un/angelernte Tätigkeit nicht hinausgelangen" {Mariak 1998: S. 311}

Aktuelles Beispiel der Übergangsforschung hinsichtlich der Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher ist die sogenannte 'Übergangsstudie' des Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB). Im Jahr 2006 wurden ca. 7.000 Jugendliche im Alter zwischen 18 und 24 Jahren zu ihrer bisherigen beruflichen und schulischen Entwicklung befragt. Beicht, Friedrich und Ulrich werteten die im Rahmen der Studie generierten Daten aus und fassen die Ergebnisse zusammen<sup>90</sup>, wonach sich Art des Bildungszertifikates und Notendurchschnitt signifikant auf Dauer und Erfolg des Übergangs Schule – Berufsausbildung auswirken. Junge Frauen sind bei diesem Übergang – insbesondere in Bezug auf betriebliche Ausbildung – benachteiligt, höherer Ausbildungsgrad der Eltern bzw. Erwerbsstatus des Vaters verbessern Übergangschancen in betriebliche Ausbildung während ein Migrationshintergrund diese verringert.

---

<sup>89</sup> Vgl. {Mariak 1998}.

<sup>90</sup> Vgl. hierzu {Beicht 2008}.



### 2.2.6.2 Vertikale Perspektive der Übergangsforschung – soziale Ungleichheit

Die Soziologie kann auf eine lange Tradition in der Ungleichheitsforschung verweisen, insofern sie sich mit der objektiv feststellbaren und messbaren Benachteiligung von Personengruppen nach verschiedenen Merkmalen (Rasse, Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Religion) beschäftigt hat, woraus sich wiederum Aufschluss über (un-)wahrscheinliche bzw. (un-)mögliche Übergänge bieten.

Das Boudon-Goldthorpe-Paradigma<sup>91</sup> bezieht seine aktuelle Popularität nicht zuletzt aus der Tatsache, dass Teile der ‚scientific community‘ diesem Ansatz hinsichtlich des Modellierungspotentials von Bildungs- und Ausbildungswegen als außerordentlich leistungsfähig eingeschätzt. Dies belegen u.a. große, international vergleichende Studien über Kompetenzunterschiede wie beispielsweise die PISA-Studien, welche auf diesem Ansatz basieren. Die Theorie fokussiert - ausgehend vom Handeln der Familien aus verschiedenen Erwerbsklassen mit dem Ziel der Bestandssicherung bzw. Statussicherung oder -verbesserung – insbesondere zwei Herkunftseffekte, welche als ausschlaggebend für die Moderation von Übergängen erachtet werden. Primäre Herkunftseffekte beziehen sich auf den Erwerb kognitiver Kompetenzen vor allem durch die Sozialisation im Elternhaus, wobei der Kompetenzerwerb als abhängig von der sozio-ökonomischen Lage der Familie eingestuft wird. Sekundäre Herkunftseffekte sind bezogen auf die elterliche Schulwahlentscheidung nach Rational-Choice-Kriterien. Die drei Komponenten Bildungskosten, Bildungsrenditen, Erfolgswahrscheinlichkeit bilden die Grundlage dieser Entscheidungen, die Abwägung der Komponenten wiederum ist abhängig von den sozialen Herkunftsbedingungen, u.a. durch Aufstiegsdistanzen oder ‚familiäre Leistungsfähigkeit‘. Je nach sozio-ökonomischer Lage werden zwei große Strategie-Cluster klassifiziert. Einerseits wird seitens der ‚Dienstklassen‘ Statuserhalt über eine hohe Bildungsaspiration angestrebt, andererseits wählen Mitglieder der ‚Arbeiterklassen‘ tendenziell eher mittlere Bildungswege, im Sinne der Aufstiegsorientierung und damit abstiegsvermeidend.

Bezogen auf Fragen sozialer Ungleichheit und sozialer Diskriminierung konzentrieren sich allerdings

„herkömmliche Schichtmodelle (...) auf >>objektive<<, in erster Linie im Zusammenhang mit dem Berufsleben stehende Merkmale von Menschen: auf Einkommen, Schulbildung und Berufsprestige. Sie

---

<sup>91</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt {Vester 2006: S. 16-21}.

vernachlässigen dadurch die >>subjektiven<<, nicht-ökonomischen und relationalen Aspekte sozialer Ungleichheit, die grade heute eine besonders große Bedeutung haben." {Hradil 2009: 310}

Wenn die vorliegende Arbeit die Erkenntnisfigur Subjekt-Objekt-Dialektik nutzt und in diesem Rahmen nur Aspekte der Berufswelt heranziehen würde, würde das die Argumentation unzulässig verkürzen, geradezu halbiert. Einen Ansatz, welcher im Hinblick auf soziale Ungleichheiten die Perspektive der Subjekte integriert, bietet Hradil, indem er die Konzepte Milieu und soziale Lage integriert und anhand individuell-subjektiver Lebensziele und deren Bezugshandlungen operationalisiert: "Beide Konzepte [Milieu und soziale Lage] beruhen auf dem Gedanken, dass die soziale Welt am besten dadurch erschließbar ist, dass dem subjektiv als sinnvoll erachteten Handeln der Menschen nachgegangen wird, einschließlich der Voraussetzungen, Verläufe, Verkettungen und Konsequenzen dieser Handlungen." {Hradil 2009: 305}

Hradil argumentiert, dass Lebensziele als Kriterien sozialer Ungleichheit dienen sollten, insofern als diejenigen Lebens- und Handlungsbedingungen besser als andere sind, die eine bessere Befriedigung von Lebenszielen erlauben. „Unter >>Lebenszielen<< werden im Folgenden die *Zielvorstellungen im Hinblick auf die Qualität des Lebens verstanden, die sich im Prozess der politischen Willensbildung relativ durchgesetzt haben und in Form von >>offiziellen<< oder >>quasi-offiziellen<< Verlautbarungen greifbar sind* (zum Beispiel in Gesetzestexten, Parteiprogrammen oder Verbandsdeklarationen)." {Hradil 2009: 285} Das Erreichen allgemein anerkannter Lebensziele vollzieht sich in Gestaltungen bzw. Handlungen von Menschen, deren Realisierung vom Rahmen subjektiver Wahrnehmungen und objektiver Ermöglichungen oder Restriktionen abhängt. Das Spektrum der anerkannten Lebensziele reicht von individuellen Wohlstands-/ Erfolgs- und Machtzielen über politisch-wohlfahrtsstaatlich kontextualisierte Ziele wie Sicherheit, Entlastung, Gesundheit und Partizipation bis hin zu sozialen Zielen wie Integration, Selbstverwirklichung und Emanzipation. Hieraus ergeben sich im Hinblick auf individuelle Wohlstands-/ Erfolgs- und Machtziele als Indikatoren oder Dimensionen ungleicher Lebensbedingungen Geld, formale Bildung, berufliches Prestige, formale Machstellung. Ungleiche Lebensbedingungen im Hinblick auf politisch-wohlfahrtsstaatlich konnotierte Ziele werden durch die Dimensionen Verringerung von/bzw. Absicherung gegen Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken, angemessene Arbeits-/Freizeit-/Wohn- und Umweltbedingungen sowie demokratischem Charakter von Institutionen indiziert. Schließlich sind bezogen auf soziale Ziele als indizierende Dimensionen ungleicher Lebensbedingungen die Dimensionen soziale Beziehungen, soziale Rollen und Diskriminierung bzw. Privilegien zu nennen. Diese Dimensionen beschreiben gleichsam die Rahmenbe-

dingungen menschlicher Handlungen oder Gestaltungen. Der Argumentation folgend sind unter sozialer Ungleichheit „(...) gesellschaftlich hervorgebrachte und relativ dauerhafte Handlungsbedingungen zu verstehen, die bestimmten Gesellschaftsmitgliedern die Befriedigung allgemein akzeptierter Lebensziele besser als anderen erlauben.“ {Hradil 2009: 286}

Als Substrat hieraus resultieren sogenannte Lebenslagen, die sich je unterschiedlich über die Gewichtung einzelner Lebensziele konstituieren. Das Zusammenwirken ungleicher Lebensbedingungen in Handlungskontexten wird bedingt durch die Existenz funktionaler Äquivalente (Lebensziele können auf unterschiedlichem Weg erreicht werden), Substitutionsmöglichkeiten (ungleiche Handlungsbedingungen können durch andere ersetzt werden) und Kompensationsmöglichkeiten (das Herstellen unverzichtbarer Handlungsbedingungen kann über andere Handlungsbedingungen indirekt erreicht werden). Zur Erfassung von Kontexten und Dimensionen sozialer Ungleichheit muss prinzipiell die Logik der Situation hinsichtlich der genauen Konstellation von Äquivalenten, Substituten und Kompensation erhellt werden, zusätzlich spielen Prioritäten der Lebensbedingungen eine entscheidende Rolle.

Die typische Bündelung von objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Einstellungen und Bewusstseinsformen werden über interaktive Interpretationsprozesse und kollektive Erfahrungen geschaffen und verschmelzen zu bestimmten Lebensstilen, welche Milieus konstituieren. „Unter >>Milieu<< wird im Folgenden eine Gruppe von Menschen verstanden, die solche äußeren Lebensbedingungen und /oder inneren Haltungen aufweisen, aus denen sich gemeinsame Lebensstile herausbilden.“ {Hradil 2009: 305} Milieus regulieren einerseits die Bedeutung, den Gebrauch und das Aufarbeiten von (un-)vorteilhaften Lebensbedingungen im Sinne der Konkretion, andererseits reproduzieren sie Ungleichheiten durch ihre Außenwirkung als relativ geschlossene Einheiten.

Die Tatsache, dass sich Erscheinungsformen und Bestimmungsgründe sozialer Ungleichheit im Laufe der letzten Jahre ausdifferenziert haben ist ein zentraler Befund von Hradil's Arbeit. Insbesondere die starke Wirkung von Bestimmungsfaktoren wie Beruf, Lebenslage und Lebensstil auf die Prägung von Denk- und Verhaltensweisen und deren alltäglicher Folgen ist auffällig. Darüber hinaus konstatiert Hradil einen Zuwachs an Problemkonstellationen innerhalb der unteren Schichten in Form von Rand- und Problemgruppen. Ein weiterer Befund besteht in der zunehmenden Unsichtbarkeit sozialer Ungleichheit im Laufe der Zeit. So bleiben Disparitäten wie bestimmte Reichtums- und Armutphänomene trotz abnehmender Validität der traditionellen Indikatoren von sozialer Ungleichheit wie Kleidung, Verhalten, Materieller Besitz, Wohnverhältnisse bestehen bzw. wachsen sogar. Das Gesamtgefüge von sozialer Ungleichheit bewegt sich Hradil

zufolge hin zur Gesellschaft des prekären Wohlstands. Aufgrund verschiedener, einschlägiger Faktoren wie Globalisierung oder Verwissenschaftlichung der Produktion, etc. dehnt sich das Risiko von Arbeitslosigkeit und einer abnehmenden Halbwertszeit von Qualifikationen auch auf die zuvor ökonomisch relativ abgesicherten, mittleren Gesellschaftsschichten – auch bei aktuellem Wohlstand – aus. Der Trend sozialer Ungleichheit tendiert insgesamt zur Verfestigung von Deklassierung und Exklusion ganzer gesellschaftlicher Gruppierungen und der Gefährdung ganzer Bevölkerungsteile<sup>92</sup>.

Angewandt auf die spezifische Übergangsproblematik, wie sie im Übergangssystem institutionalisiert ist, ergibt sich folgendes Bild: Jugendliche, die sich in einer Maßnahme oder einem Bildungsgang des Übergangssystem befinden, treffen hinsichtlich der Befriedigung von Lebenszielen auf ungünstige Lebens- und Handlungsbedingungen. Geht man von dem Lebensziel ‚Erreichen eines Ausbildungsplatzes‘ für die Jugendlichen aus, impliziert dies anzustrebende Dimensionen wie materielle Unabhängigkeit, angemessene Arbeits-/Freizeit-/Wohn- und Umweltbedingungen, des demokratischen Charakters von Institutionen sowie gesellschaftliche Anerkennung. Die entsprechende Maßnahme bzw. der entsprechend gewählte oder zugewiesene Bildungsgang im Übergangssystem bildet eine spezifische Konstellation von Äquivalenten, Substituten und Kompensation hinsichtlich des Erreichens des primären Ziels ‚Berufsausbildungsvertrag‘. Spätestens ein Blick in gängige Statistiken jedoch offenbart, dass es sich hierbei für einen großen Teil der jungen Menschen um fingierte Äquivalente, Substitute und Kompensationen handelt, da das primäre Ziel von dieser Kohorte kaum erreicht wird. Materielle Unabhängigkeit realisiert sich beispielsweise zumeist nur über staatliche Alimentierung. Der demokratische Charakter von Institutionen wird spätestens mit der Zuweisung einer Maßnahme hinfällig und statt gesellschaftlicher Anerkennung sind die Subjekte mit einem Stigma behaftet. Um ein Phänomen sozialer Ungleichheit handelt es sich also hierbei insofern, als eine typische Bündelung von objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Einstellungen und Bewusstseinsformen der Teilnehmer des Übergangssystem über deren interaktive Interpretationsprozesse und kollektive Erfahrungen geschaffen werden und zu spezifischen Lebensstilen verschmelzen, welche bestimmte Milieus von Exklusion bzw. Ausgeschlossenen reproduzieren.

Bei aller Unzulänglichkeit, welche das Transferpotential derartiger, soziologischer Theorien mangels Gestaltungsperspektive für erziehungswissenschaftlichen Kon-

---

<sup>92</sup> Diese Erkenntnis Hradils stützt die Deprivationshypothese dieser Arbeit. Gerade vor dem Hintergrund, dass Hradil ein anderes Erkenntnisinteresse verfolgt und nicht erziehungswissenschaftlich, sondern soziologisch argumentiert, ist es bemerkenswert, dass er zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt. Diese Übereinstimmung darf als erster Anhaltspunkt zur Bestätigung der Deprivationshypothese gewertet werden.

texte limitieren, ist festzustellen, dass möglicherweise eine systematische Rezeption im Benachteiligtendiskurs erhellend wäre. Diese systematische Rezeption erfolgt jedoch nicht.

Die Diskursanalyse belegt den insgesamt offenen und aus erkenntnistheoretischer Sicht wenig zufriedenstellenden Zustand des Benachteiligtendiskurses. Zu dieser Erkenntnis gelangt auch Bojanowski in einer überblicksartigen ‚Annäherung an die Benachteiligtenforschung‘<sup>93</sup> im Jahr 2005. Bojanowski analysiert in diesem Beitrag den Benachteiligtendiskurs im Hinblick auf Begriff, Zielgruppen, beteiligte erziehungswissenschaftliche Forschungsdisziplinen, Institutionen und Gegenstandsfelder der Benachteiligtenforschung. Zusammenfassend konstatiert er, dass

"Es (...) keine wissenschaftlich orientierte Theorieproduktion [gibt, ED], die auf eine konsistente integrative Durchdringung der Benachteiligtenförderung ausgerichtet ist. Die Theorieentwicklung in der Benachteiligtenförderung ist zersplittert und zufällig. Nur im Ausnahmefall werden systematische Theorien generiert, mit denen dann Fragen der Benachteiligtenförderung empirischer Erhärtung zugeführt werden." {Bojanowski 2005: S. 22}

Insbesondere die Heterogenität des wissenschaftlichen Niveaus, der inhaltlichen Positionen und disziplinären Bezüge sowie die an keiner Stelle geleistete Synthese von atomisierten Einzelerkenntnissen hinsichtlich der Bewältigung der Benachteiligtenproblematik dürfen als Desiderat für diese Arbeit aufgefasst werden. Es geht darum die Komplexität des Gegenstandes zu erfassen und daraus Rückschlüsse auf deren Bewältigung zu ziehen. Hierfür soll - nachdem in diesem Kapitel ein Überblick zum Stand der Benachteiligtenforschung anhand der Diskussion von Einzelbeiträgen und -Positionen gegeben wurde - im nächsten Kapitel der Benachteiligtenbegriff intensiv diskutiert werden, um die Bestandsaufnahme weiter zu vervollständigen.

---

<sup>93</sup> Vgl. {Bojanowski 2005}.

### 3 Benachteiligte und ihre Förderung: Zum Verhältnis von Begriff und Wirklichkeit.

Für die Arbeit ist es unumgänglich, sprachanalytisch und wissenschaftstheoretisch zwischen Begriff und Definitionen zu unterscheiden, weil immer wieder Unschärfen bei Begriff und Definition beklagt werden, es sogar zu Vermischungen kommt.

Bei der Definition handelt es sich um eine Gleichsetzung. Deshalb explizieren Definitionen die Bedeutung dessen nicht, was es zu verstehen gilt. So „ (...) versteht man unter einer *expliziten Definition* eine Festsetzung, dass ein bekannter, (meist) längerer Ausdruck (*Definiens*) durch einen neuen, (meist) kürzeren Ausdruck (*Definiendum*) ersetzbar sein soll und dass umgekehrt das Definiendum zugunsten des Definiens eliminierbar sein soll.“ {Ritter 1972: S. 39} Eine entsprechende Definition verwendet der Gesetzgeber im SGB III. Das *definiendum*, also das zu definierende Wort „Benachteiligte“ bestimmt sich aus dem *genus proximum* (die nächst höhere Gattung) und der *differentia specifica* (der besondere Unterschied). Formaljuristisch ist der Prädikator „Benachteiligte (Jugendliche)“ dadurch spezifiziert, dass er einem besonderen förderungsfähigen Personenkreis entspricht. So wird im dritten Teil des Sozialgesetzbuchs in § 245 festgelegt:

"Förderungsbedürftig sind lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche, die wegen der in ihrer Person liegenden Gründe ohne die Förderung (...) eine Berufsausbildungsvorbereitung nach dem Berufsbildungsgesetz, eine Einstiegsqualifizierung oder eine Berufsausbildung nicht beginnen, fortsetzen oder erfolgreich beenden können (...)." {Schulin 2010: 175}

Der Begriff hingegen versteht sich wissenschaftstheoretisch als die Bestimmung von Klassen von Objekten anhand von deren Gemeinsamkeiten: "Begriffe sind Wissenseinheiten: Objekte werden nach Merkmalen zusammengefasst, Klassen von Gegenständen nach Eigenschaften bestimmt, die sie von anderen Klassen unterscheiden." {Lewandowski 1994: S. 165} Begriffe bilden die einzelnen Strukturelemente der Sachverhalte (Individuen, Eigenschaften, Beziehungen, usw.) ab, sie geben Kenntnis von den Strukturen und Prozessen der Sache.

Es lässt sich zeigen, dass die Begriffe ‚Benachteiligte‘ und ‚Benachteiligung‘ oftmals nur als einfache Bestimmungen (Phänomene) gebildet werden. Solche einfachen Bestimmungen legen Strukturen und Prozesse nicht frei, die zum Verstehen, Deuten, Erklären und verändern des Phänomens erforderlich sind. Auch scheinen die im Diskurs benutzten Begriffe im konkludenten Konsens der Akteure synonym benutzt zu werden, sozusagen als geteilte Bedeutung. Und Bojanowski er-

gänzt in Anlehnung an Biermann und Rützel, dass „(...) der Begriff der ‚Benachteiligung‘ (...) in der Fachdiskussion umstritten [ist], weil er unscharf (‚relational‘) sei.“ {Bojanowski 2005: 11} Schroeder bezieht sich auf diese Kritik und konstatiert:

"Der Begriff 'Benachteiligung' ist in den Sozialwissenschaften theoretisch und empirisch eigentümlich blass geblieben. Während beispielsweise für die Kategorie 'Behinderung' ausgefeilte juristische, medizinische und erziehungswissenschaftliche Definitionen und Theorien erarbeitet wurden, ist eine ähnlich differenzierte Auseinandersetzung um 'Benachteiligung' nicht gegeben. In kaum einem deutschsprachigen sonder-, sozial- oder berufspädagogischen Lexikon hat der Begriff bislang Aufnahme gefunden; auch in den Nachschlagewerken der Soziologie fehlt er durchweg." {Schroeder 2006: 207}

Wissenschaftlich betrachtet sind die Kritik und die geforderte Präzisierung schon formal berechtigt, weil "eine (...)Bedeutung (...)für die Zwecke der Wissenschaftssprache klarer und präziser gefasst und von unwesentlichem Beiwerk befreit werden[muss], damit sie als Begriff dienen kann (...)" {Lewandowski 1994: S. 142} So verstellt ein mehrdeutiger Benachteiligten-Begriff die Komplexität bzw. die gesellschaftliche Logik der Sache, die es gerade aufzudecken gilt.

Zurückgeführt wird die begriffliche Unschärfe vor allem auf unterschiedliche disziplinäre Erkenntnisinteressen, die der offensichtlichen gesellschaftlichen Problemlage eine angemessene und allgemein verbindliche Bedeutung geben wollen:

"Die problematische Begriffsbestimmung begründet sich insbesondere dadurch, dass es nicht eine spezifische Bezugsdisziplin gibt, die sich mit Benachteiligtenförderung beschäftigt. Vielmehr handelt es sich um (mindestens) vier erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen, die sich in unterschiedlicher Intensität mit der Gruppe der Benachteiligten beschäftigen." {Spies 2006. S. 15}

Erscheint dieses Argument zunächst plausibel, so kann man ihm gleichwohl entgegengehalten, dass es bei einem gemeinsamen Erkenntnisinteresse der Teildisziplinen gleichwohl möglich wäre, eine eindeutige und von allen Bezugsdisziplinen getragene Begriffsbestimmung vorzunehmen. Ein gemeinsames erziehungsbzw. bildungswissenschaftliches Erkenntnisinteresse bestünde für die Teildisziplinen in der Frage, wie sich Subjektkonstitution ergibt oder wie und durch wen und was sie verhindert, vorenthalten oder beeinflusst wird. Subjektkonstitution verstünde sich dann als Gegenstand der bildungswissenschaftlichen Forschung. Bildet sich ein solches (geteiltes) disziplinäres Erkenntnisinteresse allerdings nicht aus, bleibt es bei begrifflichem Stückwerk, wobei das Zitat dann als Beleg für jeweilige disziplinäre Dominanzansprüche gegenüber den anderen Wissenschafts-

kulturen gelten kann: Nicht Aufklärung und Lösung eines gesellschaftlichen Problems stünde dann im Vordergrund als vielmehr die Verteidigung des eigenen Ressorts.

### 3.1 Die angemessene Wortwahl

Da „Begriffe im logischen Sinn objektive Bedeutungen sprachlicher Ausdrücke sind, (...)“ {Ritter 1971: S. 782} gilt es zu überprüfen, ob das Wort bzw. der Prädikator „Benachteiligte“ als sprachliche Aussage angemessen gewählt ist.

Als „benachteiligt“ zu gelten, muss in einer Gesellschaft, die Maxime und Ideen wie Demokratie, Gleichheit, Aktivität, Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Lebensfreude zu ihrem Grundbestand zählt, schon fragwürdig erscheinen, wird doch mit dieser Zuschreibung bereits ein peripheres gesellschaftliches Verhältnis zum Ausdruck gebracht. Das Subsumieren unter das Merkmal „Benachteiligte“ begünstigt dabei zumeist Prozesse von individuellen Schuldzuschreibungen und Attribuierungen, manchmal aber auch schlicht soziales Mitleid. So betrachtet erweist sich die Wortwahl „Benachteiligte“ als nicht unproblematisch, weil mit ihr Diskriminierung, negative Zuschreibung oder Ausgrenzung verbunden sein können. Sie hat darüber hinaus auch Auswirkungen ins Handlungsfeld Ausbildung, weil Ausbilderinnen und Ausbilder ebenso wie Lehrerinnen und Lehrer dazu neigen können, eine innere Ablehnung im Umgang mit Benachteiligten subtil zum Ausdruck zu bringen, um damit die eigene Statusdistribuierung positiv zu bekräftigen.

Fragt man nach Alternativen zur Wortwahl, so stößt man auf die in berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskursen gebräuchlichen älteren Begriffe wie Jungarbeiter, Ungelernte, Randgruppenangehörige, Risikogruppe und neuere Begriffe wie U25-Jährige, Lernbehinderte, Lernbeeinträchtigte, Ausbildungsunreife. Alle diese Begriffe haben eine große Verbreitung gefunden. Rützel betont jedoch, dass „alle Begriffe direkt oder indirekt zur negativen Etikettierung, Stigmatisierung, Ausgrenzung und zur Etablierung von Sondermaßnahmen oder Einrichtungen bei(tragen)“ {Rützel 1995: S. 111}.

Genauso wie Rützel weist auch Biermann auf die gesellschaftlich exkludierende Wirkung des Begriffs hin. Ihnen zufolge ist der Benachteiligtenbegriff als unangemessen einzustufen, da es sich um eine Attribuierung handelt und er stigmatisierend ausgelegt werden kann: Mit dem Benachteiligtenbegriff kommen eben nicht nur gesellschaftliche Verwerfungen für die Gestaltung fördernder Bedin-



gungen in den Blick, mit ihm sind auch negative Zuschreibungen, Diskriminierungen und Ausgrenzungen verbunden<sup>94</sup>.

Gleichwohl, so Biermann, wird der Begriff Benachteiligte für die Ausgestaltung von Konzepten sowie die Praxis der Qualifizierung genutzt<sup>95</sup>. Dies muss natürlich um so mehr erstaunen, weil im Rahmen der kompensatorischen Spracherziehung<sup>96</sup> in den 1970 Jahren bereits vehement über Defizit und Differenz gestritten wurde.

Weiterhin ist zu klären, welche Argumente für die eine oder für die andere Wortwahl sind und welcher Horizont entsteht, wenn das Wort Benachteiligte um Komposita ergänzt wird, also z.B. „Marktbenachteiligte“.

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, so z.B. Bohlinger, wird der Begriff häufig vom Standpunkt handlungspraktischer Ansätze und sozialpolitischer Rahmenrichtlinien aus vorgestellt. Ein solcher Entwurf berücksichtigt dann wenige Aspekte von Nachteile-verursachenden Situationen, Problem- oder Personenkonstellationen. So diene der vordergründig einheitliche Benachteiligten-Begriff quasi als „(...) Allegorie für verschiedene Formen der Benachteiligung, die von relativer Benachteiligung bis hin zu tatsächlichem Ausschluss reichen.“ {Bohlinger 2004: 231 f.} Bohlinger argumentiert, dass zur Schärfung des Begriffs die Ursachen der Benachteiligung differenzierter berücksichtigt werden sollten. Als benachteiligend können demnach wirken:

- „soziale Faktoren wie die soziale Schicht, die Nationalität, die regionale Herkunft, die Religion oder das Geschlecht,
- individuelle Faktoren wie psychische und physische Beeinträchtigungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Lern- und Leistungsschwierigkeiten sowie
- Marktbenachteiligungen, die durch die konjunkturelle Lage, strukturelle Einflussfaktoren und regionale Inhomogenitäten des Bildungssystems verursacht werden.“ {ebd.}

Bohlinger begreift die ausgeführten Spiegelstriche als Ursache der Wirkung Benachteiligung. Kritisch angemerkt sei dazu, dass im philosophischen Sprachverständnis die Ursache im Rahmen eines Kausalzusammenhangs eine Wirkung oder ein Wirkungsgefüge ist, das einen anderen Sachverhalt mit Notwendigkeit (!) hervorbringt. Das lässt sich für die von Bohlinger benannten Zusammenhänge so nicht geltend machen und so wird die formulierte Kausalbeziehung kaum hinreichen, die Komplexität der Sache zu erfassen. Der Sozialschichtsbezug z.B. ist ja selbst auch nur ein hervorgebrachter Sachverhalt dessen, was letztendlich durch

---

<sup>94</sup> Vgl. {Rützel 1995: S. 117}.

<sup>95</sup> Vgl. {Biermann 1999: S. 13}.

<sup>96</sup> Vgl. {Iben 1971}.

die Produktions- und Reproduktionslogiken bewirkt wird<sup>97</sup>. Allerdings verweisen die Zitatstellen auf einen wichtigen sachlichen Zusammenhang, der bei der Begriffsbildung zu bedenken ist, die Unterschiede zwischen der Wahl deskriptiver und analytischer Begriffe.

Betrachtet man diese - im Diskurs durchaus als gängig zu bezeichnenden - Komposita, so ließe sich der zusammengesetzte Begriff ‚Sozialbenachteiligte‘ insofern akzeptieren, als dass er zumindest die Ursache bzw. die Verantwortung der Benachteiligung nicht auf individueller Ebene sucht, sondern im gesellschaftlichen Gefüge. Somit impliziert der sprachliche Ausdruck nicht direkt Vorsatz Einiger gegenüber Anderen und er betont das soziale Zustandekommen des Phänomens (dieses wird selbst allerdings nicht erklärt). Das ebenso häufig verwandte Kompositum ‚Marktbenachteiligte‘ eröffnet demgegenüber einen marktliberalen Horizont, indem Benachteiligung durch die Mechanismen des Marktes erklärt werden soll. Es komme aufgrund individuell und situativ nicht abrufbarer Kompetenzen zu Benachteiligung am Arbeitsmarkt. Das Kompositum ‚Benachteiligtenförderung‘ intendiert Unterstützungsmaßnahmen für die betroffenen Personen. Die Angemessenheit dieser Zusammensetzung bedingt jedoch eine Beurteilung der je spezifischen Intentionen der Handlungsprogramme bzw. pädagogischen Konzeptlinien.

Anders als Bohlinger stellt Schroeder, ähnlich wie Biermann/Rützel {Biermann 1999. S. 13} und Bojanowski {Bojanowski 2005. S. 11}, auf den im Wort transportierten Normbezug ab und fasst Benachteiligung als einen relationalen Begriff, der "semantisch auf Hindernisse für die individuelle Selbstgestaltung, auf Kontexte, Situationen und Erfahrungen der Ungleichheit verweist und sich normativ auf Ansprüche von Gerechtigkeit und Erhöhung von Chancen gesellschaftlicher Teilhabe bezieht, (...)." {Schroeder 2006: 207}. Er greift die Wechselwirkungen zwischen individueller und gesellschaftlicher Reproduktion auf, indem er auf das Spannungsverhältnis von Lebenswelt und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verweist, welche sich in Form von Normen manifestieren. Dieser Argumentation folgend arbeitet Schroeder aus dem Spannungsverhältnis lebensweltlicher Problemkonstellationen der jungen Menschen und dem Bildungssystem eine Klassifikation heraus und konstatiert, dass

"(...) sich wenigstens drei verschiedene schulpädagogisch relevante Benachteiligungssituationen unterscheiden [lassen]: (1) Marktbenachteiligungen aufgrund einer unzureichenden schulischen Vorbereitung auf die Arbeitswelt, (2) soziale Benachteiligungen durch fehlende lebenslagenspezifische Bildungskonzepte und (3) Rechtsbenachteiligung-

---

<sup>97</sup> Vgl. hierzu {Huisinga 1999: Kap. 1.3.}.

gen in Form von gesetzlichen Ausschlüssen oder erschwerten Zugängen zum allgemeinen und beruflichen Bildungswesen." {Schroeder 2006. S. 208}

Das Wort *Benachteiligung* findet dann Anwendung auf einen Sachverhalt, der durch Zurücksetzung, Vernachlässigung, Übervorteilung, ungerechte Behandlung, Missachtung, Demütigung, Ausgrenzung und sogar Betrug gekennzeichnet ist. *Soziale Benachteiligung* oder *soziale Diskriminierung* versteht sich so als eine mit dem vorherrschenden Wertesystem unvereinbare und deshalb willkürlich erscheinende Ungleichbehandlung von Individuen oder sozialen Gruppen.

Im Einzelnen sind die folgenden Begriffsmerkmale hervorzuheben:

➤ Soziale Benachteiligung setzt voraus, dass Demokratie und ein Gleichbehandlungsgebot fester Bestandteil einer Gesellschaft geworden sind. So legt für die Bundesrepublik Deutschland der Art. 3 Grundgesetz (GG) fest, dass niemand wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, Rasse, Sprache, Herkunft, Heimat, seines Glaubens und seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden darf. Mit dem Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 27.10.1994 wurde der Art. 3 ergänzt: „Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“ Darüber hinaus ist das Diskriminierungsverbot in die Europäische Menschenrechtskonvention und die UNCharta in den Rang eines allgemein verbindlichen Prinzips erhoben worden.

➤ Nicht jede Art von *sozialer Differenzierung* ist gleichbedeutend mit *sozialer Diskriminierung*. Auch in Gesellschaften, die den Gleichheitssatz bejahen, gibt es Bereiche, in denen Ungleichbehandlung nicht nur geduldet, sondern geradezu gefordert wird. Beispielsweise verzichtet kein Gesellschaftssystem darauf, an unterschiedliche Fähigkeiten und Leistungen unterschiedliche Belohnungen zu knüpfen und den einzelnen wegen schuldhafter Gesetzesverstöße zur Rechenschaft zu ziehen.

Der typische Fall, auf den das Benachteiligungsverbot abstellt, ist die Benachteiligung einer Person unabhängig von ihren individuellen Eigenschaften und Verdiensten, allein aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Lage oder Kategorie (Nationalität, Geschlecht, Körperlichkeit, Beruf). Dementsprechend fallen unter seinen Schutz vor allem Minderheiten und Randgruppen, d.h. Teilgruppen einer Gesellschaft, die der Mehrheit nach Zahl, Macht und Ansehen unterlegen sind und deshalb Gefahr laufen, entrechtet und unterdrückt zu werden.

- Von sozialer Diskriminierung ist auch in Zusammenhang mit der unzulänglichen gesellschaftlichen bzw. staatlichen Fürsorge für Personengruppen wie Alte, Behinderte, Obdachlose, Alkoholiker und dergleichen die Rede. Diese Begriffserweiterung wird vor allem durch die Sozialgesetzgebung gestützt. Im Grunde geht es hier nicht um eine Gleichbehandlung sondern um eine Ausgleichsbehandlung, einen Ausgleich also für verminderte Entfaltungschancen. Damit verschiebt sich die Argumentation von der Ebene des demokratischen Rechtsstaates, aus dessen Begründungskontext das Diskriminierungsverbot stammt, hin zu jener des Sozialstaates (Art. 20 GG).

Der im Wort Benachteiligung zum Ausdruck gebrachte Bruch zwischen dem sozialen Leitbild und sozialer Wirklichkeit liegt dann in der Einstellung zu den sozialen Kategorien begründet, anhand deren die Ungleichbehandlung vorgenommen wird. Diese Einstellung kann rational kontrolliert sein oder nicht. Ist sie rational kontrolliert, dann liegen meist *soziale Konfliktsituationen* vor und die Benachteiligung ist ein Herrschaftsmittel, gerichtet auf Ausgrenzung. Ist sie mehr emotional begründet, dann entsteht sie meist aus *sozialen Vorurteilen*.

Der um die Wortwahl kreisende Diskurs thematisiert einerseits die problematischen Implikationen, bleibt dann jedoch auf der anderen Seite unschlüssig in der Weiterentwicklung oder Lösung des Problems.

### 3.2 Der Umfang der Klientelgruppe (extensionale Sicht):

Zur Präzisierung des Begriffs sind die gemeinten Personengruppen anhand von Abgrenzungskriterien zu explizieren. Das geschieht in aller Regel über Klassifikationen und Bezugsrahmen.

So sind Grimm zufolge aus Perspektive der Sozialpädagogik junge Menschen zwischen 16 und 25 Jahren mit Problemen in biographischen Umbruchsphasen bzw. Statuspassagen Zielgruppe von Interventionskonzepten in der Benachteiligtenförderung<sup>98</sup>. Nimmt man die Gruppe der 16-25-jährigen Anfang 2012 in den Blick, dann handelt es sich um rund 9 Millionen junge Menschen als Grundgesamtheit, die nun daraufhin untersucht werden müssten, ob *Probleme in biographischen Umbruchsphasen* vorhanden sind, um die Gruppe quantitativ und qualitativ zu spezifizieren. Lässt sich die Zahl dieser Gruppe als Grundgesamtheit noch relativ genau bestimmen, so steht man bei der Frage, was denn Probleme in biographischen Umbruchsphasen sind, vor einer wesentlich schwieriger zu lösen-

---

<sup>98</sup> Vgl. {Grimm/Vock 2007 . S.34-35}.

den Aufgabe. Ohne die Wissensbasen der klinischen Psychologie, der eher soziologisch ausgerichteten Kriminalstatistik oder gar Jugendamtsakten ausgewertet zu haben, ließen sich Probleme in biographischen Umbruchphasen nicht annäherungsweise fixieren.

Deshalb ist verständlich, wenn Bojanowski die Klientelgruppe auf das Kriterium *Jugendliche ohne anerkannte Berufsausbildung* reduziert. Er schreibt: „In erster Annäherung kann festgehalten werden, dass es sich [bei den Benachteiligten] um Jugendliche ohne anerkannte Berufsausbildung handelt.“ {Bojanowski 2005: 11} In einer zweiten Annäherung erfolgt die Bestimmung der Klientelgruppe über das Kriterium der *Interventionsebene*. Hierzu ergänzt Bojanowski, dass aus Gründen der Vereinfachung im Diskurs „von *Benachteiligtenförderung* als einem Sammelbegriff [die Rede ist], der schulische, betriebliche und außerschulische berufsbezogene Fördermaßnahmen der verschiedenen Träger, Akteure und Institutionen umgreift.“ {Ebd.} Die so klassifizierten Fördermaßnahmen beziehen sich „(...) i.d.R. auf eine Gruppe Jugendlicher, die auf Grund *individueller* Probleme (z.B. Lernprobleme oder Verhaltensauffälligkeiten) oder wegen ungünstiger *sozialer* Lebensverhältnisse (familiäre Probleme, Arbeitslosigkeit etc.) in Schwierigkeiten geraten sind“ {ebd.} und institutionell in berufsbezogenen Fördermaßnahmen betreut werden.

Mit Grimm und Bojanowski liegen zwei typische Auffassungen vor, nämlich die von Sozialpädagogik einerseits und Berufs- und Wirtschaftspädagogik andererseits. Orientiert sich die sozialpädagogische Logik eher an der Kategorie „gelingende Biographie“, so scheint für die Berufspädagogik pragmatisch der Bezugspunkt in der „anerkannten Berufsausbildung“ zu liegen. Diese Differenz ist zunächst nicht überbrückbar, es sei denn, eine anerkannte Berufsausbildung bewirke zugleich eine gelungene Biographie oder von einer gelungenen Biographie sei dann zu sprechen, wenn eine anerkannte Berufsausbildung vorliege. Eine solch einfache Gleichsetzung bzw. Wechselbeziehung verbietet sich aus relativ einsichtigen Gründen.

Deshalb expliziert Eckert den Begriffsumfang unter Rückgriff auf die interne Interpretation der Bundesagentur für Arbeit. Er orientiert sich damit an der *Förderfähigkeit*. Dementsprechend handelt es sich bei der förderungsfähigen Bezugsgruppe um „ausländische, lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Auszubildende, um verhaltensgestörte, ehemals drogenabhängige oder strafentlassene bzw. strafgefängene Jugendliche, um Spätaussiedler mit Sprachschwierigkeiten und auch um Auszubildende, deren Ausbildung zu scheitern droht (Bundesanstalt für Arbeit, Dienstblatt-Runderlass 8/98. S. 35).“ {Eckert 2004: 21}

Wägt man die Implikationen der jeweiligen Bestimmung „gelingende Biographie“, „anerkannte Berufsausbildung“ und „Förderfähigkeit“ ab, dann dürfte die

Bestimmung des Umfangs rein zähltechnisch über das Wahrheitskriterium „hat keine anerkannte Berufsausbildung“ recht einfach sein, weil der Mikrozensus entsprechende Daten liefert. Damit ist jedoch der Umfang nicht genau spezifiziert. Denn alle diejenigen, die z.B. ein Studium nach dem Abitur absolvieren, können auch zur Zählgruppe gerechnet werden. Von Ausnahmen abgesehen dürfte dieser Teil der Bezugsgruppe jedoch kein Thema für die Benachteiligtenförderung sein. Um diese Schwierigkeiten wissend, formuliert Bojanowski denn auch ein Subkriterium, welches die tatsächlich geförderten Fälle in den Fördermaßnahmen zählt. In diesem Punkte koinzidieren Bojanowski und Eckert. Gleichwohl bleibt bei dieser Betrachtung eine Differenz zwischen beiden Positionen. Der dezidierte Bezug auf den Beruf fehlt bei Eckert, den Bojanowski zum Leitkriterium erhebt. In der Wahl der Kriterien drücken sich damit Auffassungen über die Subjektconstitution und den Modus der gesellschaftlichen Integration aus. Stellt der Beruf für Bojanowski offensichtlich einen solchen dar, so scheint für Eckert dieser Modus der Integration brüchig zu sein. Er ist deshalb gezwungen, nach einem disziplinbezogenem Kriterium zu suchen und findet es in der „Förderfähigkeit“. Dass er diese dabei allerdings an die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit knüpft, ist aus bildungswissenschaftlicher Sicht nicht zwingend und auch nicht erforderlich. Das würde allerdings bedeuten, Förderfähigkeit als einen bildungswissenschaftlich-analytischen Begriff zu entfalten und ihn seines deskriptiven Charakters zu entheben.

Das Kriterium „gelingende Biographie“ von Grimm rückt nun stärker einen individuumsbezogenen Standpunkt in den Blick. Die Probleme der Operationalisierung für die Bestimmung des Umfangs der Klientelgruppe sind bereits benannt worden. Gegenüber der Zählweise von Bojanowski und Eckert dürfte der Umfang auf der Basis des gewählten Kriteriums ungleich größer sein.

Die herausgearbeiteten unterschiedlichen Kriterien bzw. Zugangskategorien verweisen auf einen Diskursbedarf, weil je disziplinspezifische Muster zur Anwendung gelangen, die sich nicht ohne weiteres zu einer Einheit fügen. Die Kategorie Förderfähigkeit dürfte dabei in besonderem Maße als bildungswissenschaftlich „entwicklungsfähig“ gelten, weil sie unmittelbar Fragen der Subjektconstitution transportiert.

Eine weitere Akzentuierung im Hinblick auf die zu fassende Klientel bilden die institutionalisierten pädagogischen Interventionsebenen. Dementsprechend gilt Die- oder Derjenige als benachteiligt, wenn sie in unterschiedlichen Segmenten des Übergangsystems anzutreffen sind. Laut Reschke sind dies

- „Schüler in den Abgangsklassen des allgemeinbildenden Schulsystems, vor allem in Haupt- und Förderschulen. Es sind Jugendliche, die voraussichtlich die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen werden.
- Jugendliche im Übergangssystem zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsausbildung (die sog. ‚erste Schwelle‘). (...)
- Jugendliche und junge Erwachsene im dualen bzw. schulischen Berufsbildungssystem. Dazu gehören betriebliche Ausbildungen mit unterstützenden ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) und außerbetriebliche Berufsausbildungen (BaE) in integrativer und kooperativer Form.
- junge Erwachsene im Übergangssystem zwischen Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit (die sog. ‚zweite Schwelle‘). Sie befinden sich z.B. bei Bildungsträgern in Maßnahmen der Arbeitsverwaltung, wie etwa Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Arbeitsgelegenheiten.
- junge Erwachsene in prekären Arbeitsverhältnissen im Beschäftigungssystem. Dazu zählen z.B. Mini-Jobs, Zeitarbeit und andere kurzzeitig befristete Arbeitsverhältnisse." {Reschke 2008: 19}

Der Begriffsumfang orientiert sich in diesem Fall an einer *Verbleibslogik*.

Dieser Argumentation folgt Biermann zwar grundsätzlich, ergänzt sie jedoch um das Kriterium des *Risikos*. Zur Risikogruppe zählt er Auszubildende in Berufen mit hohen Verfallsraten der Kenntnisse, also mit sektoralem Risiko; ferner Auszubildende in schlechten Ausbildungsbetrieben und schließlich auch Betriebe sowie Branchen ohne Übernahmemechanismen nach der Lehre.<sup>99</sup> Darüber hinaus zählt Biermann auch „Azubis mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Fachklassen, aber ohne Stützunterricht oder abH, und vor allem die Vielzahl der jungen Frauen in berufsvorbereitenden 1-jährigen Berufsfachschulen,(...)“ {Biermann 2006: S. 41} zu den Gruppen, welche dem Benachteiligten-Begriff unberechtigterweise kaum zugeordnete werden.

Eine weitere Gruppe erfasst Schroeder in solchen jungen Menschen, denen per Gesetz das Bildungsrecht verwehrt wird. Hauptsächlich handelt es sich hierbei um „(...) Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die keinen *gesicherten Aufenthaltsstatus* haben.“ {Schroeder 2006: S. 217} Die Tatsache, dass diese Gruppe (selbst wenn die entsprechenden sächlichen, finanziellen und personellen Ressourcen verfügbar sind) allenfalls an einem nicht BaFöG-berechtigten allgemeinen Bildungsgang teilnehmen darf, schließt den Besuch einer weiterführenden allgemein oder berufsbildenden Sekundarstufe II formaljuristisch aus.

Die aufgeführten Begriffsbildungen verdeutlichen auf der einen Seite den disziplinär-erkenntnisbezogenen Standpunkt, durch den der Umfang der

---

<sup>99</sup> {Biermann 2006: S. 41}.

Klientelgruppe bestimmt wird. Als jeweilige Kriterien für die Bestimmung des Umfangs wurden

- gelingende Biographie,
- anerkannte Berufsausbildung,
- Förderfähigkeit,
- Verbleib,
- Risiko und
- Aufenthaltsstatus

herausgearbeitet. Hierbei handelt es sich jedoch um einen bislang wissenschaftlich reklamierten Kriteriensatz, der auf seine Systematisierung und Realisierung wartet.

Auf der anderen Seite bestimmt sich der Umfang pragmatisch durch Enumeration – d.h. es wird schlicht und einfach aufgezählt, welches Klientel aus begründeten Vorstellungen zum Umfang zu zählen hat oder eben auch nicht. Die Enumeration basiert zunächst auf den vorhandenen Datenbasen bei der Bundesagentur für Arbeit sowie den Kultusministerien der Länder. Daneben existieren eine Vielzahl von Datenquellen, Statistiken und Berichterstattungen, die durch Fragmentierung gekennzeichnet sind und von den vielen Durchführungsträgern erstellt werden. Der Datenlage insgesamt fehlt es an Kontinuität, Konsistenz und Kompatibilität. Der unbefriedigende Zustand resultiert letztlich aus der Naturwüchsigkeit der gesellschaftlichen Reproduktion.

Zu den zitierfähigen amtlichen Statistiken für den Bereich der Benachteiligtenforschung gehören:

- a) Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit (BA) für den Bereich der Berufsausbildungsbeihilfe und Maßnahmen der Berufsberatung und Förderung der Berufsausbildung nach SGB III,
- b) Statistiken des Statistischen Bundesamtes (Wiesbaden), vor allem Fachserie 11, Reihe 2 Bildung und Kultur,
- c) Amtliche Schulstatistiken des Statistischen Bundesamts und der Statistischen Landesämter für den Bereich der berufsvorbereitenden Maßnahmen in beruflichen Schulen (BVJ, BGJ, BFS),
- d) Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe für den Bereich Jugendhilfe gemäß SGB VIII, §84 (Jugendbericht der Bundesregierung).

Über die amtliche Statistik hinaus liefert auch der Berufsbildungsbericht des BIBB entsprechende Daten. Allerdings handelt es sich größtenteils um solche der amtlichen Statistik. Auch erfasst diese Berichterstattung nur ein begrenztes Spektrum potenzieller Problemgruppen. Der Berichterstattung des BIBB mangelt es jedoch an Analysen über spezifische Lebenslagen von Problemgruppen.



Gegenüber dem Berufsbildungsbericht verfolgt die Statistik der Kinder- und Jugendhilfe nach dem Sozialgesetz III, § 84 eine analytische Perspektive, weil das Gesetz gerade die gesellschaftlichen Problemsichten zu spiegeln einfordert.

Eine angemessene Bestimmung des tatsächlichen Umfangs der Gruppe Benachteiligter lässt sich aus der Datenbasis allerdings nur schwer prognostizieren. Darüber hinaus verhindern die Kasuistik und die Subsumptionstechnik unter die Legaldefinition letztendlich zielgerichtete, didaktisch begründete Interventionskonzeptionen, weil die Gesetzesbestimmungen nicht bildungswissenschaftlich systematisch konzipiert wurden.

### 3.3 Die Merkmale (intensionale Sicht):

"Das wesentliche Moment des Begriffs sah B. Russel in der Relation. Logisch bedeutender als die Bildung von Klassen durch das einreihende *und* ist die Angabe eines allgemeinen Merkmals als der Bedingung, der die Elemente der Klasse genügen sollen." {Lewandowski 1994: S. 166} Wesentlich ist also die Erfassung des Gemeinsamen der im Begriffsumfang eingegrenzten Gruppe. Ob das Gemeinsame, das allgemeine Merkmal invariant ist oder ob es möglicherweise streut, ist zu prüfen. Weiterhin gilt es zu explizieren, wo Besonderheiten liegen und ob sich Typisierungen offenbaren.

Der Benachteiligtendiskurs hat eine Reihe solcher vermeintlich gemeinsamer Merkmale hervorgebracht, die die Gruppe von benachteiligten Jugendlichen inhaltlich zu bestimmen scheinen. Zusammenfassend und stellvertretend für eine Reihe von Autorinnen und Autoren wird die merkmalsgebundene Klassifizierung, die sieben häufig nachzuweisende Kausalitäten benennt, von Enggruber et al. aufgegriffen. Die *Kausalitätsfigur* stellt die eigentliche inhaltliche Bestimmung her, weil über sie ein Entstehungszusammenhang konstruiert wird. Die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen ist dann inhaltlich über den Kausalitätskonnex bestimmt. Die Kausalität fungiert dabei zwar als ein abstraktes invariantes Merkmal, ist jedoch in sich ausgesprochen heterogen, wie die Auflistung zeigt. Folgende Kausalfiguren<sup>100</sup> kristallisieren die Autoren heraus:

---

<sup>100</sup> Zur Klassifizierung vgl. {Enggruber 2003}, Zusammenfassung des Gutachtens, insbes. S.6-7 .

I	Marktbenachteiligungen aufgrund fehlender Ausbildungs- und Arbeitsplätze.
II	Schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg, indiziert durch kognitive Defizite.
III	Außerschulische Überforderung und Lebensprobleme: Außerschulische, lebensweltliche Belastungen wie familiäre und persönliche Probleme erschweren die Entfaltung kognitiver und sozialer Kompetenzen.
IV	Sinn- und Identitätssuche: Bei ausgeprägten kognitiven und sozialen Handlungskompetenzen verweigern die hier zuzuordnenden jungen Menschen gesellschaftliche Anforderungen und Angebote und schotten sich gegenüber kulturellen Milieus ab.
V	Multiproblematische Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrung als Spezialtypus unter 3. mit Defiziten auf der Motivations- und Sinnstiftungsebene und hinsichtlich sozialer Integrationsfähigkeit.
VI	Autonomie- und Protestverhalten als Ausdruck von Problemen im Spannungsfeld von Nähe und Distanz bzw. Bindung und Ablösung.
VII	Migrationshintergrund als Benachteiligungsmerkmal aufgrund sprachlicher Probleme und kultureller Differenzen.

Tabelle I: Kausalfiguren von Benachteiligung

Die Kausalfigur *Marktbenachteiligung* sei zunächst expliziert. Man findet eine solche inhaltliche Bestimmung bei Schröder, Bohlinger, Lachmayr {2006} und van Buer {2001}. So führt z.B. Schröder Marktbenachteiligung auf gegenwärtige "(...) Konkurrenzbedingungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (...)" {Schroeder 2006: S. 209} zurück, welche sich auf die Subjekte dergestalt auswirken, dass diese aus Sicht der Arbeitsverwaltung bzw. der Arbeitgeber als nicht oder nur schwer vermittelbar gelten.

Die von Schröder vorgenommene inhaltliche Bestimmung scheint auf den ersten Blick plausibel zu sein. So mögen Marktbenachteiligungen aus Konkurrenz resultieren. Die Wahl des Begriffes Markt führt allerdings strikt aus der Sphäre der Bildungswissenschaften in die Disziplin der Ökonomie. Die Wirtschaftswissenschaften weisen einen solchen Begriff jedoch nicht aus, wohl allerdings den der Marktmacht. Sie ist ein Kriterium der Wettbewerbstheorie zur Kennzeichnung des Wettbewerbsgrades auf einem Markt. Marktmacht wird dabei im Sinne von Marktbeherrschung interpretiert, die tendenziell zur Ausschaltung des Wettbewerbs führt. In der gewählten Terminologie müsste nun gefragt werden, in welchem Maße Benachteiligte Marktteilnehmer sind, die vom Wettbewerb, d.h. von Mitkonkurrenten durch Wettbewerbsverzerrungen vom Markt ausgeschlossen werden. Das hieße auch, dass die Benachteiligten ein marktfähiges Produkt unter Konkurrenzbedingungen zur Verfügung stellten. An diesem Punkte der Argu-

mentation wird ersichtlich, dass der von Schröder u.a. gewählte Konnex unangemessen ist. Die Jugendlichen, um die es geht, stehen in keiner Konkurrenz und sie sind schon gar keine Marktteilnehmer. Ihre Ökonomisierung unterliegt der Gefahr, den Marktaustritt zu etwas Naturwüchsigem und Normalem zu machen und damit die Lebenslagen zu verharmlosen wie zugleich negative Selbstzuschreibungsprozesse zu begünstigen. Blicke es bei der inhaltlichen Bestimmung, wäre die Marktberichtigung eine Angelegenheit vor allem der Wirtschafts- und Sozialpolitik. So wie durch das SGB IX festgesetzte Quoten für Behinderte und neuerdings auch festgesetzte Quoten für Frauen in Unternehmen<sup>101</sup>, ließe sich die Marktbenachteiligung durch entsprechende Quoten für das bestimmte jugendliche Klientel aufheben. Die Aufgabe wäre dann jedoch auch keine für das Bildungssystem.

Angemessen wäre aber davon zu sprechen, dass die benachteiligten Jugendlichen vor dem Problem stehen, unter den spezifisch-ökonomischen Verwertungsbedingungen faktisch nicht gebraucht zu werden. Die gesellschaftliche Produktion ist auf sie als Erwerbspotential objektiv nicht angewiesen. Mit Marktbenachteiligung läßt sich ein solcher Tatbestand kaum erklären und regulieren. Deshalb wäre ein mögliches Merkmal der Zurechnung eher am Gebrauchswert des bis dahin entwickelten Humanvermögens für die gesellschaftliche Produktion zu orientieren. Das führte zugleich in die bildungswissenschaftliche Disziplin, speziell die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, zurück.

Die Kausalfigur *Überforderung und Leistungsmisserfolg* lenkt den Blick auf ein verursachendes Beziehungsgefüge, welches mit Schule angegeben wird. Diese Setzung würde bedeuten, in viel stärkerem Maße als das bislang geschehen ist, schulische Gelingens- und Misslingensprozesse zu untersuchen. Eine solch grundlegende Entscheidung hätte zur Voraussetzung, dass der formulierte Zusammenhang auch tatsächlich Bestand hätte. Hier könnten erste Zweifel auftreten, weil *Überforderung* und *Leistungsmisserfolg* sicherlich nicht monokausal erklärbar sind. Auch wäre zu berücksichtigen, dass *Überforderung* und *Leistungsmisserfolg* wertende Bezüge beinhaltet, die es historisch zu relativieren gilt. Zu bedenken ist schließlich, dass es eine Reihe von ernst zu nehmenden Hinweisen gibt, die *Überforderung* und *Leistungsmisserfolg* aus dem Paradigma der Defizithypothese<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> Vgl. hierzu: Mitteilung der EU-Kommission an die Mitgliedstaaten vom 14.04.2000 zur Festlegung der Leitlinien für die Gemeinschaftsinitiative EQUAL über die transnationale Zusammenarbeit bei der Förderung neuer Methoden zur Bekämpfung von Diskriminierungen und Ungleichheiten jeglicher Art im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt [C(2000)853 {Europäische Kommission 5.5.2000}], insbesondere Säule IV.

<sup>102</sup> Im Zusammenhang mit den Untersuchungen zu Schicht und Sprache wird schon Ende der 1960er Jahre/Anfang der 1970 die Debatte um „lesslanguage“ und „different language“ geführt. Exponierte Vertreter waren Deutsch und Labow. Vgl. {Deutsch 1967}; {Labow 1970}.

konstruiert sehen. Dieser Hypothese ist die Differenzhypothese entgegengesetzt: Das Anderssein sollte in seiner Eigenwertigkeit anerkannt, Unterschiede eben als Unterschiede, jedoch nicht als Mängel definiert werden. Dieser Hypothese folgend änderte sich auch der Adressat der pädagogischen Bemühungen. Die Differenzhypothese ist zwischenzeitlich im Ressourcenansatz „aufgegangen“ und der Heterogenitätsansatz vertritt ähnlich wie der Ressourcenansatz die Auffassung, dass die unterstellte Überforderung bzw. Leistungsschwäche aus einem nicht angemessenen Abruf des vorhandenen Potentials resultiert. Aus diesem Grunde sei das „Setting“ zu verändern, in dem sich dann zeigen kann, dass gleichwohl Leistungspotentiale und Motivation vorhanden sind.

Die Kausalfigur Überforderung und Leistungsmisserfolg verweist auf Eigenschaften, die Kenntnis und Aufschluss geben könnten über Strukturelemente und Prozesse von Benachteiligung. Auch wenn zu bedenken ist, dass ohne differenzierte Hinzuziehung motivationspsychologischer Wissensbestände keine Kennzeichnung möglich erscheint, stellen die mit der Kausalfigur in den Blick genommenen Strukturen und Prozesse sehr auf Fragen der Subjektkonstitution in gelingenden Settings ab.

Die *Kausalfigur lebensweltliche Belastungen* unterstellt Benachteiligung verursachende Relationen außerhalb des schulischen Handlungsfeldes. Hierbei wird vor allen Dingen angenommen, dass die Entfaltung kognitiver, emotionaler und sozialer Kompetenzen durch psychosoziale, somato-psychische, sozio-kulturelle, sozio-ökonomische, etc. Belastungen erschwert werden. Dem ist vom Grundsatz her zuzustimmen, da versucht wird sämtliche Aspekte der Lebenswelt zu erfassen. Nicht ganz einleuchtend ist jedoch, warum, in diesem Zusammenhang schulische Momente – in denen ja die gleichen Belastungsstrukturen relevant sind – eher ausgegrenzt werden. In der Belastungsforschung wird jedoch systematischer unterschieden nach den Belastungen, die aus den gesellschaftlich objektiven Ansprüchen resultieren (Bildungsauftrag, Teilnahmeauftrag oder eingeschränkter der Qualifizierungsauftrag), den objektiven Sozialisationsbedingungen und einer durch die Betroffenen selbst vorgenommenen Redefinition der gesellschaftlichen Anforderungen als auch nach den objektiven Arbeitsbedingungen. Dahinter liegt das Problem einer subjektiven Bereitschaft sich auf Überforderungen oder auch Belastungsfaktoren einzulassen. Darum hängt es von den individuell-subjektiven Verarbeitungsmechanismen ab, ob Diskrepanzerfahrungen als mehr oder weniger belastend aufgefasst werden. Mit diesem Thema beschäftigt sich die Resilienzforschung<sup>103</sup>. Weiterhin können diese einzelnen ‚belastenden‘ Faktoren weder losgelöst voneinander, noch getrennt innerhalb oder außerhalb verschiede-

---

<sup>103</sup> Vgl. {Fookon 2007}.

ner gesellschaftlicher Handlungsfelder entstehende betrachtet werden. Es sind ja nicht die einzelnen Belastungen, welche Benachteiligung evozieren, schließlich ließen sich genügend Gegenbeispiele für – trotz lebensweltlicher Belastungen – erfolgreiche Biographien zitieren. Vielmehr liegen entsprechende Faktorengefüge als psychosoziale Belastungsimplicationen vor. Diese wirken also nicht unmittelbar, sondern immer nur vermittelt über die subjektiven Verarbeitungsmechanismen. Die Schule als Sozialisationsinstanz aus diesem Kausalgefüge auszuklamern reduziert die Analyse der komplexen Kausalgefüge der gesellschaftlichen Deprivation in unangemessener Weise.

Diese gedankliche Verkürzung lässt sich an folgendem Beispiel veranschaulichen. Sozio-ökonomische Belastungen wie beispielsweise das Aufwachsen in einer Bedarfsgemeinschaft nach SGB II und der damit verbundenen materiellen Knappheit an Gütern kann nicht isoliert als kausaler Entstehungszusammenhang von Benachteiligung bestimmt werden. Gesellschaftliche Deprivation aufgrund von Knappheit an Gütern könnte beispielsweise dann entstehen, wenn – im Sinne Bourdieus – kulturelles Kapital nur im Tausch für materielles Kapital erwerbbar wäre (ein Zustand, dessen Entstehung durch die Anwendung des Paradigmas der Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem vermieden werden soll), oder wenn die Knappheit an materiellen Ressourcen durch soziale Bezugsnormen zum Ausschlusskriterium werden, weil – u.a. über ‚peer-group-pressure‘ psychosozial evoziert - Inferioritäts- und Rückzugskonstellationen entstehen. Die Ursachen einer möglicherweise nicht gelingenden Subjektconstitution liegen dann aber eben nicht unmittelbar in der materiellen Knappheit, sondern in den spezifischen, psychodynamischen Verarbeitungsmustern im Falle von Diskrepanzerfahrungen, die sich im Zuge der Entwicklung – z.T. durch den Lebenszusammenhang und die Sozialisation beeinflusst - herausbilden.

Die *Kausalfigur Verweigerung* fokussiert in aller Regel ‚Schulverweigerer‘, Jugendliche also, die trotz bestehender Schulpflicht die Inanspruchnahme institutionalisierter Bildungsprozesse verweigern. Wenn jungen Menschen, die über das gemeinsame Merkmal dieser Kausalfigur definiert werden - nämlich gesellschaftliche Anforderungen und Angebote in Form von z.B. Schule abzulehnen und sich gegenüber kulturellen Milieus abzuschotten – eine Benachteiligung zugeschrieben wird, so ist damit wiederum nur ein pseudokonkretes Phänomen, also eine Erscheinungsform einer sozialen Tatsache beschrieben worden, ohne jedoch die Sache selbst begrifflich ausdifferenziert und gefasst zu haben. Insofern ist Verweigerung wie Benachteiligung eine Erscheinungsform gesellschaftlicher Deprivation, die allerdings erst durch die statusdistribuierende Funktion der gesellschaftlichen Institution Schule hervortritt. Wenn man mit Enggruber davon ausgeht, dass die sich verweigernden Jugendlichen sehr wohl über ausgeprägte kognitive, emotiona-

le und soziale Handlungskompetenzen verfügen, entsteht Deprivation ursächlich, wenn es den gesellschaftlichen Institutionen nicht gelingt, diese Kompetenzen zu entfalten und zertifizieren, um Allokation zu den gesellschaftlichen Produktionssektoren zu ermöglichen. *Verweigerung als Kausalfigur* verschleiern diesen Wirkungszusammenhang und individualisiert Benachteiligung auch sprachlich als Schuldzuschreibung an die Betroffenen.

Neben den genannten Kausalfiguren werden weitere inhaltliche Bestimmungen von Benachteiligung reklamiert, die sich dadurch auszeichnen, dass sie sich an der *Erschwernis der Realisierung von gesellschaftlicher Teilhabe* orientieren, so z.B. an den oben bereits erwähnten Lern-, Leistungs- oder Verhaltensproblemen und darüber hinaus an gravierenden Sucht- oder Delinquenzproblemen. Es kann sich aber auch um obdachlose oder nicht gemeldete Jugendliche handeln.

Die genannten inhaltlichen Bestimmungen bilden jedoch keine rein statische und uneingeschränkt gültige Einteilung, vielmehr kann eine Kumulation bzw. Addition in je individuell zu betrachtenden Fällen zu Benachteiligungen führen. Bohlinger weist darauf hin, dass unterschiedliche Autoren (z.B. Biermann/Rützel; Laur-Ernst), welche entsprechenden Einteilungen folgen, diese je spezifizieren und pointieren. Die gängige Differenzierung zwischen Marktbenachteiligung und sozialer Benachteiligung sowie daran anschließende, differenziertere Kategorisierungen weisen zwar bereits auf Wirkungs-Zusammenhänge hin, jedoch fehlt diesbezüglich der empirische Nachweis. So gesehen handelt es sich auch um vorläufige Hypothesen. Bohlinger weist zu Recht im Resümee ihrer Ausführungen zum Benachteiligten-Begriff noch einmal auf die Relativität des Konstrukts hin – sie formuliert eine „(...) Interdependenzthese von Benachteiligung und Umfeld, deren Ausprägungsgrad mehr oder minder stark von der Perspektive des Betrachters, von zeitlich und kontextuell gebundenen sozialen und politischen Rahmenbedingungen und damit verbundenen Machtgefügen einer Gruppe abhängt“ {Bohlinger 2004: S. 232-233}.

Es bleibt auf eine Unzulänglichkeit bei der Inanspruchnahme des Begriffs hinzuweisen: Er wird weiterhin nicht reflexiv verortet oder legitimiert. Die Begriffe scheinen wie ein nützliches Instrumentarium – geradezu nach einem meritokratischen Prinzip erfolgsorientiert und plagiativ, genutzt zu werden. Der Zweck scheint dabei die Begriffe zu heiligen. Diese Kritik zielt vor allem auf den großen Markt an Praxisliteratur.

### 3.4 Zwischenfazit

Bei der Begriffsbestimmung von Benachteiligung bzw. Benachteiligten lässt sich einerseits Unbehagen konstatieren, das selbstreflexiv als die objektive Schwierigkeit nach wissenschaftlicher Durchdringung einer komplexen Materie gedeutet werden kann, andererseits jedoch auch ein gewisser Pragmatismus. Das Unbehagen äußert sich in Attribuierungen wie ‚unscharf‘, ‚relational‘, ‚diskriminierend‘, ‚Allegorie‘ und ‚unterschiedliche Bedeutungsgehalte‘. Der Pragmatismus zeigt sich vor allen Dingen dort, wo Kausalbeziehungen artikuliert werden mit dem Ziel, eine Konkretheit und Erfassbarkeit von Komplexität zu suggerieren, die streng erkenntnistheoretisch betrachtet nicht vorliegt, weshalb eigentlich der Ausdruck „Hervorbringen einer Pseudokonkretheit“ angebracht wäre. Zu Recht formuliert Bohlinger deshalb, dass zur Schärfung des Begriffs die Ursachen der Benachteiligung differenzierter berücksichtigt werden müssen. Genau hierin liegt jedoch das offensichtliche Problem der beteiligten Disziplinen – was also ist die (Ur)Sache, die es erkenntnismäßig durch geeignete Begriffe vorzustellen gilt?

Begriffe stellen nach wissenschaftlichem Selbstverständnis eine Möglichkeit dar, dem menschlichen Denken einen Ausdruck zu verleihen, um damit eine Ordnung in die Welt der vielen Erscheinungen zu bringen, ihren inneren Zusammenhang und ihre Bewegung „auf den Begriff zu bringen“. Es geht also nicht darum, die sozialen Phänomene zu benennen – wozu Benachteiligung zweifelsfrei gehört – für die eine Zuschreibung handlungspraktisch immer schon vorliegt. So zum Beispiel benutzen Menschen das Geld, benennen die stoffliche Materie so, vollziehen tagtäglich die kompliziertesten Transaktionen damit, ohne dass sie wissen müssten, was Geld ist. Die utilitaristische Praxis und das ihr entsprechende Denken ermöglichen es Menschen immer, sich darin auszukennen, sich die Sachen „zurecht zu legen“ und sie ihren Bedürfnissen entsprechend zu manipulieren. Für sie ist diese Welt nicht rätselhaft, nicht notwendig aufzuklären. *Nur in bestimmten Phasen, gesellschaftlichen wie individuellen, die als Umbrüche bezeichnet werden können, regt sich der Verstand und fragt nach den tieferliegenden Momenten, den Gesetzen, die der Praxis zugrunde liegen, weil diese so nicht mehr akzeptabel sind oder gar das Überleben gefährdet scheint.*

Um die Erkenntnis der Gesetze, die der Praxis zugrunde liegen, aber geht es. Es geht um Aussagen über die Praxis, die wissenschaftlich als Theorie bezeichnet werden. Begriffe, die es zu finden gilt, sind dann Elemente einer Aussage. Benachteiligung ist in diesem Sinne kein Element einer Aussage, die einen Inhalt, ein Gesetz, einen Zusammenhang bezeichnet. Benachteiligung ist schlicht eine Zuschreibung, wie sie auf eine der vielen Erscheinungsformen der gesellschaftlichen Praxis zutrifft. Welches ist jedoch das begriffliche gefasste Gesetz, formuliert

als Hypothese, als Theorem oder schließlich als Theorie, welches die benannte Erscheinung mit Notwendigkeit hervorbringt.

Um diese Zusammenhänge wissend, wird in der Erkenntnistheorie deshalb zwischen verschiedenen Begriffsorten unterschieden.

In den obigen Begriffsreflexionen ist darauf hingewiesen worden, dass der Begriff Benachteiligung als ein deskriptiver zu charakterisieren sei. *Deskriptive Begriffe* zeichnen sich durch die soziale Phänomene beschreibende Form aus. Tatsache und Wortwahl stehen in einem reziproken Verhältnis, insofern die Vorabinterpretation der Sache die Wortwahl und damit die Begriffsbildung begünstigt und umgekehrt die Wortwahl die Sache determiniert. Deskriptive Begriffe verhindern dabei tendenziell das *Vorstellen der Sache seinem Wesen nach*, sie sind lediglich einfache Bestimmungen.

Der Begriff Benachteiligung kann jedoch auch ein wertender sein. *Wertende oder normative Begriffe* sind ihrer Natur nach nicht „Wahr“ oder „Falsch“, sie sind eben relational, auch darauf wurde hingewiesen.

Außer der beschreibenden und der bewertenden Verwendung des Begriffs Benachteiligung gäbe es noch eine dritte, die zuschreibende. Sie besteht darin, dass per Feststellung der Fall von „Benachteiligung“ angenommen, wie man sagt, zugeschrieben wird. Mit den Wertungsbegriffen haben die *zuschreibenden Begriffe* gemeinsam, dass sie zwei Bedeutungskomponenten aufweisen: erstens den zugeschriebenen Begriffsinhalt und zweitens die Voraussetzungen der Zuschreibung. Mit den deskriptiven Merkmalen haben sie gemeinsam, dass das, was zugeschrieben wird keine Wertung ist, sondern ein Sachverhalt. Diese wichtige Unterscheidung zwischen Wertung und Zuschreibung wird dadurch verwischt, dass man auch den zuschreibenden Gebrauch eines Begriffs als einen Akt der Wertung oder wertende Ermittlung bezeichnet. Dadurch entsteht Unklarheit über das, was eigentlich zugeschrieben werden soll, also über den Sinn des Begriffs.

Der *idealtypische Begriff*, von Weber als „Werkzeug“ in die Soziologie eingeführt, zielt auf die Struktur sozialer Phänomene. Er ist inhaltlich bereits stärker angereichert als eine einfache Bestimmung.

*Analytische Begriffe* schließlich dienen als Ordnungsschema für empirische Befunde und Fragen und sie dienen als Variablen für die gedankliche Verbindung inhaltlich unterschiedlicher Phänomene unter einem strukturellen Gesichtspunkt. Durch sie gelangt Wissenschaft zu Merkmalen, die die angemessene Vorstellung einer Sache ermöglichen. Analytische Begriffe enthalten bereits inhaltliche Bestimmungen, die auf allgemeinen Grundannahmen über soziale bzw. gesellschaftliche Verhältnisse beruhen. Zwar tragen sie nicht unmittelbar zur Erklärung bei-



stimmter sozialer Phänomene bei, sie fungieren jedoch als Systematisierungsschema, wie der Gegenstand oder die Gesellschaft theoretisch gedeutet werden kann.

Methodologisch geht es deshalb im Folgenden um den einzuschlagenden Weg, der zur Vorstellung der Sache führen soll- wie also ist der Erkenntnisweg des Denkens methodisch so zu positionieren, dass am Ende eine Vorstellung vom konkreten Ganzen entsteht. Die methodologische Anlage der Arbeit als dialektisch-hermeneutische wurde bereits einleitend in Kap. 1 differenziert dargelegt und bedarf daher an dieser Stelle keiner ausführlichen Wiederholung. Da das erkennende Denken bzw. das methodische Verfahren an der *Aufhebung der Pseudokonkretheit orientiert ist*, und zwar mit dem Ziel, das hinter dem sozialen Phänomen liegende Gesetz zur Anschauung zu bringen, muss zunächst das soziale Phänomen Benachteiligung auf seine Widerspruchslagen hin eingehend und differenziert untersucht werden.

Auffällig erscheint vom Standpunkt der dialektisch-hermeneutischen Methodologie dieser Arbeit aus, dass in den diskutierten, einschlägigen Studien des wissenschaftsbezogenen Benachteiligtendiskurses eine andere Vorgehensweise überrepräsentiert ist. Die Kategorie Benachteiligung bzw. Benachteiligte wird dort durch Zergliederung und Taxonomierung bestimmt, um so diesem heterogenen Feld eine Struktur zu geben. Danach gibt es dann Milieu-, Gender-, Schul-, Markt- und Lernbenachteiligte, ferner biographisch Benachteiligte, sozial und psychisch Benachteiligte. Diese Taxonomie bzw. Gliederung spreizt dabei die Pseudokonkretheit nur weiter auf. Methodologisch gedacht glaubt man, so die Abstraktion Benachteiligte konkret gemacht zu haben. Dieses Denken bzw. diese Vorgehensweise kritisiert der hier vorliegende Ansatz als „nicht vermittelnd“. Es bedient sich nicht einmal der weiter oben benannten Systematik der Begriffsbildung – speziell des Gebrauchs der Entwicklung eines analytischen Begriffsinventars. Es zeigt sich bei der Analyse des Benachteiligtenbegriffs auch, dass die der Benachteiligung unterliegende Reproduktionslogik tatsächlich *nicht* Bestandteil des Deutungszusammenhangs ist. Genau aus diesem Grunde unterliegen diese Ansätze ungewollt der Gefahr, zur Stigmatisierung, Exklusion und Separation beizutragen. Zwar kann eine Interpretation der semiotischen Ebene zu dem Schluss kommen, die Benachteiligung sei quasi von außen an die Subjekte herangetragen, liege also nicht in deren Verantwortung. Werden allerdings Merkmale und Umfang der Klientelgruppe mit in die Betrachtung einbezogen, so offenbaren sie Zuschreibungen und Stigmatisierungen der Betroffenen - einerseits über den Verbleib der jungen Menschen außerhalb der gesellschaftlich anerkannten dualen Berufsausbildung, andererseits über die Logik der Merkmale, welche Ursachen von Benachteiligung als Zuschreibung individualisiert.

Um nun zu klären, warum die Verantwortlichen sich das Phänomen jugendlicher Deprivation gerade in der Kategorie Benachteiligte vergegenwärtigen und was das für eine Zeit ist, die Jugendliche in solchen Kategorien einteilt, folgen rationale Argumentationen und Klärungen des Zusammenhangs zwischen der Zeit und ihren Ideen (z.B. Codierungen im SGB). Der nächste Teilabschnitt trägt also vor, wie sich die dialektische Erkenntnisposition dem sozialen Phänomen Benachteiligung nähert.

### 3.5 Zur Beziehung zwischen Benachteiligung und ihren gesellschaftlichen Voraussetzungen

Die gesellschaftliche Teilnahme an Prozessen der Erwerbsarbeit durch eine mit dem Berufskonzept verknüpfte Ausbildung scheint blockiert zu sein. Zeitreihen belegen, dass einem erheblichen Teil der Kohorte an Schulabgängerinnen und Schulabgängern jährlich die Aufnahme in ein Aus- bzw. Arbeitsverhältnis nicht gelingt. Die nationale Bildungsberichterstattung zeigt für die Jahre 2000 bis 2008 die folgende Entwicklung:

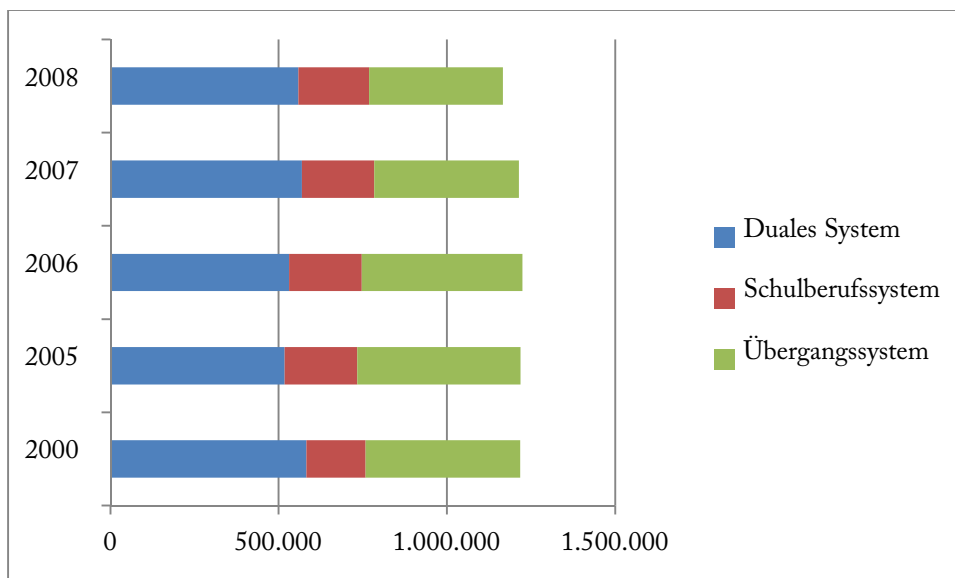


Tabelle II: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2000 und 2005-2008; Quelle {Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: S. 96, 272}

Für das Jahr 2008 verteilen sich danach von ca. 1.17 Millionen Jugendlichen (Neuzugänge) im nichtakademischen beruflichen Ausbildungssegment auf das duale System der betrieblichen beruflichen Erstausbildung 558.501, das Schulberufssystem 210.552 und das Übergangssystem 397.277 Jugendliche. Diese Zahlen

haben sich in ihrer Struktur bis ins Jahre 2012 nicht wesentlich verändert. Das Auffang- oder Übergangssystem nimmt danach rund 34 Prozent an den Neuzugängen der drei Verbleibssektoren im Jahr 2008 auf<sup>104</sup>. Berücksichtigt man zusätzlich zur obigen Zeitreihe auch die Daten der Berufsbildungsberichte seit Beginn der 1990er dann belegen diese Zeitreihen insgesamt die These vom Integrationsverlust des dualen Systems.

Die *Erosion der Integrationsfähigkeit* der dualen, betrieblichen Berufsausbildung wirft jenseits moralischer Vorstellungen Fragen auf. Konnte doch das schulische Berufsbildungswesen keine vollständige Kompensation leisten, wodurch die Entwicklung des Übergangssystems begünstigt wurde<sup>105</sup>. Das Übergangssystem steht jedoch grade mit Blick auf dessen Integrationsbeitrag in der Kritik. So fordern die Bücher des SGB – durch die das Übergangssystem überwiegend finanziert ist – ausdrücklich gesellschaftliche Teilnahme, kann doch keine moderne, unter industriellen Bedingungen produzierende Gesellschaft davon absehen, eine Integration der nachwachsenden Generation im Sinne der Allokation über den Arbeitsmarkt sicher zu stellen. Schon im ersten Paragraphen formuliert das SGB III als Ziele der Arbeitsförderung, dass die gewährten Leistungen dazu beitragen sollen, einen hohen Beschäftigungsstand zu erreichen und die Beschäftigungsstruktur ständig zu verbessern. Die Leistungen sind insbesondere darauf auszurichten, das Entstehen von Arbeitslosigkeit zu vermeiden bzw. die Dauer der Arbeitslosigkeit zu verkürzen. Dabei seien sie so einzusetzen, dass sie der beschäftigungspolitischen Zielsetzung der Sozial-, Wirtschafts- und Finanzpolitik der Bundesregierung entsprechen<sup>106</sup>. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass alle Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen in Deutschland sehr stark unter arbeitsmarktpolitischer Perspektive behandelt werden.

Ein Blick in die Geschichte der Berufsausbildung zeigt ferner, dass die gesellschaftlich notwendige Integration über eine Berufsausbildung in historischen Kontexten unterschiedlich gut gelingt<sup>107</sup>. Aktuell verläuft die Vergesellschaftung von Jugend ohne Arbeit im Modus der Exklusion<sup>108</sup>. Der Modus der Exklusion junger Menschen erfolgt im Rahmen des Übergangssystems auf zwei Ebenen.

Einerseits auf der Ebene der Reproduktion von Rollenbildern, Orientierungsmustern, von Normen und Werthaltungen, institutioneller Gefüge, etc. und andererseits auf der Ebene der Produktion verwertbarer Arbeitskraft.

---

<sup>104</sup> Vgl. {Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: S. 96, 272}.

<sup>105</sup> Vgl. auch Kap 4.6.

<sup>106</sup> Vgl. {Schulin 2010: S.90-91}.

<sup>107</sup> Vgl. z.B. {Huisinga 2011}, {Petzold 1976}, {Schelsky 1952}, {Stratmann 1992}, {Brödel/Koneffke 1982}, {Kerschensteiner 1913}.

<sup>108</sup> Zum Begriff der Exklusion und Inklusion vgl. {Kronauer 2010}, {Luhmann 1995: S 237-264}, {Habermas 1999}.

Auf der ersten Ebene werden also die Struktur der Gesellschaft, ihre steuernden Prinzipien, die statusdistribuierenden Funktionen, Zugangsmodalitäten aber auch Sozialcharaktere reproduziert. Darüber hinaus werden bestimmte Leistungsmoralen reproduziert, wie beispielsweise am ‚Grundsatz des Forderns des SGB<sup>109</sup>‘ erkennbar ist. Dem Leitgedanken der gesellschaftlichen Teilnahme entsprechend folgt eine – z.B. als Alimentierung operationalisierte – Förderung nur im Falle der erfolgten Einforderung und Kontrolle von Vorleistungen wie z.B. Qualifizierungsmaßnahmen des Übergangssystems, Bewerbungen, etc. Weiterhin liefert der Reproduktionsprozess gleichzeitig populäre Erklärungsmuster oder Zuschreibungen und (re)produziert damit Mentalitäten, Ideologien und Deutungsmuster indem er die Klientele unterschiedlich attribuiert. Diese Attribuierungen liefern einen ersten wichtigen Hinweis auf mögliche (und u.U. gesellschaftlich wünschenswerte) Problemlösungen. Das Fundamentum der gesellschaftlichen Reproduktion und mit ihr die Vergesellschaftung von Jugend bzw. darin verankerte Fragen von Subjektkonstitution waren bislang weder Gegenstand berufs- und wirtschaftspädagogischer noch sozialpädagogischer Forschung (vgl. dazu dann Kapitel 6, in dem Fragen von Subjektkonstitution grundständig behandelt werden).

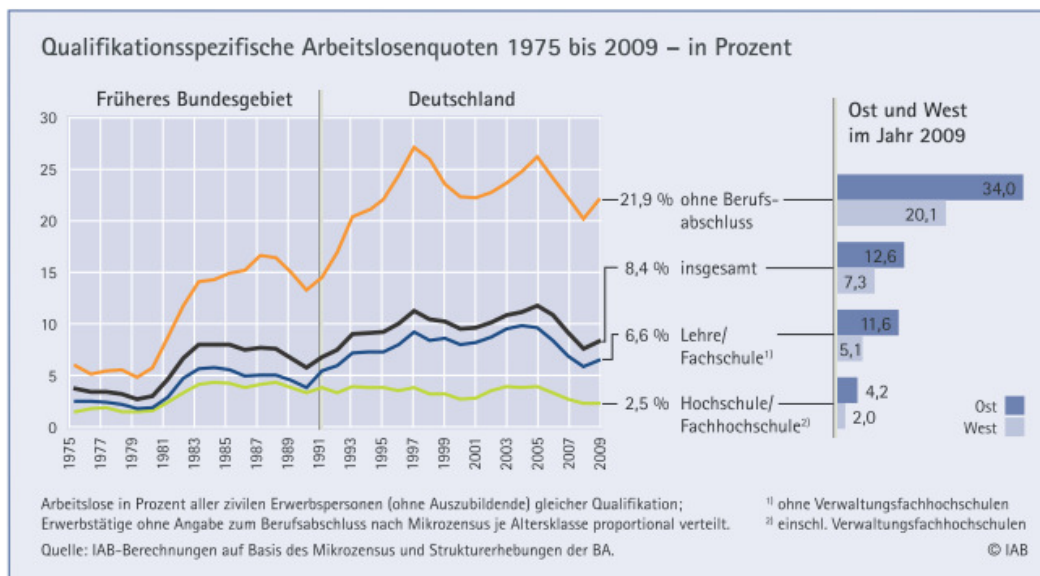


Abbildung 2: Quelle: {Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 10.2.2011}

Auf der Ebene der Produktion von Arbeitskraft (Qualifizierung) werden die Arbeitsmärkte fokussiert. Diese befinden sich durch den Zwang zur Wissensakku-

<sup>109</sup> Vgl. § 2 SGB II.

mulation aufgrund permanent ansteigender Rationalisierungsgrade der Produktion in einem Veränderungsprozess, der, soweit er sich unreguliert vollzieht, die je spezifischen Rahmenbedingungen für eine Integration der Nachwachsenden setzt. Die Rahmenbedingungen orientieren sich auf dieser Ebene eindimensional am Kriterium der Beschäftigungsfähigkeit und nicht so sehr an den Erfordernissen der Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen. Die Erwerbsarbeitslogik der Industriegesellschaft zielt damit auf die Verwertung von Arbeitskraft als produktivem Faktor. Im Falle der Benachteiligten gelingt die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt durch das Übergangssystem nicht in der gewünschten Weise. Dies belegt die Zeitreihe zur qualifikationsspezifischen Arbeitslosigkeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung im Hinblick auf die Arbeitslosenquote von Menschen ohne Berufsabschluss eindrucksvoll.

So wird aus Sicht der Unternehmen den Benachteiligten fehlende Ausbildungsreife<sup>110</sup> zugeschrieben. Als Arbeitskräfte seien sie nicht einsetzbar, weil die auf Technisierung und Informatisierung ausgerichtete gesellschaftliche Produktion und Produktivität durch geringqualifizierte Beschäftigung nicht gewährleistet werden kann. Das Übergangssystem vermag der Geschwindigkeit der Rationalisierungswellen der Produktion in keiner Weise zu entsprechen, wodurch ein Mismatch entstehe, welches als ‚moderne Berufsnot der Jugend‘ bezeichnet werden könne: Herkömmliche (Berufs-)Schul- und Ausbildungskonzeptionen – üblicherweise am Berufskonzept orientiert - erwiesen sich im Hinblick auf die angestrebte gesellschaftliche Teilnahme der Zielgruppe als dysfunktional.

Diese Dysfunktionalität induziert eine Rückverlagerung der Problemlösung der nicht gelingenden privaten Absorption bzw. der Integration durch Qualifizierungsmaßnahmen in die (staatliche) Öffentlichkeit. Es liegt also eine Steuerungsproblematik im Bereich der gesellschaftlichen Reproduktion vor. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass der weitestgehend privat- und tarifrechtlich organisierte Arbeitsmarkt autonom ist, d.h. in der Hand der Vertragsparteien liegt. Den Vertragsparteien gelingt es aber innerhalb der Autonomiespielräume immer weniger die gesellschaftliche Teilnahme Aller am Produktions- und Reproduktionsprozess zu garantieren. Die Aufgabe der Realisierung von Teilnahme, die das Arbeitsmarktverhältnis nicht lösen kann, wird im Gegenzug nun der öffentlichen Verantwortung zugeschoben. Vor allen Dingen der Staat kann sich dieser Verantwortung nicht ohne weiteres entziehen, weil er aufgrund des Artikels 20 Grundgesetz

---

<sup>110</sup> Die Zuschreibung von Ausbildungs- oder Berufsreife wird kontrovers diskutiert, argumentiert diese doch monokausal mit beruflichen Anforderungsprofilen. Vor dem Hintergrund der geäußerten Kritik hinsichtlich der Nichtbeachtung von Erfordernissen der Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen wird der Begriff der Ausbildungsreife an dieser Stelle keineswegs als Erklärungsmuster benutzt, vielmehr konnotiert der Begriff im Zusammenhang dieser Dissertation bewusst kritisch die eindimensionale Zuschreibungspraxis der Arbeitsmarktperspektive.

eine soziale Rechtsstaatlichkeit zu gewährleisten hat. Der Lösungsansatz des Staates sieht – u. A. gestützt auf die Codierungen im SGB – Ersatzinvestitionen im Rahmen der Benachteiligtenförderung als Herstellung von Humanvermögen vor. Allerdings ‚löst‘ er das Problem bzw. das Mismatch auf der Basis des SGB als Teil öffentlicher Verantwortung durch Reprivatisierung auf.

Den Mechanismen neuer Steuerungsmodelle<sup>111</sup> folgend schreibt die Sozialverwaltung (speziell die Bundesagentur für Arbeit) als (Pseudo-) Investor strategisch Programme aus, durch die mittels Zielvereinbarungen Anbieter vertraglich gebunden werden diese Qualifizierungs- und Integrationsleistung zu erbringen. Die Sozialverwaltung schafft also einen marktwirtschaftlich organisierten Wettbewerb. Die Benachteiligtenproblematik soll so von privatwirtschaftlichen Anbietern staatlich subventioniert gelöst werden, womit sich aber, wie betont, eine öffentlich finanzierte Marktlogik etabliert.

Sowohl öffentliche als auch betriebliche Investitionen unterliegen der Legitimation. Der ‚return on investment‘ der öffentlichen Investition erfolgt jedoch nicht wie zu erwarten z.B. in Form von erhöhtem Steueraufkommen aufgrund verbesserter Produktivität des Humanvermögens bzw. durch erhöhtes Einkommenssteueraufkommen abzgl. eingesparter staatlicher Alimentierung. Der return on investment besteht in diesem Fall in der sozialen Befriedung, die allerdings einer Perpetuierung des Problems Vorschub leistet. Die Sozialverwaltung unterläuft damit den Gedanken des Artikels 20 und trägt so zu einem Zerfall demokratischer Öffentlichkeit bei.

Die komplexen Entstehungszusammenhänge von Mismatches und Dysfunktionalitäten lassen sich mit Hilfe der Ausführungen von Habermas sowie Negt und Kluge zur Öffentlichkeit einsichtig machen. Die von mir ins Auge gefasste Doppellogik von öffentlicher und privater Verantwortung erweist sich als ein Zerfall bürgerlicher Öffentlichkeit im Sinne von Habermas<sup>112</sup>. Habermas leitet den Zerfall zunächst historisch her. So entsteht nach dem Niedergang des Feudalismus im 18. Jahrhundert, aufgrund der aus dieser Entwicklung resultierenden Trennung von Gesellschaft und Staat, die bürgerliche Öffentlichkeit als Bereich des gesellschaftlichen Lebens in dem sich die Bürger zum Publikum versammeln. Dies beinhaltet für die Bürgerlichen die bis dato nicht vorhandene Möglichkeit öffentlich aufzutreten und am Prozess der Meinungsbildung teilzunehmen. Hier versammelten sich bürgerliche und intellektuelle Privatleute öffentlich in Clubs, Salons zum Publikum bzw. kommunizierten durch die Presse, um mittels kriti-

---

<sup>111</sup> Zur Genese, Merkmalen und Implikationen neuer Steuerungsmodelle, bzw. New Public Management vgl. {Buchmann 2007. S. 209 ff.}.

<sup>112</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt {Habermas 2010, insbesondere S. 267-274}.

scher Meinungsäußerung und auf der Basis eines rational ermittelten Konsenses hinsichtlich des öffentlichen Willens bzw. öffentlicher Allgemeininteressen Kontrolle über die absolute Herrschaft von Feudalherren auszuüben. Es handelte sich hierbei um eine zwischen Staat und Gesellschaft vermittelnde Sphäre, welche charakteristisch für den Entstehungsprozess von Demokratien ist. Zunächst geschah dies allerdings ohne Beteiligung von Angehörigen der Arbeiterklasse und Frauen. Im Spätkapitalismus zerfällt nach Habermas die bürgerliche Öffentlichkeit aufgrund der Notwendigkeit seitens des Staates, nicht nur die Interessen des Bürgertums sondern auch die Interessen der Arbeiterklasse im Hinblick auf den Bereich der privaten Produktion zu bedienen. Um den Grundsatz des Privateigentums an Produktionsmitteln aufrecht zu erhalten, musste der Staat in die politischen Teilhaberechte der Bürger eingreifen, was dann schrittweise wieder zur Aufhebung der Trennung von Staat und Gesellschaft führte. Beide Interessensgruppen - Bürgerliche wie Angehörige der Arbeiterklasse - verloren mit der Übertragung staatlicher Gewalt auf halbstaatliche oder private Organisationen (z.B. im Rahmen sozialer Sicherungssysteme) ihren politischen Einfluss, welcher in Folge von (als Organisationen und Verbänden institutionalisierten) Interessensgruppen wahrgenommen wird - Stichwort ‚Lobbyismus‘. Mittels Aktivitäten im Bereich Public Relations z.B. von Parteien oder Verbänden und immer stärker kommerzialisierter Presse - Verleger als privat wirtschaftende und somit manipulierbare und ggf. manipulierende Multiplikatoren von Interessen - wird das Publikum indoktriniert, manipuliert und damit entpolitisiert. Die eigentliche Aufgabe der Öffentlichkeit, nämlich den Staat zu kontrollieren und zu kritisieren geht dadurch verloren. Die bürgerliche Öffentlichkeit zerfällt und das entstehende Vakuum wird durch eine repolitisierte Sphäre gefüllt. Nicht mehr die bürgerliche Öffentlichkeit, sondern Akteure des Neokorporatismus<sup>113</sup> (Parteien, sozialpolitische Verbände, Wohlfahrtsverbände) rasonieren im Sinne der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung. Diese Akteure fungieren als institutionalisierte Sprachrohre des Publikums, ohne dieses jedoch tatsächlich inhaltlich beteiligen müssen.

"Im Einzelfall kann ein Verband (...) Positionen nach außen vertreten, die nicht mit den Positionen des Einzelmitglieds identisch sind, denn das Mitglied wird die Zugehörigkeit zum Verband aufgrund von bestehenden Loyalitäten und selektiver Mitgliedschaftsanreizen (...) trotz etwaiger Divergenzen zwischen Individualinteresse und verbandlich artikuliertem Kollektivinteresse nicht sofort aufkündigen."  
{Holtmann 1991: S. 395}

---

<sup>113</sup>"Mit den Begriffen Neokorporatismus oder 'liberaler Korporatismus' wird die Einbindung (...) von organisierten Interessen in Politik und ihre Teilhabe an der Formulierung und Ausführung von politischen Entscheidungen bezeichnet." {Holtmann 1991: S. 394}.

Durch die – via Entpolitisierung des Publikums – Entstehung einer repolitisierten Sphäre im Zwischenraum von privatem und staatlich-öffentlichem Bereich findet der Vollzug politischer Macht zwischen privaten Verwaltungen, Verbänden, Parteien und öffentlichen Verwaltungen statt, während das Publikum nur im Bedarfsfall zu Zwecken der Akklamation bzw. Legitimation involviert wird, ohne jedoch seine Interessen unmittelbar in den Prozess gestaltend einbringen zu können. Das Publikum wird also instrumentalisiert. Die Entscheidungen der Einzelpersonen als Teile des Publikums (bereits in der Tragweite restringiert) stehen Habermas zur Folge unter dem Einfluss ökonomischer und politischer Instanzen, indem sie für diese den Absatz oder den Stimmanteil steigern können und werden somit zu einer beeinflussbaren Größe durch Wahlkampf, Werbung oder ‚Public Relations‘-Strategien. Manipulative Publizität verdrängt somit kritische Publizität, da hierdurch die – zur Legitimation der Vermittlungsfunktion der Institutionen notwendige – Herrschaft über die öffentliche Meinung ausgeübt werden kann. Der Neokorporatismus garantiert die legitimitative Öffentlichkeit. Die Rationalisierung von Gesetzen durch das Prinzip der Öffentlichkeit wird in die nicht-öffentliche Sphäre des Machtvollzugs und Machtausgleichs zwischen Institutionen verlagert, via nicht öffentlich generiertem Konsens werden Entscheidungen getroffen und legitimiert die allerdings den Prinzipien der Generalität und der Wahrheit nicht mehr länger Genüge tun und somit Wege für Interessenspolitik öffnen.

"Verbände beschränken sich (...) nicht nur darauf, auf staatliche Entscheidungen und ihren Vollzug durch 'pressure' einzuwirken. Vielmehr sind sie selbst an der Produktion allgemeinverbindlicher Entscheidungen und ihrer Ausführung beteiligt. In vielen Politikfeldern hat sich eine enge Kooperation zwischen den etablierten Verbänden und politischen Instanzen entwickelt. (...) Die v.a. in juristischen Argumentationsmustern nach wie vor gültige Zweiteilung von Staat und Gesellschaft wird durch die tatsächliche Rolle 'intermediärer' Instanzen zu einem intellektuellen Artefakt" {Holtmann 1991: S. 395}

In diesem Zwischenraum von privatem und staatlich-öffentlichem Bereich bildet somit ein kleiner Teil der Gesamtbevölkerung das Schwergewicht rasonierender Öffentlichkeit und nimmt – beispielsweise über die Prozesse des Lobbyismus<sup>114</sup>– Einfluss auf politische Entscheidungen. Die Tatsache, dass laut SGB für die unterschiedlichsten Bereiche des sozialen Sektors (z.B. gesetzliche Krankenversicherung oder Rentenversicherung) einzelne Verbände z.B. auf Landesebene spezifische Funktionen an zu errichtende Spitzenverbände abgeben müssen, spitzt dies

---

<sup>114</sup> Vgl. Kap 4.3.



am aktuellen Beispiel zu<sup>115</sup>. Fraglich ist nun, ob die Akteure in diesem Zwischenraum tatsächlich – quasi konzentriert – die Interessen des Publikums vertreten, oder ob an dieser Stelle nicht davon abweichende, private Interessen vertreten werden könnten. In letzterem Falle müsste im Hinblick auf die Kommunikation der Entscheidungen dem Publikum sozusagen suggeriert werden, dass es sich hierbei um eine Entscheidung in seinem Sinne handelt, während die tatsächlichen privaten Interessen hiervon abweichen könnten. Diesbezüglich hat Habermas das manipulative Potential der Öffentlichkeitsarbeit deutlich herausgearbeitet, welches in dem hier verstandenen Sinne Teil einer Befriedungsrationalität ist, wie im folgenden Abschnitt differenziert gezeigt werden kann.

Während Habermas den Zerfall der *bürgerlichen* Öffentlichkeit und die Besetzung des Vakuums durch Korporationen bei gleichzeitiger Entpolitisierung der demokratischen Öffentlichkeit herausstellt, akzentuieren Negt und Kluge ihre Überlegungen zu Öffentlichkeit und Erfahrung an der *demokratischen* Öffentlichkeit. Im Rahmen ihrer Studie zu Öffentlichkeit und Erfahrung untersuchen Negt und Kluge<sup>116</sup> Formen von Öffentlichkeit u.a. im Hinblick auf die Frage, welche Interessen mächtige Gruppierungen mit der Öffentlichkeit verfolgen. Die beiden Autoren konstatieren, dass Öffentlichkeit als Erfahrungshorizont und einzige Ausdrucksform fungiert, welche die Gesellschaftsmitglieder durch Zusammenfassung ihrer entfalteten Eigenschaften miteinander verbindet. Dieser Erfahrungshorizont ergibt sich aus der Einheit des jeweiligen Lebenszusammenhangs heraus, welcher jedoch in der Regel nicht reflektiert wird.

Im Übertrag auf die These bzgl. der durch Interessensgruppen getroffenen Entscheidungen lässt sich wie folgt argumentieren: Betrachtet man die Öffentlichkeit als Kumulation von Erscheinungen, welche aus äußerlich zusammengefügteten Elementen besteht, so stellt man fest, dass diese ursprünglich aus bürgerlichen Lebenszusammenhängen hervorgegangen sind, im Laufe der Zeit aber hiervon und vom Produktionszusammenhang<sup>117</sup> getrennt wurden. Neue ‚Produktionsöffentlichkeiten‘ stellen demgegenüber als Ausdruck einer höheren

---

<sup>115</sup>Vgl. hierzu z.B. SGB V § 217a: ‚Errichtung eines Spitzenverbandes Bund der Krankenkassen; SGB VII, Kap. 5, Abschnitt 3a: ‚Spitzenverband der landwirtschaftlichen Sozialversicherung‘ {Schulin 2010: S. 624, 1110}.

<sup>116</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt {Negt/Kluge 1986}.

<sup>117</sup> "Produktion ist gesellschaftlich notwendige Tätigkeit (...) Unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft steht die Warenproduktion so sehr im Vordergrund, daß sie diesen allgemeinen Begriff der Produktion, der auch die Produktion der Lebensweise umfaßt, verdeckt (...) Hier wird offenbar, daß der gesellschaftlichen Produktion die ganze Zeit über (aber verdeckt durch die absolute Dominanz der Warenproduktion) ein Produktionsbegriff zugrunde lag, der die Produktion der Sozialisationsagenturen, der Sprache, des Aufbaus der Triebstruktur, die Produktion von Erfahrung, von Gemeinwesen und Öffentlichkeit, das heißt: die Produktion von Lebenszusammenhängen, zum Gegenstand hat." {Negt/Kluge 1986: S. 28}.

Produktionsstufe (bezogen auf die erweiterten Distributionsmöglichkeiten von (Massen-)Medien) einen komplexen Zusammenhang von Produktionsinteressen, Lebensinteressen und Legitimationsbedürfnissen dar. Charakteristisch hierfür ist die Tatsache, dass nicht legitimierbare Machtverhältnisse im Produktionsprozess über das Aufladen mit Interessen der Allgemeinheit legitimiert werden. Im Rahmen der einzelnen Produktionsöffentlichkeiten entstehen Brüche und Widersprüche an den Nahtstellen zwischen z.B. privater Bewusstseinsindustrie und öffentlich-rechtlichem Fernsehen, Massenmedien/Presse und Öffentlichkeitsarbeit der Konzerne dadurch, dass unterschiedliche Machtverhältnisse vorherrschen. Betrachtet man konkret die Benachteiligtenproblematik als gesellschaftliches Vermittlungsproblem, so ist dieses mit Brüchen und Widersprüchen u. A. zwischen gesetzlicher Codierung im SGB und deren materieller Realisierung konfrontiert. Einerseits fordert das SGB ausdrücklich gesellschaftliche Teilnahme – zudem bestehen moralische Vorstellungen hinsichtlich Integration und Teilhabe –, weiterhin kann keine moderne, unter industriellen Bedingungen produzierende Gesellschaft von der Integration der nachwachsenden Generation absehen. Andererseits ist durch eine restriktive Finanzpolitik auch das Übergangssystem vom Verlust der Integrationsfunktion massiv bedroht<sup>118</sup>.

Dieses wird wiederum durch eine spezifische Öffentlichkeitsarbeit 'übertüncht'. So entsteht eine Diskrepanz zwischen nicht-öffentlicher Erfahrbarkeit der Produktionsstruktur im Übergangssystem und der 'fertigen', medial distribuierten, einem bestimmten Erscheinungsbild entsprechenden und erfahrbaren Öffentlichkeit. Im Bereich der Benachteiligtenförderung erweisen sich die Vielfalt an Programmen, Maßnahmen und Bildungsgängen<sup>119</sup> sowie diverse – jeweils mit großer Öffentlichkeit vermarkteten – Initiativen wie beispielsweise dem ‚Pakt für Ausbildung‘<sup>120</sup> als empirischer Beleg für diese Aussage. Im Übertrag auf die Argumentation von Habermas besteht die nicht öffentlich erfahrbare Produktionsstruktur in den intransparenten Mechanismen der Interessensvertretung und Entscheidungsvorbereitung im Zwischenraum von privatem und staatlich-öffentlichem Bereich, während das medial distribuierte – und damit in den Erfahrungsraum des Publikums projizierte – Erscheinungsbild im parlamentarischen Entscheidungsprozess und dessen Ergebnis besteht.

---

<sup>118</sup> In diesem Zusammenhang ist auch die Arbeitsmarktinstrumentenreform des Jahres 2011/2012 zu sehen, welche u.a. die Reduzierung der Zahl der Instrumente der aktiven Arbeitsmarktförderung und die Zusammenführung solcher Instrumente mit ähnlicher Zielrichtung vorsieht. Vgl. {Bundesrepublik Deutschland 24.11.2011}.

<sup>119</sup> Beispielsweise präsentiert das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine derartige Übersicht. Vgl. <http://www.good-practice.de/index.php> [Stand 25.10.2012].

<sup>120</sup> Vgl. {Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2010}.

Die so generierte Öffentlichkeit ist dann automatisch und unbewusst beeinflusst durch ein Normengeflecht massiver (Produktions-) Interessen, wobei die einzelnen Produktionsbereiche jeweils durch das Gebot der Vertraulichkeit der allgemeinen Erfahrung nicht zugänglich sind. Es verfügen nur diejenigen Gruppen über diese Erfahrungen, die sich innerhalb eines Produktionsbereichs bewegen. So kommt es dazu, dass "'Erfahrung haben' innerhalb dieser Öffentlichkeit (...) Herrschaftswissen [bedeutet] - ein Spezialwissen von der richtigen Ausnutzung dieser Öffentlichkeit. Zu diesem Spezialwissen gehört die Fähigkeit fraktionelle Kapitalinteressen in die Form einer eingebildeten Souveränität, eines fingierten Gemeinwillens zu kleiden." {Negt/Kluge 1986: S. 33}

Folgt man dieser Argumentation vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen im Öffentlichen Sektor, wie dem ‚New Public Management‘, ist es legitim die Existenz von Interessensgruppen zu unterstellen, deren Ziel es ist, den Status Quo staatlicher Steuerungsgewalt, gesellschaftlicher Abhängigkeiten und sozialer Ungleichheit zu perpetuieren. Dies geschieht – neben dem Ziel der Machtkonzentration – um bestehende Organisationen im sozialen Sektor zu stützen, welche sich unter aktuellen Bedingungen in einem bis dato nicht gekannten Verdrängungswettbewerb befinden und dementsprechend existenziell bedroht und des Schutzes bedürftig sind. Die gesetzliche Codierung der Benachteiligtenförderung im Sozialgesetzbuch dient als Legitimation im Sinne des Gemeinwohls. Die Kommunikation der politischen Entscheidungen mit dem Produkt der Codierungen des SGB im Bereich der Benachteiligtenförderung suggerieren dem Publikum, dass es sich hierbei um eine Entscheidung in seinem Sinne handelt. Das Publikum nimmt wahr, dass das SGB zu seinem (des Publikums) Wohl Möglichkeiten schafft die individuell scheinbar nicht zu bewältigen Übergänge zu moderieren. Tatsächlich aber können die – wie dargestellt hiervon abweichenden – privaten Interessen verfolgt werden.

Im Rückgriff auf die von Negt und Kluge aufgeworfene Frage nach der Funktion von Öffentlichkeit als Produktionsöffentlichkeit rückt hiermit ein weiterer Aspekt in den Fokus. Huisinga und Lisop<sup>121</sup> konstatieren, dass sich die Formgebung gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen aufgrund eines Bedingungsgefüges vollziehen, welches als Reproduktionslogik differenzierbar ist in unterschiedliche Rationalitäten. Die ‚Befriedigungsrationaltät‘ beschreibt, dass Gesellschaften bestimmte „Normen und Formen des Ausgleichs und der Schlichtung im Rahmen der sozialen Ungleichheit und daraus resultierenden Konfliktpotentiale[n]“{Huisinga 1999: S. 13} schaffen. Wenn nun der Markt jährlich - aufgrund von betriebswirtschaftlichen Rationalisierungsaktivitäten - nicht mehr in der Lage

---

<sup>121</sup> Vgl. hierzu {Huisinga 1999: S. 11-13}.

ist gesellschaftliche Teilhabe für die gesamte Alterskohorte durch berufliche Teilhabe darzustellen, entsteht soziales Konfliktpotential auf Seiten derer, die über diese Prozesse von Ausbildung und Beschäftigung ausgeschlossen werden. Hier wirken zwei Mechanismen auf die Befriedung – einerseits ist seitens der vom Markt Ausgeschlossenen eine Selbstattribuierung der Schuld am Scheitern zu erwarten. Andererseits werden Optionen geboten, die für diese gesellschaftliche Gruppe zunächst ein akzeptables Substitut darstellen. Das SGB liefert die rechtliche Grundlage für entsprechende Maßnahmen und Bildungsgänge mit dem Ziel den Übergang für diese Gruppe zu moderieren und somit zur Befriedung der entstandenen Situation beizutragen. Im Sinne von Negt und Kluge wird also bei bestimmten gesellschaftlichen Gruppen die Erfahrung produziert, dass sie im gewissen Sinne ihr Scheitern mit verschuldet haben, somit einer Förderung bedürftig sind, diese Förderung nun staatlich subventioniert erhalten und im Falle eines erneuten Scheiterns die Schuld wiederum selbst attribuieren. Die – auf der Darstellungsebene dem Publikum zugängliche - soziale Argumentation des SGB verschleiern diesen spezifischen Reproduktions-Mechanismus.

Der return on investment kommt als gesellschaftlicher Gewinn auf mehreren Ebenen, einerseits materiell und andererseits gesellschaftlich befriedend – allerdings um den Preis der Entpolitisierung und des Kontrollverlustes der demokratischen Öffentlichkeit über die öffentlich finanzierte Marktlogik. In letzter Konsequenz zielt eine so vollzogene Reproduktion auf die Privatisierung des Sozialwesens: Nur die Legitimation erfolgt auf staatlicher Ebene (SGB), während die Operationalisierung mit großen Gestaltungsspielräumen privatisiert wird. Dieser Prozess der Privatisierung des Sozialwesens bildet einen Fall des von Habermas beschriebenen Zerfalls der Öffentlichkeit – mit Blick auf die aktuelle Situation unter der Bedingung der unterstellten demokratischen Öffentlichkeit.

"So entspricht auf längere Sicht der staatlichen Intervention in die gesellschaftliche Sphäre auch die Übertragung öffentlicher Kompetenzen auf private Körperschaften. Und mit der Ausdehnung der öffentlichen Autorität über private Bereiche ist auch der gegenläufige Prozess der Substitution staatlicher Gewalt durch gesellschaftliche verbunden. Erst diese Dialektik einer mit fortschreitender Verstaatlichung der Gesellschaft sich gleichzeitig durchsetzenden Vergesellschaftung des Staates zerstört allmählich die Basis bürgerlicher Öffentlichkeit - die Trennung von Staat und Gesellschaft." {Habermas 2010: 226}

Diese – der Benachteiligtenförderung zugrundeliegende – Reproduktionslogik wird wissenschaftlich nur rudimentär diskutiert, weshalb wichtige professionelle Interventionen verstellt bleiben. Die Politikwissenschaft - insbesondere die Neokorpo-

ratismus-Forschung - bietet hier Anknüpfungspunkte im Hinblick auf den Beleg der beschriebenen Prozesse.

"In der analytisch-deskriptiven Neokorporatismus-Forschung sind zahlreiche empirische Belege für solche öffentlichen Funktionen privater Interessensorganisationen zusammengetragen worden; beispielhaft genannt sei der Beitrag organisierter Interessen in der Wirtschafts- und Einkommenspolitik (...), in der technischen Normung (...), in der Berufsbildung (...), in der Gesundheitspolitik, in der Sozialpolitik (...) oder im Umweltschutz (...)." {Holtmann 1991: S. 395–396}

Diese Reproduktionslogik ist für den Bereich der Benachteiligtenproblematik und ihrer Steuerung bisher nicht empirisch belegt. Die Tatsache allerdings, dass jährlich in Zeiten knapper Kassen und allgegenwärtigen Rationalisierungsstrategien die Summe von rund 8,8 Milliarden Euro<sup>122</sup> in die Benachteiligtenförderung bzw. in das Übergangssystem fließen – während gleichzeitig die Dysfunktionalität dieses Systems anhand von empirischen Daten belegbar ist, wirft doch die Frage nach der Ursache des Beharrungspotentials der derzeitigen Form der Benachteiligtenförderung auf.

Ergebnis:

Die Erfassung des Phänomens gipfelt in der Einsicht der Komplexität des Gegenstands. Die privaten Tarifpartner können das Problem der benachteiligten Jugendlichen zunächst nicht autonom lösen und verlagern es zurück ins öffentliche Bildungswesen – nämlich ins Übergangssystem, welchem zwischenzeitlich die Dysfunktionalität seiner Integrationsfunktion nachgewiesen werden kann. Nichtsdestotrotz reagiert der Staat im Rahmen neuer Steuerungsmodelle mit einer strategischen Planung, welche die Privatisierung der operativen Benachteiligtenförderung weiterhin in Form des Übergangssystems vorsieht. Die so entstehende, öffentlich finanzierte Marktlogik ist gekennzeichnet durch Steuerungsintransparenz zwischen der öffentlichen und der privaten Seite, was zur Instrumentalisierung der Betroffenen, dem Funktions- und Steuerungsverlust des Staates und damit dem Verlust der Möglichkeit zur Gewährleistung der gesellschaftlichen Reproduktion im Sinne einer „guten Regierung“<sup>123</sup> führt. Statt der qualifikatorischen Bedürfnisse der betroffenen Benachteiligten scheinen Interessen der ‚Stakeholder‘ des Übergangssystems (vgl. Kap 4.5. zu beteiligten Akteu-

---

<sup>122</sup> Vgl. {Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010: S. 45}.

<sup>123</sup> Der Begriff der guten Regierung bezieht sich auf die berühmte allegorische Darstellung der *Guten und schlechten Regierung* im Palazzo Pubblico, im Rathaus von Siena von Ambrogio Lorenzetti. Vgl. dazu auch {Schmidt 2003}.

ren) das Programm der Benachteiligtenförderung zu dominieren. Diese Aspekte erweisen sich als Spektrum der Benachteiligtenforschung.

Nach dieser Annäherung an das Phänomen jugendlicher Benachteiligung lässt sich nunmehr eine erste begriffliche Bestimmung vornehmen. Gesellschaftliche Deprivation entsteht danach

- a) durch einen fortschreitenden Grad von verwissenschaftlichter Produktion;
- b) durch den Integrationsverlust gesellschaftlicher Institute (z.B. Berufsausbildung);
- c) aus dem Kontrollverlust demokratischer Öffentlichkeit;
- d) aus der Begünstigung und Schaffung eines privaten Marktes (Pseudomarkt) für öffentliche Aufgaben mit möglicher Preisgabe des Bildungsauftrages;
- e) durch politische Steuerungsinsuffizienzen und ihre Widersprüche erzeugende Wirkung (Mismatches);
- f) durch Perpetuierung des Übergangssystems;
- g) durch soziale Befriedungsrationalitäten und
- h) durch Begünstigung von Selbstzuschreibungen.

Insofern ist Benachteiligung mit *gesellschaftlicher Deprivation* auf den Begriff gebracht. Diese inhaltlichen Bestimmungen von gesellschaftlicher Deprivation verursachen in ihrer Komplexität eine spezifische Form von Subjektkonstitution, die konkret aus der Vermittlung von Sozio- und Psychogenese sich ergibt. Das Ergebnis ist ein spezifischer Sozialcharakter, der alle wesentlichen Momente der gesellschaftlichen Konstitutionslogik als Benachteiligung in sich aufnimmt.

Der inhaltlichen Bestimmung von gesellschaftlicher Deprivation fehlt indessen ein wesentlicher komplexer Analyseteil. Wenn Subjektkonstitution sich aus der Vermittlung von Sozio- und Psychogenese ergibt, dann muss die Bestimmung um eine Sicht erweitert werden, die sich mit den spezifischen Verarbeitungsmustern des Subjektes beschäftigt, da nicht angenommen wird, dass die Subjekte der gesellschaftlichen Realität rein passiv gegenüberstehen. Diese Analyse muss indessen einer gesonderten Untersuchung vorbehalten bleiben, da ansonsten der Umfang und Charakter dieser Arbeit gesprengt würde. Fragen der Subjektkonstitution, soweit sie die Sozialcharakterentstehung tangieren, nimmt das Kapitel 6 vertiefend auf.

Am Schluss dieser Annäherung an das soziale Phänomen Benachteiligung sei darauf verwiesen, dass das Ergebnis der vorgetragenen Analyse und die Argumentationen sich sehr von den in der Begriffsreflexion vorgetragenen unterscheidet. In der Folge davon werden dann auch andere Schlussfolgerungen zu ziehen sein, wenn es um die Gestaltung des Feldes geht. Hervorzuheben bleibt, dass gesellschaftliche Deprivation eine Doppelstruktur aufweist. Auf der einen Seite sind die

Jugendlichen von Deprivation betroffen, auf der anderen Seite muss eine Gesellschaft die Solches betreibt oder zumindest billigend in Kauf nimmt als deprivierende bezeichnet werden.

## 4 Zur Etablierung und Monopolisierung von gesellschaftlicher Deprivation

### 4.1 Ausgangslage: Freisetzung von Benachteiligung ab Mitte der 1970er Jahre

Entwicklungen beginnen in aller Regel nicht am Anfang, in der Mitte oder am Ende einer Dekade. So kann die Benachteiligtenfrage auf eine industriegesellschaftliche zyklische Kontinuität verweisen, wie die verwendeten Begriffe verwahrloste Jugendliche, Arbeiterjugend und Ungelernte zeigen. Sieht man von der Geschichte der Industrieschulen, den Diskurs um die Arbeitsschule und schließlich auch Hauptschule ab, so liegt, sozio-ökonomisch betrachtet, um die 1970er Jahre eine Gelegenheitskonstellation vor, welche das soziale Phänomen der Benachteiligung begünstigen sollte, während sie in die Wirtschafts- und Sozialgeschichte als die Zeit der Vollbeschäftigung mit einer zugleich hohen quantitativen Aufnahmefähigkeit des dualen Systems der Berufsausbildung eingegangen ist. Aus dieser scheinbar sicheren Situation heraus entstand, durch politische Verlautbarungen unterstützt<sup>124</sup>, ein Klima der Ermutigung auch zur Reform der Berufsbildung, die nicht nur formal die Novellierung des Berufsbildungsgesetz von 1969 im Blick hatte. Die diesbezügliche Programmatik ist abgebildet im ersten *Bildungsbericht '70* der damaligen Bundesregierung<sup>125</sup>, dem *Aktionsprogramm berufliche Bildung*<sup>126</sup> und in den *Markierungspunkten*<sup>127</sup>. Flankierend legten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Disziplinen Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bildungsökonomie, Bildungsrecht sowie aus der Arbeits-, Berufs- und Jugendsoziologie ein *Manifest zur Reform der Berufsbildung* vor. Es zielte auf die Demokratisierung der Berufsausbildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung<sup>128</sup>.

Diese politische Öffnung fiel zusammen mit den Veröffentlichungen des Deutschen Bildungsrates, nämlich dem Strukturplan für das Bildungswesen und dem Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, welches auf eine Reform der Sekundarstufe II zielte<sup>129</sup>.

Waren mit dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) und dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 zwei große, die Arbeitgeber und Gewerkschaften befriedende Gesetzeswerke geschaffen, so führte der Aufbau der Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik, verbunden mit dem Ausbau empirischer Forschungen im

---

<sup>124</sup> Vgl. hierzu die Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969. In: {Beyme 1979: S. 252 und 281}.

<sup>125</sup> Vgl. {Deutsche Bundesregierung 1970}.

<sup>126</sup> Vgl. {Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung 1970}.

<sup>127</sup> Vgl. {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1973}.

<sup>128</sup> Vgl. {Lempert 1971}, {Lempert 1974}.

<sup>129</sup> Vgl. {Deutscher Bildungsrat 1973}.



Bildungssektor insgesamt und die Rezeption der Kritischen Theorie zu einer neuen gesellschaftlichen Elite, die vor allem das Argument, dass das Selbstverständliche in der Berufsbildung sich bewährt hätte, so nicht gelten ließ<sup>130</sup>. Mit der wissenschaftlich begründeten Kritik geriet aber zusehend die Politik in die Defensive und mit ihr verfestigte sich eine Haltungsblockade bei den Sozialparteien, weil es in deren Deutungen darum ging, die betriebsgebundene Lehre abzuschaffen bzw. sie unter die gesellschaftspolitischen Steuerungsimperative der Bildungspolitik zu subsumieren. Das war angesichts der in den 1920er Jahren geführten Debatte darum, ob die Lehre Teil des Arbeitsverhältnisses oder etwa ein Erziehungsverhältnis ist, besonders gravierend.<sup>131</sup> Auch macht die Kritik des DGB an der Zuordnung der beruflichen Bildung im Gesetz von 1969 zum Kammersystem der Unternehmen die sensiblen Berührungspunkte deutlich. Vom ‚Rückfall in ständische Vorstellungen vergangener Zeiten‘ und ‚eine für die Arbeitnehmer und Gewerkschaften untragbare Situation‘ war auf der DGB Bundestagung für berufliche Bildung im Oktober 1970 in Frankfurt am Main die Rede<sup>132</sup>.

Bedenkt man ferner, dass bereits der Bildungsbericht von 1970 die Möglichkeit eröffnet, neben die Ausbildung im dualen System verstärkt berufliche Vollzeitschulen treten zu lassen, weil der erwartete technisch-ökonomische Wandel dies erzwingen würde, und die Wahrung des Postulates der Chancengleichheit politisch zu garantieren war<sup>133</sup>, dann begreift man, welche eigenwillige Gelegenheits- bzw. Konstitutionslogik schließlich zur gesellschaftlichen Deprivation als einem

---

<sup>130</sup> Vgl. {Münch 1971}.

<sup>131</sup> Grundlage des Lehrlingsrecht bis 1969 sind die gesetzlichen Regelungen der Reichsgewerbeordnung vom 26. Juli 1900. Der erste Versuch, den Entwurf eines eigenständigen Berufsausbildungsgesetzes, wie von den Gewerkschaften nach dem Ersten Weltkrieg gefordert, zu verabschieden, ist 1929 im Reichstag gescheitert; weitere Versuche (z.B. 1943) ebenso. Die Gewerkschaften in der Weimarer Republik verfolgten danach gemäß ihren Beschlüssen von 1919, das Lehrlingswesen über Tarifverträge zu regeln. Die daraus resultierenden Streitereien der Tarifparteien landeten vielfach vor dem Reichsarbeitsgericht. Dieses entschied sich mal für den Ausbildungs- und ein anderes Mal für den Arbeitsvertrag. Bei Streiks war es ein Ausbildungsvertrag - also kein Streikrecht - bei Lohnfragen ein Arbeitsvertrag. Die Arbeitsgeber beriefen sich dabei vor allem auf die Gewerbeordnung, die von "väterlicher Zucht" sprach. Sie wurde auch als Erziehungsfrage interpretiert, insbesondere wenn vom Erziehungsauftrag der Berufsschule die Rede ist. Die Generalkommission der Gewerkschaften sprach 1919 generell von einem Erziehungsauftrag der Schule, auch von der "körperlichen Erziehung" in der Fortbildungsschule {Generalkommission der Gewerkschaften Deutschlands 1919: S. 266 f.}. Dokumentiert wird die rechtliche Auseinandersetzung zur Ausbildungsfrage während der Weimarer Republik im "Reichsarbeitsblatt". Darüber hinaus im "Jugendführer", hrsgg. vom Vorstand des ADGB. Z.B. "Lehrlinge und Jugendliche im Arbeitsrecht, ebda., Nr. 9, Sept. 1928, S. 71 f., aber auch in vielen weiteren Beiträgen dieser Zeitschrift. Ferner in der Zeitschrift "Die Arbeit", Vorläufer der Gewerkschaftlichen Monatshefte, z.B. "Zur Reform der Berufsausbildung des Arbeiter Nachwuchses", Bd. 1929, S. 782 ff. (Diese wichtigen Hinweise verdanke ich Rolf Seubert).

<sup>132</sup> Vgl. {Lemke 1970}.

<sup>133</sup> Der Druck, die Chancengleichheit zu gewährleisten entstand auch durch die Untersuchungen von Pierre Bourdieu und Jean Claude Passeron über die Ideologie der Chancengleichheit am Beispiel Frankreichs. vgl. {Bourdieu/Passeron 1971}.

Freisetzungspänomen führt. Zu Freisetzungen generell führen Huisinga/Lisop aus:

„Gesellschaftliche Sach- und Sinnzusammenhänge, d.h. gesellschaftliche Strukturen sind niemals statisch. Sie unterliegen einem Prozeß permanenter Veränderung. Dieser Prozeß vollzieht sich als »Freisetzung« von Zusammenhängen und Verschränkungen sowie als Neukonfiguration. In ihr fügen sich alte, veränderte und neue Sachkomplexe und Werte aufgrund der Konstitutionslogik erneut, aber verändert, zusammen. Diese Seite des historischen Prozesses nennen wir in Anlehnung an Negt und Kluge »Vergesellschaftung« (vgl. Negt; Kluge 1976). Instanzen und Institutionen, Wissens- und Wertbestände, Urteils- und Handlungsmuster, Lebensgewohnheiten und nicht zuletzt die Organisationsformen der Arbeit sind in den Prozeß von Freisetzung und Vergesellschaftung einbezogen.

Das Theorem von Freisetzung und Vergesellschaftung dient dazu, historische Veränderungen in ihrer Richtung und Reichweite differenzierter zu erfassen und zu beurteilen. In historischen Umbrüchen verändern sich ja nicht nur einzelne gesellschaftliche Bereiche, sondern das gesellschaftliche Gesamtgefüge und damit sogar die Traditionsbestände des Denkens, Fühlens und Wollens bzw. die Mentalitäten.

Das Freigesetzte fordert zur Überwindung der entstandenen Diffusionen neue gesellschaftliche Formgebungen heraus, damit neue soziale Entsprechungen bzw. neue gesellschaftliche Sinngebungen entstehen können. In diesem Prozeß kommt dem Bildungssystem eine steuernde und regulierende Aufgabe zu“ {Huisinga/Lisop 1999: S. 13}.

Für die Beteiligten wird sichtbar, dass das herkömmliche duale System nicht mehr als tragfähig anzusehen war – auch gegen die eigenen politischen Überzeugungen. Dessen Veränderung durfte jedoch insgesamt die gesellschaftliche Reproduktion nicht gefährden, d.h. die Machtstrukturen bzw. die Definitionsmächtigkeit nicht verändern. Sie bestand u.a. darin, die Veränderung der Ausbildungsprozesse durch Bildungspolitik zu verhindern. Das sich damit ein Widerspruch auftat, darauf verwies Mertens mit seinem Aufsatz über Schlüsselqualifikationen bereits 1974: Moderne Gesellschaften als dynamische können nicht ohne entsprechende kognitive Bestände, jedoch auch nicht ohne aufgeklärte Mentalstrukturen auskommen. Auf diesen generellen politischen Modernisierungsansatz verweist Huisinga als einen *Zugzwang zur Modernisierung*:

„Sichtlicher Ausdruck des Modernisierungswillens war die am 9. Februar 1971 von der Bundesregierung ins Leben gerufene »Kommission für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel«, deren Auftrag es war,

im Rahmen einer marktwirtschaftlichen Ordnung den technischen und sozialen Wandel in der deutschen Wirtschaft zu fördern und zu gestalten. Der Auftrag erstreckte sich auf den Wandel sozialer Beziehungen ebenso wie auf den Wandel im Typus der Gesellschaft, auf die Veränderung des Personals in Herrschaftspositionen wie auf die Umwidmung des Normen- und Wertesystems. ... Die Tragweite der Modernisierung im Rahmen der bestehenden Globalordnung lag somit darin, einerseits die gesamtgesellschaftliche Anpassungsleistung bei gleichzeitiger globaler Steuerungsfähigkeit und Aufrechterhaltung einzelner Autonomien zu steigern und andererseits internationale Transformationen zu stabilisieren {Huisinga 1992: S. 80 f.}.

Parallele Prozesse begünstigten dieses Erfordernis der gesellschaftlichen Modernisierung. Auf sie sei kurz eingegangen.

#### 4.1.1 *Technologie- und Innovationspolitiken*

Nicht von Anfang an verfügte die Bundesrepublik Deutschland über ein Bundesministerium für Forschung und Technologie. Durch große Umgliederungsmaßnahmen erhielt das Bundesministerium erst 1972 seinen Namen und damit Zuständigkeit für die Bereiche Medizin, Biologie und Ökologie; Transport und Verkehr; Schlüsseltechnologien; Rohstoffe; Humanisierung des Arbeitslebens und Elektronik, Nachrichtentechnik zugesprochen. Die verstärkte Forschungs- und Innovationspolitik ist in den Forschungsberichten eins bis vier des Ministeriums deutlich ausgewiesen. Sie begreift sich als staatliche Forschungs- und Technologiepolitik einer generell zukunftsweisenden komplexen Politik, die sehr darum bemüht ist, den gesamtgesellschaftlichen Wohlfahrtspfad nicht zu verlassen.

Aber ein auf breiter wissenschaftlicher Basis betriebener Forschungsprozess garantiert allein noch nicht, dass eine den ökonomischen Erfordernissen Rechnung tragende Rate des technischen Fortschritts auch tatsächlich erreicht wird. So sind eine Reihe von wirtschaftspolitischen Maßnahmen bereits im Vorfeld getroffen worden, um den Forschungsprozess zu flankieren. Die oben genannte Kommission für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel zählt zweifelsfrei dazu. Ferner spielte das Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft eine maßgebliche Rolle. Es präsentierte 1970/71 in neun Bänden Ergebnisse auf die folgenden Fragen:

- Welche wirtschaftlichen Auswirkungen hat die technische Entwicklung in Richtung auf die Automatisierung in der deutschen Wirtschaft?

- Wie vollzieht sich der Prozess des technischen Wandels in den Betrieben und welche Anpassungs- und Umstellungsmaßnahmen haben sich im Hinblick auf den Einsatz der menschlichen Arbeitskraft als zweckmäßig erwiesen?
- Welches sind die Arbeitsbedingungen und Arbeitsanforderungen an den Arbeitsplätzen automatisierter und mechanisierter Anlagen? Welche Gesichtspunkte und Bedingungen des Arbeitseinsatzes müssen beachtet werden?

Und schließlich sind die zur Innovationsförderung zählende Steuerpolitik, das Patentrecht und die Materialforschung sowie Datenverarbeitung zu nennen, „deren Perfektion zu einer entscheidenden Determinante des volkswirtschaftlichen Innovationspotentials zu werden scheint“ {Hirsch 1970: S. 116}. Insofern führte die Unabweisbarkeit der Innovations- und Technologiepolitik schon zu Beginn der 1970er Jahre den später so genannten Strukturwandel vor Augen<sup>134</sup>.

#### 4.1.2 Ölkrise und ökonomische Strukturkrise

Bereits Anfang der 1970er Jahre verweisen Ökonomen darauf, dass der weltweite Wachstumspfad sich begänne zu verlangsamen und ein intensiver Strukturwandel sich andeute. Anfang 1973 erschien dann auch der Bericht des *Club of Rome* mit dem Titel *The Limits to Growth*<sup>135</sup>. Noch im gleichen Jahr verlegte die Deutsche Verlagsanstalt den Bericht unter *Die Grenzen des Wachstums*. Im Herbst des folgenden Jahres schockierte die Börsen der Ölpreisanstieg, bedingt durch den Jom-Kippur-Krieg. Die Organisation der Erdöl exportierenden Länder (OPEC) drosselte gezielt die Fördermengen, um die Unterstützung Israels durch die westlichen Industrienationen zu unterbinden. So stieg der Ölpreis von rund drei US-Dollar pro Barrel auf über fünf Dollar. Dies entspricht einem Anstieg um ca. 70 Prozent. Im Verlauf des nächsten Jahres kletterte der Weltölpreis auf über zwölf US-Dollar. Für die Bundesrepublik bedeutete diese Entwicklung einen unkontrollierten Devisenabfluss für Importe um zusätzliche 17 Milliarden DM. Die Folge dieser unkontrollierten Devisenabflüsse bewirkte eine Verschiebung der Terms-of-Trade. Die Entwicklung der Terms-of-Trade-Rate dient in der ökonomischen Entwicklungstheorie als Indikator für den Wohlstand eines Landes, der sich nun gegen die erklärte Politik zu verschlechtern drohte.

Getrieben von dieser Entwicklung beginnen die Industrieländer eine Politik der Diversifizierung. Meist technisch einfache arbeitsintensive Produktionen werden

---

<sup>134</sup> Vgl. hierzu auch {Galbraith 1970}, {Bell 1973}.

<sup>135</sup> Vgl. {Meadows 1973}.

nun in die Länder der Dritten Welt verlegt. Gleichzeitig verschärft sich der Konkurrenzdruck zwischen den hochindustrialisierten Ländern mit der Tendenz zu internationaler Spezialisierung. Eine rasche Ausbreitung von Produktionsstätten und Produktionsstandorten neuen Typs sowohl in vielen Entwicklungsländern als auch Industrieländern entsteht als neue Arbeitsteilung: Weltmarkt-Fabriken für weltmarktorientierte (Teil-)Fertigungen in freien Produktionszonen, Exportenklaven und an sonstigen Standorten mit einer auf dem Weltmarkt wettbewerbsfähigen Produktionsstruktur.

Nicht zuletzt geht mit der Umstrukturierung der nationalen und internationalen Arbeitsteilung eine zunehmende internationale Synchronisierung der Konjunkturzyklen einher. Die Rezession von 1974/75 war die erste allgemeine Rezession seit Ende des Zweiten Weltkrieges, die zugleich in eine Strukturkrise mündete und so den Zwang zur Modernisierung der Produktion verstärkte, was vor allem eine Informatisierung und Technisierung der Produktion bedeutete. So bestätigte sich die These von Bell von der zunehmenden Verwissenschaftlichung der gesellschaftlichen Güterherstellung.

#### 4.1.3 *Bildungsreform*

Die Technologie- und Innovationspolitik war trotz aller betonten Absichten mit der Bildungspolitik in keiner Weise abgestimmt. So enthält der Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 keinen einzigen Hinweis darauf, wie das Bildungswesen im Prozess der gesellschaftlichen Reproduktion zu denken sei. So heißt es gleich in den Grundlinien: „Der soziale Auftrag der Schule ist daher nicht von den Zielen und Zwecken her zu verstehen, die ihr von der Gesellschaft aufgegeben werden, sondern primär von der Bedeutung her, die sie für die soziale Erziehung des einzelnen hat“ {Deutscher Bildungsrat 1973: S. 26-27} Und im Vorwort findet sich die Aussage mit Blick auf Empfehlungen der Lehrlingsausbildung: „Von offenkundigen Mißständen ausgehend, gelangte die Bildungskommission bei dieser Empfehlung zur Verbesserungsvorschlägen, die darauf angelegt waren, den pädagogischen Erfordernissen im gegenwärtigen dualen System gerecht zu werden. Von dem Gedanken geleitet, daß die *betriebliche Ausbildung* (Herv. E.D.) prinzipiell unter der gleichen öffentlichen Verantwortung zu sehen ist wie das Schulwesen, wurde aufgezeigt, in welchen institutionellen Regelungen diese öffentliche Verantwortung konkrete Gestalt gewinnen sollte“ {ebd.: S.14}.

Dieser verabsolutierende Autonomiestandpunkt<sup>136</sup>, der trotz aller sozialwissenschaftlichen Öffnung seine geisteswissenschaftliche Erkenntnisposition nicht verleugnen kann, mag dann auch dazu beigetragen haben, dass viele Reformansätze gesellschaftlich nicht vermittelbar waren. Er tangierte zumindest die großen Gewerkschaften wie Arbeitsgeberverbände in ihrer Deutungshoheit über die betriebliche Ausbildung. Die oben erwähnte Blockadehaltung war unausweichlich vorprogrammiert.

Gleichwohl unterbreitete der Deutsche Bildungsrat mit den Empfehlungen zum Berufsgrundbildungsjahr einen Vorschlag, der aus der Retrospektive betrachtet als sehr vorausschauend zu beurteilen ist. Der Bildungsrat konzipierte das Berufsgrundschuljahr als elftes obligatorisches Bildungsjahr für alle Schülerinnen und Schüler, die die Sekundarstufe I verlassen, und zwar mit Blick auf die Unzulänglichkeiten der Hauptschule einerseits und die Enge der beruflichen Bildung andererseits. Dieses Gelenkstück hätte durchaus zur Flexibilisierung und Orientierung beitragen können<sup>137</sup>. Aber auch in diesem Fall standen die Föderalismusinteressen und die Kritik an der überkommenen Berufsausbildung einer Realisierung im Wege.

Insgesamt, und darauf war aufmerksam zu machen, hatte man es mit einer ausgesprochen widersprüchlichen und zum Teil disparaten Situation zu tun, die den Eindruck vermittelte, „nichts passe zueinander“. Deshalb ist Schlösser in seiner Bewertung zuzustimmen, wenn er schreibt:

„Die 70er Jahre waren ein Lehrstück für die Erfolglosigkeit einer Reformpolitik, die die Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung will und dabei die realen Machtverhältnisse, die das Duale System bestimmen und tragen, aus den Augen verliert“ {Stratmann/Schlösser 1990: S. 245}.

In dieser Phase, die sich grossomodo noch als eine der Unbestimmtheit mit Blick auf das Benachteiligungsproblem kennzeichnen läßt, entsteht allerdings die unabweisbare Einsicht, dass das herkömmliche Duale System der Berufsausbildung nicht mehr tragfähig ist. Die Revision vollzog sich nun allerdings nicht in Form einer Berufsgrundbildungsforderung, die man angesichts der technologischen und ökonomischen Entwicklungen vernunftgemäß hätte annehmen dürfen. Wie Greinert ausführt, gestaltet sich die politische Abwehrschlacht gerade gegen eine Berufsgrundbildung dramatisch und verwickelt und, so führt er bilanzierend aus, „spielten die beiden Hauptbeteiligten beim Kampf um das Berufsgrundbildungs-

---

<sup>136</sup> Vgl. {Mollenhauer 1970: S. 22 ff.}.

<sup>137</sup> Vgl. {Deutscher Bildungsrat 1973: S. 182 ff.}.

jahr mit gezinkten Karten“ {Greinert 2007: S. 134}. Greinert bringt also zum Ausdruck, dass die Sozialparteien ihre jeweiligen Einfluss- und Machtbereiche sicherten und sogar ihre Interessen koordinierten, als die duale Berufsausbildung ab Mitte der 1970er Jahre experimentell einer Neuordnung unterzogen wurde. Am Beispiel der industriellen Metall- und Elektroberufe erprobten die Sozialpartner nämlich die „Eckpunktepapier-Technik“, um die auch wissenschaftlich geforderte Modernisierung der Berufsbildung voranzubringen. Diese Koinzidenz versprach Modernisierung ohne jedoch die jeweiligen „Befugnisse“ antasten zu müssen. Mit der Kanalisierung der Auseinandersetzung um die Berufsgrundbildung<sup>138</sup> in die Neuordnung hinein entwickelt sich jedoch unausweichlich die gesellschaftliche Freisetzung von Benachteiligung. Wurde mit den Neuordnungsverfahren einerseits der Modernisierungsbedarf anerkannt, so zugleich als Kehrseite der Entwicklung billigend in Kauf genommen, dass Modernisierungen immer auch eine in sich anders zusammengesetzte Struktur vom Arbeitsvermögen erfordern. Die Arbeitgeber realisierten mit der Neuordnung deshalb ihre erweiterten, auf den Einsatz neuer Technologien in der Produktion abstellenden Qualifikationsansprüche und die Gewerkschaften durften annehmen, klientspezifische Statusdistribuerungen betrieben zu haben und beide wehrten darin alle Formen der Einflussnahme auf die Subsumtion der pädagogischen Verantwortung unter die Schulverwaltungen, wie der Bildungsrat sie für das Berufsbildungsjahr forderte, ab.

Dieser Schließungsmechanismus in Verbindung mit dem demographischen Aufwuchs der geburtenstarken Jahrgänge der 1960er Jahre und der ökonomischen Strukturkrise führte schließlich vollends zur Herausbildung der Benachteiligung, also zu dessen Freisetzung.

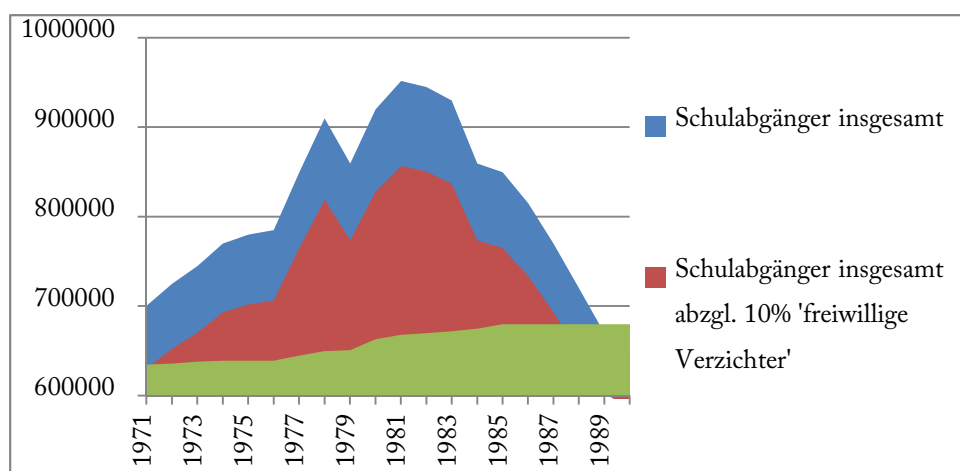


Tabelle III: Gegenüberstellung der Abgänger aus dem allgemeinbildenden Schulsystem mit der Zahl der für sie gegenwärtig zu erwartenden vollqualifizierenden Ausbildungsplätze (1971-1990)

<sup>138</sup> Vgl. den Streit um die „Anrechnungsverordnung“ {Bundesminister der Justiz 1972: Teil I, S. 1151-1154}.

Die Graphik von Kühlewein<sup>139</sup> zeigt die Schere zwischen der Ausbildungsplatzentwicklung und der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen überdeutlich. Nimmt man ergänzend dazu die Entwicklung des schulischen Berufsgrundbildungsjahres hinzu, wie sie vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) publiziert wurden, dann erkennt man das sogenannte Parkhaussyndrom. Allerdings reichten die Kapazitäten der Berufsgrundbildung kaum aus, um die entstandene Lücke zu schließen.

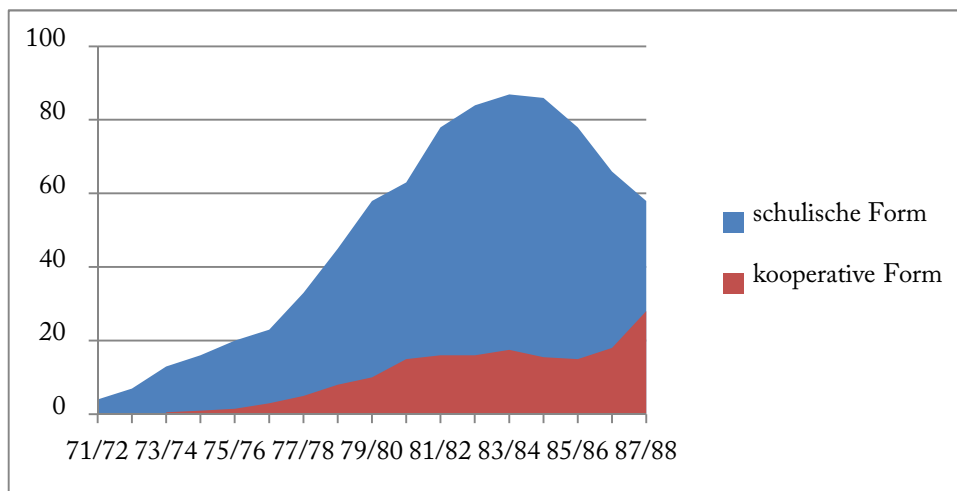


Tabelle IV: Entwicklung des schulischen und kooperativen Berufsgrundbildungsjahres (1971-1988)

Der Schock über die sprunghaft ansteigende Jugendarbeitslosigkeit, wie sie damals genannt wurde<sup>140</sup>, benennt jedoch lediglich eine emotional-moralische Befindlichkeit. Der Sache nach handelt es sich, wie oben bemerkt, bei der Herausbildung der Benachteiligung um ein Freisetzungsphänomen. Freigesetzt wurden nämlich im Sinne Becks<sup>141</sup> die Integrationsfähigkeit des Dualen Systems, Wertauffassungen über die Funktionsfähigkeit des Dualen Systems, mentale Haltungen über die Unfähigkeit der Politik, Verteilung von Arbeitszeit bzw. Ausbildungszeit und sicherlich auch Momente der Sinnhaftigkeit von schulischen Abschlüssen, Arbeit und Orientierung und schließlich der Erfahrung des Ausgeliefert-Seins.

Auf diese gesellschaftlich hervorgebrachten Freisetzungen richten sich dann schließlich auch Befriedungsstrategien, weil Freisetzungen grundsätzlich die Modalitäten der Konstitution einer Gesellschaft betreffen und die Prozesse der gesellschaftlichen Reproduktion empfindlich stören können.

<sup>139</sup> Vgl. {Kühlewein 1976: S.28}.

<sup>140</sup> Vgl. z.B. {Petzold 1976}.

<sup>141</sup> Vgl. {Beck 2007}.



So fand die damals finanztechnisch gut abgesicherte Arbeitsverwaltung über das Arbeitsförderungsgesetz von 1969 einen Weg, die Berufsberatung weiter zu entwickeln. Mit den Vereinbarungen zwischen der KMK und der Bundesanstalt für Arbeit (BA) von 1971 über die Kooperation Schule – Arbeit und die vom Bundesausschuss für Berufsbildung im Januar 1972 verabschiedeten „Empfehlungen über vorberufliche Bildung und Beratungsdienste“ sind wichtige Weichen gestellt worden, die gesellschaftliche Aufgabe der Integration oder Befriedung vorrangig bildungspolitisch im Sinne ihrer öffentlichen Verantwortung zu betreiben. Diese Intention ließ sich jedoch in der Praxis wegen der damit verbundenen Interessenskonstellationen kaum durchsetzen, zumal die Finanzfonds der Arbeitsverwaltung zur Hälfte von den Betrieben refinanziert wurden.

In dem Maße nun, wie die gesellschaftlich gegebene Handlungsaufgabe Integration misslingt, steigt die Anzahl derjenigen Jugendlichen, die ohne Arbeit und Ausbildung sind. Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklung der Zahl der Arbeitslosen für die Bundesrepublik Deutschland insgesamt; die Jugendarbeitslosigkeit der 15 bis 20-Jährigen sowie die Jugendarbeitslosigkeit in der Altersgruppe der 20 bis 25-Jährigen. Um das Jahr 1975 herum steigt deren Anzahl sprunghaft an, sinkt dann zwar noch einmal geringfügig, um mit Beginn der 1980er Jahre mehr als eine Verdopplung einzuleiten. Aufgrund des öffentlichen Drucks der dadurch entstand, konnte sich die Politik ihrer Handlungsverantwortung nicht mehr entziehen.

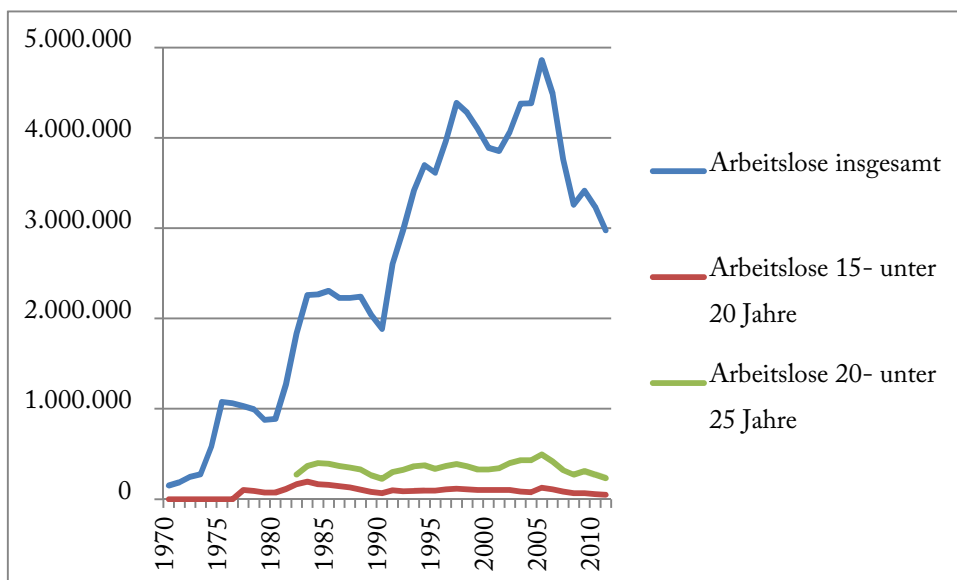


Tabelle V: Arbeitslosenstatistik 1970-2011, Quelle Bundesagentur für Arbeit

Der legitimatorische Druck lastete jedoch nicht so sehr auf den Bundesländern, wurden doch Fragen der Arbeitslosigkeit generell als politisches Gestaltungsfeld des Bundes angesehen. Mit dem Gesetz zur Förderung des Angebotes an Ausbildungsplätzen in der Berufsausbildung (APIFG) vom September 1976<sup>142</sup> zielte die Berufsbildungspolitik darauf, ein ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen zur Verfügung zu stellen. Der politische Wille ging also davon aus, dass es für alle interessierten jungen Menschen Ausbildungsplätze geben sollte. Die Akzentverschiebung in der Verantwortungsübernahme sowie die damit intendierte Erhöhung des Ausbildungsplatzangebotes als eine anders geartete Strategie, das Problem der Integration zu lösen, führte bei den Ländern zu einer gewissen Handlungspassivität. Auch sah das Ausbildungsplatzförderungsgesetz eine Differenzierung, gar Segmentierung der Klientele *nicht* vor, sollten doch für *alle* Jugendliche Ausbildungsplätze geschaffen werden.

Um dem politischen Willen Nachdruck zu verleihen, beschloss der Bundestag einen Finanzierungsmodus (vgl. § 3 APIFG Berufsausbildungsabgabe), dessen Bemessungsgrundlage die Summe der von einem Arbeitsgeber in einem Kalenderjahr zu zahlenden Arbeitsentgelte im Sinne des § 160 der Reichsversicherungsordnung war.

Neben dieser Drohgebärde schuf das Gesetz zugleich die Möglichkeit der Förderung von betrieblichen Ausbildungsplätzen und überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen (vgl. § 2). Dabei argumentierte man vom demographischen Aufwuchs her und vom generellen Erfordernis der Modernisierung der beruflichen Bildung. Schon im Vorwort des zweiten Berufsbildungsberichtes von 1977 heißt es:

„Der Ausbau der beruflichen Bildung ist im Hinblick auf die geburtenstarken Jahrgänge eine zentrale innenpolitische Aufgabe der nächsten Jahre. Dabei sind vor allem drei Aufgaben zu bewältigen:

Die Wirtschaft muß genügend qualifizierte Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen; das bedeutet, bis 1980/81 mindestens 200000 zusätzliche Ausbildungsplätze.

Die Leistungen des Staates für die berufliche Bildung müssen weiter verstärkt werden; das bedeutet vor allem mehr finanzielle Mittel für Berufsschulen, überbetriebliche Ausbildungsstätten und berufliche Vollzeitschulen.

Die Qualität der beruflichen Bildung muß gesichert und weiterentwickelt werden; das bedeutet insbesondere, die Ausbildungsordnungen

---

<sup>142</sup> Vgl. {Bundesminister der Justiz 1976}.

in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft weiter zu modernisieren und die Ausbildung im Betrieb und in der Berufsschule besser aufeinander abzustimmen“ {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1977: S. 3}.

Und deutlich wird hinzugefügt:

„Entweder werden durch eigene Anstrengungen von Wirtschaft und Verwaltung mehr Ausbildungsplätze geschaffen, oder es wird nach den Kriterien des Gesetzes eine Berufsbildungsabgabe erhoben“ {ebd.}.

Die damalige Berufsbildungspolitik ging ganz offensichtlich in ihren förderpolitischen Überlegungen nicht von einem spezifisch zu förderndem Klientel aus, welches vor dem Hintergrund sozialer Exklusionsrisiken besonderer Hilfestellungen bedurfte. Ein derartiges Szenario stellte sich gar nicht erst, weil die Zielperspektive eine andere war:

„Die Bundesregierung wird auch in Zukunft im Rahmen ihrer Zuständigkeiten die erforderlichen Schritte unternehmen, um ein ausreichendes Angebot an qualifizierten Ausbildungsplätzen zu sichern und die berufliche Bildung als gleichwertigen Teil des Bildungswesens [Herv. ED] weiterzuentwickeln“ {ebd.: S. 7}.

Berufliche Bildung als gleichwertigen Teil des Bildungswesens zu konzipieren ergab sich einerseits aus dem Schisma von Allgemeinbildung und Berufsbildung<sup>143</sup> und andererseits aus den parallel ablaufenden Modernisierungstendenzen (auch waren die Neuordnungsverfahren im Metall- und Elektrobereich gerade angelaufen), von denen man sich Produktivitätseffekte erhoffte, die zugleich auch das Arbeitsvolumen absorbierten.

So enthielt der Berufsbildungsbericht von 1978 lediglich einen 20-zeiligen Hinweis darauf, dass die berufsvorbereitenden Maßnahmen, die mit finanzieller Förderung der Bundesanstalt für Arbeit unterstützt würden, sich zwischen 1972 und 1975 verdreifacht hätten, nämlich von rund 11.143 auf 38.838 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, aber die Entwicklung sich nicht fortsetze. Ursache dafür sei offensichtlich das Angebot der Länder an vergleichbaren berufsbefähigenden Bildungsgängen sowie Sonderformen des Berufsgrundbildungsjahres<sup>144</sup>.

Folglich entstand zwischen 1975 und 1980 eine Vielzahl von finanziell gut ausgestatteten Vorschlägen, die Berufsnot der Jugend abzubauen, die vor allem den Betrieben oder Kammern direkt zugutekamen. Die Berufsbildungsberichte aus

---

<sup>143</sup> Vgl. hierzu {Blankertz 1985}.

<sup>144</sup> Vgl. {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1978: S. 14 ff.}.

diesem Zeitraum dokumentieren die Maßnahmen, die insgesamt Ausdruck einer Machtprobe zwischen Regierung und Wirtschaft sind, zugleich aber ein Befriedigungsangebot darstellen. Es ist also zunächst gar nicht das sogenannte Benachteiligtenprogramm von zentraler Bedeutung bei der Übernahme von Verantwortung des Bundes in Fragen der Berufsvorbereitung und des Berufszugangs als vielmehr das 1976 verabschiedete Gesetz zur Förderung des Angebotes an Ausbildungsplätzen in der Berufsausbildung vom 7. September 1976 (Ausbildungsplatzförderungsgesetz APIFG).

#### 4.2 Zur Vergesellschaftung von Benachteiligung durch das Benachteiligtenprogramm

Mit der zunehmenden Erosion einer nachfragegesteuerten Arbeitsmarktpolitik entsteht verschärft gegen Ende der 1970er Jahre die Jugendarbeitslosigkeit als differentielle Problemlage. Daraus ist das sogenannte Benachteiligungsprogramm<sup>145</sup> entstanden, insofern es darum ging, spezifische Förderansätze zur Berufsausbildung schulisch und sozial benachteiligter Jugendlicher im Rahmen eines Sonderprogramms zu verankern. Björn Engholm, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft zwischen 1981 und 1982, führte zu dem damaligen Benachteiligtenprogramm aus:

„Mit dem Programm für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen wollen wir auch solchen Jugendlichen die Chance einer Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen geben, die aufgrund sozialer und persönlicher Schwierigkeiten und Benachteiligungen keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Das Programm ist Teil unserer Bemühungen, die Forderung nach einer Berufsausbildung für alle zu verwirklichen“ {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1982: S. 9}.

Die finanzielle Ausstattung betrug 1980 acht Millionen DM, stieg 1983 bereits auf 124 Millionen DM und 1987 steigerte sie sich auf 365 Millionen DM. Angesichts der steigenden Zahlen verwundert es nicht, wenn nach haushaltsentlastenden Formen der Finanzierung gesucht wurde. Solche Fonds lagen für den Bund im Bereich der Bildung nicht vor, wohl aber im Sektor der Arbeitsmarktpolitik. Allerdings sah die Bundesanstalt für Arbeit die Finanzierung der Benachteiligten

---

<sup>145</sup> Das Programm wurde im Bundesanzeiger vom 12.5.1980 durch die „Richtlinie für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen“ der Öffentlichkeit zur Kenntnis gebracht (vgl. BAnz Nr. 142).

nur als Überbrückungsaufgabe an, und zwar solange die Länder über noch keine bzw. unzureichende Strukturen verfügten. So vertrat die BA die dezidierte Auffassung, dass die Hinführung zur Berufsreife eine Angelegenheit des Bildungssystems und keinesfalls eine des Sozialsystems sei. In den Amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA) von 1981 wird diese Auffassung von der Überbrückungsfinanzierung durch die BA der Nachwelt deutlich hinterlassen. Dort heißt es, dass berufsvorbereitende Maßnahmen nur solange finanziert und von freien Trägern durchgeführt werden, bis das

„Schulwesen in der Lage ist, in vollem Umfange die ihm obliegende Aufgabe wahrzunehmen, allen Jugendlichen die speziellen schulischen Bildungsmöglichkeiten zu bieten, die erforderlich sind, um auch Minderbegabte – angepaßt an ihr Leistungsvermögen – bis zur Berufsreife zu führen“ {Bundesanstalt für Arbeit 1981: S. 520}.

Trotz dieser Auffassung etablierte sich eine Förderlogik, die als Vorleistungssystem der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik fungierte und mithin die gesellschaftliche Aufgabe der Integration aus dem Verantwortungsbereich des Bildungssystems herauslöste und sie praktisch der Sozialpolitik mit ihrem Subsidiaritätsprinzip zuordnete. Die Anfang der 1980er Jahre geschaffenen und zunächst vom Bildungsressort verantworteten Benachteiligungsprogramme werden schließlich mit dem achten Gesetz zur Änderung des Arbeitsförderungsgesetzes (1987) ins AFG übernommen und als institutionelle (§ 50) und individuelle (§ 40) Förderung verankert, wodurch die Einrichtungen finanziell gesichert wurden.

Die Integration des Benachteiligtenprogramms ab dem 1. Januar 1988 in das Arbeitsförderungsgesetz (siehe Kap. 4.3.) war zugleich auch ein Signal für eine weitere Stabilisierung und Konsolidierung der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. In den Folgejahren stiegen die Ausgabemittel für die Benachteiligtenförderung von 424 Millionen DM im Jahre 1990 auf 1,175 Milliarden DM im Jahre 1995 und im Jahre 1999 wurden dafür über 1,7 Milliarden DM ausgegeben<sup>146</sup>.

Damit verblieb die Aufgabe der Berufsvorbereitung zwar noch im Bereich öffentlicher Verantwortung, war jedoch der Bildungspolitik entzogen. Bildungspolitik und Sozialpolitik trennten sich in der Frage der gesellschaftlichen Verantwortung und Aufgabe der Herstellung von Berufsreife. Über den Umweg des Arbeitsförderungsgesetzes führten nun Träger Maßnahmen der Integrationsförderung regional oder überregional, kommerziell, privat, gemeinnützig oder als öffentliche Bildungseinrichtungen sowie als Wohlfahrtsverbände im Auftrag der damaligen Bundesanstalt für Arbeit durch (vgl. Kap. 4.5.). Berufsorientierung und -

---

<sup>146</sup> vgl. Berufsbildungsberichte und Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA).

vorbereitung unterliegen damit zugleich einer Verschiebung, insofern sie stärker sozialpädagogisch interpretiert werden, weniger jedoch qualifikatorisch. Anders formuliert: Berufsvorbereitung wird den Paradigmen der Sozialen Arbeit unterworfen und institutionalisiert sich entsprechend als Non-Profit-Markt, der jedoch der pädagogischen Qualitätskontrolle entzogen ist. Für diesen Non-Profit-Markt haben die Nationalen Bildungsberichte den Ausdruck „Übergangssystem“ eingeführt.

#### 4.3 Gesellschaftliche Deprivation im Modus der Verrechtlichung: Vom AFG zum SGB III

Mit den Arbeitsmarktgesetzen (AFG 1969 und SGB III) liegt ein gesellschaftliches Regelungsinstrumentarium vor, welches auf den grundständigen Konflikt bzw. auf eine grundständige Kontroverse zwischen Arbeitgeber und Gewerkschaften, nämlich den fiskalisch orientierten Sozialabbau, der vor allem von Arbeitgeberseite betrieben wird und der vor allem von den Gewerkschaften geforderten aktiven Arbeitsmarktpolitik, abstellt.

##### 4.3.1 *Die Regelungsstrukturen des AFG*

Unzweifelhaft war das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) von 1969 auf arbeitsmarktpolitische Maßnahmen ausgerichtet, an deren Spitze die Förderung einer regelgerechten, d.h. nach Berufsbildungsgesetz geordneten Berufsbildung stand, nicht jedoch die Intention einer wie auch immer gearteten Benachteiligtenförderung. Der Sinn dieser Absicht resultierte aus einer Einschätzung der ökonomischen und sozialen Verhältnisse, die als stabil aufgefasst wurde<sup>147</sup> und die davon ausging, dass es mit Hilfe dieses Sozialfonds gelingen könne, mehr als nur eine Stützung notwendiger Anpassungen und den Ausgleich konjunktureller Entwicklungen zu erreichen. Im Rückblick erweist sich diese Auffassung bzw. Einschätzung als naiv, wie an der Kritik der Nationalen Bildungsberichte am sogenannten „Übergangssystem“ gezeigt werden kann. Noch in einer weiteren Hinsicht enthielt das Gesetz einen Mangel, insofern es nämlich eine Privatisierungstendenz zulasten der Arbeitnehmer organisierte. Die unbedachte Finanzierung der beruflichen Bildung und Weiterbildung aus Beitragsmitteln des

---

<sup>147</sup> Dazu trug auch die Funktion bei, die das Gesetz zur Förderung der Stabilität und des Wachstums der Wirtschaft (StabG) vom 8. Juni 1967 in diesem Argumentationskontext hat (8. Juni 1967, {Bundesminister der Justiz 1967: S. 582}), nämlich u.a. einen hohen Beschäftigungsstand zu sichern.

Sozialfonds bedeutet faktisch die Last der Ausbildung auf die beitragszahlenden Arbeitnehmer abzuwälzen, obwohl es sich bei Bildungsaufgaben um Aufgaben des Staates und im Fall der Berufsausbildung auch um solche von Arbeitgebern handelt, galt und gilt Berufsbildung als Teil von Arbeit wie sie zugleich dem Bildungsauftrag unterliegt. Diese Auffassung über die im Gesetz angelegte Privatisierung öffentlicher Angelegenheiten wird durch einen der wichtigsten Kommentare zur Grundsicherung und Arbeitsförderung geteilt {Gagel 2012: Vorbemerkung zum § 1 SGB III, S. 5}. Auch läßt sich fragen, ob es sinnvoll ist, beliebige Finanzhilfen für die staatliche Strukturpolitik aus derartigen Sozialfonds zu realisieren, die in ihrer Konstruktion Fonds für Notlagen sind.

Trotz der vorgetragenen Kritik wird man anerkennen müssen, dass mit dem Gesetz ein Weg beschritten werden sollte, die reaktive Arbeitsmarktpolitik zugunsten einer prophylaktischen zu verändern. Der damalige Bundesarbeitsminister Katzer beschrieb diese Wende vor den Bundestag mit den Worten:

- „von der bloßen Absicherung bei Arbeitslosigkeit hin zur rechtzeitigen vorbeugenden Maßnahme bei Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt
- von Ausgleichsbemühungen im Einzelfall hin zu einer umfassenden vorausschauenden Politik der richtigen Berufs- und Arbeitsplatzwahl
- von der Einmalberatung bei Eintritt in das Berufsleben hin zu einer verzahnten und gestuften Berufsarbeits- und Bildungsberatung während des ganzen Arbeitslebens
- von einem Versicherungsdenken und der kommerziellen Nutzung der Rücklage der Bundesanstalt für Arbeit hin zu einem produktiven Einsatz der Mittel zur Schaffung und Umstrukturierung von Arbeitsplätzen
- und schließlich: von der Beschränkung der Dienstleistungen der Arbeitsämter auf die versicherten Arbeitnehmer zu einem vielseitigen Angebot für alle, auch die selbstständigen Erwerbstätigen.“ {Deutscher Bundestag 1965: 12951 ff.}

Wie gestaltet sich die proklamierte Wende konkret im Gesetz?

Das Arbeitsförderungsgesetz von 1969 regelte im dritten und vierten Unterabschnitt (§§ 25 bis 52) Fragen der Berufsberatung und Förderung der beruflichen Bildung nach der folgenden Systematik:

Abschnitt	Unterabschnitt	Röm. Glied.	Arab. Glied	Thema	Paragrafen
1.				Aufgaben des Gesamtgesetzes	§§ 1-3
2.				Beschäftigung und Arbeitsmarkt	
	1.			Allgemeine Vorschriften	§§ 4-12
	2.			Arbeitsvermittlung	§§ 13-24
	3.			<b>Berufsberatung</b>	§§ 25-32
	4.			<b>Förderung beruflicher Bildung</b>	§§ 33-52
		I		Allgemeine Vorschriften	§§ 33-39
		II		<b>Individuelle Förderung</b>	§§ 40-49
			A	Berufliche Ausbildung	§ 40
			B	Berufliche Fortbildung	§§ 41-46
			C	Berufliche Umschulung	§§ 47-49
		III		<b>Institutionelle Förderung</b>	§§ 50-52
	5.			Förderung der Arbeitsaufnahme	§§ 53-55
	6.			Berufsfördernde Leistungen zur Rehabilitation	§§ 56-62

Abbildung 7: Übersicht über die Abschnitte des AfG

Bei der *Berufsberatung* einschließlich der Ausbildungsstellenvermittlung handelte es sich um eine Dienstleistungsfunktion der Bundesanstalt für Arbeit, die als kontinuierliche, das gesamte Berufsleben erfassende Tätigkeit gedacht wurde. Auf eine Regelung der Berufsberatung im Detail hat der Gesetzgeber verzichtet. Allerdings gibt er Tätigkeiten an, welche zugleich den Begriff der Berufsberatung füllen: Berufsaufklärung (§ 31), berufliche Einzelberatung (§§ 25, 26) Vermittlung beruflicher Ausbildungsstellen (§ 29) und die Beratung über Möglichkeiten der Förderung der beruflichen Bildung (§ 28).

Gegenüber dieser weiten Fassung des Beratungsverständnisses, welches offensichtlich als Gliederungsüberschrift des Gesetzes fungiert, geht der § 25 von einer eher engen Beratungsauffassung aus: sie ist auf Fragen der Berufswahl einschließlich des Berufswechsels beschränkt. Eine Klärung dessen, was unter Beruf zu verstehen ist, erfolgt im Gesetz nicht explizit. Der Verweis im Kommentar darauf, dass die Bundesanstalt für Arbeit wesentlich dazu beiträgt, „jedem die Möglichkeit der Inanspruchnahme der freien Berufswahl (Art. 12, Abs. 1 GG) und der freien Entfaltung der Persönlichkeit zu sichern“ {Knigge 1984: S. 195-196}, zeigt deutlich auf die historisch politischen Rechte von freier Entfaltung durch unter-



nehmerische Betätigung, die sogenannte Gewerbefreiheit, die mit dem Berufsverständnis in Sinne eines geordneten Ausbildungssystems nicht viel gemein hat. So kann denn auch der in § 26 gefasste Satz, dass die Bundesanstalt die Belange einzelner Wirtschaftszweige und Berufe allgemeinen wirtschaftlichen und sozialen Gesichtspunkten unterzuordnen hat, in dieser Richtung gelesen werden.

Die Fassung der §§ 29 und 28 zeigen schließlich, dass die Beratungstätigkeit dazu dient, eine Vermittlung in berufliche Ausbildungsstellen anzustreben und die Möglichkeiten zur Förderung der beruflichen Bildung, die sich auf den vierten Unterabschnitt des Gesetzes bezieht, aufzuzeigen. Die im Gesetz grundlegende Beratungsauffassung selbst bezieht sich dabei auf den Normenkontext des bestehenden Ausbildungssystems und eines möglicherweise durch die wirtschaftliche Tätigkeit bedingten Anpassungsbedarf. Soweit im Gesetz Aspekte individueller Beratung angesprochen werden, beziehen sie sich auf das Passungsproblem von Bildungs- und Beschäftigungssystem im Rahmen des genannten Normenkontextes. Der dritte Unterabschnitt des Gesetzes über die Berufsberatung scheint danach in keiner Weise einen Förderbegriff zu transportieren, wie er in der Sozialpädagogik oder der Förderpädagogik mit Blick auf spezifische Klientele üblich bzw. nachweisbar ist.

Das *Förderungsrecht*, also die Förderung der beruflichen Bildung, wird im vierten Unterabschnitt des Gesetzes geregelt (§§ 33-52).

Die Vorschriften unterscheiden nach einer individuellen und einer institutionellen Förderung. Die individuelle Förderung bezieht sich auf die berufliche Ausbildung, Fortbildung und Umschulung. Die Wahl der Begrifflichkeiten ist dabei eng angelehnt an die Systematik des Berufsbildungsgesetzes von 1969, mit dem es nicht nur von der Sache her, sondern nach Auffassung des Bundessozialgerichtes auch nach dem Willen des Gesetzgebers eng verwandt ist<sup>148</sup>. Sie umfasst darüber hinaus auch die Förderung von Arbeitslosen, die an Maßnahmen zur Verbesserung der Vermittlungschancen teilnehmen. Die institutionelle Förderung ist für den Fall gedacht, dass die technisch-ökonomische Entwicklung den Aufbau, die Erweiterung und Ausstattung von Einrichtungen zur beruflichen Bildung, Fortbildung und Umschulung erforderlich machen sollte. Die Paragraphen 50-52 sind im Zusammenhang mit dem Berufsbildungsförderungsgesetz sowie der Schwerbehinderten Ausgleichsabgabeverordnung bzw. der beruflichen Rehabilitation zu sehen, wonach die Planung, Errichtung und Weiterentwicklung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (§ 6, Abs. 2 Nr. 2 BerBiFG) sowie die Schaffung, Erweiterung, Ausstattung und Modernisierung betrieblicher und überbetrieblicher Ein-

---

<sup>148</sup> Vgl. [Plagemann 2009: Urteil des Bundessozialgerichts vom 19.03. 1974, SozR 4100 § 41 Nr.1].

richtungen zur beruflichen Bildung (§§ 13 ff. SchwbAV) zu unterstützen sind. Das institutionelle Förderungsrecht erklärt sich so vor allem aus der sozialen Lage von Behinderten und benötigte zum Zeitpunkt der Entstehung des Gesetzes lediglich zwei Paragraphen, allerdings war es als generelle Bestimmung angelegt. Fragen der individuellen Förderverhältnisse dominieren eindeutig den Unterabschnitt des Gesetzes.

Die Grundnormen des individuellen Förderungsrechtes ergeben sich aus den §§ 40 ff. Dabei regeln die §§ 33-39 allgemeine Vorschriften und Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, um Förderung in Anspruch nehmen zu können. So bestimmt der § 36 subjektive und objektive Voraussetzungen:

- die Aufnahme der beruflichen Tätigkeit setzt eine subjektive Eignung voraus;
- die berufliche Neigung muss zweckmäßig erscheinen;
- die Förderung muss von der Entwicklung und Lage des Arbeitsmarktes her bedacht zweckmäßig sein.

Die Tatsache, dass der Gesetzgeber die Trias von Eignung, Lage des Arbeitsmarktes und beruflicher Neigung zur Voraussetzung für die individuelle Förderung macht, zeigt primär die beabsichtigte sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, die erwirkt werden sollte. Auf sie zielt der Geltungsbereich des AFG und damit auf die Gemeinschaft der Beitragszahler. Zu dieser Gemeinschaft zählten die benachteiligten Jugendlichen nicht. Für sie war eindeutig das Bildungswesen „zuständig“. Das obige Zitat von 1981 aus den ANBA zeigt diese Auffassung noch einmal mehr als deutlich.

Zieht man nunmehr den § 40 zur Beurteilung der Frage hinzu, welche funktionalen Zusammenhänge das AFG im Blick hatte und wie die ständige Rechtsprechung des Bundsozialgerichtes entschied, dann gelangt man zu der Auffassung, dass der Gesetzgeber arbeitsmarktpolitischen Regelungsbedarf in erster Linie im Gefährdungsbereich Umschulung und Fortbildung sah, nicht jedoch in den Risikolagen Jugendlicher. So formuliert der § 40:

„(1) Die Bundesanstalt gewährt Jugendlichen und Erwachsenen Zuschüsse und Darlehen für eine geeignete berufliche Ausbildung in Betrieben oder überbetrieblichen Einrichtungen sowie für die Teilnahme an Grundausbildungs- und Förderungslehrgängen und anderen berufsvorbereitenden Maßnahmen, soweit sie die hierfür erforderlichen Mittel nicht selbst aufbringen können und ihren Unterhaltsverpflichteten die Aufbringung üblicherweise nicht zugemutet wird.“

Welche Jugendlichen und Erwachsenen hatte der § 40 aber im Blick? Schon das Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung vom 16. Juli 1927

(AVAVG) in der Fassung der Novelle von 1956 ging in § 131 davon aus, dass die Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenvermittlung (später in Bundesanstalt für Arbeit umbenannt) mit Zustimmung des zuständigen Ministeriums Beihilfen zur Durchführung einer geordneten Berufsausbildung *an Bezieher von Arbeitslosengeld und auch Arbeitslosenhilfe* (sic!) zulassen könne. Diese im Kommentar zum Arbeitsförderungsgesetz von 1974<sup>149</sup> wiedergegebene Auffassung belegt eine Kannvorschrift, die mit § 38 des AFG in einen Rechtsanspruch umgewandelt wird.<sup>150</sup> Der Grundsatz jedoch, dass Antragsteller aus dem Kreis der Berechtigten des AFG kommen müssen, war damit nicht aufgehoben. Demgegenüber umriss der Gesetzgeber die Formen, für die Förderung zu gewähren war:

- geeignete Berufsausbildung in Betrieben und überbetrieblichen Einrichtungen (d.h. nicht außerbetriebliche Einrichtungen) oder
- die Vorbereitung auf eine solche Ausbildung; eben G- und F-Lehrgänge.

Darüber hinaus musste diese Berufsausbildung fachlich geboten sowie nach Lage des Arbeitsmarktes zweckmäßig sein. Die Festlegung dieser Grundvoraussetzungen konkretisiert die Anordnung des Verwaltungsrates über die individuelle Förderung der beruflichen Ausbildung (A-Ausb.) vom 31.10.1969<sup>151</sup> wie folgt:

- die Anordnung folgte dem Willen des Gesetzgebers zu großzügiger Förderung;
- Berufsausbildungsbeihilfen beugen der Abwehr einer künftigen Arbeitslosigkeit vor;
- die Ausbildungsförderung hatte die berufliche Beweglichkeit im Blick und wirkte prophylaktisch im Hinblick auf einen Mangel an Arbeitskräften;
- die Vermittlung in Ausbildungsstellen genießt Vorrang vor Förderung;
- die Ausbildung muss sich nach den Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung richten, d.h. nur anerkannte Ausbildungsberufe sind förderungsfähig.

Der § 40 regelt ferner, dass die Ausbildung betrieblich vollzogen werden muss, allenfalls in einer überbetrieblichen Einrichtung, die in aller Regel von den Kammern der Industrie und des Handwerks unterhalten wurden. An einen „Markt“ oder gar an ein Übergangssystem dachte keiner. Die Tatsache, dass die Betriebe

---

<sup>149</sup> Vgl. {Knigge 1984}.

<sup>150</sup> Gegen den Rechtsanspruch hat sich der Verwaltungsrat der BAVAV im Rahmen des Gesetzgebungsverfahrens gewendet. Der Bundestag debattierte den Rechtsanspruch denn auch im Zusammenhang des Rechtes von Jugendlichen auf Ausbildung, und zwar elternunabhängig.

<sup>151</sup> Vgl. {Bundesanstalt für Arbeit 1970: S. 213}.

als Ausbildungsort explizit im Gesetz genannt sind, deutet auch auf die Hoheitsansprüche der Arbeitsgeber und Gewerkschaften im Feld der Berufsausbildung bzw. ihre soziale Mächtigkeit hin, war doch die Berufsausbildung zugleich ein Mitbestimmungstatbestand nach dem Betriebsverfassungsgesetz.<sup>152</sup>

Die Ausbildung in sozialen Berufen war im Übrigen nach dieser Rechtslage ausgeschlossen, fielen sie doch nicht unter den Regelungsbereich des Berufsbildungsgesetzes. Allerdings fand schon die BAVAV in ihren Richtlinien von 1956 und 1962 die Möglichkeit, eine Berufsausbildungsbeihilfe angesichts der wachsenden Bedeutung sozialer Problemlagen und des damit verbundenen Arbeitsmarktes zu gewähren.

Für die hier verfolgte Argumentation ist es notwendig darauf hinzuweisen, dass im Gesetz von 1969 für die berufliche Fortbildung ausdrücklich geregelt ist, wer Leistungen beziehen kann, und zwar im Paragraphen 41. In ihm ist festgelegt, welche persönlichen Voraussetzungen vorliegen müssen, um den Rechtsanspruch auf individuelle Förderung zu begründen. Danach ist berechtigt, wer aus dem *Kreis der Erwerbstätigen stammt und der Beitragspflicht zur Arbeitslosenversicherung unterliegt*. Die Einschränkung auf den Personenkreis der Beitragspflichtigen belegt noch einmal nachdrücklich das gesellschaftliche Bewusstsein von der Zuständigkeit des Bildungswesens für die „Benachteiligten“.

Mitte der 1970er Jahre eskalierte die ökonomische Entwicklung und mit ihr stellte sich das Problem der Jugendarbeitslosigkeit schärfer als je zuvor (siehe oben Punkt 4.2.). Als Reaktion auf diese ökonomische Veränderung wurde das Haushaltsstrukturgesetz (HStruktG) vom 18. Dezember 1975 erlassen<sup>153</sup>. Angesichts der prekären Lage wäre erwartbar gewesen, dass die Arbeitsmarktpolitik das Instrument der beruflichen Bildung stärkt. Das ist jedoch nicht der Fall, wie der Vergleich des zentralen Paragraphen 40 des AFG nach Änderung durch das HStruktG mit der Version von 1969 zeigt:

---

<sup>152</sup> Der § 96 des BetrVG regelt die Mitbestimmung.

<sup>153</sup> Vgl. {Bundesminister der Justiz 1975: Teil I S 3113}.

AFG § 40 von 1969

(1) Die Bundesanstalt gewährt Jugendlichen und Erwachsenen Zuschüsse und Darlehen für eine geeignete berufliche Ausbildung in Betrieben oder überbetrieblichen Einrichtungen sowie für die Teilnahme an Grundausbildungs- und Förderungslehrgängen und anderen berufsvorbereitenden Maßnahmen, soweit sie die hierfür erforderlichen Mittel nicht selbst aufbringen können und ihren Unterhaltsverpflichteten die Aufbringung üblicherweise nicht zugemutet wird.

AFG § 40 nach Änderung durch das HStruktG von 1975

(1) Die Bundesanstalt gewährt Auszubildenden Berufsausbildungsbeihilfen für eine berufliche Ausbildung in Betrieben oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten sowie für die Teilnahme an Grundausbildungs- und Förderungslehrgängen und anderen berufsvorbereitenden Maßnahmen, soweit ihnen die hierfür erforderlichen Mittel anderweitig nicht zur Verfügung stehen. Für die Teilnehmer an berufsvorbereitenden Maßnahmen kann die Bundesanstalt die Lehrgangsgebühren ohne Anrechnung von Einkommen übernehmen. Die Berufsausbildungsbeihilfen werden als Zuschüsse oder Darlehen gewährt.

Die fiskalische Wirkung der veränderten Fassung springt sofort ins Auge, werden doch Erwachsene nunmehr vom § 40 ausgeschlossen. Das Gesetz beschränkt ferner die Leistungen der Bundesanstalt für Arbeit auf Auszubildende, die nunmehr eine Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) erhalten. Die noch relativ weite Formulierung von 1969 „gewährt Zuschüsse ... für eine ... berufliche Ausbildung“ wird mit dem HStruktG auf „Berufsausbildungsbeihilfen in einem bereits bestehenden Ausbildungsverhältnis“ zurückgenommen. Die einschränkende Regelung greift auch für die Teilnehmer an berufsvorbereitenden Maßnahmen, wird diese doch zu einer „Kann-Vorschrift“. Die Beschränkung der individuellen Förderung auf Antragstellerinnen und -steller, die nunmehr eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung anzustreben hatten, verdeutlicht noch einmal mehr die in dieser Arbeit vertretene Auffassung, dass Förderung im Sinne des AFG nur wenig mit dem disziplinären Förderverständnis von Erziehungswissenschaft bzw. von Berufs- und Wirtschaftspädagogik gemein hatte und lediglich als arbeitsmarktpolitische Maßnahme zu verstehen ist. Wenn sie denn pädagogisch hätte wirken sollen, wäre gerade zum Zeitpunkt der aufziehenden Strukturkrise ab Mitte der 1970er Jahre eine diesbezügliche auch gesetzliche Orientierung erwartbar gewesen. Das ist jedoch nicht der Fall, wie auch die einschlägigen Kommentare<sup>154</sup> zeigen.

Mit dem Haushaltsstrukturgesetz von 1975 deutet sich jedoch ein gesellschaftlicher Widerspruch an. Der Gesetzestext und die geförderten Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit binden die Leistungen an eine „berufliche Ausbildung in Betrieben oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten“. Diese Bindung<sup>155</sup>, die Ausdruck der Ansprüche sozialer Deutungshoheit dessen, was und wie berufliche Bil-

---

<sup>154</sup> Vgl. {Knigge 1984}, {Gagel 2012}.

<sup>155</sup> Es ließe sich auch von „Ergebnisorientierung“ der gesetzgebenden Mehrheit des Bundestages sprechen, dem ökonomischen Primat zu dienen, um so vermeintlich soziale Konflikte (wer befindet, wie und was berufliche Bildung ist) zu vermeiden.

derung zu sein hat, ist, erodiert aber zunehmend, wie ja die Berufsbildungsberichte deutlich vor Augen führen: Die Betriebe und überbetrieblichen Einrichtungen der Kammern nehmen ihre Ausbildungsbereitschaft zurück und dokumentieren damit zwar einerseits ihre Macht, müssen sich dann aber darauf einstellen, ihre Deutungshoheit zu verspielen. Die Konstellation wirft zum benannten Zeitpunkt deshalb bereits objektiv die Frage auf, welche Einrichtungen die Qualifizierung von Arbeitskräften gesellschaftlich so sicherstellen, dass daraus keine arbeitsmarktpolitischen und darüber hinaus gesellschaftlichen Risiken entstehen.

Verfolgt man die Entwicklung um die individuelle Förderung der beruflichen Bildung durch das AFG weiter, dann ergibt sich der nächst größere Einschnitt durch das Arbeitsförderungs-Konsolidierungsgesetz (AFKG) von 1981<sup>156</sup>.

Die folgende Übersicht zeigt den Gesetzestext von 1975 im Vergleich zu 1981. Danach wird die berufliche Förderung des Bundes von schulischer Förderung strikt getrennt. Es ist dies noch einmal der Verweis auf die politischen Zuständigkeiten des Umgangs mit dem Phänomen Benachteiligte.

AFG § 40 nach Änderung durch das HStruktG von 1975

(1) Die Bundesanstalt gewährt Auszubildenden Berufsausbildungsbeihilfen für eine berufliche Ausbildung in Betrieben oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten sowie für die Teilnahme an Grundausbildungs- und Förderungslehrgängen und anderen berufsvorbereitenden Maßnahmen, soweit ihnen die hierfür erforderlichen Mittel anderweitig nicht zur Verfügung stehen. Für die Teilnehmer an berufsvorbereitenden Maßnahmen kann die Bundesanstalt die Lehrgangsgebühren ohne Anrechnung von Einkommen übernehmen. Die Berufsausbildungsbeihilfen werden als Zuschüsse oder Darlehen gewährt.

AFG § 40 nach Änderung durch das AFKG von 1981

(1) Die Bundesanstalt gewährt Auszubildenden Berufsausbildungsbeihilfen für eine berufliche Ausbildung in Betrieben oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten sowie für die Teilnahme an Grundausbildungs- und Förderungslehrgängen und anderen nicht den Schulgesetzen der Länder unterliegenden berufsvorbereitenden Maßnahmen, soweit ihnen nach Maßgabe dieses Gesetzes und der Anordnung der Bundesanstalt die hierfür erforderlichen Mittel anderweitig nicht zur Verfügung stehen. Bei einer Ausbildung im elterlichen Betrieb ist als Ausbildungsvergütung mindestens von einem Betrag in Höhe von fünfundsiebzig vom Hundert der tariflichen oder, soweit eine tarifliche Regelung nicht besteht, der ortsüblichen Bruttoausbildungsvergütung auszugehen, die in dem Ausbildungsberuf bei einer Ausbildung in einem fremden Betrieb gewährt wird.

Für die Teilnehmer an berufsvorbereitenden Maßnahmen kann die Bundesanstalt die Lehrgangsgebühren ohne Anrechnung von Einkommen übernehmen. Die Berufsausbildungsbeihilfen werden als Zuschüsse oder Darlehen gewährt.

(1 a) Berufsausbildungsbeihilfe wird für den Lebensunterhalt und für die Ausbildung oder

---

<sup>156</sup> Vgl. {Bundesminister der Justiz 1981: S. 1497}.

die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme gewährt (Bedarf). Der Bedarf wird, soweit er nicht in Absatz I b festgelegt ist, von der Bundesanstalt durch Anordnung bestimmt. Bei einer beruflichen Ausbildung in Betrieben oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten sind Kosten für Lernmittel nicht zu berücksichtigen.

Die Tatsache, dass im § 40 Abs. 1 a nunmehr der Bundesanstalt für Arbeit die Befugnis zugestanden wird, Maßnahmen nach ihrem Ermessen festzulegen (vgl. auch § 33 Abs.1 Satz 1 neu), ist angesichts der Intention des Konsolidierungsgesetzes nicht positiv zu werten und auch im Zusammenhang mit der Verminderung der Sätze für das Unterhaltsgeld zu interpretieren.

Wenn im Kommentar von Knigge u.a. 1984 zu der neuen Gesetzeslage auch noch ausdrücklich auf das durch den Bund aufgelegte Benachteiligtenprogramm und das Programm der Bildungsbeihilfen (BBH) verwiesen wird sowie die Differenz von Allgemeinbildung und Berufsbildung<sup>157</sup>, stärkt das die hier vertretene These, dass bis an die 1980er Jahre heran Benachteiligtenförderung kein Anliegen der Regierungspolitik bzw. der Wirtschafts- und Sozialpolitik war und dies, obwohl die Arbeitsmarkt- und Strukturkrise ab Mitte der 1970er Jahre nicht mehr abweisbar war.

Das Bundessozialgericht schuf mit ihrer Interpretation des § 40 darüber hinaus geltendes Recht, insofern es die genannten Aufzählungen Berufsausbildung, Lehrgänge und berufsvorbereitende Maßnahmen strikt in zwei Zonen unterteilte und sich dabei auf das Berufsbildungsgesetz bezog (siehe oben): Berufliche Ausbildung in Sinne des § 40 ist stets eine berufliche Erstausbildung nach BBiG bzw. Handwerksordnung, alle anderen genannten und zeitlich später liegenden Maßnahmen sind deshalb Fortbildung oder Umschulung<sup>158</sup>. Eine berufsvorbereitende Maßnahme ist damit also keine, die vor einer beruflichen Erstausbildung liegen kann. *Damit zeigt sich ein Auseinanderfallen der Begriffsvorstellungen bzw. eine immense Verschiebung des Begriffsgebrauchs im Zeitablauf.* Die Verwendung des Begriffs im AFG von 1969 ging von einer Vorstellung von Strukturwandel aus, in dem es notwendig werden kann, an eine abgeschlossene Berufsausbildung eine zweite Ausbildung anzuschließen, womit die Möglichkeit einer speziellen Berufstätigkeit eröffnet werden sollte, die durch nur einen Beruf nicht zu erreichen

---

<sup>157</sup> Vgl. {Knigge 1984}, Anmerkungen 4 und 5 zum § 33 AFG und Anmerkung 18 zum § 40 sowie Anmerkung 2a zum § 40a .

<sup>158</sup> Vgl. {Plagemann 2009: Urteil des BSG 30.9.1974, SozR 4100 § 41 Nr. 1}.

war<sup>159</sup>. Für genau diese Anschlussausbildung gewährte das AFG eine Berufsausbildungsbeihilfe (BAB).

Verstärkend in dieser Hinsicht wirkt auch das Eignungsargument. Eignung nach § 36 AFG war gebunden an die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit, also den Eintritt in den Arbeitsmarkt und nicht die Herstellung von Berufsreife. Neben der Eignung musste auch die Aussicht bestehen, dass der Antragsteller mit Erfolg an der Maßnahme teilnehmen wird, d.h. es musste ein entsprechender Bildungswille vorliegen.

Das Zweckmäßigkeitpostulat schließlich bezog sich lediglich auf die berufliche Fortbildung und Umschulung und hatte die Lage am Arbeitsmarkt zu berücksichtigen. Insofern ging es immer um Fragen der Anpassung an technische und ökonomische Dynamiken.

Schließlich ist im Zusammenhang mit der aufgebauten Argumentation auf die Verordnungen über die Beauftragung der Bundesanstalt für Arbeit mit der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen aus Bundesmitteln vom 29. Oktober 1981<sup>160</sup> und vom 30 März 1984<sup>161</sup>, die eine besondere Förderung ausländischer, lernbeeinträchtigter oder sozial benachteiligter Jugendlicher ermöglichten, jedoch bis zum 31.12. 1983 bzw. 31.12.1989 befristet waren, einzugehen.

Diese erste Verordnung, von der Regierung unter Bundeskanzler Schmidt veranlasst, stellt zunächst einen Befriedigungsmodus für die beiden zentralen Tarifparteien Gewerkschaften und Arbeitsgeber dar, weil § 40 die Förderung an Betriebe und überbetriebliche Einrichtungen band. Diese Einrichtungen waren jedoch von ihrer Funktion her kaum in der Lage, die spezifische Professionalität aufzubringen, der es bedurfte, um das drängender werdende Risikopotential gesellschaftlich zu kanalisieren. Es wurde mit anderen Worten eine Externalisierung bzw. eine Entlastung gesucht, ohne die prinzipiellen Dominanzansprüche der zentralen Akteure der Berufsbildung zu verletzen. Die Aufgabe, Berufsausbildung über die betriebliche hinaus zu finanzieren, fiel so der Arbeitsverwaltung als staatlicher Institution zu. Die zweite, im Wortlaut identische Verordnung, wird durch die Regierung unter Bundeskanzler Kohl initiiert. Sie befriedete ebenfalls die sozialpolitischen Interessen der Regierungspartei und darüber hinaus verband die neue Regierungskonstellation ab 1982 mit ihrer Arbeitsaufnahme ein Programm der Öffnung gegenüber deutschstämmigen Einwohnern im Ausland (Aussiedler)<sup>162</sup>.

---

<sup>159</sup> Vgl. {Knigge 1984: S. 281}.

<sup>160</sup> {Bundesminister der Justiz 1981: S. 1165}.

<sup>161</sup> {Bundesminister der Justiz 1984: S. 498}.

<sup>162</sup> In der Bundestagsdrucksache 11/890 kommt dieser Sachverhalt besonders deutlich zum Ausdruck. In Erwiderung auf die Stellungnahme des Bundesrates zur Drucksache heißt es: „Die Sprachförderung steht nach Auffassung der Bundesregierung in unmittelbarem Zusammenhang mit der Arbeitsvermittlung und der



Für diese Klientel waren „Anpassungsleistungen“ bereit zu stellen, welche die Verordnung vorbereitete. Mit der Verordnung wird diese Aufgabe der Bundesanstalt für Arbeit zugewiesen, ohne dass sie die Mittel bereit zu stellen hatte. Das Programm und die Mittelkontrolle oblagen dem Bildungs- und Wissenschaftsministerium, welches sich allerdings mit der Bundesanstalt für Arbeit (BA) abzustimmen hatte. Weil diese Verordnung gleichsam als Ausgangspunkt für die Privatisierungs- und Monopolisierungsthese dieses Kapitels steht, wird die Verordnung in ihrer Gesamtheit als Dokument wiedergegeben:

„Verordnung  
über die Beauftragung der Bundesanstalt für Arbeit mit der Förderung der Berufsausbildung  
von benachteiligten Jugendlichen aus Bundessmitteln  
Vom 30. März 1984

Auf Grund des § 3 Abs. 5 des Arbeitsförderungsgesetzes vom 25. Juni 1969 (BGBl. I S. 582), der durch Artikel 17 des Haushaltbegleitgesetzes 1984 vom 22. Dezember 1983 (BGBl. I S. 1532) geändert worden ist, verordnet die Bundesregierung nach Anhörung der Bundesanstalt für Arbeit gemäß § 234 Abs. 2 des Arbeitsförderungsgesetzes mit Zustimmung des Bundesrates:

#### § 1

Der Bundesanstalt für Arbeit wird die Aufgabe übertragen, Zuschüsse zur Förderung der Berufsausbildung von ausländischen Jugendlichen sowie lernbeeinträchtigten oder sozial benachteiligten deutschen Jugendlichen zu gewähren, denen die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen ohne weitere Förderung ein Ausbildungsplatz in einem anerkannten Ausbildungsberuf durch die Bundesanstalt für Arbeit nicht vermittelt werden kann.

#### § 2

(1) Die Förderung erfolgt nach den Richtlinien des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, die mit der Bundesanstalt für Arbeit im Hinblick auf das Verfahren abgestimmt werden.

(2) Der Umfang der Förderung nach § 1 richtet sich nach der Höhe der vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft zugewiesenen Haushaltsmittel.

#### § 3

Diese Verordnung gilt nach § 14 des Dritten Überleitungsgesetzes in Verbindung mit § 250 des Arbeitsförderungsgesetzes auch im Land Berlin.

#### § 4

Diese Verordnung tritt mit Wirkung vom 1. Januar 1984 in Kraft. Sie tritt am 31. Dezember 1989 außer Kraft.

Bonn, den 30 März 1984

Der Bundeskanzler

Dr. Helmut Kohl

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft

Dr. Dorothee Wilms

Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung

Norbert Blüm“ {Bundesminister der Justiz 1984: Teil I S. 498}

---

Förderung der beruflichen Weiterbildung, beides Aufgaben der Bundesanstalt für Arbeit nach § 3 Abs. 2 Arbeitsförderungsgesetz (AFG). Es gehört darüber hinaus gemäß § 77 Abs. 1 des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG) zu den Aufgaben der Bundesanstalt für Arbeit, Aussiedler, die nach § 1 Abs. 2 Nr. 3 BVFG Vertriebene sind, berufsadäquat einzugliedern.

Diese Provisorien traten jedoch schon vor dem gedachten Ablauf außer Kraft. Mit dem 8. Gesetz zur Änderung des Arbeitsförderungsgesetzes vom 14.12.1987<sup>163</sup> vollzog die Berufsbildungspolitik des Bundes die entscheidende Öffnung gegenüber einer Lösung, die nunmehr die Berufsausbildung aus der Ausschließlichkeit der Betriebe entließ, indem der sachliche Anwendungsbereich der Berufsausbildungsbeihilfe auf Maßnahmen außerhalb der beruflichen Ausbildung in Betrieben erweitert wurde. Statt des Begriffs berufsvorbereitende Maßnahmen wird der Überbegriff der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen gewählt. Die Bundesregierung bezweckte damit eine Marktöffnung. In der Begründung zum Änderungsgesetz heißt es dazu in der Bundestagsdrucksache 11/890:

„Die Bundesanstalt soll künftig bei der Auswahl der im Einzelfall zweckmäßigsten berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme auf einen erweiterten Kreis von förderungsfähigen Bildungsmaßnahmen zurückgreifen können. Durch die Änderung wird es ihr ermöglicht, für folgende nicht den Schulgesetzen der Länder unterliegenden beruflichen Bildungsmaßnahmen, die bisher ergänzend zum AFG nach dem Bildungsbeihilfengesetz in Verbindung mit § 4 der Richtlinien des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung vom 11. Juni 1982 (BAnz. Nr. 113 vom 25. Juni 1982, zuletzt geändert durch die Richtlinie vom 26. Februar 1986 (BAnz. S. 2845), gefördert werden konnten, um im Rahmen einer Berufsvorbereitung Berufsausbildungsbeihilfen zu gewähren“ {Deutscher Bundestag 06.10.1987: S. 16 ff.}.

Dabei begründet der neu in das Gesetz aufgenommene § 40 b die Förderung des sogenannten U25-Klientels und der ebenfalls neu aufgenommene § 40 c die Förderung von Lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Jugendlichen. § 62 a regelt die Förderung der Aussiedler, Asylberechtigten und Kontingentflüchtlingen.

Mit der Übernahme des Benachteiligtenprogramms in das AFG war ab 1988 dann der Schritt in den Non-Profit-Markt vollzogen und vor allem die großen Wohlfahrtsverbände engagierten sich, sogenannte berufliche Bildung als Produkt zu vermarkten, wenn auch zunächst für einen begrenzten Kreis von Betroffenen (vgl. dazu im Detail Punkt 4.4 in diesem Kapitel).

#### 4.3.2 *Die Regelungsstrukturen des SGB III*

Die Integration des AFG in das Gesamtwerk des Sozialgesetzbuches hat dann eine nochmalige Festigung und Ausweitung ergeben, insofern der § 3 des SGB

---

<sup>163</sup> Vgl. {Bundesminister der Justiz 1987: S. 2602}.

III die Leistungen nunmehr nach den Leistungsempfängern (Arbeitnehmer [Kapitel 4], Arbeitsgeber [Kapitel 5], Träger [Kapitel 6]) strukturiert. Folge davon ist, dass in jedem Kapitel ein Abschnitt über das Förderungsinstrument Berufsausbildung zu finden ist. Alle Regelungen zusammen ergeben deshalb erst ein Bild über die Förderinstrumente des SGB III. Die Förderung des betroffenen Personenkreises mit den Instrumenten der Berufsbildung geht dabei weit über die ursprünglichen bei der Schaffung des AFG vorgesehenen Formen der Förderung von Berufsausbildung, Fortbildung und Umschulung hinaus.

So ist eine Maßnahmenachfrage induziert worden, die schnell ihr Angebot geschaffen hat. Dieses Bündel an Maßnahmen führte im Bereich der beruflichen Ausbildung nicht zur Klarheit wie es zugleich auch nicht mehr der Systematik der Berufe entsprach. Auch muss sich die Einteilung den Vorwurf gefallen lassen, dass durch Leistungen an den Arbeitgeber oder den Träger einer Maßnahme zuerst diese und nur sekundär die Betroffenen gefördert würden.

#### 4.3.2.1 *Förderung der Berufsausbildung als Leistung an Arbeitnehmer*

Die Förderung der Berufsausbildung nach den §§ 59 - 76 SGB III bezieht sich auf den Status als Arbeitnehmer und man findet seine Entsprechungen bzw. Herkunft im § 40 des AFG in Verbindung mit der Anordnung-Ausbildung (A-Ausb.). Ein versicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis wird jedoch vor oder während der Ausbildung nicht mehr vorausgesetzt. Die Förderung der Berufsausbildung erfolgt über eine Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) während einer Berufsausbildung oder einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BBiM). Damit ist die Grundnorm der Förderung markiert.

Gemäß § 60 SGB III wird eine Berufsausbildungsbeihilfe gewährt, wenn eine berufliche Ausbildung nach Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung oder Seemannsgesetz durchgeführt wird. Auch darf nach einer vorzeitigen Auflösung des Vertrages gefördert werden.

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach § 61 SGB III sollen auf die Aufnahme einer Ausbildung vorbereiten oder der beruflichen Eingliederung dienen, zusätzlich ist der Erwerb des Hauptschulabschlusses möglich.

Zu den wichtigsten Aufgaben gehört es,

- den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich einer möglichen Berufswahl zu überprüfen und zu bewerten, sich im Spektrum geeigneter Berufe zu orientieren und eine Berufswahlentscheidung zu treffen,

- den Teilnehmenden die Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung oder – sofern dies (noch) nicht möglich ist – für die Aufnahme einer Beschäftigung zu vermitteln und
- die Teilnehmenden möglichst nachhaltig in den Ausbildungs- und/oder Arbeitsmarkt zu integrieren.

Zur Zielgruppe berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA gehören – unabhängig von der erreichten Schulbildung – Jugendliche und junge Erwachsene, sofern sie ohne berufliche Erstausbildung sind, das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet und ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt haben, insbesondere noch nicht berufsreife Jugendliche, junge Menschen mit Lernbeeinträchtigung, junge Menschen mit Behinderung, Un- und Angelernte, sozial Benachteiligte, junge Menschen mit Migrationshintergrund, Jugendliche, denen die Aufnahme einer Ausbildung nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- oder Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen.

Die Ansatzpunkte der Berufsausbildungsbeihilfe nach §§ 59 – 61 sind sehr unterschiedlicher Natur und werden deshalb in Rechtsprechung bemängelt. So gehören die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen konzeptionell in den Bereich der Benachteiligtenförderung, während die Hilfen der BAB in der regulären Ausbildung sachlich vergleichbar den Zielen des BAföG sind. Die Unstimmigkeiten gehen auf die Anlage des § 40 AFG zurück und sind Ausdruck der Differenz in der Problemwahrnehmung bzw. des gesellschaftlichen Bewusstseins über Sinn und Nutzen des Sozialfonds, den die Bundesagentur verwaltet.

Ebenfalls problematisch ist die Überschneidung zu anderen Qualifikationsmaßnahmen, die sich durch die Erweiterung der Instrumente ergeben haben. So ähneln sich vom Instrument, der Zielgruppe und der Zielsetzung her die BBiM und die Trainingsmaßnahmen nach §§ 48 ff SGG III.

#### 4.3.2.2 *Ausbildungsförderung als Leistung an Arbeitgeber*

Bei den Leistungen an Arbeitgeber handelt es sich, genau betrachtet, um Anreize, temporär Ausbildungsstellen zu schaffen. Der § 235b, der die Einstiegsqualifizierung regelt, ist durch das 4. SGB III-Änderungsgesetz<sup>164</sup> eingeführt worden. Mit

---

<sup>164</sup> Vgl. {Bundesminister der Justiz 2007: S. 2329}, Verbesserung der Qualifizierung und Beschäftigungschancen von jüngeren Menschen mit Vermittlungshemmnissen.

ihm wurde das EQJ-Programm<sup>165</sup> in das Gesetz übernommen. Er ist in Verbindung mit § 61 Abs. 3 zu lesen, der die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen regelt.

Arbeitgeber, die eine betriebliche Einstiegsqualifizierung durchführen, können mit einem Zuschuss zur Vergütung in Höhe von bis zu monatlich 212 € zuzüglich eines pauschalen Anteils am Gesamtsozialversicherungsbeitrag gefördert werden. Eine Einstiegsqualifizierung kann für die Dauer von 6 bis längstens 12 Monate gefördert werden, wenn sie auf der Grundlage eines Vertrages im Sinne des § 26 BBiG durchgeführt wird, auf einen anerkannten Ausbildungsberuf i. S. des § 4 Abs. 1 BBiG, § 25 Abs. 1 S. 1 HwO, des Seemannsgesetzes oder des Altenpflegegesetzes vorbereitet und in Vollzeit oder wegen der Erziehung eigener Kinder oder der Pflege von Familienangehörigen in Teilzeit von mindestens 20 Stunden durchgeführt wird. Einstiegsqualifizierungen dienen der Vermittlung und Vertiefung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit und sollen für folgende Zielgruppen eine Brücke in die Berufsausbildung sein: für Ausbildungsbewerber/-innen mit individuell eingeschränkten Vermittlungsperspektiven, die auch nach den bundesweiten Nachvermittlungskaktionen noch ohne Ausbildungsplatz geblieben sind, für Ausbildungsbewerber/-innen, die noch nicht über die volle Ausbildungsreife verfügen, und für Lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche. Der Berufsbildungsbericht für das Jahr 2010 bewertet betriebliche Einstiegsqualifizierung positiv:

"Die betriebliche Einstiegsqualifizierung, mit der der Übergang in betriebliche Berufsausbildung vorbereitet wird, erwies sich ebenfalls weiterhin als erfolgreich. Im Rahmen des Paktes [Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs, ED] wurden von der Wirtschaft 32.360 Praktikumsplätze (Einstiegsqualifizierungen) im letzten Paktjahr bereitgestellt (2007: 43.250, 2008: 38.000). " {Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010: S. 33}

Demgegenüber zweifeln die Kommentare zum SGB III die Nützlichkeit an:

„Es bestehen allerdings erhebliche Zweifel an der Konzeption der Praktikumsvergütung im Rahmen des SGB III und der Ausgestaltung der Erstattungsregelung. Durch die Festsetzung einer sozialversicherungspflichtigen Praktikumsvergütung mit Erstattungsanspruch des ArbG wird sowohl für den ArbG als auch die BA und letztlich auch

---

<sup>165</sup>Das EQJ-Programm ist Teil des Ausbildungspaktes der Bundesregierung und begann am 1. Oktober 2004. Es fungierte als vorberufliche und sechs- bis zwölfmonatige betrieblichen Maßnahme, um die Zielgruppe jugendliche Ausbildungsbewerber mit eingeschränkten Vermittlungsperspektiven und Jugendliche, die noch nicht in vollem Maße über die erforderliche Ausbildungsbefähigung verfügten, zu integrieren. Seit Oktober 2007 werden Einstiegsqualifizierungen durch die Agenturen für Arbeit und die Träger der Grundsicherung für Arbeitsuchende als gesetzliche Regelleistung gefördert (§ 235 a SGB III).

die betroffenen Sozialversicherungsträger ein verwaltungsaufwändiges Verfahren vorgesehen, dessen Nutzen für den Azubi in keinem Verhältnis dazu steht. Denn dieser erhält zur Sicherung des persönlichen Lebensunterhalts für die Gesamtmaßnahme BAB nach § 66 ( s § 61 Rz 52). Die Praktikumsvergütung wird darauf nach § 71 Abs 4 S. 2 angerechnet, da es sich um Einkommen aus einer nach diesem Buch geförderten Maßnahme handelt. Der Gesetzgeber hat ganz offenbar die Förderungsmodalitäten des Sofortprogramms übernommen, ohne die besondere Struktur der Leistungsgewährung für BBiM nach dem SGB III genauer zu bedenken. Es spräche viel dafür, das Betriebspraktikum vollständig in die BBiM zu integrieren und den Vergütungsanspruch des Azubi einschließlich des Erstattungsanspruchs des ArbG entfallen zu lassen“ (Gagel 2008, Kommentar zu § 235 b).

#### 4.3.2.3 *Ausbildungsförderung als Leistung an Träger*

Die Grundsatznorm zur Benachteiligtenförderung für die §§ 241 – 246 ist im § 240 spezifiziert. Der § 240 bezieht sich auf die Förderung der Berufsausbildung, zu der im Sinne des Gesetzes auch die Aktivierungshilfen gehören. Der Begriff Träger wird formal durch den § 21 SGB III definiert. Praktisch bestehen Träger-schaften dann, wenn sie förderungsbedürftige Jugendliche

1. mit ausbildungsbegleitenden Hilfen bei deren betrieblicher Berufsausbildung unterstützen oder deren Eingliederungsaussichten in Berufsausbildung oder Arbeit verbessern (§ 241 SGB III),
2. anstelle einer Berufsausbildung in einem Betrieb in einer außerbetrieblichen Einrichtung ausbilden (§ 242 SGB III),
3. mit sozialpädagogischer Begleitung während einer Berufsausbildungsvorbereitung nach dem Berufsbildungsgesetz unterstützen (§ 243 SGB III) oder
4. durch die Unterstützung mit administrativen und organisatorischen Hilfen in die Berufsausbildung, in die Berufsausbildungsvorbereitung nach dem Berufsbildungsgesetz oder in die Einstiegsqualifizierung eingliedern.

Das Feld dieser ab den 1980er Jahren entstehenden Träger wird in Kapitel 4.4 vorgestellt. Ihre Angebote beziehen sich auf die genannten vier Maßnahmetypen:

*Ausbildungsbegleitende Hilfen* zielen darauf ab, Jugendlichen, die besonderer Hilfen bedürfen, durch ausbildungsbegleitende Hilfen die Aufnahme, Fortsetzung sowie den erfolgreichen Abschluss einer erstmaligen betrieblichen Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen zu ermöglichen. Förderungsfähig sind Maß-

nahmen zum Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten, zur Förderung der Fachpraxis und Fachtheorie und zur sozialpädagogischen Begleitung. Ausbildungsbegleitende Hilfen können durch Abschnitte der Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung ergänzt werden. Förderungsfähig sind lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Auszubildende sowie Auszubildende, bei denen ohne die Förderung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen ein Abbruch ihrer Ausbildung droht, sofern sie noch keine berufliche Erstausbildung abgeschlossen haben.

*Außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE):* Im Rahmen einer Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung soll lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die auch mit ausbildungsbegleitenden Hilfen noch nicht in einem Betrieb ausgebildet werden können, ein Ausbildungsabschluss ermöglicht werden. Zur förderungsfähigen Zielgruppe gehören Jugendliche und junge Erwachsene ohne berufliche Erstausbildung, die die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben. Förderungsfähig sind lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Auszubildende, die auch mit ausbildungsbegleitenden Hilfen eine betriebliche Ausbildung nicht erfolgreich absolvieren können. Die BA setzt die Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen in zwei Ausgestaltungsformen um (integratives und kooperatives Modell):

Beim integrativen Modell obliegt dem Bildungsträger sowohl die fachtheoretische als auch die fachpraktische Unterweisung der Auszubildenden. Letztere wird durch betriebliche Praktika ergänzt. In diesem Modell hält der beauftragte Bildungsträger eigenes Ausbildungspersonal und eigene Ausbildungswerkstätten vor. Bei der BaE im kooperativen Modell wird die fachpraktische Unterweisung in den betrieblichen Ausbildungsphasen durch einen Kooperationsbetrieb durchgeführt. Der beauftragte Bildungsträger ist für die Gewinnung des Kooperationsbetriebes sowie die Koordinierung der Ausbildung mit allen beteiligten Stellen verantwortlich und unterstützt diese in ihrer Aufgabenwahrnehmung. Durch die fachtheoretische Unterweisung sowie sozialpädagogische Begleitung der Auszubildenden wird der Ausbildungserfolg sichergestellt.

Die kooperative Form wird in Regionen angeboten, in denen eine ausreichende Zahl von Kooperationsbetrieben zur Verfügung steht, und kommt nur für solche Jugendliche in Betracht, die den Anforderungen des Lernortes Betrieb bereits ab Ausbildungsbeginn mit den vom Bildungsträger bereitgestellten Unterstützungsleistungen gewachsen sind.

*Sozialpädagogische Begleitung und organisatorische Unterstützung bei betrieblicher Berufsausbildung und Berufsausbildungsvorbereitung:* Unternehmen, die einen benachteiligten Jugendlichen betrieblich ausbilden oder im Rahmen einer Berufsausbildungsvorbereitung nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. einer

Einstiegsqualifizierung qualifizieren wollen, können Unterstützungsleistungen durch einen beauftragten Bildungsträger bei administrativen und organisatorischen Aufgaben erhalten (Ausbildungsmanagement). Mit der organisatorischen Unterstützung von kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) bei administrativen und organisatorischen Aufgaben soll deren Engagement für benachteiligte Jugendliche unterstützt werden. Darüber hinaus können benachteiligte Jugendliche, die sich in einer Berufsausbildungsvorbereitung nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. einer Einstiegsqualifizierung befinden, durch einen Bildungsträger sozialpädagogisch begleitet werden (Sozialpädagogische Begleitung). Zur förderungsfähigen Zielgruppe gehören Jugendliche und junge Erwachsene ohne berufliche Erstausbildung, die die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben.

Die beauftragten Bildungsträger können für Betriebe unter unterschiedlichen Bedingungen folgende Dienstleistungen erbringen. Unter der Bedingung betrieblicher Berufsausbildungsvorbereitung bzw. Einstiegsqualifizierungen sind als Unterstützungsleistungen ab Vertragsabschluss zwei Optionen möglich.

- a) Betriebe sollen Hilfestellungen erhalten, um einen reibungslosen Ablauf und einen Erfolg der Berufsausbildungsvorbereitung bzw. Einstiegsqualifizierung zu gewährleisten und Abbrüche zu vermeiden. Dies umfasst insbesondere die Unterstützung bei administrativen Aufgaben und bei der organisatorischen Vorbereitung.
- b) Ziel der sozialpädagogischen Begleitung ist die Herstellung eines positiven Lern- und Arbeitsverhaltens der Teilnehmer/-innen, um eine nachhaltige und dauerhafte Integration zu erreichen.

Unter der Bedingung betrieblicher Berufsausbildung gibt es drei Optionen.

- a) Unterstützungsleistung zur Schaffung der Ausbildungsvoraussetzungen: Betriebe, die benachteiligte Auszubildende einstellen wollen, sollen Unterstützungsleistungen erhalten, um für diese Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zur Verfügung zu stellen. Hierzu muss der Betrieb die Einstellung eines bzw. einer konkret benannten benachteiligten Auszubildenden zusagen.
- b) Prüfung der Berufseignung für Ausbildungsplätze: Wenn Betriebe benachteiligte Bewerber/-innen einstellen wollen, jedoch noch unsicher sind, ob diese über die Berufseignung verfügen und voraussichtlich den Anforderungen der Ausbildung entsprechen können, kann ein Abgleich der Ausbildungsanforderungen mit dem individuellen Leistungsvermögen der Bewerber/-innen vorgenommen werden.



Unterstützungsleistungen ab Vertragsabschluss: Betriebe sollen Hilfestellungen erhalten, um einen reibungslosen Ablauf und einen Erfolg der Ausbildung zu gewährleisten und Abbrüche zu vermeiden. Dies umfasst insbesondere die Unterstützung bei administrativen Aufgaben und bei der organisatorischen Vorbereitung.

Verfolgt man die Novellierungen des Gesetzes und die diesbezüglichen Debatten im Bundestag, abgebildet in den Bundestagsdrucksachen und stenographischen Protokollen, dann wird schnell ersichtlich, dass das Instrumentarium der Eingliederungs-, Übergangs- und Aktivierungshilfen gegenüber den erst 1994 in das AFG eingeführten sozialpädagogischen Hilfen nach § 40c Abs. 2a AFG sowohl hinsichtlich des förderungsberechtigten Personenkreises als auch hinsichtlich der förderungsfähigen Maßnahmen extrem erweitert worden ist. Unter der Geltung des AFG wurden sozialpädagogische Hilfen nur für Absolventen von außerbetrieblichen Ausbildungen angeboten. Seit 1998 gelten sie auch für Auszubildende, die an Maßnahmen der ausbildungsbegleitenden Hilfen teilgenommen haben. Durch die Einführung der BaE mit einem ähnlichen Förderansatz sowohl hinsichtlich der Maßnahmekonzeption als auch des zu fördernden Personenkreises ist das Instrument der Hilfen noch einmal faktisch ausgeweitet worden.

#### 4.3.2.4 *Sonderregelungen des 13. Kapitels des SGB III*

Das gesamte 13. Kapitel des SGB III schließlich ist Sonderregelungen gewidmet, die vor allem mit der Herstellung der Einheit Deutschlands in Zusammenhang stehen, einem zunehmenden Bewusstsein über die sich entwickelnden gesellschaftlichen Migrationsstrukturen sowie den veränderten Prinzipien der Regulierung und Steuerung öffentlicher Prozesse und Aufgaben<sup>166</sup>.

So sahen die inzwischen aufgehobenen §§ 418 und 419 Eingliederungshilfen und eine Sprachförderung für (Spät-)Aussiedler und Zuwanderer<sup>167</sup> vor, obwohl unter den Juristen der Arbeitsverwaltung und der Rechtsprechung immer strittig war, ob gerade die Sprachförderung als Arbeitsförderungsrecht zu fassen sei.

Ferner gelangte in das Sozialgesetzbuch, und zwar durch das Gesetz zu Korrekturen in der Sozialversicherung<sup>168</sup> eine Sonderregelung zur Finanzierung des So-

---

<sup>166</sup> Diese Instrumente werden unter dem Begriff New Public Management geführt. Vgl. dazu auch (hier Kapitel angeben, wo beschrieben).

<sup>167</sup> Vgl. hierzu auch die Richtlinie für die Vergabe von Zuwendungen (Beihilfe) zur gesellschaftlichen, d.h. zur sprachlichen, schulischen, beruflichen und damit in Verbindung stehenden sozialen Eingliederung junger Aussiedler und Aussiedlerinnen sowie junger ausländischer Flüchtlinge „Garantiefonds – Schul- und Berufsbildungsbereich – (RL-GF-SB)“; {Bundesminister des Inneren 1996: S. 266}.

<sup>168</sup> Vgl. {Bundesminister der Justiz 1998: S. 3843}.

fortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit. Im Korrekturgesetz heißt es dazu in Artikel 2 (Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch):

„Nach § 421 b wird folgender § 421 c eingefügt:

§ 421 c

Sonderregelung zur Finanzierung eines befristeten  
Arbeitsmarktprogramms

Abweichend von § 363 Abs. 1 Satz 1 trägt die Bundesanstalt die Ausgaben für das ihr übertragene Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit.“

Die Norm weicht von der allgemeinen Regelung ab, wonach bei der Übertragung weiterer Aufgaben auf die Bundesanstalt für Arbeit durch den Bund dieser und nicht die BA die Ausgaben trägt (§ 363 Abs. 1 S 1). Bei dem im Gesetz ausgewiesenen Programm handelt es sich um eine befristete Arbeitsmarktinitiative. Rechtsgrundlage für dieses Arbeitsmarktprogramm ist § 370 Abs. 2 S 2 iVm der Vereinbarung zwischen der Bundesregierung und der Bundesanstalt (Vereinbarung zwischen der Bundesregierung und der Bundesanstalt über die Durchführung des Programms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit - Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher -, mitfinanziert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds<sup>169</sup>. Nach § 370 Abs. 2 S. 2 kann die Bundesregierung der Bundesanstalt durch Verwaltungsvereinbarung die Durchführung befristeter Arbeitsmarktprogramme übertragen. § 421c regelt hingegen nur eine vom Regelfall abweichende Finanzierungsmodalität für die Kosten des Beschäftigungsprogramms und stellt keine Rechtsgrundlage dafür dar.

Konkretisiert werden die Leistungen und Inhalte des Sofortprogramms durch die Richtlinien zur Durchführung des Sofortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit - Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher (Sofortprogramm-Richtlinien - SPR) vom 9. 12. 1999<sup>170</sup>.

Der Vorläufer dieses Sofortprogramms war das Benachteiligtenprogramm, welches durch die Richtlinie für die Förderung der Berufsausbildung von Benachteiligten Jugendlichen im Bundesanzeiger 1980 veröffentlicht wurde (siehe oben).

---

<sup>169</sup> {Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 1999: S. 34}; Es handelt sich um ein Organ des Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Das monatliche Bundesarbeitsblatt behandelt die Politikfelder des Ministeriums und stellt Gesetzesinitiativen zur Arbeits- und Sozialpolitik für das Fachpublikum vor. Darüber hinaus veröffentlicht das Bundesarbeitsblatt ausführliche Arbeits- und Sozialstatistiken und die "Amtlichen Bekanntmachungen" mit Gesetzestexten und Verordnungen.

<sup>170</sup> Vgl. {Bundesminister der Justiz 1999: S. 19801}, zuletzt geändert durch die Zweite Änderung der Richtlinien vom 3. 11. 2000 {Bundesminister der Justiz 2000: S. 22227}.

Diese gleiche Richtlinie gilt auch als Vorläufer der Benachteiligtenförderung nach dem AFG und den §§ 240 ff SGB III, zielten sie doch auf den Personenkreis der Jugendlichen, die trotz der bestehenden Fördermaßnahmen keinen Ausbildungsplatz finden konnten. Für diese Jugendlichen sollten Fördermaßnahmen zu einem betrieblichen Ausbildungsverhältnis führen. War dies nicht möglich, bestand das Angebot einer überbetrieblichen Ausbildung, die allerdings nur im ersten Ausbildungsjahr gefördert wurde. Getragen wurde die Förderung aus Mitteln des Bundes (vgl. §§ 4 und 6 der Richtlinie).

Eine Fortführung der Maßnahmen ermöglichte dann die Verordnung über die Beauftragung der BA mit der Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen aus Bundesmitteln vom 30. 3. 1984<sup>171</sup>. Diese Verordnung wurde durch die Bundesregierung auf der Ermächtigungsgrundlage des § 3 Abs. 5 AFG erlassen. § 3 Abs. 5 AFG ermächtigte die Bundesregierung durch Rechtsverordnung weitere Aufgaben auf die BA zu übertragen, wenn diese im Zusammenhang mit den Aufgaben der BA stehen. Die Ermächtigung entspricht der jetzigen Regelung in § 370 Abs. 2 S 1. Der Umfang der Förderung richtete sich nach der Höhe der vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) zugewiesenen Haushaltsmittel.

Ein weiterer Vorläufer des Sofortprogramms und der gewählten Instrumente außerhalb des AFG ist das Bildungsbeihilfengesetz v 3. 6. 1982 (verkündet als Art 3 des Beschäftigungsförderungsgesetzes von 1982, BGBl I S 643. Aus den Mitteln des Bundes gewährte die BA nach diesem Gesetz Bildungsbeihilfen für arbeitslose Jugendliche unter 22 Jahren. Gefördert wurden berufliche Eingliederungsmaßnahmen von höchstens einem Jahr, wobei sich der Bedarfssatz nach § 40 a richtete.

Das 8. Änderungsgesetz v 14. 12. 1987<sup>172</sup> hob zum 1. 1. 1988 das Bildungsbeihilfengesetz auf und überführte es in den § 40 a AFG (jetzt SGB III: § 74). Dadurch wurde wiederum die BA statt des Bundes leistungspflichtig. Das gleiche Gesetz führte auch den später wieder aufgehobenen § 40b AFG zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses und zu allgemeinbildenden Kursen zum Abbau von beruflich schwerwiegenden Bildungsdefiziten ein. Außerdem übernahm das AFG den Inhalt der Verordnung über die Beauftragung der BA mit der Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen aus Bundesmitteln v 30. 3. 1984, BGBl I S 498 (zur Förderung von ausländischen, lernbeeinträchtigten oder sozial benachteiligten deutschen Azubi {siehe §§

---

<sup>171</sup> Vgl. {Bundesminister der Justiz 1984: S. 498}.

<sup>172</sup> Vgl. {Bundesminister der Justiz 1987: S. 2602}.

240 ff SGB III}) in § 40 c. Die BA hatte abermals die Kosten der Benachteiligtenförderung statt des Bundes zu tragen.

Die Sofortprogramm-Richtlinien (SPR) sehen zehn unterschiedliche Maßnahmetypen vor. Sie knüpfen an die Regelungen über die Förderinstrumente des SGB III an, nämlich gezielte Eingliederungsmaßnahmen für die Zielgruppe der bis zu 25 Jahre alten arbeitslosen Jugendlichen zu ermöglichen. Im Detail sind dies:

1. Die Förderung von lokalen und regionalen Projekten zur Ausschöpfung und Erhöhung des betrieblichen Lehrstellenangebotes;
2. Außerbetriebliche Ausbildung für noch nicht vermittelbare Bewerberinnen und Bewerber;
3. Nachholen des Hauptschulabschlusses;
4. Arbeits- und Qualifizierungsmaßnahmen für noch nicht ausbildungsgerechte Jugendliche;
5. Berufliche Nach- und Zusatzqualifizierung;
6. Lohnkostenzuschüsse für arbeitslose Jugendliche;
7. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen mit integrierter beruflicher Qualifizierung;
8. Beschäftigungsbegleitende Hilfen;
9. Soziale Betreuung der Hinführung an Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen;
10. Mobilitätshilfen.

Nach Artikel 4 Abs. 4 der Richtlinie war das Programm einer Begleitforschung zu unterziehen. Diese Aufgabe hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gemeinsam mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) übernommen. Eine wissenschaftliche Begleitforschung, die unter systematischen Gesichtspunkten eine Gesamtauswertung verfolgt, ist allerdings nicht veröffentlicht worden.

Der Qualifizierungszuschuss für jüngere Arbeitnehmer nach § 421 o SGB III wurde zusammen mit dem Eingliederungszuschuss für Jüngere (§ 421 p) und der erweiterten Berufsorientierung (§ 421 q) durch das 4. SGB III-ÄndG eingefügt und durch das Gesetz zur Neuausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente ab 1. 1. 2009 geändert.

Der Zweck der Regelung besteht darin, den Qualifizierungszuschuss des § 421 o mit dem Eingliederungszuschuss kombinieren zu können. Er zielt auf Arbeitsgeber, die bereit sind jüngeren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer unter 25 Jahren, die mindestens sechs Monate arbeitslos sind und keinen Berufsabschluss haben, ein beruflich qualifizierendes Beschäftigungsverhältnis zu geben. Der Gesetzgeber will damit die Jugendlichen erfassen, die für eine Berufsausbildung nicht

erreichbar sind und damit ein höheres Arbeitsmarktrisiko verkörpern. Die Förderung kann im Anschluss mit anderen Förderungen verknüpft werden, um das Nachholen des Berufsabschlusses zu erleichtern<sup>173</sup>.

Die genannte Vorschrift des § 421 o ergänzt der § 421 p, insofern Arbeitgeber, die jüngere Arbeitslose nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung beschäftigen, einen Zuschuss zum Arbeitsentgelt erhalten können. Das Zusammenwirken der Instrumente soll das Herstellen von biographischer Kontinuität ermöglichen.

Die vertiefte und erweiterte Berufsorientierung nach § 421 q ist zusammen mit den §§ 421 o und 421 p durch das 4. SGB III-Änderungsgesetz im Jahr 2007 eingefügt und durch das Beschäftigungschancengesetz mit Wirkung von 2011 um drei Jahre verlängert worden. In Verbindung mit § 33 Satz 4 zielen die Maßnahmen auf eine bessere Vorbereitung bei der Berufswahl von Schülerinnen und Schülern, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden und Fehlentscheidungen bei der Berufswahl vorzubeugen. Sie dienen der ergänzenden Berufsorientierung um die Übergänge von der Schule in eine Ausbildung zu erleichtern. Die Maßnahmen umfassen je nach Dauer und Ausgestaltung z.B. umfassende Informationen zu Berufsfeldern, Interessenerkundungen, vertiefte Eignungsfeststellung, Praktika, sozialpädagogische Begleitung und Unterstützung. Voraussetzung für eine Förderung ist, dass ein Dritter (z.B. Schule bzw. Land, Kommunen, Kammern, Verbände, Vereine) die Maßnahmen zu mindestens 50 Prozent mitfinanziert. "Im Jahr 2009 wurden für Berufsorientierungsmaßnahmen von der Bundesagentur für Arbeit 67,4 Millionen Euro ausgegeben (2008: 52,3 Millionen Euro, 2007: 19,6 Millionen Euro). Rund 171.000 junge Menschen konnten damit gefördert werden (2008: rund 127.000, 2007: rund 15.000)." {Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010: S. 41}

Um die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze zugunsten schwächerer und sich seit langem um Ausbildung bemühender junger Menschen spürbar zu erhöhen<sup>174</sup>, ist die Rechtsvorschrift des § 421 r – Ausbildungsbonus – durch das 5. SGB-Änderungsgesetz mit Wirkung zum 30.8.2008 eingefügt worden.<sup>175</sup> Die Vorschrift regelt sehr differenziert die Gewährung eines Ausbildungsbonus an Arbeitgeber, die zusätzlich benachteiligte Jugendliche ausbilden.

Die Regelungen des § 421 r sind nun deshalb besonders interessant, weil sie in ihren Details zeigen, wie der pädagogische Handlungsbedarf nach und nach vom oligopolisierten Markt der externen Träger von beruflicher und vorberuflicher Bildung abgezogen wird und den Betrieben gesellschaftliche Offerten zur Über-

---

<sup>173</sup> Vgl. {Deutscher Bundestag 19.6.2007: S. 10}.

<sup>174</sup> Vgl. {Deutscher Bundestag 07.04.2008: S. 10}.

<sup>175</sup> Allerdings wurde sie in der Zwischenzeit auch schon dreimal geändert.

nahme dieser Aufgabe gemacht werden. Zugleich appellieren die Regelungen an das sozialpolitische Ethos, diese Aufgabe, falls nicht einzelbetrieblich zu lösen, auch als Ausbildungsverbund im Sinne des § 10 Abs. 5 BBIG<sup>176</sup> zu realisieren.

Die nachfolgende Übersicht zeigt die Systematik, die das Gesetz zugrunde legt, wenn es von einfach bzw. besonders förderbedürftigen Jugendlichen spricht. Ob die Betriebe überhaupt geeignete Einrichtungen sein können und über das pädagogische Förderpersonal verfügen, darf zu Recht gefragt werden.

<b>Besonders förderungsbedürftige Jugendliche</b>		
	Schulabschluss	Zeitvakazen / Items
a) sind Altbewerber,	die einen Sonderschul-/Förderschulabschluß oder einen Hauptschulabschluss haben,	im Jahr der Schulentlassung keinen Ausbildungsplatz gefunden und sich mindestens ein Jahr lang erfolglos um eine Ausbildungsstelle bemüht haben.
<b>b) mit Ausbildungerschwer- nissen</b>		
aa) sind Lernbeeinträchtigte	ohne Hauptschulabschluss, die vorwiegend aus Sonder- und Förderschulen kommen und erhebliche Bildungsdefizite auf weisen, die durch den Psychologischen Dienst der BA festzustellen sind,	und die im Jahr der Schulentlassung keinen Ausbildungsplatz gefunden haben.
bb) sind sozial Benachteiligte	unabhängig vom Schulabschluss, die	gravierende soziale, persönliche oder psychische Probleme; Teilleistungsschwächen (z.B. Dyskalkulie. LRS etc.; Suchtphänomene; Sprachprobleme; Straffälligkeitstendenzen; sozio-kulturelle Integrationsprobleme haben oder Alleinerziehend sind.
c) sind Ausbildungssuchende mit Migrationshintergrund (vgl. BT-DRS 16/8718, S. 12)		
<b>Einfach förderungsbedürftige Jugendliche</b>		
suchen,	unabhängig von ihrem Schulabschluss	bereits seit mehr als zwei Jahren nach einem Ausbildungsplatz oder
	mit mittlerem Schulabschluss	bereits seit einem Jahr einen Ausbildungsplatz

Tabelle VI: juristische Systematik bzgl. einfacher oder besonderer Förderungsbedürftigkeit Jugendlicher

<sup>176</sup> Vgl. dazu auch {Deutscher Bundestag 07.04.2008: S 12}.

Die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421 s SGB hat sich aus der Tatsache der Diskrepanz zwischen den Einmündungswünschen und den tatsächlich vollzogenen Ausbildungsabschlüssen ergeben. So hat das Bundesinstitut für Berufsbildung an den Hauptschulabsolventen des Schuljahres 2005/2006 gezeigt, dass zwar mehr als 90 Prozent eine betriebliche Ausbildung im Dualen System anstreben, tatsächlich jedoch nur 35,7 Prozent unmittelbar nach Schulabschluss einen Ausbildungsplatz erhalten haben.

Der § 421 s basiert auf dem 5. SGB III-Änderungsgesetz. Im Rahmen einer modellhaften Erprobung sollen bei einem Bildungsträger angestellte Berufseinstiegsbegleiter Schülerinnen und Schüler von 1.000 ausgewählten Schulen beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung individuell unterstützen und dadurch deren berufliche Eingliederung erleichtern. Die Berufseinstiegsbegleitung soll insbesondere dazu beitragen, die Chancen der Schüler/-innen auf einen erfolgreichen Übergang in eine berufliche Ausbildung deutlich zu verbessern. Zu den wichtigsten Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitung gehört die Unterstützung bei der Erreichung des Abschlusses der allgemeinbildenden Schule, der Berufsorientierung und der Berufswahl, der Ausbildungsplatzsuche sowie der Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses. Darüber hinaus kann sie auch bei der Erreichung der Ausbildungsreife Unterstützung leisten. Die Begleitung beginnt grundsätzlich in der Schul-Abgangsklasse. Die Förderung der individuellen Begleitung endet ein halbes Jahr nach Beginn der beruflichen (betrieblichen, außerbetrieblichen oder schulischen) Ausbildung, spätestens aber 24 Monate nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule. "Im Rahmen der befristeten Erprobung der professionellen Berufseinstiegsbegleitung, die im Februar 2009 startete, werden derzeit rund 19.600 leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen (...) über längere Zeit individuell beim Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beschäftigung begleitet." {Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010: 41}

#### 4.3.3 *Die Benachteiligtenförderung im erweiterten Verrechtlichungsspektrum*

Aktuell liegt die Benachteiligtenförderung im Schnittbereich von Jugendhilfepolitik (SGB VIII), Arbeitsmarktpolitik (SGB III u. SGB II) und Berufsbildungspolitik (BBiG). Auf Bundesebene greift das zweite Buch des Sozialgesetzes (SGB II - Grundsicherung für Arbeitssuchende) und das SGB III (Arbeitsförderung); auf Ebene der Länder sind dies vor allem die Schulgesetze und auf der kommunalen Ebene vor allem Leistungen nach SGB II sowie SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe). Für die Durchführung von Programmen werden in der Regel zusätzliche Mittel der EU und des Europäischen Sozialfonds (ESF) verwendet.

### *Jugendhilfe / Jugendsozialarbeit*

Im Rahmen der Jugendhilfe werden sozialpädagogische Hilfen angeboten, die die schulische und berufliche Ausbildung, die Eingliederung in die Arbeitswelt und die soziale Integration von Jugendlichen fördern. Zielgruppe sind junge Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind. Weiterhin können geeignete sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen angeboten werden, die den Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand dieser jungen Menschen Rechnung tragen. Darüber hinaus kann jungen Menschen während der Teilnahme an schulischen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen oder bei der beruflichen Eingliederung eine Unterkunft in sozialpädagogisch begleiteten Wohnformen angeboten werden (vgl. insb. §§ 13 ff SGB VIII, Jugendhilfe/Jugendsozialarbeit).

### *Berufsausbildungsvorbereitung nach BBiG*

Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen. Die Berufsausbildungsvorbereitung richtet sich an lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt. Sie muss nach Inhalt, Art, Ziel und Dauer den besonderen Erfordernissen des o.g. Personenkreises entsprechen und durch umfassende sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung begleitet werden. Die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit kann insbesondere durch inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten erfolgen, die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden (Qualifizierungsbausteine).

### *Förderung der beruflichen Bildung nach SGB II*

Gefördert werden Maßnahmen zur Eingliederung in Arbeit, die die unmittelbare Aufnahme einer Erwerbstätigkeit ermöglichen. Junge Menschen (erwerbsfähige Hilfebedürftige, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben) sind unverzüglich nach Antragstellung in eine Arbeit, eine Ausbildung oder eine Arbeitsgelegenheit zu vermitteln. Können Hilfebedürftige ohne Berufsabschluss nicht in eine Ausbildung vermittelt werden, sollen die Arbeitsagenturen darauf hinwirken,



dass die vermittelte Arbeit oder Arbeitsgelegenheit auch zur Verbesserung ihrer beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten beiträgt. Leistungen erhalten Personen, die das 15. Lebensjahr vollendet haben, erwerbsfähig und hilfebedürftig sind sowie ihren gewöhnlichen Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland haben. Die Qualifizierungsmodule sollen die individuellen Voraussetzungen und Chancen zur Integration in Ausbildung und Beschäftigung zielgerichtet verbessern. Für junge Menschen mit besonderen Problemlagen sollte eine begleitende und möglichst umfassende sozialpädagogische Betreuung sichergestellt werden.

#### 4.4 Beteiligte Institutionen, Träger und Akteure

Die gesellschaftliche Regulation der Deprivation, die unmittelbar mit dem Artikel 20 des GG verknüpft ist, wird sozialhistorisch über ein Grundgefüge von Institutionen realisiert. Konkret haben sich hier die großen Wohlfahrtsverbände, die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, Kammern, Jugendhilfeträger sowie eine Vielzahl privater Institutionen und Vereine der Aufgabe der Verwaltung und Betreuung der Jugendlichen sowie der Regulation des Deprivationsproblems angenommen. Die hier genannten Einrichtungen entstehen zeithistorisch in unterschiedlichen Kontexten, verfolgen z.T. Einzelaspekte der sogenannten ‚Volkswohlfahrt‘, erfahren aber unter den Bedingungen jugendlich-benachteiligter Deprivation eine gesellschaftliche erzwungene, intentionale Ausrichtung. Die Kompetenzen der Einrichtungen bündeln sich auf ein neues Problem bzw. eine neue gesellschaftliche Aufgabe hin. Für die Zeit von 1890 bis 1920 beschreibt und analysiert Kaerger eine solche Entwicklung für die Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen.<sup>177</sup>

Aktuell lassen sich mit Grimm<sup>178</sup> sozialpädagogisch orientierte Bildungsträger als rechtsfähige Institutionen benennen, die Dienstleistungen im Bereich des öffentlichen Bildungs- und Ausbildungsbereichs gegen finanzielle Vergütung anbieten und erbringen. Es handelt sich um organisatorische Einheiten, die an einem Ort von einem bestimmten Träger unterhalten werden und über gewisse Autonomiepielräume hinsichtlich Angebotserstellung, Aufbau- und Ablaufstrukturen verfügen. Hierzu zählen Teilbereiche allgemeiner Wohlfahrtsverbände (Deutscher Caritasverband, Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Deutsches Rotes Kreuz, Arbeiterwohlfahrt), welche über ein breites Spektrum sozialer Dienstleistungen verfügen

---

<sup>177</sup> Vgl. {Kaerger 1996}, diese Studie sei exemplarisch aufgrund ihrer berufs- und wirtschaftspädagogischen Relevanz herangezogen.

<sup>178</sup> Vgl. zu diesem Absatz {Grimm 2007. S. 56-63}.

und deren inhaltliche Schwerpunktsetzungen immer mit einem bestimmten Welt- oder Gesellschaftsbild verbunden sind. Bundesweit tätige Sozial- oder Bildungsträger (z.B. Christliches Jugenddorf Deutschland, Internationaler Bund, etc.) fokussieren insbesondere die berufliche Integration junger Menschen, während lokale Initiativen und Projekte (z.B. Jugendhilfevereine, Vereine für Bildungsförderung, etc.) ab Mitte der 1970er im Zuge der Implementation der Benachteiligtenförderung erst entstehen und diese im Fokus haben. Weiterhin sind kommunale oder staatliche Träger (Volkshochschule, Jugendaufbauwerke) zu nennen sowie Bildungsorganisationen der Wirtschaft (Bildungszentren der Kammern oder Verbände) im Rahmen des Übergangssystems aktiv sind. Letztere sind organisatorisch an Kammern, Kreishandwerkerschaften, Fachverbände und regionalen Spitzenverbände der Wirtschaft oder Gewerkschaften angebunden. Erst seit Mitte der 1990er Jahre entdecken private Bildungsunternehmen und Schulen (z.B. TÜV, DEKRA, etc.) den Bildungs-Markt als Handlungsfeld für sich.

Die Träger- und Finanzierungslogik änderte sich Mitte der 1990er Jahre<sup>179</sup>. Bis 1997 verlief die Vergabe von Maßnahmen im Antragsverfahren, die Vergütung wurde seitens der Arbeitsämter aufgrund der Kalkulation des Trägers geleistet, wobei eine Nachweispflicht bzgl. zweckkonformer Verwendung bestand. Die Arbeitsämter konnten regional langfristige Trägerentwicklung betreiben, welches nicht zuletzt eine große Planungssicherheit für die Träger mit sich brachte. In der Folge des GATS<sup>180</sup>-Abkommens (1994) und in Verbindung mit weiteren europäischen Verträgen (Wirtschafts- und Währungsunion) sowie veränderter bundesdeutscher Vorgabelage (Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkung (GWB), Vergabe Verordnung (VgV) greifen spätestens ab 1998 die Mechanismen neuer Steuerungsmodelle. Die Arbeitsämter schreiben nun Maßnahmen zu selbst generierten Bedingungen aus. Die Träger müssen sich entsprechend profilieren, Angebote erstellen und treten in Wettbewerb zu anderen Anbietern. In der Folge kommt es zu Rationalisierungsprozessen bei den Trägern um Wettbewerbsfähigkeit zu wahren. Mit Überführung der Arbeitsämter in Arbeitsagenturen erfolgt die Ausschreibung und Vergabe von Maßnahmenprogrammen über zusammengefasste regionale Einkaufszentren, die Ausschreibungsverfahren sind anhand von Entscheidungsleitfaden standardisiert, was für die Träger einen bundesweiten Wettbewerb zur Folge hat. Um der so gearteten Steuerung und damit verbundenen Output-Orientierung Rechnung zu tragen werden Qualitätsmanagement- und Controlling-Systeme implementiert.

---

<sup>179</sup> Vgl. {Grimm 2007 }.

<sup>180</sup> GATS – General Agreement on Trade in Service, World Trade Organization (WTO).

Im Folgenden wird dieser Markt in Anlehnung an die Klassifizierung von Grimm, allerdings um einige Facetten erweitert, mit den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, den Unternehmen und Kammern, privaten Institutionen und Trägern sowie der öffentlichen Hand zu sechs ‚Akteursclustern‘ zusammengefaßt. Weitere Beispiele für Anbieter in den einzelnen Clustern der so generierten Einteilung sind bei der Anbieterdatenbank des ‚Good-Practice-Center‘ (GPC) beim Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BiBB) abrufbar<sup>181</sup>.

#### 4.4.1 *Allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe I – Berufsreife*

Für das *Allgemeinbildende Schulwesen* resultieren die Formen der Berufsvorbereitung aus den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1965) und der sich daran anschließenden Diskussion über Ziele und didaktische Konzeption z.B. der Polytechnik/Arbeitslehre (Hessen), Arbeitslehre (NRW) oder Wirtschaft und Technik (BW). *Berufsvorbereitung wurde als Unterrichtsfach* für die Haupt- und Realschule konzipiert<sup>182</sup>, dagegen eher nicht für die gymnasialen Zweige des Allgemeinbildenden Schulwesens.

Neben der Institutionalisierungsform *Unterrichtsfach* führte die „Deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht) jedoch auch zu einer *zeitlich neuen Institutionalisierungsform*, insofern zunächst das 9. Pflichtschuljahr und dann das 10. Pflichtschuljahr (verbindlich oder freiwillig je nach Bundesland) als Lösung des Problems erwogen wurde.

Rückblickend läßt sich feststellen, dass die Berufsvorbereitung zunächst als Teil des allgemeinbildenden Schulwesens institutionalisiert wurde, war sie doch die der Hauptschule zugewiesene gesellschaftliche Aufgabe. So formuliert die Kultusministerkonferenz (KMK)-Empfehlung zur Hauptschule von 1969, die sich auf den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen bezieht, wie folgt:

„Die Ständige Konferenz der Kultusminister geht bei den folgenden Empfehlungen davon aus, dass die Hauptschule vor neue Aufgaben gestellt ist, die sie auf herkömmliche Weise nicht zu lösen vermag.

Die Hauptschule soll den Schüler befähigen,

- Zugang zum kulturellen Leben zu finden,
- sich in das politische und soziale Leben einzugliedern und
- sich seinen Kräften gemäß am Arbeitsleben beteiligen.

---

<sup>181</sup> Vgl. <http://www.good-practice.de/anbieter>. [Stand 14.11.2012].

<sup>182</sup> Vgl. {Abel/Stratmann 1968}, {Blankertz 1968}, {Furck 1960}, {Lisop 1969}.

Diese drei Bereiche sind gleichgewichtig für die Hauptschule, haben jedoch nicht nur für diese Bedeutung.

Die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Erwachsenenwelt durch die traditionellen Fächer entspricht diesen Anforderungen nicht mehr. Die Hauptschule benötigt ein neues Angebot von Inhalten und Verfahren. Dadurch soll eine verstärkte Lernmotivation ihrer Schüler ausgelöst werden, damit diese sich die zur Bewältigung künftiger Aufgaben in Beruf und Gesellschaft erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten aneignen.“ {Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) 03.07.1969: S. 1}

Diese von der KMK formulierte Empfehlung ist mit Blick auf die traditionellen Fächer allenfalls halbherzig umgesetzt worden und die aktuelle Kritik zielt vierzig Jahre später genau darauf: die Aufgabenerfüllung durch die Hauptschule insgesamt ist mehr als fragwürdig geworden, nämlich die Jugendlichen zur Berufsreife zu führen, um so berechtigt zu sein, den Beginn einer beruflichen Ausbildung im Rahmen des dualen Ausbildungssystems realisieren zu können. Ob der gesellschaftliche Funktionsverlust durch Funktionsverschiebungen, durch Migrationseffekte, Segmentationen, eine ungenügende Ausbildung der Lehrkräfte oder grundsätzliche Legitimationsfragen zustande gekommen ist, sei hier dahingestellt. In der öffentlichen Wahrnehmung wie im wissenschaftlichen Urteil erscheinen die Lösungsmuster der Hauptschule jedenfalls als erschöpft. Damals schon und heute vor dem Hintergrund der Arbeitsmarktsituation um so mehr.

Aus diesem Grunde stärkte der Deutsche Bildungsrat dann eine Position von Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, wonach diese dem Bildungswesen insgesamt zufalle, also auch dem berufsbildenden Schulwesen, weil der „Einzelne das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit [Art. 2 GG, ED] und das Recht auf freie Wahl des Berufs (Art. 12 [GG, ED]) hat“ {Deutscher Bildungsrat 1973: S. 25}. Insofern versteht sich das Anliegen des Bildungsrates breiter.

Aktuell realisieren die Hauptschulen also die Aufgabe der Berufsorientierung durch den Arbeitslehreunterricht in Verbindung mit Praktika und deren Begleitung. Während der Arbeitslehreunterricht an Hauptschulen verbindlicher Bestandteil ist, wird er an Gesamt- und Realschulen oftmals als Wahlpflichtfach angeboten.

#### 4.4.2 Berufsbildende Schulen - BG/BVJ/BFS und JoA

Berufliche Schulen bzw. Berufskollegs gestalten und führen einerseits vollzeitschulische Angebote wie Berufsfachschulen (BFS), Berufsgrundschuljahr (BG), etc. durch und bieten andererseits teilzeitschulische Bildungsgänge wie Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) an und leisten die Beschulung berufsschulpflichtiger Jugendlicher ohne Ausbildung (JoA), die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.

Bei Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahr kann man von ‚klassischen‘ berufsvorbereitenden Maßnahmen sprechen. Diese werden in der Regel an Berufskollegs bzw. beruflichen Schulen angeboten. Während das BVJ auf Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss oder Abgänger von Förderschulen/Schulen für Lernbehinderte zielt und ein Jahr dauert, wird das BG von Jugendlichen besucht, die nach Beendigung ihrer Vollzeitschulpflicht eine allgemeine Schule verlassen, jedoch berufsschulpflichtig sind, aber keinen Ausbildungsvertrag bekommen haben. Beide vermitteln fachpraktische und fachtheoretische Grundqualifikationen und schaffen Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder (etwa Metall, Holz, Gestalten, Wirtschaft, Hauswirtschaft, Gesundheit). Das BVJ zielt darauf, schulische Lücken zu schließen und über eine differenzierte Förderung individuelle berufliche Perspektiven zu eröffnen, um den Einstieg in eine Berufsausbildung oder in eine Beschäftigung zu erleichtern. Es schließt mit einer Prüfung ab und ermöglicht über eine Zusatzprüfung den Hauptschulabschluss bzw. einen gleichwertigen Abschluss zu erwerben.

Das BG vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten, die Grundlage für unterschiedliche Berufe sind. Seiner Grundlegung im BBIG von 1969 nach hatte das BG aber eine völlig andere Funktion, nämlich die gemeinsame Grundbildung für alle Auszubildenden im Sinne der Polytechnik. Institutionell sollte das BG ursprünglich als vollschulische Eingangsstufe für Alle gelten und auf die Dauer einer beruflichen Erstausbildung im entsprechenden Berufsfeld anrechenbar sein, was jedoch aufgrund einer unterschiedlich motivierten Blockadepolitik seitens der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen<sup>183</sup> kaum in Anspruch genommen wurde. Somit degenerierte das BG zum Auffangbecken für - im besten Fall berufsfeldaffine - Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz erhalten konnten.

Beide Bildungsgänge ermöglichen die Erfüllung der Berufsschulpflicht (mit erfolgreichem Abschluss) und werden durch die Lehrpläne der Länder geregelt; insofern sind Unterschiede bei der Ausgestaltung und Bezeichnung möglich. Gesetzliche Grundlage bilden die Schulgesetze der Bundesländer (SchulG) sowie die

---

<sup>183</sup> Vgl. {Münk 2010}.

Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der berufsbildenden Schulformen (APO-BK).

#### 4.4.3 Unternehmen – Qualifizierungsbausteine und Einstiegsqualifizierungsjahr EQJ

Seit 2005 sind mit Novellierung des BBIG die Berufsausbildungsvorbereitung als eigenständiger Teil der Berufsbildung sowie die Qualifizierungsbausteine als strukturierende Elemente gesetzlich verankert. Qualifizierungsbausteine sind zeitlich und inhaltlich abgegrenzte Lerneinheiten, die aus den Inhalten anerkannter und durch Ausbildungsordnungen geregelter Ausbildungsberufe entwickelt werden (z.B. vom BIBB oder vom Zentralverband des Deutschen Handwerks), so dass Benachteiligte im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung entsprechende Grundkenntnisse erwerben können. Als eine mögliche Perspektive sieht das neue Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (ebenfalls auf dem novellierten BBIG basierend) vor, dass Unternehmen als Anbieter der Berufsausbildungsvorbereitung fungieren können ggf. in Kooperation mit Trägern, die sozialpädagogische Erfahrung besitzen, soweit sie diese für Jugendliche anbieten, die die Schulpflicht erfüllt, das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet und keine Berufsausbildung absolviert haben.

Das sogenannte ‚Einstiegsqualifizierungsjahr‘ (EQJ)<sup>184</sup> wurde 2004 im Rahmen des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“<sup>185</sup> als Sonderprogramm eingeführt, um ausbildungssuchende junge Menschen mit abgeschlossener Schulausbildung, die aus unterschiedlichsten Gründen schwierige Vermittlungsperspektiven haben, beim Einstieg in Ausbildung und Beschäftigung zu unterstützen. Betriebliche Langzeitpraktika, die inhaltlich eng an Ausbildungsberufe gekoppelt sind sollen als Brücke zur Ausbildung dienen. Während der Praktika werden die jungen Menschen mit monatlich ca. € 200,- (zzgl. Arbeitgeber-Anteil Sozialabgaben) vergütet. Falls gewünscht, so kann seitens der Unternehmen ein Antrag auf Übernahme dieser Kosten durch die BA gestellt werden. Das EQ-Programm wird als erfolgreich eingeschätzt und aktuell fortgeführt:

„Die betriebliche Einstiegsqualifizierung, mit der der Übergang in betriebliche Berufsausbildung vorbereitet wird, erwies sich ebenfalls weiterhin als erfolgreich. Im Rahmen des Paktes [Nationaler Pakt für

---

<sup>184</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt {Kühnlein 2005}.

<sup>185</sup> Der *Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland* wurde 2004 von der Bundesregierung zusammen mit den Spitzenverbänden der Wirtschaft zunächst für drei Jahre vereinbart um prekären Bedingungen des Arbeitsmarktes wie Mangel an Ausbildungsplätzen und zukünftigem Fachkräftemangel zu begegnen.

Ausbildung und Fachkräftenachwuchs] wurden von der Wirtschaft 32.360 Praktikumsplätze (Einstiegsqualifizierungen) im letzten Paktjahr bereitgestellt (2007: 43.250, 2008: 38.000). Das Engagement soll fortgesetzt werden. Der Bund hat die Finanzierung der Förderung der Einstiegsqualifizierung durch die gesetzliche Regelung entsprechend sichergestellt." {Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010: S. 33}

Am Beispiel des EQ wird sichtbar, dass betriebliche Angebote des Übergangssystems sich am Kriterium der Verwertbarkeit von Humankapital im betrieblichen Kontext orientieren, gestützt auf das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und entsprechende Kammerspezifische (Ver-)Ordnungen<sup>186</sup>. Neben sicherlich gerade im Bereich Kleiner und Mittlerer Unternehmen (KMU) tradierten, altruistischer Motive dürfte der zentral-intentionale Aspekt entsprechender Angebote die Herstellung von Passungen zwischen den Potentialen verfügbarer Bewerber und für den Unternehmensgegenstand bzw. berufsbildrelevanter Kompetenzen sein. Fraglich ist hierbei, inwiefern die Unternehmen entsprechende Optionen nutzen, um selektiv Kandidaten für eine Ausbildung im Unternehmen zu suchen, bzw. sogar bereits vorab klar ist, dass keine Übernahme intendiert wird.

#### 4.4.4 *Kammern*

Die Kammern (Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer) bündeln in gewissem Sinne auf regionaler Ebene die Interessen der Unternehmerschaft, insbesondere im Hinblick auf Aus- und Weiterbildungsprozesse. Im Laufe der Jahre haben sich Berufsbildungszentren (BBZ) als Outsourcing-Projekte aus den Unternehmen heraus bei den Kammern etabliert. Im Sinne des 14. Artikels des Grundgesetzes, Absatz 2, in dem die soziale Verpflichtung des Eigentums codiert wird, haben die Kammern über die BBZ stellvertretend für die Unternehmerschaft Verantwortung für die Förderung benachteiligter junger Menschen übernommen. Konkret werden hier oftmals überbetriebliche Lernorte oder Lern(werk)stätten organisiert, es werden somit Ressourcen gebündelt und Synergieeffekte geschaffen und genutzt. Die intentionale Ausrichtung bzw. die explizit dokumentierte oder implizit transportierte curriculare Codierung ist vergleichbar mit denselben betrieblichen Angeboten und orientiert sich dementsprechend am Berufskonzept. Hier werden allerdings traditionell Qualifizierung, Fort- und Weiterbildung instrumentell hinsichtlich der verbesserten Verwertbarkeit von

---

<sup>186</sup> Hier wäre u. A. beispielsweise die Handwerksordnung (HWO) zu nennen.

Humanvermögen fokussiert, humanistische oder sozialpolitische Motive kaschieren dies im Zweifelsfall.

#### 4.4.5 *Private Institutionen und Bildungsträger*

##### 4.4.5.1 *Berufsbildungs- und Berufsförderungswerke*

Im Rahmen des Aktionsprogramms *Berufliche Rehabilitation* des Jahres 1970 wurden die Berufsbildungswerke als außerbetriebliche Einrichtungen zur Gewährleistung beruflicher Ausbildung von Behinderten bzw. Beeinträchtigter geplant. Neben den Ausbildungsabteilungen bieten die Berufsbildungswerke auch Fachdienste wie Soziale Arbeit, Psychologie, Pflege und Medizin an, um dem Ziel erfolgreicher Integration Behinderter oder Beeinträchtigter in eine betriebliche Berufstätigkeit gerecht werden zu können. Heute befinden sich die meisten Berufsbildungswerke in konfessioneller Trägerschaft. Der größte Kostenträger ist die Bundesagentur für Arbeit, gesetzlich codiert über das Sozialgesetzbuch.<sup>187</sup>

Baudisch und Bojanowski erörtern für diesen Kontext in einem Sammelband exemplarisch das *Berufsbildungswerk Stendal* als eine Einrichtung der Benachteiligtenförderung, die Anfang der 90er Jahre konzeptionell völlig neu aufgebaut worden ist. Im Mittelpunkt eines dreijährigen Weiterbildungsprozesses standen hier hausinterne Selbstuntersuchungen, in denen die Mitarbeiterschaft zentrale Fragen und Probleme des Berufsbildungswerks bearbeiten konnte, wobei ca. 50 Mitarbeiter einbezogen waren. Es gelang, qualitativ neue Elemente in der Arbeit mit benachteiligten und behinderten Jugendlichen zu entwickeln.<sup>188</sup> Der Beitrag verweist nicht zuletzt auf die Problematiken, die insbesondere in den Nachwendejahren in den ‚neuen‘ Bundesländern im Rahmen der Benachteiligtenförderung zu bewältigen waren.

Von Berufsbildungswerken sind Berufsförderungswerke<sup>189</sup> abzugrenzen. Bei den Berufsförderungswerken handelt es sich um außerbetriebliche, überregionale Einrichtungen mit dem Zweck der Umschulung behinderter Erwachsener. Einrichtungsmerkmale sind neben spezifischen Ausbildungswerkstätten und -einrichtungen begleitende medizinische, psychologische und soziale Dienste. Neben den tatsächlichen Umschulungen finden sich im Programm der Berufsförde-

---

<sup>187</sup> Vgl. {Kaiser 1999, S. 112-113}.

<sup>188</sup> Vgl. {Baudisch 2002}.

<sup>189</sup> Vgl. hierzu {Eickhoff 1997}.



rungswerke auch Rehabilitationsvorbereitungs-Lehrgänge sowie Maßnahmen der Berufsfindung und Arbeitserprobung<sup>190</sup>.

#### 4.4.5.2 *Jugendhilfeträger*

Im Rahmen der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe agieren nichtstaatliche, freie Träger, „(...) die ihrerseits zum größten Teil in Jugendverbänden und Wohlfahrtsverbänden zusammengeschlossen sind“ {MULOT 2007: S. 516-517}, unter den Bedingungen der Vorschriften des VIII. Sozialgesetzbuches. Für den Bereich des Übergangssystems sind hier u.a. der Caritasverband sowie die Arbeiterwohlfahrt als Anbieter von Maßnahmen relevant.

Das Deutsche Jugendinstitut hat sich mit Forschung in diesem Bereich etabliert. Beispielsweise bezieht sich eine Publikation von Lex und Schaub auf Jugendhilfebetriebe, in denen die Praxis- und Arbeitsmarktferne von Fördermaßnahmen für arbeitslose Jugendliche überwunden werden soll, indem unter betrieblichen oder betriebsähnlichen Bedingungen Produkte und Dienstleistungen erarbeitet werden, die auf dem Markt ihre Abnehmer finden müssen. Durch den Ernstcharakter von Arbeit sollen Jugendliche eine an den Anforderungen der realen Arbeitswelt ausgerichtete Förderung erfahren und dadurch ihre Chancen verbessern, auf dem ersten Arbeitsmarkt einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz zu finden. Die Forscher des Deutschen Jugendinstituts sind in der Untersuchung der Frage nachgegangen, wie Jugendhilfebetriebe mit den widersprüchlichen Anforderungen Marktbezug einerseits und Förderung Benachteiligter andererseits umgehen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen anhand von Fallstudien, wie durch eine lernförderliche Arbeitsplatzgestaltung und Arbeitsorganisation benachteiligte Jugendliche integriert werden können. Die Autoren widmen ein weiteres Kapitel der Verortung von Jugendhilfebetrieben im Spannungsfeld zwischen Staat, Wirtschaft und Gesellschaft.<sup>191</sup>

#### 4.4.5.3 *Öffentliche Hand – Modellversuche*

Die Legitimation öffentlicher Finanzierung wissenschaftlicher Modellversuche besteht in der Überprüfung der Rationalität des Mitteleinsatzes im Hinblick auf die operativen Prozesse in einem spezifischen Feld und deren Optimierung. Um

---

<sup>190</sup> Vgl. {Johannsen 2011}.

<sup>191</sup> Vgl. {Lex 2004} aber auch die vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in NRW herausgegebene Untersuchung „Jugendwerkstätten – Eine Längsschnittuntersuchung“. {Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003}.

dieses Prinzip zu konkretisieren, werden im Folgenden einige Beispiele von Modellversuchen und deren wissenschaftlicher Begleitung dargestellt.

Bojanowski beschreibt anhand des Modellversuchs „Lernorte im Dialog“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) ein integriertes Professionalisierungskonzept für den Kontext der Benachteiligtenförderung. Sowohl im Hinblick auf Kompetenzerwerb als auch unter der Perspektive der Weiterbildung werden Vorschläge in Bezug auf die Professionalisierung des pädagogischen Personals gemacht. Darüber hinaus postuliert Bojanowski mehrdimensionale Perspektivenwechsel u.a. im Sinne der Kooperation. Konstitutives Moment sind für Bojanowski enge Netzwerkstrukturen mit möglichst persönlichen Kontakten zwischen den Akteuren in der Benachteiligtenförderung.<sup>192</sup>

Eckert hingegen bezieht sich auf einen Modellversuch in Thüringen, der vor dem Hintergrund nachlassender sozialer Integrationskraft des Berufs und der Berufsbildung und zunehmend schwieriger werdenden Unterrichts an berufsbildenden Schulen sowie der Zunahme an Problemen, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in die Schule hineinragen durchgeführt wurde. Es wurden ca. 50 sozialpädagogische Fachkräfte eingestellt, um im Rahmen sozialpädagogischer Angebote und Verbundförderungskonzepte einen Beitrag zur Entspannung der zunehmend auftretenden Probleme zu leisten. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung war deshalb zu untersuchen, in welcher Weise sozialpädagogische Fachkräfte von Schulleitern und Lehrern in ihrer Arbeit unterstützt werden und welche eigenen Konzepte sich in dieser Arbeit herausbilden würden. Eine ergänzende Schülerbefragung hat gezeigt, dass sozialpädagogische Fachkräfte ein gegenüber den Lehrern andersgeartetes Unterstützungspotential anbieten, das von den Schülerinnen und Schülern durchaus positiv wahrgenommen wird. Dabei werden freilich auch Grenzen sozialpädagogischer Arbeit sichtbar. Inwieweit innerhalb der verschiedenen sozialpädagogischen Konzeptionen Professionalisierungsaspekte entstehen und gegenüber den Lehrern hervorgehoben werden, wird anhand mehrerer einschlägiger Fallstudien gezeigt. Insgesamt zeigt der Bericht den Bedarf an ergänzender sozialpädagogischer Betreuung an berufsbildenden Schulen deutlich auf und versucht damit, sowohl einen Beitrag zur Verbesserung der Schulkultur als auch des Zusammenwirkens verschiedener Berufsgruppen an den berufsbildenden Schulen zu leisten.<sup>193</sup>

Aus der Perspektive von Handwerksunternehmern sind Probleme im Ausbildungsalltag von Handwerksbetrieben mit ‚schwierigen Jugendlichen oftmals ein

---

<sup>192</sup> Vgl. {Bojanowski 2004}.

<sup>193</sup> Vgl. {Eckert 2000}.

Grund dafür, die Ausbildungsaktivitäten einzuschränken oder sich ganz aus der Ausbildung junger Menschen zu verabschieden. Eickhoff und Kollegen kommen im Rahmen des BMBF-Modellversuchs „Kontinuierliche Verbesserung Pädagogischer Prozesse“ zu dem Schluss, dass hierfür im Wesentlichen die fehlenden Vorbereitung angehender Handwerksmeister auf sog. ‚Problemfälle‘ ursächlich ist. Auch die bestehenden Qualifizierungsmaßnahmen bspw. im Rahmen von Teil IV der Meisterprüfung reichen nach Ansicht des Modellversuchsteams kaum aus, um angehende Handwerksunternehmer mit einer hohen Personalverantwortung auf die vielfältigen Probleme im Ausbildungsalltag angemessen vorzubereiten. Deshalb wurde im Modellversuch nach eingehender Analyse des Forschungsfeldes eine Vielzahl von praxisnahen Materialien erstellt und exemplarisch erprobt. Dabei wurde in enger Kooperation mit Vertretern aus der Praxis bei der Entwicklung der Materialien darauf geachtet, dass diese sich mühelos in die bestehenden Strukturen der arbeits- und berufspädagogischen Qualifizierung von angehenden Handwerksmeistern integrieren lassen. Diverse praxisnahe Materialien können für eine bessere arbeits- und berufspädagogische Qualifizierung von angehenden Handwerksmeistern bzw. Auszubildern in entsprechenden Seminaren und Kursen der Bildungsstätten im Handwerk genutzt werden.<sup>194</sup>

Innerhalb dieser Kategorie wären insbesondere die Hochschulen, bzw. Lehrstühle oder Institute hervorzuheben, die Schwerpunktsetzungen im Bereich Übergangssystem oder Benachteiligtenförderung realisieren, wie z.B. das Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat)<sup>195</sup> der Universität Flensburg und Andere. Weiterhin finden sich auch im Portfolio der Volkshochschulen entsprechende Angebote, z.B. in den Bereichen Alphabetisierung und Grundbildung die sich in Trägerschaft der öffentlichen Hand befinden.

Hinsichtlich der gesellschaftlichen Interventionskraft lässt sich jedoch ein Versagen der Modellversuchspraxis feststellen. Es ist kaum erkennbar, dass signifikante Innovationen den Weg aus Modellversuchen über den Prozess politischer Entscheidungsfindung in strategisch-konzeptionelle Konkretion von gesellschaftlicher Intervention gefunden hätten, wenngleich dies auf operativer Ebene durchaus hier und da der Fall sein dürfte.

Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die erörterten Aspekte hinsichtlich der Träger- und Institutionenstruktur des Übergangssystems:

---

<sup>194</sup> Vgl. {Eickhoff 2007}.

<sup>195</sup> Vgl. <http://www.biat.uni-flensburg.de/biat/index.htm> [Stand 14.11.2012].

Träger / Institution	Form	Inhaltliche Schwerpunkte
Allgemeinbildende Schulen der Sek. I	Berufsorientierung	technischen und sozio-ökonomischen Grundbildung Hinführung auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt Anbahnung von Berufswahlreife
Berufsbildende Schulen	Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundschuljahr, Berufsfachschulen, Jugendliche ohne Ausbildung	Erfüllung der Berufsschulpflicht Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten als Grundlage für unterschiedliche Berufe fachpraktische und fachtheoretische Grundqualifikationen Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder Schließung schulischer Lücken Eröffnung individueller, beruflicher Perspektiven Erleichterung des Einstiegs in Berufsausbildung oder Beschäftigung
Unternehmen	Einstiegsqualifizierung	Erwerb von berufsrelevanten Grundkenntnissen Unterstützung beim Einstieg in Ausbildung und Beschäftigung
Kammern	Berufsbildungszentren	Einstiegsqualifizierung, Fort- und Weiterbildung
<b>Private Institutionen und Bildungsträger:</b>		
Berufsbildungswerke/ Berufsförderwerke	Berufliche Integration durch behindertengerechte Ausbildung oder Umschulung	Berufliche Rehabilitation Soziale Rehabilitation Berufsfindung Arbeitserprobung
Jugendhilfeträger	Jugendhilfe	Überwindung der Praxis- und Arbeitsmarktferne An den Anforderungen der realen Arbeitswelt ausgerichtete Förderung Verbesserung der Chancen, auf dem ersten Arbeitsmarkt einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz zu finden
Öffentliche Hand	Modellversuche	Überprüfung der Rationalität des Mitteleinsatzes im Hinblick auf die operativen Prozesse im Feld der Benachteiligtenförderung und deren Optimierung

Tabelle VII: Träger- und Institutionenstruktur der Benachteiligtenförderung

#### 4.5 Das Übergangssystem der beruflichen Bildung

Im Rahmen der Verrechtlichungsprozesse und deren öffentlicher Finanzierung wie sie unter Punkt 4.3 ausgeführt wurden, haben die unter Punkt 4.4 dargestellten Akteure und Träger das Handlungsfeld weitestgehend unter sich aufgeteilt.

So ist im Laufe der Zeit ein unübersichtliches ‚Labyrinth‘<sup>196</sup> im Zwischenraum von allgemeinbildendem Schulsystem und beruflichen Bildungssystem entstanden – das sogenannte Übergangssystem.

Will man aktuell Aspekte des Übergangssystems erhellen, so stellt man zunächst fest, dass sich die Ausgangslage verschärft hat<sup>197</sup>. „Die Lücke zwischen Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen hat sich bei konjunkturellen Schwankungen, die es in der Vergangenheit immer schon gegeben hat, weiter vergrößert. Mittlerweile bildet nur noch jeder zweite ausbildungsberechtigte Betrieb tatsächlich aus (...).“ {Dobischat 2009: S. 47} Hiermit benennen Dobischat und Münk im Jahr 2009 einen maßgeblichen Aspekt im Bedingungsgefüge des sogenannten Übergangssystems. Für diejenigen Jugendlichen, die am Übergang vom Bildungszum Beschäftigungssystem zunächst keinen Ausbildungsplatz erreichen können, gibt es qualitativ wenige, quantitativ jedoch eine Vielzahl von Optionen. Es hat sich im Laufe der Jahre das sogenannte Übergangssystem der beruflichen Bildung als intransparentes ‚Labyrinth‘<sup>198</sup> etabliert. Das Übergangssystem der beruflichen Bildung ist insofern als ungeordnet zu bezeichnen, als dass sich – resultierend aus der Entstehung der Benachteiligtenförderung aus Teillogiken heraus – unterschiedliche Ordnungslogiken parallel zueinander etabliert haben.

Zunächst besteht eine *rechtsbezogene Ordnungslogik* durch die juristische Codierung wie sie in Kapitel 4.3 beschrieben ist. Die rechtsbezogene Ordnungslogik induziert dabei eine unübersichtliche Vielfalt von Maßnahmen und Bildungsgängen des Übergangssystems. Darüber hinaus sind hier vollzeitschulische Bildungsgänge zu nennen, die zwar zunächst keiner der genannten Rechtsgrundlagen direkt zuzuordnen wären, die mittlerweile aber quantitativ einen erheblichen Anteil des Übergangssystems einnehmen, wie z.B. die Berufsfachschulen. Die Angebote und Maßnahmen innerhalb des Übergangssystems, welche intentional Benachteiligtenförderung fokussieren, lassen sich zum Einen abhängig von der jeweiligen juristischen Grundlage auf verschiedenen administrativen Ebenen (Bund/ Länder/ Kommunen) betrachten, zum Anderen kann zwischen Regelanboten und Sonder-/Modellprogrammen unterschieden werden. Während die *Regelangebote* als gesetzlich codierte, unbefristete Angebote für junge Menschen einerseits in Trägerschaft von Schulen und/oder Unternehmen bzw. überbetrieblichen Einrichtungen z.B. der Kammern, andererseits als Bildungsmaßnahmen im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit (i. d. R. verbunden mit einem diagnostizierten individuellen Fördertatbestand) durchgeführt werden, sind die *Sonder- und Modellprogramme* zeitlich begrenzt und was Intentionen, Inhalte und Methoden

---

<sup>196</sup> Vgl. {Münk 2010}.

<sup>197</sup> Vgl. {Besener 2010}.

<sup>198</sup> Vgl. {Münk 2010}.

betrifft, in Modell- und Programmrichtlinien bzw. in Zwischen- und Abschlussberichten codiert.

Eine weitere *Ordnungslogik* bietet der Bezugspunkt *der zu erreichenden Qualifizierung*. Gemäß der Definition des Nationalen Bildungsberichts 2006 bündelt das Übergangssystem

„(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierenden Berufsausbildung liegen, bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Abschluss ermöglichen.“ {Avenarius 2006: S. 79}

Allerdings ist hierbei fraglich, ob Ausbildungsbegleitende Hilfen (AbH) dem Übergangssystem im Sinne flankierender Maßnahmen, ohne die u. Ust. ein erfolgreicher Übergang nicht möglich wäre, zugeordnet werden sollten. Für die vorliegende Arbeit wird dies im Wissen um möglicherweise kontroverse Standpunkte so gehandhabt.

Da z.T. auch Bildungsgänge, die formal einen studienberechtigenden Abschluss ermöglichen (z.B. zweijährige, höhere Berufsfachschule; Fachoberschule; etc.), in der Praxis gewählt werden, um den Übergang zwischen allgemeinbildendem Schulwesen und Berufsausbildung zu überbrücken und um die Erfolgsaussichten im Hinblick auf das Erlangen eines Ausbildungsplatzes zu erhöhen, ist das Spektrum um eine *curricular-bildungsgangbezogene Ordnungslogik* zu ergänzen. Ulrich schlägt zusammenfassend folgende Systematisierung vor: „Einigendes Band der verschiedenen Bildungsangebote des Übergangssystem wäre demnach, dass sie selbst zu keinem Berufsabschluss führen und sich an die Gruppe der Jugendlichen mit maximal mittlerem Schulabschluss richten.“ {ULRICH 2008. S.3}

Im „Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) wird unter dem Begriff der Benachteiligtenförderung eine „Form der Unterstützung von jungen Menschen auf ihrem Weg in Ausbildung oder Arbeit“ {Bundesinstitut für Berufsbildung 2009. S. 204} verstanden. In Anlehnung an den Datenreport lassen sich die Maßnahmen der Benachteiligtenförderung als *berufsbiografisch-chronologischen Ordnungslogik* dargestellt: Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung (als abH), sonstige Qualifizierungen (z.B. Nachqualifizierungen). Zudem lassen sich die Maßnahmen der Berufsorientierung und der Berufsvorbereitung neben der berufsbiografischen Einordnung noch einmal in die Bereiche der sog. Regelangebote und in die Sonder- und Modellprogramme untergliedern.

Von einer stringenten Ausrichtung des Übergangssystems kann bei den nicht abgestimmten Ordnungslogiken kaum gesprochen werden. Sie erweisen sich, folgt man den Nationalen Bildungsberichten – als dysfunktional. Die qualitative Vielschichtigkeit und Heterogenität der Konzepte beruht weiterhin auf der Tatsache, dass die Projekt- bzw. Maßnahmeträger bzw. Institutionen, welche die didaktisierte Durchführung operativ betreuen einen je unterschiedlichen, erkenntnistheoretischen Zugang aufweisen können. Eine Auflistung des ‚Good Practice Centers‘ (GPC) des BIBB<sup>199</sup> für den aktuellen Berichtszeitraum des Datenreports belegt bei quantitativer Betrachtung der Maßnahmeangebote die angesprochene Vielschichtigkeit, indem mehr als 300 Programme in den Übergangsfeldern auf Ebene der Länder<sup>200</sup> ausgewiesen werden. Um also die qualitative Heterogenität zu erfassen ist es notwendig, die Träger- und Institutionenstruktur zu durchleuchten.

Die Sonder- und Modellprogramme zeichnen sich ebenso durch eine starke Heterogenität aus, die im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht behandelt werden.

#### 4.6 Die Rationalität des Übergangssystems unter den Bedingungen neuer Steuerungsmodelle

Die eingangs getroffene Feststellung, dass sich zeitgeschichtlich bedingt, naturwüchsig ein hinsichtlich Zielsetzungen, Inhalten und methodischer Gestaltung äußerst intransparenter Maßnahmen- und Angebotsdschungel herausgebildet hat, wird durch eine detaillierte Betrachtung der einzelnen Cluster von Institutionen, Trägern und Akteure bekräftigt. Die Nationale Bildungsberichterstattung belegt dies empirisch und stellt ihrerseits fest,...

- „dass die Teilnehmerzahl in Einrichtungen freier Trägerschaft im Gegensatz zu Bildungsteilnehmern in öffentlichen Einrichtungen zwischen 1995/96 und 2008/09 erheblich gestiegen ist,
- dass der öffentlich finanzierte Markt trotz der Tatsache, dass er hinsichtlich seiner Interventionskraft keineswegs unumstritten ist, nach wie vor im Gegensatz zum Zeitraum Mitte der 1990er Jahre einen großen Zulauf erfährt<sup>201</sup> und

---

<sup>199</sup> Das GPC besteht als Plattform mit der Intention der Dokumentation von Beispielen guter Praxis in der Benachteiligtenförderung. Vgl. <http://www.good-practice.de/> [Stand 21.9.2012].

<sup>200</sup> Siehe hierzu: <http://www.laenderaktiv.de> [Stand 21.9.2012].

<sup>201</sup> Vgl. {Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010 : S. 96}.

- dass „ Die inhaltliche Ausrichtung der Bildungsangebote wie auch ihre Trägerschaft (...) zwischen den einzelnen Maßnahmen erheblich“ {Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: S. 97} variieren.

Diese Ergebnisse sind eine logische Konsequenz, betrachtet man die Erkenntnisse hinsichtlich der neuen Steuerungsmodelle bzw. des New Public Management<sup>202</sup>. Buchmann führt aus, dass als Folge der Implementierung des sogenannten GATS-Abkommens (General Agreement on Trade in Services) 1994 sich die Form des Bildungsmarktes vom einseitigen (Staats-) Monopol hin zum Angebotsoligopol mit einer im Verhältnis zu den Nachfragern überschaubaren Anzahl von Anbietern gewandelt hat.<sup>203</sup> Anders formuliert werden innerhalb der 144 unterzeichnenden Mitgliedsländer ab 1994 „(...)Dienstleistungen, die der Generierung von Bildung dienen, (...) zu einem prinzipiell handelbarem Gut (...)“ {Buchmann 2009: S. 3}. Dadurch wird die Möglichkeit eröffnet, seitens privatwirtschaftlicher Institutionen Bildungsangebote zu konzipieren, zu vermarkten, bzw. Konzeption und Durchführung miteinander zu kombinieren. So können eben unter Berücksichtigung zumeist nur rudimentär vorhandener, verbindlicher Zielvorgaben oder Zielvereinbarungen der Benachteiligtenförderung entsprechend zugeschnittene Programme konzeptioniert und angeboten werden. Da die Ausschreibungspraxis analog zu sonstiger öffentlicher Ausschreibung verläuft, bekommt derjenige den Zuschlag, der im Sinne der Ausschreibung die besten Konditionen anbietet. Der Rahmen, in dem sich ein Angebot bewegen sollte, wird zudem vom öffentlichen Auftraggeber diktiert.

Unter den Bedingungen von New Public Management geraten die Anbieter zunehmend unter Druck, ihr Angebot unter Effizienz-Gesichtspunkten zu evaluieren und ggf. neu auszurichten, um ihren Bestand sichern zu können. Gleichzeitig wird seitens der öffentlichen Auftraggeber ein Qualitätsmanagement gefordert bzw. direkt implementiert. Statt erziehungswissenschaftlich argumentierend das Programm zu gestalten, orientiert sich die Qualitätssicherung der Benachteiligtenförderung im Übergangssystem an vermeintlichen Kosten-Nutzen-Relationen – Antinomien und Mismatches sind die Folge.

Die Antinomie zwischen Standardisierung und Individualisierung soll diesen Zusammenhang verdeutlichen. Die Institutionen stehen nämlich hinsichtlich der Qualität des ‚Outputs‘ - nämlich der Qualität der Abschlüsse jugendlicher Absolventen aus den Maßnahmen und Bildungsgängen des Übergangssystems - auf der

---

<sup>202</sup> Das New Public Management (NPM) hat sich seit Mitte der 1990er Jahre als politisch gewollte, liberalisierende, deregulierende und privatisierende (Steuerungs-)Logik in der gesellschaftlichen Reproduktion etabliert.

<sup>203</sup> Vgl. {Buchmann 2009: S. 2 ff.}.



einen Seite unter Druck Standards zu erfüllen, welche wiederum im Modus individueller Förderung, aus den individuellen Potentialen der Subjekte generiert und erreicht werden sollen. Man kann hier auch mit Helsper vom Rationalisierungsparadox sprechen. Helsper befasst sich mit den Antinomien der Moderne und deren Konsequenzen für pädagogisches Handeln. In diesem Zusammenhang beschreibt er Strukturen, die sich ergeben, betrachtet man das Spannungsfeld von Gesellschaft, Personen, Kulturen und der Natur aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Anschließend an den Widerspruch zwischen Individualisierung und Standardisierung folgt für den Bildungssektor – institutionalisiert in (Hoch-) Schulen, Ämtern, Betreuungseinrichtungen, etc. – eine Besonderheit bzgl. des Wechselspiels von Organisation und Interaktion. Gesetzlich, per Verordnung, Lehrplan oder Bildungsplan geregelt, unterliegt das Handeln der Professionellen im Pädagogischen Feld formal, strukturell und in Teilen inhaltlich und methodisch Vorgaben und Standards. Diese Bürokratisierung bewirkt eher eine Generalisierung bzw. Homogenisierung der pädagogischen Interaktion, als das sie die Möglichkeiten für – politisch postulierte – individuelle Förderung erweitern würde. Die gewählten Strukturen kombiniert mit den erlassenen Vorgaben und Standards widersprechen dem Bildungsauftrag und dessen Konsequenzen in Bezug auf die Subjekte, indem Sie die Möglichkeit der Berücksichtigung individueller, beispielsweise psychodynamische Prozesse betreffender Merkmale implizit zumindest obstruieren, wenn nicht sogar ausklammern. Dies wird aktuell deutlich über den – vor allem in schulpädagogischen Kreisen geführten – Heterogenitätsdiskurs<sup>204</sup>. Helsper spricht vom Rationalisierungsparadox - Organisation und Interaktion stehen sich diametral gegenüber: "Das Rationalisierungsparadox besteht darin, dass soziale Interaktion immer umfassender in ausdifferenzierten sozialen Organisationen stattfindet, die von kommunikativen Erfordernissen und der Besonderheit der Handelnden abstrahieren." {Helsper 2006: S. 30}

Dieser Widerspruch ist nicht nur für die (pädagogischen) Akteure wahrnehmbar, sondern überträgt sich auch auf die Subjekte als Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Bildungsgängen des Übergangssystems. Den Teilnehmern wird zwar zunächst eine Vielfalt an Optionen und individuellen Entfaltungsmöglichkeiten suggeriert, gleichzeitig sind die Subjekte zunehmend gezwungen, sich an gewissen Standards zu orientieren oder sich diesen sogar zu unterwerfen. Das besondere an diesen – z.T. durch Institutionen (z.B. Schule) vertretenen – Standards ist die fehlende Zugriffs- oder Gestaltungsmöglichkeit der Individuen. (Beispielhaft sind hier der Bildungssektor, der medizinische Sektor, die Konjunktur oder die Mode zu nennen. Große gesellschaftliche Gruppen sind aus diesen Organisationen -

---

<sup>204</sup> Vgl. z.B. {Trautmann/Wische 2008 }.

nämlich beispielsweise Medienkonzernen (Bertelsmann), (bildungs-, sozial- oder finanz-) politische Entscheidungsgremien oder einflussreichen, multinationalen Konzernen (Bayer, Shell, etc.) - von Entscheidungsprozessen im Sinne der Gestaltungs- oder Steuerungsfähigkeit systematisch ausgeschlossen.) Diese unter den Bedingungen von New Public Management in einer repolitisierten Sphäre von Interessensvertretern<sup>205</sup> fremdgesteuerte Standardisierung bzw. Institutionalisierung widerspricht der – im Konzept der Individualisierung konstitutiven – Selbststeuerung, da die Fremdsteuerung als Marktabhängigkeit in Bereichen der Lebensführung Niederschlag findet. Die Antinomie besteht also im gleichzeitigen Gegenüberstehen von Individualisierung und Standardisierung:

"Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktabhängig und damit bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Konsumangeboten, Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung. Dies alles verweist auf die besondere Kontrollstruktur >>institutionenabhängiger Individuallagen<<, die auch offen werden für (implizite) politische Gestaltungen und Steuerungen." {Beck 2007: S. 119}

Die kommunizierte individuelle Freiheit zur persönlichen Entfaltung entpuppt sich partiell als fingiert. Subjektseitig wird einer – zunächst zumindest gefühlten – Autonomie in der Lebensführung spätestens im Zuge ihrer intendierten Umsetzung durch die empirische Realität beschränkter Optionen widersprochen:

"Sei es, dass im Zuge von Individualisierungsprozessen Erwartungen auf >> ein Stück eigenes Leben<< (materiell, räumlich, zeitlich und entlang sozialer Beziehungen gedacht) systematisch geweckt werden, die jedoch grade im Prozess ihrer Entfaltung auf gesellschaftliche und politische Schranken treffen." {ebd.}

Neben dem Widerspruch von Individualisierung und Standardisierung kann auch im Hinblick auf die Erosion des ursprünglich in der Genese der Benachteiligtenförderung angelegten, normativen Gehalts unter den Bedingungen von New Public Management von einer Antinomie gesprochen werden. So nehmen Honeth und Sutterlüty Debatten um die voranschreitende Verrechtlichung sozialer Sphären und Handlungsbereiche, welche auf den ersten Blick als normativer Fortschritt bei der Überwindung von Autoritätsverhältnissen und Abhängigkeiten erscheinen zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen. Den Ausführungen in Kap. 4.3 folgend bildet die Verrechtlichung der Benachteiligtenförderung im SGB einen solchen Handlungsbereich. Offensichtlich verlieren die normativen

---

<sup>205</sup>Vgl. Kap. 3.5.

Leitideen der vergangenen Dekaden („Ausbildungsförderung“, „gesellschaftliche Teilhabe“) untergründig ihr emanzipatorisches Gehalt zugunsten einer lediglich legitimatorischen Bedeutung, die dabei hilft, eine neue Stufe kapitalistischer Expansion zu etablieren. Dies konnte für die vorliegende Dissertation bereits in Kap. 3 hinsichtlich der Befriedungsrationalität der Codierung der Benachteiligtenförderung im SGB gezeigt werden. Die Paradoxie besteht nun darin, dass die mittlerweile institutionalisierten, normativen Prinzipien – beispielsweise für die Benachteiligtenförderung im Übergangssystem - unter dem Druck sozialer Umstände zu normativen Medien der entsolidarisierten und Abhängigkeit schaffenden Integration werden. Eine Paradoxie besteht dementsprechend in einem bestimmten Typ zunächst nicht intendierter Handlungsfolgen als negative Kehrseite der Institutionalisierung von weithin zustimmungsfähigen normativen Überzeugungen, die von sozialen Bewegungen oder Trägern emanzipatorischer Reformbemühungen initiiert wurden.

Die Kritik am Übergangssystem besteht also in der - über die Mechanismen des New Public Managements (NPM) erklärbaren – Unübersichtlichkeit und qualitativen Heterogenität sowie der curricular restringierten Codierung, welche vor allem in der mangelnden Fokussierung auf Subjektbildungsprozesse zugunsten von wiederholter Geringqualifizierung und systemerhaltender Tendenzen Niederschlag findet. Abschließend ist festzustellen, dass im Laufe der Jahre Teilrationalitäten<sup>206</sup> und Interessenspolitik dazu geführt haben, dass die Lösung der Benachteiligtenproblematik über das Übergangssystem im günstigsten Fall paralyisiert wurde.

---

<sup>206</sup>Vgl. hierzu Kap. 5.

## 5 Erziehungswissenschaftliche Positionen im Benachteiligtendiskurs

Nimmt man den Begriff des Übergangssystems, wie er in Kap. 4.5 und unter Rückgriff auf die nationalen Bildungsberichte ausgeführt wurde, als einen zusammenfassenden Terminus, dessen Formgebung auch durch die juristische Codierung der Benachteiligtenförderung bestimmt ist, so muss man konstatieren, dass dieser aus der Funktionale gerutscht zu sein scheint. Was für den Begriff gilt, muss dann notwendigerweise auch für die gesellschaftliche Materialisierung gelten. Die Dysfunktionalität basiert

- auf den grundsätzlich staatsrechtlich wirksamen Prinzipien des NPM;
- auf den demographischen Verschiebungen, die gerade die Alterskohorte der 16-25-jährigen betrifft;
- auf den Entwicklungen einer europäisch-ausgerichteten Berufsbildung;
- auf der fehlenden Systematik der Förderinstrumente und schließlich
- auf der fehlenden programmatisch-inhaltlichen Ausrichtung der Förderinstrumente.

Die mit den Dysfunktionalitäten einhergehende, veränderte Subjektkonstitution<sup>207</sup> müsste sich reflexiv in den erziehungswissenschaftlichen Positionen zum Benachteiligtendiskurs spiegeln. Von Interesse ist also,

1. in welcher Form die (erziehungs-) wissenschaftlichen Teildisziplinen die offenkundige Dysfunktionalität und Integrationsinsuffizienz der Benachteiligtenförderung reflektieren,
2. mit welchen Programmen die beteiligten Teildisziplinen der Problematik begegnen wollen und
3. wie diese Programme wissenschaftlich legitimiert werden.

Diese Arbeit folgt dabei der Kritik, die Biermann in Bezug auf das unabgestimmte Nebeneinander und die fehlende innere Differenzierung der Angebote äußert<sup>208</sup>. Stellt Biermann auf die sachlich inkonsistente Formgebung der Benachteiligtenförderung<sup>209</sup> ab, so rückt Bojanowski demgegenüber die differnten Beiträge der unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen im Hinblick auf deren theoretischen Gehalt im Feld der Benachteiligtenförderung in den Blick und übt Kritik am offensichtlich tendenziell disparaten und unübersichtlichen Forschungssektor.<sup>210</sup> Danach hat man es mit einer doppelt gefügten Inkonsistenz in der Benachteiligtenförderung zu tun: Eine sachliche Inkonsistenz - die vor allen Dingen im SGB begründet liegt -, und eine theoretische Inkonsis-

---

<sup>207</sup> Vgl. die differenzierten Ausführungen in Kap. 6.

<sup>208</sup> Vgl. {Biermann 2001}.

<sup>209</sup> Vgl. dazu auch Kap 3.5 zur Befriedungsfunktion des SGB.

<sup>210</sup> Vgl. {Bojanowski 2006}.

tenz, die sich aus den Logiken der jeweiligen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ergibt. Im Folgenden beschäftigt sich die Arbeit mit denjenigen Teildisziplinen, die im Kontext der Benachteiligtenförderung ihre jeweiligen Prinzipien geltend machen:

- das sozialpädagogische Paradigma;
- das berufspädagogische Paradigma;
- das Integrations-/Sonderpädagogische Paradigma.

## 5.1 Zum sozialpädagogischen Paradigma

Blickt man auf die Realisierung des engeren sozialpädagogischen Paradigmas in der Benachteiligtenförderung, dann stößt man auf zwei konkrete Ansätze, nämlich die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung und das Kooperationskonzept. Unter den Prämissen dieser beiden Ansätze bilden sich konkrete Maßnahmen der Förderung heraus, die auf die entwickelte Reflexionsfolie bezogen werden sollen.

### 5.1.1 Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung

Zum Verständnis der Entstehung des Konzeptes von sozialpädagogisch orientierter Berufsausbildung tragen zunächst die diesbezüglichen Ausführungen im Berufsbildungsbericht von 1978<sup>211</sup> bei. Insgesamt ist die Politiklinie zu diesem Zeitpunkt noch davon überzeugt, dass die Problemlage jugendlicher Deprivation arbeitsmarktpolitisch lösbar ist. So verweist der genannte Berufsbildungsbericht in den Punkten 2.2.3 auf den Regelungsmechanismus der §§ 40 und 50 des Arbeitsförderungsgesetzes, wonach die individuelle und institutionelle Förderung der beruflichen Bildung gesichert ist. Im Teilkapitel 2.3.3 dieses Berichtes findet sich der Verweis darauf, dass berufsvorbereitende Maßnahmen durch die Bundesanstalt für Arbeit finanziert werden. Zwar habe sich die Zahl der Teilnehmer zwischen 1973 und 1976 mehr als verdreifacht, allerdings setze sich der Anstieg nicht fort; der Bericht spricht von einer Stagnation. Auch sei der Anteil der Teilnehmer an Grundausbildungslehrgängen für arbeitslose Jugendliche zurückgegangen. Im Teilkapitel II / 1.5 mit der Überschrift ‚Erstausbildung behinderter und lernbeeinträchtigter Jugendlicher‘ könnte man Hinweise auf das Benachteiligtenprogramm mit einer sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung vermuten. Dies ist jedoch nicht der Fall, da sich das gesamte Teilkapitel mit der Förderung behinder-

---

<sup>211</sup> Vgl. hierzu {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1978}

ter Jugendlicher befasst. Unter dem Teilkapitel I / 2.5 ‚Programm zur Minderung von Beschäftigungsrisiken Jugendlicher‘ stellt der Berufsbildungsbericht auf das ‚Programm zur Durchführung vordringlicher Maßnahmen zur Minderung der Beschäftigungsrisiken von Jugendlichen‘ der Bund-Länder-Kommission (BLK) ab. Dieses Programm bezieht sich allerdings auf die erwarteten geburtenstarken Schulentlassungsjahrgänge. Die BLK empfiehlt deshalb „einen beträchtlichen Ausbau des Berufsgrundbildungsjahres, der berufsbefähigenden Bildungsgänge, der Berufsschulen, der überbetrieblichen Ausbildungsstätten und der Bildungsberatung.“ {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1978: S. 17} Das vorliegende Zitat bestätigt, dass nicht an eine Lösung der beschriebenen Risikolage durch die soziale Arbeit gedacht war. Der Bericht von 1977/1978 ging damals von 100.000 zusätzlich zu schaffenden Plätzen in der beruflichen Grundbildung aus, darunter 43.800 im vollzeitschulischen Berufsgrundbildungsjahr. Der Berufsbildungsbericht – dies lässt sich jedoch formulieren – zeigt mit den zitierten Stellen eine gewisse Problemsensibilität. Im Vergleich zum Bericht von 1978 enthält der Berufsbildungsbericht von 1979 eine Präzisierung der Problemsensibilität. In Teil II unter 7. ‚Jugendliche, die besonderer Förderung bedürfen‘ heißt es

„Berufsbildungssituation bei Jugendlichen mit Lernproblemen. Langjährige Erfahrungen aus der betrieblichen Ausbildungspraxis sowie die Ergebnisse ausbildungsbefähigender Maßnahmen beruflicher Schulen und der Lehrgänge, die von der Bundesanstalt für Arbeit gefördert werden, zeigen, daß auch Jugendliche, die den Hauptschulabschluss nicht erreicht haben oder bestimmte Lerndefizite aufweisen, fähig sind, eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf aufzunehmen und erfolgreich abzuschließen.

Um dieses Ziel zu verwirklichen, stehen für diejenigen, die in der Schule Schwierigkeiten hatten, oder bei denen Schwierigkeiten während der Ausbildung auftreten, eine Reihe von Hilfen zur Verfügung, die weiterentwickelt und systematisiert werden müssen.“ {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1979: S. 49}

Die im Text dann folgenden Detailausführungen basieren auf einer Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, die das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft dort in Auftrag gegeben hatte<sup>212</sup>. Der Berufsbildungsbericht schlägt dann vor „verstärkte Maßnahmen zur Verbesserung des Zugangs zu Ausbildungsplätzen“ {Stegmann 1978: S. 48} in Form von ausbildungsbegleitenden Fördermaßnahmen zur Reduzierung der Abbruchs- und Misserfolgsquote einzuführen. Der Maßnahmenkatalog umfasst ferner die Berufswahlvorbereitung mit einer Bildungs- und Berufsberatung, ausbildungsvorbereitende Maßnahmen -

---

<sup>212</sup> Vgl. {Stegmann 1978 }.

für sie sollen „besondere Einrichtungen geschaffen werden, in denen die Möglichkeit eröffnet wird, Abschlüsse oder Teile von Abschlüssen erreichen“ {ebd.: S. 48} - , Förderung ausbildungs- und berufsvorbereitender Maßnahmen durch die Bundesanstalt für Arbeit sowie Sonderprogramme der Länder zur Verbesserung des Zugangs zu Ausbildungsplätzen. Schließlich wird die Berufsausbildung für ausländische Jugendliche besonders in den Blick genommen. Auch der Berufsbildungsbericht von 1979 spricht noch nicht von benachteiligten Jugendlichen, sondern lediglich davon, dass eine bestimmte Personengruppe von Jugendlichen einer besseren Förderung bedarf. Diese Förderung wird im Berufsbildungsbericht jedoch nicht inhaltlich bestimmt, sondern lediglich nach Maßgabe institutioneller Gefüge. Der Berufsbildungsbericht von 1980 kann als Wendepunkt bezeichnet werden. Die Bedeutung sozialpädagogischer Wissensbestände für die Berufsausbildung akzentuiert der Bericht unter dem Gesichtspunkt ‚Erprobung neuer Ausbildungsmethoden und Modelle‘ (Teilkapitel II 4.4.2 und 4.4.3). So heißt es „Allen Modellen ist gemeinsam, daß in ihnen Sozialpädagogen unterstützend tätig sind. Bei einigen ist man darum bemüht, projektorientiert auszubilden, um so die Jugendlichen zu einsichtigem Lernen in der Gruppe zu motivieren.“ {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1980: S. 60} Mit dieser Orientierung wird eine Modellversuchspraxis grundgelegt, die dann unmittelbar am 1. Juni 1980 als ‚Programm des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen‘ in Kraft tritt. Dazu heißt es im Berufsbildungsbericht von 1980 unter II / 5.2.2 „Ausgangspunkt für gezielte Maßnahmen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zur Förderung der Berufsausbildung von Jugendlichen mit schulischen Defiziten sind Überlegungen, - das auch bei einem insgesamt ausreichenden Ausbildungsplatzangebot eine gezielte Förderung dieser Jugendlichen notwendig ist, - dass andererseits für Jugendliche die im Anschluss an berufsvorbereitende Maßnahmen noch Lern- und Sozialisationsdefizite ausweisen, ohne wiederum so stark behindert zu sein, dass eine Ausbildung in Berufsbildungswerken für Lernbehinderte in Betracht käme, bisher keine ausreichenden Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen. Ein zusätzliches Förderprogramm des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft für die Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen soll daher ab 1980 solchen lernbeeinträchtigten Jugendlichen sowie ausländischen und sozial benachteiligten Jugendlichen eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf ermöglichen, die nach dem Besuch berufsvorbereitender Maßnahmen zunächst keinen Ausbildungsplatz finden.“ {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1980: S. 66}.

Das Förderprogramm sieht eine sozialpädagogische Flankierung vor, die sich auch nach Übergang in eine betriebliche Ausbildung fortsetzen soll.<sup>213</sup> Konkrete Ausführungen zu diesem Förderprogramm enthält der Bericht noch nicht, sie werden dann im Berufsbildungsbericht 1981 gegeben, vor allen Dingen ab Seite 71 bis 75.

Zu den wesentlichen sozialpädagogischen Eckpunkten die im Bericht aufgeführt werden gehören die Gliederung des Klientels nach

- jungen Ausländern,
- Jugendlichen ohne Hauptschul- oder vergleichbarem Abschluss,
- Abgängern aus Lernbehindertenschulen und
- Sozial benachteiligte Jugendliche.

Ferner stützt sich das Konzept auf die Anwendung sozialpädagogischer Methoden der Betreuung. Deren Funktion besteht darin, zwischen Ausbildern und Lehrkräften vermittelnd und unterstützend tätig zu werden. Die Akteure der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung lassen sich in drei Gruppen differenzieren. Erstens handelt es sich bei den Fachausbildern oder Fachanleitern um Handwerks-, Industriemeister, Techniker, oder Fachleute aus anderen Berufsfeldern mit der Aufgabe der berufspädagogischen Qualifizierung der Teilnehmer, zweitens sind Lehrkräfte oder Stützlehrer als akademisch qualifizierte Lehrer des Sekundarbereichs mit der Aufgabe der fachtheoretischen Qualifizierung der Teilnehmer betraut. Drittens arbeiten i.d.R. akademisch qualifizierte Sozialpädagogen als sozialpädagogische Fachkräfte an der potentialorientierten Förderung im psycho-emotionalen Bereich sowie der Entwicklung.

Insbesondere geht das Programm davon aus, dass die sozialpädagogische Betreuung Defizite feststellen könnte und beim Abbau von Defiziten während der Ausbildung mitwirkt. Darüber hinaus zeigt sich die sozialpädagogische Betreuung als eine begleitende, die Freizeit und Familie mit einbezieht. Von den Zielen her wird von der sozialpädagogischen Betreuung die Förderung einer dauerhaften Lern- und Leistungsmotivation erwartet, ferner die Stärkung des Selbstbewusstseins von Jugendlichen, ferner die Bewältigung von Konflikten und schließlich soll sie Jugendliche dazu befähigen am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

Die dritte Säule des Programms besteht in einer nicht näher ausgeführten Förderkultur. Zur Entwicklung dieser Förderkultur hat die wissenschaftliche Begleitforschung sicherlich nicht in unerheblichem Maße beigetragen. Die intensive Förderung der Benachteiligten Jugendlichen wird dabei als eine individuell-personennahe Förderung gedacht. Weiter unten werden Ansätze dieser Förder-

---

<sup>213</sup> Vgl. {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1980: S 67}.



kultur ausgeführt<sup>214</sup>. Das sozialpädagogische Konzept besteht also einfach ausgedrückt in der Klientelidentifizierung, der Realisierung von Betreuungsmethoden sowie in der Entwicklung individueller Unterstützungskonzepte. Die folgende Übersicht zeigt ergänzend die Strukturdaten des Programms im Überblick.

**Übersicht : Strukturdaten von Modellvorhaben (MV) zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher**

Durchführungsträger mit Anzahl der Modelle in Klammern	Konfessioneller Träger (2)	Verein der freien Wohlfahrtspflege (2)	Eingetragener Verein (1)	Jugendamt (1)	Privatwirtschaftliche Unternehmen (1)
<b>Modellgruppe</b>	3 MV mit 297 männlichen Jugendlichen				
	2 MV mit 58 weiblichen Jugendlichen				
	2 MV mit 123 männlichen und weiblichen Jugendlichen				
	Teilnehmer insgesamt: 478				
<b>Ausbildungsberufe</b>	BetriebsschlosserIn, BlechschlosserIn, BuchbinderIn, DreherIn, DruckerIn, ElektroinstallateurIn, GärtnerIn, Gas- und WasserinstallateurIn, HauswirtschaftlerIn im städtischen Bereich, Kfz-MechanikerIn, Koch/Köchin, Maler und LackiererIn, MaschinenbauerIn, RaumausstatterIn, Radio- und FernsehtechnikerIn, SchlosserIn, SchriftsetzerIn, TischlerIn				
<b>Berufsvorbereitende Maßnahmen</b>	4MV mit zum Teil in die reguläre Ausbildungszeit integrierte berufsvorbereitende Maßnahmen				
	2 MV ohne berufsvorbereitende Maßnahmen				
	1 MV ausschließlich Berufsvorbereitung				
<b>Beteiligte Lernorte</b>	4 MV ausschließlich in über- bzw. außerbetrieblichen Ausbildungsstätten				
	2 MV mit geblockten Lernzeiten in überbetrieblichen Ausbildungsstätten und Betrieben				
	1 MV ausschließlich im Betrieb				
<b>Ausbildungsbegleitende Maßnahmen</b>	Alle Modelle mit sozialpädagogischen Aktivitäten				
	5 MV mit zusätzlichem fachtheoretischen Unterricht				

Tabelle VIII: Strukturdaten Modellvorhaben; Quelle {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1981: S. 71}

<sup>214</sup> Vgl. Kap. 5.6.

Durchgängig sprechen die Berufsbildungsberichte bis 1987 vom politischen Programm ‚Förderung von Berufsausbildung von Benachteiligten Jugendlichen‘. Parallel zum politischen Programm hat sich eine Handlungspraxis etabliert, genau genommen handelt es sich um Handreichungen für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm<sup>215</sup>, die den Ausdruck ‚sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung‘ inszenieren.

Von hierher ergibt sich nun die Frage, nach den dezidiert sozialpädagogisch-theoretischen bzw. bildungstheoretischen Bezügen dieses Ansatzes. Nimmt man die Handreichungen für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm zum Maßstab der Analyse, dann findet man zwar einen Satz an praxeologischen Handlungsanleitungen, die allerdings keinen Bezug zu jedweder Art von sozialpädagogischer Theoriebildung beinhaltet, mit Blick auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik lässt sich hier bereits ähnliches antizipieren. Insofern bündeln die Handreichungen zweifelsohne Erfahrungswissen nicht jedoch wissenschaftlich geprüftes Wissen. Die Handreichungen wiederholen Zielgruppendefinitionen des Programms, weisen ferner darauf hin, dass Elternarbeit zu organisieren ist, thematisieren spezifische Lernkonflikte benachteiligter Jugendlicher in der Berufsschule, berufen sich auf die Projektmethode die durch eine Vielzahl von Praxisbeispielen Geltung erlangen will, weisen ferner auf die Funktion von Selbsthilfegruppen hin, fordern die Kooperation der in der Ausbildung tätigen Personen, geben Beispiele dafür, wie der Übergang in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis gelingen kann und gehen schließlich auf spezielle Problemkonstellationen ein, nämlich Mädchen im Benachteiligtenprogramm und Drogen in der Berufsausbildung.

Bis 1987 – dies legt das Quellenstudium nahe – findet man eine ausgeprägte sozialpädagogische Handlungspraxis vor, der jedoch *kein (geschlossenes), wissenschaftliches sozialpädagogisches Paradigma* entspricht. Diese Arbeit folgt insofern der Einschätzung von Bojanowski, dass Sozialpädagogik als wissenschaftliches Bezugsfeld sich allenfalls in den Diskursen über Jugendsozialarbeit spiegelt. Jugendsozialarbeit selbst ist allerdings auch erst ein Produkt des Sozialgesetzbuchs, insofern hat man es bis 1987 – dies sei hier wiederholend gesagt – mit fragmentierten sozialpädagogischen Wissensbeständen zu tun. Eine diesbezügliche Theoriebildung hat die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung nicht evoziert.

---

<sup>215</sup> Vgl. {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1982}, {Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1987 }.

### 5.1.2. Jugendsozialarbeit

Jugendsozialarbeit richtet sich gemäß § 13 Abs. 1 SGB VIII an diejenigen

„Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, [ihnen] sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.“ {Schulin 2010: S. 1175}

Mit Blick auf die sozialpädagogischen Hilfen im Rahmen einer beruflichen Ausbildung bzw. einer Eingliederung in die Arbeitswelt verweist der § 13 (2) SGB VIII darauf, dass die Finanzierung der Kinder- und Jugendhilfe in diesem Segment der Hilfen nachrangig wirkt gegenüber solchen Maßnahmen und Programmen, die durch andere Träger und Organisationen finanziert werden. Soweit also eine berufliche Ausbildung oder die Eingliederung in die Arbeitswelt durch Leistungen nach SGB II und III sowie aus Mitteln des europäischen Sozialfonds finanziert werden, sind die Kommunen von Hilfen im Rahmen der Jugendsozialarbeit befreit.

Die drei zentralen Handlungsfelder von Jugendsozialarbeit bestehen in ‚Jugendhilfe‘, schulbezogener Sozialarbeit und aufsuchender bzw. mobiler Jugendsozialarbeit, abgeleitet aus dem Grundsatz der sozialpädagogischen Förderung von schulischer und beruflicher Ausbildung, der Eingliederung in die Arbeitswelt und der sozialen Integration, wie sie in § 13 SGB VIII geregelt sind.

Die Zuständigkeit der Jugendsozialarbeit als Jugendhilfe im Rahmen der Benachteiligtenförderung wird bestimmt über den Aspekt der sozialpädagogischen Hilfen wie Begleitung. "Soweit Maßnahmen und Angebote auf eine Berufsausbildung oder eine Berufstätigkeit vorbereiten sollen, ohne eine sozialpädagogische Begleitung zu beinhalten, sind diese nicht zur JBH [Jugendberufshilfe, ED] und damit auch nicht zur JSA [Jugendsozialarbeit, ED] zu zählen. Das gilt in der Regel für die schulischen Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundschuljahre." {Bothmer 2001: S. 456} Hiermit ist zwar eine exakte Abgrenzung von Angeboten im Rahmen des sozialpädagogischen Paradigmas zu Angeboten im Rahmen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Paradigmas gegeben, allerdings lassen sich Angebote der Jugendhilfe und Angebote sozialpädagogisch orientierter Berufsausbildung kaum auf der Basis der Legaldefinition und ihrer Auslegung abgrenzen.

Mit dem Anspruch der stärkeren Orientierung schulischer Arbeit an sozialpädagogischen Zielsetzungen wurde durch die Bund-Länder-Kommission für Bil-

dungsplanung und Schulentwicklung 1974 eine Modellversuchspraxis von Schulsozialarbeitsprojekten initiiert<sup>216</sup>. Die Entwicklung des Handlungsfeldes wurde begünstigt durch die Gesamtschul- und Ganztagsentwicklung in den 1980er Jahren und die Referenz entsprechender Praxis in der ehemaligen DDR, die in den 1990er Jahren fortgeführt wurde. Der Jugendsozialarbeit ist das schulbezogene Handlungsfeld im Rahmen der Benachteiligtenförderung gesetzlich durch den § 13 SGB VIII auferlegt. Darüber hinaus besteht durch § 11 (3) SGB VIII auch ein gesetzlicher Auftrag zur schulbezogenen *Jugendarbeit*, der Auftrag der Jugendsozialarbeit schulbezogen zu agieren wird allerdings als stärker bindend aufgefasst, da hier explizit die Förderung junger Menschen mit sozialen Benachteiligungen oder individuellen Beeinträchtigungen im Hinblick auf deren schulische Ausbildung formuliert ist. Dies konstatiert unter anderem von Bothmer im Handbuch Jugendsozialarbeit:

„Auch wenn im § 11 [SGB VIII, ED] die schulbezogene Jugendarbeit als eine der Aufgaben der Jugendarbeit genannt wird, ist die Verpflichtung, in direktem Bezug zur Schule zu arbeiten, für die JSA eindeutig stärker formuliert.“ {Bothmer 2001: S. 458}

Zusätzlich sei hier auf eine aktuelle Praxis verwiesen. Im Rahmen des – durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales eingebrachten - Gesetzes zum Bildungs- und Teilhabepaket vom 29. März 2011 können die Kosten für Schulsozialpädagogen befristet durch die Bundesagentur für Arbeit übernommen werden. Im § 29 SGB II heißt es dazu „Leistungen zur Deckung der Bedarfe nach § 28 Absatz 2 und 5 bis 7 werden erbracht durch Sach- und Dienstleistungen, (...) oder Direktzahlungen an Anbieter von Leistungen zur Deckung dieser Bedarfe (Anbieter); die kommunalen Träger bestimmen, in welcher Form sie die Leistungen erbringen.“ {Schulin 2012: S.63-64} Diese Regelung bzgl. der Übernahme von Kosten von Schulsozialarbeit durch Bundesmittel bezieht sich auf die Regelungen im § 28, wo es unter (5) heißt „Bei Schülerinnen und Schülern wird eine schulische Angebote ergänzende angemessene Lernförderung berücksichtigt, soweit diese geeignet und zusätzlich erforderlich ist, um die nach den schulrechtlichen Bestimmungen festgelegten wesentlichen Lernziele zu erreichen.“ Dies kann auch als verdeckte Subvention an die Schulsozialarbeit gewertet werden, wo doch im Rahmen der Arbeitsmarkt-Instrumentenreform derzeit seitens der Bundesagentur für Arbeit Mittel reduziert werden.<sup>217</sup>

Im disziplinären Selbstverständnis – so führen es Ludewig und Paar im Handbuch Jugendsozialarbeit aus – zielt Schulsozialarbeit auf „(...) die Stärkung der

---

<sup>216</sup> Vgl. {Ludewig 2001: S. 516}.

<sup>217</sup> Vgl. {Bundesrepublik Deutschland 24.11.2011}.

schulischen Integrationsfunktion, die insbesondere für benachteiligte Schüler von ihrer Selektionsfunktion allzu häufig überlagert wird (...).“ {Ludewig 2001: S. 520}

Schumann<sup>218</sup> konstatiert im Rahmen einer empirischen Untersuchung zu Schulsozialarbeit an einer Frankfurter Schule, dass sich die Grundpositionen der Schulsozialarbeit von Beginn an – also in etwa seit den 1970er Jahren – schwerpunktmäßig auf ‚Feldaspekte‘ und weniger auf ‚Fachaspekte‘ beziehen. Eine konzeptionelle Vielfalt steht permanent einem Mangel an theoretischer, wissenschaftlicher Rückbindung gegenüber. Die konzeptionelle Vielfalt lässt sich Schumann zufolge grob in schulintegrierte und schulzeitintegrierte Angebote differenzieren. Während die schulintegrierten Angebote in der Regel mit speziellen Schultypen wie Reformschulen, etc. verbunden sind, werden schulzeitintegrierte Modelle (insbesondere ‚verlässliche‘ Betreuung) nicht direkt in der Schule, wohl aber während der ‚Schülerzeit‘ angeboten. Schumann rekurriert u.a. auf das Handbuch Schulsozialarbeit des Deutschen Jugendinstituts<sup>219</sup>, welches nach einer systematischen Aufarbeitung des Handlungsfeldes „(...) keine schlüssige, theoretische Fundierung (...)“ {Schumann 2006: S. 19} derselben feststellen konnte. Schumann fasst also zusammen, dass der Schulsozialarbeitsbewegung „(...) kein einheitliches konzeptionelles und theoretisches Fundament zur Verfügung stand. Ein Sachverhalt, der sich bis heute fortsetzt.“ {ebd. S. 18}.

Aufgrund der Tatsache, dass für die Arbeit der Schulsozialarbeiter kein ‚eigenes‘ Curriculum existiert, welches abzuarbeiten wäre, ist die Art und Weise des Einsatzes von den Anforderungen und Ressourcen der Situation vor Ort sowie der Professionalität der Akteure abhängig. Geht man Professionstheoretisch<sup>220</sup> davon aus, dass Professionalität durch die Rückbindung der Gestaltungsvollzüge im Handlungsfeld an wissenschaftlich generierte Wissensbestände entsteht, so wirkt sich die Theorieschwäche der Sozialarbeit<sup>221</sup> auch im Hinblick auf die zu erwartende Professionalität aus, wie Mertens und Olk feststellen.

"Gerade in der Phase ihres größten Erfolgs, der universitären Institutionalisierung, wird Sozialarbeit jedoch einer professionsinternen Kritik unterzogen, die sich einerseits auf ihre inhaltliche, andererseits auf ihre funktionale Bestimmung bezieht. Hinsichtlich des ersten Aspekts wird geltend gemacht, daß der theoretische Status ihres methodischen Instrumentariums allenfalls das Niveau systematischer Alltagsroutinen, gepaart mit gutem Willen, aufweise; (...)" {Merten; Olk 1996: S. 591}

---

<sup>218</sup> Vgl. {Schumann; Schumann; Sack 2006}.

<sup>219</sup> Vgl. {Raab; Rademacher; Winzen 1987}.

<sup>220</sup> Vgl. {Combe; Helsper 1996}.

<sup>221</sup> Vgl. folgendes Unterkapitel.

Im Handlungsfeld sind als Extrempole der Einsatz von Schulsozialarbeitern als Vertretungslehrer (ohne entsprechende Qualifikation) und auf der anderen Seite die Schulsozialarbeiter als Experte für Prävention und Intervention bei Fällen von Benachteiligung zu erwarten. Die Praxis dürfte sich je individuell zwischen diesen beiden Polen bewegen. Das Potential des Konzepts der Schulsozialarbeit hinsichtlich der professionellen, systematischen Lösung von Problemlagen insbesondere benachteiligte Schüler betreffend ist jedoch umstritten. Dies stellen Lisop und Huisinga bereits Mitte der 1980er Jahre fest, als Schulsozialarbeit nicht wie heute gesetzlich codiert und institutionalisiert ist, sondern oftmals nur im Rahmen von Modellversuchen anzutreffen war. "Die Schulsozialarbeit ist nichts anderes als die Feuerwehr vom Dienst. Nicht nur ständig alarmbereit, sondern ständig im Einsatz, die überall und permanent aufflackernden Brände zu ersticken, ohne den Brandursachen beizukommen." {Lisop 1984: S. 131}

Aus dem Problembewusstsein heraus, dass für einen Teil der in § 13 SGB VIII angesprochenen, in besonders schwierigen Lebenslagen befindlichen, benachteiligten Jugendlichen möglicherweise die institutionalisierten, orts- und termingebundenen Angebote der Jugendsozialarbeit keinen Zugang generieren können, entwickelt sich seit den späten 1960er Jahren in Deutschland die Praxis der aufsuchenden oder mobilen Jugendsozialarbeit. Historisch betrachtet geht diese Form der Jugendsozialarbeit auf das US-amerikanische ‚Streetwork‘ im Rahmen der Gemeinwesenarbeit mit straffällig gewordenen Jugendlichen der 1920er Jahre zurück, welches wiederum als Vorbild für vergleichbare Ansätze in Skandinavien, Großbritannien, den Niederlanden und Frankreich diente.<sup>222</sup> Diese Praxis wurde in den 1970er und 1980er Jahren durch die verstärkte Nichterreichbarkeit junger Erwachsener und der in den 1990er Jahren zunehmenden Jugendarbeitslosigkeit begünstigt. „Im Versuch, hier neue Zugänge zu ausgegrenzten, nicht erreichbaren und sich ‚verweigernden‘ Jugendlichen zu erhalten, nutzten und nutzen immer mehr Einrichtungen, insbesondere aus der Jugendberufshilfe, auch die Methode der aufsuchenden Arbeit.“ {Fülbier 2001: S.593} In diesem Handlungsfeld haben sich schwerpunktmäßig drei sozialpädagogische Praxen etabliert, nämlich der sozialraumorientiert-mobile Typus, der Typus zielgruppen- und projektorientierter Streetworkarbeit und der mit der Jugendhilfe verbundene Typus aufsuchender Jugendsozialarbeit.

---

<sup>222</sup> Vgl. {Fülbier 2001: S. 592-593}.

### 5.1.3. Reflexion und Ausblick

Das sozialpädagogische Paradigma stützt sich auf unterschiedliche Begründungszusammenhänge<sup>223</sup> von Subjektkonstitution, die vor allem in der Ethik zu finden sind. Erstens stützt es sich auf das Prinzip der Solidarität, welches von einem moralischen Konsens der Solidargemeinschaft einer Gesellschaft bzgl. der *Unterstützung des Einzelnen in individuellen Notlagen* ausgeht. Das Prinzip resultiert aus dem Sozialrecht bzw. den Zielen der sozialen Gerechtigkeit und der sozialen Sicherheit. Ziele der sozialen Gerechtigkeit und der sozialen Sicherheit werden im ersten Abschnitt des Sozialgesetzbuches I formuliert. Ermöglicht werden sie durch die Gewährung von öffentlichen Sozialleistungen einschließlich sozialer und erzieherischer Hilfen.

Zweitens basiert das sozialpädagogische Paradigma in der Benachteiligtenförderung auf dem Prinzip der Prophylaxe. Je früher individuelle Risiken abgedeckt werden können, desto größer dürfte die Wahrscheinlichkeit sein, dass zu einem späteren Zeitpunkt nachsorgende Aufwendungen nicht anfallen. Eine solche Prophylaxe im Hinblick auf Benachteiligung wird – vor dem Hintergrund der Pluralisierung von Lebenswelten und der Individualisierung von Problemlagen – im aktuellen sozialpädagogischen Diskurs als ‚Erziehungstatbestand‘<sup>224</sup> thematisiert. Rauschenbach und Züchner sehen in der gestiegenen Komplexität der Realisierung von Entwicklungsaufgaben<sup>225</sup> in modernen Gesellschaften einen wesentlichen Referenzpunkt sozialer Arbeit bzw. eine der diskursiven Grammatiken. Diesbezüglich thematisieren sozialpädagogisch-theoretische Reflexionen die ‚Risiken der individuellen Lebensführung und deren Bewältigung‘ im Hinblick auf die „(...) durchschnittlichen sozialen Risiken, auf die Biographien und Lebensläufe und die damit einher gehende Aufgabe der individuellen Gestaltung und Bewältigung von Lebenslagen (...)“ {Rauschenbach 2011: S. 170} und reklamieren darüber die wissenschaftliche Zuständigkeit für das Lösen von Aufgabenstellungen „(...) im Kontext zeitweiliger oder anhaltender prekärer Lebenslagen und Lebensverläufe.“ {ebd.}.

Drittens bezieht sich das sozialpädagogische Paradigma auf das Prinzip der Inklusion, indem soziale Probleme als "(...)alte und neue soziale Ungleichheiten, Fragen der sozialen Integration und Desintegration, der Inklusion und Exklusion, aber auch der sozialen Kontrolle abweichenden Verhaltens (...)." {Rauschenbach 2011: S 169} im Mittelpunkt theoretischer Reflexionen der sozialen Arbeit stehen und somit einen weiteren Referenzpunkt der diskursiven Grammatik bilden. So-

---

<sup>223</sup> Vgl. zu diesem und folgendem Absatz {Grimm 2007}; {Rauschenbach 2011: S169-170}.

<sup>224</sup> Vgl. {Rauschenbach 2011: S. 169}.

<sup>225</sup> Vgl. zum Begriff der Entwicklungsaufgabe {Havighurst 1972}; {Trautmann 2004}.

zialpädagogische Intervention werden also u.a. über die theoretische Reflexion unbestimmter werdender, gesellschaftlicher ‚Normalzustände‘ und diesbezüglicher Abweichungen legitimiert.

Das vierte Prinzip sieht in Bildung einen Modus von Subjektkonstitution. Das sozialpädagogische Paradigma will Sorge tragen, dass es sich bei der beruflichen Integration nicht um eine reine Zurichtung handelt, sondern dass über einen Instrumentalismus hinausweisende, persönlichkeitsorientierte, sinngenerierende und identitätsstiftende Entwicklung generiert wird<sup>226</sup>. Deshalb finden sich aktuell verstärkt theoretische Beiträge zur ‚Bildung und Befähigung‘ als Grundkategorie der sozialen Arbeit. Neuere Ansätze beruhen dabei „auf einem erweiterten Bildungsverständnis, das Bildung nicht allein über Kompetenzgewinne formaler, bzw. kognitiver Art definiert, sondern die Bemächtigung und Befähigung der Subjekte vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheiten und der Verteilung von Ressourcen und Ausstattung ins Blickfeld rückt (...).“{Rauschenbach 2011: S. 170}

Theoriegeschichtlich lassen sich Referenzpunkte von Sozialpädagogik u.a. in den Werken von Pestalozzi, Wichern, Natorp, Salomon, Nohl, Bäumer, Weniger und Mollenhauer verorten<sup>227</sup>. Die Theoriebildung der Sozialpädagogik unterliegt allerdings Schwierigkeiten. So weisen Rauschenbach und Züchner<sup>228</sup> darauf hin, dass erstens die systematische Rekonstruktion theoretischer Entwürfe bzw. von Theorien und Konzepten der sozialen Arbeit<sup>229</sup> bislang nicht geleistet worden ist. Zweitens scheint fraglich, ob es sich bei den angesprochenen Entwürfen überhaupt um Theorien in einem systematischen Sinne oder schlicht um Beiträge zu einer Wissenschaftsentwicklung auf dem Weg ihrer Theoriebildung handelt. So weist uns auch Mollenhauer in seinem Beitrag über die gesellschaftlichen Bedingungen<sup>230</sup> der Sozialpädagogik auf einige Schwierigkeiten und Spezifika der von Rauschenbach und Züchner konstatierten Theorieschwäche hin, wenn der Ausdruck Sozialpädagogik benutzt wird. Danach wäre zu allererst zu klären, wie das Verhältnis der gesellschaftlichen Bedingungen zur Sozialpädagogik zu konzipieren ist. Dieses Verhältnis ist in den wissenschaftlichen Diskursen als das Problem von Erkenntnis und Interesse bekannt. Es meint die Tatsache, dass die Sozialpädagogik der Gesellschaft angehört, wie sie gleichzeitig innerhalb dieser Gesellschaft diese erforscht. Anders: Sie steht immer in einer sozialen Situation. Daher kann die Sozialpädagogik die Gesellschaft nicht von außen betrachten, sondern

---

<sup>226</sup> Vgl. zu diesem Zusammenhang schon Blankertz : Berufsbildung und Utilitarismus {Blankertz 1985}..

<sup>227</sup>Vgl. {Niemeyer 2011}.

<sup>228</sup> Vgl. hierzu {Rauschenbach 2011S. 167}.

<sup>229</sup> Die Begriffe soziale Arbeit und Sozialpädagogik werden im Diskurs kaum klar abgegrenzt, im Sinne der Trennung von wissenschaftlicher Teildisziplin und Handlungsfeld.

<sup>230</sup>Vgl. {Mollenhauer 1970: S. 134-150}.



nur als etwas, zudem sie selbst gehört und das die Art ihres Betrachtens mitbestimmt. Die Frage ist nun, wie sich die Sozialpädagogik der Angemessenheit ihrer Kategorien am Gegenstand versichert. Ein solcher Vorgang fasst die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie als einen Akt der Entbindung, Autonomiegewinnung und Reflexivität auf, welche es zu sichern vermag, nicht unbewusst oder schier interessengeleitet den gesellschaftlichen Verstrickungen zu erliegen. Nur so ließe sich Welterkenntnis auch im Sinne ihrer Veränderung fassen und damit Theorie begründen. Mollenhauer weist nun darauf hin, dass die nicht durchschaute, gesellschaftliche Abhängigkeit fast mit Notwendigkeit in einen vorausseilenden Gehorsam, bzw. in einer Ethik des Utilitarismus sich verstrickt, obwohl das sozialpädagogische Paradigma sich auf Prinzipien beruft, die sich mit der utilitaristischen Ethik im Widerspruch befinden. Theorieschwäche hieße deshalb in Zusammenhang mit der Benachteiligtenförderung, die juristische Codierung der Lösungen des gesellschaftlichen Handlungsproblems der Deprivation bereits als wissenschaftliche Reflektion oder Theoriebildung zu begreifen, der man dann nur noch zu folgen bräuchte. Diese Theorieschwäche hat die Begriffsbildung, also das, was unter Benachteiligung bzw. Benachteiligtenförderung zu verstehen sei, stark beeinflusst. Wie in den Teilkapiteln 3.1 bis 3.4 gezeigt werden konnte, orientiert sich nämlich die Begriffsbildung sehr stark an der rechtlichen Codierung. Mollenhauer schreibt nun mit Blick auf diesen Zusammenhang:

„Mit Recht nämlich könnte eingewendet werden, daß es doch etwas Bedenkliches habe, einen Begriff mit erziehungswissenschaftlich systematischem Anspruch derart pragmatisch zu orientieren, d.h., ihn nicht auf die Erziehungsprozesse, sondern auf Rechtsinstitute zu beziehen, die zum Erziehungsproblem in keinem stringenten Zusammenhang zu stehen brauchen. Am Beispiel der Jugendkriminalstrafe ließe sich zeigen, wohin dies führt.“ {Mollenhauer 1970: S. 134}

Vergegenwärtigt man sich noch einmal in generalisierender und rückvergewissernder Art und Weise solche Problemlagen, die zum Gegenstand von Jugendhilfeforschung bzw. zum Fokus sozialpädagogischer Intervention geworden sind, dann lassen sich sicherlich die folgenden Komplexe benennen<sup>231</sup>:

- Sozialisationsprobleme im Vorschulalter
- Kinder- und Jugendhilfe, bzw. Kinder- und Jugendarbeit
- Jugend zwischen Freizeit und politischer Beteiligung
- Aspekte von Dissozialität als Form individueller Verhaltensauffälligkeit
- Problemkomplexe sozialpsychiatrischer Art
- Ausgrenzung

---

<sup>231</sup> Vgl. hierzu {Thole 2011}, {Mollenhauer 1970}.

- Gesundheitsförderung
- Kollektive Konfliktlagen und Mangelsituationen sowie deren Folgen
- Probleme der sozialen Schichtung
- Migration und Interkulturalität
- Altershilfe bzw. Altenarbeit

Dieser sicherlich nicht abschließenden Problemidentifizierung entsprechend entwickelten sich Methoden der sozialen Arbeit bzw. der Sozialpädagogik. Zu Ihnen gehören Konzepte der Einzelfall- und der Gemeinwesenarbeit, individuell- und gruppentherapeutische Maßnahmen, Konzepte der Betreuung, Beratung und Sozialtherapie, kasuistische bzw. biographisch-fallrekonstruktive Methoden und spezifische Konzepte der Jugend- und Altenarbeit. Aus diesem Spektrum der Problemlagen dürften für eine ‚Sozialpädagogik der Benachteiligtenförderung‘ wohl vor allem das Feld kollektiver Konfliktlagen und Mangelsituationen und deren Folgen, sowie das Problemfeld soziale Schicht und sozialpädagogische Maßnahmen von Relevanz sein. Von den Verfahren her dominieren sowohl Einzelfallhilfe, Betreuung und Beratung als auch sicherlich partiell die Ausdifferenzierungen einer Gemeinwesenarbeit.

Die ‚Sozialpädagogik der Benachteiligtenförderung‘ präsentiert sich in einem Teil des Handlungsfeldes als Jugendsozialarbeit im Sinne des § 13 SGB VIII<sup>232</sup>. Diese Jugendsozialarbeit wird einerseits als Schulsozialarbeit organisiert, ferner nach § 13 (2) SGB VIII als sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen und schließlich als mobile Jugendarbeit. Die Finanzierung dieser Arbeit allerdings wird zum überwiegenden Teil aus dem SGB III sowie dem Europäischen Sozialfonds (ESF) gespeist. Dies bedeutet für den disziplinären Zuschnitt entweder eine eindeutige Positionierung im Rahmen der Jugendsozialarbeit zu suchen, dann werden jedoch die Ansprüche des SGB III mit der Berufsorientierung problematisch. Andersherum – ebenfalls disziplinär gedacht – begründete eine Sozialpädagogik der Benachteiligtenförderung eine Neuschneidung des disziplinären Feldes, mindestens zwischen Sozial-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wobei sich die Jugendhilfe insgesamt, bzw. die Jugendsozialarbeit thematisch neu organisieren müsste.

Historisch lässt sich mit Hilfe der Analyse von Entstehungskontexten juristischer Codierungen<sup>233</sup> argumentieren, warum die Jugendhilfe bzw. Jugendsozialarbeit oder spezifischer die Sozialpädagogik der Benachteiligtenförderung thematisch und theoretisch neu organisiert werden muss. So wurde im preußischen Gesetz über die Fürsorge-Erziehung Minderjähriger von 1900 zwar der Begriff der ‚Für-

---

<sup>232</sup> Vgl. Kap 4.4.

<sup>233</sup> Vgl. hierzu {Gedraht 2011}.

sorgeerziehung‘ ausdrücklich verwendet, um den prophylaktischen und nicht straffenden Charakter des Gesetzes zu betonen. Dass die Wirkung dieser juristischen Codierung – welche die hochrichterliche Zuweisung einer fürsorglichen Erziehung ohne das Einholen pädagogischer, psychologischer, sozialwissenschaftlicher oder philosophischer Expertise - vielmehr kriminalisierend denn als vorbeugend bezeichnet werden konnte, dechiffrierte bereits Tönnies zeitgenössisch. Intentional ging es dem damaligen Zeitgeist folgend um eine ‚Versittlichung‘ der Jugend im Sinne konservativer Tugenden wie (Unter-) Ordnung, Anpassung und Disziplin. Den gesellschaftlichen Konnex bildete die Freisetzung der (Arbeiter-) Jugend aus Integrationsverhältnissen im Zeitalter industriell geprägter (An-) Lernprozesse bzw. Beschäftigungsverhältnisse (um 1900), welche ohne Fokus auf sozialisatorische Aspekte nur auf Qualifizierung abstellten. Um nun die Jugend vor ‚Verwahrlosung und Verwilderung‘<sup>234</sup> durch Abweichung von den oben genannten Tugenden (und nicht zuletzt vor auch dem Zugriff sozialdemokratischer Meinungsbildung) zu bewahren, sollten die betroffenen Heranwachsenden ‚fürsorglich‘ (Fürsorge-Erziehungsgesetz) im Sinne der ‚Jugendpflege‘ (Preußischer Ministerialerlass bzgl. der Jugendpflege von 1911) in Erziehungs- und Besserungsanstalten oder bürgerlich-konservativen bzw. konfessionellen Jugendpflegevereinen der geistigen und sittlichen Erziehung unterworfen werden. Die beiden juristischen Grundlagen wurden in der Weimarer Republik mit dem Inkrafttreten des ‚Reichsjugendwohlfahrtsgesetz‘ im Jahre 1924 in eine einheitliche Form gebracht, welches ohne grundlegende Änderungen bis 1989 (!) Gültigkeit behielt. Diese juristisch codierte Operationalisierung des grundgesetzlichen Sozialstaatsprinzips bildete die Grundlage der gesellschaftlichen Etablierung von sozialer Arbeit und der Entwicklung eines sozialpädagogischen Diskurses,

„indem u.a. danach gefragt wurde, inwieweit die gesetzlichen Regelungen sozialpädagogische Probleme in der industriekapitalistischen Moderne beantworten und die jeweiligen Adressaten der Hilfe mit ihren Bedürfnissen berücksichtigen oder inwieweit sozialstrukturelle Widersprüche allein in pädagogische Aufgaben transformiert wurden.“ {Gedraht 2011: S. 864}

Der so geartete Nachlauf der Theoriebildung gegenüber der juristischen Codierung legitimiert den oben postulierten Reformbedarf der Neuschneidung einer ‚Sozialpädagogik der Benachteiligtenförderung‘ zwischen einerseits juristisch codierten Ansprüchen der Jugendhilfe und Benachteiligtenförderung und andererseits der Theoriebildung mit dem Fokus von Bildung und Qualifizierung.

---

<sup>234</sup> Vgl. {Stratmann 1992}.

Eine zusammenfassende Studie zur Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung wurde in zwei Bänden von Eckert, Grimm, Heisler, Nitschke und Vock veröffentlicht. Grimm und Vock<sup>235</sup> fragen im ersten Band der Studie zu Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinitionen zunächst nach einem spezifischen Kompetenzprofil ‚sozialpädagogischer Integrationsfachkräfte‘ und vermuten, dass sich dieses Kompetenzprofil informell im Handlungsfeld ausprägt, woraufhin ein Forschungsprojekt empirisch „die Grundlinien des Handlungsfeldes ‚Sozialpädagogik‘ in der Berufsvorbereitung und Benachteiligtenförderung“ {Grimm 2007: S. 36} erkundet. Auch Eckert fragt im zweiten Band der Studie zu Handlungsansätzen und aktuellen Entwicklungen nach der Bedeutung sozialpädagogischer Professionalität in der beruflichen Integrationsförderung und konstatiert im Hinblick auf das berufliche Profil sozialpädagogischer Fachkräfte

"Ein eigenes Theoriegebäude, eigene Wissensbestände und spezifische sozialpädagogische Fertigkeiten und Fähigkeiten erfordert dies Handlungsfeld bislang nicht. Ebenso wenig gibt es eine Didaktik des sozialen Lernens, einen eigenen Methodenkanon oder, wie gezeigt wurde, eine Fokussierung auf eine bestimmte Zielgruppe. Dennoch stellt die sozialpädagogische Arbeit in der beruflichen Integrationsförderung eine professionelle Ausdifferenzierung sozialer Arbeit dar, die sich von anderen Handlungsfeldern abhebt und die es zweifelsohne weiter zu entwickeln und zu professionalisieren gilt." {Eckert 2007: S. 17}

Allerdings wählt die Forschergruppe um Eckert zur Aufklärung einen empirisch-rekonstruktiven Ansatz um die aufgeworfenen Fragen beantworten. So wird auf der Basis von Experteninterviews versucht, die Grundausrichtung und weitere Aspekte, welche die Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung bestimmen sollen, zu ermitteln. Dies kann jedoch lediglich der Erfassung eines Status Quo im Handlungsfeld dienen, letztlich aber keinen Aufschluss über den wissenschaftlich-disziplinären Beitrag der Sozialpädagogik geben.

Es muss jedoch angemerkt werden, dass die Teildisziplinen Sozialpädagogik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf sehr unterschiedliche Momente im Prozess der gesellschaftlichen Reproduktion reflektieren. Der Berufs- und Wirtschaftspädagogik fällt dabei die Aufgabe zu, spezielle Fragen der Produktion von Gebrauchswerteigenschaften hervorzubringen, die im Prozess der gesellschaftlichen Produktion sich als nützlich erweisen. Dieses Moment kann die Sozialpädagogik – was ihr vor dem Kontext der historischen Genese der Teildisziplin nicht vorzuwerfen ist – nicht bereitstellen. Die Sozialpädagogik wiederum hat stärker als die

---

<sup>235</sup> {Grimm; Vock 2007}.

Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wie weiter oben mit Rauschenbach bereits dargelegt, jugendliche Lebenswelten im Blick. Diese strukturelle Differenz gilt es paradigmatisch zu überwinden. Der in dieser Arbeit vertretene, erkenntnistheoretische Leitbegriff dafür heißt Subjektkonstitution. In dem der Erkenntnisfokus der Teildisziplinen auf die Einheit bzw. die Totalität gerichtet wird (der Objektbereich wird angemessen positioniert) scheint das historisch entstandene Schisma der Teildisziplinen auflösbar und so eine adäquate Theoriebildung - die dann Subjektbildungstheorie wäre - zu generieren. Diese Arbeit versteht sich als ein Beitrag dazu.

Ein mit der Subjektkonstitution zusammenhängendes, weiteres grundständiges Problem in der Benachteiligtenförderung besteht darin, die Selbstbestimmung der Klienten zu fördern ohne manipulativ zu sein. Die Lösung dieses grundständigen Problems wird mit der Kategorie Internalisierung gefasst, die darauf abstellt, den Aufbau innerer Kontrollmechanismen des Verhaltens und des Denkens so zu organisieren, dass äußere Realität und innere Realität sich in Übereinstimmung befinden. Dabei gilt es, weder die innere noch die äußere Realität als absolut starre zu generieren. In den Begriffen der Rollenflexibilität und Rollenambiguität kommt zum Ausdruck, dass die äußere Realität, vor allen Dingen ihre Normen und Werte für das eigene Handeln adaptiert werden, ohne dabei den Anspruch aufzugeben, sie kritisch zu hinterfragen<sup>236</sup>. Das genannte Problem zielt also auf eine Theorie der Internalisierung und Autonomie.

Ferner steht sozialpädagogisches Handeln vor dem Problem, nur zu häufig kompensatorisch wirken zu müssen. In anderen Wirkungszusammenhängen entstandene Problemlagen sind deshalb sozial auszugleichen. Sozialpädagogische Arbeit steht dann vor einem Legitimationsproblem, wenn die Gesellschaft gegenüber der Problemlösestrategie eine Prophylaxestrategie präferiert. Dann nämlich wäre die Arbeit insgesamt überflüssig geworden. Das gegenwärtige Inklusionsparadigma zielt auf einen derartigen Strategiewechsel: Sozialpädagogische Handlungsmuster sollen nämlich als Dienstleistungen auf einem freien Markt im Sinne der Prophylaxe verfügbar gemacht werden. In diesem Zusammenhang ist auch das Qualifizierungsparadox als problematisch einzustufen. Während die sozialpädagogischen Akteure unter dem Druck stehen, Ziele der Auftraggeber in Form eines in Kennzahlen messbaren Outputs an qualifizierten Jugendlichen erreichen zu müssen um ihren Bestand zu sichern, verlieren die jugendlichen Klienten mangels erkennbarer Lebensperspektive die Motivation im Hinblick auf Qualifizierung im Rahmen von sozialpädagogisch orientierter Berufsvorbereitung und -ausbildung. Derartige Dilemmata und Widersprüche sozialpädagogischer Arbeit sind immer mitzuden-

---

<sup>236</sup> Vgl. hierzu {Marcuse 1990}.

ken, wenn es darum geht, eine Theorie der Intervention zu generieren oder zu analysieren.

Sozialpädagogische Konzepte sehen die Arbeit im Bereich der Benachteiligtenförderung mit spezifischen Professionslagen konfrontiert. Auch aus ihnen erwachsen Gegenstandsschnitte für eine ‚Sozialpädagogik der Benachteiligtenförderung‘, nämlich die Entwicklung einer Professionstheorie. Den in der sozialpädagogischen Arbeit handelnden Professionellen wird abgefordert, zwischen individuellen Zielsetzungen und Intentionen der Institution, in die sozialpädagogische Arbeit organisatorisch-strukturell immer eingebunden ist, zu vermitteln. So können die Betroffenen durchaus andere Lebensperspektiven und Lebensvorstellungen entwickeln, die von den fraglichen Institutionen so nicht geteilt werden. So entsteht ein Ausgleichs- und Verständnisproblem, das durch Macht- und Herrschaftsfragen gekennzeichnet ist. Die Professionellen befinden sich in einem Ambivalenzkontext, weil sie weder das Vertrauen der Institutionen noch das ihrer Klienten verlieren möchten.

Diese vier herausgearbeiteten Theoriekomplexe können das Gegenstandsfeld einer neu zu schneidenden ‚Theorie der Benachteiligtenförderung‘ strukturieren helfen.

## 5.2 Das berufs- und wirtschaftspädagogische Paradigma

Die Paradigmen der Sozialpädagogik und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als grundlegende Bezugsrahmen von Lösungsstrategien der Deprivationsproblematik Jugendlicher haben historisch betrachtet einen gemeinsamen Ausgangspunkt. Wie einem preußischen Ministerialblatt von 1901 zu entnehmen ist, befürchtete man, dass " (...) die jungen Leute, denen eine genügende Pflege und Fürsorge nicht von anderer Seite zu Theil wird, nur zu leicht unter Einflüsse gerathen, die geeignet sind, ihre geistige und sittliche Entwicklung in falsche Bahnen zu leiten." {Ministerialblatt der Handels- und Gewerbeverwaltung 1901: S. 353} Auf diese politisch-zeitgenössisch gefühlte Gefahr hin wurden, wie oben für das sozialpädagogische Paradigma gezeigt, Gesetze zur Jugendpflege und Fürsorge-Wohlfahrt mit dem Ziel der Kontrolle über tugendhafte Erziehung der Jugend im damaligen Sinne erlassen. Die politische Kontrollstrategie bildet auch den historischen Ausgangspunkt des berufs- und wirtschaftspädagogischen Paradigmas in der Frage jugendlicher Deprivation.

Grundsätzlich entstand die politisch-gesellschaftliche Problematik der ‚Verwilderung und Verwahrlosung‘ der – ab Beginn des 19ten Jahrhunderts aus zunftmäßi-

gen Ausbildungsstrukturen freigesetzen - (Handwerks-) Jugend im Zeitalter industriell geprägter (An-) Lernprozesse / Beschäftigungsverhältnisse, die ohne Fokus auf sozialisatorische Aspekte nur auf Qualifizierung abstellen<sup>237</sup>. Um 1900 herum wurde die Forderung nach einem verpflichtenden Berufsschulbesuch statt eines freiwilligen Fortbildungsschulbesuchs diskutiert, um von staatlicher Seite Steuerungsmöglichkeiten hinsichtlich Erziehung, Disziplinierung und Sicherung von sozialer und politischer Normierung der (nachwachsenden) Bevölkerung zu erhalten sowie im Angesicht hoher Volksschulabsolventenzahlen die Lücke bis zum Heeresdienst mit gesellschaftspolitischer Doktrin zu füllen.

Die gesellschaftspolitische Doktrin lässt sich wie folgt rudimentär im Sinne politisch-pädagogischer Orientierungen der Jugendpolitik im Herrschaftsgefüge des Kaiserreiches zusammenfassen: Sowohl der Kaiser als auch der Reichskanzler erkannten das Parlament und die demokratischen Prinzipien zwar offiziell an, lehnten diese Prinzipien allerdings implizit ab und suchten nach Umwegen des Regierens, u.a. über das Klassenwahlrecht. Die Wissenschaft als konservatives Establishment unterstützte etablierte Strukturen und Herrschaftsverhältnisse. Das Postulat politischer Neutralität in Curricula und Klassenzimmern diente dem Zweck die Mechanismen demokratischer Bildung zu neutralisieren, darüber hinaus wurden die Reichsgründung, das Gottesgnadentum, die Anerkennung und Achtung der Leistungen von (feudal geprägtem) Staat und Gesellschaft als Inhalte curricular codiert. Die begrenzte Liberalität schlug sich ferner in den politischen Zähmungsversuchen gegenüber den Universitäten in Form von Strafversetzungen, u. ä. nieder. So verstand sich auch die Fortbildungsschule selbst als ein Garant der gesellschaftspolitischen (nicht kritischen) Kultur der Epoche, kann also mit Greinert als ‚Instrument sozialer Kontrolle‘<sup>238</sup> bezeichnet werden. Vor dem Hintergrund eines quasi-religiösen Germaniakults als gesellschaftlich akzeptiertem Leitbild und der dem damaligen Zeitgeist (um 1900) entsprechend angenommenen Überlegenheit der germanischen Rasse (aus Darwins Theorie abgeleitet, wurde der Gedanke sozialer Auslese in rassistischer Weise rezipiert) wurden behinderte junge Menschen per Fortbildungsschulgesetzentwurf unter der vorgeschobenen Argumentation der Überforderung vom Unterricht ausgeschlossen. Die rassistisch-antisemitische Grundhaltung übertrug sich auch auf soziale Selektion qua Schichtzugehörigkeit, was auch städtebaulich-sozialräumliche Konsequenzen nach sich zog, lebten doch Ungelernte oft unter unwürdigen Bedingungen. Die Rolle der Fortbildungsschule war eine diese Trennungsmechanismen potenzierende, da es politisch opportun war, Heterogenitätspotentiale gemischter Lerngruppen als wider die Natur in Abrede zu stellen. Intensive Bildungsmaßnahmen

---

<sup>237</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt {Stratmann 1992}.

<sup>238</sup> Vgl. {Greinert 2007}.

waren nur im Sinne der schichtspezifischen Differenzierung zu treffen, Bildungsaktivitäten auf Fortbildungsschulen durften oberhalb des Volksschulniveaus nicht zertifiziert und mit Berechtigungen verbunden werden.

Die Umwidmung und Reformierung der Fortbildungsschule in die Berufsschule bildete einen ersten – wenn auch mit Stratmann durchaus kritisch zu betrachtenden – Ansatz eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Paradigmas im Hinblick auf die Lösung der jugendlichen Deprivationsproblematik. Da nämlich die neu gegründeten, verpflichtenden Berufsschulen auch die ‚Ungelernten‘ bzw. die ‚Arbeiterjugendlichen‘ besuchte, war dem Staat eine Möglichkeit geboten, auch diese jungen Menschen politisch im staatsdienlichen Sinne zu beeinflussen, und dem (aus hegemonialer Perspektive als Gefahr empfundenen) sozialdemokratisch-gewerkschaftlichen Einflussbereich zu entziehen. Stratmann konstatiert in seiner historischen Diskursanalyse, dass es intentional darum ging, die staatsdienlich-konservativen Tugenden durch Berufserziehung zu erreichen. So schreibt Stratmann

"Den weit verbreiteten Vorwürfen der Verwilderung und Verwahrlosung, mit denen das Arbeiterjugendproblem belegt wurde, war unter dieser [auf staatsdienliche, konservative Sozialisation abstellenden, ED] Perspektive mit Berufsqualifikation allein nicht zu begegnen. (...) Mit Ihnen [handwerklich-ständische Leitbilder, ED] aber verknüpfte sich die auf Ordnung, Sittlichkeit und Religiosität gerichtete 'Pädagogik des Berufs' - Verhaltensweisen, die leicht zu staatsbürgerlichen Tugenden generalisierbar waren und schnell hoch im Kurs standen. Von ihnen her ging es denn auch nicht um *Berufsausbildung* [kursiv im Original], sondern um *Berufserziehung* [kursiv im Original], weil nur diese über den Qualifizierungsaspekt hinaus die Sicherung einer sozialen wie politischen Normierung versprach." {Stratmann 1992: S. 5–6}

Das ‚Problem‘ der Arbeiterjugend galt also dann als gelöst, wenn die jungen Menschen als kleinste Rädchen im großen Ganzen funktionierten, allerdings unter unwürdigen Bedingungen leben mussten und weit davon entfernt waren Potentiale entwickeln und entfalten zu dürfen. Der industriellen Realität stand die zeitgenössische Pädagogik bzw. Berufsbildungstheorie gegenüber, die sich an vorindustriell-ständisch geprägten Lebens- und Arbeitsformen bzw. handwerklich geprägten Leitbildern orientierte. Eine kritische Analyse kann zu dem Schluss kommen, dass die Reform der Fortbildungsschule unter der Maßgabe von technischer Qualifizierung und gesellschaftskonformer Erziehung der Arbeiterjugend, auf der Basis der damaligen, pädagogischen Theoriebildung insbesondere Kerschensteiners, Fischers und Sprangers, die etablierte, sozialdarwinistisch argumentierte soziale Subordination perpetuierte. Vollzieht man diese freiwillige Instrumentalisierung der Berufspädagogik in der Arbeiterjugendfrage nach, so kommt man kaum um-



hin, Stratmanns Kritik gegenüber der unreflektierten Übernahme der beschriebenen Berufsbildungstheorie(n) als Grundlage moderner Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu teilen:

"Statt sich ihnen [den typischen Merkmalen eines umfassenden Modernisierungsprozesses, ED] jedoch zu stellen, zog sich die Berufspädagogik in das Schneckenhaus der konservativ-kulturpessimistischen Larmoyanz und Klagen über den Verlust von Ganzheitlichkeit des Berufs und die sich verlierende Gemeinschaftsbindung der Arbeit zurück und verlor darüber die Entwicklungen, die sich in den Ausbildungsbetrieben vollzogen, so gut wie vollständig aus dem Blick. Anders nämlich ist das Faktum nicht zu verstehen, daß sie sich nicht von den restaurativen Deutungen des Berufsgedankens distanzierte, wie sie im späteren Kaiserreich gängig waren (...)." {Stratmann 1992: S. 337}

Wie in der Phänomenbeschreibung in Kap. 3.5 gezeigt werden konnte, ist die Problemlage jugendlicher Deprivation bis heute ungelöst. Ob nun die Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Aufgabe die Deprivation Jugendlicher einem angemessenen Diskurs zu unterziehen, zwischenzeitlich gerecht geworden ist, oder ob sich die (Teil-)Disziplin „(...) einen Rückfall in die berufsbildungstheoretische Mystifikation des Berufs (...)“ {ebd.: S. 350} geleistet hat, ist am Beispiel der Analyse inhaltlicher Orientierungen bzw. curricularer Codierungen von Berufsgrundschuljahr und Berufsvorbereitungsjahr zu zeigen.

### 5.2.1 *Das Berufsgrundschuljahr (BGJ)*

Das Berufsgrundschuljahr bildet im Rahmen der Benachteiligtenförderung den einzigen, rein schulischen Ansatz, der nicht prinzipiell systematisch über die Verknüpfung mit Praktika o.Ä. in der Durchführung auf weitere Bezugsnormen außerhalb des Curriculums verwiesen wäre. Die Zielsetzung des Berufsgrundschuljahres<sup>239</sup> besteht in der beruflichen Grundbildung, wobei „(...) der berufliche Verwertungsaspekt und dessen Marktgängigkeit im Vordergrund [stehen, ED]. Berufskollegs sollen aus ihren Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Ausbildungsbetrieben Anforderungen und deren organisatorisch und technologisch bedingte Veränderungen in die konkrete didaktische Jahresplanung mit auch regionalen Schwerpunktsetzungen einbeziehen.“ {Schulministerium NRW 2001: S. 4} Dies belegt zunächst eine enge Gebrauchswertorientierung im Hinblick auf die Produktion von Humanpotential. Das Berufsgrundschuljahr ist über die Zuord-

---

<sup>239</sup> Diese Arbeit bezieht sich in der Analyse des Curriculums auf die Richtlinien zur Erprobung für das Berufsgrundschuljahr und für die Bildungsgänge der Berufsfachschule der Anlage B der APO-BK, wohlwissend, dass die Curricula dem Föderalismus entsprechend zwischen den Bundesländern variieren können.

nung zu einem Berufsfeld indirekt bestimmten Ausbildungsberufen zugeordnet. Da „Unter einem Berufsfeld (..) dabei eine Gruppe von Ausbildungsberufen verstanden [wird, ED], die aufgrund von gemeinsamen Ausbildungsinhalten als ‚miteinander verwandt‘ gelten und sich dadurch von anderen Ausbildungsberufsgruppen deutlich abgrenzen lassen (...)“ {Kell 2006: S. 149} werden auch die Ziele und Inhalte der unterschiedlich zugeordneten Berufsgrundschuljahre dementsprechend auch von Ausbildungsberufen abgeleitet. Quantitativ anteilmäßig sind demnach auch die berufsfeldbezogenen Lernziele und Inhalte im Übergewicht, was nicht zuletzt dadurch zum Ausdruck kommt, das für den berufsfeldbezogenen Lernbereich 26 Wochenstunden vorgesehen sind bei 8 Wochenstunden im berufsfeldübergreifenden Lernbereich<sup>240</sup>.

Den Lernzielen des berufsfeldbezogenen Lernbereichs werden jedoch allgemeine Lernziele vorangestellt, die gewährleisten sollen, dass die Lernenden insbesondere Zusammenhänge zwischen beruflichem Handeln, sozialen und privaten Situationen verstehen und beurteilen können.<sup>241</sup> Es wird also für das Berufsgrundschuljahr neben dem engen Berufsbezug gleichzeitig explizit der Bildungsauftrag betont, welcher „insbesondere im Perspektivenwechsel und der damit verbundenen kritischen Bewertung beruflichen Handelns auch unter ökologischen, politischen, sozialen - und die Gleichstellung von Mann und Frau betreffenden – Gesichtspunkten.“ {ebd.} besteht. Auch die Tatsache, dass berufliche Handlungskompetenz hier auch die Fähigkeit, vergleichbare überberufliche Lebenssituationen gestalten zu können beinhaltet, weist auf einen weit weniger engen Zielbezug zur Kategorie des Berufs hin als dies bei der Berufsausbildungsvorbereitung der Fall ist.

### 5.2.2 Die Berufsausbildungsvorbereitung (BvB / BvJ)

Schröder und Thielen arbeiten in einer Synopse zum Berufsvorbereitungsjahr historisch heraus, wie sich bildungspolitische Grundmuster hinsichtlich der Versorgung von Jugendlichen ohne Ausbildungs- oder Arbeitsplatz wiederholen. Diese Grundmuster bestehen demnach erstens in der Verlängerung der Pflichtschulzeit bzw. der Einführung einer Berufsschulpflicht, zweitens in ‚Besonderungsstrategien‘ im Sinne der Schaffung besonderer, separater Bildungsgänge und drittens in der weiteren Differenzierung dieser Bildungsgänge für spezifische Zielgruppen. Einen ersten Beleg für die These der wiederkehrenden Muster liefern die Autoren in Form der Analyse von sogenannten ‚Erwerbslosenklassen‘ um 1900 in Hamburg-Wilhelmsburg. Die damals preußische Industrie-

---

<sup>240</sup> Diese Angaben beziehen sich auf das BGJ in NRW.

<sup>241</sup> Vgl. hierzu {Kell 2006: S. 150}.

hochburg habe damit einen „(...) Prototyp des Berufsvorbereitungsjahres eingeführt (...)“ {Schroeder 2009: S. 35}, der zum ersten Mal historisch belegbar alle drei Grundmuster erfüllt. Darüber hinaus belegen die Autoren auffällige, inhaltliche Parallelitäten zu curricularen Codierungen aktueller BVJ.

"Dr. Laküh [Schulleiter der Fortbildungsschule an der ein Teil der Erwerbslosenklassen unterrichtet wurden, Anm. ED] übernimmt es, das Konzept und den Lehrplan für die Erwerbslosenklassen zu schreiben, den wir hier in vollem Umfang dokumentieren (...), weil daran deutlich wird, dass in der inhaltlichen Ausgestaltung zu heutigen BVJ-Lehrplänen kaum Unterschiede bestehen: Allgemein bildende Themen, die an der Lebenssituation junger Arbeiter orientiert sind und diese auch zur Bewältigung ihrer Alltagsprobleme befähigen sollen, stehen neben berufspraktischen Inhalten, in denen - aktuell ausgedrückt - Schlüsselkompetenzen in zwei Berufsfeldern (Holz und Metall) erworben werden können. Das Verfassen von Bewerbungsschreiben gehört ebenso zum Unterrichtsprogramm wie die Klärung der Frage, welche Versicherungen die jungen Arbeiter abschließen sollten. Gesundheitserziehung und 'Drogenprävention' sind zu finden und private Buchführung fehlen ebenso wenig wie die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragestellungen. Das Kennenlernen von Behörden und sozialen Einrichtungen stehen auf dem Themenplan, und auch die Frage, was bei eintretender Arbeitslosigkeit zu tun ist." {ebd.: S. 39}

In Kombination mit dem Reichsschulgesetz von 1920 und dem Inkrafttreten des ‚Reichsjugendwohlfahrtsgesetz‘ im Jahre 1924 ermöglichte 1927 das ‚Gesetz über die Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung‘ unter Sanktionsandrohung die verpflichtende (Be-) Schulung erwerbsloser Jugendlicher, was in den meisten Regionen im Rahmen ‚berufsbetonter Übergangsklassen‘ operationalisiert wurde. Auch in diesem Rahmen wurden wiederum die drei Grundmuster Verlängerung der Pflichtbeschulung, Besonderung und Spezifizierung erfüllt.

Ab den 1970er Jahren wurde diskutiert, auf welche Art die Berufsvorbereitung organisiert werden sollte – im Rahmen eines verpflichtenden neunten, bzw. zehnten Schuljahr an den Hauptschulen (Arbeitslehreunterricht und Hauptschulreform), oder im Rahmen von Grundbildungslehrgängen an Berufsschulen (Sonderformen der Berufsgrundbildung: KMK 1973/78, Programm zur Durchführung vordringlicher Maßnahmen zur Minderung der Beschäftigungsrisiken von Jugendlichen: BLK 1976/77). Aufgrund der deutschen Besonderheit der föderativen Organisation von Bildungsfragen kommt es folgerichtig dazu, dass sowohl die eine als auch die andere Option auf unterschiedliche Art in allen elf Bundesländern in die Praxis umgesetzt wurden. Wiederum finden die drei Grundmuster im Rahmen der Berufsvorbereitung Anwendung. In der Folgezeit polarisieren Be-

rufsvorbereitungsjahre nach Schulrecht und nach Arbeitsrecht die sich insgesamt als Regelangebot stabilisierende, institutionalisierte Berufsvorbereitung. Im Zuge der Einführung des Benachteiligtenprogramms der Bundesregierung 1980 und der Codierung der Berufsvorbereitung im § 40 des Arbeitsförderungsgesetzes stabilisiert sich die Praxis weiterhin, sodass ab den späten 1990er Jahren bereits von einem integrativen Bestandteil des Berufsbildungssystems gesprochen wird. 2004 führt die Bundesagentur für Arbeit für die Organisation und Operationalisierung des arbeitsrechtlichen (mittlerweile SGB III) Berufsvorbereitungsjahres ein neues Fachkonzept ein<sup>242</sup>, welches durch Modularisierung, systematischer Eignungsanalyse und der erweiterten Möglichkeit der Binnendifferenzierung in Grundstufe und Übergangsqualifizierung geprägt ist. Dieses ‚neue Fachkonzept wird zum Teil durchaus kritisch und als insuffizient diskutiert<sup>243</sup>. Mittlerweile haben sich Schröder und Thielen zufolge, hervorgerufen durch die Differenzierung nach Rechtsgrundlage und Föderalismus, unterschiedlichste – formal-organisatorische, alternative, komplementäre, integrierte, konsekutive und konkurrierende – Formen des Berufsvorbereitungsjahres etabliert<sup>244</sup>. Diese Differenzierung hat – neben weiteren Aspekten – einen nicht unerheblichen Anteil daran, dass die Benachteiligtenförderung bzw. das Übergangssystem aktuell zu Recht als unübersichtlicher ‚Maßnahmensalat‘ bezeichnet werden darf.

Die Berufsausbildungsvorbereitung ist ab 2005 im Berufsbildungsgesetz juristisch codiert. Dort heißt es im § 2, dass „Die Berufsausbildungsvorbereitung dem Ziel [dient, ED], durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen.“ Die Kategorie des Berufs ist somit eindeutig als Bezugsgrundlage definiert, wie auch Zielke im Hinblick auf die Novellierung der Regelungen zur Berufsausbildungsvorbereitung kommentiert.

"Berufsausbildungsvorbereitung ist jetzt strikt auf eine nachfolgende Berufsausbildung ausgerichtet, deshalb sollen ihre Inhalte, die in Form von Qualifizierungsbausteinen vermittelt werden können, aus anerkannten Ausbildungsberufen oder vergleichbaren Ausbildungsberufen hergeleitet werden. " {Zielke 2004: S. 44}

Diese Form der Modularisierung wird jedoch – nachvollziehbarerweise - kontrovers diskutiert, insbesondere was Konzeptionierung und konkrete Umsetzung angehen. Die Zielsetzung ‚Erwerb von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit‘ ist durchaus konsensfähig und sinnhaft, sofern sie – wie die Zielperspektive beruflicher Ausbildung es insgesamt am Bildungsauftrag orientiert tut - die Ent-

---

<sup>242</sup> ‚Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf.‘

<sup>243</sup> Vgl. z.B. {Eckert 2006}.

<sup>244</sup> Vgl. {Schroeder/Thielen 2009: S. 66-67}.

wicklung beruflicher und privater Handlungsfähigkeit im Sinne der Emanzipation integriert. Die Kontroverse entzündet sich an der Auswahl von Inhalten und der Zuordnung von Methoden und Vermittlungsvariablen. Bei der Gestaltung entsprechender Module handelt es sich nämlich um eine didaktische Entwicklungsaufgabe, die bildungswissenschaftliche Professionalität verlangt. Vor dem Hintergrund des erkenntnistheoretischen Referenzrahmens dieser Arbeit stellt sich u.a. einerseits rückgebunden an die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Holzkamps<sup>245</sup> die Frage, welches angemessene Exempli sind die Lernen ermöglichen können und wie diese generiert werden müssen. Andererseits lässt sich auch didaktisch fragen, welche psychodynamischen, psychosozialen und gesellschaftlichen Bedingungen und Implikationen<sup>246</sup> es bei der Auswahl von Inhalten zu berücksichtigen gilt, um Bildungsziele für das bzw. mit dem Klientel zu erreichen. Auch Biermann äußert sich kritisch, einerseits im Hinblick auf die ausgewählten Inhalte, bzw. die Berufe oder Berufsbilder, auf die sich die Module der Berufsausbildungsvorbereitung beziehen – macht es doch wenig Sinn Berufe anzubieten die sowohl durch ein hohes Beschäftigungsrisiko gekennzeichnet sind, als auch „wenig Querschnittsqualifikationen für Tätigkeiten in anderen Branchen aufweisen“ {Biermann 2006: S. 44}. Andererseits kritisiert er die mangelhafte didaktische Reflexion bzw. die problematische didaktische Konzeptionalisierung, wenn er feststellt

„Berufspädagogisch problematisch ist vor allem die fehlende, fachdidaktische Begründung der Baukästen in Modulform (...). Einen Ausbildungsberuf lediglich in Elemente zu zerhacken (...) macht wenig Sinn. Völlig inakzeptabel ist die verpflichtende sogenannte Kompetenzfeststellung in Kurzform. Wie z.B. ein Sozialpädagoge als arbeitsmarkt- und berufspädagogischer Laie Ausbildungserfolge prognostizieren können soll ist ein Rätsel. Die Medienkompetenz einem eigenen Modul zuzuordnen, ist wenig originell, als Prinzip in allen Modulen wäre sie angebracht (...) Methoden-, Fach-, personale Kompetenzen [gelten, ED] als Standard heutiger Berufsbildung. Wie jeweils in den Modulen handlungsorientiert diese Kompetenzen vermittelt werden können, bleibt Geheimnis der jetzt generalisierten Modellversuche. (...) Grundsätzlich ist es allerdings möglich, auch in der Organisationsform der Module handlungsorientiert zu qualifizieren, wenn die gesamte Ausbildung didaktisch differenziert wird, nicht aber, wenn es sich um die Addition isolierter Fertigkeiten handelt (...).“ {ebd.: S. 46–47}

---

<sup>245</sup> Vgl. {Holzkamp 1995}.

<sup>246</sup> Hierbei sind beispielsweise die Implikationszusammenhänge des bildungstheoretischen Modells der arbeitsorientierten Exemplarik nach Huisinga und Lisop von Relevanz – didaktischer Implikationszusammenhang, psychodynamischer Implikationszusammenhang der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse und der gesellschaftliche Implikationszusammenhang. Vgl. {Lisop; Huisinga 2004, S. 151-252}.

Auch Schröder und Thielen äußern sich im Rahmen ihrer Synopse kritisch über die versteckte Intention der Berufsvorbereitung. "Der Verdacht liegt somit nahe, dass sich das Bildungssystem mit dem Instrument 'BVJ' der erfolglosen, benachteiligten und schwierigen Jugendlichen möglichst rasch und in gewisser Weise elegant entledigt. Was also für manche Heranwachsenden eine reale Bildungschance ist, kann für andere zu einer bösen biographischen Falle werden." {Schroeder 2009: S. 30}

Insgesamt bestehen also berufspädagogisch ganz offensichtlich sowohl Forschungs- als auch Professionalisierungsbedarf – auch in diesem Punkt ähneln sich das sozialpädagogische und das berufs- und wirtschaftspädagogische Paradigma. Bojanowski fasst zusammen, dass "Eine strukturierte, koordiniert organisierte und mit ausreichend finanziellen Mitteln ausgestattete berufspädagogische Benachteiligtenforschung" {Bojanowski 2005: S. 19} noch ausstehe.

### 5.3 Sonder-, Integrations- und Rehabilitationspädagogik

Sonderpädagogische Ansätze kommen im Kontext der Benachteiligtenförderung immer dann ins Spiel, wenn sich Zuschreibungen bzw. Diagnosen hinsichtlich der intellektuellen Leistungsfähigkeit der Schüler in Richtung akuter Leistungsstörungen im Sinne von Lernbehinderungen bewegen, bzw. auch im Fall extrem abweichenden Verhaltens. Mit der Überarbeitung des ‚neuen Fachkonzepts für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) gem. § 61 SGB III‘ im Jahr 2006 wurde eine Differenzierung zwischen allgemeinen und ‚rehaspezifischen‘ Berufsvorbereitungsmaßnahmen vorgenommen. In der Geschäftsanweisung der Bundesagentur für Arbeit heißt es hierzu „Für junge Menschen mit Behinderung, die ausschließlich das Ziel der Arbeitsaufnahme haben, beträgt die maximale individuelle Förderdauer bis zu 18 Monate. Die Qualifizierung dieses Personenkreises soll vorrangig in besonderen „rehaspezifischen“ BvB erfolgen (...).“ {Bundesagentur für Arbeit November 2009: S. 6} Somit ist eine Sonderbehandlung durch die Bundesagentur für Arbeit bezogen auf junge Menschen mit Behinderung gemäß § 98 SGB III codiert worden.

Die Abgrenzung zwischen Angeboten individueller Förderung und der Zuschreibung sonderpädagogischen Interventionsbedarfs ist allerdings fließend, das Feststellen von Merkmalen, Kriterien und Indikatoren gemäß der internationalen Definition von psychischen Störungen<sup>247</sup> bedarf gutachterlicher Expertise. Ob diese

---

<sup>247</sup> Bei der ICD 10 handelt es sich um die internationale Klassifikation der Krankheiten der Weltgesundheitsorganisation (WHO), aktuellste Version für den deutschsprachigen Raum ist die 10. Revision, German Modification, Version 2011.

beim pädagogischen Personal performativ vorhanden ist, ist vor dem Hintergrund der Diskussion um möglicherweise mangelnde Professionalisierung eher fraglich. So ist durchaus nicht auszuschließen, dass es sich bei mancher Empfehlung hinsichtlich sonderpädagogischen Interventions-Bedarfs um eine unangemessene Einschätzung handeln könnte. Bojanowski, Eckhardt und Ratschinski konstatieren<sup>248</sup>, dass sonderpädagogische Betrachtungen im Rahmen der Benachteiligtenforschung Herkunft, Alltag und Lebensbegleitung der jungen Menschen in den Blick nehmen. Entsprechende Forschungen richten sich demnach allerdings hauptsächlich auf den Übergang aus der Sonderschule in die Berufsausbildung, Literatur im Bereich beruflicher Rehabilitation zielt auf den Übergang behinderter Menschen ins Erwerbsleben. Biermann zählt die Benachteiligtenförderung in einem Einführungswerk zur ‚Pädagogik der beruflichen Rehabilitation‘<sup>249</sup> explizit als eines der Handlungsfelder von Rehabilitationspädagogik auf. Konkret verweist er auf die – mit dem neuen Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit ab 2004<sup>250</sup> vorgenommene – Differenzierung zwischen ‚allgemeinen‘ und ‚rehaspezifischen‘ Maßnahmentearten der Berufsausbildungsvorbereitung, zusätzlich zählen laut Biermann nicht weiter spezifizierte Maßnahmen des nachträglichen Erwerbs des Hauptschulabschlusses und blindentechnische Grundausbildung zum Handlungsfeld der Rehabilitationspädagogik im Rahmen der Benachteiligtenförderung.

Einen Einblick in den Zusammenhang von Integrationspädagogik und Benachteiligtenförderung liefert Kampmeier<sup>251</sup>. Bei der Integrationspädagogik handele es sich demnach um ein dialektisch-diametrales Verhältnis im Sinne des Widerspruchs von Differenzierung des deutschen Bildungssystems bei gleichzeitigem Anspruch der Integration heterogener Gruppen. Historisch konnotiert der Terminus Integrationspädagogik in den Teildisziplinen Sonder-, Heil- und Rehabilitationspädagogik eng die Einbindung von Menschen mit Behinderung in gesellschaftliche Systeme. Ein modernes Integrationsverständnis öffnet den Bedeutungsgehalt des Begriffs hinsichtlich der Prozesshaftigkeit gegenseitiger Annäherung von Integrand und Integrator auch im Hinblick auf Benachteiligte. Eine trennscharfe Abgrenzung zwischen ‚benachteiligten‘, ‚behinderten‘ oder ‚beeinträchtigten‘ jungen Menschen ist schon vor dem Hintergrund der dargestellten, unsystematischen Begriffsarbeit unmöglich, wodurch auch die Rehabilitationspädagogik einen Teil des Handlungsfeldes besetzt. Dies gilt zumindest immer dann, wenn es sich bei den Klienten um Menschen mit einer Behinderung im Sinne des

---

<sup>248</sup> Vgl. {Bojanowski/Eckhardt/Ratschinski 2004: S. 4-5}.

<sup>249</sup> Vgl. {Biermann 2008, insbesondere S. 97-105}.

<sup>250</sup> Vgl. {Bundesagentur für Arbeit 12.1.2004}.

<sup>251</sup> Vgl. zum folgenden Absatz {Kampmeier 2007}.

ICD-10 handelt. Institutionalisiert in Form von Berufsbildungs- und Berufsförderungswerken bildet die Rehabilitationpädagogik

„(...) die Prozesse von Erziehung, Bildung, Förderung und Begleitung ab, mit deren Hilfe die Entwicklung und Befähigung von Menschen mit Behinderungen stimuliert und beeinflusst wird [kursiv im Original]. Damit reicht der Gegenstand der Rehabilitationspädagogik weit über die schulischen Felder (schulische Rehabilitation) hinaus. Sie erfüllt wesentliche Aufgaben (...) der beruflichen Ausbildung und Eingliederung (berufliche Rehabilitation) sowie bei der Erschließung sozialer Lebensbereiche (wie Wohnen, Freizeit, Familie, soziale Rehabilitation).“ {Baudisch 2004: S. 10}

Im Hinblick auf die Institutionalisierung der beruflichen Rehabilitation muss auf einen Umbruch ab Beginn der 2000er Jahre hingewiesen werden, den Johannsen 2011 rekapituliert<sup>252</sup>. Johannsen führt diesen Umbruch auf die Neuausrichtung des strategischen Geschäftsmodells der Bundesagentur für Arbeit (BA) zurück, was in Zusammenhang mit der Einführung des SGB II im Jahr 2005 zu strukturellen Veränderungen in der Zusammenarbeit mit den zuständigen Institutionen führte. Dadurch wurden auch die Zugangsprozesse in die berufliche Rehabilitation neu reguliert. In Fällen nämlich, in denen es ab diesem Zeitpunkt an einer eindeutigen Zuordnung hinsichtlich einer diagnostizierten Behinderung mangelte, bevorzugten die Kosten- und Leistungsträger – also im Falle benachteiligter Jugendlicher insbesondere die Bundesagentur für Arbeit - sogenannte freie Bildungsträger zuungunsten der Zuweisung zu Berufsförderungswerken. Die Folge ist ein Prozess der Neuausrichtung und Spezialisierung der Berufsförderungswerke mit dem Ziel der Bestandssicherung bzw. der (Rück-)Gewinnung von Handlungsfeldern. Auch vor diesem Hintergrund ist die Zuweisungspraxis zu rehabilitationspädagogischen, berufsvorbereitenden Maßnahmen kritisch zu betrachten, geschehen Sie doch möglicherweise aus dem Motiv der ökonomischen Bestandssicherung der Institutionen heraus.

#### 5.4 Schnittmenge, Potential und Grenzen der Teillogiken

Betrachtet man die historische Entwicklung der Benachteiligtenförderung, so fällt zunächst die Entkopplung der juristischen Codierung der Benachteiligtenförderung von der Entwicklung pädagogischer Konzepte bei historischer Parallelität ins Auge. Aus einem politischen Programm weiterentwickelt, wird die Benachteiligtenförderung zum 1. Januar des Jahres 1988 als Aufgabe in

---

<sup>252</sup> Vgl. {Johannsen 2011}.



das Arbeitsförderungsgesetz übernommen und im Jahr 1998 weitestgehend in das Sozialgesetzbuch III integriert. Das so im Schnittpunkt von Sozialpolitik und Bildungspolitik neu entstehende Handlungsfeld wird nunmehr von unterschiedlichen pädagogischen Teildisziplinen besetzt. Es ist auffällig, dass diese Teildisziplinen es bis heute nicht leisteten, gegenüber der juristischen Legitimation eine theoretisch-fachliche Legitimation zu etablieren, wie Bojanowski treffend zusammenfasst:

"Dieser sicherlich ergänzungsbedürftige Durchgang durch das 'Theoriegelände' kann zeigen, wie wenig gefestigt sich die Benachteiligtenförderung darstellt. Zwar finden sich eine Fülle von Theorieübernahmen, auch argumentieren viele Texte in weiterem Sinne 'theoretisch'. Gleichwohl überraschen die Inkonsistenz der Ansätze in ihrem Bezug zueinander, die geringe wechselseitige Bezugnahme und insgesamt der 'rohe' Zustand des Entfaltens von Theorien." {Bojanowski 2005: S. 22}

Vielmehr wird versucht, aus der teildisziplinären Logik heraus verwandte Problemlagen zu transferieren, was letztendlich dazu beiträgt, eine Gesamtlösung zu erschweren oder zu verhindern. Eine konsistente pädagogische Theorieentwicklung ist somit nicht erkennbar, der Diskurs ist vielmehr geprägt von Argumentationen, die auf teildisziplinären Versatzstücken basieren. Gemeinsamkeit besteht im Aspekt der Förderung. Die Förderung zielt auf die psycho-soziale Entwicklung, den Ausgleich benachteiligend wirkender, sozio-ökonomischer Umweltfaktoren, auch soll zuvor Versäumtes kompensiert oder ein ‚matching‘ von (ausbildungs- bzw. berufsbezogenen) Anforderungen hergestellt werden.

Die teildisziplinären Grundauffassungen lassen sich in zweierlei Hinsichten unterscheiden. Während sozial- und sonderpädagogische Ansätze inputorientiert und individuell bei den Besonderheiten der Klientele ansetzen, mit der Intention Defizite abzubauen und soziale Potentiale zu entwickeln und zu entfalten, lassen sich berufsbezogene Ansätze oder Konzeptionen eher als outputorientiert charakterisieren. Die Outputorientierung hat curriculare Standards und Berufsprofile zur Basis.

Die Besonderheit des sozialpädagogischen Paradigmas ist einerseits historisch begreifbar, andererseits jedoch sehr stark auch durch das Sozialrecht geprägt. Auf der Grundlage der Prinzipien von gesellschaftlicher Solidarität, Prävention und Bildung intendieren sozialpädagogisch legitimierte Interventionskonzepte die freie Entwicklung und Entfaltung von persönlichkeitsbezogenen Potentialen. Gesellschaftliche Teilnahme Aller zum Wohle aller Mitglieder einer Gesellschaft ist erklärtes Ziel der Aktivitäten. Somit verfolgt das sozialpädagogische Paradigma zwar langfristig gelingende gesellschaftliche Reproduktion über die Moderation

der Prozesse von Persönlichkeitsentwicklung. Allerdings birgt dieser Fokus auf die Person die Gefahr Aspekte des Gebrauchs- und Tauschwertes von Humanpotential aus den Augen zu verlieren. Dies bedeutet allerdings ein Sich-Verschließen vor der gesellschaftlichen Realität, realisiert sich doch gesellschaftliche Teilnahme über den Zugang zu Arbeit als Einheit von Gebrauchs- und Tauschwert, da moderne, industriell produzierende Gesellschaften u.a. von einer Warenrationalität<sup>253</sup> bestimmt sind.

Das berufs- und wirtschaftspädagogische Paradigma bevorzugt solche Konzeptionen, die gesellschaftliche Teilnahme für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen nur über den Zugang zu anerkannten Ausbildungsberufen reguliert sehen will. Diese Sichtweise hat zwangsläufig zur Folge, dass einem Teil der jungen Menschen im ungünstigen Fall nicht vorhandene bzw. erreichbare Verwertbarkeit zertifiziert wird – es kommt zur materialen Exklusion. Ein anderer Teil der Kohorten wird im Rahmen von Maßnahmen und Bildungsgängen der Benachteiligtenförderung geringqualifiziert, wodurch zumindest kurzfristig für den Privaten Produktionssektor ein Gebrauchswert entsteht. So ist die Attraktivität entsprechender Maßnahmen wie EQJ, BvB o. Ä. für die Seite der Arbeitgeber zu erklären, da hier die in vielen Fällen betriebswirtschaftlich pointierte, auf Rationalisierung zielende Ausrichtung im Vordergrund steht. Intervention welche dieser Perspektive folgt läuft allerdings Gefahr, u. Ust. Aspekte langfristig gelingender, gesellschaftlicher Reproduktion – welche sich auf die Entwicklung und Entfaltung von Humanpotential gründet - zugunsten kurz- bis mittelfristiger Bestandssicherung bzw. –Expansion zu vernachlässigen.

Im Zusammenhang mit Maßnahmen, welche sich am Berufskonzept orientierten ist weiterhin der Aspekt der Komplexitätsreduktion als problematisch einzustufen. Führt doch Geringqualifizierung im Sinne der Vermittlung komplexitätsreduzierter Ausbildungsinhalte dazu, dass den Teilnehmern entweder bereits aufgrund eines Modernitätsrückstandes der Maßnahmeprogramme der Zugang zu Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit im angestrebten Berufsfeld direkt verwehrt bleibt. Spätestens jedoch mit dem nächsten oder übernächsten Technologisierungs- bzw. Informatisierungsschub verliert das so zugerichtete Humanvermögen für die Unternehmen an Produktivität, Rationalisierung in Form von Freisetzung der Arbeitskräfte ist die logische Konsequenz und für die Subjekte ist nachhaltig nichts gewonnen.

Im Hinblick auf die durch die Teillogiken hervorgerufene, konzeptionelle Inkonsistenz und Zersplitterung der Benachteiligtenförderung muss konstatiert werden,

---

<sup>253</sup> Vgl. {Huisinga/Lisop 1999: S. 12}.

dass eine Integration der Ansätze nur dann möglich ist, wenn diese zuvor anhand einheitlicher Merkmale und auf der Basis eines gesicherten erkenntnistheoretischen Referenzrahmens hinsichtlich ihres Potentials analysiert würden. In diesem Zusammenhang und vor dem Hintergrund des in der Einleitung entfalteten erkenntnistheoretischen Referenzrahmens, der von der autonomen Gestaltungsfähigkeit des Subjekts her argumentiert, ist besonders auffällig, dass – betrachtet man die Ansätze der Teillogiken, welche ja durchaus je spezifische Potentiale beinhalten – insgesamt eine subjektwissenschaftliche Fundierung fehlt. Nur eine Solche böte allerdings – so die Position der vorliegenden Arbeit – aufbauend auf der wissenschaftlichen Analyse der fallspezifischen, implikativen Verschränkung von Subjekt, Objekt und Welt die Basis für integrative Intervention bzw. einen Ansatz der auch den Anforderungen von Bildung und Inklusion gerecht werden kann.

## 5.5 Qualifizierung und Professionalisierung des pädagogischen Personals

Die teildisziplinären Ansätze sowie die daraus resultierende Kooperationsproblematik weisen darauf hin, warum sich ein Teil der Beiträge zum Diskurs mit Fragen der Qualifizierung bzw. Professionalisierung des (pädagogischen) Personals im Feld beschäftigt. Die Beiträge zum Benachteiligtendiskurs, welche Professionalisierung des (pädagogischen) Personals thematisieren, wurden bereits in Kap. 2.2.3.3. diskutiert. Um Redundanzen zu vermeiden, werden an dieser Stelle unter Verweis auf die das genannte Kapitel lediglich rudimentär Aspekte von Professionalisierung thematisiert. So positioniert sich eine Gruppe von Wissenschaftlern aus der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften heraus mit Empfehlungen hinsichtlich des Professionalisierungsbedarfs des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung, auf der Basis bildungswissenschaftlicher Expertisen.<sup>254</sup> Einzelne Autoren argumentieren ähnlich. Während Stach zunächst den Status Quo bzgl. der Qualifizierung des pädagogischen Personals in der Benachteiligtenförderung (u.a. Integration sozial- oder sonderpädagogischer Teilelemente) differenziert in Studienangebote und Ausbildung darstellt<sup>255</sup>, kritisiert Niemeyer fehlende Ressourcen pädagogischer Professionalität für die Arbeit im institutionalisierten Übergangssystem. Dieses Professionalisierungsdilemma bezieht sich dementsprechend auf Lehrer, Ausbilder und Sozialarbeiter. Darüber hinaus nimmt Niemeyer Stellung zur möglichen

---

<sup>254</sup> Vgl. {Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2009}.

<sup>255</sup> Vgl. {Stach 1999}.

Entwicklung professionellen Handelns im Sinne von u. A. der Gestaltung und Reflexion der Adressaten-Interaktion oder der Gestaltung und Reflexion struktureller Rahmenbedingungen aus den Bezugsdisziplinen Sozial- und Berufspädagogik heraus.<sup>256</sup> Bylinski arbeitet weiterhin heraus, dass der Qualifikationsbedarf der Pädagogen in sozialpädagogischen Denk- und Handlungsweisen, Selbstreflexion, Teamfähigkeit, Methodenkompetenz, didaktischer Handlungskompetenz, Kenntnissen über die Zielgruppe und individueller Förderplanung liege.<sup>257</sup> Auf Fragen der Zusammenarbeit und Kooperation der an der Benachteiligtenförderung beteiligten Institutionen und Akteure geht beispielsweise Schreier in einem Beitrag ein. Anknüpfend an Erkenntnisse aus dem Projekt ‚Professionell Kooperieren‘ (ProKop) werden jeweils unterschiedliche (eine Kooperation fördernde oder hindernde) Faktoren herausgestellt und konkrete Handlungsempfehlungen gegeben, die sich je nachdem auf Rahmenbedingungen, auf Organisatorisches oder die zwischenmenschliche Ebene beziehen.<sup>258</sup> Insgesamt ist allerdings festzuhalten, dass - wie in Kap. 2 bereits herausgestellt - bis dato keine habitus-, rollen- und professionstheoretische Aufarbeitung der Verständigungsschwierigkeiten zwischen den beteiligten Akteuren der Teildisziplinen stattfand.

## 5.6 Didaktische Interventionskonzepte

Der Diskurs Benachteiligtenförderung bezieht sich ferner auf konkrete, interventionsbezogene Aspekte. Die Analyse einschlägiger Publikationen zur berufsbezogenen Didaktik Benachteiligter<sup>259</sup> offenbart, dass sich im Laufe der letzten 15 Jahre ein Paradigmenwechsel vollzogen hat. Ging man Ende der 1990er Jahre offensichtlich noch von der Separation als tragendem Paradigma aus, so bezieht sich der aktuelle Diskurs stark auf Aspekte der Inklusion.

So konstatiert Biermann 1999 im Hinblick auf Bildungsprozesse Benachteiligter, dass

"Die spezifischen Lernvoraussetzungen, Erfahrungen, Deutungen und Lebenssituationen dieser divergierenden sehr unterschiedlichen Gruppen (...) [ließen, ED] neue Wege der Förderung und Qualifizierung sowie neue Institutionen und Lernorte entstehen. Benachteiligtenförderung grenzt sich teilweise bewusst von schulischem Lernen ab, denn dieses entsprach nicht den jeweils besonderen

---

<sup>256</sup> Vgl. {Niemeyer 2004}.

<sup>257</sup> Vgl. {Bylinski 1996}.

<sup>258</sup> Vgl. {Schreier 2006}.

<sup>259</sup> Vgl. {Biermann 1999}, {Biermann 2011}.

Lebenslagen und -erfahrungen und damit auch nicht den speziellen Lernbedürfnissen benachteiligter Personengruppen, für die schulisches Lernen oft mit negativen Erfahrungen der Diskriminierung und des Scheiterns verbunden ist." {Biermann 1999: S. 5}

Hier liegt der Fokus auf der Analyse, bzw. der didaktischen Legitimation der Auslagerung von Bildungsprozessen Benachteiligter. Das Paradigma der Separation zeigt sich en Detail, betrachtet man die inhaltliche Schwerpunktsetzung einzelner Beiträge zum Thema. Hinsichtlich der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen argumentieren Biermann und Rützel für eine spezifische Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter<sup>260</sup>. Eckert fokussiert spezifische, sozialpädagogische Aspekte<sup>261</sup> und Zielke analysiert Wirtschafts-Modellversuche in größtenteils außerbetrieblichen Ausbildungsstätten<sup>262</sup>. Auch weitere Beiträge die sich mit der Berufsausbildung Benachteiligter in außerbetrieblichen Einrichtungen<sup>263</sup>, Produktionsschulen<sup>264</sup>, Berufsbildungswerken<sup>265</sup> oder der Projektarbeit in Jugendwohnheimen<sup>266</sup> befassen, belegen die damalige Relevanz der Ausgliederung. Einen weiteren diesbezüglichen Beleg liefern Beiträge; die sich der Adressatenorientierten Förderung widmen. Hierunter fallen zum Beispiel Beiträge, welche sich mit den Besonderheiten der Förderung Benachteiligter im Hinblick auf die Faktoren Geschlecht<sup>267</sup> sowie geistige und psychische Behinderung<sup>268</sup> befassen.

Den Paradigmenwechsel benennt Biermann aktuell im Vorwort des Sammelbandes zur *Inklusiven Berufsbildung*<sup>269</sup>, indem er im Hinblick auf die einzelnen Beiträge zum Thema konstatiert, dass darin

"(...) die tiefgreifende Veränderung in den letzten Jahren bei der Einbindung von Menschen mit Behinderung und Benachteiligung in die berufliche Bildung zum Ausdruck [kommt]. Schlagwortartig ist dieser Wandel durch den Übergang von Separierung zur Inklusion gekennzeichnet. Inklusive Berufsbildung schließt alle Jugendlichen und junge Erwachsene mit Behinderung und Benachteiligung ein und zielt darauf ab, dass ihnen berufliche Bildung die Teilhabe an Beruf und Arbeit ermöglicht." {Biermann 2011: S. 1}

---

<sup>260</sup> Vgl. {Biermann/Rützel 1999}.

<sup>261</sup> Vgl. {Eckert 1999}.

<sup>262</sup> Vgl. {Zielke 1999}.

<sup>263</sup> Vgl. {Würfel 1999}.

<sup>264</sup> Vgl. {Kipp 1999}.

<sup>265</sup> Vgl. {Asam 1999}.

<sup>266</sup> Vgl. {Sander 1999}.

<sup>267</sup> Vgl. {Schlüter 1999}.

<sup>268</sup> Vgl. {Jacobs 1999}, {Cechura 1999}, {Doerfert 1999}.

<sup>269</sup> Vgl. {Biermann 2011}.

Einzelne Beiträge fokussieren nun stärker didaktische Aspekte im Hinblick auf deren integrative, bzw. inklusive Potentiale für ‚Risikogruppen‘<sup>270</sup> und die diesbezügliche Professionalisierung des pädagogischen Personals<sup>271</sup>. Tatsächlich kommt aktuell didaktischen Ansätzen eine gesteigerte Relevanz zu, wie Beiträge zu Lernstrategien<sup>272</sup>, Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung<sup>273</sup>, arbeitsorientierter Exemplarik<sup>274</sup> und individueller Förderung<sup>275</sup> zeigen. Beiträge die Beispiele für die berufliche Bildung von Risikogruppen thematisieren, betonen das Paradigma der Inklusion am Beispiel von u. a. Lernortkooperation privatwirtschaftlicher Unternehmen und Berufsbildungswerken<sup>276</sup> oder der Nutzung EDV-gestützter Angebote<sup>277</sup>.

Operationalisiert wird die Benachteiligtenförderung sozusagen auf der Mikroebene, also dezentral in Schulen oder verschiedenen Einrichtungen. Die methodischen Anlagen bzw. Didaktisierungen der Angebote folgen durchaus unterschiedlichen Gesamtkonzeptionen. So lassen sich hinsichtlich der methodischen Leitfrage Förderplankonzepte, Produktionsschulkonzeptionen und konkret-institutionalisierte Angebote als Anhaltspunkte einer Kategorisierung differenzieren. Mischformen entwickeln sich naturwüchsig in praxi, ‚querliegende‘, methodische Aspekte wie beispielsweise der Aspekt der Handlungsorientierung durchziehen die einzelnen Operationalisierungen. Eine umfassende Dokumentation derselben dient nicht dem Erkenntnisinteresse der Arbeit und ist dementsprechend einschlägigen Publikationen zu entnehmen.

### 5.6.1 Förderplan – Jenaplan

Der Diskurs um Förderplanarbeit geht zurück auf die Arbeiten zum sogenannten ‚Jenaplan‘ von Petersen<sup>278</sup>. Die diesbezügliche Grundidee besteht darin, auf die Zusammenfassung in Klassen und die Vereinheitlichung von Lernzielen und Lernstand zu verzichten und stattdessen Individuelles Lernen bzw. Lernen in kleinen Gruppen zu fördern. Zentrale Merkmale der Jenaplanarbeit sind die zu fördernde Methodenkompetenz, um das selbstständige Didaktisieren und Strukturieren individuellen Lernfortschritts gewährleisten zu können und die gegensei-

---

<sup>270</sup> Vgl. {Biermann/Bonz 2011}, {Biermann 2011}.

<sup>271</sup> Vgl. {Bonz 2011}.

<sup>272</sup> Vgl. {Eckert 2011}.

<sup>273</sup> Vgl. {Seyd 2011}.

<sup>274</sup> Vgl. {Huisinga 2011}.

<sup>275</sup> Vgl. {Schartmann 2011}.

<sup>276</sup> Vgl. {Schulz 2011}.

<sup>277</sup> Vgl. {Weiser 2011}, {Fisseler 2011}.

<sup>278</sup> Zum folgenden Abschnitt vgl.: {Petersen 2007}.

tige, verantwortliche Unterstützung jüngerer Schüler durch reifere. Für jedes Fach bzw. jede Technik wird eine sogenannte 'Elementargrammatik' vermittelt, welche einen ersten Zugang zum betreffenden Gebiet legt. Auf dieser Basis kann - je nach Interesse oder Begabung - selbstständig vertieft werden, bei freiem Zugang zu Materialien, Lehr- und Lernmitteln. Gleichzeitig werden seitens der Lehrerschaft Unterstützungsangebote gemacht. Zusätzlich hierzu überwachen die Lehrenden sorgfältig individuellen Fortschritt und können so je nach Bedarf auch individualisierte Angebote machen. Die jahrgangsmäßige Einteilung für eine Schule nach dem Jenaplan würde wie folgt aussehen:

- Untergruppe - 1.-3. Schuljahr: Hier fungiert der Lehrer hauptsächlich organisierend hinsichtlich der Herstellung von Arbeitsmöglichkeiten und Techniken, ohne dass vorher bestimmte Themen zu bearbeiten wären, die Arbeit verläuft phantasiebetont.
- Mittelgruppe - 4.-6. Schuljahr: Insbesondere wird in diesem Abschnitt das Herausarbeiten des Elementarwissens intendiert, wiederum ohne an festgelegte Gegenstände gebunden zu sein.
- Obergruppe - 7.-8. Schuljahr: Im Rahmen einer offenen Werkstatt geht es um die freie, offene Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten.

Der Individualisierungsgrad der Planarbeit entwickelt sich schrittweise zunächst aus einer gemeinsamen Besprechung des neuen Arbeitsgebiets, über das Entfalten unterschiedlicher Arbeitswege, das Heranziehen unterschiedlicher Arbeitsmittel bis hin zu Vertiefungen und Wiederholungen. Arbeitspläne werden im dreifachen Rhythmus von Tag, Woche und Jahr strukturiert, wobei zwischen Einschulungskursen und Übungskursen differenziert wird.

Erweitert um Aspekte von Diagnostik wird aktuell der Diskurs um Förderplanarbeit hauptsächlich in den Bezugsdisziplinen Heil- und Sonderpädagogik sowie in der Sozialpädagogik geführt. Es geht darum, den besonderen Förderbedarf junger Menschen zu erfassen und diesen in einen individuellen Förderplan zu übersetzen. Qualitätskriterien hierfür sind u.a. eine prozessorientierte und systemische Sichtweise, die Erfassung ausschließlich relevanter Informationen im Hinblick auf den jungen Menschen, das Formulieren vordringlicher Ziele und konkreter Maßnahmen und Förderangebote, die Orientierung an fachdidaktischen, lerntheoretischen und entwicklungspsychologischen Kriterien, das Aufzeigen von Verantwortlichkeiten sowie eine konkrete Terminplanung.<sup>279</sup> Oftmals richten sich fachliche Beiträge zur Entwicklung von Qualität bzw. Standardisierung der Eignungsanalyse (Kompetenzfeststellung) und der Qualifizierungs- und Förderplanung in

---

<sup>279</sup> Vgl. {Müller 2005}.

erster Linie an Mitarbeiter in Bildungseinrichtungen und Beratungsfachkräfte der Bundesagentur für Arbeit.

Als Handreichung konzipiert soll der Beitrag von Bonifer-Dörr<sup>280</sup> einen Überblick über den Stand des Arbeitens mit dem Förderplan in der Praxis der Benachteiligtenförderung, über die Möglichkeiten und über Grenzen der Erhebung und Auswertung individueller Informationen der Teilnehmer geben und eine Chronologie für die Erarbeitung individueller Förderpläne bieten. Des Weiteren werden Rahmenbedingungen zur effektiven, zielgerichteten Förderung benachteiligter Jugendlicher aufgezeigt. Allerdings bewegen sich die Ausführungen – wie der Titel es bereits andeutet – als Handreichungen eher auf der mittleren Reflexionsstufe. Somit bieten sie kaum einschlägige, wissenschaftlich generierte Erkenntnis hinsichtlich der Aspekte der Planung, Durchführung und Evaluation von Förderplanarbeit und sind von der wissenschaftlichen Qualität her ähnlich einzuschätzen wie die Handreichungen zur sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung von Pätzold und Kollegen, welche in Kap. 2.1 diskutiert werden. Einen weiteren derartigen Beitrag bietet Lippegaus mit der im Rahmen eines Transferprojektes des Programms ‚Kompetenzen fördern - berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf‘ entstandenen Handreichung. Die Feststellung von Kompetenzen und Eignung insbesondere der (jugendlichen) Zielgruppe von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) stehen hier im Mittelpunkt.<sup>281</sup>

### 5.6.2 *Individuelle Förderung am Beispiel des Modellprojekts Karlshof*

Das Modellprojekt „Förderlehrgang neuen Typs am Jugendheim Karlshof“<sup>282</sup> stellt ein institutionalisiertes Angebot dar; die methodische Anlage des Programms ist an die Institution gebunden. Es handelt sich somit um die exemplarische Darstellung dieser spezifischen Verschränkung von methodischem Setting und der Institution, die sicherlich auch andernorts konzipiert und praktiziert wird. Hinsichtlich der erweiterten Konzeption des Förderlehrganges sind pädagogische Interventionskonzepte im Hinblick auf Persönlichkeitsförderung und Individualitätentfaltung Heranwachsender unter besonderen Gesichtspunkten intendiert. Hierbei handelt es sich um die individuelle Förderung mit der Möglichkeit zur Kompetenzentfaltung in den Bereichen Wahrnehmungsvermögen, selbstständigem Denken und Urteilen, emotionaler Regulation, sozialer Kompetenz und be-

---

<sup>280</sup> Vgl. {Bonifer-Dörr 1992}.

<sup>281</sup> Vgl. {Lippegaus 2008}.

<sup>282</sup> Vgl. {Bojanowski/Carstensen-Bretheuer/Kipp 1996}



rufsbezogener Qualifikation. Angestrebt wurde eine individualisierte, ausbildungsvorbereitende Konzeption auf der Basis biographischer Zugänge, differenzierbar in vier Handlungsfelder. Im lebensgeschichtlichen Bereich soll unter Berücksichtigung des musisch-kulturellen Feldes die Aufarbeitung der Biographie in künstlerischen Medien wie Theater, Fotografie, Musik, etc. realisiert werden. Das Generieren von Motivation über den kooperativen Bau von Sportgeräten in Lehrwerkstätten will die individuellen Affinitäten Jugendlicher im Sport- und Erlebnispädagogischer Bereich aufgreifen. Spezifika des allgemeinbildenden und handwerklichen Bereichs sollen im Sinne der Kompensation theoretischer Defizite mittels methodisch und didaktisch aufbereiteter Praxisinhalte im Rahmen der Arbeit in Werkstätten einbezogen werden. Ergänzt wird diese Konzeption durch regionale Praxisphasen mit dem Ziel des Abbaus von Schwellenangst hinsichtlich der Praxis-Realität. Somit ließen sich Individualisierte Angebote u.a. projektorientiert durch die unterschiedliche Kombination pädagogischer Elemente der Handlungsfelder in Abstimmung mit biographischen Zugängen erstellen. Die individuelle Problematik der Jugendlichen bildet hier den Ansatzpunkt.

Im Rahmen des Lehrgangs wird die biographische Perspektive der Jugendlichen aufgegriffen, um daran anknüpfend individuelle Förderpläne und individualisierte Curricula zu entwickeln und zu organisieren. Dieser ganzheitliche Ansatz folgt didaktisch dem Projektgedanken, womit Öffnungen hinsichtlich demokratischer Gestaltung verfolgt werden. Eine weitere Öffnung besteht in der Besonderheit des Karlshofs als Internatsbetrieb, welche neben der spezifischen didaktischen Gestaltung einen umfassenden Einblick in die Lebenswelt der Jugendlichen ermöglicht. Insgesamt verfolgt diese Konzeption allerdings durchaus auch einen z.T. defizitorientierten Ansatz im Sinne der kompensatorischen Erziehung.

### 5.6.3 *Das Produktionsschulkonzept*

Seit den 1990er Jahren hat sich nach dänischem Vorbild in Deutschland eine überschaubare Produktionsschullandschaft etabliert<sup>283</sup>. Die Produktionsschule versteht sich als eine spezifische Kombination zwischen Arbeiten und Lernen<sup>284</sup>, indem Produkte erstellt oder Dienstleistungen gegen Entgelt für einen regionalen Markt erbracht werden. Ideengeschichtlich geht die Produktionsschule neben dem Projektgedanken nach Dewey insbesondere auf reformpädagogische Ansätze um 1900 herum zurück, wie sie von Kerschensteiner (Arbeitsschule), Blonskij (Produktionsschule) und Oestreich vertreten wurden.

---

<sup>283</sup> Es handelt sich um ca. 30-40 Einrichtungen.

<sup>284</sup> Vgl. {Bojanowski 1996}.

Die im Rahmen von Produktionsschulen aquirierten Aufträge beziehen sich auf die – regional möglichst wettbewerbsneutral abgestimmte - Produktion und den Verkauf von marktfähigen Produkten und Dienstleistungen. Die mittels Arbeitsmarktorientierung und marktbezogener Produktion anzustrebenden Ziele<sup>285</sup> bestehen in der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die zur Aufnahme von Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit notwendig sind (Qualifikation), der Persönlichkeitsentwicklung und dem Erwerb sozialer Kompetenzen. Vielfach bestehen die Möglichkeiten der Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht und des Nachholens eines Schulabschlusses. Weiterhin bilden Produktionsschulen auch außerbetriebliche Ausbildungsstätten im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung. Die Zielgruppe sind junge Menschen im Alter zwischen 14-25 Jahren, deren Verweildauer je nach individueller Planung zwischen einem halben bis hin zu dreieinhalb Jahren betragen kann.

Pädagogisch betrachtet soll Lernen aus produktiven Handlungen anhand von der Erstellung von Gütern und Dienstleistungen im Rahmen der Arbeitsmarktrealität hauptsächlich in verschiedenen internen Werkstätten stattfinden. Ergänzend werden Angebote zur Stabilisierung des Sozial- und Arbeitsverhaltens, der Interessenserweiterung und der Demokratie-Bildung gemacht sowie oftmals theoretischer Unterricht angeboten wird. Letzteres ist bedingt durch die Möglichkeit zum Erwerb eines Bildungszertifikats und den damit verbundenen Bestimmungen. Ähnlich dem Förderplankonzept basiert das Lernen in Produktionsschulen auf einer Kompetenzfeststellung sowie auf individuellen Bildungs- und Entwicklungsplänen. Der Lernfortschritt kann beispielsweise in Form eines Portfolios dokumentiert werden. Bojanowski<sup>286</sup> differenziert die didaktischen Aspekte von Produktionsschulen in ‚Marktbezug der Produktion‘ um Motivation über den Ernstcharakter zu generieren, gleichzeitig ist die ‚Simulation von Produktionsprozessen‘ ein Merkmal der spezifischen Didaktik. Die Auflösung dieses Widerspruchs allerdings bleibt das Konzept bisher schuldig: Wie kann im Rahmen einer (zumindest Teil-) Simulation tatsächlich ein Ernstcharakter entstehen, der den Teilnehmern authentisch expansives Lernen anhand von Lernproblematiken im Holzkamp’schen Sinne ermöglicht?

Sogenannte *Werkstattpädagogen* moderieren den Lernprozess und sind darüber hinaus für die Akquise der Aufträge zuständig. Hinsichtlich des zu generierenden Fachpersonals lässt sich allerdings ein Widerspruch erkennen. Bojanowski führt aus, dass der arbeitspädagogischen Vorstrukturierung der Prozesse und des betrieblichen Ablaufs stets das Primat einzuräumen sei. Dies erfordert eine pädago-

---

<sup>285</sup> Vgl. zu diesem Absatz {Gentner 2008}.

<sup>286</sup> Vgl. {Bojanowski 1996}

gische Professionalisierung des Personals, da hierzu sowohl ausdifferenzierte Kompetenzen hinsichtlich des Didaktisierens als auch des Exemplifizierens gehören, neben der Kompetenz psychodynamische und gesellschaftliche Implikationen zu berücksichtigen. Wenn sich nun gleichzeitig aber an den dänischen Kriterien zur ‚Qualifikation‘ des Fachpersonals orientiert werden soll, welche hauptsächlich in großer praktischer Erfahrung bestehen, so offenbart sich ein Bruch in der Argumentation.

Das Konzept wird allerdings nach wie vor kontrovers diskutiert, Genter und Reschke formulieren: "Hier besteht aber auch die Gefahr von unreflektierter Übernahme des Produktionsschulansatzes, z.B. aus strategischen, förder- oder finanztechnischen Gründen. Damit Etikettenschwindel keine Chance haben (...) sind Mindeststandards notwendig, die als verbindliche Qualitätsstandards von den zuständigen finanzierenden Institutionen anerkannt sind." {Gentner 2008: S. 82} Diese Aussage weist auf den offenen Zustand des Entwicklungsprozesses des Produktionsschulmodells hin, auch Bojanowski bestätigt dies. "Weder die Empirie noch die Theorie sind soweit ausgefaltet, daß man von einer gehaltvollen 'pädagogischen Theorie der Produktionsschule' sprechen kann." {Bojanowski 1996: S. 489} Das Transferpotential der in Produktionsschulen entwickelten Kompetenzen schätzt Bojanowski zu recht kritisch ein, indem er auf die Verwissenschaftlichung weiter Teile der modernen Produktion von Waren und Dienstleistungen verweist. Bojanowski spielt hier auf Debatten und Positionen an, welche eine Art regulierten Spezialarbeitsmarkt für Benachteiligte fordern.

„Kann sie [die reformpädagogisch inspirierte Produktionsschule, Anm. ED] wirklich Orte schaffen, in denen ein lebensnaher Lerntypus entsteht, wenn gleichzeitig die Betriebsarbeit verwissenschaftlicht ist? Kann der ehemalige Produktionsschüler Konflikte am Arbeitsplatz aushalten; wird er gestaltungsfähig, wenn es darum geht, mehr Autonomie und Spielräume zu erproben?“ {Bojanowski 1996: S. 496}

Ergänzend ist an dieser Stelle auf die vergleichende Studie von Greinert und Wiemann zu ‚Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe<sup>287</sup> zu verweisen.

## 5.7 Ein Fazit

Die Analyse des Benachteiligtendiskurses sowie die Betrachtung des Programms der Benachteiligtenförderung in der BRD geben Anlass zur Kritik.

---

<sup>287</sup> Vgl. {Greinert/Wiemann 1993}.

Zunächst ist auf der Basis der Analyse des Benachteiligungs- bzw. Benachteiligtenbegriffs (Vgl. Kap. 3.1.-3.4.) zu konstatieren, dass der Etablierung eines systematischen Programms der Benachteiligtenförderung bereits durch die dargelegten Schwierigkeiten bei der wissenschaftlichen Analyse des Diskurses hinsichtlich terminologischer Fragen die Basis entzogen ist. So verhindert die aus der Herangehensweise über Teillogiken erwachsene Disparität der wissenschaftlichen Positionen eine konstruktive, innovative und diskursive Bearbeitung der Problemlagen. Im Gegenteil trägt die Herangehensweise über Teillogiken und die zum Teil monokausale Ursachenzuschreibung im Hinblick auf die Komplexität der Sachlage, wie Sie im Rahmen der Diskursanalyse dargelegt wurde, eher bremsende Züge und das heißt vor allem Blockierung von Theoriebildung, die angesichts der Gesamtlage und der gesellschaftlichen Bedeutung angemessen wäre. Durch die entkoppelte Entwicklung der juristischen Logik nach dem Teilnahme-Prinzip ‚Fordern vor Fördern‘ wird die Problematik noch verschärft.

Betrachtet man die quantitative Gewichtung der inhaltlichen Anteile des Diskurses, so muss man feststellen, dass der überwiegende Teil der Beiträge zum Benachteiligtendiskurs tendenziell eher den Status einer Praxislehre erfüllen, z.B. in Form der Dokumentation von ‚Best-Practice‘ Beispielen. Diese Best-Practice Beispiele bremsen jedoch möglicherweise die Theoriebildung, da politisch oftmals die Tendenz besteht, solche vermeintlich positiven Beispiele zu dekontextualisieren und zu transferieren. So wird die Legitimation von Theoriebildung in Frage gestellt und darüber beispielsweise (Dritt-) Mittelaquise erschwert. Eine Vorstudie konnte zeigen, dass sich mindestens die einfache Mehrheit von über 350 Publikationen zum Benachteiligtendiskurs die zwischen 1990 und 2010 erschienen sind "tendenziell eher mit Fragestellungen der Bewältigung der Benachteiligtenproblematik auseinandersetzen." {Buchmann/Diezemann/Grimm/Huisinga 2010: S. 30}, ohne jedoch tatsächlich mit konsens- und tragfähigen Erkenntnissen aufzuwarten.

Mit Beginn der 1980er Jahre ist ein heterogenes Handlungsfeld unterschiedlichster Konzepte der Benachteiligtenförderung entstanden, welche je verschiedenen Paradigmen folgen. Die systematische Erfassung und Bestimmung dieses Feldes nach Merkmalen und Kriterien ist kaum mehr möglich, wie beispielsweise die Analyse des Übergangssystems – als Teil der gewachsenen Institutionalisierung der Benachteiligtenförderung – belegt<sup>288</sup>. Insgesamt folgen die Paradigmen eher Kompensationsgedanken im Sinne des Nachholens von möglicherweise Versäumtem und der Anpassung an Bestehendes. Damit allerdings ist die Motivations- und Volitionsfalle aufgestellt und mit dem Begriff der Benachteiligtenförderung

---

<sup>288</sup> Vgl. Kap. 4.5.

bzw. des Übergangssystems lediglich kaschiert. Obwohl die Angebote sicherlich grundsätzlich Subjektbildungsprozesse intendieren und dies auch kommuniziert wird, ist das Scheitern jedoch an historisch gewachsene Strukturen und deren institutioneller Etablierung gebunden. Dieser Zusammenhang wird beispielsweise anhand des Berufskonzepts transparent, welches offensichtlich keine adäquate Antwort auf Fragen bietet, welche Transformationsprozesse aufwerfen. Für die Gruppe der sogenannten Benachteiligten wird zunächst Motivation und Volition über das Hinein-Projizieren der Möglichkeit gesellschaftlicher Teilnahme in berufsorientierte Konzepte generiert. Die Falle besteht in der Nichteinlösung dieser Ankündigung für einen großen Teil der Nachfrager entsprechender Angebote und bewirkt wiederum das Gegenteil von Motivation und Volition. Aktuelle Programme der Benachteiligtenförderung befähigen aufgrund restringierter Codierung ihrer Curricula oder Programme eben nicht zu intentional motivierter Subjektbildung und sind somit eher als reaktionär einzustufen. Im Gegenteil ist hier zu fragen, ob denn beispielsweise eine neuerliche Geringqualifizierung die passende Reaktion auf die Bedürfnisse der Subjekte innerhalb dieses Feldes sein kann – oder ob diese als elaborierte curriculare Codierungsziele nicht grundlegend über den Rand dieses institutionalisierten Auffangbeckens hinausweisen sollten.

Wie dargelegt wurde, folgen die Konzepte der Benachteiligtenförderung unterschiedlichen Paradigmen. Diese berücksichtigen und gewichten je unterschiedlich Bildungs- oder Qualifizierungsaspekte. Gemein ist ihnen jedoch, dass sie grundsätzlich nicht bildungstheoretisch konzipiert sind, die Analyse des Diskurses lässt zumindest keine zentrale bildungstheoretische Fundierung erkennen. Die unterschiedlichen Paradigmen argumentieren also insofern nicht bildungstheoretisch, als dass sie entweder zwar den ‚Input‘ – also die Besonderheit der jungen Menschen – zum Ausgangspunkt nehmen, jedoch daran anschließend in den meisten Fällen nicht den Übertrag auf individuelle Sinngenerierung und Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilnahme über den Weg der Entwicklung und Entfaltung von Potentialen leisten. Oder die jungen Menschen werden quasi ‚outputorientiert‘ wiederholt an Standards gemessen (z.B. Berufsprinzip) und Potential-Entfaltung wird somit - wenn überhaupt - nur kanalisiert und instrumentalisiert zugelassen.

Das Ergebnis dieses Teilkapitels stößt auf in der Benachteiligtenförderung unge löste theoretische Probleme und einen immensen Forschungsbedarf. So bleiben vor allem die inhaltlichen Widersprüche weitgehend ungeklärt. Sie bestehen in der intendierten Subjektbildung gegenüber wiederholter Geringqualifizierung, zwischen (institutioneller) Separation und gesellschaftlicher Inklusion, zwischen partiallogischer Herangehensweise und intentionaler ‚case-‘ Orientierung , in institutioneller Zersplitterung und Kooperationsbestrebensowie einer Entkoppelung von pädagogischer ~ und juristischer Ration, etc. .

Forschungsbedarf lässt sich vor allem hinsichtlich der bildungstheoretischen Fundierung konstatieren, wenn man ‚das Jugendalter mitnehmen will‘. Neben den bereits dargestellten Insuffizienzen und Disparitäten in diesem Bereich fällt auf, dass elaborierte bildungswissenschaftliche Theorieansätze wie z.B. Havighurst’s Konzept der Entwicklungsaufgaben<sup>289</sup>, Vygotsky’s Theorie zur Zone der nächsten Entwicklung<sup>290</sup> oder Erikson’s Stufenmodell<sup>291</sup> der menschlichen Entwicklung im Diskurs kaum Berücksichtigung finden und für den Bereich der Benachteiligtenförderung nicht weiterentwickelt wurden. Vor dem Hintergrund des subjektwissenschaftlichen Referenzrahmens der vorliegenden Arbeit ist besonders auffällig, dass es im Feld offensichtlich kaum Forschung zur Entwicklung von Curricula gibt. Insbesondere jedoch gilt dies im Hinblick auf solche zu entwickelnden Curricula, die die Vermittlung von Subjekt, Objekt und Welt aufgreifen. Weder die Implikationen der gesellschaftlichen Entwicklung wie beispielsweise der Einfluss von Sozialcharakteren, Kollektivbewusstsein, gesellschaftlichen Verkehrsformen und der Verortung der Subjekte in oder zwischen den Sektoren der gesellschaftlichen Produktion noch individuelle, psychodynamische Verarbeitungsmodi werden systematisch in Forschungsaktivitäten einbezogen. Werden schon die einzelnen Bestandteile nicht systematisch berücksichtigt, so verwundert es kaum, dass Forschung, welche – der regulativen Leitidee von Elias folgend – die Kopplung von Sozio- und Psychogenese fokussiert, im Rahmen der Aktivitäten des Benachteiligtendiskurses allenfalls marginalisiert oder oberflächlich eine Rolle spielen.

Zusammenfassend muss also Dreierlei konstatiert werden: Erstens haben wir es mit einem diffusen Begriffsfeld zu tun, zweitens handelt es sich bei der Benachteiligtenförderung um die Monopolisierung von gesellschaftlicher Deprivation, welche auf eine spezifische Insuffizienz zwischen Bildung und sozialer Arbeit trifft. Drittens ist – wissenschaftlich-disziplinär betrachtet – ein Theoriemangel zu konstatieren. Die Subjektkonstitution vollzieht sich nun – mangels professioneller Moderation – quasi naturwüchsig und bleibt blockiert. So lässt sich keine Verfügungserweiterung generieren, vielmehr werden Abhängigkeiten perpetuiert. In Kapitel sechs wird nun gezeigt, welche Bedingungen zu berücksichtigen sind, will man Subjektkonstitution als Subjektbildung professionell moderieren.

---

<sup>289</sup> Vgl. {Havighurst 1972}.

<sup>290</sup> Vgl. {Vygotskij 1993}.

<sup>291</sup> Vgl. {Erikson 2008}.

## 6 Subjektkonstitution im Prozess der Vergesellschaftung

Eine bildungswissenschaftliche Erhellung von Subjektkonstitution ist über die bisherige Faktorenanalyse hinaus darauf verwiesen, die sich ständig verändernde Relation von Abhängigkeit und Verfügung über die Welt im Spiegel der gesellschaftlichen Dynamiken in den Blick zu nehmen. Da dem Grundverständnis dieser Arbeit nach sich gelingende Subjektkonstitution weder theoretisch normativ bestimmt, also aus höchsten Normen ableitbar ist, noch aus empirischem Pragmatismus zu klären wäre, bedarf es erkenntnistheoretisch einer Methodologie, welche vom Standpunkt des Bestehenden aus eine Vorstellung von Autonomie und Verfügung zu gewinnen vermag, die an die Realität rückvermittelbar ist. Wie das möglich wäre, hatte schon Comenius gezeigt, indem er Theorie und Praxis mit der Chrisis, also über den Vergleich, vermittelte: Der Mensch gewinnt sich selbst über sein Eintauchen in die „*rationes rerum*“, also durch Reflexion und Kritik<sup>292</sup>. Und mit Blick auf die Soziologie schreibt Adorno:

„Die Gesellschaft, auf deren Erkenntnis Soziologie schließlich abzielt, wenn sie mehr sein will als eine bloße Technik, kristallisiert sich überhaupt nur um eine Konzeption von richtiger Gesellschaft. Diese ist aber nicht der bestehenden abstrakt, eben als vorgeblicher Wert, zu kontrastieren, sondern entspringt aus der Kritik, also aus dem Bewusstsein der Gesellschaft von ihren Widersprüchen und ihrer Notwendigkeit.“ {Adorno 1997: S. 561-562}.

Im Durchgang durch die Kapitel drei bis fünf konnte argumentativ festgestellt werden, dass die benachteiligten Jugendlichen sich in widerspruchsvollen Lebenslagen befinden die gleichwohl bestimmbar sind, rational und irrational in eins, systemhaft und brüchig, blinde Natur und durch Bewusstsein vermittelt.

So ergab sich aus Kapitel vier die Erkenntnis einer zerfaserten Gesetzeslage, die sich über Jahre hinweg entwickelt hat und statt gelingende Subjektkonstitution zu ermöglichen einen Markt bediente, der sich heute mindestens als oligopolistisch darstellt. Ein Markt, der Förderung und gesellschaftliche Teilnahme verspricht aber tatsächlich zur Deprivation beiträgt, und zwar durch eine öffentlich finanzierte Marktlogik, die eine doppelte Wirkung zeigt. Einerseits konnten die Unternehmen sich entlastet fühlen, weil sie die gesellschaftlich notwendige, auf Arbeitsmarktintegration zielende *Therapie* nicht durchführen mussten, andererseits

---

<sup>292</sup> {Heydorn 1970: S. 276}.

verschaffte die kleinformative Zeitstruktur der SGB-geförderten Maßnahmetypen der Benachteiligtenförderung den Subjekten das Gefühl, auf ihre Bedürfnisse würde eingegangen. Durch die sozialpädagogisch orientierte Fördersystematik des SGB wurde aber zugleich die Systematik des beruflichen Sektors verfehlt, welche das Passungsproblem zwischen Beschäftigungssystem und Bildungssystem zu lösen sucht. Die so bewirkte Geringqualifizierung begünstigte dann wiederum die Perpetuierung gesellschaftlicher Deprivation.

Ähnlich verfahren und widersprüchlich stellen sich die Muster der gesellschaftlichen Reflexion auf der Ebene der beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen dar. Einerseits hat man es mit Inkonsistenzen der Teildisziplinen zu tun, insofern sie sich voneinander abgrenzen aber auch mit der generellen Unfähigkeit, das Objekt der Forschung, nämlich Subjektconstitution, zweifelsfrei zu identifizieren. Andererseits zeigt sich die objektive Unmöglichkeit der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen zur Transformation des Problems beizutragen, weil durch Eigenwilligkeit der Aufgabenzuweisung zwischen Bund und Agentur für Arbeit ein *ewiger Verschiebebahnhof* hergestellt wird, wodurch die wissenschaftlichen Teildisziplin sich nicht konsolidieren können und die Subjekte in den Steuerungs- und Regulationskontexten Gefangene ihrer selbst bleiben.

Das Problem der Deprivation benachteiligter Jugendlicher produziert und reproduziert sich durch die benannten gesellschaftlichen Regulationen hindurch als ein sich Verfangen zwischen Abhängigkeit und Autonomie. Sie werden damit zugleich der Naturwüchsigkeit der Vergesellschaftung unterworfen. Diesem naturwüchsigen, quasi *heimlichen Lehrplan* der Vergesellschaftung von Jugend wird deshalb im folgenden Kapitel nachzugehen sein. Dem Kapitel liegt der Gedanke zugrunde, dass die matt gesetzte Autonomie, die sich nicht zur gelingenden Subjektconstitution entfalten kann, zur Freisetzung des für die Erlangung der Autonomie notwendigen Sublimierungspotentials führt, welches nunmehr einer Vergesellschaftung anheimfällt, die dem Trend zum Repressiven folgt bzw. folgen kann. Eine solche Position wäre jedoch unvollständig betrachtet, würde man nicht zugleich die im Prozess der Vergesellschaftung mitgelieferten Enklaven bedenken, die immer gleichwohl auch Autonomie- und Entwicklungsspielräume enthalten.

Die Subjektconstitution über die Kapitel vier und fünf hinaus in den umfassenderen Prozess der Vergesellschaftung zu stellen beruht also darauf, es bei der geübten Kritik nicht einfach zu belassen, sondern nach jenen Öffnungen und Schließungen zu forschen, die im immerwährenden Reproduktionsprozess der Gesellschaft, und das heißt durch Arbeit, mitgeliefert werden.

Die Analyse der Subjektconstitution im Prozess der Vergesellschaftung befasst sich darum einerseits damit, den Weg des Gesellschaftlichen ins Individuelle und



andererseits den Weg des Individuellen ins Gesellschaftliche theoretisch nachzuvollziehen. Der erste Weg beruft sich auf die Konfigurationstheorie Elias', nämlich der Kopplung von Sozio- und Psychogenese. Der zweite Schritt der Analyse befasst sich damit offenzulegen, wie aus dem Individuellen das Gesellschaftliche entsteht und zwar unter Berücksichtigung der Modi psychodynamischer Verarbeitung. Genau durch diesen Doppelprozess scheint die Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie charakterisiert zu sein.

Wie aus dem Individuellen das Gesellschaftliche entsteht ebenfalls in dieser Arbeit klären zu wollen, sprengt allerdings den Rahmen und bleibt daher einer gesonderten Studie vorbehalten. Im Vordergrund dieser Arbeit steht also vor allem die Dynamik des Vermittlungsprozesses, welche von der Seite der gesellschaftlichen Transformation und von der Seite der Psychodynamik her zu erhellen ist.

Die in der Einleitung in Kap. 1 entfaltete, bildungswissenschaftliche Denkfigur Subjekt-Objekt-Dialektik wird deshalb um ein weiteres Zugriffsmuster – nämlich das von Freisetzung und Vergesellschaftung – im Folgenden zu ergänzen sein.

## 6.1 Verarbeitungsaufforderungen aus Transformationsverläufen: Freisetzung und Vergesellschaftung

Gesellschaftliche Transformation wird in dieser Arbeit unter Rückgriff auf das soziologisch relevante Muster von Freisetzung und Vergesellschaftung gefasst, wie beispielsweise Negt/Kluge<sup>293</sup>, Lisop/Huisinga<sup>294</sup> oder Beck<sup>295</sup> es ausführen. Gesellschaftlicher Wandel bzw. gesellschaftliche Transformation<sup>296</sup> folgen demnach der Logik von Freisetzung und Vergesellschaftung. Lisop und Huisinga konkretisieren gesellschaftliche Transformation als „Freisetzung von Zusammenhängen und Verschränkungen sowie als Neukonfiguration“, in welcher „(...) sich alte, veränderte und neue Sachkomplexe und Werte aufgrund der Konstitutionslogik erneut, aber verändert zusammen“ fügen {Huisinga/Lisop 1999: S. 13}. Eine differenzierte Betrachtung der Muster von Freisetzung und Vergesellschaftung lässt sich auf zwei Ebenen vollziehen – strukturell auf der Objekt-Ebene und individuell auf Subjekt-Ebene. Strukturell bezeichnet Freisetzung das Sich-Auflösen gesellschaftlicher Verhältnisse und Strukturen bzw. auch das Sich-Herauslösen von Teilen aus einem Ganzen. Andererseits bezieht sich Freisetzung auch auf die Menschen als Subjekte, die von der Freisetzung von Verhältnissen und Strukturen

---

<sup>293</sup> Vgl. {Negt 1986 }.

<sup>294</sup> Vgl. {Huisinga 1999: S. 13}.

<sup>295</sup> Vgl. {Beck 2007}.

<sup>296</sup> Beide Termini werden im Folgenden synonym verwandt.

betroffen sind, indem sie selbst aus etwas ‚freigesetzt‘ werden, was in der herkömmlichen Form nicht weiter existiert, weiterhin werden durch nachwachsende Generationen neue Potentiale freigesetzt. Von Vergesellschaftung ist dementsprechend auf der strukturellen Seite die Rede, wenn sich die gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen im Zuge eines Prozesses der Veränderung neu konstituieren. Auf der anderen Seite werden auch die Subjekte individuell vergesellschaftet, indem sie entweder von der neuen Form der Vergesellschaftung betroffen, bevorteilt oder benachteiligt sind oder eben ihre Potentiale auf bestimmte Art und Weise entfaltet oder unterdrückt werden.

Um das Zugriffsmuster von Freisetzung und Vergesellschaftung zu veranschaulichen, sei es auf generalisierende Beispiele bezogen. An solchen generalisierenden Beispielen lässt sich auch das zugrunde liegende Muster der Entwicklung von Sozialcharakteren unter den Bedingungen von gesellschaftlichen Transformationsprozessen zeigen. Die Systematik besteht darin, dass die Prozesse von Freisetzung und Vergesellschaftung als Bedingungen von Gesellschaften in Transformation massiv zu Kollektiv-Erfahrungen, bzw. zu Erfahrungen von Kollektivschicksal – beispielsweise am Arbeitsmarkt - führen. Diese Erfahrung wird internalisiert und beeinflusst die individuelle Regulationsebene der Subjekte – ein dem Kollektiv gemeinsamer Sozialcharakter entsteht. Fromm erforschte diesen Mechanismus unter Berücksichtigung der Freud’schen Triebtheorie und zivilisatorischer Triebre-gulation. Fromm folgerte, dass *„Der Gesellschaftscharakter (...) aus der dynamistischen Anpassung der Menschennatur an die betreffende Gesellschaftsordnung [resultiert, ED].“* {Fromm 1973: S. 289} Demnach entwickeln Menschen, welche in ähnlichen sozialen Kontexten aufwachsen, ähnliche Bedingungen vorfinden, ähnliche Erfahrungen<sup>297</sup> machen – entsprechend einen spezifischen Charakter. Diesen nennt Fromm Gesellschafts-Charakter bzw. Sozialcharakter. Folgt man dieser Theorie, so bedeutet dies - transferiert auf das Zugriffsmuster von Freisetzung und Vergesellschaftung - dass insbesondere im Zuge von gesellschaftlichen Transformationsprozessen, die zunächst als Freisetzung verlaufen, die Vergesellschaftung als Verarbeitungsaufforderungen an die Subjekte überantwortet wird. Dieser Prozess wirkt unmittelbar auf die Entwicklung des Sozialcharakters wie anhand der folgenden Beispiele gezeigt werden kann.

---

<sup>297</sup> Hierbei handelt es sich um Aussagen, welche die die Didaktik in anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen fasst. Werden diese nicht zur Aufklärung gebracht, bleibt Pädagogik affirmativ.

### 6.1.1 *Beispiel I – Freisetzung der staatliche dominierten Bildungsaufgabe*

Der staatliche Bildungsauftrag ist in Art 7 des Grundgesetzes geregelt. Hier ist unter Absatz eins codiert, dass „Das gesamte Schulwesen (...) unter der Aufsicht des Staates“ steht. Dieser Regulierung durch den Staat steht grundsätzlich der internationale wie auch innereuropäische Trend zur Liberalisierung entgegen, welcher quasi als Spätprodukt politischer Aufklärung Tendenzen staatlicher Bevormundung grundsätzlich hinterfragt.

Die Regulierung der Leistungserstellung der Träger in der Benachteiligtenförderung als Teil des öffentlichen Sektors erfolgte somit bis Mitte der 1990er Jahre nach dem bürokratischen Prinzip von Max Weber. Strukturgebende Momente bestanden in der zentral-regulativen Steuerung, der hierarchischen Koordinierung über Dienstwege, der tayloristischen Arbeitsteilung von Institutionen und Akteuren, hauptamtlich qualifiziertem Personal und der Mittelverteilung nach dem ‚Gießkannen-Prinzip‘. Diese bisherigen Instrumente der Organisation öffentlicher Aufgaben nach dem Weber’schen Bürokratiemodell wurden freigesetzt und als New Public Management (NPM) vergesellschaftet. Das New Public Management folgt grundsätzlich betriebswirtschaftlich dem Primat der Rationalisierung. Dadurch wurde auch das bisherige Modell der Qualitäts- und Rechtssicherung freigesetzt und im Rahmen internationaler Kontraktinstitute neu vergesellschaftet.

Ein solches Kontraktinstitut besteht seit 1994 im GATS-Abkommen, welches die Freisetzung der bisher öffentlich monopolisierten Bildungsaufgabe und ihre Vergesellschaftung als privatwirtschaftliche Dienstleistungen ermöglicht. Diese neue Vergesellschaftung der Generierung, Vermarktung, Durchführung und Evaluation von Dienstleistungen im öffentlichen Sektor orientiert sich an der Organisations- und Steuerungsstruktur privatwirtschaftlicher Unternehmen. Hierdurch induziert haben Aspekte wie beispielweise Trennung von strategischem und operativem Geschäft, Zielvereinbarungen zwischen strategischer und operativer Ebene, nicht reguliertem Wettbewerb, Outputorientierung, Qualitätsmanagement oder Controlling auch in diesen Teil des Bildungssektors Einzug gehalten.

Die juristischen Aspekte dieser Vergesellschaftung sind im Sozialgesetzbuch geregelt und legitimeren über spezifische Codierungen<sup>298</sup> den Dienstleistungsgedanken des NPM. So wird faktisch im Rahmen einer öffentlich finanzierten Marktlogik ein Wettbewerb zwischen akkreditierten Anbietern von Bildungsdienstleistungen initiiert. Da sich nun die Anbieter in einem Wettbewerb befinden der im Sinne privatwirtschaftlicher Ausschreibungspraxis funktioniert, sind diese ge-

---

<sup>298</sup> Vgl. Kap. 4.3.

zwungen permanent ihren Status zu legitimieren, quasi in permanente Vorleistung zu treten. Dieses abstrakte Prinzip lässt sich wie folgt am negativen Fall konkretisieren: Gelingt es einem Anbieter (z.B. einem Bildungsträger der Maßnahmen im Rahmen des SGB III anbietet) nicht auf eine Ausschreibung (durch die Bundesagentur für Arbeit) hin eine den gewünschten Output (eine entsprechende Zahl erfolgreicher Absolventen, bzw. eine gewisse Übergangsquote) fokussierende, inhaltlich schlüssige und vom Kostenplan her wettbewerbsfähige Bewerbung (beispielsweise in Form innovativer Curricula und Professionalisierungskonzepte) zu erstellen, so werden Sanktionen z.B. in Form von ausbleibender Akkreditierung bzw. Berücksichtigung der Angebote fällig.

Freigesetzt wird nämlich die Bildungsaufgabe als staatliche, welche privat wieder vergesellschaftet wird, mit der Folgewirkung der Begünstigung gesellschaftlicher Deprivation. Gleichzeitig wird damit der Ideologie der freien Marktwirtschaft entsprochen. Dies belegt auch die Analyse von Greinert<sup>299</sup> zur Erwerbsqualifizierung. Er kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die Interessen, welche tatsächlich hinter aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen und Prozessen auf europäischer Ebene (z.B. Europäischer Qualifikationsrahmen EQR, Europäisches Kreditpunktesystem für berufliche Bildung ECVET, etc.) stehen, auf eine Freisetzung des Modells einer staatlichen Regulierung und Vergesellschaftung als Marktprinzip zielen.

"Vom damit verbundenen Interesse, die Input-Seite der beruflichen Bildung, die bislang weitgehend von öffentlich organisierten Ausbildungsmodellen beherrscht wird, einer einheitlichen Marktregelung zu unterwerfen, was konsequenterweise den Aufstieg und die aggressiven Vermarktungspraktiken eines privaten Ausbildungsmarktes - wie z.B. in den USA und in England - zur Folge haben wird." {Greinert 2007: S. 257}

Dieser Transformationsprozess von Staatsmodellen zu Markt- oder Mischmodellen wurde bereits auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1996 in Halle eingehend diskutiert<sup>300</sup>.

Die Verarbeitungsaufforderung an die Subjekte besteht nun u.a. darin, die durch die Freisetzung der staatlichen Bildungsaufgabe entstandene Angebotsvielfalt als Optionsvielfalt zu deuten und für die eigene Ausbildung und Qualifizierung nutzbar zu machen. Allerdings handelt es sich bei diesen Angeboten wie in Kap. 4 gezeigt werden konnte, um unsystematische, mit den Ordnungsmitteln der Berufssystematik korrespondierenden, geringqualifizierende Maßnahmen und Bil-

---

<sup>299</sup> Vgl. {Greinert 2007}

<sup>300</sup> Vgl. hierzu {Krüger 1997}.

dungsgänge, deren Integrationspotential als kaum gegeben bezeichnet werden darf. Den Subjekten wird also zu verarbeiten aufgegeben, sich selbstverantwortlich in geringqualifizierenden Maßnahmen für eine Integration in einen hochtechnisierten und informatisierten ersten Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Dies allerdings ohne über die Urteilsfähigkeit zu verfügen, diese Angebote auf Ihre Angemessenheit in Bezug auf die individuellen Bedürfnisse hin auswerten zu können. Dass diese Form der Verarbeitungsaufforderung sowohl zu Überforderungsphänomenen und in der Folge zu Gleichgültigkeit bzw. zu Selbstzuschreibungen der Unfähigkeit, als auch zu Abwehrmustern gegenüber der Gesellschaft führen kann, liegt bereits nach einer ersten, unsystematischen Betrachtung auf der Hand.

### 6.1.2 *Beispiel II – Freisetzung gesellschaftlicher Verantwortung*

Durch die aktivierende Logik des Forderns und Förderns des SGB wird die öffentliche Verantwortung freigesetzt. So fordert der Staat grundsätzlich im § 2 SGB II Abs. 2 dass "Erwerbsfähige Hilfsbedürftige und die mit ihnen in einer Bedarfsgemeinschaft lebenden Personen (...) in eigener Verantwortung alle Möglichkeiten zu nutzen [haben, ED], ihren Lebensunterhalt aus eigenen Mitteln und Kräften zu bestreiten." {Sozialgesetzbuch 2010: S. 29} Junge Menschen, auf die der beschriebene Sachverhalt zutrifft und die an einer Maßnahme im Rahmen der Benachteiligtenförderung bzw. Förderung der Berufsausbildung teilnehmen möchten, um langfristig die Möglichkeit zu erhalten ihren Lebensunterhalt durch Erwerbsarbeit selbstständig zu sichern, müssen zunächst in Vorleistung treten. Die Vorleistung der Jugendlichen als Legitimation besteht im Nachweis einer Lernbeeinträchtigung oder sozialer Benachteiligung gemäß § 78 SGB III<sup>301</sup>, was sie erst zu ‚Förderungsbedürftigen‘ im Sinne des SGB werden lässt und den Zugang zu einer entsprechenden Maßnahme eröffnet. Die gesellschaftliche Befriedungsstrategie, welche mit der Benachteiligtenförderung verfolgt wird<sup>302</sup>, geschieht somit zum Preis der Zerstörung der Selbstachtung.

So werden den jungen Menschen die Ursachen der Benachteiligung als in ihrer Person liegend zugeschrieben, eine mögliche Verantwortung der Öffentlichkeit in Form gesellschaftlicher Ursachengefüge wird somit im Falle der Förderung konkludent ausgeschlossen und individualisiert. Den Subjekten wird also zugemutet neben der ohnehin schon belasteten Lebenssituation eine derartige Stigmatisierung und Schuldzuschreibung zu verarbeiten. Es dürfte nicht verwundern, wenn

---

<sup>301</sup> Vgl. {Schulin 2012: S 142}.

<sup>302</sup> Vgl. Kap. 3.5.

diese Verarbeitung nicht gleichzeitig Teil einer Zerstörung der Selbstachtung impliziert.

### 6.1.3 *Beispiel III – Freisetzung der Integrationsfunktion dualer Ausbildung*

Ganz offensichtlich – das belegen nicht zuletzt die Zeitreihen bzgl. der Neuzugänge in die drei Sektoren des berufsbildenden Systems wie sie in Kap 3 zitiert werden – ist die Integrationsfunktion des dualen Systems der Berufsausbildung zumindest für einen Teil der nachwachsenden Generation einer Erosion unterworfen. So konstatiert Dobischat,

"(...) dass das duale System seine soziale Funktion, schwächere Schüler in das Beschäftigungssystem zu integrieren, zunehmend verliert. Die strukturelle Ausdifferenzierung des Berufsbildungssystems und die Selektion nach schulischer Vorbildung in einzelnen Berufen führen zu einer Polarisierung der Ausbildungs- und Beschäftigungschancen und forcieren dadurch die bestehenden sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem." {Dobischat 2008: S. 40}

Die von Dobischat angeführte Polarisierung bezieht sich auf die Wahrscheinlichkeit einer gelingenden oder nicht gelingenden Integration über den Weg der dualen Berufsausbildung. So steigt die Integrationschance nachweislich mit dem Niveau des Bildungszertifikats; für Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss bleibt sie allerdings zunehmend verstellt. "Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss oder gar keinem Abschluss haben sowohl im dualen ~ als auch im vollzeitschulischen Ausbildungssystem deutlich geringere Ausbildungschancen als Jugendliche mit einem mittleren oder höheren Abschluss." {Dobischat 2008: S. 37–38} Entgegen der, im Hinblick auf intendierte Chancengleichheit, niedrigen Zugangsvoraussetzungen<sup>303</sup> zu einer beruflichen Ausbildung, besteht in praxi der Hauptmaßstab für die Allokation von Ausbildungsplätzen im dualen System der Berufsausbildung überwiegend im erreichten Bildungszertifikat. Dies belegen die Ergebnisse der Nationalen Bildungsberichterstattung. Demnach ist die Chance, mit einem Hauptschulabschluss eine Ausbildungsstelle zu erreichen, gering: Aus der Gruppe der Jugendlichen die 2008 ausgestattet mit einem Hauptschulabschluss in das berufliche Ausbildungssystem<sup>304</sup> einmündeten sind ca. 41 % als Neuzugang im Dualen System der Berufsausbildung verzeichnet, bei den Ju-

---

<sup>303</sup> Formal berechtigt die abgeleitete allgemeine Schulpflicht zur Aufnahme in ein Ausbildungsverhältnis in einem der ca. 350 Ausbildungsberufe des dualen Systems.

<sup>304</sup> Das berufliche Ausbildungssystem besteht der Definition der Autorengruppe Nationale Bildungsberichterstattung entsprechend in die drei Sektoren ‚Duales System der Berufsausbildung‘, ‚Schulberufssystem‘ und ‚Übergangssystem‘.

gendlichen mit fachbezogener oder allgemeiner Hochschulreife beträgt der Anteil hingegen ca. 70 %; sogar nur ca. 22 % der Neuzugänge des beruflichen Ausbildungssystems die 2008 über keinen Hauptschulabschluss verfügten haben einen Ausbildungsvertrag im Dualen System abgeschlossen<sup>305</sup>. Diese Tendenz scheint ungebrochen.

Die freigesetzte, institutionelle Integration – sowohl des dualen Systems als auch zwischenzeitlich des Übergangssystems – führt zu einer Vergesellschaftung in Form von rein individueller Integration. Sie wird also in der Folge wiederum als Verarbeitungsaufforderung an die Subjekte weitergereicht. So stehen also die jungen Menschen dann vor der Verarbeitungsaufforderung, möglichst viel kulturelles Kapital im Sinne von ‚hochwertigen‘ Bildungszertifikaten akkumulieren zu müssen, um ihre Chancen auf Integration via Ausbildung und damit berufliche Teilnahme zu bewahren, bzw. zu verbessern. Schaffen die Jugendlichen dies - aus welchen Gründen auch immer - nicht, besteht die Aufforderung darin, mit einem (im Rahmen der obigen Entwicklung) als nicht ausreichend eingeschätzten Bildungszertifikat, den Status bzw. den Vorwurf der individuellen Ausbildungsunreife bzw. Berufsunreife verarbeiten zu müssen und sich selbstständig im Rahmen der oben bereits beschriebenen Optionsvielfalt den angemessenen Weg suchen zu müssen.

#### 6.1.4 *Beispiel IV – Freisetzung sozialer Orientierungsmuster*

In weiteres Beispiel für Freisetzung und Vergesellschaftung arbeitet Beck heraus:

"Sehr schematisch gesprochen: an die Stelle von Ständen treten nicht mehr soziale Klassen, an die Stelle sozialer Klassen tritt nicht mehr der stabile Bezugsrahmen der Familie. *Der oder die einzelne selbst wird zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen.* Oder anders formuliert: die Individuen werden innerhalb und außerhalb der Familie zum Akteur ihrer marktvermittelten Existenzsicherung und der darauf bezogenen Biographieplanung und-organisation." {Beck 2007: S. 119}

Auch hier liegen die negativen Konsequenzen für die Gruppe der benachteiligten jungen Menschen auf der Hand, da Beck das Erodieren sozialer Institutionen mit Schutz- und Orientierungsfunktion belegt. Durch den Wegfall verbindlich vorgegebener bzw. vorgelebter Muster zur Lebensgestaltung wird es gerade denjenigen jungen Menschen erschwert, zielführende Entscheidungen zu treffen, die ohnehin

---

<sup>305</sup> {Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010. S. 98}.

bereits durch die Bewältigung verschiedenster Benachteiligungen belastet sind. Dieses Beispiel wird im weiteren Verlauf der Argumentation aufgegriffen.

Insgesamt verdeutlichen die Beispiele die Verarbeitungsaufforderungen, welche moderne Gesellschaften in Transformation den Subjekten zumuten. Die Vergesellschaftung geht einher mit neuen Ansprüchen, wie z.B. der Notwendigkeit der Vermarktung des eigenen Arbeitsvermögens außerhalb gesetzlich geregelter Normalarbeitsverhältnisse oder einer insgesamt individualisierten Biographie-Zusammenstellung unter Bedingungen erodierender Orientierungsmuster. Die hierauf bezogenen, naturwüchsig verlaufenden Verarbeitungsprozesse – d.h. zunächst ohne bildungstheoretisch rückgebundene, pädagogische Intervention – unter den Bedingungen moderner, abendländischer Gesellschaften, beschreibt Elias in seiner Konfigurationstheorie<sup>306</sup>. Auf die Konfigurationstheorie von Elias wird an dieser Stelle zurückgegriffen, weil die Argumentation bzgl. des Weges des Gesellschaftlichen ins Individuelle näher zu positionieren ist.

## 6.2 Konstitution des Subjekts: Die Kopplung von Sozio- und Psychogenese

Die Auswahl dieser Theorie von Elias ist dreifach legitimiert. Einerseits wurde bereits in Kapitel 1.2.2 argumentiert, warum Zivilisationstheorien eine zentrale Rolle bei der Erfassung der Verschränkung von gesellschaftstheoretischen und bildungstheoretischen Argumentationslinien zukommt, um nicht ‚blinde Flecken‘ entstehen zu lassen. Andererseits folgt die vorliegende Abhandlung einer dezidiert kritischen Argumentationslinie und verfährt im Sinne eines dialektischen Erkenntnisverfahrens an welches die Theorie von Elias von den theoretischen Referenzen her betrachtet hochgradig anschlussfähig ist. Drittens spricht auch die einheitliche Verwendung von Begriffen und Kategorien für die Anschlussfähigkeit.

Besonders sei darauf verwiesen, dass die Psychoanalyse als Referenzrahmen die Betrachtung mentaler Verarbeitungsprozesse begünstigt, bietet Sie doch Mög-

---

<sup>306</sup> Auch weitere theoretische Ansätze analysieren Prozesse gesellschaftlicher Konfiguration, allerdings mit je unterschiedlichen Akzentuierungen. An dieser Stelle sei trotzdem – nicht zuletzt um abzugrenzen und zu legitimieren – auf drei dieser Theorien verwiesen. Die Macht- oder Diskurstheorie Foucaults, welche auch gesellschaftliche Konfigurationsprozesse thematisiert, ist tendenziell eher systemtheoretisch geprägt und somit inadequat innerhalb des subjektwissenschaftlichen Referenzsystems dieser Arbeit; Lorenzer thematisiert zwar gesellschaftliche Konfiguration psychoanalytisch, allerdings bewegt er sich mit dem Fokus auf Sprache sehr stark auf der konkreten Ebene des Individuums und erscheint dadurch tendenziell eher ungeeignet im Hinblick auf den spezifischen Erkenntnisfokus hinsichtlich der Vermittlung zwischen gesellschaftlichen und individuellen Implikationen dieser Arbeit; Marcuse wiederum fokussiert in ‚Triebstruktur und Gesellschaft‘ hinsichtlich gesellschaftlicher Konfiguration sehr stark auf das repressive Moment von Zivilisation, wohingegen diese Arbeit einen angemessenen erkenntnistheoretischen Referenzrahmen benötigt, welcher insbesondere einen freien Blick auf die Gestaltungsperspektive ermöglicht.



lichkeit die inneren Repräsentationen äußerlicher, gesellschaftlicher Aspekte analytisch getrennt zu betrachten, ohne jedoch die Komplexität der innen-außen-Verschränkungen reduzieren zu müssen. Im Hinblick auf das Verfolgen des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit stellt die Psychoanalyse als Referenzbezug gegenüber beispielsweise Theorien von Motivation und Volition oder systemtheoretischen-konstruktivistischen Herangehensweisen einen entscheidenden Vorteil dar. Motivations- bzw. Volitionstheorien betrachten gesellschaftliche Aspekte tendenziell eher als Impulse außerhalb des Individuums im Rahmen von Reiz-Reaktionsschemata, befasst sich doch "(...) Motivationspsychologie damit, Richtung, Ausdauer und Intensität von Verhalten zu erklären. Dabei ist der motivationspsychologische Zugriff dadurch charakterisiert, dass angestrebte Zielzustände und das, was sie attraktiv macht, die erklärenden Größen sind." {Rheinberg 2004: S. 13} Systemtheoretisch-konstruktivistische Herangehensweisen konstatieren entweder die begrenzte Möglichkeit des Subjekts autonom zu gestalten oder verleugnen gleich gänzlich die Existenz des Objekts<sup>307</sup>. Demgegenüber ermöglicht die Psychoanalyse die integrative Erfassung von Prozessen des Denkens, Fühlens und Wollens in einem umfassenden Referenzrahmen und ist dementsprechend dem Heranziehen von möglicherweise gar nicht ohne weiteres kompatiblen Partikulartheorien von Motivations-, Volitions- und Kognitionstheorien vorzuziehen. Neben dieser erkenntnistheoretischen Argumentation legitimiert Zima die Auswahl der Psychoanalyse als ein adäquates Instrumentarium gesellschaftstheoretisch, um Aspekte von Subjektconstitution – sowohl Autonomie- als auch Abhängigkeitsrelationen betreffend – zu erfassen, da sie

"(...) den Dualismus von Natur und Kultur, der den Einzelnen zu zerreißern droht, in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellt. Ähnlich wie (...) die Psychiatrie der Jahrhundertwende, die in den Werken von J.M. Charcot, Théodule Ribot, Pierre Janet und Alfred Binet die 'multiple Persönlichkeit' entdeckt, richtet die Freudsche Psychoanalyse ihr Augenmerk auf die *infraindividuellen Aktanten (Ich, Es und Überich)* [Hervorhebung im Original], die die Dynamik des individuellen Subjekts ausmachen. (...) Im psychoanalytischen Diskurs erscheint es als 'Zerfallendes' und 'Unterworfenen' zugleich: als labil geschichtete und z.T. fremdbestimmte Einheit." {Zima 2010: S. 56}

Zima zufolge lässt sich Subjektivität nur erfassen, wenn sowohl dem Subjekt als auch dem Objekt gleichmäßig Beachtung geschenkt werden,

"Denn nur wenn gezeigt werden kann, wie sich individuelle Subjekte zu ihren Objekten verhalten, wie sie zu Objekten gemacht, von kollektiven Subjekten vereinnahmt werden oder sich von ihnen emanzi-

---

<sup>307</sup> Vgl. {Pongratz 2009}.

pieren, ist Subjektivität im sozio-historischen und sprachlichen Kontext beschreibbar." {Zima 2010: S. 62}

Diese Implikation der Entwicklung von Subjekt und Objekt differenzierend und operationalisierend arbeitet Elias<sup>308</sup> im Kontext der Ausführungen zur Zivilisationsentwicklung die Theorie der implikativen Kopplung der Prozesse von Sozio- und Psychogenese heraus. Über die statische Analyse von Gegebenheiten im ‚Gesellschaftlichen‘ und ‚Individuellen‘ hinaus kommt hier also das dynamische Moment der Entwicklung einzelner, für die Erfassung der Subjektkonstitution relevanten Aspekte und deren Wechselwirkungen zum Tragen.

Demnach liegt dem Prozess der Zivilisation zunächst ein den Gang des geschichtlichen Wandels bestimmende Verflechtungsordnung zugrunde. Fundamentale Verflechtungen der einzelnen, menschlichen Pläne und Handlungen bewirken als Interdependenz eine spezifische Ordnung, welche dem Willen und der Vernunft des Einzelnen übergeordnet ist. Zivilisation wird nicht bewusst und explizit, sondern sozusagen 'blind' durch Eigendynamik eines Beziehungsgeflechts bzw. Änderung der Art des geregelten Zusammenlebens von Menschen determiniert. Die Verflechtungsordnung an sich ist nicht geplant, vielmehr bildet Sie das Medium von Individualität.

"Das Miteinanderleben der Menschen, das Geflecht ihrer Absichten und Pläne, die Bindungen der Menschen durcheinander, sie bilden, weit entfernt die Individualität des einzelnen zu vernichten, vielmehr das Medium, in dem sie sich entfaltet. Sie setzen dem Individuum Grenzen, aber sie geben ihm zugleich einen mehr oder weniger großen Spielraum. Das gesellschaftliche Gewebe der Menschen bildet das Substrat, aus dem heraus, in das hinein der Einzelne ständig seine individuellen Zwecke spinnt und webt. Aber dieses Gewebe und sein geschichtlicher Wandel selbst ist als ein Ganzes in seinem wirklichen Verlauf von niemandem bezweckt und von niemandem geplant." {Elias 2009: S. 486–487}

Hieraus entwickelt sich die differenzierte und stabile Regelung des Verhaltens einzelner Menschen als ein Automatismus, der quasi als unumgehbarer Selbstzwang 'angezüchtet' wird. Neben bewusster Selbstkontrolle verfestigt sich beim Einzelnen eine blind arbeitende 'Selbstkontrollapparatur' die mittels Ängsten versucht Verstöße gegen das gesellschaftsübliche Verhalten zu verhindern - bestimmt durch die Richtung gesellschaftlicher Differenzierung, fortschreitende Funktions- teilung und Ausweitung von Interdependenzketten. Der so entstehende und gesteuerte Habitus des zivilisierten Menschen ist geprägt durch Beständigkeit und

---

<sup>308</sup> Vgl. zu diesem Kapitel {Elias 2009}.

Differenziertheit der Selbstzwänge, Differenziertheit gesellschaftlicher Funktionen und Vielfalt der abstimmungsbedürftigen Handlungen. Laut Elias ergeben sich aus einem immer dichter werdenden Interdependenzgeflecht und fortschreitender, gesellschaftlicher Funktionsteilung Veränderung des Verhaltens im Sinne der Zivilisation, welche aus Zurückhalten spontaner Leidenschaften, Dämpfung von Affekten und der Weitung des Gedankenraums ('Langsicht') über den Augenblick hinaus in vergangene Ursachen- und zukünftige Folgeketten bestehen. Die Gewaltmonopolisierung beim Staat zwingt die Menschen zu Selbstbeherrschung aufgrund ihres Wissens um die Folgen von Handlungen oder aufgrund per Erziehung erworbener und verfestigter psychischer Mechanismen. Automatische Selbstüberwachung der Triebe im je aktuellen gesellschaftlichen Schema, Vernunft, differenziertes und stabiles Über-Ich und Verdrängung eines Teils an zurückgehaltenen Triebregungen und Neigungen werden teils bewusst, teils automatisch durch die Verhaltensweisen und Gewohnheiten der Erwachsenen bei den Kindern reproduziert. Die innere Spannung im Menschen zwischen Über-Ich und Unterbewusstsein wird größer, da Kämpfe über die Regulation der Affekte und Triebe (die früher zwischen Menschen oder Gruppen ausgetragen wurden) nun im Menschen reguliert werden.

Von gelingender individueller Zivilisation ist im Sinne von Elias immer dann die Rede, wenn sich nach zumeist mühsamem und konfliktreichem Prozess gut eingepasste Verhaltensweisen einer gesellschaftlichen Erwachsenenfunktion herausbilden und sich zu einer adäquat funktionierenden Gewohnheitsapparatur synthetisieren. Dementsprechend bedeutet nicht gelungene individuelle Zivilisation, dass die Bewältigung von entgegen-gerichteten Triebenergien nicht oder nur mit hohem Aufwand zuungunsten persönlicher Befriedigung geleistet werden kann. Unter diesen Umständen ist eine positive Lustbilanz nahezu unmöglich, eine innere Instanz verbietet sozusagen der anderen inneren Instanz ihren Willen.

Elias differenziert die Dämpfung der Triebe und damit einhergehend die Veränderung des kollektiven Seelenhaushalts der Menschen analytisch in die Kategorien ‚Psychologisierung‘ und ‚Rationalisierung‘. Psychologisierung beschreibt einerseits wie Menschen je aktuelle Lustgefühle oder Neigungen aufgeben, wenn sie als Folge der darauf bezogenen Handlung kommende Unlust antizipieren.

"Und wie sich so Verhalten und Seelenhaushalt des Einzelnen verändern, ändert sich in entsprechender Weise auch die Art, in der ein Mensch den anderen betrachtet; das Bild, das der Mensch vom Menschen hat, wird reicher an Schattierungen, es wird freier von momentanen Emotionen: es ‚psychologisiert‘ sich." {Elias 2009: S. 383}

Das Gesamtverhalten, die Beobachtung der Dinge und Menschen und damit das Weltbild werden affektneutraler, die Menschen orientieren sich in der Folge stärker an Erfahrung oder Empirie. Rationalisierung andererseits beschreibt die wachsende Langsicht, die Modellierung bzw. Herausbildung eines umfassenden, stabilen und differenzierten Selbstzwangapparates. Die Art des Verstandes/Denkens die dem Einzelnen via Modellierung zur Gewohnheit gemacht wird entspricht seiner gesellschaftlichen Lage /Stellung im Menschengeflecht, wodurch der Rationalisierungsprozess (wie der übergeordnete Zivilisationsprozess) sowohl als psychische als auch als gesellschaftliche Erscheinung zugleich bezeichnet werden können.

Im Prozess der Zivilisation bilden sich spezifische Sozialcharaktere heraus, welche die Veränderung des ganzen Seelenhaushaltes durch alle Bereiche von der bewussten Ich-Steuerung bis hin zur völlig unbewussten Treibsteuerung beinhalten. Das Bewusstsein wird im Prozess der Zivilisation weniger triebdurchlässig und die Triebe weniger bewusstseinsdurchlässig. Gesellschaftliche Verhaltensmuster – als Merkmale und Indikatoren von Sozialcharakteren - entstehen somit historisch betrachtet im Prozess der Zivilisation:

"Die Verhaltensschemata unserer Gesellschaft die dem Einzelnen durch eine Modellierung von klein auf, als eine Art von zweiter Natur, eingepägt und durch eine mächtige, eine zunächst immer strikter organisierte Kontrolle in ihm wach gehalten werden, sie sind, so zeigt sich, nicht aus allgemein-menschlichen und geschichtslosen Zwecken zu verstehen, sondern, als etwas geschichtlich Gewordenes, aus dem Gesamtzusammenhang der abendländischen Geschichte, aus den spezifischen Beziehungsformen, die sich in deren Verlauf bilden, und den Verflechtungszwängen, die sie um- und weiterbilden. Diese Schemata sind, wie die gesamte Steuerung unseres Verhaltens, wie das Gefüge unserer seelischen Funktionen überhaupt, vielschichtig: An ihrer Bildung und ihrer Reproduktion haben emotionale Impulse nicht weniger als rationale, Trieb- und Ich-Funktionen zugleich, ihren Anteil."  
{Elias 2009: 454}

Der konkrete Übertrag des Sozialcharakters auf den Individualcharakter verläuft auf Seiten der Psyche bzw. der Emotionen mittels Angst als einer Art Kontrollmechanismus, einerseits hervorgerufen durch gesellschaftliche -, andererseits durch Selbstzwänge.

"Hier, wie überall ist der Aufbau der Ängste nichts anderes als der psychische Widerpart der Zwänge, die die Menschen kraft ihrer gesellschaftlichen Verflechtung aufeinander ausüben. Die Ängste bilden einen der Verbindungswege - einen der wichtigsten - über den hin sich die Struktur der Gesellschaft auf die individuellen psychischen

Funktionen überträgt. Der Motor jeder zivilisatorischen Veränderung des Verhaltens, wie der Ängste bildet eine ganz bestimmte Veränderung der gesellschaftlichen Zwänge, die auf den Einzelnen einwirken, ein spezifischer Umbau des ganzen Beziehungsgewebes und darin vor allem der Gewaltorganisation." {Elias 2009: 456}

Hierin besteht allerdings die Differenz psychoanalytischer und erziehungswissenschaftlicher Betrachtung. Während Erstere Angst als Kontrollmechanismus definiert und somit zunächst vom naturwüchsigen Standpunkt aus die Gestaltungsperspektive verneint, kann moderne Erziehungswissenschaft auf einen weiten, weniger negativ konnotierten Angstbegriff zurückgreifen, wie er aktuell neurowissenschaftlich verwandt wird.

"Der Angstbegriff wird in seinem biologischen Zusammenhang etwas weiter gefasst (...). Er bezeichnet das initial bei jeder psychogenen Stressreaktion ausgelöste Gefühl, das sich durch die individuelle Erfahrung der Bewältigbarkeit einer bestimmten psychischen Belastung zwangsläufig verändert. Das ursprüngliche Gefühl der Angst verwandelt sich daher (...) zu einem ganzen Spektrum von Gefühlen, die wir aus der Erfahrung der Überwindbarkeit initial empfundener Ängste entwickeln. Sie können das ursprüngliche Gefühl der Angst mehr oder weniger vollständig überdecken und dann als Überraschung, Neugier, Freude oder gar Lust empfunden werden." {Hüther 2009: S. 31}

Gestützt auf neurowissenschaftliche Expertise kann also argumentiert werden, dass die Angst, welche in solchen Bezügen zunächst ausgelöst wird, in denen das Individuum beim ‚In-Beziehung-Treten‘ mit seiner Um-Welt Diskrepanzerfahrungen macht (beispielsweise in Form von Repressionen, Konfrontation mit als abweichend empfundenen Normen- und Wertehaltungen, Erfahrung alternativ codierter Sprache oder Verhalten, etc.), nicht per se als Kontrolle und Zwang empfunden werden müssen. Vielmehr können diese Ängste durchaus auf der psychodynamischen Ebene konstruktiv gewendet werden, wodurch in der Folge Abhängigkeiten individuell überwunden werden. Erziehungswissenschaftlich betrachtet verläuft der Übertrag des Gesellschaftlichen ins Individuelle also über die Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie: Dort, wo Abhängigkeiten entstehen können, muss auch gleichzeitig immer die Perspektive der Autonomie bestehen – ohne Abhängigkeit gibt es keine Autonomie und vice versa. Erst aus dieser Problemkonstellation heraus ergibt sich die Benachteiligung, wenn die Subjekte in Abhängigkeiten gedrängt werden, aus denen derartige Verarbeitungsaufforderungen entstehen, die unmoderiert kaum zu bewältigen sind. Diese Betrachtungsweise wird allerdings so weder von den Paradigmen noch von den Interventionen (Vgl. Kap. 5.) berücksichtigt. Es bleibt dieser Zusammenhang

von Verarbeitungsaufforderungen, ihrer Genese und Bewältigung also im Sinne eines Desiderates ausdifferenzieren. Anders formuliert: Benachteiligtenforschung, die individuelle Förderung fokussiert, wird kaum ohne psychoanalytisch orientierte Erkenntnisfiguren auskommen können. Insbesondere die Diagnose der je individuellen Spezifika der Innen-Außen Relation muss sich professionell entsprechender Expertise zu bedienen wissen, wenn das Postulat der individuellen Förderung besteht (§ 1 SchulG). Worauf genau diese professionelle Diagnostik sich zu beziehen hat, darf als Kern dieser Arbeit bezeichnet werden und wird in diesem Kapitel entfaltet.

Die von Elias in seiner Zivilisationstheorie genutzte, psychoanalytische Argumentation im Hinblick auf die Subjektkonstitution zeigt grundsätzlich, wie naturwüchsige Mechanismen und Verlaufsmuster auf der Ebene operativer Prozesse differenziert analysiert und offenlegt werden können. Zu bedenken ist dabei die Differenz zwischen einem soziologischen und einem erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse. Letzteres hat auch die Gestaltungsperspektive zu reklamieren. Deshalb ist es für diese Arbeit hilfreich, sich zwar an den von Elias herausgearbeiteten Kategorien zu orientieren, inhaltlich jedoch immer die Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie bzw. Gestaltung mitzudenken.

Das Erfassen und Verstehen der Entwicklung von Sozialcharakter und Individualcharakter hält Elias nur dann für möglich, wenn die Gestalt und Struktur der bewussteren und unbewussteren psychischen Steuerung als implikativer Funktionszusammenhang betrachtet und in Zusammenhang mit der Struktur der Beziehungen zwischen den Menschen und mit der Verflechtungsordnung betrachtet werden.

Hierfür sind die Spezifika der gesellschaftlichen Verflechtungsordnung und deren Konkretion im Sozialcharakter zu explizieren, um - ausgehend von der analytischen Differenzierung der Facetten von Subjektkonstitution im Sinne der *Explikation des Aufbaus des Subjektstatus* - den Bedingungsrahmen der Entwicklung psychischer Spezifika des Individuums darzulegen.

### 6.3 Die gesellschaftliche Verflechtungsordnung in den Einheiten des gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs<sup>309</sup>

Die gesellschaftliche Verflechtungsordnung lässt sich mit einem theoretischen Modell nach Lisop und Huisinga, welches über vier grundlegende gesellschaftli-

---

<sup>309</sup> Vgl. zu diesem Unterkapitel {Lisop/Huisinga 2004: S. 199-220}.

che Einheiten die knotenpunktartigen Verdichtungen der Soziogenese erfasst, darstellen.

Erstens die Einheit der gesellschaftlichen Verkehrsformen als Ausdrucksform des produzierenden und gestaltenden gesellschaftlichen Daseins der Individuen. Das produzierende und gestaltende gesellschaftliche Dasein geschieht im wechselseitigen Austausch von Aktivitäten und Kommunikation in Form spezifischer Denk- und Arbeitsmuster wie z.B. situationsspezifischer Sprachcodizes.

Zweitens die Einheit der gesellschaftlichen Bewusstseinsformen. Hierunter lassen sich alle Ergebnisse intellektueller und emotionaler Lebensprozesse, also epochen-, kultur- und schichtspezifische Gefühlsmuster, Denkweisen, Normen und Werthaltungen fassen, so wie Staats- und Rechtsauffassungen, weltanschauliche und religiöse Überzeugungen, wissenschaftliche Forschungsergebnisse, gesellschaftlich verfügbare Wissensbeständen, Vorurteile und Illusionen, die zu den gesellschaftlichen Bewusstseinsformen zählen.

Drittens die Einheit der primären Produktionsformen, also vornehmlich die privat organisierten Wirtschaftssektoren, die durch die spezifische Nutzung produktiver Faktoren wie Ausbildungsgängen, technischen Anlagen, Maschinen, Verfahrenstechniken und spezifischen Formen von Berufsmoral und -ethik gekennzeichnet sind.

Viertens gehören zur Einheit der sekundären Produktionsformen öffentliche Verwaltungen, Körperschaften des öffentlichen Rechts, das Verbandswesen, Parteien, Vereine, Körperschaften des besonderen Rechts - Wissenschafts- und Bildungssektor, Gesundheitswesen, Sozialwesen, Gesetzgebung und Rechtsprechung, Künste, Religionsgemeinschaften und nicht zuletzt die privaten Haushalte.

Aus den Beziehungen dieser Einheiten zu einander und ihren Konstitutionen ergibt sich die gesellschaftliche Verflechtungsordnung als Implikationszusammenhang bzw. als ein Prozeß der Vergesellschaftung. Er ist weiter so auszudifferenzieren und so zur Erkenntnis zu bringen, dass daraus gesellschaftliche Deprivation erklärbar wird, und zwar als Subjektkonstitution. In einem ersten Schritt sind deshalb die wissenschaftlichen Reflexionen über die Spezifika von Arbeit in den primären und sekundären Produktionsformen unter den Bedingungen der Transformationsgesellschaft herauszuarbeiten. Daran schließen sich in einem zweiten Schritt Untersuchungen zum Zusammenhang von Transformation und Entwicklung von Sozialcharakterstrukturen auf der Basis ausgewählter Studien an. Erst von hier aus kann in einem dritten Schritt geprüft werden, welche spezifischen gesellschaftlichen Bewusstseinsformen und Verkehrsformen grundgelegt worden sind oder eben – wie im Fall der benachteiligten Jugendlichen – eher nicht.

Die im Rahmen der Begriffsexplikationen im ersten Kapitel hinsichtlich des hier verwendeten Arbeits-Begriffs<sup>310</sup> getroffene Unterscheidung zwischen sinnerfüllter Tätigkeit und rein zweckgebundenem Handeln ist grade mit Blick auf das Klientel der Benachteiligten besonders relevant, weil für die Subjekte Öffnungen hinsichtlich des Durchhaltens von Gestaltungsvollzügen nur in den Fällen im obigen Sinne ‚sinnerfüllter‘ Tätigkeiten zu sichern sind. Rein zweckerfüllende Vollzüge tragen immer die Gefahr des Abbruchs, bzw. des defensiven, qualitativ nicht nachhaltigen Vollzugs in sich weil ihnen die Sinnhaftigkeit fehlt<sup>311</sup>.

Unter dem Gesichtspunkt sinnerfüllter Tätigkeit werden vom Standpunkt der benachteiligten Jugendlichen aus Zugangs- und Produktrationalität zu betrachten sein.

### 6.3.1 *Neue Zugangsrationalitäten verarbeiten*

Der Zugang zu Arbeit verläuft – gesellschaftlich betrachtet - gespalten auf einem akademischen Weg über ein Hochschulstudium und auf einem nichtakademischen Weg über eine berufliche Ausbildung. Der Zugang zum Arbeitsmarkt über ein Studium soll hier aufgrund seiner geringen Relevanz für die untersuchte Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen nicht weiter verfolgt werden, allerdings nicht ohne auf einen Trend zu verweisen, der das Verhältnis der beiden Zugangsarten anbetrifft. Interessanterweise verändert sich derzeit nämlich das Verhältnis des Berufsbildungssystems zum universitären System, was mit der Entwicklung von Bachelor-Studiengängen massiv forciert wird. Es lösen sich Teile aus den Berufsbildungssystemen heraus und gehen neue Beziehungen mit dem Hochschulsystem ein. Dies führt direkt und indirekt zu Konkurrenzkämpfen zwischen Universitäten und anderen Einheiten der Gesellschaft in denen Arbeitskräfte ausgebildet werden. Am aktuellen Beispiel des Krankenpflege-Sektors lässt sich zeigen wie darum gerungen wird, die Hochschulreife zukünftig als Voraussetzung für den Zugang zum Sektor Krankenpflege-Arbeitsmarkt erforderlich ist. So steht die

---

<sup>310</sup> Vgl. Kap. 1.2.3.

<sup>311</sup> An dieser Stelle sei auf das Phänomen der Abbrecherproblematik verwiesen. Das Statistische Bundesamt zählt im Rahmen der Berufsbildungsstatistik alle vorzeitigen Vertragslösungen (§ 15 BBiG) von Ausbildungsverhältnissen im Laufe eines Kalenderjahres. Die berechneten Vertragslösungsquoten haben einen aktuellen wie einen prognostischen Aussagewert. Über die Jahre 1996 bis 2006 weisen Anzahl und Quote der vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge den folgenden Verlauf auf: Sowohl die Anzahl als auch die Quote der vorzeitig gelösten Ausbildungsverhältnisse schwanken im Betrachtungszeitraum 1996 bis 2006 mehr oder minder stark. Deutlich tritt jedoch die beachtliche Stabilität der Vertragslösungsquote im Zeitverlauf hervor. Der Durchschnittswert schwankt zwischen 20 und 25 Prozent. Ein aktueller Wert der vorzeitigen Vertragslösungen für das Jahr 2009 von 22,6 Prozent findet sich im Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011<sup>311</sup>. Die Höchstwerte erreicht sie in den Jahren 2000 bis 2002. D.h. jeder vierte bis fünfte Vertrag wird vorzeitig gelöst.



Ausbildungsstruktur des Krankenpflege-Sektors vor einem möglichen Umbruch, d.h. vor dem Aufgeben einer berufsbezogenen Ausbildung zugunsten einer Professionalisierung mittels Bachelor- (und Master-) Studiengängen.

Hinsichtlich des Zugangs zu Arbeit im nichtakademischen Bereich gilt für Deutschland die Besonderheit eines traditionell gewachsenen, institutionalisierten, berufsbildenden Systems, welches auf anerkannten Ausbildungsberufen, bzw. Berufsbildern basiert. Demzufolge wird die Integration der Subjekte über das Konstrukt des Berufs zumindest intendiert. Dass die Realisierung dieser Intention zum gesellschaftlichen Problem geworden ist, lässt sich besonders deutlich an der Benachteiligtenproblematik bzw. historisch am Diskurs von Jugend ohne Arbeit herausarbeiten<sup>312</sup>. Weiterhin ist historisch in Betracht zu ziehen, dass auch der Zugang zum nichtakademischen Bereich der Ausbildung segmentiert ist. Das deutsche, berufsbildende System selbst hat sich – was die Relationen der einzelnen Subsysteme angeht – verändert. Absorbierte zu Anfang der 1970'er Jahre das ‚Duale System‘ den Großteil der Teilnehmer am berufsbildenden System, so bewirkten technologischer und sozialer Wandel einen Verlust der relativen Bedeutung des dualen Systems<sup>313</sup>. Darüber hat es in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen breiten Diskurs gegeben<sup>314</sup>. Alternative Bildungsanbieter traten gesetzlich geschützt im Laufe der Zeit gleichberechtigt in den Markt ein und die vollzeitschulische Vollausbildung mit einem durch die Kammern anerkannten Abschluss bzw. die staatlich anerkannten, sogenannten ‚Assistentenberufe‘ gewannen an Relevanz. Insbesondere die Berufskollegs bzw. Berufsschulen fungierten im Zuge der Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft zunehmend als Agenturen des Zugangs in den Dienstleistungs-Sektor hinein. Immer größere Bedeutung gewann und gewinnt das Übergangssystem als Auffangbecken für all jene, denen der Zugang zum dualen System oder in einen vollzeitschulischen, berufqualifizierenden Bildungsgang nicht gelingt. Wie bereits in Kap.3 gezeigt wurde, verteilen sich die Neuzugänge auf die drei Bereiche des berufsbildenden Systems aktuell in etwa zu gleichen Teilen, wobei allerdings sowohl das Schulberufssystem als auch das Übergangssystem schlechte Integrationsquoten aufweisen.

Während also aktuell – in Folge der historischen Erosion des Monopolstatus des dualen Systems der Berufsausbildung seit den 1970er Jahren – mit dem Schulberufssystem und dem Übergangssystem im Sinne Becks eine Optionsvielfalt an der ersten Schwelle suggeriert wird, besteht die Verarbeitungsaufforderung an die Subjekte darin, diese Optionsvielfalt zunächst individualisiert zu moderieren – später dann die mangelhafte Integrationsleistung der Angebote zu verarbeiten.

---

<sup>312</sup> Vgl. Kapitel 2. ; vgl. z.B. auch {Petzold 1976}.

<sup>313</sup> Vgl. Kap. 3.5. und Kap. 6.1. (Bsp. III).

<sup>314</sup> Vgl. u.a. {Euler/Sloane 1997}, {Friedrich-Ebert-Stiftung. 1994}, {Huisinga 2005}.

Insbesondere bei solchen jungen Menschen, die sich – mit mehr oder weniger positiven Bildungszertifikaten außerhalb jeglicher Form der Hochschulreife ausgestattet – vor dem Übergang von der Schule in eine präferiert betriebliche Ausbildung des dualen Systems befinden, liegt der Widerspruch zwischen Chancenvielfalt und Perspektivlosigkeit unmittelbar auf der Hand. Einerseits gibt es eine – zudem noch recht unübersichtliche – Vielzahl an Möglichkeiten, die sich den jungen Menschen zunächst bietet. Angefangen bei derzeit ca. 350 eingetragenen Ausbildungsberufen<sup>315</sup>, über unzählige vollzeitschulische Bildungsgänge bis hin zu den vielen Maßnahmen des Übergangssystems. Der Blick auf das tatsächliche Angebot an Ausbildungsstellen im Wunschberuf sowie den Ausblick auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wiederum führt zu einem subjektiven Eindruck der Perspektivlosigkeit, schließlich bestehen zumeist Ungleichgewichte zuungunsten der Nachfrager an Ausbildungsplätzen. Auch die täglichen Schlagzeilen bzgl. des Arbeitsmarktes sind von Berichten über Rationalisierungsprozesse bestimmt. Helsper spricht vom Individualisierungsparadox, welches besagt, "(...), dass einerseits die Möglichkeiten für eine eigenverantwortliche, autonome Lebensführung steigen, aber gleichzeitig auch die Belastungen und Risiken dieser Eigenverantwortlichkeit anwachsen." {Helsper 2006: S. 30} Diese Antinomie zwischen suggerierter Optionsvielfalt und sehr eingeschränkten Arbeitsmarkt- und Teilnahmeperspektiven muss für die Subjekte in der Sinnfrage münden, denn die jungen Menschen – nicht zuletzt geprägt von der Erfahrung der eigenen Bewerbungssituation oder den Bewerbungssituationen von Mitgliedern der Peergroups – sind schnell dazu in der Lage, Rückschlüsse auf persönliche Perspektiven zu ziehen. Überspitzt formuliert könnte bei den jungen Menschen Folgendes ankommen: *Du hast zwar auf dem Arbeitsmarkt keine Chance, um diese zu nutzen musst aber in jedem Fall eine Ausbildung absolvieren.* Da eine konstruktive Verarbeitung dieses Widerspruchs kaum leistbar ist, flüchten die Subjekte ins Imaginäre, was nicht zuletzt Studien zum ‚digitalen Selbst‘<sup>316</sup> belegen. Zima greift diese Entwicklung im Hinblick auf die Ausbildung eines narzistisch-idealisierenden, imaginären Sozialcharakters auf, wie in Kap. 6.6.7. detailliert gezeigt wird.

Vor dem Hintergrund der Optionsvielfalt von Ausbildungsmöglichkeiten z.T. auch in nicht anerkannten Ausbildungsberufen stehen junge Menschen in der modernen Gesellschaft unter dem Zwang, möglichst viel kulturelles Kapital im Sinne von ‚hochwertigen‘ Bildungszertifikaten akkumulieren zu müssen, um ihre Chancen auf Teilnahme zu bewahren, bzw. zu verbessern. Neue Wege zu suchen und die Optionsvielfalt zu nutzen scheint auch deshalb geboten, weil – wie dies

---

<sup>315</sup>Eine aktuelle Liste der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe findet sich unter <http://www2.bibb.de/tools/aab/aabberufeliste.php> [Stand 1.8.2012].

<sup>316</sup>Vgl. {Dröge 2010}.

die Ergebnisse der Nationalen Bildungsberichterstattung belegen – die Chance mit einem Hauptschulabschluss eine Ausbildungsstelle zu erreichen gering ist: Aus der Gruppe der Jugendlichen die 2008 ausgestattet mit einem Hauptschulabschluss in das berufliche Ausbildungssystem<sup>317</sup> einmündeten sind ca. 41 % als Neuzugang im Dualen System der Berufsausbildung verzeichnet, bei den Jugendlichen mit fachbezogener oder allgemeiner Hochschulreife beträgt der Anteil hingegen ca. 70 %; sogar nur ca. 22 % der Neuzugänge des beruflichen Ausbildungssystems die 2008 über keinen Hauptschulabschluss verfügten, haben einen Ausbildungsvertrag im Dualen System abgeschlossen<sup>318</sup>. Diese statistischen Ergebnisse belegen für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen mehrheitlich die Erschwernis einer liberalisierten Entscheidung hinsichtlich der beruflichen Einmündung. Unter den Bedingungen der Blockierung des Zugangs zu Arbeit über institutionalisierte Ausbildungs- und Regulationsprozesse muss dies allerdings als Zynismus bezeichnet werden, welcher eine zusätzliche Ebene der Verarbeitungsauforderungen darstellt und mitverantwortlich für die Entwicklung des Sozialcharakters ist.

Der Sozialcharakter, den das Spannungsgefüge von Optionsvielfalt und veränderten Bedingungen der Selektion (Stichwort ‚Casting‘<sup>319</sup>) evozieren, muss zwangsläufig wettbewerbsorientiert sein. Somit kann es dazu kommen, dass die Anderen tendenziell eher marktorientiert als Konkurrenten gesehen werden und sich paradoxerweise Ich-zentrierte Normen- und Werthaltungen als gemeinschaftliches Merkmal etablieren. Die grundsätzlichen Fragen nach dem Lebenssinn dürften dementsprechend eher mit Verweis auf die teleologisch bestandssichernde bzw. aufstiegsorientierte Entfaltung des Egos beantwortet werden, was psychoanalytisch im Modell des Narzissmus gedeutet werden kann. Die Analyse der Studien zum Sozialcharakter in Kap. 6.6. – 6.8. soll diesen Zusammenhang differenziert erhellen.

---

<sup>317</sup> Das berufliche Ausbildungssystem besteht der Definition der Autorengruppe Nationale Bildungsberichterstattung entsprechend in die drei Sektoren ‚Duales System der Berufsausbildung‘, ‚Schulberufssystem‘ und ‚Übergangssystem‘.

<sup>318</sup> {Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010. S. 98}.

<sup>319</sup> Offensichtlich sind unter anderem persönliche Kontakte aktuell als Einflussfaktor bei der Vergabe von Arbeitsplätzen von großer Relevanz, wie in Kap. 6.5. im Zusammenhang mit der Netzwerktheorie noch gestützt durch aktuelle Daten zu zeigen sein wird. Entsprechende Erkenntnisse deuten daraufhin, dass traditionell geprägte Bewerbungsmechanismen zunehmend freigesetzt werden, und es zukünftig darauf ankommt – vom Funktionsprinzip her vergleichbar mit Castings in Medienproduktionen – potentiellen Arbeitgebern die individuellen Kompetenzen vorzustellen. Dieses Verfahren wurde durch den Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Siegen im Rahmen eines Pilotprojekts mit Gesamtschülern der Klasse neun aus dem oberbergischen Kreis bereits 2008 erfolgreich erprobt.

### 6.3.2 *Produktionalität: Produktivität von Ware Arbeitskraft*

Die Produktivität von Humanvermögen und ihr Aufbau im Rahmen von Ausbildungsprozessen lassen sich - analytisch betrachtet – unter **zwei konkrete Aspekten** differenzieren.

- a) Auf der einen Seite hat die Produktionalität das Generieren von ‚Ware Arbeitskraft‘ bzw. von Humanvermögen im Sinne der Qualifizierung bzw. der Befähigung zur Kompetenz im Sinne einer Passung zum Beschäftigungssystem im Blick<sup>320</sup>. Diese Qualifizierung geschieht natürlich nicht im luftleeren Raum, sondern ist an gesellschaftliche Institute bzw. Institutionen gebunden. Dieses Institutionengefüge ist Bestandteil der von Elias beschriebenen Verflechtungsordnung. Es ist durch das SGB und das BBiG geregelt. Im Sinne der aktiven, eingreifenden Arbeitsmarktpolitik haben die Regelungen die systematische Sicherstellung der Passung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem zum Inhalt, wobei die Passung auf vier Stufen – zum Teil auch biographische Phasen - systematisiert ist, nämlich Berufsorientierung (SGB), Berufsausbildungsvorbereitung (SGB & BBiG), Berufsausbildung (SGB & BBiG), Fortbildung und Umschulung (SGB & BBiG). Für die Gruppe der Benachteiligten scheidet zunächst Fortbildung und Umschulung aus, Berufsorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung zielen auf diese Gruppe. Die Benachteiligten befinden sich schwerpunktmäßig in Stufe eins und zwei, als ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) auch in Stufe drei. Das sogenannte Übergangssystem<sup>321</sup> der beruflichen Bildung als Klammer um die institutionalisierten Angebote der Benachteiligtenförderung soll also für einen Teil jeder Alterskohorte die Passung zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem sicherstellen. Um mit Details nicht den Rahmen der Arbeit zu sprengen wird die folgende Argumentation exemplarisch im Hinblick auf die Berufsausbildungsvorbereitung geführt. Mittels eines Transfers der so gewonnenen Erkenntnisse lassen sich allerdings generalisierbare Muster von Funktionsprinzipien und Mechanismen für den gesamten Bereich der Benachteiligtenförderung und des Übergangssystems unter zwei Aspekten explizieren – einerseits der Diskrepanz zwischen juristischer Codierung und materialer Realisierung und andererseits der Verschiebung der Beweislast.
- b) Auf der anderen Seite ergibt sich der zweite Aspekt der Produktionalität aus der ursprünglichen Berufsidee als ‚Versittlichung‘ und bezieht sich somit

---

<sup>320</sup> Dieser Aspekt wird unter Kap. 6.4. differenzierter ausgeführt, im vorliegenden Kapitel werden zunächst die allgemeinen Aspekte des Generierens von Humanvermögen thematisiert.

<sup>321</sup> Vgl. zur ‚(Un-)Ordnung des Übergangssystems‘ die Ausführungen in Kap. 4. im Hinblick auf juristische Codierungen und Ordnungslogiken.

auf ein spezielles Reproduktionsverhältnis<sup>322</sup>. Mittels Ausbildung werden Normen und Werthaltungen reproduziert und mit ihnen die Sinnhaftigkeit der gesamten Ausbildung und Arbeit. Lempert<sup>323</sup> analysiert berufliche Sozialisation in betrieblicher Ausbildung und stellt dabei unter Rückgriff auf unterschiedliche, theoretische Ansätze (personalistisch, milieudeterministisch und interaktionistisch) sowie unter Rückgriff auf empirische Untersuchungsergebnisse Erklärungsmöglichkeiten hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen beruflicher Tätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung heraus. Mariak und Kluge hingegen stellen in diesem Zusammenhang auf die Tatsache ab, dass die gemeinsame Prägung der Ausbildungspartner (Berufsschule, Ausbildungsbetrieb, Maßnahmeträger) durch marktwirtschaftliche Interessensstrukturen im Fokussieren von Schlüsselqualifikationen bzw. Arbeitstugenden (Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, etc.) und arbeitsmoralischer Konzepte mündet. Demzufolge werden operativ Tugenden des Arbeitsalltags und betrieblicher Identifikation mit dem Ziel der Erziehung zu 'ordentlichen Menschen' von allen beteiligten Institutionen bzw. Akteuren vermittelt, gleichzeitig wird die durch den Bildungsauftrag codierte und im Berufsschulunterricht intendierte, überfachliche Allgemeinbildung seitens der Ausbildungspartner kritisch betrachtet und vielfach wird versucht auf die Gewichtung der Anteile Allgemein- und Spezialbildung Einfluss zu nehmen. Der Studie von Mariak und Kluge zufolge liegt die Intention des dualen Systems der Berufsausbildung u.a. in der Anleitung zum 'rechtschaffenden Lebenswandel' als Mittel zur Integration in den Arbeitsalltag,

"(...) so ist ihr [der regulierenden Instanzen des Dualen Systems] Hauptanliegen Integration in den Arbeitsalltag, und, fast gleichbedeutend damit, Anleitung zu 'rechtschaffendem Lebenswandel'. (...) Der Idee von 'rechtschaffendem Lebenswandel' inhärent ist dabei eine besondere Vorstellung von Moral, die im wesentlichen *schichtspezifischem Interesse* [kursiv im Original, ED] entspringt und damit verdeutlicht, dass auch Erziehung zu Arbeitsamkeit, zum 'ordentlichen Menschen' schlechthin, nicht einfach gesellschaftlich-ethische Maßstäbe sui generis verkörpert, sondern hierarchie-akzeptierend integrativ wirkt, indem sie benachteiligte Gruppen befriedigt und ihnen 'ihren' Platz zuweist: (...) Wer diese Tugendhaftigkeit nicht teilt, muss diesen Überlegungen zufolge mit der Ausgrenzung und Zuschreibung gestörter Persönlichkeitsstruktur rechnen, da er *dem Raster bürgerlicher Norma-*

---

<sup>322</sup> Dieses Reproduktionsverhältnis wird und wurde auch unter dem Begriffen ‚Berufserziehung‘ oder ‚Lehr-  
lingserziehung u.a. von Stratmann et al. thematisiert, Vgl. {Stratmann 1999}.

<sup>323</sup> Vgl. {Lempert 2009}.

*lität' nicht entspricht* [kursiv im Original, ED]." {Mariak 1998: 305–306}

Die Produktivität des Humanvermögens speist sich also neben den direkten Fragen der organisatorisch-inhaltlichen Verfasstheit von Ausbildung bzw. Berufsausbildungsvorbereitung aus der Übernahme spezifischer Leistungsmoralen, Normen und Werthaltungen. Wenn also den Erkenntnissen von Mariak und Kluge folgend unterstellt werden muss, dass spezifische Leistungsmoralen, Normen- und Werthaltungen problemlos übernommen werden, gilt es in Zeiten gesellschaftlicher Transformation insbesondere nach dem Zusammenhang zwischen dieser (der Tendenz nach eher unreflektierten) Übernahme von Leistungsmoralen, Normen und Werthaltungen auf der einen Seite und der Entwicklung von Sozialcharakteren auf der anderen Seite zu fragen. Die konkreten Bedingungsfaktoren dieses Zusammenhanges werden im Folgenden unter den Gesichtspunkten der

I. *Diskrepanz zwischen juristischer Codierung und materialer Realisierung* und der

II. *Umkehr der Beweislast*

weiter differenziert.

#### 6.3.2.1 *Produktivität I – Diskrepanz zwischen juristischer Codierung und materialer Realisierung*

Für die Berufsausbildungsvorbereitung finden sich explizite Regulierungen sowohl codiert im BBiG auch im SGB III, zusätzlich ist die implizite Arbeitsmarktperspektive hinsichtlich des Gebrauchs- und Tauscherts von Qualifikation zu berücksichtigen. In Paragraph eins des BBiG Absatz 2 heißt es: „Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen.“ {Bundesministerium für Bildung und Forschung 11.4.2005: S. 4} Im SGB III ist die Berufsausbildungsvorbereitung in § 61 geregelt, wonach eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme förderungsfähig ist, die

„1. auf die Aufnahme einer Ausbildung vorbereitet oder der beruflichen Eingliederung dient und nicht den Schulgesetzen der Länder unterliegt,

2. nach Ausbildung und Berufserfahrung des Leiters und des Ausbildungs- und Betreuungspersonals, Gestaltung des Lehrplans, Unterrichtsmethode und Güte der zum Einsatz vorgesehenen Lehr- und Lernmittel eine erfolgreiche berufliche Bildung erwarten lässt und
3. nach den Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit geplant und im Auftrag der Agentur für Arbeit durchgeführt wird und die Kosten angemessen sind.“

*Hinsichtlich der Maßnahmetypen bieten die Codierungen Gestaltungsspielraum.* Gagel<sup>324</sup> kommentiert, dass zwar allgemeine Qualitätsanforderungen und die Ziele der Sparsamkeit und Wirtschaftlichkeit vorgegeben sind, allerdings nicht konkrete Maßnahmetypen. Gagel verweist hinsichtlich der Maßnahmetypen auf bisher gängige Praxis der Differenzierung zwischen tip-Lehrgängen (Randnummer (Rn) 9) als Motivationmaßnahmen, Grundausbildungslehrgängen für berufsreife Personen (Rn. 10, 11) und dem nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses (Rn. 14).

Im Hinblick auf den Gebrauchswert des in den genannten Bildungsmaßnahmen generierten Humanvermögens werden von Seiten des Arbeitsmarktes Passungs- und Produktivitätsstandards formuliert. Dabei geht es um die Frage, ob die Gesamtsystematik der Maßnahmetypen auf der einen Seite den gesetzlichen Ansprüchen genügt (BBiG, SGB), und auf der anderen Seite sich nahtlos in die Systematik der Berufsausbildung und des Arbeitsmarktes einfügen. Insofern ist die Qualifizierung oder die Ausbildung der Produktivität des Humanvermögens immer auch mit Momenten einer ökonomischen Rationalität konfrontiert. So heißt es in Vahlens großem Wirtschaftslexikon zur Qualifizierung des Nachwuchses:

„Sie dient damit der Deckung des Personalbedarfs zur Erreichung der angestrebten Organisationsziele (Ausbildungsbedarf). Vom einzelnen Auszubildenden her gesehen besteht das Formalziel der Berufsausbildung vor allem in der Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf, in dem er nach erfolgreich abgeschlossener Berufsausbildung gegen Entgelt tätig werden und sich weiterentwickeln kann.“ {Dichtl/Issing 1993: S. 148}

Die hier zugrundegelegte Sicht von Produktivität orientiert sich an der Rendite der Investition. Die Rendite der Investition in Ausbildung entsprechend der Humankapitaltheorie<sup>325</sup> besteht also einerseits für die Unternehmen in der Erreichung der angestrebten Unternehmensziele, welche im Regelfall strategisch Ge-

---

<sup>324</sup> Vgl. {Gagel 2012: § 61 SGB III, Randnummern 8-14a}.

<sup>325</sup> Siehe Kap 6.4.1.

winnerzielung fokussieren, andererseits für die Auszubildenden als Subjekte im Erzielen eines angemessenen Arbeitsentgeltes und Wettbewerbsfähigkeit am Arbeitsmarkt.

Betrachtet man nun zusammenfassend die Ziele und die institutionellen Rahmenbedingungen der Berufsausbildungsvorbereitung, so wird in strukturfunktionalistischer Perspektive der Versuch unternommen, die Passungsproblematik systematisch und regelhaft zu regulieren, ohne sie jedoch auch systematisch inhaltlich zu codieren. Zieht man zudem aktuelle, empirische Erhebungen in Betracht, so drängt sich der Schluss auf, dass es sich im Fall der benachteiligten Jugendlichen, die sich in einer Maßnahme oder einem Bildungsgang des Übergangssystems befinden, um eine Fehlallokation handelt.

Die Übergangsstudie<sup>326</sup> des Bundesinstituts für Berufsbildung beispielsweise liefert in diesem Zusammenhang belastbare Daten. Bei insgesamt verknapptem Ausbildungsplatzangebot entscheiden die Höhe des Schulabschlusses und die Noten demnach mit signifikanter Wahrscheinlichkeit über Dauer und Erfolg des Übergangs von Schule in Berufsausbildung - bei 'schwächeren' Schülern kann dieser Übergang mehrere Jahre im Rahmen des Übergangssystems in Anspruch nehmen.

Weiterhin ist die Entstehung geschlossener Berufsfelder zu konstatieren. Während nämlich die gewachsene Zahl der Ausbildungsstellen in Dienstleistungsberufen hauptsächlich Jugendliche mit höheren Schulabschlüssen absorbieren, sind die gesunkene Anzahl an Ausbildungsstellen in Bau- und Baunebenberufe für diese Gruppe eher uninteressant, Bewerber rekrutieren sich aus Gruppen mit niedrigen Schulabschlüssen. Für junge Frauen besteht eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit einen Ausbildungsplatz im dualen System zu finden, obwohl sie signifikant bessere schulische Leistungen als junge Männer vorweisen. Die Aufnahme junger Frauen ins Schulberufssystem ist demgegenüber überrepräsentiert, zieht man allerdings in Betracht, dass das Schulberufssystem insgesamt eine relativ schlechte Übergangquote (ca. 20%) in unbefristete, qualifizierte Vollzeitbeschäftigung des ersten Arbeitsmarktes aufweist, ergibt sich eine tatsächliche Benachteiligung junger Frauen.

Ein signifikanter Zusammenhang besteht zudem zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern bzw. dem Erwerbsstatus des Vaters und den Übergangschancen in betriebliche Ausbildung. Weiterhin haben junge Menschen mit Migrationshintergrund signifikant geringere Chancen im Hinblick auf einen erfolgreichen Übergang. Die Autoren konstatieren, dass es bei der Betrachtung der Integrationskraft

---

<sup>326</sup> Vgl. hierzu {Beicht 2008}.



des Übergangssystems auf die Vergleichsgröße ankomme. Im Vergleich zu bloßer, untätiger Wartezeit bietet die Teilnahme an einem Bildungsgang des Übergangssystems bessere Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in betriebliche Ausbildung. Zwölf Monate nach Abschluss eines Bildungsganges des Übergangssystems befinden sich ca. zwei Drittel der Teilnehmer in betrieblicher oder nicht betrieblicher Ausbildung. Wird als Vergleichsgröße die Gruppe der aktuellen Abgänger aus allgemeinbildenden Schulen herangezogen, zeigt sich dass die Abgänger aus dem Übergangssystem schlechtere Chancen haben. Der Abschluss eines Bildungsganges des Übergangssystems erhöht zwar offensichtlich die Chance auf einen Ausbildungsplatz, garantiert aber nicht den Zugang zu Ausbildung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das berufsbildende System tendenziell an Integrationskraft für Jugendliche aus bildungsschwächeren Gruppen eingebüßt hat. Eine Sequenzmusteranalyse der ersten 3 Jahre nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule ergab, dass nur ca. 38 % der nicht studienberechtigten Absolventen unmittelbar und dauerhaft in betriebliche Berufsausbildung einmünden, 14 % münden zeitlich verzögert ein, so dass sich eine Einmündungsquote von insgesamt ca. 52 % ergibt. Ca. 20 % der Schulabsolventen aus allgemeinbildenden Schulen weisen langwierige, bzw. nicht gelingende Übergänge auf, wobei hier überproportional junge Menschen mit höchstens einem Hauptschulabschluss und schlechten Schulnotensowie bildungsferne Herkunftsfamilien und diverse Migrationshintergründe vertreten sind. Der Rest der Abgänger mündet in das Schulberufssystem, welches mit ca. 20% eine geringe Erfolgsquote hinsichtlich des Übergangs in unbefristete, qualifizierte Vollzeitbeschäftigung aufweist.

Hier wird die Blockade des Zugangs zur Arbeit erneut bestätigt, geradezu verdoppelt. Die Gesellschaft profitiert im Falle der Benachteiligtenförderung im Übergangssystem nämlich ganz offensichtlich nicht im Sinne des entfalteten Humanvermögens zur Produktivität, während die betroffenen jungen Menschen weiter in Abhängigkeit gehalten werden.

#### 6.3.2.2 *Produktivität II – Die Umkehr der Beweislast*

Die Veränderungen im Sozialgesetzbuch der letzten Jahrzehnte folgen dem Paradigma der Aktivierung. So wird seit den 1990er Jahren in der BRD im Rahmen der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik ein Aktivierungsdiskurs geführt, in dessen Fokus **Teilnahme** am Arbeitsmarkt steht. Einerseits bestehen die Instrumente in verstärkter, institutionalisierter Forderung nach Mobilität und Anpassung an den Arbeitsmarkt gegenüber den Transferleistungsempfängern in Form von Eingliederungsvereinbarungen und entsprechenden Maßnahmen. Andererseits besteht

ein weiteres zentrales, arbeitsmarktpolitisches Instrument in der Möglichkeit der Sanktionierung mangelnder Kooperationsbereitschaft, nicht erbrachter Eigenleistungen bzw. nicht eingehaltener Bestandteile der Eingliederungsvereinbarungen, wie dies in § 31 und § 31a SGB II als ‚Pflichtverletzungen‘ und deren Rechtsfolgen geregelt ist. Zusätzlich ergänzen Anreize unternehmerischer Eigeninitiative (§§ 16c SGB II), wie z.B. (Arbeitgeber-) attraktive Regelung (befristeter Beschäftigungsverhältnisse) des Niedriglohnsektors, das Spektrum der Instrumente des institutionalisierten Forderns. Demgegenüber ist eine Stagnation von fördernden Instrumenten zu beobachten<sup>327</sup>, was nicht zuletzt auch darin Ausdruck findet, dass der Grundsatz des Forderns (§ 14) dem Grundsatz des Förderns (§ 2) im Hinblick auf die Chronologie der Paragraphen des zweiten Teils des SGB nachfolgt. Rolfs et al. zufolge, die den § 240 SGB III als Einleitung zu den Regelungen über ausbildungsbegleitenden Hilfen, außerbetrieblicher Ausbildung und sozialpädagogischer Begleitung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung juristisch kommentieren, sind diejenigen Jugendlichen förderbedürftig, "(...) für die aus in ihrer Person liegenden Gründen eine Berufsausbildungsvorbereitung, eine Einstiegsqualifizierung, eine Berufsausbildung oder der Einstieg in das Arbeitsleben nach einer Ausbildung ausgeschlossen oder gefährdet ist." {Rolfs 2011, Seite } Den jungen Menschen wird also der Grund für den blockierten Zugang zu Ausbildung – der sie ja schließlich erst in die Lage versetzt sich für einen Bildungsgang oder eine Maßnahme des Übergangssystems zu interessieren – als ‚in ihrer Person liegend‘ zugeschrieben. Mit dieser Zuschreibung wird der Status der benachteiligten jungen Menschen hier zum wiederholten Male perpetuiert. Gemäß dem Grundsatz von Fordern und Fördern werden die Jungen Menschen zudem – was die Produktivität im Sinne des Generierens von Humanvermögen angeht – in eine Bringschuld versetzt. Unter der Androhung von Sanktionen nach § 31 SGB II sind die Benachteiligten dazu aufgefordert sich schnellstmöglich aus eigener Kraft in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Während sowohl Zielperspektiven als auch inhaltliche Aspekte der Bildungsgänge und Maßnahmen des Übergangssystems kaum über die Integration in den ersten Arbeitsmarkt hinaus präzisiert werden, liegt der Zirkelschluss darin, dass der große Teil der betroffenen Gruppe erst durch den blockierten Zugang zu Ausbildung (also den blockierten Zugang zum ersten Arbeitsmarkt, in den sie sich möglichst schnell aus eigener Kraft integrieren sollen) förderungsbedürftig wurde.

Im Ergebnis sind die Jugendlichen dazu aufgefordert, sich mit der Produktivität ihres eigenen Humanvermögens unmoderiert auseinander zu setzen. Ein solcher Zynismus stellt die Subjekte unter die Notwendigkeit unternehmerische Kompe-

---

<sup>327</sup> Vgl. {Gronbach 2009. S. 42}; Vgl. Arbeitsmarktinstrumentenreform {Bundesrepublik Deutschland 24.11.2011}.

tenzen zu entwickeln, wie z.B. ein professionelles Zeitmanagement zu generieren, eigene Potentiale zu erkennen/entfalten/vermarkten, etc. Diese Aspekte fassen Pongratz und Voß zum Typus des ‚Arbeitskraftunternehmers‘ zusammen, worauf in Kapitel 6.4.7. rekurriert wird. Der Zynismus dieser Verarbeitungsaufforderung liegt in der Konsequenz der Privatisierung gesellschaftlicher Verantwortung und der individualisierten Schuldzuweisung. Die Jugendlichen, die aufgrund ihrer spezifischen Vorgeschichte in den Sozialisationsinstanzen Familie, Gesellschaft und Schule sowie aufgrund spezifischer gesellschaftlicher Bedingungen und Kraftfelder gesellschaftliche Teilnahme nicht auf dem traditionellen Weg über den Beruf erlangen können und somit marginalisiert und exkludiert werden, wird die Verantwortung für diese Situation per Förderungsbedürftigkeit selbst zugeschrieben. Dieser Zynismus der Verschwendung von Potential muss für die betroffenen Jugendlichen sehr wohl wahrnehmbar sein und somit im Sinne der Kopplung von Sozio- und Psychogenese einen Bestandteil der Entwicklung von Sozialcharakteren ausmachen.

Es ist dies der Grund dafür, weshalb Erziehungswissenschaften generell und im konkreten Fall die Benachteiligtenforschung nach der Art des Sozialcharakters fragen muss, der sich unter den gegebenen Umständen tatsächlich herausbildet. Dieser Frage wird unter Kap. 6.6. – 6.8. nachgegangen.

#### 6.4 Gesellschaftliches Verhältnis - Produktion von Ware Arbeitskraft bzw. von Humanvermögen in der Moderne

Die obige Argumentation der Produktion von Ware Arbeitskraft<sup>328</sup> wird im folgenden Teilkapitel reflektiert und vertieft, indem spezielle theoretische Ansätze der Produktion von Humanvermögen in der Moderne zu analysieren sind. Insofern substantiieren die theoretischen Ansätze die hier vorgelegte Argumentationsstruktur zum Zusammenhang von Produktivität, Passung und aktiver Arbeitsmarktpolitik, weil sie die grundlegenden Rahmenbedingungen von Sozialcharakter und Subjektconstitution generieren.

Die Entwicklung von Humanvermögen in der Moderne wird in den Diskursen der *Humankapitaltheorie*, der *Netzwerkstheorie*, der *Flexibilisierungstheorie*, des *Reengineerings*, des *Arbeitskraftunternehmers* und der *Verwissenschaftlichung* im Hinblick auf die sich daraus ergebenden Implikationen für das Humanvermögen herausgearbeitet.

---

<sup>328</sup> Vgl. 6.3.2. – a.

Da das Humanvermögen als Arbeitskraft unter den Bedingungen des modernen, flexibel-konnexionellen Industriekapitalismus zumeist nur implizit vorliegen, sollen diese aus den genannten theoretischen Ansätzen extrahiert und expliziert werden. Insbesondere wird aus bildungswissenschaftlicher Perspektive zu analysieren sein, wo sich unter den gegebenen Bedingungen Autonomiespielräume hinsichtlich der Entwicklung und Entfaltung individuellen Potentials kultivieren lassen und wo den Menschen als Objekte eindimensionale Abhängigkeiten drohen. Die Bewertung der einzelnen Konstrukte erfolgt im Zwischenfazit.

#### 6.4.1 *Humankapital (Theorie)*

Im Rahmen ökonomischer Verteilungstheorien lassen sich zwei große theoretische Schulen voneinander abgrenzen. Die Theoriebildung zur funktionellen Einkommensverteilung nach Ricardo, Marx oder Kaldor beschreibt den Rückfluss der Investitionen aus dem Sozialprodukt als Einkommen, Löhne, Renten, Renditen, Gewinne, etc. zu (zwei oder drei) bestimmten, definatorisch-fixierten Klassen. Die Humankapitaltheorie hingegen ist mit der personellen Einkommensverteilung befasst. Im Kern wird die Rentabilität, der „return on investment“<sup>329</sup> von Investitionen in Bildung verhandelt. Die Hauptfragestellung zielt darauf, die Abhängigkeiten bzw. Kausalitäten zwischen erworbenen Qualifikationen und Arbeitseinkommen der Erwerbstätigen systematisch zu erklären, den jeweiligen Wert der ‚Ware Arbeitskraft‘ zu bestimmen. Die Kausalität zwischen Qualifikation und Einkommen wird über die (via Qualifikation zu steigernde) Produktivität von Arbeitskraft hergeleitet.<sup>330</sup>

Während sich ökonomische Theorien ursprünglich im Hinblick auf Investitionen und deren Wirkung nur mit materiell-physischen Investitionsgütern (Gebäude, Maschinen, etc.) befassten, weist bereits Adam Smith<sup>331</sup> im 18. Jahrhundert darauf hin, dass Bildung (‚education‘) analog durchaus als Investition begriffen und behandelt werden sollte. Theoretisch differenziert ausgearbeitet wurde die Humankapitaltheorie erst in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts vor allem durch die amerikanischen Ökonomen Schultz und Becker<sup>332</sup>.

Becker bringt das – bis dato als Determinante ökonomischer Berechnungen kaum gewürdigte – Konstrukt Humankapital durch seinen Text ‚Human Capital‘<sup>333</sup> von

---

<sup>329</sup> Die Rentabilität bezieht sich auf das investierte Kapital, daher ist in der Betriebswirtschaftslehre auch oft von Kapitalrentabilität die Rede.

<sup>330</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt {Dichtl/Issing 1993: S.929-930 / 2257-2259}.

<sup>331</sup> Vgl. {Smith/Rektenwald 2003}.

<sup>332</sup> Vgl. {Smelser 2001. S. 6952}.

<sup>333</sup> Vgl. {Becker 1992}.

1964 in den Diskurs ein. Humankapital entsteht demnach durch Ausgaben für Bildung, Ausbildung, medizinische Vorsorge etc. und zeichnet sich dadurch aus, dass das akkumulierte Kapital - in Form von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten oder Gesundheit - nicht von seinem Träger getrennt werden kann. Becker weist auf wissenschaftliche Erkenntnisse hin, die eine Kausalität zwischen höheren Einkommen und höherer Bildung aufzeigen<sup>334</sup>. Der Wert von Bildung wird und wurde nicht zuletzt durch die fortschreitende Verwissenschaftlichung der Produktion immer weiter gesteigert - jüngstes Beispiel bietet die Landwirtschaft, früher als ungebildeter Sektor bekannt sind heutzutage der Umgang mit Hybriden, Zuchtmethoden, Düngemitteln, komplex-technischem Equipment, usw. Voraussetzungen um Landwirtschaft erfolgreich betreiben zu können. Becker arbeitet insgesamt - z.T. anhand ökonomischer Berechnungen, teilweise auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse - die Zusammenhänge zwischen finanziellen Investitionen und Investitionen in Form von Zeit jeweils in Bildung mit Einkommensentwicklung bzw. Rentabilität heraus

#### 6.4.2 *Kulturelles, soziales und symbolisches (Human-) Kapital*<sup>335</sup>

Die Bildungsökonomie fragt nach der Allokation von Bildung im Prozess von Produktion und Wertschöpfung, insbesondere im Hinblick auf die Verhältnisse von Angebot und Nachfrage von Bildung. In diesem Zusammenhang findet die Humankapitaltheorie Eingang in die Erziehungswissenschaft, insofern Bildung als Investition betrachtet wird. Dementsprechend werden auch Verteilungs- und Finanzierungsfragen im Rahmen bildungsökonomischer Forschung erhellt<sup>336</sup>.

Eine weitergehende Rezeption des Kapitalbegriffes im Bereich der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften ist geprägt vom Kapitalbegriff und -konzept der französischen Soziologen Bourdieu und Passeron, welche sich allerdings auch auf Becker beziehen.

"Den Ökonomen der Humankapitalschule [Fussnote: Vgl. insbesondere Becker, G.S.: Human Capital, New York: Columbia University Press 1964,ED] kommt das scheinbare Verdienst zu, explizit die Frage aufgeworfen zu haben, in welchem Verhältnis die durch Erziehungsinvestitionen und durch ökonomische Investitionen generierten Profitraten zueinander stehen und sich entwickeln" {Bourdieu 1983: S. 185}

---

<sup>334</sup> Vgl. {Becker 2008. S.17}.

<sup>335</sup> Vgl. zu diesem Unterkapitel {Schwingel 2009. S. 82-102}.

<sup>336</sup> Vgl. {Huisinga 1999}.

Bourdieu und Passeron bezeichnen Kapital als angehäufte Arbeit und differenzieren zwischen vier Kapitalarten, nämlich ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital. In dem der Mensch sich in verschiedensten gesellschaftlichen Feldern bewegt, eignet er sich die unterschiedlichen Kapitalsorten an.

"Bestimmt man es in Bezug auf seine Genese, dann ist Kapital ‚akkumulierte Arbeit‘ (Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg 1992). Aufgrund der wechselseitigen Definition von Kapital und Feld gilt folglich, dass es so viele Formen von Arbeit gibt wie Felder und dass man die mondänen Aktivitäten der Aristokraten genauso wie die religiösen Tätigkeiten des Priesters oder Rabbiners als spezifische, auf Wahrung oder Mehrung spezifischer Formen von Kapital ausgerichtete Formen von Arbeit ansehen muss‘ (Bourdieu: Rede und Antwort, Frankfurt a.M. 1992)." {Schwingel 2009: 86}

Im Hinblick auf das, was seit der Arbeit Beckers als Humankapital bezeichnet wird, betrachtet Bourdieu in seinem Konzept insbesondere die Wechselwirkungen zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital.

Beim Ersteren handelt es sich um die implikative Trias aus objektiviertem, inkorporiertem und institutionalisiertem kulturellem Kapital. Über jegliche – sowohl institutionalisierte als auch informelle - Form von Bildungsarbeit verinnerlichen die Subjekte kulturelles Kapital. Das somit erarbeitete, inkorporierte kulturelle Kapital kann sowohl mit Hilfe von objektiviertem kulturellem Kapital in Form von Büchern, Kunstwerken, etc. generiert worden sein, als es auch zur kulturellen Entäußerung bzw. Objektivierung befähigen kann. Institutionalisiert wird kulturelles Kapital über eine entsprechend gesellschaftlich legitimierte Zertifizierung (Zeugnis, Abschluss, etc.). Im Falle einer erfolgreichen Anhäufung kulturellen Kapitals, insbesondere in institutionalisierter Form, steigt die Wahrscheinlichkeit es auf dem Arbeitsmarkt in tatsächlich ökonomisches Kapital umzuwandeln, z.B. in Form von Erwerbsarbeit. Bourdieu spricht im Zusammenhang mit dem institutionalisierten kulturellen Kapitals auch vom symbolischen Kapital.

Die Ausbildung von Humankapital kann sich darüber hinaus auf das sogenannte soziale Kapital beziehen. Gemeint sind Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit einer Gruppe beruhen. Dies kann beispielsweise in Gestalt von beruflichen Netzwerken gegeben sein, aber auch funktionierende, familiäre Strukturen stellen im Sinne Bourdieus soziales Kapital dar und lassen sich – wenn Sie adäquat genutzt werden – in ökonomisches Kapital umwandeln.

### 6.4.3 Netzwerke

Den Ansatz des sozialen Kapitals greift der Bourdieu-Schüler Boltanski zusammen mit der Wirtschaftswissenschaftlerin Chiapello kritisch im Hinblick auf den Netzwerkgedanken auf<sup>337</sup>. Die Autoren beschreiben zunächst die Strukturen und Selektionsverfahren des Kapitalismus der nach 1970er Jahre als einer konnexionistischen Logik folgend.

"Die kapitalistischen Verschiebungen haben in den 70er und 80er Jahren nicht allein die alte Welt aus den Angeln gehoben und die Strukturen des zweiten kapitalistischen Geistes (tarifvertragliche Klassifikationstabellen, Arbeitnehmerverbände, Berufslaufbahn) geschwächt, auf denen die Definitionen und die Kontrolle der Bewährungsproben der sozialen Selektion basierte. Darüber hinaus entstanden (und entstehen) nach und nach eine Reihe neuer Strukturen und neuer Selektionsverfahren (Mobilität, Projektwechsel, Polyvalenz, spezifische Eignung, die auf Schulungsveranstaltungen gezeigt werden muss), die eine andere, >>konnexionistische<< Logik aufweisen." {Boltanski 2006: S. 379}

Die Verhältnisse sind geprägt durch Vernetzung und Netzwerke unterschiedlichster Gestalt und mit unterschiedlichsten Bezügen. Daraus leitet die Arbeitsgruppe um Boltanski ab, dass gesellschaftlich integriert ist, wer mit Personen oder übergeordneten Instanzen (Behörden, Unternehmen, Familien) zahlreich und diversifiziert verknüpft ist, also im Sinne Bourdieus über soziales Kapital verfügt. Ausgegrenzt hingegen sind jene, die von o.g. Kontakten *entbunden* sind. Dadurch, dass sie nicht Bestandteil innerhalb gesellschaftlicher Verflechtungen sind, werden sie an den Rand des Netzwerkes marginalisiert und sind in der konnexionistischen Logik sozusagen nutzlos.

Innerhalb des derartig funktionierenden Kapitalismus werden Profite über eine Vernetzung der Unternehmenstätigkeit erzielt. Die Autoren nennen den Typus des *Netzwerkopportunisten* als in der konnexionistischen Logik erfolgreichem Akteur.

"Folgt man unserer Analyse, dann begünstigen die neuen, vernetzten Strukturen die Entstehung und Entwicklung einer genuinen Form des Opportunismus, der sich vom Opportunismus in einer Marktgesellschaft unterscheidet und weitere Kreise zieht. Er kann in den unterschiedlichsten Situationen zutage treten, wobei die Markttransaktion nur einer von vielen möglichen Fällen ist." {Boltanski 2006. S. 391-392}

---

<sup>337</sup> Vgl. zu diesem Unterkapitel {Boltanski 2006. S. 379-447}.

Die Kompetenzen über die ein Netzwerkopportunist verfügen muss, werden wie folgt beschrieben: "Es handelt sich dabei schlechthin um die Kompetenzen eines mobilen, ungebundenen Managers oder Projektleiters, der sich darauf versteht, viele unterschiedliche und bereichernde Kontakte herzustellen und aufrechtzuerhalten und der die Fähigkeit besitzt, Netze auszudehnen." {Boltanski 2006: S. 392} Opportunistisch intendiert der Akteur Statusgewinn ausschließlich für sich, und nicht für die Gesellschaft, da er ständig befürchten muss im Falle der transparenten Informationsdistribution selbst nur benutzt und in der Folge marginalisiert zu werden. Er tut dies, indem er Informations-Asymmetrien nutzt. Er behält Wissen über nützliche Kontakte für sich und verhindert das Entstehen einer effizienten Netztopologie in seinem Umfeld. Er trennt verschiedene Bewegungssphären, wahrt Diskretion insbesondere gegenüber Projektmitarbeitern, da diese bereits über einen Großteil der relevanten Informationen verfügen, aber auch gegenüber neuen Ansprechpartnern. Durch die systematische Trennung nicht kompatibler Netzwerkbereiche wird der Netzopportunist zur unumgänglichen Kontaktperson – ‚Vetternwirtschaft‘ entsteht. Weiterhin nutzt der Netzopportunist günstige Ausgangslagen wie Anbindung an eine Institution (Behörde, Unternehmen) und deren Ressourcen (Grundgehalt, Infrastruktur, etc.) sowie damit verbundene Identitätskonstrukte und Rechtsgarantien ohne Marktrisiken und Belastung durch Verantwortung ausgesetzt zu sein. Handlungsleitende Intention ist die unmittelbare Gewinnabschöpfung bei gleichzeitiger Abwälzung von Risiken auf Andere. In einem gewissen Sinne kann man hier von einer "Selbst-GmbH" bzw. - um den Aspekt der Risikominimierung stärker zu betonen - von einer „Selbst-Limited“<sup>338</sup> reden, die Grenzen zur Illegalität (z.B. unter Gesichtspunkten des Datenschutzes, etc.) schwimmen an dieser Stelle.

Die Autoren argumentieren, dass der Erfolg der beschriebenen Gruppe auf dem Misserfolg bzw. auf Ausbeutung anderer Akteure beruht. Insbesondere vorhandene oder mangelnde Mobilität konstituiert dieses Verhältnis. Demnach bemisst sich eine graduelle Unterscheidung der Wertigkeit von Akteuren in konnexionellem System über den Grad der Mobilität als Grundeigenschaft - in Gestalt der Fähigkeit sich autonom zu bewegen, mit unterschiedlichen Personen zu verkehren und sich in verschiedenen Gedankenwelten zuhause zu fühlen.

"In einer konnexionistischen Welt ist die Mobilität, die Fähigkeit, sich autonom nicht nur im geographischen Raum zu bewegen, sondern auch mit unterschiedlichen Personen zu verkehren oder sich in

---

<sup>338</sup> Im Gegensatz zum deutschen Modell der „Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH)“ deren Mindest-Startkapital mit 25.000 Euro zunächst einmal zu erbringen ist und somit auch einem Verlustrisiko unterliegt, lässt sich auf der Basis europäischer Gesetzgebung ein Unternehmen in der britischen Unternehmensform „limited (ltd.)“ bereits mit einem Startkapital ab einem Gegenwert eines britischen Pfunds gründen, bei ähnlichen Haftungsbedingungen.



verschiedenen Gedankenwelten zuhause zu fühlen, eine Grundeigenschaft der Wertigkeitsträger. Deshalb ist das Merkmal derjenigen, die ins soziale Abseits geraten, zuallererst ihre Unbeweglichkeit (ihre Unveränderlichkeit)" {Boltanski 2006. S. 399}

Ins Abseits geraten und ausgebeutet werden die gemäß der Definition Immobilien, da ihr einziger Nutzen darin besteht, vor Ort Aufträge für den Netzopportunisten zu erledigen. Wird der Ort an sich als Standort unattraktiv, da Immobiler an einem anderen Ort das Honorar und weitere Konditionen unterbieten, verlieren die Immobilien am ersten Ort; dieser Prozess kann sich dominoartig entwickeln und geht letztlich zu Lasten derer, die nicht über das entsprechende, Mobilität ermöglichende Humankapital verfügen. Um also gesellschaftlich integriert zu werden und zu bleiben (dies gilt für Individuen sowie für Unternehmen) sind Investitionen in Flexibilität (Bildung, Infrastruktur, etc.) erforderlich - unter dem Druck des Mobilitätswangs.

#### 6.4.4 *Flexibilität*

Das Konzept des flexiblen Kapitalismus – des amerikanischen Soziologen und Ethnologen Sennett– zielt auf eine Bewertung des Humanvermögens unter den Bedingungen der Moderne. Hinsichtlich seines Bedeutungsgehalt fasst Sennett unter dem Begriff Flexibilität ein spezifisches Machtsystem, welches sich aus seiner Sicht grob in drei Elemente differenzieren lässt<sup>339</sup>. Als Konsequenz dieses modernen, ökonomischen Herrschafts- und Abhängigkeitssystems sieht Sennett die Bedrohung, dass vor allem in avancierten Bereichen flexibler Wirtschafts-Institutionen (Hochfinanz, moderne Technologie, ausgeklügelte Dienstleistungen) effizientes, profitables Funktionieren der Unternehmen mit immer kleineren Eliten an Belegschaft realisiert wird, eine große Zahl an Menschen ist hiervon ausgeschlossen.

Als erstes Bedeutungsmerkmal nennt Sennett den diskontinuierlichen Umbau von Institutionen, welcher sich durch entscheidende und unwiderrufliche Veränderung auszeichnet, wobei ein besonderes Merkmal im Kappen der Verbindung zur Vergangenheit besteht. Sennett konstatiert, dass "(...) flexibler Wandel von der Art, wie er heute die bürokratische Routine attackiert, [versucht] Institutionen entscheidend und unwiderruflich zu verändern, so dass keine Verbindung zwischen Gegenwart und Vergangenheit mehr besteht." {Sennett 2008. S. 60} Basierend auf der Annahme modernen Managements, dass lockere Netzwerke offener

---

<sup>339</sup> Vgl. hierzu {Sennett 2008}.

für (oft Software-gesteuerte und -überwachte) Umstrukturierung und damit flexibler sind als Hierarchie-Pyramiden wird unter dem Label ‚Reengineering‘<sup>340</sup> einerseits ‚Ausdünnung‘ (eine kleinere Zahl von Managern bekommt Verantwortung über eine größere Zahl von Angestellten) und andererseits ‚vertikale Auflockerung‘ (Übertragen mehr und mannigfaltigerer Aufgaben an kleine Gruppen) betrieben.

Zweites Merkmal der Flexibilisierung im Sennett’schen Bedeutungskontext besteht in flexibler Spezialisierung. Hiermit ist die schnelle Markteinführung einer breiteren Produktpalette als Reaktion auf veränderte Nachfrage gemeint. Es geht darum, die Institution an den dauernden Wandel anzupassen, anstelle des Versuchs den Wandel beherrschen zu wollen. Ein Beispiel hierfür findet sich in der Automobilindustrie: Seit geraumer Zeit beherrschen flexible Produktionsinseln in der Automobilfertigung das Bild und ersetzen in zunehmenden Maße das Ford’sche Fließbandprinzip. Die Geschwindigkeit moderner Kommunikation in Verbindung mit der Möglichkeit Computer leicht umzuprogrammieren und der schnellen Entscheidungsfähigkeit kleiner Fertigungsgruppen sind die notwendigen Werkzeuge dieses permanenten Anpassungsprozesses. Ein weiterer wesentlicher Bestandteil besteht in der Bereitschaft seitens der Arbeitskräfte Erfahrungswerte (‚So haben wir das schon immer gemacht.‘) zu ignorieren und entschiedenen, abrupten, irreversiblen Wandel zu akzeptieren. Demnach nimmt der Wert von Erfahrung mit deren Zuwachs ab. Qualifikationen veralten schnell und der Einkauf frischer Qualifikationen ist günstiger als Fortbildungsaufwendungen für ältere Mitarbeiter. Zusätzlich scheinen junge, talentierte Mitarbeiter weniger kritisch zu sein und damit der Mobilität und Flexibilität weniger hinderlich. Hinsichtlich des Aspekts der Automatisierung bzw. Technologiesierung konstatiert Sennett, dass während automatisierte Produktionsformen insbesondere im herstellenden Gewerbe aufgrund vielfältiger Möglichkeiten der schnellen Umprogrammierung flexibel einsetzbar sind, aktuelle Technologien allerdings Arbeit in allen Bereichen übernehmen können.

Im Hinblick auf die berufliche Identität bewirken Flexibilisierung durch Automatisierung bzw. Technologiesierung aufgrund der Möglichkeit des Ersetzens der Intelligenz von qualifizierten Arbeitskräften durch künstliche Intelligenz (z.B. Backcomputer: Maschinen beherrschen das Handwerk, nicht die Arbeiter) ein negatives, verwirrt-diffuses Selbstverständnis von Arbeitskräften. Durch benutzerfreundliche Oberflächenbedienung (z.B. sind Funktionen eines Backcomputers über einfache Bildschirmsymbole zu steuern) sind zunächst geringere Qualifikationen erforderlich, weshalb auch geringere Löhne gezahlt werden können. Die

---

<sup>340</sup> Siehe Kap. 1.4.5.

Arbeitskräfte verfügen über ein oberflächliches Verständnis von Arbeit (es erscheint ja zunächst so, als ob es nicht länger notwendig wäre, tiefgehende Kenntnis der Prozesse zu erwerben) welches in ‚driftende‘ berufliche Identität mündet. Sennett zufolge ist dieses Phänomen empirisch nachweisbar:

"Um eingestellt zu werden, müssen die Arbeitskräfte jetzt zum Beispiel nachweisen, dass sie mit dem Computer umgehen können. Bei der Arbeit, wo sie bloß ein von anderen eingerichtetes Windows-Programm bedienen, können sie von diesem Wissen jedoch nicht viel anwenden. 'Backen, Schuhe machen, Drucken, kann ich alles', sagte eine der Frauen (...). Die Bäcker wissen nur allzu gut, dass sie simple, geistlose Tätigkeiten verrichten, bei denen sie weniger tun, als sie eigentlich könnten." {Sennett 2008. S. 90}

Das dritte Merkmal sieht Sennett in der Konzentration von Machtverhältnissen ohne empirische Zentralisierung. Neue Informationssysteme liefern Führungsetagen von Unternehmen umfassende Informationen über alle auch noch so kleinen Subsysteme, sodass die Angehörigen der Ersteren jederzeit und von jedem beliebigen Ort aus die Vollzüge, Arbeitsprozesse und deren Ergebnisse kontrollieren können. Die Führungsetagen von Großunternehmen entscheiden über Verteilung von Arbeit in Form von Aufträgen und verlagern das unternehmerische Risiko damit auf schwächere, abhängige Partner. "Es gibt ein Festland der Macht in der Inselgruppe flexibler Macht. Irgendjemand auf dem Festland muss entscheiden, dass 'Barbados' die Aufgaben übernehmen kann, die früher von 'Trinidad' oder 'Guadloupe' erfüllt wurden; 'Barbados' wird sich wohl kaum selbst um zusätzliche Lasten reißen." {Sennett 2008. S. 70} Über vertraglich dokumentierte Produktions- oder Gewinnvorgaben wird Kontrolle ausgeübt, die fingierte Freiheit der Einzelorganisationen besteht in der freien Methodenwahl zur Zielerreichung – oftmals ohne Rücksicht auf Ressourcen und Kapazitäten. Selten entsprechen die Vorgaben den tatsächlichen Verhältnissen von Angebot und Nachfrage, vielmehr handelt es sich um vom Gewinnstreben der Großunternehmen abgeleitete Zahlen. Auch flexible Arbeitszeitregelungen bilden nur Scheinfreiheiten, da neue Macht- oder Kontrollmechanismen implementiert werden, wie am Beispiel der Kontrolle von Heimarbeit über moderne Kommunikationsmechanismen zu erkennen ist.

Im Zeitalter der Globalisierung sind diese Machtverhältnisse nicht regional oder national begrenzt, vielmehr muss das weltweite Angebot an Arbeitskräften in den Blick genommen werden, da die Verlagerung von Stätten der Wertschöpfung aufgrund der Analyse internationaler (Arbeits-) Märkte erfolgt. Die weltweite Mobilität ganzer Produktions- bzw. Dienstleistungszweige wird nicht allein durch Unterschiede hinsichtlich der Lohnkosten ausgelöst, vielmehr sind kulturelle As-

pekte mindestens ebenso entscheidend. Die Kombination von höherer Qualifikation, differierenden Motivlagen<sup>341</sup> und höherem sozialen Status bei gleichzeitig deutlich geringeren Lohnkosten konstituiert das Determinanten-Gefüge.

Bezogen auf das – für den Erfolgsfall erforderliche - Humanvermögen leitet Sennett Folgendes ab: Eine flexible Persönlichkeit, die sich unter den Bedingungen des flexiblen Kapitalismus wohlfühlt und diese für den persönlichen Erfolg nutzen kann, muss über das Selbstbewusstsein verfügen, ohne feste Ordnung auskommen zu können, sie muss die Fragmentierung der Institutionen akzeptieren können und in der Lage dazu sein, die (eigene und kollektive) Vergangenheit zu ignorieren<sup>342</sup>. Somit bevorzugen Institutionen Arbeitnehmer vom Typ eines Unternehmensberaters, der prozessorientiert von Problem zu Problem wandert und im Voraus darüber nachdenkt, was ohne Rücksicht auf kontextuale Bezüge getan werden kann. Die moderne Arbeitswelt besteht demnach - insbesondere in avancierten Bereichen - aus dekontextualisierten, Erfahrungen ignorierenden Vollzügen in denen emotionale Aspekte genauso wie tiefgehende Auseinandersetzungen ausgeklammert sind.

Institutionen des flexiblen Kapitalismus richten sich an ständig wechselnden Inhalten und der Instabilität der Weltmärkte aus<sup>343</sup>. Diejenigen, die über die Fähigkeit zur vorausschauenden Analyse verfügen und deren Fokus auf perspektivischem Denken liegt, sind in der Lage sich den Verhältnissen anzupassen. Soziales Kapital lässt sich auf die Formel ‚ich kann mit jedem Arbeiten und jederzeit den Kontext wechseln‘ reduzieren - also Kooperationsfähigkeit unter beliebigen Umständen. Ein weiterer Aspekt des - in der Logik des flexiblen Kapitalismus - erfolgreich entfalteten Humanvermögens besteht in institutionalisierter Ungeduld. Geschwindigkeit (und damit Quantität) erhält den Vorzug vor Qualität der Arbeit. Handwerkliche Einstellung als "etwas um seiner selbst Willen gut machen" gilt in Institutionen des flexiblen Kapitalismus, die sich durch kurzfristige Transaktionen und ständig wechselnde Aufgaben auszeichnen als ‚festgefahren‘ und hinderlich.

"Wer sich in eine Tätigkeit vertieft, um sie richtig ausführen zu können, erscheint anderen zuweilen als festgefahren im Sinne einer Fixierung auf diese eine Sache. (...) Hochschulabsolventen brauchen ge-

---

<sup>341</sup> Die Perspektive aus abhängiger Beschäftigung eine Selbstständigkeit entwickeln zu können wird z.B. in bestimmten Kulturkreisen einem ‚Normalarbeitsverhältnis‘ vorgezogen.

<sup>342</sup> Die eigene und gemeinschaftliche Vergangenheit verfestigt sich in Form von Erfahrungswissen, welches sich anhand unterschiedlicher Merkmale von wissenschaftlichem Wissen unterscheidet. Zunächst wurden die Wissensbestände, welche aktuell als Erfahrungswissen bezeichnet werden dürfen aufgrund der Chronologie u. Ust. unter anderen als den modernen Bedingungen generiert und können diese somit auch nicht berücksichtigen. Daran anschließend zeichnet Erfahrungswissen im Gegensatz zu wissenschaftlichem Wissen aus, dass es kaum bis gar nicht im Hinblick auf aktuelle Bedingungen reflektiert ist.

<sup>343</sup> Vgl. hierzu {Sennett 2008. S. 69-103}.

wöhnlich drei bis vier Jahre, um herauszufinden, welche Inhalte ihres Studiums sie tatsächlich nutzen können. Die Vertiefung von Fähigkeiten in der Praxis widerspricht den Zielen von Institutionen, die von ihren Beschäftigten erwarten, in rascher Folge unterschiedliche Dinge zu tun." {Sennett 2008. S. 85}

Sennets Gesamtanalyse zeigt dass sich jene in einem Abhängigkeitsverhältnis befinden, die über nicht mehr als das oberflächliche Verständnis verfügen. Dies einerseits weil sie im obigen Sinne nicht flexibel sind, andererseits weil sie nicht in die Lage versetzt werden sich das zugrunde liegende, größtenteils wissenschaftliche Wissen anzueignen. Sennett fasst das Ergebnis wie folgt zusammen: "Flexibilität schafft Unterschiede zwischen Oberfläche und Tiefe; die weniger mächtigen Untertanen der Flexibilität sind verurteilt, an der Oberfläche zu bleiben." {Sennett 2008: 96}

#### 6.4.5 *Reengineering*

Der amerikanische Soziologe und Ökonom Jeremy Rifkin<sup>344</sup> geht in seinen Analysen davon aus, dass in den Industrieländern mehr als 75 % der Arbeitskräfte mit tendenziell eher einfachen Routinetätigkeiten beschäftigt sind, die prinzipiell automatisiert werden könnten. Weltweit haben bis dato<sup>345</sup> weniger als 5 % der Unternehmen begonnen entsprechende Technologien einzusetzen. Rifkin zufolge steht die Informatisierung am Anfang und birgt ein großes Potential an freizusetzender menschlicher Arbeitskraft. Ähnlich wie Sennett sieht Rifkin Prozesse des ‚Reengineerings‘ als derzeit managementleitendes Paradigma an. Reengineering vollzieht sich demnach durch die Anpassung von Unternehmen an Computertechnologie, die Einebnung traditioneller Managementebenen, die Zusammenfassung von Aufgaben, die Einführung von Teamarbeit, durch bessere und breitere Qualifikation der Angestellten und die Verschlankeung der Verwaltung. Die dahinter stehende, globale Entwicklung wird als die ‚Dritte Industrielle Revolution‘ bezeichnet. Sie zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass künstliche Intelligenz in Form von Computertechnologie zunehmend Aufgaben des menschlichen Verstandes wie Planung, Steuerung, Verwaltung und Überwachung von Produktionsabläufen übernimmt. Man muss also Computertechnologie als ein Substitut von menschlicher Arbeitskraft sehen<sup>346</sup>.

---

<sup>344</sup> Vgl. zu diesem Unterkapitel {Rifkin 2007}.

<sup>345</sup> Der Bezugstext für diesen Abschnitt ‚Das Ende der Arbeit‘ von Rifkin erschien erstmals 1995. Die aktualisierte Neuauflage, auf welcher die zugrunde liegende Ausgabe basiert erschien 2004.

<sup>346</sup> Vgl. auch hierzu die älteren Studien von Pollock und Anderen über Automation - Materialien zur Beurteilung ihrer ökonomischen und sozialen Folgen. {Pollock 1956}.

Rifkin beschreibt den Trend in der Unternehmenswelt in der Kombination japanischer Management- bzw. Steuerungs-Methoden (Kaizen - kontinuierliche Verbesserung, Teamorientierung, Qualitätszirkel - flache Hierarchien, just-in-time) mit Computer- und Informationstechnologien. Es entstehen 'Fabriken der Zukunft' - automatisierte Produktionsanlage mit wenigen Arbeitskräften, einhergehend mit dem Übergang von Entscheidungsbefugnissen an Netzwerke und Teams. Dies hat zur Folge, dass An- und Ungelernte sowie mittleres Management (bisher mit Informationsverarbeitung und -weitergabe befasst) von Freisetzung bedroht sind, da zusätzlich Arbeitsabläufe zusammengefasst werden um Zeitverlust durch Informationsweitergabe zu reduzieren. Branchen-übergreifend prophezeit Rifkin einen Prozess der Verdrängung menschlicher Arbeitskraft durch Mechanismen der Dritten Industriellen Revolution:

"Auch wenn sie noch nicht sehr weit fortgeschritten ist, so hat die Dritte Industrielle Revolution doch schon mehrere zehn Millionen Menschen im landwirtschaftlichen, im industriellen und im Dienstleistungssektor auf die Seite gedrängt. Die neuen Technologien haben den Weg freigemacht für eine Umformung der Wirtschaft nach Hightech-Maßstäben. Weltweit werden sich die Beschäftigtenzahlen verringern, da immer weniger Menschen für die Erstellung von Gütern und Dienstleistungen gebraucht werden. Und doch ist die gegenwärtige Umstrukturierungs- und Automatisierungswelle erst der Anfang.“ {Rifkin 2007. S. 145}

Folgen dieser Entwicklung für die Menschen bestehen in einer Entfremdung von der Arbeit durch Wechsel von der geplanten zur (fremd-) programmierten Produktion, da die Menschen als Beschäftigte immer weniger operativ in Produktionsprozess eingreifen und zunehmend Überwachende Tätigkeiten übernehmen. Belastungssyndrome z.B. in Form von ‚Burnout‘-Phänomenen treten bei den Beschäftigten durch Erhöhung der Geschwindigkeit in Kombination mit der Tatsache, dass nicht mehr physische sondern mentale Leistungen für die Produktivität entscheidend sind auf.

Rifkin erwartet, dass zukünftig kleine Eliten von 'Wissensarbeitern' - hoch qualifizierte Fachkräfte mit sehr guter Ausbildung - die wirtschaftliche Macht inne haben. Als potentiell erfolgreich schließlich erscheinen Rifkin solche Beschäftigte, deren Humanvermögen in der intellektuellen Fähigkeit besteht Problemidentifikation, -bearbeitung und -lösung mit Hilfe moderner Informationstechnologien zu leisten. Solche Arbeitskräfte verfügen über das Wissens- und Ideenmonopol welches seinen Inhabern Wettbewerbsvorteile auf dem globalen Arbeitsmarkt sichert. Die übrigbleibende, große Gruppe derer, die über kein derartiges Hu-

mankapital verfügen, leistet der Führungselite Dienste, es entsteht soziale Ungleichheit aufgrund eines riesigen Angebotsüberhangs.

"Die Weltwirtschaft kann so viele Güter herstellen und so viele Dienstleistungen erbringen wie nie zuvor, und sie braucht dazu immer weniger Arbeitskräfte. Die neuen Technologien katapultieren uns in ein Zeitalter der Fabriken ohne Menschen, und dies zu einem Zeitpunkt, da die Weltbevölkerung ebenfalls so groß ist wie nie zuvor. Die Kluft zwischen der wachsenden Bevölkerung und den schrumpfenden Arbeitsmärkten wird die Weltpolitik bis weit ins nächste Jahrhundert bestimmen." {Rifkin 2007. S. 172}

#### 6.4.6 *Verwissenschaftlichung der Arbeit*

Auf die in den dargelegten Konzepten Netzwerken, Flexibilität, Reengineering und Umwandlung von Humanpotential in Ware Arbeitskraft ‚querliegende‘ Implikation der Verwissenschaftlichung von Arbeitsprozessen sei noch einmal gesondert eingegangen.

In Zeiten der Industrialisierung, und in der Folge in industriell geprägten, modernen Gesellschaften konnte Ausbildung aufgrund von Taylorismus<sup>347</sup> bzw. Fordismus<sup>348</sup> und damit einhergehend atomisierten, tendenziell eher einfachen Vorrichtungen weitestgehend über das *Imitatio-Prinzip* - der Aneignung von Kompetenzen durch Anschauung - realisiert werden. Zwar liegen auch dem Taylorismus und dem Fordismus Momente der Verwissenschaftlichung zugrunde, diese prägen aber moderne Arbeitsplätze über alle Sektoren hinweg. So belegen Stellenbeschreibungen bzw. Kompetenzanforderungen an Erwerbstätige den gestiegenen Anteil wissenschaftlichen Wissens. Buchmann beschreibt am Beispiel der Gesundheitsberufe dieses Phänomen genauer:

"Ein aktuelles Beispiel, das um weitere aus fast allen 'Branchen' vielfältig ergänzt werden könnte, ist aus dem Gesundheitswesen entnommen: Die informations- und kommunikationstechnologischen Lösungen im gesamten stationären Versorgungsbereich sind um ein Vielfaches weiterentwickelt worden (z.B. DRG-Abrechnungssysteme, Pflegedokumentationssysteme, Diagnoseprogramme insbesondere bei bildgebenden Diagnosesystemen, Logistiksoftware, Internetapotheken, etc.) (...)." {Buchmann 2007. S. 134}

---

<sup>347</sup> „Die Bezeichnung geht zurück auf Frederic Winslow Taylor (1856-1915), der sich als einer der ersten systematisch mit der Optimierung des Einsatzes menschlicher Arbeit in der industriellen Fertigung zur Ausschöpfung von Leistungsreserven befasste.“ {Dichtl/Issing 1993: S. 2066}.

<sup>348</sup> „Von Henry Ford entwickelte Idee, dass die Rationalisierung der Produktion durch Massenfertigung Preissenkungen, höhere Entlohnung und damit die Schaffung zusätzlicher Kaufkraft ermöglicht“ {Dichtl/Issing 1993: S. 707}.

Exemplarisch sei in Anlehnung an die von Buchmann beschriebene Entwicklung am Ausbildungsberuf „Kauffrau / Kaufmann im Einzelhandel“ verdeutlicht, wie sich Verwissenschaftlichung ausnimmt: Beispielsweise war für das Kassieren bis vor ca. 25 Jahren hauptsächlich das (schnelle) Bedienen einer Registrierkasse erforderlich und das Kassieren war Bestandteil eines relativ autonomen Arbeitskomplexes, dem wegen der damit verbundenen Geldtransaktionen auch eine hohe soziale Bedeutung und Verantwortung beigemessen wurde. Das Kassieren ist aktuell jedoch in eine andere Wertschöpfungslogik eingebettet. Die Routinen des Kassierens sind automatisiert und die Tatsache, dass an das Kassieren durch den Strichcode eine automatisierte Bestandkontrolle angekoppelt ist, bettet die nunmehr neue Logik in den Gesamtkomplex von Warenwirtschaftssystemen ein. Solche Entwicklungen werden in den Lehrplänen curricular codiert<sup>349</sup> und sind damit obligatorisch zu lehren, so dass die Auszubildenden spätestens mit erfolgreichem Abschluss über die Kompetenz verfügen, Warenwirtschaftsprozesse im Unternehmen situationsadäquat regulieren zu können. Erscheint die Verrichtung des Scannens eines Produkts an der Kasse als eine im Vergleich zur Bedienung einer ,alten, Registrierkasse einfache Tätigkeit, so muss der Blick auf die dahinter liegenden Prozesse schnell zu der Erkenntnis führen, dass diese scheinbar einfache Verrichtung die Kenntnis und das Verstehen wissenschaftlicher Wissensbestände wie z.B. des „Just-in-time Prinzips“ oder der Logik des „Barcode“ und der damit verbundenen Konsequenzen (Warenbeschaffung, Logistik) bedingt, um einen situationsadäquaten, sachgerechten Einsatz des komplexen Warenwirtschaftssystems zu ermöglichen und z.B. keine Fehlbestände zu generieren.

Insofern führt die Verwissenschaftlichung der Produktion zu einem Erfordernis das in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik umschrieben wird mit der Fähigkeit ,unternehmerischen Denkens und Handelns‘. Damit ist das Imitatio-Prinzip obsolet geworden. Verwissenschaftlichung führt unter den bestehenden Bedingungen offensichtlich zu erhöhtem Anspruchsdenken in Bezug auf die zu entwickelnden Kompetenzen. Diese Entwicklung greift die Kategorie des Arbeitskraftunternehmers in spezifischer Weise auf.

#### 6.4.7 *Der Arbeitskraftunternehmer*

Die deutschen Soziologen Pongratz und Voß zeigen mit Ihrem Konzept des ,Arbeitskraftunternehmers‘ perspektivisch gegenwärtige und zukünftige Möglichkeiten auf, das – im konnexionellen, flexiblen Kapitalismus implizierte – Abhängig-

---

<sup>349</sup> Vgl. {Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004: S. 50}.



keitsverhältnis der Arbeitskräfte über einen strukturell anders gearteten Einsatz des Humanvermögens konstruktiv-gestalterisch zu wenden<sup>350</sup>.

Die Arbeitskraft auf die Pongratz und Voß abstellen ist durch die Untrennbarkeit von der Person als eine Ware der besonderen Art gekennzeichnet. Aus den oben beschriebenen, gesellschaftlichen Entwicklungen des spezifischen gesellschaftlichen Verhältnisses ergeben sich für Pongratz und Voß neue Strategien der betrieblichen Nutzung von Arbeitskraft in Form von systematisch erweiterter Selbst-Kontrolle, dem Zwang zur forcierten Ökonomisierung von Arbeitsfähigkeiten und der ‚Verbetrieblichung‘ der allgemeinen Lebensführung. Die unternehmensbezogenen wie auch gesamtwirtschaftlichen Reorganisationsaktivitäten implizieren Wandel weg vom gesicherten Normalarbeitsverhältnis hin zu temporären Auftragsbeziehungen. Leitgedanke ist die Führung durch Zielvereinbarungen, Formen wie Leiharbeit, Werk(-lieferungs-)verträge, Outsourcing und unterschiedliche Organisationsformen der Selbstständigkeit.

Die entscheidende Veränderung besteht für die Autoren in der Externalisierung des komplizierten, teuren und ungewissen Prozesses der Transformation von Arbeitskraft in Arbeitsleistung aus dem Verantwortungs- und Geschäftsbereich des Unternehmens auf den Arbeitenden. Hieraus erwächst für die Subjekte die Konsequenz verminderter Steuerungsvorgaben, einhergehend mit verstärkter und expliziter Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeit im Sinne allgemeiner Unternehmensanforderungen. "Überall geht es darum, durch den Übergang zu flexibilisierten, ergebnisorientierten Auftragsbeziehungen das für die betriebliche Nutzung von Arbeitskraft fundamentale Problem der *organisatorisch-technischen Sicherstellung der erforderlichen Arbeitsleistung* mit neuer Logik anzugehen." {Voß 1998. S. 137}

Den neuen Typus des ‚Arbeitskraftunternehmers‘ beschreiben Pongratz und Voß als gesellschaftliche Form der Ware Arbeitskraft, als Auftragnehmer für Arbeitsleistung der weitgehend selbstorganisiert und selbstkontrolliert die Arbeitskraft in konkrete Beiträge zum betrieblichen Ablauf überführt und sich permanent selbst vermarktet. Dies bedingt sowohl eine zeitliche als auch räumliche und soziale Strukturierung, ggf. fachliche Kooperationen mit anderen Arbeitskraftunternehmern oder Unternehmen. Weiterhin ist immer wieder neu das Generieren von Sinn gefordert sowie der Einsatz von Technik und Medien stets einem aktuellen Sachstand entsprechen muss. Die Autoren stellen die Hypothese auf, dass sich die Lebensbedingungen der Subjekte strukturell bis zur vollständigen Unterwerfung aller Lebensbereiche bzw. individuell verwertbaren Potentiale (Materielles Ver-

---

<sup>350</sup> Vgl. zu diesem Unterkapitel {Voß 1998}.

mögen, Immobilien, Netzwerkpotentiale, Subunternehmer) unter ökonomische Zwänge wandeln.

"Arbeitskraftverausgabung heißt im Zuge dieser Entwicklung immer weniger passive Erfüllung fremdgesetzter Anforderungen bei mehr oder minder geringen Gestaltungsspielräumen der Arbeitsausführung, sondern zunehmend das genaue Gegenteil: eine explizite und verstärkte aktive Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeit im Sinne allgemeiner Unternehmensanforderungen (die möglicherweise sogar erst konkret formuliert werden müssen) bei nur noch rudimentären bzw. indirekteren und auf höhere Systemebenen verlagerten Steuerungsvorgaben durch die Betriebe." {Voß 1998. S. 139}

Die Arbeitskraftunternehmer unterliegen durch Zielvorgaben und vertraglichen Bindungen der betriebswirtschaftlichen Steuerung von (Groß-) Unternehmen. Konstruktiv gewendet können sich hieraus erweiterte Spielräume gegenüber Normalarbeitsverhältnissen ergeben. Der Chance zurückgewonnener oder erweiterter Autonomie wohnen allerdings auch Gefahren inne. Da der Arbeitskraftunternehmer gleichzeitig Arbeit-/Auftragsnehmer und Unternehmer ist kann es zu Prozessen der Selbstunterwerfung und Selbstausbeutung kommen.

Als Gewinner dieser Entwicklung sehen Pongratz und Voß denjenigen, deren berufliche Lage das Praktizieren attraktiver Varianten des Arbeitskraftunternehmers erlaubt, einhergehend mit der Möglichkeit zur Nutzung entstehender Freiräume. Verlierer der Entwicklung sind dementsprechend jene, deren berufliche Lage einen aufgezwungenen Arbeitskraftunternehmer-Status bedingt, die also aufgrund von Marktmechanismen ausgebeutet werden. Die berufliche Lage schreiben die Autoren in erster Linie dem zur Verfügung stehenden Kompetenzspektrum zu. Demzufolge sind – im Sinne des Humankapitalgedankens - vor allem überfachliche Kompetenzen wie aktive Produktivitätsorientierung und Marktorientierung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Leistungen, flexible Selbstorganisation von Alltag und Lebenslauf, flexibles Identitätsmanagement, Ichstabilisierung, Autonomisierung, Bildung und Stabilisierung sozialer Integrationsräume (Netzwerke) sowie die Regulierung der Selbstausbeutung.

#### **6.5 Zwischenfazit I – Zu den individuellen Verarbeitungsaufforderungen unter den Bedingungen vernetzt-flexibilisierter, industrieller Produktion.**

Die bisherige Argumentation geht von der Vorstellung aus, dass die Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Objekt nicht identisch ist mit der Beziehung zwischen der inneren und äußeren Seite der Regulation von Subjektkonstitution. Das

Subjekt ist immer schon konstitutiv durchdrungen von den Gegebenheiten der Welt, der Vergegenständlichung der menschlichen Vermögen bzw. der menschlichen Praxis und insofern immer schon in das Netz der gesellschaftlichen Beziehungen verflochten. Und das, bevor es sich diese Wirklichkeit vergegenwärtigt oder vergegenwärtigen bzw. aneignen kann. Diese Seite wurde als *Abhängigkeit* bezeichnet und unter bildungswissenschaftlichem Erkenntnisinteresse auf eine Aufgabe bezogen, die sich als *Autonomie* ergibt, nämlich sich von der Angemessenheit und Echtheit dieser Welt selbst zu überzeugen in der Auseinandersetzung mit der Praxis, im Prozeß der Lebensgeschichte also, durch den die Wirklichkeit angeeignet und verändert, reproduziert und umgewandelt werden kann. Mit anderen Worten: es muss das gesellschaftliche Verhältnis, in das es gestellt ist, reflexiv durchdrungen haben, um im Sinne Holzkamps aufgeklärte Weltgestaltung ermöglichen zu können, Abhängigkeitsrelationen zu verringern und Verfügungsrelationen zu erweitern.

Auf einer theoretischen Ebene wurde dieses gesellschaftliche Verhältnis als ein spezifisches für die Aspekte Zugang zum Arbeitsmarkt und Produktrationalität so ausgeführt, dass es als Ausbildungsverhältnis hervortrat. Mit Verhältnis ist also in diesem Zusammenhang nicht das Vertragsverhältnis gemeint, sondern die Art und Weise der Ausbildung, die sich auf die veränderten Logiken, Regulationen, Steuerungen, Widersprüche, Konflikte, Anforderungen, Rollen, Habitus, Mentalstrukturen usw. beziehen. Dieses Bezugssystem, mit dem die gegenständliche Tätigkeit, die gesellschaftliche Produktion also, erfasst wird, resultiert aus einem Diskurs, welcher die inneren Momente und Bestimmungspunkte moderner Gesellschaften zu ergründen sucht. Dabei sei betont, dass die hier vorgestellten Bestimmungen nicht erschöpfend sein mögen. Sie gehören jedoch zu einer Klasse solcher Bestimmungen bzw. Momente, aus denen sich Abhängigkeiten und Verarbeitungsaufforderungen für die Subjekte ergeben bzw. ergeben können. Eine erziehungswissenschaftliche Benachteiligtenforschung und Theoriebildung wird deshalb diese Bestimmungen zu erhellen haben, weil aus ihnen alle wesentlichen Aspekte zu generieren sind. Die vorgenommenen Bestimmungen als Erkenntnisakte bedienen sich nicht der eher üblichen, soziologischen Zuschreibungen wie „postmoderne Gesellschaft“, „Dienstleistungsgesellschaft“ oder etwa „Wissensgesellschaft“, sondern orientieren sich erziehungswissenschaftlich an den Momenten der Verflechtungsordnung und Subjektconstitution. Sieben, die moderne Gesellschaft charakterisierende Bestimmungen wurden in diesem Kapitel zusammengetragen als gedankliche, nach wissenschaftlichen Kriterien generierte Reproduktion der Wirklichkeit. Die Bestimmungen als gedankliche Reproduktion moderner Industriegesellschaften verstehen sich dabei als das Hervorheben der Bewegungen der Sache Subjektconstitution.

## I. *Humankapitaltheorie*

Die Logik der Humankapitaltheorie bezieht sich unter Gesichtspunkten einer speziellen, ökonomischen Rationalität auf die Verwertbarkeit von ‚Ware Arbeitskraft‘ am Arbeitsmarkt. Wie die Arbeitsmarktstatistik<sup>351</sup> des statistischen Bundesamtes belegt, wird Humankapital derzeit am Arbeitsmarkt regelmäßig durch Rationalisierungswellen freigesetzt (Normalarbeitsverhältnisse) um in veränderter Form bzw. in einer anderen Struktur (Teilzeit-, Leiharbeit, Outsourcing, Arbeitskraft) neu vergesellschaftet zu werden<sup>352</sup>. Für die Subjekte entsteht in diesem Zusammenhang im schlimmsten Fall ein Mismatch, zumindest aber ein time-lag zwischen Systemwelt und Lebenswelt. Die aus der speziellen, ökonomischen Rationalität der ‚Systemwelt Arbeitsmarkt‘ als Determinante der primären und sekundären Produktionssektoren resultierende Vergesellschaftung von Arbeitskraft in Form von Teilzeit- und Leiharbeit ist kaum kompatibel mit der Lebenswelt der Subjekte. Das im gesellschaftlichen Bewusstsein als Determinante der Lebenswelt der Subjekte manifestierte Bild von Erwerbsarbeit tradiert das Normalarbeitsverhältnis als anzustrebenden Normalzustand und ignoriert die bereits empirisch belegbare Freisetzung desselben. Die Subjekte müssen verarbeiten, dass sich die Formgebung und juristische Fassung von Arbeit verändert, während der Berufsbildende Sektor allerdings inhaltlich nach wie vor den Zustand des ‚Normalarbeitsverhältnisses‘ und den Weg über eine Berufsausbildung im dualen System als Ideal setzt und auch die Potentialgenerierung auf dieses Ideal hin ausrichtet. Das tradierte Berufsverständnis und die darauf bezogene Berufsausbildung nämlich beeinflussen die Standards von Arbeitslehre-Unterricht, Berufsorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung, so dass die Momente moderner Arbeitsplätze, welche in diesem Kapitel mittels der sieben Bestimmungen expliziert werden, inhaltlich kaum Bestandteil der Qualifizierungsbemühungen im Übergangssystem (sowie in den Haupt- und Realschulen) sind.

Die Subjekte sehen sich auf zwei Ebenen mit Verarbeitungsaufforderungen konfrontiert. Einerseits sollen sie z.T. dieselben Kompetenzen und Inhalte, an deren Erwerb sie schon zuvor gescheitert sind, wiederholt erlernen um Defizite auszugleichen. Die Hemmnisse und Widerstandspotentiale welche allerdings hinsichtlich schulischen Lernens im Laufe der Biographie entstanden sind, werden durch das Postulat der Disziplinentwicklung unter den Deckmantel der beruflichen Sozialisation gekehrt und kaum professionell behandelt. Die Potentiale wiederum, die sich oftmals in anderen Medien als den im Bildungssystem aufgegriffenen

---

<sup>351</sup> Vgl. insbesondere die Arbeitslosenstatistik.

<sup>352</sup> Vgl. Kap. 6.1. zur Denkfigur von Freisetzung und Vergesellschaftung.

entäußern<sup>353</sup>, werden unter diesen Bedingungen kaum im Sinne der Entwicklung und Entfaltung von Humanpotential mit Gebrauchswert genutzt. Inhaltlich sind die angesprochenen Maßnahmen und Bildungsgänge, was die vermittelten Bildungsbestände angeht, eher material an einfachen Vollzügen des Berufs ausgerichtet (was irreführender Weise im Sinne der Praxisnähe immer wieder als großer Vorteil des deutschen Ausbildungssystems ausgelegt wird). Das potentialorientierte Generieren formaler, transferfähiger Bildung demgegenüber wird zugunsten einer Geringqualifizierung vernachlässigt, welche allerdings kaum den Anforderungen moderner Arbeitsplätze entspricht, wie durch die Analyse der sieben angeführten Bestimmungen gezeigt werden kann. Die Subjekte werden also mit der Beantwortung der Passungsfrage – also dem Transformieren Ihrer brachliegenden Humanpotentiale in solche mit Gebrauchswert – allein gelassen. Diese individualisierte unternehmerische Verantwortung ohne entsprechende Befähigung kann zu Selbstzuschreibungen an Unfähigkeit, Demoralisierung, Flucht ins Imaginäre, Zuschreibung der Verantwortung an Dritte, etc. führen – um nur einige Aspekte im Vorgriff auf die Ausführungen zum Sozialcharakter in Kap. 6.6 – 6.8 zu nennen.

## II. *Kulturelles Kapital*

Betrachtet man die Akkumulation und Nutzung von kulturellem Kapital, so stößt man im Falle der benachteiligten Jugendlichen auf das Phänomen der Freisetzung von Allokationsmechanismen. Eröffneten historisch beispielsweise mit dem Hauptschulabschluss verbundene Bildungszertifikate relativ sicher den Zugang zu Ausbildung, so ist dieser Allokationsmechanismus im Zuge der letzten 4 Jahrzehnte immer stärker erodiert. So kommt es dazu, dass – wie bereits in Kap. 3.1. im Hinblick auf die **Zugangsrationalität** diskutiert wurde – Ausbildungsmöglichkeiten und dadurch der Zugang zu Erwerbsarbeit für einen Teil jeder Alterskohorte objektiv nicht mehr bestehen. Dies liegt nicht zuletzt an der mangelnden Vermittlung zwischen akkumuliertem, kulturellem Kapital und den Anforderungen moderner Berufsvollzüge. Dadurch entsteht eine Passungsproblematik bzw. einem ‚Mismatch‘ im Relationsgefüge von formaler und materialer Bildung, was den bisherigen Qualifikationsweg der Jugendlichen betrifft. Hinsichtlich der Anforderungen moderner, industriell produzierender Arbeitsmärkte scheinen Bau-

---

<sup>353</sup> Um nur einige von unzähligen Beispielen zu nennen z.B. für den Umgang mit Texten: Rap, Blogging, Social-Networks, Theater-Partizipationsprojekte, etc.; für den Umgang mit mathematischen Relationen: Gestaltung von Skate-Parks, Kreieren und Erlernen von ‚Moves‘ in Sportarten wie Skating/BMX/Dirtbike/Parcours, Nutzung und Programmierung von EDV-Software wie z.B. Strategiespielen, Nutzung von Konsolen und Smartphones, etc. .

steine formaler Bildung implizit die Schwerpunktsetzung zu bilden, wenn es u.a. darum geht Probleme zu identifizieren, zu bearbeiten und zu lösen (Fähigkeit zur De- und Enkodierung symbolvermittelter Kommunikation – Sprache) oder sich mobil in verschiedenen Netzwerken sowohl mental als auch geographisch zu bewegen (Umgang mit Relationen, erfassen von Raumkonstellationen - Mathematik), etc. . Die Maßnahmen und Bildungsgänge der Benachteiligtenförderung orientieren sich jedoch stark an Bestandteilen formaler Bildung, wie bereits gezeigt werden konnte.

Didaktisch argumentiert materialisieren sich die Anforderungen als Schlüsselqualifikationen im Sinne von Mertens: "Als Beispiel für *Schlüsselqualifikationen als Vehikel der Vielseitigkeit*' [Hervorhebung im Original] nennt Mertens aus der Geschichte die Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens, die Kenntnis der alten Sprachen, die Euklidische Mathematik und anderes mehr." {Huisinga 1999: S. 249} Insbesondere jene von Mertens als ‚Basisqualifikationen‘ klassifizierten Kompetenzbereiche scheinen hier gefordert zu sein, handelt es sich bei diesen doch "(...) in einer Klassifikation von Bildungselementen, welche das Allgemeiner über das Speziellere stellt, [um] Qualifikation *höherer Ordnung oder 'gemeinsame Dritte'* von Einzelfähigkeiten. Sie erlauben einen *vertikalen Anwendungstransfer* [Hervorhebung im Original] auf die speziellen Anforderungen in Beruf und Gesellschaft' (Mertens 1974, 41; Hervorhebungen im Original). Wir können von logischen oder formalen Operationen sprechen, in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Didaktik auch von formaler Bildung (...)." {Huisinga 1999: S. 249} Eine Passungsproblematik zum bisherigen Qualifikationsweg der Jugendlichen beispielsweise in Förder-, Haupt- und Realschulen besteht hierzu insofern die entsprechenden Curricula die Relation zwischen formaler und materialer Bildung stark zugunsten der Letztgenannten restringiert codieren. Der aktuelle Vergesellschaftungs-Versuch in diesem Fall den Übergang in Ausbildung und Erwerbsarbeit mittels der Bildungsgänge und Maßnahmen des Übergangssystems oder über komplexitätsreduzierte, verkürzte Ausbildungen<sup>354</sup> zu moderieren, verkennt die Problematik und führt – durch erneute, restringierte Codierung schwerpunktmäßig materialer Bildungsbestandteile - ebenfalls zu Schließungen in Form von Abhängigkeiten. Hier wird die doppelte Blockierung perpetuiert. Dies zeigt sich phänomenologisch in der Abhängigkeit der jungen Menschen in Ausbildungsprozessen, da im Falle rein materialer Geringqualifizierung die Entwicklung und Entfaltung der Humanpotentiale zugunsten kurzfristig verwertbarer Arbeitskraft vernachlässigt wird. Sobald die so erzeugte materiale Qualifikation aufgrund beispielsweise technologischen Wandels veraltet ist, befindet sich der Jugendliche

---

<sup>354</sup> Gemeint sind 2-jährige, je berufsfeldbezogene Helferberufe.

in Abhängigkeit entweder neu qualifiziert oder alimentiert werden zu müssen. Während also die Bildungszertifikate der abgebenden Schulformen rein formal ihre Allokationskraft behalten und den Jugendlichen suggeriert wird, sich hiermit Zugang zum Arbeitsmarkt – moderiert über das Übergangssystem – verschaffen zu können, widersprechen empirisch und für die jungen Menschen durchaus wahrnehmbar beispielsweise Rationalisierungswellen und personalwirtschaftliche Auswahlentscheidungen.

Die Verarbeitungsaufforderung, welche sich aus der Bestimmung der Akkumulation von kulturellem Kapitals ergibt, besteht in der individualisierten Regulation der Allokation selbst, verbunden allerdings mit der Erschwernis zunächst reflektierend die Suggestion zu durchschauen und anschließend unmoderiert Allokation in eigener Sache betreiben zu müssen. Beispielsweise die Codierungen der Berufsausbildungsvorbereitung in der Logik des SGB betreiben nämlich - der in dieser Arbeit entfaltenen Argumentation folgend - grade nicht die Vergesellschaftung der vom Arbeitsmarkt freigesetzten Subjekte im Sinne der Subjektconstitution, sondern perpetuieren Abhängigkeitsrelationen – wie oben hinsichtlich der Geringqualifizierung im Übergangssystem gezeigt wurde. So lässt sich auch auf Basis der in Kap. 4 artikulierten Kritik bzgl. der restringierten Codierungen des Übergangssystems feststellen, dass Maßnahmen und Bildungsgänge der Benachteiligtenförderung Zugänge für Prozesse der Subjektconstitution blockieren und die Allokation kulturellen Kapitals zur individuellen Verarbeitungsaufforderung werden lassen. Diese Art der Individualisierung von Allokationsprozessen kann u. Ust. zu Phänomenen von Opportunismus oder Konformismus führen, wie hinsichtlich der Entwicklung eines Sozialcharakters im folgenden Kapitel zu zeigen sein wird.

### *III. Netzwerke*

Unter Gesichtspunkten von Freisetzung lässt sich an dieser Bestimmung zeigen, dass traditionelle Kooperationsbeziehungen fragwürdig geworden sind. So wurden im Laufe der Zeit sukzessive Aspekte wie Tarifverträge, Verbände von Arbeitnehmern, Berufslaufbahnen, Organisationsstrukturen, etc. freigesetzt und verloren ihre traditionelle Bedeutung als verbindende, Kooperation stiftende und berufliche Etablierung legitimierende Elemente. Demgegenüber gewinnen neue Elemente, wie Mobilität, Projektorganisation, Polyvalenz, spezifische assessments, etc. an Bedeutung, wodurch Kooperationen neu vergesellschaftet werden.

Für die Subjekte bedeutet dies die gestiegene Relevanz von Sozialkompetenz im Hinblick auf Bildung und Stabilisierung sozialer Integrationsräume (Netzwerke).

Auch die Sozialkompetenz in diesem Sinne stützt sich teilweise auf formale Bildungsbestandteile. Es geht hierbei letztlich darum jeweils sensibel und situationsadäquat Unterstützungsbedarf zu artikulieren, Unterstützungspotentiale zu erkennen und anzubieten (sprachvermittelt), diese im Sinne der Etablierung sozialer Integrationsräume zu nutzen und auch zu erkennen, dass diese Integrationsräume nur mittels wechselseitigem Einsatz aufrecht erhalten werden können (Umgang mit Relationen). Auch Mobilität gewinnt an Relevanz, und zwar im Sinne der Fähigkeit sich autonom im geographischen Raum zu bewegen, mit unterschiedlichen Personen zu verkehren und sich in verschiedenen Gedankenwelten zuhause zu fühlen. Die Fähigkeit sich mobil sowohl in mentalen, als auch in virtuellen oder realgeographischen Räumen autonom zu bewegen, setzt ein Verständnis für den Umgang mit Relationen und mehrdimensionalen Konstellationen voraus – es handelt sich also um formale Bildungsbestandteile.

Die Subjekte, welche sich beispielsweise an der ersten Schwelle zunächst in der Lage befinden, eine Maßnahme oder einen Bildungsgang der Benachteiligtenförderung in Anspruch nehmen zu müssen, stehen vor mehreren Verarbeitungsaufforderungen. Zunächst einmal müssen sie ein Bewusstsein für netzwerkartige, gesellschaftliche Strukturen entwickeln, was grundsätzlich zwar in Zeiten der Omnipräsenz sozialer Netzwerke vorauszusetzen wäre, allerdings indizieren immer wieder Beispiele allzu naiver Nutzung von Facebook und Co. eine weit verbreitete Unwissenheit über die tatsächliche Öffentlichkeit vermeintlich privater Räume im Internet und deren Konsequenzen. Weiterhin müssen sie in der Lage sein zu analysieren, welche sozialen Beziehungen für sie mehr oder weniger gewinnbringend sind, wenn es darum geht, gesellschaftliche Teilnahme zu realisieren, dies zeigt u.a. eine aktuelle Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hinsichtlich der Modi von Stellenbesetzungen. Demnach werden ca. ein Viertel der zu besetzenden Stellen am Arbeitsmarkt über persönliche Kontakte besetzt, wie die folgende Übersicht belegt.



## Besetzungswege 2010 in Deutschland

Anteil an Neueinstellungen - in Prozent	
Eigene Mitarbeiter	24,9
Eigene Inserate (in Zeitungen und Zeitschriften)	23,5
Kontakt zur Arbeitsagentur (einschließlich Internet)	15,3
Stellenangebote im Internet (ohne Internetdienste der Arbeitsagenturen)	14,1
Initiativbewerbungen/Bewerberliste	9,8
Interne Stellenausschreibungen	3,2
Private Arbeitsvermittlung	2,8
Auswahl aus Leiharbeitern	1,4
Interne Praktika	1,2
Auswahl aus Auszubildenden	0,8
Antwort auf Inserate Arbeitssuchender	0,7
Sonstiges	2,3
<b>Gesamt</b>	<b>100</b>

Tabelle IX: Besetzungswege in Deutschland 2010; Quelle {Dietz, Röttger, Szameitat 2011: S. 4}

Weiterhin gilt es zu erkennen, wie individuelles Humanpotential mit Gebrauchswert zu versehen wäre, den entsprechend interessierten Gruppen angeboten und auch nachhaltig wettbewerbsfähig gemacht werden könnte. Allein die Konfrontation mit den Aspekten dieser Auflistung – bleibt sie unmoderiert und keiner professionell konzipierten Intervention unterzogen - dürfte üblicherweise den Horizont der jungen Menschen übersteigen, da dieser Horizont ja vielfach, wie bereits zuvor gezeigt werden konnte, über die Aquiselogik traditioneller Berufsausbildung kaum hinausweisen kann. Das so bewirkte Scheitern schließlich evoziert für die Subjekte wiederholt die Sinnfrage: *Wer ist eigentlich verantwortlich für meine Marginalisierung – ich oder die Gesellschaft?* Mit der Verarbeitung dieser Frage alleingelassen, reagieren die jungen Menschen möglicherweise einerseits mit individuellen Schuldzuschreibungen an das Selbst und andererseits mit kollektivierten Schuldzuschreibungen an Gruppen der Gesellschaft. Diese Zuschreibungsmechanismen mutieren über das Medium eines sich verfestigenden Sozialcharakters zu wesentlichen Determinanten der Subjektconstitution.

#### *IV. Flexibilität*

Die Freisetzung vormals fester Bindungen in der Arbeitswelt wurde bereits unter Gesichtspunkten von Kooperation und Netzwerken diskutiert. Hinzu kommt, dass neben der Freisetzung von verbindlichen Kooperationen auch auf Seiten der Arbeitsorganisation Bindungen wie Fachabteilungen zugunsten situativer, auftragsbezogener Einheiten aufgelöst werden. Die neue Vergesellschaftung dieser Bindungen in Form zunehmender Projektorientierung und Flexibilisierung von Arbeitsorganisation und Produktion hat weitere Auswirkungen auf die Subjekte. Die Verarbeitungsaufforderung besteht allgemein formuliert darin, in der Lage zu sein, sich flexibel verhalten zu können. Differenziert wird Flexibilität in diesem Zusammenhang verstanden als Befähigung ohne feste Ordnung auskommen zu können, die Fragmentierung von Institutionen akzeptieren und nutzen zu können und in der Lage dazu zu sein, die (eigene und kollektive) Vergangenheit im Hinblick auf Erfahrungswissen auszublenden. Dieser Form der Flexibilität, wie sie in modernen Berufskontexten an der Tagesordnung ist, steht die konkrete Ausgestaltung der beruflichen (Werte-) Sozialisation zum Ausgleich von diesbezüglichen Defiziten der Benachteiligtenförderung gegenüber. Sowohl im sozialpädagogischen als auch im berufs- und wirtschaftspädagogischen Paradigma wurden in Kap 5.2 als Telos insbesondere spezifische (hierarchische) Ordnungsmuster (Praktikant – Lehrling – Geselle – Meister) sowie ein an preußischen Tugenden wie Anpassung, Unterordnung, Disziplin, Pünktlichkeit etc. orientiertes Leitbild sogenannter Werte herausgearbeitet. Mit diesem Kanon als verbindlichem konfrontiert, können die Subjekte nicht anders als der beruflichen Realität von Fragmentierung, Projektorientierung, flachen Hierarchien, Dezentralisierung, etc. mit Unverständnis gegenüber zu stehen. So besteht also eine weitere Verarbeitungsaufforderung darin, möglicherweise bereits habitualisierte Aspekte beruflicher Sozialisation auf deren Angemessenheit im Rahmen moderner Arbeitsplätze hin zu reflektieren. Genauso kann der Fall eintreten, dass eben in Kenntnis der flexiblen Bedingungen industrieller Produktion die Übernahme der zu vermittelnden Werte zumindest in Frage gestellt, möglicherweise auch offen abgelehnt wird. Beide Fälle perpetuieren die bereits in anderen Kontexten gestellte Sinnfrage als Resultat nicht leistbarer Verarbeitungsaufforderungen und evozieren damit möglicherweise spezifische Ausdifferenzierungen von Sozialcharakteren als Konformismus, Opportunismus oder auch Autoritarismus.

Es ist ferner der Widerspruch zwischen Freisetzung und Gebundenheit, welchen es zu verarbeiten gilt. Die Subjekte sind auf der einen Seite konfrontiert mit traditionellen Formen von Berufsausbildung und –ausübung, welche sich im gesellschaftlichen Bewusstsein festgesetzt haben und somit als eine Art der (u.a. beruflichen) Gebundenheit tradiert werden, auf der anderen Seite besteht auch eine ge-

wisse Transparenz hinsichtlich der projektartig organisierten Arbeitsschneidungen oder Berufspraxen und dem daraus resultierenden Postulat der Flexibilität seitens der potentiellen Arbeitgeber. Diese Aspekte sind den Jugendlichen aus vielfachen, praxisnahen Situationen und Begebenheiten wie Berufsorientierungsmaßnahmen, Bewerbungstrainings, Bewerbungsverfahren, etc. geläufig. Die Gegenüberstellung dieser beiden Aspekte von Gebundenheit und Freisetzung und deren produktive Verarbeitung werden den Subjekten überantwortet. Der Tendenz nach könnten sich diese kaum auflösbaren, antinomischen Bezüge bei den Subjekten beispielsweise in Form eines flexiblen Sozialcharakters resultieren, welcher letztlich im Leiden an sich selbst pathologisiert mündet, oder auch realitätsflüchtend in der Ausbildung eines asozialen, imaginären Idealichs.

#### *V. Reengineering und Verwissenschaftlichung*

Die Freisetzung von Humanpotential aus tendenziell eher einfachen Routinevollzügen entsteht durch die zunehmende Verwissenschaftlichung von Arbeitswelt und Produktion und dem Prozess des Reengineerings, welcher sich laut Rifkin erst am Anfang befindet und weiterhin ein großes Potential an freizusetzender menschlicher Arbeitskraft birgt. Dieser Prozess vollzieht sich als derzeit managementleitendes Paradigma durch Informatisierung, die Restrukturierung und Rationalisierung von Arbeitsorganisation, die Einführung von Teamarbeit, durch bessere und breitere Qualifikation der Angestellten und die Verschlankung der Verwaltung. Einfache Vollzüge werden informatisiert, Qualitätsmanagement und Entscheidungsprozesse werden dezentralisiert. Das auf diese Art und Weise freigesetzte Humanpotential muss, um am Arbeitsmarkt neu vergesellschaftet werden zu können, eine veränderte Form annehmen. So sind Problemidentifikation, -bearbeitung und -lösung mit Hilfe moderner Informationstechnologien als intellektuelle Fähigkeit der situationsadäquaten Nutzung von Wissensbeständen gefordert. Insbesondere spielen zunehmend die Fähigkeit zur Aneignung wissenschaftlich generierter Wissensbestände und dem situations- und kontextangemessenen Einsatz derselben eine wichtige Rolle. Hierbei handelt es sich um Bestandteile formaler Bildung, da bereits zur Problemidentifikation die Fähigkeit zur Dekodierung symbolvermittelter Kommunikation – also Sprache – benötigt wird. Ohne die Fähigkeit (beispielsweise Produktions-) Prozesse differenziert analysieren zu können, ist keine Problemidentifikation möglich. Solche Prozesse sind immer symbolvermittelt dokumentiert und kommuniziert, sei es (am Beispiel industrieller Produktion) durch sprachliche Beschreibung im Rahmen von (online-)

Tutorials, auf der Basis technischer Zeichnungen, oder im Rahmen von CAD<sup>355</sup> / CNC<sup>356</sup> Programmiersprachen. Die Problembearbeitung und -lösung setzt die Fähigkeit zur Enkodierung voraus, da ein neuer Weg adäquat dokumentiert und kommuniziert werden muss. Wissenschaftlich generiertes Wissen ist immer symbolvermittelt, bzw. sprachlich codiert, somit setzt der Zugang zu entsprechenden Wissensbeständen sprachliche Handlungsfähigkeit in nahezu allen Stufen beispielsweise der Bloom'schen Taxonomie voraus. Die curriculare Codierung der Bildungsgänge und Maßnahmen der Benachteiligtenförderung hingegen fokussieren (soweit überhaupt vorhanden) teleologisch von Ausbildungsberufen abgeleitete, niedrigschwellige Geringqualifizierung, die kaum Zugang zu Bestandteilen formaler Bildung zulassen, welche notwendig sind, um mit wissenschaftlichen Wissensbeständen in Berufsvollzügen umzugehen. So besteht die Verarbeitungsaufforderung in der Moderation der Belastung, welche aus der Erkenntnis gesteigerter Kompetenzanforderungen und deren Generierung resultiert. Darüber hinaus werden durch die Verwissenschaftlichung weitere, zusätzliche, intermittierende Vermittlungsebenen zwischen Humanpotential und Arbeitsgegenstand eingezogen. Die hierdurch entstehende Entfremdung vom ursprünglichen Arbeitsgegenstand, Werkzeug, Vollzug, Werkstoff, etc. bleibt den Subjekten als weitere Verarbeitungsaufforderung zu regulieren.

## *VI. Arbeitskraftunternehmer*

Im Zuge von Rationalisierungsprozessen als Freisetzung und neue Vergesellschaftung traditioneller Bindungen in Form von Netzwerken und flexibilisierten Projekten ist mit der Auslagerung oder Externalisierung von Arbeitsvollzügen ein weiterer Aspekt zu berücksichtigen. So beinhalten die Reorganisationsaktivitäten auch einen Wandel weg vom gesicherten Normalarbeitsverhältnis hin zu temporären Auftragsbeziehungen, im Rahmen derer die Organisation und Führung von Arbeitskraft durch Zielvereinbarungen, Formen wie Leiharbeit, Werk(-lieferungs-)verträgen, Outsourcing und unterschiedlichen Organisationsformen der Selbstständigkeit. Die Externalisierung des Prozesses der Transformation von Humanpotential in Arbeitsleistung wird aus dem Verantwortungs- und Geschäftsbereich des Unternehmens auf den Arbeitenden selbst übertragen. Für die Subjekte bedeutet dies einerseits zunächst ein Rückgang von Steuerungsvorgaben, andererseits aber als Verarbeitungsaufforderung die Zunahme von Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeit, bis hin zum Selbstzwang. Dies erfor-

---

<sup>355</sup> Computer Aided Design.

<sup>356</sup> Computerized Numerical Control.

dert Selbstkompetenz als überfachliche Fähigkeit zur aktiven Produktivitätsorientierung und Marktorientierung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Leistungen sowie zur (Selbst-)Organisation von Alltag und Lebenslauf. Zusätzlich lassen sich auch aus diesem Bestimmungsmoment moderner, industriell produzierender Gesellschaften Verarbeitungsaufforderungen an die Subjekte in Form von widersprüchlichen Bezügen ableiten. Die Antinomie zwischen (operativer) Mündigkeit und (strategischer) Entmündigung stellt in diesem Zusammenhang eine Verarbeitungsaufforderung an die Subjekte dar, da im Zuge der Outsourcing-Prozesse zwar operative Spielräume für den Einzelnen geschaffen werden, strategisch wird das Bild jedoch durch ambitionierte Zielvereinbarungen dominiert, welche die operativen Gestaltungsspielräume von vorne herein begrenzen.

<b>Bestimmung</b>	<b>Verarbeitungsaufforderung</b>
<b>Humankapitaltheorie</b>	Hemmnisse und Widerstandspotentiale hinsichtlich schulischen Lernens überwinden; Transformieren brachliegender Humanpotentiale in solche mit Gebrauchswert;
<b>Kulturelles und soziales Kapital</b>	Individualisierte Regulation der Allokation von kulturellem und sozialem (Human-)Kapital
<b>Netzwerktheorie</b>	Analyse bzgl. mehr oder weniger gewinnbringenden sozialen Beziehungen; Transformieren individuellen Humanpotentials zu Gebrauchswert mit nachhaltigem Wettbewerbsvorteil; Individuelle Regulation von Marginalisierung;
<b>Flexibilitätstheorie</b>	Reflexion und In-Frage-Stellen habitualisierter Aspekte (beruflicher) Sozialisation; Regulation des Widerspruchs zwischen Freisetzung und Gebundenheit;
<b>Reengineering / Verwissenschaftlichung</b>	Moderation der Belastung gesteigener Kompetenzanforderungen und deren Generierung; Regulation der Entfremdung vom ursprünglichen Arbeitsgegenstand;
<b>Arbeitskraftunternehmer</b>	Selbststeuerung; Selbstüberwachung; Selbstzwang; Regulation der Antinomie zwischen Mündigkeit und Entmündigung;

Tabelle X: Übersicht Verarbeitungsaufforderungen

Im Zwischenfazit war herauszustellen, welche Verarbeitungsaufforderungen sich einstellen, wenn man den Strukturtheorien von Arbeit folgt und in welchen naturwüchsigen Zusammenhang sie zur Sozialcharakterentwicklung treten. Dabei ist natürlich festzuhalten, dass sich die Sozialcharaktere individuell unter je situativen Bedingungen materialisieren. Inwiefern diese evozierten Sozialcharaktere als spezielles Reproduktionsverhältnis Öffnungen oder Schließungen im Sinne gelingender Subjektkonstitution (re-)produzieren, darauf ist im Folgenden einzugehen.

## 6.6 Spezielles Reproduktionsverhältnis – zur Entwicklung von Sozialcharakteren

Sozialcharaktere entstehen, wie bereits angedeutet naturwüchsig im Prozess der Vergesellschaftung, bzw. im Prozess der Zivilisation. Ihre Konfiguration ergibt sich aus gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen als Formgebung der Auseinandersetzung der Menschen mit der Natur mittels Arbeit, im Einzelnen durch Arbeitsteilung, Normen, Werte, Wissensformen, Organisationsformen und Institutionalisierungen individueller und kollektiver Lernprozesse<sup>357</sup>. Die Konfiguration von Sozialcharakteren zielt auf die Regulation menschlicher Triebstrukturen.

Die Naturwüchsigkeit der Entwicklung des Sozialcharakters darf aber nicht missinterpretiert werden im Sinne einer beliebigen Entstehung. Die Funktion der Naturwüchsigkeit besteht gerade darin, die gesellschaftliche Entwicklung, d.h. die Reproduktion von Gesellschaft ‚unkontrolliert‘ geschehen zu lassen, sozusagen markt- und strukturkonform, um damit die Fortschreibung der gesellschaftlichen, strukturellen Verhältnisse zu sichern. Genau an diesem Problem der Naturwüchsigkeit setzt die Frage sozialer Ungleichheit an, und es setzt da die Frage an, ob das Bildungssystem insgesamt einen Beitrag leisten kann, über die gezielte Moderation triebstruktureller Potentiale zur Veränderung der gesellschaftlichen Entwicklung, konkret zum Abbau sozialer Ungleichheit bzw. zum Abbau von Benachteiligung oder gesellschaftlicher Deprivation beitragen zu können. Solange Benachteiligtenforschung und Benachteiligtenförderung diesem Zusammenhang nicht nachgeht – dies ist eine dezidierte These dieser Arbeit – können weder individuelle Förderung gelingen, noch gesellschaftliche Deprivation beseitigt werden.

Dabei ist das Konzept des Sozialcharakters abzugrenzen vom Konzept des Habitus. Elias sieht im Habitus eine differenzierte und stabile Regelung des Verhaltens einzelner Menschen als Automatismus, der quasi als unumgehrer Selbstzwang ‚angezüchtet‘ wird. Demnach wird anfangs bewusste Selbstkontrolle zur blind

---

<sup>357</sup> Vgl. {Lisop/Huisinga 2004: S. 441}.

arbeitenden 'Selbstkontrollapparatur', welche mittels Ängsten versucht gesellschaftsübliche Konformität zu regulieren. Oben wurde diese kategorische Position bereits als erziehungswissenschaftlich nicht haltbar kritisiert, indem der Angstbegriff, welchen Elias nutzt, durch eine neurowissenschaftliche Konnotation ersetzt wurde. Auch Bourdieu nutzt das Habitus Konzept, um das Dispositionssystem sozialer Akteure zu beschreiben. Bourdieus Habitus Konzept darf allerdings als – zumindest in Ansätzen - deterministisch geprägtes kritisiert werden. Die Reproduktionsvorstellung, welche diesem Konzept innewohnt, negiert die freie Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeit menschlichen Potentials – dies ist jedoch eine der unumgehbaren Grundpositionen des erkenntnistheoretischen Referenzrahmens dieser Arbeit, wie einleitend aufgezeigt wurde. Während der subjektwissenschaftliche Referenzrahmen dieser Arbeit die Entwicklung und Entfaltung von Humanpotential bei professioneller Moderation als offen ansieht, begrenzt Bourdieu diese Möglichkeiten auf einen gewissen Spielraum, der abhängig ist vom jeweiligen – per Zugehörigkeit zu spezifischen gesellschaftlichen Kontexten angelegten – Habitus.

"Durch die äußeren materiellen, kulturellen und sozialen Existenzbedingungen - d.h. durch die gesellschaftlichen Strukturen - und deren verinnerlichende Transformation in habituelle Denk-, Erwartungs- und Handlungsstrukturen werden lediglich die Grenzen möglicher und unmöglicher Praktiken festgelegt, nicht aber die Praktiken an sich. Vor allem die (ungleich verteilten) Chancen, über die verschiedenen Kapitalformen zu verfügen, legen den jeweiligen Spielraum fest, innerhalb dessen Freiheit für Variationen, selbst für Innovationen besteht. Bei dieser Freiheit handelt es sich jedoch, denkt man die sozialen Strukturen, in welche die Akteure eingebunden sind, hinzu, um eine >>konditionierte und bedingte Freiheit<< (Sozialer Sinn 103)."  
{Schwingel 2009: S. 69–70}

Der Sozialcharakter beschreibt zwar zunächst nicht mehr als einen Status Quo, jedoch ist dieses Konzept weit weniger kategorisch und deterministisch im Hinblick auf den unterliegenden Reproduktionsgedanken, welcher sich aus der dialogischen Praxis der Dialektik von Subjekt und Objekt herleiten lässt. Die Analyse der Kopplung von Sozio- und Psychogenese mittels des Konzepts ‚Sozialcharakter‘ ermöglicht es, anstatt Abhängigkeitsrelationen konstatieren zu müssen, Verfügungsrelationen und Autonomiespielräume aufzuspüren.

Die folgenden Abschnitte beschäftigen sich deshalb mit Studien der Sozialcharakterforschung. Zwar handelt es sich – insbesondere im Exkurs-Teil dieses Unterkapitels – nicht durchgängig um Studien, welche den Sozialcharakter explizit thematisieren. Jedoch weisen alle analysierten Studien – für je unterschiedliche historische Epochen und unterschiedliche gesellschaftlich-kontextuelle Verflech-

tungen - Berührungspunkte zum Konzept des Sozialcharakters im Sinne der überindividuellen Modellierung menschlicher Energien auf, wodurch Sie exemplarisch im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit heranzuziehen sind.

### 6.6.1 *Sozialcharakter – zur Einführung*

Die Denkfigur des Sozialcharakters oder Gesellschaftscharakters ist von Erich Fromm in Anlehnung an das Freud'sche Konzept der libidinösen Struktur der Gesellschaft eingeführt worden.

"Im Verlauf der Erforschung des neurotischen Charakters schuf Freud die Basis für eine Wissenschaft vom Charakter (Charakterologie), die bis dahin jahrhundertlang von der Psychologie vernachlässigt worden und den Romanschriftstellern und Bühnenaufbereitern überlassen worden war." {Fromm 2005: S. 35}

Freud beschreibt den Charakter als das Ergebnis der Sublimierung der auf das Objekt bezogenen Sexualtriebe (,Objektlibido') in verfestigte Identifizierungen des Ichs (,narzisstische Libido'). Die so als ,Desexualisierung' erfolgte Umsetzung von Objektlibido in narzisstische Libido macht den Niederschlag aufgegebenener Objektbesetzungen aus und überlebt diese Objektbeziehungen als Konservierung in Form der Charakterveränderung.

"Es war uns gelungen, das schmerzhaft Leiden der Melancholie durch die Annahme zu klären, daß ein verlorenes Objekt im Ich wiederaufgerichtet, also eine Objektbesetzung durch eine Identifizierung abgelöst wird. (...) Wir haben seither verstanden, daß solche Ersetzung einen großen Anteil an der Gestaltung des Ichs hat und wesentlich dazu beiträgt, das herzustellen, was man seinen *Charakter* heißt." {Freud 2000: S. 296}

Zwar fragt Freud durchaus nach der *Entwicklung des Einzelnen zum Mitglied in der Masse*, allerdings ist sein Werk insgesamt weitestgehend fokussiert auf Arbeiten zum Individualcharakter, der Sozialcharakter stand weniger im Fokus des erkenntnisleitenden Interesses. In ,Massenpsychologie und Ich-Analyse' wird die Einsetzung eines *Führers als Ich-Ideal* (Über-Ich) eines jeden Massengliedes als der entscheidende Mechanismus erkannt. Folglich sind in einer Massensituation etwa Selbststeuerung sowie Selbstverantwortung nur reduziert vorzufinden. Der Mensch ist entsprechend als Hordentier zu verstehen – als Einzelwesen in einer Horde – welche von einem Oberhaupt angeführt wird<sup>358</sup>. Zusammengehalten

---

<sup>358</sup> Vgl. {Freud 1972: S. 61}.



wird die Masse durch eine hohe positive Emotionsbindung. Freud attestiert den Menschen „Kulturheuchelei“, denn zivilisatorische Regeln werden in bestimmten Situationen, wie z.B. im Krieg nicht berücksichtigt. Nach Freud wird trotz der Gottähnlichkeit (auch Prothesengottheit) dem zivilisierten Menschen seine Verletzlichkeit deutlich, denn obwohl viele unmittelbare Gefahren, durch die Natur wie z.B. schlechte Ernten oder tödliche Krankheiten, entschärft sind, treten neue Gefahren durch den Menschen selbst auf. Der Mensch spürt ein gewisses Unbehagen – für dessen Ursache Freud nach weiteren Antworten sucht. Eine Erklärung findet sich schließlich im Todestrieb bzw. Aggressionstrieb des Menschen. Freud geht in seiner Kulturtheorie<sup>359</sup> davon aus, dass es eine grundsätzliche Ambivalenz gibt zwischen dem Trieb und dem was die Zivilisation vom Menschen verlangt: Die Zivilisation hat die Aufgabe, den Menschen vor Gefahren der Triebbefriedigung zu schützen – da dies aber auch ein Eingriff in die Persönlichkeit sein kann und als Zumutung erlebt wird, lehnen sich einige Menschen dagegen auf. Der Mensch will oft Beides, nämlich Freiheit und Sicherheit – folglich ist die Kultur des Menschen bzw. das erworbene Zivilisatorische nach Freud instabil.

Im Sinne Fromms hat der Charakter einerseits die Funktion, dem Individuum ein ‚konsistentes und vernünftiges Handeln‘ zu ermöglichen, andererseits ist er Grundlage für die Anpassung an die Gesellschaft. Demnach entwickelt sich der Charakter des Kindes am Beispiel der Eltern, wie auch der Charakter der Eltern und deren Erziehungsmethoden sich üblicherweise am Beispiel der Gesellschaftsstruktur ihres Kulturraumes entwickelt.

„Die durchschnittliche Familie ist die 'psychologische Agentur der Gesellschaft'. Indem sich das Kind seiner Familie anpasst, erwirbt es den Charakter, der es später zu seinen Aufgaben im gesellschaftlichen Leben befähigt. Das Kind eignet sich den Charakter an, durch den es tun *will* [kursiv im Original, ED], was es tun *muss* und dessen innerster Kern es mit den meisten Gliedern seiner gesellschaftlichen Klasse oder des Kulturbereichs teilt, in dem es lebt. {Fromm 2005: S. 55}

In der Denkfigur des Sozialcharakters spiegelt sich die die Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse im Prozess der Vergesellschaftung.

"Bis zu welchem Grade der Charakter durch gesellschaftliche oder kulturelle Vorbilder geformt wird, zeigt sich darin, dass die meisten Angehörigen einer gesellschaftlichen Klasse oder eines Kulturbereichs bestimmte Charakterelemente gemeinsam haben, so dass man von einem 'Gesellschafts-Charakter' sprechen kann, der den Kern der Cha-

---

<sup>359</sup> Vgl. {Freud 1994}.

rakterstruktur repräsentiert, der den meisten Menschen in einer bestimmten Kultur gemeinsam ist." {ebd.}

Im Rahmen der – in der Tradition des Frankfurter Instituts für Sozialforschung stehenden - kritischen Theorie, dienen Sozialcharaktere idealtypisch der Modellbildung als Zuspitzung von Veränderungen innerhalb der Charaktere der Subjekte. Fromm sieht den Charakter einer Gesellschaft als gleichzeitig aktives Moment und Resultat der Verflechtung von psychischen Strukturen und Prozessen des Individuums an sozio-ökonomische Strukturen.

"Das Ergebnis der Interaktion zwischen individueller psychischer Struktur und sozio-ökonomischer Struktur bezeichne ich als *Gesellschafts-Charakter*. Die sozio-ökonomische Struktur einer Gesellschaft formt den Gesellschafts-Charakter ihrer Mitglieder dergestalt, dass sie tun *wollen*, was sie tun *sollen* [kursiv im Original, ED]. Gleichzeitig beeinflusst der Gesellschafts-Charakter die sozio-ökonomische Struktur der Gesellschaft: In der Regel wirkt er als Zement, der der Gesellschaftsordnung zusätzliche Stabilität verleiht; (...)." {Fromm 1996 /// 2005. S 163}

Individuelle Befriedigung wird über das Herausbilden eines konformen Sozialcharakters erzeugt und ermöglicht, indem in der individuellen Wahrnehmung das Denken und Handeln mit gesellschaftlich vorherrschenden Mustern übereinstimmen: "(...) every society creates those character traits it needs for its own functioning. In other words, that the social character is the form in which the society molds human energy to serve as one of the productive forces in the social process" {Fromm 1992: S. 252}

Der Sozial- oder Gesellschafts-Charakter ist für Fromm Ergebnis der Wechselbeziehung zwischen individuellem Durchschnittscharakter und der sozio-ökonomischen Struktur der Gesellschaft. Er deckt den Bedarf einer Gesellschaft an bestimmten Normen- und Werthaltungen und befriedigt die im Charakter wurzelndem Bedürfnisse des Einzelnen.

Adorno, der sich insbesondere mit Fragen von Kulturkritik und Gesellschaft<sup>360</sup> beschäftigt hat und der die Altersspanne Jugend im Hinblick auf die Kulturfrage besonders fokussierte, lokalisiert die Vergesellschaftung individueller Triebenergien als ‚Sozialisation‘ bei den Institutionen der Kulturindustrie, welche durch mächtige Interessen gelenkt sind. Insbesondere dem Fernsehen schreibt er eine gewichtige Rolle an der Schnittstelle zwischen Innen- und Außenperspektive zu.

---

<sup>360</sup> Vgl. hierzu {Adorno 2003 – Kulturkritik und Gesellschaft}.

"Die Grenze zwischen Realität und Gebilde wird fürs Bewusstsein herabgemindert. Das Gebilde wird für ein Stück Realität, eine Art Wohnungszubehör genommen, das man mit dem Apparat sich gekauft hat, dessen Besitz ohnehin unter Kindern das Prestige erhöht. Schwerlich ist es zu weit hergeholt, daß umgekehrt die Realität durch die Fernsehbrille angeschaut, daß der unterschobene Sinn des Alltags auf diesen zurückgespiegelt wird." {Adorno 2003: S. 511}

Diesen freiwilligen Realitätsverlust der Kultur-Konsumenten macht Adorno verantwortlich für die Manipulierbarkeit des Unbewussten, insbesondere des Ich-Ideals bzgl. der Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen- und Werthaltungen, denn

"Die Stereotypen des Fernsehens gleichen äußerlich, bis auf den Tonfall und Dialekt, Hinz und Kunz, während doch Parolen wie die, daß alle Ausländer verdächtig sind oder daß der Erfolg das Höchste sei, was man vom Leben zu erwarten habe, nicht nur propagieren, sondern durchs bloße Gehabe ihrer Helden als gottgewollt und ein für allemal etabliert ausgeben, (...) Will Kunst dem Unbewußten und Vorindividuellen sein Recht widerfahren lassen, so bedarf es dazu der äußersten Anstrengung des Bewußtseins und der Individuierung; wird diese Arbeit nicht geleistet und statt dessen dem Unbewußten willfahrt, indem man es mechanisch reproduziert, so entartet das Unbewußte zur bloßen Ideologie für bewußte Ziele, wie dumm auch diese am Ende sich erweisen mögen." {Adorno 2003: 515–516}

Beim Sozialcharakter handelt es sich dementsprechend unter Rückgriff auf Adornos Denkfiguren um modellhafte Formulierungen von Zusammenhängen zwischen Ökonomie, Kultur und Psyche. Adorno arbeitet heraus, wie über ökonomische Prozesse Herrschaft ausgeübt wird. Demnach sind die Einzelnen wechselseitig voneinander abhängig und müssen gesellschaftliche Funktionen übernehmen um zu überleben. Hieraus resultiert die Notwendigkeit zum Verzicht auf individuellen Eigensinn und Autonomie, das Unbewusste kontrolliert das Denken und das Handeln und die Triebökonomie der Individuen wird durch die Kulturindustrie (Medien) gesteuert. Auch wenn sich – insbesondere die Historie des Frankfurter Instituts für Sozialforschung betrachtend – Kontroversen zwischen Adorno und Fromm konstatieren lassen, so haben doch beide maßgeblich am Konzept des Sozialcharakters in dieser Akzentuierung mitgewirkt. Die Genese der Sozialcharakter-Konzepte bei Adorno und Fromm basieren grundsätzlich auf Vermittlung der Entfremdungs- und Verdinglichungstheoreme von Marx und Lukács und Elementen psychoanalytischer Theoriebildung<sup>361</sup>.

---

<sup>361</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt {Gruber 2008}.

### 6.6.2 *Autoritärer Sozialcharakter*

Die nationalstaatliche Ordnung Europas, wie sie aus den preußischen, Stein-Hardenbergschen Reformen resultierte, trug rigide und repressive Züge. Durch die Veränderungen im politischen und ökonomischen Bereich – also totalitären und kapitalistischen Bewegungen – des frühen zwanzigsten Jahrhunderts nochmal verstärkt, entwickelte sich eine Veränderung der psychischen Strukturen, die als autoritärer Sozialcharakter bezeichnet wird. Dieser wurde insbesondere für die 1930er und 1940er Jahre, u.a. von Adorno in den ‚Studien zum autoritären Charakter‘<sup>362</sup> explizit erforscht.

Da die Sanktionierung abweichenden Verhaltens und die Protektion von Konformität in totalitär-autoritären Gesellschaften dominiert, wird es überflüssig, bzw. der Tendenz nach unmöglich, eine ausgeprägte Ich-Identität auszubilden. Für autoritär-kapitalistischen Gesellschaften gilt ein autoritärer Sozialcharakter mit Eigenschaften wie sadistisch-masochistischer Aspekte, Fatalismus, unbedingter Hingabe an eine Sache die von der Majorität getragen wird, Machtbegehren und Aggression gegen Marginalisierte als funktional. Im Hinblick auf den autoritären Charakter formuliert Adorno, dass er aus

"(...) dem 'klassischen' psychoanalytischen Modell [folgt], das den Ödipuskomplex auf sadomasochistische Weise löst und das Erich Fromm den 'sadomasochistischen' Charakter genannt hat. Nach Horkheimers Theorie in der gleichen Arbeit zu 'Autorität und Familie' geht äußere gesellschaftliche Repression mit innerer Verdrängung von Triebregungen zusammen. Um die 'Internalisierung' des gesellschaftlichen Zwanges zu erreichen, die dem Individuum stets mehr abverlangt als sie ihm gibt, nimmt dessen Haltung gegenüber der Autorität und ihrer psychologischen Instanz, dem Über-Ich, einen irrationalen Zug an. Das Individuum kann die eigene soziale Anpassung nur vollbringen, wenn es an Gehorsam und Unterordnung Gefallen findet; die sadomasochistische Triebstruktur ist daher beides, Bedingung und Resultat gesellschaftlicher Anpassung." {Adorno 2007: S. 322-323}

Fromm arbeitet die Indikatoren Ich-Schwäche, libidinöse Besetzung von Macht, Aggressivität gegen Schwache und Unterwerfung unter die Mächtigen heraus. Adorno analysiert diesbezüglich die Charakteristika Konventionalismus, autoritäre Unterwürfigkeit, autoritäre Aggression, Anti-Intrazeption (Abwehr des Subjektiven, der Phantasie), Stereotypie, Machtdenken, Destruktivität, Projektivität, Sexualisierungsneigungen sowie Ich-Schwäche als die genannten Aspekte verbind-

---

<sup>362</sup> Vgl. {Adorno 2007}.

dendes Element. Die Ich-Schwäche führt Adorno u.a. auf die Auflösungsprozesse des Marktes (wirtschaftliche Konzentration und Monopolisierung) zurück, welche ein verändertes berufliches Anforderungsprofil im Hinblick auf Eigenständigkeit und Arbeitsdisziplin - Angestelltentugenden statt Unternehmertugenden sind gefordert - bewirkt. Die Wirkmechanismen des autoritären Charakters im Hinblick auf ethnozentristische Tendenzen lassen sich psychodynamisch erklären:

"In der Psychodynamik des 'autoritären Charakters' wird die frühere Aggressivität zum Teil absorbiert und schlägt in Masochismus um, zum Teil bleibt sie als Sadismus zurück, der sich ein Ventil sucht in denjenigen, mit denen das Individuum sich nicht identifiziert: in der Fremdgruppe also" {Adorno 2007: S. 323}

### 6.6.3 *Marketing-Charakter*<sup>363</sup>

Beim Marketing Charakter hingegen ist das Ziel die Anpassungsfähigkeit an Bedingungen des Persönlichkeitsmarktes in Form von wenig Interesse an grundsätzlich-philosophischen Fragen nach der Begründung von Handlungen, erodiertem Selbst und erodiertem Identitätserleben. Die Menschen funktionieren optimal unter den jeweiligen Umständen, Emotionen meidend handeln sie auf rein rationaler Ebene ohne emotionale Bindungen zu etablieren.

Als Konsequenz der Etablierung marktwirtschaftlicher Strukturen wird die Psyche laut Fromm durch automatische Anpassung und Selbstaufgabe bestimmt, welche dem Markt-Tauschprinzip (Ware Arbeitskraft gegen Geld und Teilhabe) folgen, quasi als Fluchtmechanismus. Der Einzelne erlebt sich als Ware mit Tauschwert auf dem Persönlichkeitsmarkt, sein Erfolg hängt von der Fähigkeit ab, sich (seine Persönlichkeit) auf dem Markt verkaufen zu können. Diese Fähigkeit differenziert Fromm in die Dimensionen Wettbewerbsfähigkeit, äußere Erscheinung, Abstammungsmillieu, Qualität sozialer Vernetzung und Gruppenzugehörigkeit. Die angebotene Persönlichkeit steht in Abhängigkeit zum Berufszweig und das Selbstwertgefühl ist demzufolge nicht nur kompetenzorientiert im Hinblick auf Tätigkeitsanforderungen sondern darüber hinaus determiniert durch die Fähigkeit, eine Persönlichkeit vorteilhaft vermarkten zu können. Der Marketing-Charakter ist jederzeit dazu in der Lage, sich den Bedingungen des Persönlichkeitsmarktes anzupassen.

"Das oberste Ziel des Marketing-Charakters ist die vollständige Anpassung, um unter allen Bedingungen des Persönlichkeitsmarktes begehrenswert zu sein. Der Mensch dieses Typus *hat* nicht einmal ein

---

<sup>363</sup> Vgl. zu diesem Unterkapitel {Fromm 1996 /// 2005. S. 180-187}.

Ich (...), an dem er festhalten könnte, das ihm gehört, das sich nicht wandelt. Denn er verändert sein Ich ständig nach dem Prinzip: >>Ich bin so, wie du mich haben möchtest.<<" {Fromm 1996 /// 2005. S 181}

Der Verlust der eigenen Denkfähigkeit wird kompensiert durch 'Pseudo-Denken' als kritiklose Übernahme der Meinungen von Autoritäten und Medien, 'Pseudo-Fühlen' und 'Pseudo-Wollen' gehen damit einher. Diese Aspekte spitzen sich in der Herausbildung eines 'Pseudo-Selbst' als Ausdruck des Wahrnehmens der eigenen Person als Ware mit Tauschwert in kapitalistischen Gesellschaften zu. Es handelt sich sozusagen um ein psychisches Resultat der Tauschwert-Gesellschaft, indiziert durch Konformismus bis zur Selbstaufgabe und Ich-Schwäche als degenerierte Fähigkeiten des Denkens, Fühlens und Wollens, substituiert durch gesellschaftliche standardisierte Formen des 'Pseudo-Denkens, - Fühlens und - Wollens' und der Ausbildung eines 'Pseudo-Selbst'. Der Typus des Marketing-Charakters vermeidet Fixierungen und vollzieht ein - an Standardisierungen fordristischer Massengesellschaft und Situations-Erfordernissen ausgerichtetes - erfolgsorientiertes Verhalten und Sein.

In der theoretischen Konzeption bei Adorno entspricht dies der ‚Selbsterhaltung ohne Selbst‘. Ursprünglich konfliktreiche Ich-Bildungsprozesse werden durch widerstandslose Anpassung an die Realität - determiniert durch Verwaltung, kapitalistische Ökonomie und Kulturindustrie – ersetzt.

"Nur indem der Prozess, der mit der Verwandlung der Arbeitskraft in Ware einsetzt, die Menschen samt und sonders durchdringt und jede ihrer Regungen als eine Spielart des Tauschverhältnisses a priori zugleich kommensurabel macht und vergegenständlicht, wird es möglich, dass das Leben unter den herrschenden Reproduktionsverhältnissen sich reproduziert. (...) Der Wille zum Leben sieht sich auf die Verneinung des Willens zum Leben verwiesen: Selbsterhaltung annulliert Leben an der Subjektivität." {Adorno 2003: S. 262}

Die Charakterformung verläuft nach entsprechendem Anforderungsprofil, der Mensch wird nahezu vollständig auf die Ware Arbeitskraft reduziert, das Ich löst sich zugunsten bloßer Reaktion auf<sup>364</sup>.

"Allgemein ist das Individuum nicht bloß das biologische Substrat, sondern zugleich die Reflexionsform des gesellschaftlichen Prozesses, und sein Bewusstsein von sich selbst als einem an sich Seienden jener Schein, dessen es zur Steigerung der Leistungsfähigkeit bedarf, wäh-

---

<sup>364</sup> Vgl. hierzu z.B. {Adorno 2003: S. 259 ff.}, {Adorno 2007: 322 ff.}, {Schweppenhäuser 2009: S. 83}.

rend der Individuierte in der modernen Wirtschaft als bloßer Agent des Wertgesetzes fungiert." {Adorno 2003: S. 261}

Ich-Schwäche, Konformismus, Triebunterdrückung, sensorische Vereinseitigung, rückläufige Anthropogenese und Manipulierbarkeit durch Kulturindustrie sind für Adorno die Folgen einer radikalen Marktanpassung.

"Die Organe fassen kein Sinnliches isoliert auf, sondern merken der Farbe, dem Ton, der Bewegung an, ob sie für sich da ist oder für ein anderes; sie ermüden an der falschen Vielfalt und tauchen alles in Grau, enttäuscht durch den trugvollen Anspruch der Qualitäten, überhaupt noch da zu sein, während sie nach den Zwecken der Aneignung sich richten, ja ihnen weiterhin ihre Existenz einzig verdanken. Die Entzauberung der Anschauungswelt ist die Reaktion des Sensoriums auf ihre objektive Bestimmung als 'Warenwelt'" {Adorno 2003: 260}

#### 6.6.4 *Ziehe – Pubertät und Narzissmus*<sup>365</sup>

Die Studie von Ziehe „Pubertät und Narzißmus“ untersucht die Aspekte der Subjektkonstitution der Jugendlichen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen insbesondere bis in die siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts hinein. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich fokussierend auf psychosoziale Mechanismen, welche die Ausbildung eines neuen Typus von Sozialcharakter der nachwachsenden Generation beeinflussen. Ziehe unternimmt den Versuch, Antworten auf die Frage

"Welche Bedingungen und Möglichkeiten der Reflexion sind in der gegenwärtigen [die Studie erschien zum ersten Mal 1975, ED] spezifischen und psychosozialen Lage der Jugendlichen und der sie bedingenden konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse gegeben, um über das Verstehen der eigenen Situation und der gesellschaftlichen Verhältnisse eine veränderte Beziehung zu sich selbst und zur gesellschaftlichen Umgebung zu entwickeln, die als emanzipatorische Politisierung (...) aufgefasst werden kann?" {Ziehe 1984: 16}

zu finden.

Hierzu sind zunächst die Kategorie der Selbstreflexion sowie der theoretische Referenzrahmen zu klären. Diesbezüglich ist zu konstatieren, dass das Subjekt - basierend auf der Grundannahme der Vermittlung von Subjekt und Objekt - über sich selbst (als Objekt) reflektiert. Für das Subjekt ist die Reflexion der Lebensge-

---

<sup>365</sup> Zu diesem Unterkapitel vgl. {Ziehe 1984}.

schichte demnach an interaktionelle Lernsituationen gebunden sowie die Reflexion nur auf Basis der lebensgeschichtlichen Erfahrung möglich wird. Für das Objekt ist die Lebensgeschichte durch Interaktionen konstituiert sowie die Interaktionen durch die Lebenserfahrung bestimmt sind. In Folge dessen ist Individualität als Resultat komplexer, psychosozialer Prozesse verstehbar, was wiederum dem Subjekt die Perspektive auf mögliche Prozesse der Entwicklung und Entfaltung eröffnet anstatt es deterministischen, defätistischen Grundmustern Preis zu geben.

Demensprechend darf grade nicht über die Inhalte der von Jugendlichen artikulierten Erfahrungen hinweg spekuliert werden. Die Erfahrungssituation wird von den Subjekten qua Narration als systematisch verallgemeinerte Geschichte expliziert, wobei die kollektive sprachliche Strukturierung solcher Geschichten versucht, Einmaligkeit in Allgemeinheit aufzuheben und im Allgemeinen Exemplarisches für das Besondere zu behalten. Somit ist sie gleichzeitig subjektive Interpretation von Erfahrung und kann als Basis allgemeiner Erkenntnis dienen. Materialistische – auf die eigenen Kräfte des Subjekts bezogene – Selbstreflexion besteht in der Veränderung des Verhältnisses zu den eigenen Erfahrungen und Veränderungen der Organisation von Erkenntnis. Es handelt sich entsprechend um Bildungsprozesse, die über die Ermöglichung einer umfassenderen, und zwangloseren Organisation von Wissensbasen funktionieren.

Die veränderte Situation der (jugendlichen) Subjekte im Spätkapitalismus scheint darin zu bestehen, dass der Freiraum Jugend bedroht ist, durch die zunehmende Ergreifung und Transformation der Familie durch die Erfordernisse des ökonomischen Verwertungsprozesses (Technologiesierung, menschliche Arbeitsproduktivität) funktionalisiert zu werden. Dies hat nichts weniger als die zunehmende Zersetzung vorkapitalistischer Lebensformen der Subjekte zur Folge. Konkret materialisieren sich die Veränderungen auf ökonomisch-politischer Ebene als Zunahme staatlicher Funktionen im ökonomischen Bereich, erhöhte Relevanz von Konsumgütern für die Mehrwert-Realisierung, erhöhte Relevanz infrastruktureller Leistungen für kapitalistische Produktion und Lebensumstände der Bevölkerung sowie der Intensivierung der beruflichen Arbeit in allen Sektoren. Hinsichtlich der Zersetzung gesellschaftlicher Interpretationsmuster lassen sich eine zunehmende Irrelevanz der liberalen Ideologie des Äquivalententauschs, der Zerfall kultureller Traditionsbestände und zunehmende Dysfunktionalität des Prinzips des Gratifikationsaufschubs beobachten.

Hieraus entstehen Widersprüchlichkeiten, denen die Subjekte unmittelbar und spürbar ausgesetzt sind. So steht einer sich permanent erhöhenden Produktion von Waren mit Tauschwert die Destruktion von Gebrauchswerten – insbesondere des Gebrauchswertes von Ware Arbeitskraft – gegenüber. Ein weiterer Wider-



spruch besteht in der wachsenden, materiellen Möglichkeit des Erwerbs von Waren bei gleichzeitiger Unmöglichkeit hinsichtlich deren Aneignung im Sinne der qualitativen Entfaltung der sinnlichen und geistigen Fähigkeiten des Subjekts. Wachsende Sensibilität für infrastrukturelle Bedürfnisse und wachsender Anspruch auf infrastrukturelle Versorgung widersprechen gleichzeitiger, objektiver Verschlechterung der infrastrukturellen Situation sowie disziplinierte Verhaltensmuster im Arbeitsprozess (Triebunterdrückung) gleichzeitig ausgeübtem, lasziven Konsumverhalten (Triebentfesselung) widersprechen.

Die herausgestellten Veränderungen führen bei den Subjekten einerseits zu kognitiver Verunsicherung. Der Abbau traditionaler Weltbilder fördert das diskursive Infrage stellen kultureller Selbstverständlichkeiten und vormals als naturwüchsig geltenden Interpretations- und Lebensregeln bis hin zur Erosion eines gesellschaftlich verbindlichen Konsens über Erziehungsziele und -stile. Andererseits ist affektive Versagung als weitere Folge der Transformationsprozesse zu benennen. Hauptsächlich hervorgerufen durch Versagung und Mangel an Selbstbestätigungsmöglichkeiten im Arbeitsprozess und über die Eltern als psychische Reproduktion vermittelt führt dies zu innerfamilialen, defekten Kommunikationssystemen.

Analytisch betrachtet sind die Folgen zunächst in Form geschwächter Elternidentität beobachtbar und wirken damit quasi mittelbar und mit Verzögerung auf die nachwachsende Generation. Zum Einen fördert die Mutterschwäche eine symbiotische Bindung ans Kind – sozusagen als Substitut entgangener, affektiver Befriedigung –, zum Anderen fördert die Vaterschwäche den Verlust des Vaterobjektes. Die – aufgrund mangelnder psychischer Fähigkeit die eigene Abgetrenntheit von Mutterobjekt zu realisieren – im "Es" konservierten, archaischen Mutterrepräsentanzen bilden die Substanz für die narzisstische Besetzung der Selbstrepräsentanzen mit dem Resultat, dass das ein Ich-Ideal mit Omnipotenzanspruch entsteht und das Verkraften einer real-empirisch evozierten Einschränkung des Ich-Ideals erhebliche Probleme bereitet. Dieses hohe, narzisstische Kränkungspotential bedingt eine Tendenz zu ausweichenden bzw. vermeidenden Strategien.

Diese Kausalitäten verschärfen sich aufgrund gesteigerter Geschwindigkeit des sozialen Wandels / Vergesellschaftungsprozesses als Generationenkrise, da zunächst die Sozialisation des Kindes im Vergleich zur Elternsozialisation unter qualitativ geänderten Bedingungen stattfindet und die gebildeten mentalen Strukturen nicht miteinander korrespondieren. Die Eltern werden aufgrund ihrer Verunsicherung im Hinblick auf das Verhältnis zur sich beschleunigt wandelnden Realität nicht mehr als Repräsentanten derselben und damit als Identifikationsobjekte gesehen und akzeptiert und die Jugendlichen sind verunsichert bzgl. der An-

gemessenheit vermittelter Kenntnisse und Normen im Hinblick auf die Realitäten im späteren Erwachsenenendasein. Trotz prinzipiell ähnlicher Erfahrungen im Bezug auf die Gesellschaft wird die Intensität des Auseinanderdriftens von Kindern und Eltern weiterhin durch die familiäre Sozialisations-Situation potenziert. Die Tatsache, dass durch die beschriebenen Veränderungen bei den Eltern das Bedürfnis nach affektiver familiärer Kompensation verstärkt wird, resultiert bei den Kindern im Rahmen der Primärsozialisation als Ausbildung narzisstischer Strukturen, welche die Kinder für die libidinösen Strebungen der Eltern unzugänglich machen.

Der so entstehende, *neue Sozialisationstypus* zeichnet sich sodann durch folgende Merkmale aus:

- "ein symbiotisches Verhältnis zur Mutter, das zu einer ‚Konservierung‘ der archaischen Mutterrepräsentanzen im kindlichen Unbewussten führt;
- ein Streben nach Befriedigung, das nicht so sehr über Objektbeziehungen vermittelt wird, als über das Erlebnis von narzisstischen Gleichgewichtszuständen, die dem Urerlebnis intrauterinen Homöostase nachempfunden sind;
- ein diffus ins Kosmische erweitertes, auf Omnipotenz abzielendes archaisches Ichideal;
- eine schwache Identifikation mit den postödipalen Elternrepräsentanzen und ein hierdurch bedingtes "Offenbleiben" des ödipalen Konflikts;
- ein strenges, aus archaischen Projektionen auf die Elternimagines konstituiertes Überich, mit dem man sich jedoch nicht mehr identifizieren kann;
- die Verdrängung der aus den verschärften Überich-Konflikten resultierenden Schuldgefühle;
- ein dem Realitätsrisiko narzisstischer Kränkungen aus dem Weg gehendes Verweigerungsverhalten, das vorwiegend der Abstützung des äußerst verletzlichen Selbstwertgefühls dient." {Ziehe 1984: S. 163}

Zwar leistet Ziehe hiermit einen auch für diese Arbeit wichtigen Beitrag hinsichtlich der Genese des Sozialisationstypus, es sind jedoch einige Spezifika hinsichtlich der Vorgehensweise zu kritisieren. So argumentiert Ziehe zwar grundsätzlich psychoanalytisch, der argumentative Schritt hin zu ‚kognitiver Verunsicherung‘ und ‚affektiver Versagung‘ bleibt weitestgehend unmoderiert und hinterlässt unbeantwortete Fragen hinsichtlich der Transparenz und Kompatibilität der wissenschaftlichen Referenzsysteme. Ferner besteht zwischen dem Ansatz von Ziehe und dem Argumentationsweg dieser Arbeit ein wesentlicher Unterschied in der Auswahl der zu untersuchenden Sozialisationswege und -modi. Wenn aus Ziehes Perspektive offensichtlich das Familiensystem mit Kind den zu untersuchenden

Fokus bestimmt, dann muss dies vor dem Hintergrund der bisher entfalteten Argumentation zumindest als möglicherweise unangemessene Komplexitätsreduktion kritisiert werden. Diese Arbeit geht demgegenüber davon aus, dass sich die Betrachtung auf den Beruf bzw. die Arbeit als entscheidendem Zugriff auf Sozialcharakterentwicklung und Subjektkonstitution ausgeweitet werden sollte.

#### 6.6.5 *Flexibler Sozialcharakter*

Sich explizit in der Tradition Fromms und Adornos verortend konstatiert Gruber einen ‚flexiblen Sozialcharakter‘<sup>366</sup> als aktuell gesellschaftsprägend. Vor dem Hintergrund des flexiblen Kapitalismus (in Anlehnung an die Studien von Sennett, Boltanski/Chiapello und Voss/Pongratz) bilden Heranwachsende - basierend auf mangelnder Präsenz und Unfähigkeit der Eltern (frühkindliche Sozialisation) - ein ‚entstrukturiertes Über-Ich‘ (Eisenberg) und ‚Ich-Schwäche‘ aus. Erhöhter Leistungs- und Konkurrenzdruck in Erziehung und Schule, verschärfen diese Entwicklung und erschweren selbstreflexive Persönlichkeitsbildung. Junge Erwachsene sehen sich somit genötigt, Arbeitskraft als Erwerbstätige zu verkaufen und auch in der Lebenswelt dem Wettbewerbsprinzip zu folgen.

Im Hinblick auf die individuellen Auswirkungen stellt Gruber fest, dass "Der ‚flexible Sozialcharakter‘, der durch die Sozialpathologie des ‚flexiblen Kapitalismus‘ evoziert wird, (...) von individuellem Leiden an Flexibilitätszwängen grundiert [ist]." {Gruber 2008: 195} Konkret differenziert Gruber dreierlei ‚Leiden an sich selbst‘. Zum Einen das Leiden an gescheiterter Entwicklung eines Selbst, zum anderen die Tendenz zu Autoaggression und Gewalt als Reaktion auf den Anpassungsdruck in Arbeits- und Lebenswelt/Konkurrenz- und Optimierungszwänge unter den Bedingungen funktional-fragmentierter Identitäten. Drittens nennt Gruber das Leiden unter misslingender Anpassung an Zwänge zur Optimierung, Leistung, Flexibilität, Selbstkontrolle und Selbstvermarktung.

Betrachtet man Ausbildungsrealität auf der Basis dieser Erkenntnis, erschließt sich auf der einen Seite eine weitere Ursache für die mangelnde Integrationsleistung berufsförmig organisierter Ausbildung insbesondere im Hinblick auf die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen. Auf der anderen Seite erschließt sich so eine weitere Ursache für das Erodieren eines verbindlichen Sozialcharakters, bzw. der Flexibilisierung desselben oder der Flucht in einfache Lösungen für komplexe Problemlagen seitens der nachwachsenden Generationen. Partner im deutschen Ausbildungssystem wie Berufsschule, Ausbildungsbetrieb und Maßnahmeträger –

---

<sup>366</sup> Vgl. {Gruber 2008}.

so stellen Mariak und Kluge<sup>367</sup> fest – sind durch marktwirtschaftliche Interessensstrukturen beeinflusst. Dies resultiert im Fokussieren von Schlüsselqualifikationen bzw. Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, etc. und arbeitsmoralischer Konzepte. Im Widerspruch zum Bildungsauftrag der Schule sowie der sozialpädagogischen Orientierung der Maßnahmeträger tritt Berufsbildung im Sinne der Erziehung zur Mündigkeit zugunsten von fachlicher, arbeitsmarkt- und betriebsbezogener Berufsausbildung in den Hintergrund. Abweichendes Verhalten wird seitens der Ausbilder und Lehrkräfte als 'Müßiggang' klassifiziert und führt zu negativer Leistungseinschätzung. Der Klientel werden schuldhaftige Versäumnisse als Ursache für deren bildungs- bzw. berufsbiographisches Scheitern und Normverletzung zugeschrieben. Die Intention des dualen Systems der Berufsausbildung liegt u.a. in der Anleitung zum 'rechtschaffenden Lebenswandel' als Mittel zur Integration in den Arbeitsalltag.

"Sieht man einmal von informellen Aufgaben wie der Steuerung arbeitsmarktlicher Trends ab, so ist ihr [die regulierenden Instanzen des Dualen Systems, ED] Hauptanliegen Integration in den Arbeitsalltag, und, fast gleichbedeutend damit, Anleitung zu 'rechtschaffendem Lebenswandel'. (...) Der Idee von 'rechtschaffendem Lebenswandel' inhärent ist dabei eine besondere Vorstellung von Moral, die im wesentlichen *schichtspezifischem Interesse* entspringt und damit verdeutlicht, dass auch Erziehung zu Arbeitsamkeit, zum 'ordentlichen Menschen' schlechthin, nicht einfach gesellschaftlich-ethische Maßstäbe sui generis verkörpert, sondern Hierarchie-akzeptierend integrativ wirkt, indem sie benachteiligte Gruppen befriedigt und ihnen 'ihren' Platz zuweist: (...) Wer diese Tugendhaftigkeit nicht teilt, muss diesen Überlegungen zufolge mit der Ausgrenzung und Zuschreibung gestörter Persönlichkeitsstruktur rechnen, da er *dem Raster bürgerlicher Normalität nicht entspricht*." {Mariak 1998. S. 305-306}

Positive Charakterentwicklung wird gesellschaftlich als Anpassungsleistung an (vor-) gegebene Arbeitstugenden des Arbeitsmarktes und der Betriebe definiert, was in der Konsequenz dazu führt, dass die Schüler bzw. Teilnehmer ihr individuelles Verhalten derart flexibilisieren müssen, dass sie den verschiedenen Institutionen gerecht werden können.

#### 6.6.6 Keupp – Identitätskonstruktion

Keupp fokussiert die Ausbildung von Identität und beschreibt zunächst deren Doppelcharakter als selbstreflexives Scharnier zwischen der inneren Welt – de-

---

<sup>367</sup> Vgl. {Mariak 1998. S. 297-312}.

terminiert durch Eigensinn, Sinnbestimmung, individuellen Bedürfnisse und Autonomiebestreben - und der äußeren Welt, die durch soziale Akzeptanz, Rollenerwartungen und Unterwerfung unter bestimmte Aspekte von Welt geprägt ist. Zwar fokussiert Keupp nicht explizit Aspekte des Sozialcharakters. Die Auswahl dieses Textes ist jedoch dadurch legitimiert, dass Keupp insbesondere die Transformationsprozesse in spätmodernen Gesellschaften in den Blick nimmt und deren Auswirkungen auf Prozesse der Identitätsbildung – sei Sie denn individuell oder kollektiv - als Umbruchserfahrungen analysiert. Somit stellt auch Keupps Untersuchung einen wichtigen Beitrag im Rahmen dieser Arbeit dar, der erfasst, wie das Gesellschaftliche sich im Individuellen, unter den spezifischen Bedingungen (spät-) moderner, industrieller Produktion, anreichert.

Von besonderer Relevanz ist die Erfassung der Mechanismen "alltäglicher Identitätsarbeit" unter den Bedingungen der Spätmoderne, also die Beantwortung der Frage nach "konkreten Gestaltungsformen von Kohärenz, Kontinuität und Autonomie im Rahmen besonderer soziokultureller Anforderungen und Vorgaben." {Keupp 2008: 31} Keupp folgt diesbezüglich Marcia, der das Erikson'sche Modell der Identitätsbildung um Aspekte gesellschaftlichen Wandels, Abstraktion von spezifischen Entstehungskontexten<sup>368</sup> und unter Berücksichtigung aktueller Spezifika weiterentwickelt hat. Weiterhin bezieht er sich im Hinblick auf die Aspekte sozialer Konstruktion von Identität auf die Trennung zwischen ‚I‘ und ‚Me‘ in der theoretischen Tradition Meads. Zusätzlich gilt es Basisprämissen der industriellen Moderne infrage zu stellen, um dem Verlust des Normalitäts- und Orientierungswertes von "Schnittmustern, nach denen Menschen sich biographisch entwerfen und ihr Leben verwirklichen sollten..." {Keupp 2008: 47} in multioptionalen Gesellschaften Rechnung zu tragen.

Die Veränderungen spätmoderner Gesellschaften schlagen sich bei den Subjekten in vielfältigen Umbruchserfahrungen nieder. In Anlehnung an Giddens ist eine gefühlte Entbettung seitens der Subjekte zu konstatieren, verursacht durch das zunehmende Verblässen kultureller Stützkonstruktionen mit Verbindlichkeitscharakter. Statt in solche eingebettet zu sein, verlieren (rückgebunden an Ausführungen Fends) Schnittmuster biographischer Entwürfe ihre Prägekraft, individuelle und kollektive Lebensmuster werden entgrenzt. Erwerbsarbeit wird als Basis von Identität brüchig, da die Menge an Arbeit insgesamt abnimmt und die Form des verbleibenden Teils sich verändert. Die Tatsache dass die Lebensverhältnisse der Subjekte der Spätmoderne sich durch eine wachsende Komplexität bezogen auf Beziehungsnetzwerke und daraus resultierend auch im Hinblick auf Erlebnis- und

---

<sup>368</sup> Ursprünglich bezog Erikson seine Theorie auf die weiße, männliche Mittelschicht der USA in den 50er Jahren.

Erfahrungskontexte geprägt sind, führt in Anlehnung an Gergen zu einer *multiphrenen* Situation – die Subjekte stehen unter dem Druck aus den multiplen sich z.T. widersprechenden Kontexten ein stimmiges Bild zu erstellen. Virtuelle Realitäten potenzieren die Komplexität um ein vielfaches, während die drastische Verringerung der Halbwertszeit bestimmter Wissensbasen mit Lüge gesprochen zu einer gefühlten Gegenwartsschrumpfung führt. Der Erosion von kulturellen Selbstverständlichkeiten steht eine wachsende Optionsvielfalt pluralistischer Gesellschaften gegenüber, welches die – je nach Perspektive – Bürde oder Chance der Orientierung und Auswahl den Subjekte verantwortlich überlässt. Die Erosion traditioneller Muster betrifft auch im Besonderen (klassische) Gender-Konstruktionen, die – von den Eltern z.T. noch als verbindlich empfunden – von den nachwachsenden Generationen dem Diskurs geöffnet und flexibilisiert werden. Freigesetzt aus Traditionen und Bindungen werden also die einzelnen Personen als Subjekte zur Steuerungseinheit, welche qua Individualisierung Sinn generieren (müssen) und das Verhältnis zur Gesellschaft regulieren. Keupp fasst zusammen, dass

"Diese zehn Erfahrungskomplexe (...) sich zu einer verallgemeinerbaren Grunderfahrung der Subjekte in den fortgeschrittenen Industrieländern [verdichten]: in einer <<ontologischen Bodenlosigkeit>>, einer radikalen Enttraditionalisierung, dem Verlust von unstrittig akzeptierten Lebenskonzepten, übernehmbaren Identitätsmustern und normativen Koordinaten. Subjekte erleben sich als Darsteller auf einer gesellschaftlichen Bühne, ohne dass ihnen fertige Drehbücher geliefert würden. Genau in dieser Grunderfahrung wird die Ambivalenz der aktuellen Lebensverhältnisse spürbar.(...) Die Aufforderung sich selbstbewusst zu inszenieren, hat ohne Zugang zu den erforderlichen Ressourcen etwas Zynisches." {Keupp 2008: 53}

Die Subjektkonstruktion, quasi die Architektur des Identitätsgehäuses ist zur individuellen Pflicht geworden, während der Verlust von Vorgaben und Verbindlichkeiten zu Orientierungslosigkeit und Diffusität führt. Identitätsdokumentation bzw. der Nachweis einer eigenen Identität erfolgt über ein Geflecht von Narrationen, die das Selbst- und Weltverhältnis konstruieren. Die Subjekte müssen in dieser Form im Rahmen der alltäglichen Identitätsarbeit aktiv eine Passung herbeiführen als Vermittlung zwischen Innen und Außen, mit dem Ziel der Konstruktion einer Identität, allen Widersprüchen zum Trotz.

Identität und Erwerbsarbeit stehen traditionell in einem engen Zusammenhang. Aus diesem Grund fokussiert die Untersuchung gesellschaftliche Möglichkeiten von Erwerbsarbeit hinsichtlich der Frage nach Identitätsentwicklung anhand der Kontrastierung von Personen mit kontinuierlichen und diskontinuierlichen Erwerbsverläufen. Es zeigen sich unterschiedliche Wirkungsmechanismen, einerseits

Identitätsdiffusion – also das Offenhalten der eigenen Identität –, andererseits wird das jugendliche Moratorium als Strategie in Unsicheren Zeiten genutzt. Während Arbeitslosigkeit (insbesondere langandauernde A.) zu Diffusion in der Arbeitsidentität führt, kann auch aus brüchigen und fragmentarischen Berufsbio-graphien berufliche Identität zusammengesetzt werden. Dauerhafte Diffusion im Arbeitsbereich jedoch geht mit einer hohen psychosozialen Belastung einher. Es kommt zunehmend zur Verknüpfung von Berufs-, Familien- und Freizeitprojekten, wobei meist letztere ersterem untergeordnet werden. Die eigene Ressourcenlage wird permanent im Bezug auf die Identitätsprojekte reflektiert. Es lässt sich weiterhin eine Destandardisierung der Erwerbsbiographie in Form nicht linearer Prozessverläufe beobachten, das tragende Paradigma besteht in einer an bestimmten Arbeitsorientierungen, individuellen Kompetenzen und Sinn-Ansprüchen festgemachte Arbeitsidentität. Insgesamt – so Keupps Fazit – verliert Arbeit zwar im Kontext lebensweltlicher Verschränkung an Dominanz, bleibt aber zentral in der Identitätsarbeit indem sie als Erwerbsarbeit Selbstverwirklichung und Sinnstiftung vermittelt.

Synthetisierend auf den Herstellungsprozess von Identität bezogen lassen sich vier Aspekte differenzieren:

1. Das Gefühl von und Wissen um Handlungsfähigkeit, wirkt sich als Kohärenzgefühl in der flexiblen Auswahl von Copingstrategien aus.
2. Aufmerksamkeit von Anderen, positive Bewertung durch Andere und Selbstanerkennung als Identitätsstiftende und -stützende Anerkennung muss mittels kommunikativer Kompetenzen dialogisch ausgehandelt werden und führt zu gutem Selbst- und Kohärenzgefühl.
3. Authentizität schließt die Idee der Autonomie ein (nicht umgekehrt) und gilt vor dem Hintergrund weniger vorgegebener und erprobter Identitäten, zunehmender Optionalität und der Notwendigkeit eines kreativeren, innovativeren und experimentelleren Umgangs mit den Chancen und Risiken der Lebensgestaltung als wichtiges Kriterium für eine gelungene Identität.
4. Individuell-subjektive, soziale, materielle und kulturelle Ressourcen schließlich bestimmen über Qualität der erreichbaren Handlungsfähigkeit im Hinblick auf Identitätsarbeit.

Diese Aspekte lassen sich zwar analytisch getrennt abbilden, empirisch wirken sie bei den Subjekten jedoch implikativ:

"Die Erfahrung von Kohärenz, Anerkennung und Authentizität beeinflusst die Handlungsfähigkeit der Subjekte. Wer sein Leben als wenig sinnerfüllt, versteh- und bewältigbar erlebt, wird auch in seinen Bewältigungs- und Handlungsmöglichkeiten eingeengt und wenig effektiv bleiben. Und wer sich zerrissen fühlt, kann seine Kräfte nicht

bündeln oder muss seine Energie auf viele Einzelprojekte auf splitten."  
{Keupp 2008: 269}

#### 6.6.7 Zima – Narzissmus und Ichideal

Zima analysiert im Anschluss und über dreißig Jahre nach Ziehe die Entwicklung von Narzissmus und Ichideal vor dem Hintergrund aktueller, gesellschaftlicher Kontexte. Insbesondere fokussiert Zima drei Aspekte welche in der zweiten Hälfte des 20sten Jahrhunderts auf den Narzissmusdiskurs einwirken: Erstens der Zerfall der väterlichen Autorität und der Familie insgesamt (in Anlehnung an Ziehe), zweitens die wachsende Bedeutung intersubjektiver und dialogischer Ansätze in Philosophie und Psychoanalyse und drittens die Aufwertung des Narzissmus als produktiver Kraft. Der Narzissmusbegriff wie Zima ihn verwendet hat einen ambivalenter Charakter, da er einerseits die produktive Kraft, Großzügigkeit, Bejahung des Anderen und der Alterität beschreibt, andererseits aber auch die destruktive Kraft, den Neid und die Verneinung des Anderen und der Alterität. Als Antwort auf die Frage nach dem Zusammenhang der beiden Seiten schlägt Zima ein dialogisches Modell des Narzissmus vor.

"Im Anschluss an das bisher gesagte lautet die Kernthese dieses Abschnitts: dass der Narzissmus integraler und unverzichtbarer Impuls einer sich dialogisch entwickelnden individuellen Subjektivität ist, die von Kritik und Zustimmung der anderen abhängt, dass er aber jederzeit in eine monologische Negation des anderen umschlagen kann, wenn der andere dem Subjekt als Vorwand oder als Hindernis erscheint oder selbst diese Rolle spielt." {Zima 2009: 88}

Dieser Kernthese des dialogischen Modell zufolge entstehen individuelle Subjektivität und gesunder Narzissmus immer dialogisch als Ergebnis von Interaktionen. Eine nachhaltige Verzerrung der Interaktion ist (im Zeitfenster primärer und sekundärer Sozialisation) durch Herrschaftsverhältnisse, Marktmechanismen und Ideologien möglich, wobei in diesem Falle der andere monologisch-narzisstisch als Vorwand oder Hindernis erkannt wird. Eine instrumentelle Einstellung zum anderen - der als Vorwand oder Hindernis aufgefasst wird - kann sowohl in der primären als auch in der sekundären Sozialisationsphase entstehen. Begrifflich ordnet Zima dem dialogischen Narzissmus das Ichideal zu, welches sich klassisch im Dialog mit anderen Subjekten aus sozialen Werten zusammensetzt. Das Idealich hingegen als infantiles Größen-Selbst (in Anlehnung an Kohut) steht monologisch für den Erfolg der eigenen-partikularen Subjektivität, beide Aspekte sind jedoch nicht voneinander trennbar - gesunder und maligner Narzissmus bzw.



Dialog und Monolog liegen eng beieinander, das Eine kommt kaum ohne das Andere aus.

"Gesunder Narzissmus' könnte in diesem Zusammenhang als *Bewusstsein von der eigenen Dialogizität*, d.h. als Einsicht in den dialogischen und gesellschaftlichen Ursprung der eigenen *Autonomie* aufgefasst werden. Im Gegensatz dazu erscheint der 'maligne Narzissmus' in diesem Kontext (und im Anschluss an André Greens Werk) als ein Pochen auf *Autarkie*, das die Gegenwart des anderen in der eigenen Subjektivität leugnet." {Zima 2009: S. 90}

Da sich das Subjekt durch den Dialog mit Elementen seiner gesellschaftlichen Umgebung konstituiert, kann Subjektivität als Ergebnis der Dialektik zwischen Eigenem und Fremdem betrachtet werden. Die Blicke der anderen (z.B. die ersten Blicke der Mutter) bestätigen dem Kind die Daseinsberechtigung und konsolidieren Narzissmus und Subjektivität. Fehlentwicklungen können beispielsweise durch zerfallende Familien mangels idealisierter Elternbilder oder von Herrschaftsverhältnissen, Hierarchien und Marktmechanismen geprägten Ehrgeiz der Eltern entstehen. Im Zuge von institutionalisierten (Aus-)Bildungsprozessen kann es dazu kommen, dass die anderen durch Konkurrenzdruck als Hindernis erkannt werden, so kann der gesunde vom malignen Narzissmus im Laufe der Zeit verdrängt werden - in praxi greifen die Mechanismen ineinander und die Dominanz einer über die andere Form entwickelt sich im Laufe der Sozialisation. Will das narzisstische Individuum durch den anderen ein Ziel erreichen, so ist die Rede vom anderen nicht als Dialogpartner sondern als Vorwand (via Instrumentalisierung, Vereinnahmung, Reduktion). "Das Tödliche dieser monologisch-narzisstischen Einstellung besteht darin, dass das Subjekt *seinen eigenen dialogischen Ursprung negiert*: seinen Lebensnerv, der es seit der Kindheit mit den anderen verbindet." {Zima 2009: S. 93}

Zima stellt sein Modell als Parallelogramm dar. Es besteht demnach ein gradlinig-dialogisches Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt (Ko-Subjekt, Ichideal), welches aber immer monologisch abgelenkt werden kann. Einerseits hin zum anderen als Vorwand und andererseits hin zum anderen als Hindernis - beides führt zur Ausbildung eines Idealichs als Merkmal des malignen Narzissmus

"'Vorwand' und 'Hindernis' können als komplementäre Gegensätze aufgefasst werden, weil der andere als Vorwand dem monologischen Subjekt hilft, sein narzisstisches Vorhaben zu verwirklichen, während der andere als Hindernis ihm den Weg zum Erfolg verstellt. Gemeinsam ist den anderen als 'Vorwand' und 'Hindernis', dass sie nicht in ihrer Andersheit und um ihrer selbst willen betrachtet werden, sondern rein funktional." {Zima 2009: S. 96-97}

Zima konstatiert zum ‚Niedergang des Subjekts und des Ichideals in der postmodernen Gesellschaft‘ die Entstehung eines asozialen Narzissmus des Imaginären und führt zum Beleg Erkenntnisse der Soziologie und der Psychoanalyse zusammen.

"Im Folgenden soll die Affinität zwischen Soziologie und Psychoanalyse durch die These veranschaulicht werden, dass das Ichideal wie es von Freud bis Lacan beschrieben wurde, durch bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen geschwächt und das Idealich gestärkt wird, so dass ein asozialer Narzissmus der Anomie (Durkheim), der Entfremdung (Marx, 1844) und des Imaginären (Lacan) entsteht. Von Laplanche und Pontalis wird dieses Idealich als 'ein Ideal narzisstischer Allmacht [definiert], das nach dem Vorbild des infantilen Narzissmus geprägt ist'. Es ist, wie sich gezeigt hat, mit Kohuts 'infantilem Größenselbst' vergleichbar." {Zima 2009: S. 115}

Die Gründe für die Entwicklung liegen im Gesellschaftlichen. Erstens ist der Niedergang des liberalen Unternehmers in Verbindung mit dem Niedergang des Berufsethos in Betracht zu ziehen. So bildet der Einzelne statt eines beruflichen Ichideals ein freizeit-bezogenes Idealich aus. Ichideale von Religion, Beruf und Familie lösen sich durch die Erosion von beruflichen Identitäten und tradierten Berufsbildern auf. Der Einzelne gibt die soziale Initiative an Konzerne, Organisationen und Verbände ab, in seiner Selbstwahrnehmung sind seine Möglichkeiten der Verwirklichung kollektiver Ideale stark beschnitten, er wird von den anderen funktional über seine Arbeitskraft angesehen, also als Vorwand. Der Beruf wird begrenzt auf einen Job, eine Geldquelle, also auf seinen marktbezogenen Tauschwert. Die Reaktion des Individuums bezieht sich auf den verbleibenden Spielraum: die Freizeitwelt - Konsum, infantile Größenfantasien, Imaginäres, die profane Welt der freizeitbezogenen, leistungsorientierten Selbstverwirklichung, soziale Zuflucht in kommerziell organisierte und infantile Regression der Freizeitindustrie. Das Idealich wird von Werbung und Wirtschaft adressiert und manipuliert. Der zweite Grund liegt für Zima im gesellschaftlichen Wertezersfall (in Anlehnung an Broch). Das Ichideal wird durch zunehmende gesellschaftliche Differenzierung und ideologische Zersplitterung der Gesellschaft geschwächt, Traditionen sowie religiöse oder künstlerische Ideale verlieren an Wert und Verbindlichkeit bzw. gelten nur noch in spezifischen (Freizeit-) Sphären. Dies führt zur Flucht ins imaginäre Idealich als Reaktion auf Sinn- und Legitimitätsverlust, durch den erodierenden Wert des Berufs und die rein funktionale Betrachtung als Job wird der Narzissmus als Idealich möglicherweise in der Freizeit befriedigt. Es koexistieren gleichzeitig multiple Wertesysteme, die sich z.T. auch noch widersprechen. An die Stelle religiöser, kultureller und sozialer Werte tritt der Tauschwert als einziger von Allen gleichermaßen anerkannter Wert.

"Alles was über den Bereich individueller Subjektivität hinausgeht, wird abgewertet oder vernachlässigt. Überindividuelle, kollektive Werte, die Individuen miteinander verbinden, solidarisieren, treten in den Hintergrund und werden durch Vorstellungen ersetzt, die dem Bereich des Idealichs angehören. In diesem Bereich erscheint der andere vorwiegend als Vorwand oder gar als zu meidendes oder zu beseitigendes Hindernis - nicht als Vertreter einer Wertgemeinschaft, als Ko-Subjekt." {Zima 2009: S. 130}

Ein dritter Grund für die Entstehung eines Narzissmus wie Zima ihn beschreibt liegt im Niedergang der traditionellen Familie. Hiermit gehen die Abkehr von väterlichen Ichidealen und die Hinwendung zu mütterlich-imaginärem Idealich einher. Die Familie als kleinste Wertegemeinschaft und spezifische Form symbolischer Ordnung der Gesellschaft zerfällt, die (über die berufliche Position vermittelte) Stellung des Vaters wird im Zuge von Arbeitsteilung und ansteigender Fragmentierung der Arbeit geschwächt. Ein weiterer Trend besteht in der Trennung des Vaters von der Familie, sei sie temporal, räumlich, emotional oder juristisch-dauerhaft. Der Narzissmus eines imaginären Idealichs wird zum sozialen Erbe innerhalb der Familie, mütterliches Streben nach Symbiose und Harmonie mit dem narzisstisch geliebten Kind ist monologisch und führt zum Narzissmus der jungen Generation die nach Geborgenheit (vgl. ‚Generation Biedermann‘, Kap. 6.7.4.) und Allmacht (vgl. z.B. ‚Die Mitte der Krise‘ und ‚Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‘, Kap. 6.7.5.) strebt. Der mütterlich-imaginär lebende Narzisst sagt allen Ichidealen ab und reduziert das Idealich auf ausgewählte, oberflächliche Aspekte (z.B. auf Körperlichkeit). "Kurzum: die Eindimensionalität der postmodernen Gesellschaft ist auch als *Reduktion des Ichideals auf das körperliche Idealich* darstellbar. Diese ist jedoch nur ein Aspekt der Eindimensionalität, die im Wesentlichen mit der Auflösung aller kulturellen Werte im Tauschwert zusammenhängt." {Zima 2009: S. 138–139}

Die mediale Forcierung des Idealichs bildet einen dritten Grund für Zimas Hypothese. Durch die tendenzielle Aufhebung des Realitätsprinzips forcieren die Medien die Entfaltung des Idealichs, Wunschvorstellungen und Selbstprojektionen werden bestätigt und durch Identifikationsangebote gestützt, dialogische Beziehungen werden durch monologisch-narzisstische Projektionen von Idealich-Vorstellungen ersetzt. Gleichzeitig zerfällt der familiäre Kommunikationszusammenhang, da jeder in der Medienwelt ein anderes Idealich verfolgt. Das medial vermittelte Idealich bleibt allerdings durch ein hohes Tempo der Veränderungen labil und ohne stabilisierenden Wert.

"Obwohl die Starkkarriere im Fernsehprogramm als 'gesellschaftliches Ideal präsentiert' wird, lässt die Kurzlebigkeit der jugendlichen Laufbahnen vermuten, dass es im Wesentlichen um die Befriedigung eines

infantilen Narzissmus geht, der primär auf das Idealich als 'grandioses Selbst' ausgerichtet ist und dem die Verwirklichung gesellschaftlicher, künstlerischer Normen und Werte nicht gilt - zumal in den Augen vieler Teilnehmer die 'Körperinszenierungen der Stars' im Mittelpunkt stehen." {Zima 2009: S. 142}

Casting-Programme<sup>369</sup> oder virtuelle Welten wie ‚Second Life‘<sup>370</sup> dienen als digitale Inszenierung des Imaginären der Flucht ins mütterlich-imaginäre (in Kohuts 'infantiles Größenselbst,) und schaffen so eine neue Dimension für das Idealich.

Die Studie von Zima ist von hohem Wert für diese Arbeit, da erstens prozessual sowohl die Familie, der Beruf bzw. die Arbeit als auch Peer-Konstellationen als Determinanten für den Sozialcharakter herangezogen und analysiert werden. Dies hat dann zweitens zur Folge, dass Zimas Modell des Sozialcharakters im Ergebnis einen umfassenderen Erklärungswert als beispielsweise die Studie von Ziehe hat, lassen sich doch mit dem Modell des narzisstisch-imaginären Sozialcharakter sowohl Entscheidungsprozesse im Hinblick auf familiäre, Peer-bezogene und bildungs- oder berufsbezogene Entscheidungsprozesse analysieren.

In folgender Übersicht sind die einzelnen Theorien zum Sozialcharakter zusammenfassend im Hinblick auf deren Merkmale und Pathologien gegenübergestellt:

---

<sup>369</sup> In Deutschland gibt es aktuell fast unzählige TV-Casting-Formate von ‚Deutschland sucht den Superstar‘ über ‚Das Supertalent‘, ‚The voice of Germany‘, ‚Unser Star für Baku‘ oder ‚Das perfekte Model‘, um nur einige wenige zu nennen.

<sup>370</sup> Vgl. {Turkle 2011}.

Autor	Adorno / Fromm	Fromm / Adorno	Gruber	Ziehe	Keupp	Zima
Label	<b>Autoritärer Sozialcharakter</b>	<b>Marketing-Sozialcharakter</b>	<b>Flexibler Sozialcharakter</b>	<b>Neuer Sozialisationsstypus</b>	<b>Identitätskonstruktion</b>	<b>Narzissmus und Idealich</b>
Merkmale	<p>Fatalismus; unbedingte Hingabe an Majorität; Machtbegehren und Aggression gegen Marginalisierte;</p> <p>Ich-Schwäche, Unterwerfung unter die Mächtigen;</p> <p>Konventionalismus;</p> <p>Anti-Intrazeption</p>	<p>Anpassungsfähigkeit an Märkte, erodierte(s) Selbst/Identität;</p> <p>Vermeidung von Emotionen;</p> <p>Rationalität, 'Vermarktung' der Persönlichkeit</p> <p>Ich-Schwäche; Konformismus, Triebunterdrückung; sensorische Vereinseitigung;</p> <p>rückläufige Anthropogenese; Manipulierbarkeit durch Kulturindustrie</p>	<p>entstrukturiertes Über-Ich;</p> <p>Ich-Schwäche, erschwerte Selbstreflexivität; Wettbewerbsprinzip in der Lebenswelt</p>	<p>Konservierung der archaischen Mutterrepräsentanzen;</p> <p>Streben nach Befriedigung (gemäß des Urerlebnisses der intrauterinen Homöostase);</p> <p>diffuses, kosmisch-erweitertes, omnipotent-archaisches Ichideal;</p> <p>"Offenbleiben" des ödipalen Konflikts;</p> <p>ein strenges Überich;</p> <p>Verdrängung der Schuldgefühle;</p> <p>Verweigerungsverhalten;</p> <p>verletzliches Selbstwertgefühl</p>	<p>alltägliche Identitätsarbeit;</p> <p>soziale Konstruktion von Identität;</p> <p>Entbettung;</p> <p>Entgrenzung;</p> <p><i>Druck multiphrener Situation;</i></p> <p>Gegenwartsschrumpfung;</p> <p>ontologische Bodenlosigkeit;</p> <p>Ambivalenz;</p> <p>Diffusität;</p> <p>Destandardisierung der Erwerbsbiographie</p>	<p>Erosion eines wertegeladenen Ichideals;</p> <p>Niedergang des Berufs;</p> <p>Zerfall der Familie;</p> <p>Gesellschaftlicher Wertezwergfall;</p> <p>Mediale Forcierung des Idealichs</p>

Autor	Adorno / Fromm	Fromm / Adorno	Gruber	Ziehe	Keupp	Zima
<b>Pathologien</b>	Ethnozentris-tische Tendenzen; Masochismus; Sadismus	'Pseudo-Fühlen'; 'Pseudo-Wollen'; 'Pseudo-Selbst'	,Leiden an sich selbst'.  Leiden an gescheiterter Entwicklung eines Selbst;  Tendenz zu Autoaggression und Gewalt; Leiden unter misslingender Anpassung an gesellschaftliche Zwänge;  Psychopathologien	Ausweichender und vermeinder Narzissmus		Asozialer, maligner Narzissmus;  Idealisch als handlungsleitendes Paradigma

Tabelle XI: Übersicht über Sozialcharakterstudien: Merkmale und Pathologien

Allen Studien zum Sozialcharakter ist gemein, dass Sie zwar auf je spezifische Art und Weise Bedingungen, die Beschaffenheit und Veränderung des Sozialcharakters darstellen. Den tatsächlichen Modus der Regulation menschlicher Triebenergien und Bedürfnisse als Genese des Sozialcharakters jedoch vermag keine der ausgewählten Studien zufriedenstellend aufzudecken. Diese Arbeit hat nun zunächst die Erkenntnisse der Studien aufgegriffen, um zu zeigen wie sich die gesellschaftliche Verflechtungsordnung unter Transformationsbedingungen auf die Subjektkonstitution auswirken kann. Als Desiderat bleibt allerdings bestehen, die individuelle Regulation in Ihrem Modus Operandi zu explizieren, um später synthetisierend beides – den Weg des Gesellschaftlichen ins Individuelle und den Weg des Individuellen ins Gesellschaftliche – aufeinander beziehen zu können.

## 6.7 Exkurs: Reproduktion und Subjektkonstitution

Der folgende Exkurs dient dazu, an ausgewiesenen wissenschaftlichen Studien die Verknüpfung von gesellschaftlichen Realitäten, Sozialcharakteren und Subjektkonstitution von Jugendlichen vergewissernd zu reflektieren. Es werden solche Studien rezipiert, die chronologisch für die Jahrzehnte moderner Gesellschaften, und zwar nach 1960 vorliegen. Für die Belange dieser Dissertation werden die Arbeiten von Liebel und Beck expliziert und ergänzt durch aktuelle empirische Studien von Decker, des Rheingold Instituts und Heitmeyer, zu Einstellungsmustern unter den Bedingungen der (ökonomischen) Krise. Anhand dieser Studien soll exemplarisch gezeigt werden, wie je für die einzelnen Epochen unterschiedlich zu spezifizierende gesellschaftlichen Bedingungen den Sozialcharakter der nachwachsenden Gesellschaft beeinflussen.

### 6.7.1 *Liebel – Produktivkraft Jugend*

Der von Liebel in der Studie zur „Produktivkraft Jugend - Über aktuelle & historische Aspekte der Arbeiterjugendfrage im Kapitalismus“<sup>371</sup> verwendete Jugendbegriff impliziert den Anspruch, die Zielgruppe als erkenntnis- und handlungsfähige Subjekte ernst zu nehmen, deren Erfahrung/gesellschaftliche Praxis und Bewusstsein zu integrieren ohne gesellschaftliche Veränderungen, die den Rahmen der Betrachtungen bilden, aus dem Blick zu verlieren.

Das Erkenntnisinteresse der Studie besteht in der Erfassung der Besonderheiten von Entstehung und Reproduktion spezifischer Problemlagen proletarischer ,Ar-

---

<sup>371</sup> Die Ausführungen dieses Unterkapitels beziehen sich auf {Liebel 1976}.

beiterjugend‘ unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise und der Frage nach für diesen Kontext spezifischen Emanzipationsproblematiken. Konkret beleuchtet Liebel wie sich die spezifische Strukturierung des Ausbildungs- und Integrationsprozesses der Heranwachsenden in die Produktion im Hinblick auf die gesellschaftliche Stellung der Jugendlichen gegenüber Kapital und erwachsener Arbeitsbevölkerung auswirkt. Weiterhin gilt der erkenntnislogische Fokus entstehenden, widersprüchlichen Erfahrungen der Jugendlichen und deren Konsequenzen. Liebel denkt somit pädagogisch, wenn er danach fragt, ob die Widersprüche und Transformationen als Erfahrungen im Sinne eines Bewusstseinszugang angeeignet werden können

Der Begriff der Arbeiterjugend wird von Liebel historisch aus dem Emanzipationskampf der früheren proletarischen Jugendbewegung abgeleitet, die Jugendlichen werden als individuelle und kollektive Subjekte verknüpft mit klassenspezifischer Lebenslage begriffen. Proletarische Jugend grenzt sich von bürgerlicher Jugend zunächst überhistorisch durch absehbaren materiellen Zwang ab.

Als methodologischen Zugang wählt Liebel das Konstrukt 'Lebenszusammenhang', womit er Zusammenhänge von Qualifikation und Arbeitsorganisation sowie Aspekte der formal getrennten Lebensbereichen Schule und Betrieb analysiert. Lebenszusammenhang beschreibt die Realdialektik der Subjekte die im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess gleichzeitig Produzent und Konsument sind. Während der Produktion von Arbeitskraft werden Physis und Psyche verbraucht, produziert das Subjekt eigene Physis konsumiert es z.B. Nahrung oder Medizin, die Produktion eigener Identität beispielsweise verläuft nicht zuletzt über den Konsum von Kulturgütern, Kleidung u.Ä. . Der proletarische Lebenszusammenhang wird dementsprechend über die je aktuellen Formen der Subsumtion der Arbeit unter das Kapital auf der einen und die Lebensverhältnisse als kollektives und individuelles Trieb- und Lebensschicksal unter den Bedingungen von Lohnarbeit konstituiert, welche mit Entfremdung vom Arbeitsgegenstand sowie den Bedingungen von Familie und Erziehung charakterisiert werden können.

Ein wesentliches Kriterium gesellschaftlicher Reproduktion ist das Verhältnis der Jugendlichen zur Arbeit, sind sie doch völlig oder partiell vom Arbeitsprozess und somit von dessen aktiver und selbstständiger gesellschaftlicher Praxis getrennt. Nichtsdestotrotz oder gerade deshalb ist es lohnenswert nach den objektiven Möglichkeiten der handelnd-aneignend-bewältigenden Subjekte hinsichtlich sozialer Wirklichkeit im Sinne gesellschaftlicher Praxis zu fragen. Verschiedene Lebensbereiche wie Schule, Ausbildung im Betrieb, Familie oder Freundeskreis sind verschränkt und obwohl die gesellschaftliche Praxis der Jugendlichen in den unterschiedlichen Bereichen verschieden verläuft, so determinieren jedoch die Bedingungen des einen Lebensbereichs die Praxis in anderen Lebensbereichen. Die



Vermittlung der Erfahrungen – seien sie bewusst oder unbewusst – jedoch verbleibt Aufgabe des jugendlichen Subjekts.

Der Schulbesuch und die damit verbundene Möglichkeit eines Zertifikats- oder Qualifizierungserwerbs bilden zwar formal die Möglichkeit die Voraussetzungen für ein Angebot von Arbeitskraft unter den Bedingungen der auf Lohnarbeit basierenden Gesellschaft zu schaffen, allerdings ist der Wert der Qualifikation abhängig von der Nachfragesituation. Wird nun gesellschaftlich eine materielle Kompensation der durch den Schulbesuch entstandenen Versagungen (Gratifikationsaufschub) in Aussicht gestellt, so verdeckt dies lediglich den Zwangscharakter der qua Schulpflicht hergestellt wird. Der Zwangscharakter offenbart sich aber zunehmend im Zuge der (z.B. medial transportierten) Offenlegung der Inflation von Qualifikation und Bildungszertifikaten. Somit werden mit Verlängerung der Schulpflicht, verbunden mit einer Geringqualifikation deren Nutzen am Arbeitsmarkt fragwürdig erscheint, die Chancen subjektiver Realitätsbewältigung nicht erhöht. Die Heranwachsenden nehmen dies als individuelle Inferiorität wahr und quittieren es mit abweichendem Verhalten. Emanzipative Potentiale werden qua Unterwerfung unter die Schulpflicht quasi destruktiv gewendet.

Für den Erscheinungskontext der Studie – Mitte der 1970er Jahre – beschreibt Liebel die Wirkungen der Separation der Arbeiterjugend auf die Entwicklung ihres Lebenszusammenhangs und ihrer Lebensperspektiven. Die durchschnittliche Verlängerung der Schulzeit bedeutete nur für einen Teil der Jugendlichen eine Verbesserung der Chancen, sowohl die Hauptschule als auch die Vollzeitberufsschule verbessern jedoch nicht die Perspektiven auf Lehrstellen oder den erfolgreichen Eintritt in Erwerbsarbeit ganz im Gegenteil ist offensichtlich in den 70er Jahren bereits die Erosion der Bildungszertifikate absehbar, wenn z.B. kfm. Ausbildungsstellen bei großen Unternehmen oftmals nur von guten Realschülern besetzt werden. Vielmehr werden hierüber statistische Werte bzgl. Jugendarbeitslosigkeit geschönt.

Aufgrund arbeitsorganisatorischer Maßnahmen und zunehmender Arbeitsteilung wird für die Masse der arbeitenden Bevölkerung die Arbeit zum Zwang im Sinne einer Tortur, für die Massen der Arbeitslosen zum Zwang im Sinne einer gesellschaftlich aufgezwungenen Nicht-Arbeit und somit empfundener Nutzlosigkeit. Wenn den Schülern diese Perspektive bewusst wird, bewerten sie auch die Schulzeit als sinnlos, der Lohn der schulischen Mühen gerät aus dem Fokus. Als mögliche Konsequenz sieht Liebel das Umschlagen jugendlicher Aktivität in aggressive Verhaltensweisen, möglicherweise aber auch durch Jugendinitiativen moderierter Angriff auf die unterdrückenden Strukturen mit Emanzipationsinteresse.

Den letztgenannten Aspekt analysiert er zu Abschluss der Studie. Die Arbeiterjugendbewegung quasi historisch in der Tradition der Lehrlingsbewegung stehend versucht eigene Ansprüche direkt zu vertreten und durchzusetzen, *angetrieben* durch die oben beschriebenen Bedingungen von Entwertung von Bildungszertifikaten bei gleichzeitig zwangsmäßiger Beschulung und empfundener Inferiorität und Unmündigkeit als Gefangene in einem Objektstatus. Die Praxis der Bewegungen unterstützen die Anerkennung und subjektive Realisierung von Produktivität und bilden somit die Voraussetzung einer Verwirklichung von Emanzipationsinteressen der proletarischen Arbeiterjugend.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass Liebel zwar vom Grundsatz her das Problem – nämlich die Vermittlung der Erfahrungen – trifft und angemessen analysiert. Allerdings bleibt die Weiterentwicklung der *erziehungswissenschaftlichen* Frage offen, und das zugunsten von Systemkritik. Liebel stellt nämlich nicht explizit erkennbar heraus, wie der Sozialcharakter gerade die emanzipative Verarbeitung der Widersprüche blockiert und unterbindet. Aus diesem Grunde sind im Übrigen auch die biographischen Ansätze aller Wahrscheinlichkeit nach kritisch einzuschätzen und scheinen nicht tragend zu sein.

### 6.7.2 Beck – Individualisierung

Im Rahmen seiner sozialen Bestandsaufnahme *Risikogesellschaft* arbeitet Beck für die nachwachsenden Generationen der Moderne das Paradigma der Individualisierung heraus. In Anlehnung an die Ausführungen zum Zivilisationsprozess von Elias meint Individualisierung die Freisetzung der Subjekte aus traditionellen Setzungen mit der Konsequenz der Möglichkeit und gleichzeitig des Zwangs zur autonom-eigenverantwortlichen Lebensführung. Dies wird hervorgerufen durch den Wegfall richtungsweisender Vorgaben einer zentralen Staatsgewalt zugunsten eines feinen Geflechts von Arbeitsteilungen und Marktbeziehungen, Mobilität, Massenkonsum oder massenmedialer Meinungsbeeinflussung und Bedürfnisbildung. Beck spricht von einer dreifachen Individualisierung: „Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditioneller Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (>>Freisetzungsdimension<<) und - womit die Bedeutung des Begriffs gleichsam in ihr Gegenteil verkehrt wird - eine neue Art der sozialen Einbindung (>>Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension<<).“ {Beck 2007: 206}

Neue Formen der Kontrolle bestehen u. a. in der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik, welche dem Paradigma der Teilnahme folgt. Dieser auf der Grundlage neuer Steuerungsmodelle entstandene Aspekt bewirkt, dass sich (Re-) Integration in

den Erwerbsarbeitsmarkt nur aktiv teilnehmend realisieren lässt, bei Nicht-Teilnahme drohen Sanktionen und Exklusion. So sind die Subjekte zwar zunächst sich selbst überlassen, über das Medium der Teilnahme jedoch kontrolliert. Während in traditionell geprägten Gesellschaften eine begrenzte Anzahl von Mustern an ‚Normalbiographien‘ bzw. ‚Normalarbeitsverhältnissen‘ dominieren, zeichnen sich spät- bzw. postindustrielle, moderne Gesellschaften dadurch aus, dass dem Subjekt eine Unzahl an Optionen offensteht. Beck vergleicht dies mit einem Baukasten-System:

"Dies bedeutet: durch institutionelle und lebensgeschichtliche Vorgaben entstehen gleichsam *Bausätze biographischer Kombinationsmöglichkeiten*. Im Übergang von der ‚Normal- zur Wahlbiographie‘ (Ley) bildet sich der konfliktvolle und historisch eingeübte Typus der ‚*Bastelbiographie*‘ (Gross, 1985) heraus. Das Entweder-Oder von reichen und benachteiligten Lebens- und Konfliktlagen wird relativiert durch lebensphasenspezifische Problemkumulation (etwa für die jungen Erwachsenen das Zusammentreffen von Entscheidungen über Ehe, Kinder und Beruf der Ehepartner), die privat und institutionell besonderer Planungen und Abstimmungen bedürfen.“ {Beck 2007: 217}

Anteilmäßig gelingt es den Kohorten diese Abstimmungen und Entscheidungen entweder erfolgreich zu meistern oder als Benachteiligte stigmatisiert zu scheitern. Die Last der Verantwortung für die Moderation entsprechender Prozesse trifft die Subjekte: „In der individualisierten Gesellschaft muss der einzelne entsprechend bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen.“ {Beck 2007: 217}

Die traditionelle Trennung von Familien und Erwerbsarbeit, Ausbildung und Beschäftigung, Verwaltung und Verkehrswesen, Konsum, Medizin, Pädagogik usw. werden unter den Bedingungen der Individualisierung als Teilaspekte der Individualbiographie integriert. Während diese Teilaspekte also institutionell mehr oder weniger getrennt sind liegen sie beim Subjekt als Schnittmengen vor, die es zu integrieren gilt:

„Es handelt sich, so betrachtet, um individualisierte Institutionenlagen, deren auf Systemebene vernachlässigte Zusammenhänge und Brüche permanent Reibungspunkte, Abstimmungsschwierigkeiten und Widersprüche in und zwischen den Individualbiographien erzeugen. Lebensführung wird unter diesen Bedingungen zur *biographischen Auflösung von Systemwidersprüchen* (z.B. zwischen Ausbildung und Beschäftigung, rechtlich unterstellter und realer Normalbiographie). (...) All diese und andere Experten laden ihre Widersprüche und Streitigkeiten bei dem einzelnen ab und entlassen

ihn mit der meist auch noch gutgemeinten Aufforderung, dies alles kritisch auf eigenen Vorstellungen hin zu beurteilen." {Beck 2007: 218-219}

Hinsichtlich der gesellschaftlichen Konsequenzen dieser Entwicklungen zeigt Beck unterschiedliche Entwicklungsvarianten auf. Diese ‚Individualisierungsschübe‘ bewirken die Freisetzung des Individuums aus sozialen Klassenbindungen und aus Genderkonstruktionen.<sup>372</sup> Weiterhin werden Stände nicht mehr von sozialen Klassen abgelöst und soziale Klassen nicht mehr durch den stabilen Bezugsrahmen der Familie. „*Der oder die einzelne selbst wird zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen.* Oder anders formuliert: die Individuen werden innerhalb und außerhalb der Familie zum Akteur ihrer marktvermittelten Existenzsicherung und der darauf bezogenen Biographieplanung und -organisation." {Beck 2007: 119}

Auch Beck macht – ähnlich wie Keupp – keine expliziten Ausführungen zum Sozialcharakter, sondern skizziert sehr differenziert die Aspekte des Bedingungsfeldes, welche einen spezifischen Sozialcharakter evozieren. Analysiert man dieses Bedingungsfeld, so kann man allerdings zu dem Schluss kommen, dass der Sozialcharakter, welcher in der Epoche die Beck aufgreift entsteht, ein konsumierender und abhängiger sein muss. Dadurch nämlich, dass soziale Orientierungsinstanzen erodieren, und gleichzeitig eine konsumierende Grundhaltung herrscht, befinden sich die Subjekte in Abhängigkeit den Institutionen und Instanzen gegenüber, die Orientierung bieten. Diese, wie Beck es nennt, ‚institutionenabhängigen Individuallagen‘ sind abhängig von Institutionen, die Festlegungen und Eingriffe in den menschlichen Lebenslauf vollziehen, wodurch qua Individualisierung freigesetzte Orientierungsmuster standardisiert vergesellschaftet werden. So wird die individualisierte Privatsphäre zum – der Manipulation ausgesetzten – Raum öffentlichen Zugriffs.

*"Sie ist die ins Private gewendete und hineinreichende Außenseite von Verhältnissen und Entscheidungen, [kursiv im Original] die anderswo: In den Fernsehanstalten, im Bildungssystem, in den Betrieben, am Arbeitsmarkt, im Verkehrssystem, etc., unter weitgehender Nichtberücksichtigung privat-biographischer Konsequenzen getroffen werden."* {Beck 2007: S. 214}

---

<sup>372</sup> Vgl.: {Beck 2007: 116}.

### 6.7.3 Decker: Rechtsextremismus der gesellschaftlichen Mitte

Ein zu den Erkenntnissen von Beck komplementäres Ergebnis generiert auch die Forschergruppe um Decker, die unabhängig von gesellschaftlichen Klassen oder Ständen rechtsextreme Haltungen offenlegt. Im Anschluss an Becks Erkenntnis bzgl. der erodierenden Orientierungsmuster quer durch alle Schichten der Gesellschaft, zeigen Decker und Kollegen auf, welche Muster offensichtlich den Mitgliedern der Gesellschaft einen hohen Orientierungswert bieten. Im Rahmen von Repräsentativbefragungen der 2000'er Jahre zu politischen Einstellungen der Friedrich Ebert Stiftung entstand die Studie ‚Die Mitte der Krise‘<sup>373</sup> zu rechtsextremen, fremdenfeindlichen Einstellungen. Als zentrale Ergebnisse belegen die Forscher eine beachtenswerte Ausprägung antidemokratischer Einstellung in Deutschland mit höchsten Zustimmungswerten zu Diktatur mit völkischer Begründung. Ein übersteigertes Nationalgefühl in Form von Chauvinismus ist in weiten Teilen der Bevölkerung zustimmungsfähig, weiterhin sind durchgängig hohe Zustimmungswerte in der Dimension Ausländerfeindlichkeit, Abwertung von Fremdgruppen als Eigengruppenaufwertung festzustellen. Im Hinblick auf einen möglichen Bildungseffekt der Einstellungsmuster zeigen die Ergebnisse der Studie, dass Zustimmungswerte von Probanden ohne Abitur zu rechtsextremen Einstellungen (Diktatur, Chauvinismus, Ausländerfeindlichkeit, etc.) doppelt so hoch sind wie bei Probanden mit Hochschulreife, zudem stimmen Arbeitslose häufig ausländerfeindlichen und Chauvinistischen Aussagen zu. Rechtsextreme Einstellungen sind unabhängig von Parteiaffinität oder Gewerkschaftszugehörigkeit nachweisbar und sind in allen gesellschaftlichen Gruppen, Altersstufen, unabhängig von Erwerbs- und Bildungsstatus in hohem Maße zu finden.

Betrachtet man den Zeitverlauf, so ist im Jahr 2010 ein weiterer Anstieg zu verzeichnen. Das Item ‚Befürwortung einer Diktatur‘ verzeichnet einen Anstieg von 1,5 % - mittlerweile wünscht sich jeder vierte eine starke Partei die die Volksgemeinschaft insgesamt verkörpert, jeder fünfte wünscht sich gar einen Führer der Deutschland zum Wohle aller mit starker Hand regiert. Der Zustimmungswerte für Chauvinismus und Ausländerfeindlichkeit stiegen um 4% und 3%. So stimmen durchgängig mehr als 30 % folgenden Aussagen zu: ‚Ausländer kommen um den Sozialstaat auszunutzen‘ oder ‚Ausländer sind bei knappen Arbeitsplätzen wieder in die Heimat schicken‘ oder ‚Deutschland wird durch viele Ausländer überfremdet‘.

Die Forscher interpretieren dies als zeitversetzte Reaktion auf wirtschaftliche Krise, Chauvinismus und Ausländerfeindlichkeit stellen demnach Mechanismen der

---

<sup>373</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt {Decker 2010}.

Selbstaufwertung und Fremdgruppenabwertung dar. Die Einkommensverteilung ändert sich in 2010 signifikant zuungunsten mittlerer Einkommensgruppen, prekarierte Einkommensgruppen bzw. von Prekarisierung bedrohte Einkommensgruppen nehmen zu. Es ist dementsprechend eine Erosion der Mitte bei gleichzeitigem Anstieg der unteren Mittelschicht zu konstatieren. Sozialer Abstieg und Abstiegsbedrohung führen zu Stabilität antidemokratischer Einstellungen in der anwachsenden Unterschicht, auch Gruppen die nur bedroht, aber nicht direkt betroffen sind, neigen zu rechtsextremen Einstellungen. Die Forscher interpretieren weiterhin, dass die deutsche Wirtschaft stellvertretend durch Warenwelt als abstrakte, gemeinschaftliche, identitätsstiftende Größe wird in der Krise als brüchig erlebt wird, dadurch schwindet auch die Bindungskraft der demokratisch verfassten Gesellschaft.

In diesen Erkenntnissen scheinen Parallelen zu den Merkmalen des autoritären Sozialcharakters durch, wie er von Fromm und Adorno beschrieben wurde. Das Machtbegehren und die Aggression gegen Marginalisierte als Merkmale des autoritären Sozialcharakters, entsprechen dem was Decker und Kollegen in Chauvinismus und Ausländerfeindlichkeit als Selbstaufwertung und Fremdgruppenabwertung herausarbeiten.

"Der Chauvinismus als eine Form übersteigerten Nationalgefühls mit gleichzeitiger Fremdadwertung ist in weiten Teilen der Bevölkerung zustimmungsfähig." {Decker 2010: S. 76} "Die Eigenaufwertung als Deutsche findet ihre Entsprechung in der Abwertung der Fremdgruppen. In der Dimension 'Ausländerfeindlichkeit' finden wir konsequenterweise durchgängig hohe Zustimmungswerte." {ebd.: S. 77}

In Zeiten die geprägt sind von grundlegender Diffusität und Orientierungslosigkeit, verstärkt durch ökonomische Krisen, scheinen sich freigesetzte Potentiale ein Ventil zu suchen. Offensichtlich in Form eines aggressiven Narzissmus, gerichtet gegen diejenigen, mit denen das Individuum sich nicht identifiziert: der Fremdgruppe also. Zwar rekurren die Autoren der Studie auf Adornos, Horkheimers und Fromms Studien zum autoritären Charakter und kritisieren diese in angemessener Art und Weise, indem Sie die Beschränktheit der Eltern-Kind-Dyade als Ursache-Wirkungssystem um ein gesamtgesellschaftliches Wirkungsgefüge erweitern. Allerdings wird kaum explizit eine Diskussion der Erkenntnisse im Sinne psychoanalytischer Wirkungsmechanismen geführt, wodurch auch kaum Aussagen über die tatsächliche Regulation des Gesellschaftlichen im Individuellen zu finden sind. Dies macht den unmoderierten Übertrag auf pädagogische Kontexte eher schwierig.

#### 6.7.4 *Rheingold: Generation Biedermann*

Einen weiteren Beleg für die Sinnhaftigkeit der Erweiterung des Bedingungsfeldes für Charaktergenese auf den Bereich außerhalb der Kernfamilie liefert die aktuelle Jugendstudie des Rheingold Meinungsforschungsinstitut mit dem Titel ‚Die Absturz-Panik der Generation Biedermann‘<sup>374</sup>. Demnach sehen Jugendliche derzeit in großer Anpassungsbereitschaft, persönliche Beweglichkeit, Pflichtbewusstsein und einem breiten Kompetenzspektrum erfolgsversprechende Charakteristika. Für die Jugendlichen ist ihre Lebenswelt (sowohl familiär als auch gesamtgesellschaftlich) offensichtlich durch eine immense Brüchigkeit und permanente Erschütterung geprägt, nicht zuletzt hervorgerufen durch die nahezu flächendeckende Erfahrbarkeit von mangelnder Verlässlichkeit von primären Bezugspersonen sowie von Trennungen und Scheidungen im privaten Nahfeld. Dies führt zu einer verstärkten Suche nach Sicherheit-stiftenden Momenten. So

"(...), sehnt sich die Jugend in erster Linie nach Stabilität. Sicherheit und Kontrolle findet sie in der Flucht in eine abgesteckte und verlässliche Biedermeier-Welt. Risiken, große Träume, Zukunftsoptionen, die Neugier auf das Leben mit seinen ungeahnten Potentialen werden derzeit abgedämpft und in Schach gehalten. Der Generationenkonflikt (als Motor gesellschaftlicher Entwicklung) wird daher nicht offen ausgetragen." {Rheingold Institut 09.09.2010: S. 7}

Statt sich also an der Erwachsenengeneration zu reiben, den Generationenkonflikt offen auszutragen, spannen Jugendliche einen ‚seelischen Fallschirm‘ auf um die gefühlte Brüchigkeit im Inneren zu regulieren.

"Solche biographischen Umschwünge in ein Übermaß an Selbstkontrolle, Anpassung und Vernunft lassen sich im Großen wie im Kleinen in fast allen Lebensbereichen der Jugendlichen analysieren. Diese ‚vernünftige‘ Selbstdisziplinierung dient den Jugendlichen als seelischer Rettungsfallschirm, der die panischen Absturz-Ängste bannen und die eigene Wut dämpfen soll." {Rheingold Institut 09.09.2010: S. 3}

Diese Züge von Ich-Schwäche, Konformismus und Triebunterdrückung weisen bereits Parallelen sowohl zum autoritären, als auch zum Marketing-Charakter auf. Zusätzlich zu dieser geradezu pathologischen Selbstdisziplinierung versuchen Jugendliche aber auch ihre ständigen Absturz-Ängste zu bannen, indem sie sich strikt von allen Menschen abgrenzen, denen dieses Absturz-Schicksal bereits zuteilwurde. ‚Du Loser‘, ‚Du Opfer‘ oder ‚Hartz IV‘ avancieren zu gern gebrauchten Schimpfwörtern. Den Opfern und Verlierern der Gesellschaft wird

---

<sup>374</sup> Vgl. hierzu {Rheingold Institut 09.09.2010}.

nicht nur Mitleid oder Solidarität entgegen gebracht, sondern Verachtung und Schmähung.“ {Rheingold Institut 09.09.2010: S. 6}

Die Autoren der Studie interpretieren diese rigide Distanzierung von den Verlierern als Ermöglichung des Aufrechterhaltens einer Illusion eigener Kontrolle über das Lebens-Schicksal. Die Jugendlichen scheinen auf der Basis ihrer Erfahrung das Bild einer Zweiklassen-Gesellschaft entwickelt zu haben, welches die Welt klar in „Winner und Loser, in Superstars und Hartz IV; in gut und böse“{ebd.} aufteilt. Diese Studie bescheinigt also dem Sozialcharakter der aktuell nachwachsenden Generation Züge von konformistischer ~ und z.T. auch bösartiger Aggressionen. Adorno konstatiert für den autoritären Sozialcharakter, dass die Aggressionen in zwei Richtungen wirken können: "In der Psychodynamik des 'autoritären Charakters' wird die frühere Aggressivität zum Teil absorbiert und schlägt in Masochismus um, zum Teil bleibt sie als Sadismus zurück (...)" {Adorno 2007: S. 323} Die Studie zur Generation Biedermann belegt, dass beides aktuell passiert, wenn auch auf subtile Art und Weise. Der Sadismus entäußert sich gegenüber ‚Losern‘ und ‚Opfern‘, beispielsweise in Form von ‚Cyberbullying‘, während der Masochismus sich als Selbstdisziplinierung materialisiert.

Die von den Autoren der Studie konstatierte Realitätsflucht manifestiert sich u. a. auch im Phänomen der digitalen Identität. Hier zeigen sich Aspekte von Narzissmus und Flexibilisierung aktuell die Form eines digitalen Selbst.

"Die Gesamtheit dieser Persönlichen Daten, Beiträge und Spuren bildet einen Komplex, der meistens als die >>digitale Identität<< einer Nutzerin beziehungsweise eines Nutzers bezeichnet wird. Zugleich ist die Formation des Selbst inzwischen so eng mit der Nutzung von Technologien wie dem Internet verknüpft, dass man beides kaum noch voneinander trennen kann. Zu zentral ist die Rolle, die die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in den alltäglichen Interaktionen sowie in den darin eingelagerten Prozessen der Individuation und Sozialisation spielen." {Dröge 2010: S. 59–60}

### 6.7.5 *Heitmeyer: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*

Unter dem Titel ‚Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem ent-sicherten Jahrzehnt‘<sup>375</sup> fasst Heitmeyer im aktuellen Band<sup>376</sup> der Publikationsreihe ‚Deutsche Zustände‘ die zentralen Ergebnisse des 2002 gestarteten, empirischen Langzeitprojekts ‚Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‘ zusammen. Der Be-

---

<sup>375</sup> Vgl. zu diesem Unterkapitel {Heitmeyer 2011}.

<sup>376</sup> Vgl. {Heitmeyer 2011}.



griff Menschenfeindlichkeit wird hier nicht individuell genutzt, sondern ist vielmehr auf Gruppen bezogen und hat somit eine große Spannbreite, da phänomenologisch Abwertung und Diskriminierung nicht nur auf Individuen fremder Herkunft bezogen wird, sondern auch auf Individuen gleicher Herkunft, die als abweichend attribuiert werden. GMF wird als Syndrom aufgefasst, da die einzelnen Elemente untereinander zusammenhängen und einen gemeinsamen Kern haben. Die Elemente des Syndroms sind Sexismus, Homophobie, Etabliertenvorrechte, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Islamfeindlichkeit, Antisemitismus, Abwertung von Behinderten, Abwertung von Obdachlosen, Abwertung von Sinti und Roma, Abwertung von Asylbewerbern und Abwertung von Langzeitarbeitslosen. Die Langzeitstudie fragte im letzten Jahrzehnt nach den Formen, Ausmaßen und Erklärungen von und für GMF. Heitmeyer zufolge ist das vergangene Jahrzehnt durch Entsicherung, Richtungslosigkeit im Sinne fehlender sozialer Visionen, Demokratieentleerung und ökonomistische Einstellungen gekennzeichnet, zudem seien sozial schwache Gruppen und Gruppen mit spezifischen Lebensstilen einer Ideologie der Ungleichwertigkeit und psychischen wie physischen Verletzungen unterlegen.

Als Reaktionsmuster auf ökonomische Krisen registriert die Studie eine Aufspaltung der gesellschaftlichen Realität in individuell ‚mir geht es gut‘ und gesellschaftlich ‚uns geht es schlecht‘. Weiterhin konstatiert Heitmeyer Immunisierungsstrukturen mittels Konstruktion positiver Selbstbilder, kollektive Schuldzuschreibungen an Fremdgruppen, De-Moralisierung unter dem Motto ‚alles ist erlaubt‘, aber auch verstärkte Partizipation in Form von Protest. Erklärungswert haben für Heitmeyer mehrere Aspekte, die sich gegenseitig verstärken. Einerseits die Sehnsucht nach Beruhigung, welche der (politisch möglicherweise intendierten) medialen Manipulation den Weg bahnt, andererseits die Ausblendung der Realität aufgrund nicht bewältigbarer Komplexität und weiterhin Vergleiche zu solchen Ländern in denen es den Menschen vermeintlich schlechter geht - was zu Mechanismen der Aufspaltung führt.

Analysiert man die empirischen Verläufe so fallen mehrere Aspekte ins Auge. Zum Einen lassen sich signifikant höhere Werte bei allen Elementen von GMF in den unteren Einkommensgruppen nachweisen, zum anderen weist die Gruppe der Menschen über 66 Jahren auffällig erhöhte Werte im Hinblick auf die Abwertung schwacher Gruppen und zum dritten sind erhöhte Werte bei denjenigen belegbar, die sich durch die allgemeine Krise bedroht fühlen. Soziale Polarisierung wird angetrieben durch das verbreitete Desinteresse an sozialer Integration einer tief gespaltenen Gesellschaft.

"Insbesondere im Bezug auf Langzeitarbeitslose und Hartz IV-Empfänger plädiert man für Leistungskürzungen. Im Sinne des Kapi-

tals und im Einklang mit dem ökonomistischen Denken werden diese Menschen als nutzlos etikettiert. (...) Tatsächlich gibt es statistisch eindeutige Zusammenhänge zwischen der Forderung, die sozial Schwachen sollten ihr Leben endlich selbst in die Hand nehmen, und der Abwertung von Langzeitarbeitslosen, niedrigqualifizierten Zuwanderern und Behinderten: Angehörige höherer Einkommensgruppen betrachten diese Gruppen immer seltener als gleichwertig. Insgesamt ist eine ökonomistische Durchdringung sozialer Verhältnisse empirisch belegbar." {Heitmeyer 2011: S. 27}

Nach zehn Jahren empirischer Studien lassen sich eine latente Gefährdung des friedlichen Ideals des gleichwertigen Zusammenlebens von Menschen unterschiedlichen Glaubens, Ökonomisierung des Sozialen und steigende Abwertung als nutzlos klassifizierter Gruppen, Abwertung von Homosexuellen und Obdachlosen, soziale Polarisierung zwischen Arm und Reich bei erodierender Mitte bzw. Abstieg eines Teils der Mittelschicht, rohe Bürgerlichkeit (unzivilisierte, intolerante, verrohte Einstellungen) als Resultat gesteigerter gesellschaftlicher Nervosität, Antastbarkeit physischer und psychischer Integrität, ein Klassenkampf von oben und der Rückzug aus Solidargemeinschaften belegen. Die Sicherung eigener sozialer Privilegien wird durch Abwertung und Desintegration von als nutzlos etikettierten Menschen vorangetrieben, kulturelle Abwehrhaltung paart sich mit dem Wegfall eines dämpfenden Bildungseffekt und der Erosion der Liberalität höherer Einkommensgruppen.

Während die Parallelen zum Ethnozentrismus und zur Fremdenfeindlichkeit des autoritären Sozialcharakters auf der Hand liegen, fällt hier insbesondere der ökonomistische Aspekt auf. Dieses Einstellungsmuster deckt sich mit den Merkmalen des Marketingcharakters, welcher durch die Reduzierung des Menschen nahezu vollständig auf die Ware Arbeitskraft und die Manipulierbarkeit durch Kulturindustrie als die kritiklose Übernahme der Meinungen von Autoritäten und Medien geprägt war.

## 6.8 Zwischenfazit II - Sozialcharakter als Phänomen gesellschaftlicher Deprivation

In der Zusammenschau der differenzierten Studien zum Sozialcharakter und deren Erkenntnissen ist zu konstatieren, dass ganz offensichtlich ab Anfang der 1970er die Ich-Ausbildung<sup>377</sup> bzw. die Regulation des Gesellschaftlichen ins Individuelle als problembehaftet wahrgenommen wird, und das heißt die Autonomie

---

<sup>377</sup> Die Ich-Ausbildung mit dem Ich als gelebter Autonomie mit Realitätssinn.

als Teil der Subjektkonstitution im Sinne des Generierens von Verfügungsrelationen. Im ersten Teil dieses Kapitels wurde herausgearbeitet, wie Transformationsbedingungen die (jugendlichen) Subjekte mit Verarbeitungsaufforderungen konfrontieren, welche – dies zeigte bereits das vorherige Kapitel zur Bestandsaufnahme der Benachteiligtenförderung – durch defizitorientierte, kompensatorische und auf traditionelle, berufliche Sozialisation ausgerichtete (pädagogische) Interventionskonzepte weitestgehend unmoderiert bleiben. *Die vorgelegte Argumentation über Subjektkonstitution belegt also einerseits die Insuffizienz der institutionalisierten Benachteiligtenförderung (inklusive Ihrer wissenschaftlichen Expertise) und andererseits die Ausbildung eines Sozialcharakters unter Transformationsbedingungen, der das Moment der Autonomie der Subjekte zurückfallen lässt!*

Die einschlägigen Studien von Liebel, Ziehe, Beck und Keupp beschreiben für die ab den 1970er Jahren beginnende, gesellschaftliche Modernisierungsbewegung hinsichtlich der sozialen Orientierung der nachwachsenden Generationen ein abweichendes Verhalten, bzw. einen Narzissmus als Entwicklung eines neu akzentuierten Sozialcharakters. Die genannten Studien werden im Zusammenhang dieser Arbeit als Sozialcharakterstudien reinterpretiert.

So war eine der zentralen Erkenntnisse Liebels für die 1960er Jahre, die Tatsache, dass sich die vorhandene Produktivkraft der Jugend nicht wie politisch intendiert konstruktiv in schulischem oder außerschulischem Lernen formiert. Auch aktuell sind abweichendes Verhalten, Aggressivität und Delinquenz große Probleme mit denen die (pädagogischen) Akteure u. a. im Handlungsfeld der Benachteiligtenförderung konfrontiert sind. Dieser Aspekt aus Liebels Studie hat sich sogar bis heute verschärft, wie unschwer am Diskurs um die Entwicklung der Hauptschule als *Restschule* und dem Diskurs um das berufsbildende Übergangssystem als *Labyrinth, Dschungel, Aneinanderreihung von Warteschleifen* zu erkennen ist.<sup>378</sup> Der Argumentation Liebels folgend lässt sich abweichendes Verhalten, anhand der Muster erklären, wie sie schon vor über dreißig Jahren erforscht wurden: Schulmüdigkeit, Schulversagen u. ä. Bildungsgänge wie das 10te Pflichtschuljahr, Berufsgrundschuljahr, Berufsvorbereitungsjahr oder verwandte Maßnahmen zielen auf eine Institutionalisierung der erkannten Problematik im Rahmen des Übergangsmangements bzw. des Qualifikationserwerbs, und zwar kompensatorisch. Tatsächlich schönen allerdings diese Angebote, welche im Rahmen der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik zu Verpflichtungen mutieren, die Arbeitslosenstatistik in nicht unerheblichem Ausmaß. Den jungen Menschen wird die Perspektivlosigkeit ihrer Aktivitäten zu vielerlei Gelegenheiten gespiegelt (verstärkt ab Mitte der 1970er Jahre) – seien es unzählige unbeantwortete oder anderweitig

---

<sup>378</sup> Vgl. hierzu Kap. 2.

nicht erfolgreiche Bewerbungen oder durch einen Blick in die Medien, wo die jüngste Krise mit den aktuellsten Insolvenzen behandelt werden. Die empfundene Perspektivlosigkeit und das vor diesem Hintergrund nachvollziehbarerweise problematische Generieren von Sinn liegen auf der Hand.

Ähnlich wie bei Liebel weisen auch die Erkenntnisse der Studie von Ziehe auf Problematiken der Subjektkonstitution im Rahmen der Vergesellschaftung von Jugend hin. Die Erosion der Gültigkeit traditioneller Orientierungen und Handlungsmuster in Verbindung mit der Erosion einer starken, Orientierung-gebenden Elternidentität führen bei den Jugendlichen zu Diffusions-Phänomenen und bedingen hinsichtlich des Sozialcharakters Strategien des Ausweichens und Vermeidens. Sie werden zunehmend verschärft durch Transformationsprozesse, welche schon die Lebensverhältnisse und damit verbundene Selbstverständlichkeiten von einer zur nächsten Generation unkenntlich und unwirksam werden lassen. Die entstehende Entfremdung zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und deren Eltern ist unvermeidbar. Der von Ziehe beschriebene Narzissmus der Jugendlichen bietet hinsichtlich der Regulation von Bedürfnissen protektive Eigenschaften gegenüber mangelnden Orientierungsmustern sowie den Paradoxien und Widersprüchen der Gesellschaft.

Während Ziehe die Antwort der Jugendlichen auf erodierende Selbstverständlichkeiten in spezifischen Formen des Narzissmus zu seinem ‚neuen Sozialisationstypus‘ verdichtet, und damit die Spezifik der Regulation zu erfassen versucht, orientiert sich Beck in seiner Analyse eher am Muster von Freisetzung und Vergesellschaftung und den daraus entstehenden Individualisierungskonstellationen. Darin drückt sich sein soziologischer Standpunkt aus, Ziehe dagegen zielt als Erziehungswissenschaftler in seiner Analyse der gesellschaftlichen Grundsituation auf pädagogische Interventionsmöglichkeiten. Gemeint sind Sie in Ihrer Grundauffassung, dass die gesellschaftliche Transformation zur Auflösung von Orientierungsmustern der Lebensgestaltung führt. Beck skizziert die gesellschaftliche Situation als eine sich quantitativ permanent steigende und durch die Massenmedien in die Lebensmitte der jungen Menschen projizierte, vermeintliche Optionsvielfalt. Die Konsequenz besteht auch hier in Diffusionsphänomenen, Beck erkennt allerdings kein einheitliches Lösungsmuster der jugendlichen Subjekte im Sinne des Narzissmus, welcher ja – wenn auch nicht nachhaltig im Sinne der gesellschaftlichen Reproduktion – zumindest als eine Art naturwüchsiger Schutz- und Lösungsmechanismus der Subjekte fungiert. Im Zusammenhang der Beck’schen Individualisierungsthese wird die Entwicklung eines kollektiven Charakters im Sinne der Bewältigung der Diffusion nicht ausgeführt. Allerdings wird das regelmäßige, anteilmäßige Scheitern jener Gruppe einer Alterskohorte konstatiert, die gesellschaftlich schutzlos als Benachteiligte stigmatisiert werden. Da-

für findet Beck den generalisierenden Ausdruck ‚Risikogesellschaft‘. Offen bleibt also bei Beck die moderierende Funktion des Individualcharakters, der letztlich als Einheit jener Regulationen wirkt, welche Abhängigkeit, Orientierungswidersprüche, Konsumansprüche zu verarbeiten hat.

Keupp greift die von Beck als individualisiert analysierten Lebensverhältnisse auf und fokussiert die Bedingungen der Subjektkonstitution in diesem individualisierten Bedingungsgefüge insbesondere hinsichtlich der Rolle der Erwerbsarbeit und alltäglicher Identitätsarbeit. Die Erstere wird Keupp zufolge als Ressource von Identität und Medium alltäglicher Identitätsarbeit unzuverlässig, da sich Quantität und Qualität sowie die Gültigkeit spezifischer Wissensbasen rapide und grundlegend verändern. Besteht die Krux der Subjekte für Beck darin, dass sich in Ihrer Lebenswelt keine Orientierung mehr finden lässt und diese Aufgabe individuell überantwortet wird, so negiert Keupp zusätzlich dazu die unterstützende Funktion von Erwerbsarbeit im Prozess der Vergesellschaftung der nachwachsenden Generationen.

Gruber verdichtet die Einheit von Orientierungslosigkeit und prekärer Erwerbsarbeit zum Typus des flexiblen Sozialcharakters mit den Merkmalen der Flexibilität im Sinne des sich-nicht-festlegen-Wollens (bzw. -Könnens) in Verbindung mit den individuellen Leiden an Flexibilitätszwängen. Das, was bei Beck und Keupp tendenziell eher vage als Diffusionsphänomenologie beschrieben wird, differenziert Gruber als ein ‚Leiden an sich selbst‘, welches auf dreierlei Art und Weise verfasst ist. Neben Leiden an gescheiterter Entwicklung eines Selbst und dem Leiden an der Tendenz zu Autoaggression und Gewalt beschreibt Gruber das Leiden unter misslingender Anpassung an gesellschaftliche Zwänge und belegt dadurch auch die nach wie vor aktuelle Relevanz der Erkenntnisse von Liebel und Ziehes Untersuchungen.

Zima konstatiert vor diesem Hintergrund die Entstehung eines malignen, asozialen und imaginären Narzissmus. Die Subjekte ziehen sich aufgrund der beschriebenen Erosionsprozesse in Beruf, Familie und Gesellschaft in eine imaginäre Zone zurück, wo sie quasi unbehelligt von sozialen Zwängen das Idealich kultivieren können. Dieses Idealich jedoch ist ein rein individuelles, es generiert Sinn aus der freizeitbezogenen Selbstverwirklichung und verfolgt keinerlei soziale Zwecke.

Diese Erkenntnis greifen auch Decker, Heitmeyer und die Rheingold-Studie auf, wenn sie die gesellschaftlichen Verhältnisse in Zeiten der (wirtschaftlichen) Krise als entsichert, richtungslos, brüchig, permanent erschüttert und ohne Vision im Hinblick auf das Soziale beschreiben.

Ausgehend von der Denkfigur der Kopplung von Sozio- und Psychogenese als Aufbaumuster der Konstitution des Subjekts zeigen die vorliegenden Studien,

welcher Sozialcharakter sich unter aktuellen Bedingungen ausbildet – wie sich also die gesellschaftliche Verflechtungsordnung bzw. der gesellschaftliche Implikationszusammenhang in Form kollektiver Bewusstseinsformen und Denkmuster aktuell manifestiert. So kann zusammenfassend konstatiert werden, dass offensichtlich – evoziert durch die Transformationsbedingungen, wie sie in diesem Kapitel differenziert dargelegt wurden – *ein neu akzentuierter Sozialcharakter entsteht. Die zitierten Studien legen es nahe von einem Sozialcharakter auszugehen, der mit Ziehe und Zima als in seiner Grundstruktur narzisstisch bezeichnet werden kann, flexibel im Sinne von Gruber ist und gleichzeitig leidend an sich selbst, wobei das Ideal-Ich kompensatorisch nicht im sozialen, sondern quasi a-sozial im Imaginären liegt. Er nimmt die gesellschaftlichen Widersprüche auf ohne diese konstruktiv zur Autonomie wenden zu können, wodurch die Subjektconstitution zunächst blockiert wird. Damit wird allerdings auch jeglicher Bildungsauftrag erschwert. Die einschlägigen Studien kommen übereinstimmend zu der Erkenntnis, dass es sich um einen aggressiven Narzissmus handelt, der die Aufrechterhaltung und die Aufwertung des Selbst über die Abwertung von Fremdgruppen praktiziert. Sollte sich diese Erkenntnis weiter erhärten, wäre möglicherweise der gesamte Heterogenitätsdiskurs zumindest anders zu akzentuieren, denn dieser Sozialcharakter kann unmoderiert Heterogenität nicht zulassen. Die Aggression trägt schließlich konformistische und böartige Züge<sup>379</sup> und geht mit einer Realitätsflucht und Ausweichverhalten (Rheingold) einher. Diese Phänomenallagen sind nun in einem Abschlussfazit erziehungswissenschaftlich einzuordnen, als Grundlage für Forschungsbezogene Desiderata.*

---

<sup>379</sup> Vgl. {Decker 2010}, {Heitmeyer 2011}.

## 7 Abschlussfazit und Desiderata

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit fokussierte die Subjektkonstitution bei benachteiligten Jugendlichen unter den Bedingungen einer modernen, konnexionell-flexiblen, industriell produzierenden Gesellschaft. Unter ‚Subjekt-Konstitution‘ wird „die zum Bewusstsein und zur Handlungsfähigkeit gelangte Entwicklung und Entfaltung der Gattungsmöglichkeit (d.h. des Denkens, Fühlens und Wollens), der Geschichtlichkeit bzw. Gesellschaftlichkeit und der Individualität des Menschen zur aufgeklärten Produktivkraft des Humanvermögens.“ {Huisinga 1996: S. 15} verstanden. Subjekt-Sein bedeutet Abhängigkeitsrelationen zugunsten von Verfügungsrelationen wenden zu können. Wie dargestellt wurde, bleibt es regelmäßig einem Teil der Alterskohorten verwehrt, ihre Handlungsfähigkeit als entwickelte und entfaltete Bestandteile von Humanvermögen konstruktiv zur Überwindung von Abhängigkeiten einzusetzen. Fraglich ist also, wie es dazu kommt, dass Teile einer Alterskohorte nicht in der Lage sind, Herausforderungen bzw. Diskrepanzerfahrungen, welche zunächst Abhängigkeiten darstellen so zu regulieren, dass Weltverfügung im Sinne Holzkamps erlangt werden kann. Welches sind also die Bedingungen für das Scheitern oder Gelingen von Subjektkonstitution?

### 7.1 Der Weg des Gesellschaftlichen ins Individuelle – Entstehung neuer Verarbeitungsaufforderungen und Akzentuierung des Sozialcharakters

Wie in der obigen Argumentation entfaltet, geht die Grundposition dieser Arbeit davon aus, dass die Soziogenese in Form der Vergesellschaftung von Jugend Bedingungsfaktoren für gelingende Subjektkonstitution im Sinne individueller Autonomieentwicklung beinhaltet. Um dieses Bedingungsfeld abschließend einzuschätzen, müssen

1. die Ergebnisse der Analyse der Reproduktion von Sozialcharakteren in Kap. 6.6-6.8,
2. die Ergebnisse der Analyse der Produktion des Humanvermögens in Kap. 6.4-6.5 und
3. deren Wechselwirkungen diskutiert werden.

### 7.1.1 *Reproduktion von Sozialcharakteren*

Unter Berücksichtigung der Konfigurationstheorie von Elias, ist ein ‚konstruktiver‘ Sozialcharakter Grundvoraussetzung im Hinblick auf gelingende Subjekt-konstitution, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird. Da sich – basierend auf der Denkfigur der Subjekt-Objekt-Dialektik – das Individuelle im Wechselspiel mit dem Sozialen entwickelt, ist die individuelle Fähigkeit zur Regulation von Diskrepanzerfahrungen abhängig von der Vergesellschaftung des Individuums. Die Vergesellschaftung des Individuums vollzieht sich im Modus der Produktion des Humanvermögens und der Entwicklung von Sozialcharakteren im Sinne Fromms<sup>380</sup>, welche menschliche Potentiale zu Produktivkräften sozialer Prozesse moderieren. Beide unterliegen den Bedingungen von Transformation. Humanvermögen als allgemeines Gattungsvermögen (Denken, Fühlen und Wollen) zu Produktivkräften sozialer Prozesse zu moderieren, bedeutet gleichzeitig aktives Moment und Resultat zu sein, bezogen auf die Verflechtung von psychischen Strukturen und Prozessen des Individuums mit sozio-ökonomischen Strukturen und Prozessen. Wenn der Sozialcharakter für die sozio-ökonomische Struktur einer Gesellschaft bewirkt, dass ihrer Mitglieder tun *wollen*, was sie tun *sollen*, wirkt er als stabilisierendes Element der Gesellschaft. Der Sozialcharakter vermittelt deshalb individuelle Befriedigung mit Diskrepanzerfahrungen so, dass die selbstbezogene Wahrnehmung des Denkens und Handelns mit gesellschaftlichen Mustern übereinstimmen kann – psychoanalytisch formuliert benötigt das Ich zur Regulation der Triebe und Bedürfnisse des Es die Codierungen des Über-Ichs. Insbesondere diese Wechselbeziehung zwischen individuellem Durchschnittscharakter und der sozio-ökonomischen Struktur der Gesellschaft deckt den Bedarf einer Gesellschaft an bestimmten Normen- und Werthaltungen und befriedigt die im Charakter wurzelnden Bedürfnisse des Einzelnen<sup>381</sup>.

---

<sup>380</sup>Vgl. zu diesem Gedanken {Fromm 2005}.

<sup>381</sup>Psychoanalytisch betrachtet setzen zunächst unaufhaltsam die menschlichen Bedürfnisse (Trieb-) Energie frei, welche sich ihren Weg bahnt. Ohne die – psychoanalytisch geprägte – Theorie der menschlichen Bedürfnisse an dieser Stelle grundlegend referieren zu wollen, sei auf einige Protagonisten verwiesen. So sind mit Maslow die menschlichen Grundbedürfnisse hierarchisch geordnet. Nachdem die physiologischen Bedürfnisse befriedigt sind, verlangen in Maslow's Terminologie höhere Bedürfnisse nach Befriedigung. Demnach sind Sicherheit, Zugehörigkeit, Liebe, Achtung, Selbstverwirklichung sowie das Verlangen nach Wissen und Verstehen solche höheren Bedürfnisse. So lassen sich dem Bedürfnis nach Sicherheit wiederum die Bedürfnisse nach Stabilität, Geborgenheit, Schutz, Angstfreiheit, Struktur, Ordnung, Gesetz, Grenzen, Schutzkraft und verwandte zuordnen. Vgl. {Maslow 2010} Fromm differenziert in ‚Wege aus einer kranken Gesellschaft‘ die Bedürfnisse nach Bezogenheit, Transzendenz, Verwurzelung, Identitätserleben, die Suche nach einem Rahmen der Orientierung und die Suche nach einem Objekt der Hingabe. Vgl. {Fromm 1981} Huisinga und Lisop fassen die Grundbedürfnisse integriert im psychodynamischen Implikationszusammenhang von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen und verbinden damit die somato-psychische Seite und die psycho-soziale Seite der Sinnesverarbeitung. In diesem modellhaften Implikationszusammenhang werden die Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse als paarig dargestellt. Diese Paarigkeit kann hinsichtlich dem Grad und der Qualität der Befriedigung unterschiedliche Konfigurationen annehmen, als Balance oder Disbalance. Vgl. {Lisop/Huisinga 2004}.



Aus der im letzten Zwischenfazit aufgestellten These über den grundsätzlich narzisstischen und der Tendenz nach eher destruktiv-aggressiv akzentuierten Sozialcharakter in Verbindung mit den im vorletzten Zwischenfazit herausgearbeiteten Verarbeitungsaufforderungen erschließt sich jetzt ein höchst problematisches Szenario. Offensichtlich hat der aktuelle Sozialcharakter an Konstruktivität hinsichtlich der Moderation von Humanvermögen zu sozialen Produktivkräften verloren. Anders formuliert: Offensichtlich führen die gesellschaftlichen Bestimmungen und (Lebens-) Bedingungen dazu, dass das Unterstützungspotential oder die Moderation zur Ich-Ausbildung mittels eines kohärent codierten Über-Ichs erodieren und sich dadurch begünstigt, aktuell ein Sozialcharakter ausbildet, welcher versucht, trotz dieses Verlusts die Abfuhr von Triebenergien – jetzt allerdings narzisstisch geprägt - zu gewährleisten.

Die narzisstische Charakterstrukturen müssen – so argumentieren Bohleber und Leuzinger – "(...) immer im Wirkungsfeld von drei Faktoren gesehen werden:

1. Infantile Dispositionen, evtl. narzisstische Störungen aus der Beziehung zum infantilen Primärobjekt.
2. Adoleszenter Entwicklungsprozess. Die psychische Restrukturierung zeitigt als Durchgangsphase mehr oder weniger stark narzisstische Verhaltensphänomene.
3. Die realen, individuell-sozialen Lebensumstände des Jugendlichen, in denen und auf die bezogen der psychisch adoleszente Entwicklungsprozess sich vollzieht." {Bohleber/Leuzinger 1983: S. 137}

Diese Faktoren werden im Folgenden zusammenfassend vor dem Hintergrund der im Rahmen der vorliegenden Arbeit differenzierten Aspekte korreliert. Die Aspekte werden daraufhin korreliert, dass die individuelle Regulation von Diskrepanzerfahrungen im Falle narzisstisch geprägter Charakterstrukturen eine spezifische Form annimmt. Die Diskrepanzerfahrungen ergeben sich aus den in Kap. 6.5 herausgearbeiteten Verarbeitungsaufforderungen.

### *7.1.2 Produktion von Humanvermögen: Verarbeitungsaufforderungen*

Es entstehen durch die aktuellen Bedingungen der Produktion von Humanvermögen wie Individualisierung, Entsicherung, Entgrenzung, Flexibilisierung, Vernetzung, etc. vermehrt durch gesellschaftliche Institutionen nicht moderierte Verarbeitungsaufforderungen<sup>382</sup> für die Individuen, wie

---

<sup>382</sup> Vgl. Kap. 6.5.

- das Herstellen-Müssen von Passungen zwischen Qualifikation-Kompetenz-Performanz,
- der Notwendigkeit zur individuellen Allokation von Humanpotential,
- dem Transformieren-Müssen individuellen Humanpotentials zu Gebrauchs- und Tauschwert,
- der individuellen Regulation von Marginalisierung,
- der Regulation des Widerspruchs zwischen Freisetzung und Gebundenheit,
- der Reflexion und dem In-Frage-Stellens habitualisierter Aspekte der (auch beruflichen) Sozialisation,
- der Moderation der Belastung gesteigerter Kompetenzanforderungen und deren Generierung,
- der Regulation der Entfremdung vom ursprünglichen Arbeitsgegenstand,
- der Notwendigkeit unternehmerischer Selbststeuerung/Selbstüberwachung und unternehmerischem Selbstzwang
- sowie der Regulation der Antinomie zwischen Mündigkeit und Entmündigung.

Diese Verarbeitungsaufforderungen bilden das Substrat der im Kap 6.4 analysierten gesellschaftlichen Bestimmungen, stehen also für die gesellschaftliche Realität. Grundsätzlich bedürfen diese Verarbeitungsaufforderungen der professionellen Moderation, da es sich hierbei um Komplexitäten handelt, welche – mit den Zielen Weltaneignung und Autonomiegewinn - als Diskrepanzerfahrungen lernend reguliert und überwunden werden müssen. Dies geschieht nicht naturwüchsig, sondern hierfür benötigt es Orientierungsmuster. Die gesellschaftliche Realität bildet allerdings im Rahmen der Vergesellschaftung nicht die einzige Quelle von Orientierungsmustern, da insbesondere primäre und sekundäre Instanzen im Zuge der Sozialisation das Überich mit Repräsentationen gesellschaftlicher Realität als Muster oder Orientierungen codieren.

Diese Konstellation wird dann problematisch, wenn die gesellschaftliche Realität und ihre Repräsentationen nicht länger übereinstimmen. In diesem Fall kommt es dazu, das sich per Sozialisation (also in Erziehungs- und Bildungsprozessen) erworbene Orientierungen nicht mit den Aufforderungen decken, welche die Realität zu verarbeiten aufgibt. *Diese Deckungsungleichheit zwischen Realität und Repräsentation scheint aktuell für die Jugendlichen ein Spannungsfeld hervorzurufen, da die unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen, verursacht durch transformationsbedingte mismatches und time-lags das Überich mit Inhalten codieren, welche die gesellschaftlichen Realität eben grade nicht repräsentieren. So sehen sich die Subjekte mit vielschichtigen Widerspruchslagen in Form von Antinomien, u.a. zwischen Überich und gesell-*

*schaftlicher Realität konfrontiert, individuell entstehen psychodynamische Spannungsfelder.*

Die Jugendlichen selbst sind zwar implizit zur Verarbeitung aufgefordert, welche sie aber nicht zu leisten in der Lage sind. Diese unverschuldete Unfähigkeit wird in dem Fall noch perpetuiert, wenn die Jugendlichen im Rahmen der Benachteiligtenförderung geringqualifiziert werden. Es muss also hier die Vermittlungsebene der professionellen Akteure im pädagogischen Handlungsfeld berücksichtigt werden, ergibt sich doch aus der Deprivationsthese in Verbindung mit den Verarbeitungsaufforderungen und der Erkenntnis bzgl. einer grundsätzlich narzisstisch geprägten Sozialcharakterstruktur eine (durch den öffentlichen Bildungsauftrag gestützte) Inklusionsaufgabe, welche nur mittels wissenschaftlich rückgebundener Professionalität gelöst werden kann. Dementsprechend werden in diesem Kapitel aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit Desiderata abgeleitet, welche insbesondere Geltung für erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogisch-professionelle Intervention beanspruchen, immer mit dem Ziel gelingender Subjektconstitution als moderierter Subjektbildung.

### 7.1.3 *Antinomien, Widersprüche und mismatches im pädagogischen Feld der Benachteiligtenförderung*

Philosophisch betrachtet, beschreibt das Konzept der Antinomie<sup>383</sup> den Widerspruch zweier Sätze, Gesetze oder Aussagen, obwohl jeder der beiden Gültigkeit

---

<sup>383</sup> Konzepte und Begriffe die oftmals synonym zu Antinomie verwendet werden sind Paradoxie oder Dilemma. Bei Dilemmata handelt es sich um Schlussweisen, bei welchen zwei zunächst gegensätzlich erscheinende Aussagen oder Argumentationen bei genauerer Betrachtung keine Option beinhalten. In der antiken Logik lässt sich zwischen positiven und negativen Dilemmata unterscheiden. In folgenden Fällen handelt es sich um ein positives Dilemma: „a)  $((p \text{ oder } \text{non-}p) \text{ und } (\text{wenn } p \text{ dann } q) \text{ und } (\text{wenn } \text{non-}p \text{ dann } q)) \text{ ergo } q$ ; b)  $((p \text{ oder } \text{non-}p) \text{ und } (\text{wenn } p \text{ dann } q) \text{ und } (\text{wenn } \text{non-}p \text{ dann } r) \text{ und } \text{non-}r) \text{ ergo } q$ .“ {Ritter 1972: S. 247} Ein semantisches Beispiel hierfür findet sich bei Servius – „Es gibt nur zweierlei, ruhmvoll siegen oder ehrenvoll sterben; soll ersteres sein, dann kämpfen, soll letzteres sein, dann kämpfen. Ergo: kämpfen.“ {ebd.} In folgenden Fällen handelt es sich um ein negatives Dilemma: „ $((\text{wenn } q \text{ dann } (m \text{ oder } n)) \text{ und } (\text{wenn } m \text{ dann } r) \text{ und } (\text{wenn } n \text{ dann } s) \text{ und } \text{non-}r \text{ und } \text{non-}s) \text{ ergo } \text{non-}q$ .“ {ebd.} Für die vorliegende Arbeit ergibt sich hieraus, dass der Begriff Dilemma klar von der Antinomie abgegrenzt ist und nicht synonym verwendet werden darf. Bei Paradoxien handelt es sich um „Sachverhalte oder Aussagen über Sachverhalte, die der allgemeinen Meinung oder Erwartung zuwiderlaufen und deshalb zunächst unverständlich bleiben.“ {Ritter 1989: S.82} Paradoxien grenzen sich somit dadurch von Antinomien ab, dass bei der Antinomie beide Bezugssätze belegbar Gültigkeit besitzen, während sich die Unverständlichkeit des Paradoxons daraus speist, dass das Gesagte der Meinung oder Erwartung des Empfängers widerspricht. Entscheidend ist, dass die Meinung oder Erwartung – selbst im Falle der Prägung durch gemeinschaftliche Überzeugungen – nicht belegbar (i.S. der Wissenschaft) Gültigkeit besitzen muss. Der Logik entsprechend muss das Gesagte jedoch zumindest auf einem „durch eine (scheinbar) korrekte logische Argumentation gewonnenen Satz, der kontradiktorisch ist oder im Widerspruch zu anerkannten Tatsachen steht bzw. zu stehen scheint“ {ebd. S. 96} basieren.

besitzt. Anders formuliert: Eine Antinomie besteht dann, wenn für jede von zwei Behauptungen einzeln gute Gründe sprechen, sich beide inhaltlich aber ausschließen. In der „Kritik der reinen Vernunft“ benutzt Kant die Terminologie *Thesis* (Behauptung) und *Antithesis* (Gegenbehauptung), z.B. für das Verhältnis der Sätze „Es gibt Willensfreiheit.- Alles in der Welt geschieht nach den Gesetzen der Natur“. {Ulfig 1999.33-34} Hegel konkretisiert das Konzept, indem er den Bezugspunkt – den Gegenstand – der Aussagen mit einbezieht. So definiert er eine Antinomie „...als die <<Behauptung zweier *entgegengesetzter* Sätze über *denselben* Gegenstand>>...“. {Ritter 1971. 395} Knoll befasst sich mit Antinomien im Rahmen der Dialektik von Theorie und Praxis bei Adorno und arbeitet in diesem Zusammenhang Strukturmerkmale von strikten Antinomien heraus.

"Strikte Antinomien sind Aussagenordnungen, die zwar widersprüchlich sind, aber offensichtlich nicht auf einem Denkfehler beruhen. Diese letzte Bemerkung muss bei all dem, was folgt, in Hinterkopf behalten werden: Es gab offensichtlich fehlerfreie Widersprüche (...), die sich zu einem späteren historischen Zeitpunkt scheinbar auflösen ließen. Ich kann also keineswegs ausschließen, dass die Klassifikation von strikten Antinomien als 'widersprüchlich und doch fehlerfrei' ein bloß historischer Standpunkt und potentiell revidierbar ist. (...) Nach aktuellem Stand der Erkenntnis gibt es Aussagenordnungen, die widersprüchlich und doch nicht schlichtweg falsch sind." {Knoll 2009: S. 21-22}

Strikte Antinomien weisen demnach wechselseitige Implikation der sich negierenden Gegensätze auf. Ihr negativ selbstbezügliches, widersprüchliches und zirkelhaftes Wesen ergibt sich insbesondere dadurch, dass der semantische, selbstbezügliche Gehalt in Konflikt mit ihren pragmatischen Voraussetzungen gerät. Die Entstehungsbedingungen einer strikten Antinomie sind im Spannungsfeld von Denken/Wirklichkeit, Sprache/Welt, Begriff/Sache oder Subjekt/Objekt zu verorten. Während V. Weizsäcker das handelnde bzw. zumindest denkende Subjekt impliziert, indem er Antinomien als „<<Paare einander entgegengesetzter Antworten auf dieselbe Frage, welche beide begrifflich einwandfrei begründet werden können>>“ definiert. {Ritter 1971: S. 396}, konstatiert Knoll explizit, dass die der strikten Antinomie innewohnenden Widersprüche erst dann aktiviert werden, wenn sie durch ein Subjekt gedacht werden. "Die ihr [der strikten Antinomie, ED] innewohnenden Widersprüchlichkeiten mögen zwar auch *an sich* bestehen und grade in diesem Falle hinter dem Rücken der Subjekte eine besondere Wirkung entfalten, doch werden sie erst endgültig zum Leben erweckt, wenn ein solches Subjekt sie zu denken vermag." {Knoll 2009: S. 24}

Das den folgenden Ausführungen zugrunde liegende Verständnis von Antinomien konkretisiert das beschriebene, philosophische Begriffsverständnis. Demzu-

folge handelt es sich bei den Bedingungsgefügen nicht a priori um Antinomien. Diese konstituieren sich erst dann, wenn zwei bestehende, für sich betrachtet gültige Phänomene/Sätze/Gesetze durch die Vermittlung des gestaltenden Subjektes aufeinander bezogen werden und der Widerspruch der nun durch die Vermittlung entstandenen Beziehungsstruktur immanent ist. In hier vorliegenden Fällen bestehen die zwei aufeinander bezogenen Aspekte in der gesellschaftliche Realität und deren individualpsychischer Repräsentation.

Die Auflösung oder Moderation wird auf Professionelle appliziert, so dass gewendet auf die Prozesse und Strukturen im pädagogischen Handlungsfeld der institutionalisierten Benachteiligtenförderung bzw. des Übergangssystems, die so entstehenden Antinomien schematisch dargestellt werden können. Die matrixförmige Darstellung<sup>384</sup> ermöglicht in Anlehnung an die Lewin'sche Feldtheorie " (...) die Beschäftigung mit gegliederten Ganzheiten und ihrer internen Dynamik (...) {Lang 1979: S. 53}; in diesem Fall ermöglicht die Matrix es, Strukturen und Prozesse des pädagogischen Handlungsfeldes so zu korrelieren, dass Widersprüche, Problemlagen, Hemmnisse und Brüche im Rahmen des Feldes offengelegt werden können. Auf der Prozessebene finden sich Interaktion/Kommunikation, Sozialisation/Individuation, Lehren/Lernen und Innovieren/Verwalten<sup>385</sup>. Diese – in der Matrix horizontal angeordneten - Prozesse werden vertikal mit den maßgeblichen Strukturmerkmalen - Ziele, Organisation der Institutionen, Relation der Institutionen, Lernende, Lehrende und Arbeitsrichtlinien - korreliert. In den einzelnen Feldern der Matrix lassen sich so nun die Widersprüche, Problemlagen und Hemmnisse des Handlungsfeldes abbilden, welche zum antinomisch geprägten, psychodynamischen Spannungsfeld führen:

---

<sup>384</sup> Vgl. hierzu auch {Lisop/Huisinga 2004:S. 76-77}.

<sup>385</sup> Diese Prozesse dürfen unter dem Titel ‚Aufgaben von Lehrenden‘ bzw. ‚Funktionen von Lehrenden‘ als breiter Konsens angesehen werden und orientieren sich am Strukturgutachten des deutschen Bildungsrates {Deutscher Bildungsrat 1973}, dem ‚Rau-Gutachten‘ {Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen 1995} und den aktuellen KMK-Standards der Lehrerbildung {Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) 16.12.2004}.

Prozesse und Strukturen	a) Kommunikation und Interaktion	b) Sozialisation und Individuation	c) Lehren und Lernen	d) Innovieren und Verwalten
1. Ziele	Subjektkonstitution vs. Deprivation	Konformität vs. Modernität	Geringqualifizierung vs. Emanzipation	Traditionelle Berufsausbildung vs. Flexibilisierung
2. Organisation der Institutionen	Netzwerke vs. Hierarchie	Berufliche Sozialisation vs. Netzwerkopportunismus	Professionalität vs. Semi-Professionalität	Laufbahnbezogene vs. problembezogene Organisationsentwicklungsplanung;
3. Relation der Institutionen	Subjektbezogene Netzwerke vs. Konkurrenz und Wettbewerb	Subjektorientierung vs. Systemorientierung	Beruf vs. Fürsorge	Bestandssicherung/Perpetuierung vs. Neue Arbeitsschneidung
4. Lernende	Privat vs. Öffentlich Marginalisierung vs. Integration	Anpassung vs. Flexibilität Soziale Orientierung vs. Narzissmus	Schulverweigerung/Schulmüdigkeit vs. Sozialraumorientierung	Bewerbung vs. Casting
5. Lehrende	Netzwerkopportunismus vs. Inklusion	Lebensweltorientierung vs. Herkunftsimperativ	Interesse vs. Testieren	Qualifikation vs. Kompetenz
6. Arbeitsrichtlinien	Bildungsauftrag vs. Sanktionierungslogik	Soziale Verantwortung vs. Individualisierung	Restriktion von Curricula vs. Elaboration von Tätigkeitsprofilen	Heimlicher Lehrplan vs. Professionalität

Tabelle XII: Antinomien im pädagogischen Feld der Benachteiligtenförderung

Exemplarisch seien an dieser Stelle einige der Antinomien aus jedem Prozessbereich als ‚Besonderes‘ näher erläutert, um deren allgemeine Zusammenhänge von Genese und Wirkung zu explizieren. Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den in diesem Unterkapitel diskutierten Antinomien nicht um einen abschließenden Katalog handelt. Vielmehr ist es so, dass sich diese hier angeführten Antinomien als Schlussfolgerung aus der Diskussion der einzelnen Teile dieser Arbeit ergeben. Somit sind sie als temporäres Produkt eines fortwährenden Erkenntnisprozesses anzusehen, welcher sich selbstverständlich dem Diskurs und der Empirie stellen muss und darüber möglicherweise zukünftig weitere und andere Antinomien zur Erkenntnis bringen kann.

a) *Kommunikation und Interaktion:*

Hinsichtlich der Ziele von Kommunikations- und Interaktionsprozessen stehen sich Subjektkonstitution und Deprivation gegenüber. Der Bildungsauftrag, wel-

chen die Institutionen des Übergangssystems – insbesondere berufliche Schulen – zu verfolgen haben, zielt auf die freie Entwicklung und Entfaltung der Humanpotentiale der Klientelgruppen in Abstimmung mit Curricula, welche die zu erwerbenden Kompetenzen konkretisieren. Im Rahmen des Übergangssystems institutionalisierte Kommunikations- und Interaktionsprozesse dienen also schlussendlich der Moderation von Subjektkonstitution, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird. Demgegenüber stehen abweichende Interessen, wie sie in Kap. 3.5. dargestellt wurden. Unter den Bedingungen neuer Steuerungsmodelle und neokorporatistischer Mechanismen setzen sich Interessen durch, welche als oberste Maxime Bestandssicherung für Institutionen verfolgen. Dieser Versuch der Bestandssicherung, welcher (wie in Kap. 3.5. gezeigt werden konnte) durch die Codierungen des Sozialgesetzbuches juristisch legitimiert ist, hat gesellschaftliche Deprivation zum Ziel, wenn auch dies nicht offen kommuniziert und über Strategien gesellschaftlicher Befriedung verschleiert wird. Die Bestandssicherung kann nämlich nur dann funktionieren, wenn es jederzeit genügend Klientelgruppen gibt, welche entsprechende Angebote in Anspruch nehmen können. So bietet das Sozialgesetzbuch ‚Hilfsbedürftigen‘ und ‚förderungsfähigen‘ Personen an – so sie denn bestimmte Merkmale erfüllen, was ihnen gleichzeitig ein Stigma verleiht – dass sich Bildungsinstitutionen um sie kümmern. Es handelt sich hierbei u.a. um die Institutionen des Übergangssystems wie sie in Kap. 4.5. referiert werden. Transferierend darf unterstellt werden, dass auch die Kommunikations- und Interaktionsprozesse innerhalb der Institutionen dieser Perspektive von Bestandssicherung unterliegen. Das bedeutet allerdings gleichzeitig, dass dadurch den besagten Klientelgruppen systematisch gesellschaftliche Teilnahme vorenthalten wird – es handelt sich also um systematisch betriebene, gesellschaftliche Deprivation. Die Professionellen im Handlungsfeld stehen nun vor der Herausforderung, diesen Widerspruch für die Jugendlichen moderieren zu müssen.

Der strategische Zielkonflikt muss auf operativer Ebene reguliert werden. Die Akteure als (pädagogisches oder leitendes) Personal kommen nicht umhin, beide Zielperspektiven zu verfolgen, unterstellt man Ihnen ein pädagogisches Ethos und das Bedürfnis beruflicher Erfüllung. Professionalität und Semi-Professionalität unterscheiden sich an dieser Stelle anhand des Reflexionsgrades im Hinblick auf den dargestellten antinomischen Zielkonflikt zwischen Subjektkonstitution und gesellschaftlicher Deprivation. Nur wenn den Akteuren diese Chimäre in ihren Implikationen bewusst ist, sind sie in der Lage, auf professioneller, wissenschaftlich rückgebundener Basis, Subjektkonstitution kommunikativ zu moderieren, und gleichzeitig Bestandssicherung zu betreiben. Bestandssicherung wäre über den Beleg der Effizienz von Maßnahmen als einem Merkmal der neuen Steuerungslogik zu generieren. Gelingt es den Akteuren im Rahmen des Kontraktma-

nagements die Effizienz in Zielvereinbarungen argumentativ auf die Subjektkonstitution anstatt auf rein quantitative Merkmale zu beziehen, so wären beide Zielperspektiven geschickt kombiniert. Gelingt dies nicht, da den Akteuren der Zielkonflikt in seinen Implikationen nicht bewusst ist, kann es dazu kommen, dass die Effizienz einzig am quantitativen Output gemessen wird. In dem Fall dürfte es nicht verwundern, wenn ohne Sinn und Verstand Teilnehmer durch Maßnahmen ‚durchgeschleust‘ würden und mangels moderierter Subjektkonstitution weiter in gesellschaftlichen Abhängigkeiten verblieben – der Fall von Deprivation träte ein. Auch Forschung im Hinblick auf die Effizienz oder Adäquanz entsprechender Interventionskonzepte kann nur dann zu verwertbaren Erkenntnissen gelangen, wenn dieser antinomische Zielkonflikt reflektiert in Untersuchungen einfließt. In Kap. 2 zum Stand der Forschung konnte allerdings belegt werden, dass dies bisher nur bedingt der Fall ist.

Der aufgezeigte, antinomische Zielkonflikt lässt sich auch anhand der **Arbeitsrichtlinien** zeigen. Hier stehen sich der Bildungsauftrag und die Sanktionslogik des SGB gegenüber. Für die Bildungsinstitutionen und Akteure der Benachteiligtenförderung besteht der Auftrag der Entwicklung und Entfaltung von Humanpotential, abgeleitet aus dem staatlichen Bildungsauftrag für das (berufliche) Schulwesen. Dies bedeutet, dass das Prinzip der Subjektbildung als Grundlage potentialorientierter, pädagogischer Interventionspraxis nicht hintergebar ist. So ist dieses Prinzip nicht nur Teil eines pädagogischen Ethos, sondern gleichzeitig auch als juristische Verpflichtung im Schulgesetz codiert:

"Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten. " {Ministerium für Inneres und Kommunales NRW: § 2, Abs. 4}

Dieser Grundsatz wird in Curricula und Bildungsplänen aufgegriffen und weiter konkretisiert, und hat als Grundprinzip in der Benachteiligtenförderung Gültigkeit auch außerhalb von Schulgrenzen, z.B. bei Kooperationspartnern wie freien Trägern, etc. Demgegenüber steht die Sanktionslogik des SGB, wie sie als Pflichtverletzungen in § 31 codiert ist. Dort heißt es unter Absatz 1:



"Erwerbsfähige Leistungsberechtigte verletzen ihre Pflichten, wenn sie (...)

2. sich weigern eine zumutbare Arbeit, Ausbildung, Arbeitsgelegenheit nach § 16d oder ein nach § 16e gefördertes Arbeitsverhältnis aufzunehmen, fortzuführen oder deren Anbahnung durch ihr Verhalten zu verhindern, (...) {Schulin 2012: S. 64}

Die Rechtsfolgen entsprechender Pflichtverletzungen sind unter § 31 a codiert.

"Bei einer Pflichtverletzung nach § 31 mindert sich das Arbeitslosengeld II in einer ersten Stufe um 30 Prozent, des für erwerbsfähige leistungsberechtigte Personen nach § 20 maßgebenden Regelbedarfs. Bei der ersten wiederholten Pflichtverletzung nach § 31 mindert sich das Arbeitslosengeld II um 60 Prozent des für erwerbsfähige leistungsberechtigte Personen nach § 20 maßgebenden Regelbedarfs. Bei jeder weiteren wiederholten Pflichtverletzung nach § 31 entfällt das Arbeitslosengeld II vollständig." {Schulin 2012: S. 65}

Das bedeutet konkret, dass junge Menschen die sich im Qualifizierungsprozess der Benachteiligtenförderung befinden und gleichzeitig entweder im Rahmen einer Bedarfsgemeinschaft mit Ihren Eltern (Sozialgeld), oder unabhängig davon selbst als Leistungsempfänger (da Jugendliche i.d.R. noch kein Einkommen bezogen haben, gelangen Sie im Falle der Notwendigkeit staatlicher Alimentierung direkt in den Rechtskreis des SGB II) staatlich alimentiert werden, permanent der Gefahr von Sanktionierung unterliegen. So wäre beispielsweise der Fall denkbar, dass im Rahmen einer Eingliederungsvereinbarung (nach § 15 SGB II oder § 37 SGB III) die Teilnahme und der Abschluss einer Maßnahme der Berufsvorbereitung vereinbart würden. Käme es im Laufe der Maßnahme zu Problemen wie Verhaltensauffälligkeiten, unentschuldigtem Fehlen, Maßnahmeabbruch, etc. , so stünde permanent auch die materielle Lebensgrundlage des zu Fördernden in Frage. Eine solche Abhängigkeit kann dazu führen, dass nicht die freie Entwicklung und Entfaltung von Humanpotential betrieben wird, sondern dass Benachteiligte unter der Androhung von Sanktionierung abhängig in Maßnahmen gehalten werden, welche kaum ihren Lebensinteressen entsprechen. Genau das hätte aber entweder die aufgezeigten Probleme zur Folge, oder die Sanktionsandrohung würde sich in einem zweckgebundenen Konformismus und Opportunismus der jungen Menschen niederschlagen – auch das ein Effekt, der wohl kaum zu den gewünschten Ergebnissen institutionalisierter Kommunikations- und Interaktionsprozesse im pädagogischen Handlungsfeld zählen dürfte. Wiederum befinden sich sowohl die Akteure als auch die Klienten in einem antinomischen Konflikt, der auf operativer Ebene gelöst werden muss. Umso wichtiger werden in diesem

Zusammenhang professionelle Diagnosefähigkeiten sowohl bei Berufsberatung und Case-Management seitens der Arbeitsverwaltung als auch beim pädagogischen Personal in den Institutionen.

*b) Sozialisation und Individuation:*

Betrachtet man **Prozesse der Sozialisation und Individuation** hinsichtlich der **Relation von Institutionen**, so zeigt sich ein Widerspruch zwischen Subjektorientierung auf der einen und Systemorientierung auf der anderen Seite. Greift man nämlich den Gedanken des Case-Managements<sup>386</sup> auf und nimmt diesen auch ernst, so müsste man von einer subjektorientierten Relationierung der Institutionen ausgehen. Demnach wären sowohl die inhaltliche als auch die verfahrensbezogene Konkretisierung von Bildungs-, Erziehungs- und Integrations- oder Inklusionszielen der Institutionen am Gedanken des Trajekts der individuellen Subjektkonstitution auszurichten. Das heißt, nicht die Eigenlogik der Institutionen sondern die Bedürfnisse der Subjekte würden Zuweisung zu -, Abfolge von - und Inhalte von institutionalisierten Bildungsangeboten der Benachteiligtenförderung bestimmen. Die Analyse der Praxis von Benachteiligtenförderung, wie sie in Kap. 4.4. – 4.7. differenziert in juristische Codierungen, Träger-/Institutionsökonomie und Aspekte des Übergangssystems sowie in Kap. 5. hinsichtlich der Spezifika von Interventionskonzeptionen dokumentiert ist, zeigt, dass der Orientierungsmaßstab oftmals eben nicht im individuellen Trajekt der Entwicklung und Entfaltung des Subjekts liegt. Vielmehr besteht der Orientierungsrahmen vornehmlich in den systemimmanenten Logiken von Trägerschaft (Gedanke der Bestandssicherung), paradigmatischen Grundpositionen (Sozialpädagogik: Fürsorge vs. Berufspädagogik: Beruf) oder der Organisationslogik von Institutionen (Schulen: Klassenprinzip mit Klassenrichtwerten, Unternehmen: Werkstattprinzip unter Verwertungsaspekten). Diesen Logiken ist gemein, dass Sie für die Akteure der Benachteiligtenförderung, welche den genannten Institutionen zugeordnet sind, ein subjektorientiertes, trajektbezogenes Arbeiten erschweren, was das Einbeziehen von Implikationen außerhalb der jeweiligen Institution angeht, oder beispielsweise aus Gründen des Wettbewerbs sogar verhindern. Diese Art der systemorientierten und der Tendenz nach eher separierenden Relationierung der Institutionen steht einer subjektorientierten Lösung diametral gegenüber.

Einen ersten Ansatz zu einem Ausweg aus dem Dilemma zwischen subjekt- und systemorientierter Relationierung der Institutionen böten professionelle Kooperationskonzepte. Hierzu bedarf es aber mehr als bloßer Zusammenarbeit, da zuvor

---

<sup>386</sup> Vgl. hierzu {Buchmann 2004}.

ein grundlegendes, wechselseitiges Verständnis über Subjektbegriff, Interventionsziele, paradigmatische Herangehensweisen, Professionalisierungsstände und – bedarfe, Norm- und Werteorientierungen, Habitualisierungen, etc. hergestellt werden müsste. Weil sich aber komplexe Zusammenhänge, welche den Kooperationsprozess verhindern oder erschweren können, wie z.B. professionsbezogene Habitualisierungen und Denkmuster oder Konkurrenzbedingungen aufgrund neuer Steuerungslogiken, kaum unmoderiert auflösen lassen dürften, bedarf ein professioneller Kooperationsprozess der Moderation auf der Grundlage wissenschaftlicher Expertise.

**Sozialisations- und Individuationsprozessen**, welche durch Lehrende initiiert und moderiert werden, sind vor dem Hintergrund des Erkenntnisgewinns dieser Arbeit besondere Aufmerksamkeit zu widmen. An dieser Stelle stehen sich die Lebensweltorientierung, wie sie insbesondere durch das sozialpädagogische Paradigma (Vgl. Kap. 5.1.) vertreten wird, und ein Herkunftsimperativ, insbesondere handlungsleitend für Lehrerinnen und Lehrer diametral gegenüber. Das Paradigma der Lebensweltorientierung besagt, dass Ausgangs- und Bezugspunkt pädagogischer Interventionskonzepte immer in der Lebenswelt der Schüler bzw. Klienten zu suchen sind. Dies kann geschehen, indem die pädagogischen Akteure diese Lebenswelten in all ihren Facetten, Milieus, Kulturen und Subkulturen wahrnehmen, kennen und auch anerkennen. Im Zweifel können nur auf diesem Weg die Bedürfnisse und Potentiale der jungen Menschen aufgespürt werden, da diese Bedürfnisse und Potentiale sich eben möglicherweise nur im Medium der – wie auch immer defintorisch gefassten – Lebenswelt objektivieren. Demgegenüber wird aber immer wieder auf die ungleiche Chancenverteilung im deutschen Bildungssystem hingewiesen<sup>387</sup>, die Schule wird als Mittelschichts- oder Mittelklasseninstitution<sup>388</sup> bezeichnet, denn Lehrerinnen und Lehrer rekrutieren sich nach wie vor tendenziell eher aus bürgerlichen Lebenslagen. Diese Tatsache hat zur Folge, das Verhaltens- und Sprachcodizes<sup>389</sup>, Normen- und Werthaltungen und weitere, Orientierung stiftende Aspekte, welche in das pädagogische Handlungsfeld Schule durch die Lehrer eingebracht werden, sich an den Standards bürgerlicher Lebenslagen orientieren. Werden diese Standards durch Lehrerinnen und Lehrer nicht aktiv reflektiert, mutieren Sie zum Ziel von Unterricht im Rahmen des heimlichen Lehrplans. Auf diesem Weg unreflektiert gesetzt, blockieren Werthaltungen die sich möglicherweise in unserem Kulturkreis nicht zuletzt auf – ursprünglich aus protestantisch-calvinistischen Moralvorstellungen resultierenden – ‚Tugenden‘ wie Anpassung, Disziplin, Unterordnung, Gehorsam, Fleiß, etc.

---

<sup>387</sup> Vgl. u.a. {Solga/Dombrowski 2009: insbesondere S. 41 f.}.

<sup>388</sup> Vgl. z.B. {Lützens 1971}.

<sup>389</sup> Vgl. {Bernstein 1972}, {Overmann 1972}.

gründen, einen freien Blick auf die Lebenswelt der Klientelgruppen. Konkret kann dies dazu führen, dass beispielsweise Graffiti, ‚tags‘, weblogs oder Rap Texte nicht mit Maslow als Ausdruck des Bedürfnisses nach Achtung und Selbstverwirklichung und als Entäußerung kommunikativer Kompetenz mit Entwicklungs- und Entfaltungspotential betrachtet werden, sondern eher als zu unterbindende Missachtung von Disziplin, Gehorsam, Hierarchie und Redlichkeit; vergleichbares gilt für abweichende Sprachcodizes, Normen- und Werthaltungen. Entsprechende Potentialentäußerungen im Rahmen der Lebenswelt der Klientelgruppen aus dem beschriebenen Herkunftsimperativ heraus zu missachten, bedeutet aber Desinteresse, Widerstand und Abwehr zu provozieren. Dieses Widerstandspotential ergibt sich, indem die Möglichkeit verspielt wird, im Sinne Holzkamps<sup>390</sup> an den Lebensinteressen der Betroffenen anzuknüpfen, um so Öffnungen und Zugänge zu potentiellen Lerngegenständen aufzuspüren. Sollen stattdessen Bildungs- und Erziehungsprozesse anhand von Lerngegenständen, welche unreflektiert aus dem Herkunftsmilieu der Lehrperson übernommen wurden initiiert werden, kommt es zu einer Antinomie, welche durch die Jugendlichen nicht aufgelöst werden kann.

Zur Erklärung soll ein fiktives Beispiel dienen. Eine Antinomie besteht dann, wenn Zusammenhänge des Wirtschaftskreislaufes anhand der Produktion von ‚Twilight‘<sup>391</sup> Büchern vermittelt werden soll. Während der Ansatz mit ‚Twilight‘ Geschichten Inhalte aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen noch nachvollziehbar sein mag, so wäre doch das Heranziehen der Buchproduktion als Exemplum für die Rolle der Produktion im Wirtschaftskreislauf didaktisch semi-professionell gedacht. Wenn es nämlich der Fall ist, dass man es mit einer typischen Lerngruppe der Benachteiligtenförderung zu tun hat, dann darf eben nicht davon ausgegangen werden, dass Bücher grundsätzlich vorhanden sind und genutzt werden, so wie es üblicherweise in Lehrer-Haushalten der Fall sein sollte. Die Aufforderung sich mit der Buchproduktion zu befassen, um etwas über die Wirkungen und Mechanismen wirtschaftlicher Zusammenhänge zu lernen, würde konterkariert durch die Auswahl des Inhaltes bzw. Lerngegenstandes im Sinne Holzkamps. Der Lerngegenstand ‚Buch‘ oder ‚Buchproduktion‘ steht sinnbildlich für kulturelles Kapital, welches der Klientel aber stigmatisierend als Benachteiligung bereits zuvor durch vielfältige, u.a. schulische Misserfolgserfahrungen abgesprochen wurde. Die Botschaft lautet: *Lerne etwas für dein Leben, durch die Beschäftigung mit Artefakten welche nicht deiner Lebenswelt*

---

<sup>390</sup> Vgl. [Holzkamp 1995].

<sup>391</sup> Hierbei handelt es sich um den englischsprachigen Titel einer größtenteils verfilmten Romanserie der Autorin Stephenie Meyer, welche sich aktuell unter (insbesondere weiblichen) Teenagern großer Beliebtheit erfreut.

*entstammen*, oder anders formuliert: *Erschließe dir die Welt, anhand von Gegenständen zu denen du keinen Zugang hast*. Somit wäre der Apell als Antinomie einzustufen. Auf die Schülerinnen und Schüler kann also dieser Lerngegenstand tendenziell nur als – in der Abhängigkeitsrelation der schulischen Bewertungssituation – unauflösbare Provokation wirken und wird die oben beschriebenen Prozesse von Desinteresse, Widerstand oder Ablehnung hervorrufen. Die intendierte Subjektkonstitution wird so blockiert.

c) *Lehren und Lernen:*

Es entsteht auch dann eine Antinomie, wenn – wie anhand der Bestimmungen Flexibilität und Verwissenschaftlichung in Kap. 6.4.4 und 6.4.6 gezeigt werden konnte – (nicht nur die berufliche) Sozialisation auf die Vermittlung von klassischen Tugenden wie Disziplin, Unterordnung, Anpassung, etc. setzt und diese im Rahmen von Lehr-Lernprozessen der Benachteiligtenförderung mit Geringqualifikation verknüpft werden. Hierdurch wird der Widerspruch zwischen Geringqualifizierung und Emanzipation evoziert. Die **Ziele der Interventionspraxis** im Übergangssystem sind tendenziell eher auf trainingsbasierte, per Imitatio-Prinzip erwerbbarer Könnensbestandteile in Verbindung mit geringqualifizierender – weil kompensatorisch angelegter – Wissensvermittlung ausgerichtet. Diesen Zusammenhang belegen die Ausführungen zur ‚Bildungswissenschaft und Ihren Programmen im Benachteiligtendiskurs‘ in Kap. 5. . Derartige, als niedrigschwellige Angebote auf Kompensation und Geringqualifikation gerichtete Interventionskonzeptionen brechen sich an den Real-Vollzügen der Arbeitswelt. Real verlangt nämlich demgegenüber eine zunehmend verwissenschaftlichte, flexibel organisierte Produktion den versierten und emanzipativen Umgang mit Bestandteilen wissenschaftlichen Wissens. In einer so organisierten Produktion ist es wenig hilfreich in der Lage zu sein, assimilativ-tayloristisch einfache Vollzüge zu wiederholen, sondern vielmehr ist gefordert gemeinschaftlich Problemlösungen zu generieren. Dazu gehören auch die Reflexion und das In-Frage-Stellen habitualisierter Aspekte von (beruflicher) Sozialisation – dies jedoch wird durch die Setzung der genannten Tugenden als gesellschaftliche Norm im Über-Ich sowie durch restringiert codierte Curricula blockiert, die auf Geringqualifikation zielen. Diesen Widerspruch aufzulösen wird den jungen Menschen allerdings nicht abgenötigt, vielmehr bildet die Geringqualifikation an sich aus Arbeitgeberposition bereits ein Vermittlungshemmnis, wie an den Debatten um den Fachkräftemangel ablesbar ist.

Die Ziele der Geringqualifizierung sind den Curricula als **Arbeitsrichtlinien** zu entnehmen. Exemplarisch sei hier der Lehrplan für die Vorklasse zum Berufsgrundschuljahre bzw. für Schüler ohne Ausbildung herangezogen<sup>392</sup>. Der berufsbezogene Bereich ist nach den Berufsbezügen Agrarwirtschaft, Bautechnik/Elektrotechnik/Holztechnik /Metalltechnik, Ernährung und Hauswirtschaft, Farbtechnik und Raumgestaltung, Körperpflege, Sozialwesen und Gesundheit, Textiltechnik und Bekleidungsherstellung, Wirtschaft und Verwaltung strukturiert. Für den berufsbezogenen Bereich Wirtschaft und Verwaltung beispielsweise sind folgende Ziele festgelegt:

- Einfache personalwirtschaftliche Maßnahmen unter dem Gesichtspunkt der Berufswahlorientierung und -vorbereitung entwickeln;
- Einfache lineare Arbeitsprozesse der Auftragsbearbeitung unter rechtlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gesichtspunkten durchführen;
- Einfache Buchungsvorgänge vornehmen und die Systematik der Dokumentation der doppelten Buchführung erschließen;
- An einfachen ausgewählten Beispielen kundenorientierte Marketingmaßnahmen entwickeln

" {Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2001: S. 11}

Um das Anspruchsniveau der Zielformulierungen einschätzen zu können, empfiehlt es sich zunächst die Verben, bzw. Operatoren in Augenschein zu nehmen. Hier soll *entwickelt, durchgeführt und erschlossen* werden. Im Rahmen der Taxonomie kognitiver Lernziele nach Bloom<sup>393</sup> rangieren diese Operatoren auf den Stufen Wissen, Verstehen und Anwenden, die höheren Stufen von Analyse, Synthese und Evaluation werden somit durch diese Ziele nicht angesprochen, was als erster Beleg für die intendierte Geringqualifizierung gelten muss. Des Weiteren sind die in den Zielen bereits angelegten Lerngegenstände auf deren Komplexitätsniveau hin zu überprüfen. Dies Überprüfung zeigt, dass es sich jeweils um *einfache* – sprich komplexitätsreduzierte – *personalwirtschaftliche Maßnahmen, lineare Arbeitsprozesse der Auftragsbearbeitung, Buchführungsvorgänge und Marketingmaßnahmen* handeln soll, welche als Lerngegenstände fungieren dürfen. Ferner fällt ein starkes Übergewicht an Bestandteilen materialer Bildung auf, zuungunsten von Bestandteilen formaler Bildung. Diese Unwucht zeigt sich einerseits sehr offensichtlich in

---

<sup>392</sup> Vgl.: {Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2001}.

<sup>393</sup> Vgl. {Bloom 1972}.

den Zielen des berufsbezogenen Bereichs, wie sie bereits referiert wurden, andererseits fällt aber auch bei der Durchsicht der Ziele des berufsübergreifenden ~ und des Differenzierungsbereiches auf, dass immer wieder materiale Berufsbezüge eingefordert werden. Es zeigt sich demnach exemplarisch am ausgewählten Ausschnitt des Curriculums, welches die allgemeinen Merkmale der restringierten Codierung von Curricula der Benachteiligtenförderung sind. Bei diesen Merkmalen handelt es sich vornehmlich um die Komplexitätsreduzierung der potentiellen Lerngegenstände in Verbindung mit dem geringen Niveau der kognitiven Herausforderung, welches an den Operatoren sichtbar wird sowie einer starken Gewichtung materialer Bildungsbestandteile mit direktem Berufsbezug.

Der curricular intendierten Geringqualifizierung stehen die Erosion geringqualifizierter Beschäftigungsmöglichkeiten und ein Trend hin zur Elaboration betrieblicher Stellenbeschreibungen und Tätigkeitsprofile gegenüber. Während die Erosion geringqualifizierter Vollzüge u.a. aus der in Kap. 6.4.5 diskutierten Bestimmung des ‚Reengineering‘ resultiert, konkretisieren die anspruchsvollen Tätigkeitsprofile oder betrieblichen Anforderungen jeweils eine Schnittmenge der in Kap. 6.4 diskutierten, gesellschaftlichen Bestimmungen wie Flexibilisierung, Vernetzung, Verwissenschaftlichung, etc. auf operativer Ebene. Die Ausführung entsprechender, betrieblich notwendiger, elaborierter Berufshandlungen bedarf eines versierten Umgangs mit den genannten Bestimmungen. Flexibel und gemeinschaftlich Lösungen unter Rückgriff auf wissenschaftliche Wissensbasen zu generieren kann aber nur dann gelingen, wenn unter Rückgriff auf Bestandteile formaler Bildung die Fähigkeiten zum Analysieren, Synthetisieren und Evaluieren entwickelt und entfaltet werden. Dies genau leistet aber die curricular codierte Geringqualifizierung nicht, wie es beispielsweise eine curriculare Codierung nach dem Prinzip der arbeitsorientierten Exemplarik<sup>394</sup> leisten könnte.

d) *Innovieren und Verwalten:*

**Prozesse des Verwaltens** der eigenen Bildungs- und Berufsbiographie seitens der **Lernenden** rufen eine weitere Antinomie hervor. Die Bestimmungen moderner, industriell produzierender Gesellschaften, wie sie in Kap. 6.4 diskutiert wurden, bringen eine transformierte Logik von Allokation des – mit Gebrauchs- und Tauschwert zu versehenen – Humanpotentials und des Zugangs zu Erwerbsarbeit mit sich. Wenn beispielsweise berufliche Sozialisation in der Benachteiligtenförderung von geordneten Bewerbungsverfahren als Zugangsmuster zu Ausbildung und Arbeit ausgeht, die nachfrageorientiert von Ausbildungs-

---

<sup>394</sup> Vgl. {Lisop/Huisinga 2004}.

platzanbietern gesteuert werden, entsteht eine Antinomie für die Jugendlichen. Real verläuft nämlich – wie am Beispiel der Entwicklung zum Arbeitskraftunternehmer und der Bestimmungen Flexibilität und Netzwerke gezeigt wurde – der Zugangsweg eher über individuell zu organisierende, angebotsorientierte Casting-Verfahren. Der ‚Bewerber‘ als Anbieter von bestimmten Kompetenzen musste zuvor selbstgesteuert den Gebrauchs- und Tauschwert seines Humanpotentials aufspüren, herstellen und mit nachhaltiger Wirkung versehen, diesen Gebrauchswert dann im Rahmen eines Netzwerks den entscheidenden Personen präsentieren, wobei gleichzeitig bedacht werden muss, wie mögliche Konkurrenten zu marginalisieren wären, um im Sinne des Netzwerkopportunismus Erfolg zu haben. Die Sozialisation – und damit die Codierung für den einzuschlagenden Weg im Über-Ich – sieht jedoch vor, auf das passende Angebot an Ausbildungsplätzen zu warten und sich auf traditionellem Wege einem Bewerbungsverfahren zu unterziehen. Die beiden Zugangswege stehen sich objektiv diametral gegenüber, die Regulation bleibt dem Subjekt überlassen, Subjektkonstitution als eine kohärente Ich-Ausbildung wird so blockiert.

#### 7.1.4 Wechselwirkungen der Verarbeitungsaufforderungen und Sozialcharaktere

In ihrer Wirkung auf das Subjekt ähnelt die Antinomie dem ‚double-bind‘ der Kommunikation. Hier stehen sich zwei – je für sich betrachtet – sinnhafte, gültige Aussagen gegenüber, die aufeinander bezogen durch ein und denselben Kommunikationsakt ihre Widersprüchlichkeit preisgeben. Ein Beispiel bietet der amerikanische Psychologe Haley:

„Nehmen wir an, eine Mutter sagt zu ihrem Kind: >Komm auf meinen Schoß.< Nehmen wir weiter an, sie hat diese Aufforderung in einem Ton gesagt, der anzeigt, dass sie am liebsten hätte, das Kind würde ihr vom Leibe bleiben. Das Kind wird sich dann der Botschaft gegenüber sehen: >Komm mir nahe<, die inkongruent mit der Botschaft qualifiziert wird: >Geh weg von mir<. (...) Käme es ihr nahe, so würde sie ungemütlich werden, weil sie durch ihren Ton angezeigt hat, es solle sich fernhalten. Hielte es sich fern, so würde sie ungemütlich werden, weil sie es doch schließlich zu sich eingeladen hat.“{Lorenzer 1977: S. 65}

Das Kind befindet sich nun in einer Situation in der beide Optionen dem Ziel einer harmonischen Beziehung zur Mutter nicht zuträglich zu sein scheinen. Der deutsche Psychoanalytiker Lorenzer charakterisiert ein solches Double-bind als eine in sich widersprüchliche Situation, die „in ihrer Antagonistik gegen jede Lösung nach der einen oder anderen Seite, dem einen oder anderen Interaktionsan-



gebot verhindert und die Gesamtgestalt der antagonistischen Szene festgehalten wird.“{Lorenzer 1977: S. 70} Dementsprechend wird die als unaufhebbar erlebte Widersprüchlichkeit „bis zum Erlöschen des Zusammenspiels (...) als geschlossene Gestalt fixiert.“{ebd.}

Die Individuen, welche das Klientel der Benachteiligtenförderung bilden, müssen diese elaborierten, antinomischen Verarbeitungsaufforderungen zunächst als nicht oder kaum bewältigbar erleben, da die restringierte curriculare Codierung der Maßnahmen und Bildungsgänge der Benachteiligtenförderung auf Geringqualifikation zielen - diese Form der Diskrepanzerfahrung also nicht moderieren - wie im ersten Teil der Arbeit gezeigt wurde<sup>395</sup>.

Psychoanalytisch argumentiert weisen die in dieser Arbeit diskutierten Aspekte der Benachteiligtenproblematik also darauf hin, dass - in Anlehnung an die These der Kopplung von Sozio- und Psychogenese - die gesellschaftliche Deprivation mitsamt all ihrer Bestimmungen und Verarbeitungsaufforderungen zu einer strukturellen Störung des individuellen Selbst führen können, indem zunächst die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls blockiert wird. Das gestörte Selbstwertgefühl resultiert konkret aus der Verringerung der

" (...) libidinöse[n] Besetzung des Selbst beispielsweise bei einem Verlust äußerer Liebesquellen, beim Scheitern in der Erreichung von Ich-Zielen oder in der Erfüllung von Ich-Ansprüchen, unter Über-Ich Zwängen infolge für das Über-Ich unannehmbarer Triebbedürfnisse, im Gefühl des Unvermögens, den Erwartungen des Ich-Ideals zu genügen oder allgemein bei Frustration von Triebbedürfnissen oder körperlichen Krankheiten. Verlust oder versagen in jedem einzelnen dieser Bereiche wirkt häufig auf andere Bereiche zurück." {Kernberg 1983: S. 364}

Als Subjekte sind die Individuen größtenteils mit der Regulation der Verarbeitungsaufforderungen und den daraus folgenden Antinomien allein gelassen. Die unverschuldete Unfähigkeit diese Regulationsleistung vollziehen zu können, bietet Erklärungswert hinsichtlich der Neuakzentuierung des narzisstisch-leidend-aggressiven Sozialcharakters. Der Polarität narzisstischer Störungsbilder zwischen (z.T. imaginären Entäußerungen von) Größen-Selbst und Größenklein entsprechend, flüchtet sich einerseits ein Teil der Jugendlichen auf unterschiedlichste Art und Weise aus der Realität. Diese Realitätsflucht wird entweder im Rahmen virtueller, sozialer Netzwerke<sup>396</sup> - Zima spricht von einem imaginären Ideal-Ich - vollzogen, oder in Form (nicht zuletzt durch massenmediales Angebot konstruier-

---

<sup>395</sup> Vgl. Kap. 4.

<sup>396</sup> Vgl. hierzu auch {Turkle 2011}.

ter) Illusionen einer heilen Welt oder auch in dichotome Weltbilder von ‚den Guten und den Schlechten‘ und Selbst- oder Fremdzuschreibungen der Schuld am eigenen Scheitern. Dies zeigen die Studien zum Sozialcharakter in Kap. 6.6 – 6.8. So kommt es auch dazu, dass ein anderer Teil der Kohorte die innere Spannung, welche durch die subjektiv als nicht lösbar empfundenen Verarbeitungsaufforderungen hervorgerufen wird, als narzisstischer Wut (Kohut) gegenüber Fremdgruppen in Form eines Größen-Selbst entäußert. Charakteristische Symptome narzisstischer Persönlichkeitsstrukturen sind dementsprechend

"(...) Größenideen, Verachtung anderer, mangelnde Fähigkeiten zur feineren Wahrnehmung realistischer Aspekte anderer Menschen, Selbstgerechtigkeit und ausnützende oder sogar parasitäre Tendenzen (...); Sie [Menschen mit narzisstischer Persönlichkeitsstruktur, ED] schwanken zwischen gesteigertem Engagement in Aktivitäten oder Beziehungen, die ihnen Triumph, Bewunderung oder unmittelbare Bedürfnisbefriedigung einbringen, und jäher Preisgabe solcher Aufgaben, Beziehungen und Aktivitäten, sobald diese ihren grandiosen Narzissmus nicht mehr unterstützen, unter rigoroser Distanzierung von der sozialen Realität und deren Entwertung zum Schutz vor Mißerfolg." {Kernberg 1983: S. 372}

Andererseits leidet ein weiterer Teil der angesprochenen Gruppe in Form des Größen-Kleins (Kernberg) so sehr unter den Bedingungen, dass sich unterschiedlichste Pathologien<sup>397</sup> einstellen. Hierbei handelt es sich um Persönlichkeitsstörungen wie beispielsweise Depressions- oder Borderline-Erkrankungen<sup>398</sup>.

Die neue Akzentuierung des Sozialcharakters hilft nicht Abhängigkeiten zu überwinden sondern perpetuiert diese im Falle von Diskrepanzerfahrungen vielmehr zuungunsten der Möglichkeit, Öffnungen hin zur Verfügungserweiterung aufzuspüren, oder Diskrepanzerfahrungen als Herausforderung anzunehmen. Bezieht man nun diese Erkenntnis auf die ohnehin schon inhaltlich begründete Dysfunktionalität der Benachteiligtenförderung so wird eine weitere – quasi implizite – Ebene der Blockierung und Schließung offengelegt.

---

<sup>397</sup> Die sich möglicherweise einstellenden Pathologien sind nicht Teil des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit und werden deshalb an dieser Stelle nur kurz benannt ohne weiter differenziert analysiert zu werden.

<sup>398</sup> Vgl. {Kernberg 1983}.

## 7.2 Doppelt blockierte Subjektkonstitution

Die Antinomien resultieren aus den Bestimmungen moderner Gesellschaften sowie deren Verarbeitungsaufforderungen und sind für die Subjekte als Diskrepanzerfahrung wahrnehmbar. Die Problemhaftigkeit dieser Konstellation für gelingende Subjektkonstitution, wie sie oben beschreiben wird, wird noch potenziert dadurch, dass diese Verarbeitungsaufforderungen von außen unmoderiert bleiben. Die durch die Grundbedürfnisse freigesetzte Energie wird nun aufgrund der vielfältigen und für die einzelnen Schnittfelder von Strukturen und Prozessen im pädagogischen Handlungsfeld beschriebenen, blockierenden Konstellationen daran gehindert, sich konstruktiv und produktiv zugunsten gelingender Subjektkonstitution in Kompetenz zu transformieren. Den Energieerhaltungssatz als Metapher heranziehend, lassen sich somit die Entstehung und die Wirkung des ‚destruktiven‘ Sozialcharakters, wie er oben herausgearbeitet wird, erklären. Die Bedürfnisse nach Sicherheit, Zugehörigkeit, Liebe, Achtung, Selbstverwirklichung, das Verlangen nach Wissen und Verstehen, Bezogenheit, Transzendenz, Verwurzelung, Identitätserleben, die Suche nach einem Rahmen der Orientierung und die Suche nach einem Objekt der Hingabe verfolgend, werden die freigesetzten Triebenergien im Hinblick auf die Subjektkonstitution destruktiv entladen. So wird anfallende Triebenergie freigesetzt und intern zwischen Es und Überich vermittelt, allerdings – und dies zeigt sich aber erst im Nachgang – ohne ein Ich zu entwickeln, welches als Subjekt im Sinne der Verfügungskraft über das Objekt und die Welt bezeichnet werden darf. Vielmehr wird das so generierte Ich in Abhängigkeitsrelationen gehalten, wie die Benachteiligtenproblematik eindrucksvoll belegt: Die jungen Menschen versuchen sich im Rahmen der Benachteiligtenförderung Verfügung über das eigene, gelebte und zu lebende Leben zu verschaffen und Laufen damit in die Deprivationsfalle. Sie werden nämlich in diesem Bemühen, welches – bleibt es wie aktuell institutionalisiert und curricular codiert, unmoderiert – zum Scheitern verurteilt ist, von einer deprivierten Gesellschaft zynisch ausgebremst.

Sowohl eine Benachteiligtenforschung, als auch eine Benachteiligtenförderung, verstanden als Erforschung und Förderung gelingender Subjektkonstitution, kommen im Sinne wissenschaftlicher und pädagogischer Professionalität nicht umhin, sich forschungslogisch und im Rahmen von Diagnose und Förderung mit eben diesen Mismatches, Hemmnissen und Widerständen auseinander zu setzen. Denn erst deren Klärung ermöglicht fördernde Perspektiven.

## Literaturverzeichnis

Ministerialblatt der Handels- und Gewerbeverwaltung in Preußen. In: Arbeiterschutz und Wohlfahrtspflege 1901, H. 22, S. 352–354.

ABEL, Heinrich/STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Eine Aufsatzsammlung. Braunschweig 1968.

ADORNO, Theodor W.: Minima Moralia. Reflexionen aus d. beschädigten Leben. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1980.

ADORNO, Theodor W.: Soziologische Schriften I. (Gesammelte Schriften, Bd. 8). Frankfurt am Main 1997.

ADORNO, Theodor W.: Gesammelte Schriften. Minima Moralia. (4 - Minima moralia). Frankfurt am Main 2003.

ADORNO, Theodor W.: Gesammelte Schriften. Kulturkritik und Gesellschaft II. (10.2 - Kulturkritik und Gesellschaft II). 1. Aufl. Frankfurt am Main 2003.

ADORNO, Theodor W.: Studien zum autoritären Charakter. 6. Aufl. Frankfurt am Main 2007.

ALDWIN, Carolyn M.: Stress, coping, and development. An integrative perspective. 2nd ed. New York 2010.

ARNOLD, Rolf u.a. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen op. 1995.

ARNULF BOJANOWSKI, Manfred E. M. S. (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen. Umbau der Förderlandschaft - innovative Netzwerke - neue Aktivierungsformen. (13. Hochschultage Berufliche Bildung, Bd. 11). TU Darmstadt. Bielefeld 2004.

ASAM, Wolfgang/ALBRECHT, Reinhold: Qualifizierung zur Fachkraft im Gastgewerbe im Berufsbildungswerk Augsburg. Ein Praxisbericht aus der beruflichen Rehabilitation junger Menschen mit Lernbehinderungen. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 138–146.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Zukunft des Bildungswesens im Kontext der demografischen Entwicklung. Bielefeld 2010.

AVENARIUS, Hermann: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006.

- BADER, Reinhard (Hrsg.): *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*. (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Bd. 15). Bochum 1995.
- BARTSCH, Eberhard: *Die Bibliographie*. 1. Aufl. München 1979.
- BAUDISCH, Winfried: *Zur Entwicklung der Behindertenhilfe und von Konzepten der Rehabilitation*. In: BAUDISCH, Winfried/SCHULZE, Marion/WÜLLENWEBER, Ernst (Hrsg.): *Einführung in die Rehabilitationspädagogik*. Stuttgart 2004, S. 9–43.
- BAUDISCH, Winfried/BOJANOWSKI, Arnulf (Hrsg.): *Berufliche Rehabilitation mit behinderten und benachteiligten Jugendlichen im Berufsbildungswerk*. (Pädagogische Beiträge zur sozialen und kulturellen Entwicklung Bd. 5). Münster 2002.
- BAUDISCH, Winfried/SCHULZE, Marion/WÜLLENWEBER, Ernst (Hrsg.): *Einführung in die Rehabilitationspädagogik*. Stuttgart 2004.
- BECK, Klaus/KELL, Adolf/ACHTENBERGER, Frank (Hrsg.): *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven*. Weinheim 1991.
- BECK, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Erstausg., [Nachdr.]. Frankfurt am Main 2007.
- BECKER, Gary S.: *Human Capital and the Economy*. In: *Proceedings of the American Philosophical Society* 1992, H. 136, S. 85–92.
- BECKER, Gary S.: *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3. ed., [reprint]. Chicago, Ill. 2008.
- BECKER, Roland/MULOT, Ralf/WOLF, Manfred (Hrsg.): *Fachlexikon der Sozialen Arbeit*. 4. vollständig überarbeitete. Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge. Stuttgart 1997.
- BEICHT, Ursula: *Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule - Berufsausbildung*. In: *BiBB Report* 2009, H. 11, S. 1–16.
- BEICHT, Ursula/FRIEDRICH, Michael/ULRICH, Joachim G.: *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*. Bielefeld 2008.
- BELL, Daniel: *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg 1973.
- BERNSDORF, Wilhelm (Hrsg.): *Wörterbuch der Soziologie*. 2. Aufl. Stuttgart 1969.

BERNSTEIN, Basil B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. 1. Aufl. Düsseldorf 1972.

BESENER, Andreas/DEBIE, Sven O./KUTSCHA, Günter: Riskante Übergänge. Die Eingangsphase der Berufsausbildung als kritischer Einstieg in die Erwerbsbiographie. In: MÜNK, Dieter (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. 2. Aufl. Bonn 2010, S. 104–117.

BEYME, Klaus v.: Die Grossen Regierungserklärungen der deutschen Bundeskanzler von Adenauer bis Schmidt. München, Wien 1979.

BIERMANN, Horst: Zur Situation der sonder- und sozialpädagogischen Qualifizierung von Berufspädagogen. In: BADER, Reinhard (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Bd. 15). Bochum 1995, S. 181–196.

BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999.

BIERMANN, Horst: Benachteiligtenförderung - Anspruch und Wirklichkeit. In: KAMPMEIER, Anke S. (Hrsg.): Die Zukunft der Benachteiligtenförderung. Zwischen Sparzwang und pädagogischem Anspruch. 1. Aufl. Goldebek 2006, S. 35–56.

BIERMANN, Horst: Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung. 1. Aufl. Stuttgart 2008.

BIERMANN, Horst: Qualifizierung von Risikogruppen. In: BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. (Berufsbildung konkret, Bd. 11). Baltmannsweiler 2011, S. 12–35.

BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard: Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. In: BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. (Berufsbildung konkret, Bd. 11). Baltmannsweiler 2011, S. 220–226.

BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. (Berufsbildung konkret, Bd. 11). Baltmannsweiler 2011.

BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard: Risikogruppen in der Berufsbildung. In: BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didak-

- tik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. (Berufsbildung konkret, Bd. 11). Baltmannsweiler 2011, S. 4–11.
- BIERMANN, Horst/RÜTZEL, Josef: Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 11–37.
- BLANKERTZ, Herwig: Arbeitslehre in der Hauptschule. 2. Aufl. 1968.
- BLANKERTZ, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Weinheim 1985.
- BLOOM, Benjamin S.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim 1972.
- BOBZIEN, Manfred: Berufsvorbereitung und Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche. Konzepte und erste Erfahrungen aus Modellversuchen. (Modellversuche zur beruflichen Bildung, Bd. 7). Berlin 1981.
- BOHLEBER, Werner/LEUZINGER, Marianne: Narzismus und Adoleszenz. Kritische Bemerkungen zum 'Neuen Sozialisationstypus'. In: DÖHMANN-HÖH, Gabi (Hrsg.): Die Neuen Narzissmustheorien, zurück ins Paradies? Frankfurt am Main 1983], c1981, S. 125–138.
- BOHLINGER, Sandra: Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Beruf- und Wirtschaftspädagogik, 100. Jg. 2004, S. 230–241.
- BOJANOWSKI, Arnulf: Die Produktionsschule. In: DEDERING, Heinz/ARNOLD, Rolf (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München 1996, S. 479–500.
- BOJANOWSKI, Arnulf: Selbstverantwortete Projektarbeit. Ein Entwicklungsimpuls für "lernende Organisationen" in der Benachteiligtenförderung. In: BAUDISCH, Winfried/BOJANOWSKI, Arnulf (Hrsg.): Berufliche Rehabilitation mit behinderten und benachteiligten Jugendlichen im Berufsbildungswerk. (Pädagogische Beiträge zur sozialen und kulturellen Entwicklung Bd. 5). Münster 2002, S. 41–62.
- BOJANOWSKI, Arnulf: Der hannoversche Modellversuch "Lernorte im Dialog". Kooperation und Netzbildung in der Benachteiligtenförderung. In: BOJANOWSKI, Arnulf/ECKERT, Manfred/STACH, Meinhard (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen. Umbau der Förderlandschaft - innovative Netzwerke - neue Aktivierungsformen. (Berufsbildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Quantität - Qualität - Verant-

wortung; 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004 ; 11). Bielefeld 2004, S. 83–100.

BOJANOWSKI, Arnulf (Hrsg.): Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule ; eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster 2008.

BOJANOWSKI, Arnulf u.a.: Jugendliche besser verstehen und ganzheitlich fördern. Erfahrungen mit einem Lehrgang für Jugendliche mit individuellem Förderbedarf. Frankfurt am Main 1996.

BOJANOWSKI, Arnulf/ECKARDT, Peter/RATSCHNISKI, Günter: Forschungen in der Benachteiligtenförderung. Sondierung einer unübersichtlichen Landschaft. In: bwp@ 2004, H. 6.

BOJANOWSKI, Arnulf/ECKARDT, Peter/RATSCHNISKI, Günter: Annäherung an die Benachteiligtenforschung. Verortung und Strukturierungen. In: BOJANOWSKI, Arnulf/RATSCHNISKI, Günter/STRßER, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. (Berufsbildung, Arbeit, Innovation, Bd. 30). 1. Aufl. Bielefeld 2005, S. 10–40.

BOJANOWSKI, Arnulf/ECKERT, Manfred/STACH, Meinhard (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen. Umbau der Förderlandschaft - innovative Netzwerke - neue Aktivierungsformen. (Berufsbildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Quantität - Qualität - Verantwortung; 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004 ; 11). Bielefeld 2004.

BOJANOWSKI, Arnulf/RATSCHNISKI, Günter/STRßER, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. (Berufsbildung, Arbeit, Innovation, Bd. 30). 1. Aufl. Bielefeld 2005.

BOLTANSKI, Luc/CHIAPELLO, Ève/TILLMANN, Michael: Der neue Geist des Kapitalismus. Brosch. Ausg. Konstanz 2006.

BONIFER-DÖRR, Gerhard: Arbeiten mit dem Förderplan. Eine Handreichung für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Bonn 1992.

BONIFER-DÖRR, Gerhard/ESPERT, Sünne: Professionalisierung der Mitarbeiter/innen in der Benachteiligtenförderung. Die Fortbildung des Ausbildungs- und Betreuungspersonals. In: BONIFER-DÖRR, Gerhard/VOCK, Rainer/THIEL, Jürgen (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung - Stand - Perspektiven ; Festschrift für Jürgen Thiel. (Hiba-Forum, Bd. 26). Darmstadt 2003, S. 349–366.

BONIFER-DÖRR, Gerhard/VOCK, Rainer/THIEL, Jürgen (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung -



Stand - Perspektiven ; Festschrift für Jürgen Thiel. (Hiba-Forum, Bd. 26). Darmstadt 2003.

BONZ, Bernhard: Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals. In: BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. (Berufsbildung konkret, Bd. 11). Baltmannsweiler 2011, S. 36–43.

BONZ, Bernhard/HUISINGA, Richard: Methoden und Medien. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 38–55.

BORCHERT, Wolfgang/BÖLL, Heinrich: Draussen vor der Tür, und ausgewählte Erzählungen. Hamburg 1956.

BOTHFELD, Silke/BODEGAN, Claudia S. W. (Hrsg.): Arbeitsmarktpolitik in der sozialen Marktwirtschaft. Vom Arbeitsförderungsgesetz zum Sozialgesetzbuch II und III. 1. Aufl. Wiesbaden 2009. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91991-1>.

BOTHMER, Henrik von: Einleitung zu Kapitel 5. Handlungsfelder und Zielgruppen. In: FÜLBIER, Paul (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster 2001, S. 445–468.

BOURDIEU, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S. 183–198.

BOURDIEU, Pierre/PASSERON, Jean-Claude/HARTIG, Irmgart: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971.

BRAUN, Frank: Lebenslagen junger Menschen am Übergang zu Ausbildung und Erwerbsarbeit. In: BONIFER-DÖRR, Gerhard/VOCK, Rainer/THIEL, Jürgen (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung - Stand - Perspektiven ; Festschrift für Jürgen Thiel. (Hiba-Forum, Bd. 26). Darmstadt 2003, S. 119–136.

BRAUN, Karl-Heinz: "Schulversagen". Ein vielschichtiges Gefüge von objektiven Ursachen und subjektiven Gründen. In: SPIES, Anke/TREDOP, Dietmar (Hrsg.): "Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. 1. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 101–124.

BRÖDEL, Hermann/KONEFFKE, Gernot: Zur Erforschung der Industrieschule des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts. Schriften von Hermann Brödel, Kurt Iven, August Gans und Robert Alt Hrsg. u. eingel. Vaduz 1982.

BRUNING, Gerhild: Bildungsbenachteiligt, beruflich benachteiligt, sozial benachteiligt? Benachteiligte in der Weiterbildung. In: Wirtschaft und Berufserziehung, Zeitschrift für Berufsbildung und Bildungspolitik 2002, H. 54, S. 14–15.

BUCHMANN, Ulrike: Case Management. Eine Bestandsaufnahme in qualifikationstheoretischer Absicht. Frankfurt am Main 2004.

BUCHMANN, Ulrike: Benachteiligte Jugendliche = Dropouts? Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Erkundung der Perspektiven von einem Fünftel der nachwachsenden Generation. In: Siegen Sozial (SiSo) 2006, H. 2, S. 56–65.

BUCHMANN, Ulrike: Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt am Main 2007.

BUCHMANN, Ulrike: Neue Steuerungslogik im Bildungssystem. New Public Management und das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ 2009, H. 16.

BUCHMANN, Ulrike u.a.: Benachteiligtendiskurs. Eine kommentierte Bibliographie. Frankfurt am Main 2010.

BÜCHTER, Karin/KIPP, Martin (Hrsg.): Berufspädagogische Erkundungen. Eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern ; Festschrift für Martin Kipp. Frankfurt am Main 2005.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (BA): Neues Fachkonzept 2004.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) gem. § 61, 61a, 64 Abs. 2 sowie § 69 SGB III 2009.

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit. ANBA 1970.

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit. ANBA. Nürnberg 1981.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (HRSG.): 25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung. Vom Modellprogramm zur Daueraufgabe. Bonn 2005.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2009.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BiBB) (HRSG.): Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB). Bonn 2003.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BONN) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2011.

BUNDESMINISTER DER JUSTIZ (Hrsg.): Bundesgesetzblatt 1967.

BUNDESMINISTER DER JUSTIZ (Hrsg.): Bundesgesetzblatt 1972.

BUNDESMINISTER DER JUSTIZ (Hrsg.): Bundesgesetzblatt 1975.

BUNDESMINISTER DER JUSTIZ (Hrsg.): Bundesgesetzblatt 1976.

BUNDESMINISTER DER JUSTIZ (Hrsg.): Bundesgesetzblatt. BGBI 1981.

BUNDESMINISTER DER JUSTIZ (Hrsg.): Bundesgesetzblatt 1984.

BUNDESMINISTER DER JUSTIZ (Hrsg.): Bundesgesetzblatt 1987.

BUNDESMINISTER DER JUSTIZ (Hrsg.): Bundesgesetzblatt 1998.

BUNDESMINISTER DER JUSTIZ (Hrsg.): Bundesanzeiger. BAnz 1999.

BUNDESMINISTER DER JUSTIZ (Hrsg.): Bundesanzeiger 2000.

BUNDESMINISTER DER JUSTIZ (Hrsg.): Bundesgesetzblatt 2004.

BUNDESMINISTER DER JUSTIZ (Hrsg.): Bundesgesetzblatt 2007.

BUNDESMINISTER DES INNEREN (HRSG.): die Richtlinie für die Vergabe von Zuwendungen (Beihilfe) zur gesellschaftlichen, dh zur sprachlichen, schulischen, beruflichen und damit in Verbindung stehenden sozialen Eingliederung junger Aussiedler und Aussiedlerinnen sowie junger ausländischer Flüchtlinge. „Garantiefonds - Schul- und Berufsbildungsbereich - (RL-GF-SB)“. (Gemeinsames Ministerialblatt). Bonn 1996, S. 266–273.

BUNDESMINISTER FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (HRSG.): Aktionsprogramm berufliche Bildung. Bonn 1970.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (HRSG.): Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung. Bonn 1973.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (HRSG.): Berufsbildungsbericht 1977.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (HRSG.): Berufsbildungsbericht 1978.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (HRSG.): Berufsbildungsbericht 1978 1978. [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_78.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_78.pdf). 05.03.2012.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (HRSG.): Berufsbildungsbericht 1979. Bonn 1979.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1980. Berlin 1980.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1981. Bonn 1981.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (HRSG.): Berufsbildungsbericht 1982. Bonn 1982.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (HRSG.): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Handreichungen für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm des BMBW. (BMBW Werkstattberichte, Bd. 41) 1982.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (HRSG.): Berufsbildungsbericht 1983. Bonn 1983.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (HRSG.): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Handreichungen für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm des BMBW. 4. Aufl. Bonn 1987.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (HRSG.): Berufsbildungsbericht 1988. Bonn 1988.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) (Hrsg.): Bundesarbeitsblatt. BABl 1999.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsgesetz. BBiG 2005.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (HRSG.): Berufsbildungsbericht 2010.

BUNDESMINISTERIUM FÜR JUSTIZ (Hrsg.): Grundgesetz. GG 2010.

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE (HRSG.): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010-2014. Berlin Oktober.

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (HRSG.): Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt. Beschluss des deutschen Bundestages. Deutscher Bundesrat. Köln 2011.

BYLINSKI, Ursula: Defizite beschreiben - Potentiale erkennen - an den Kompetenzen ansetzen. Zum Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft 1996, 1-2, S. 32-49.

BYLINSKI, Ursula: Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung. Eine empirische Studie zum Erleben von Erwerbslosigkeit junger Facharbeiter nach der ausserbetrieblichen Berufsausbildung. Bielefeld 2002.

BYLINSKI, Ursula: "Kompetenzen fördern". Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung durch das BQF-Programm. In: FAßHAUER, Uwe/RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Festschrift für Josef Rützel zum 65. Geburtstag. (Steiner Berufspädagogik). Stuttgart 2008, S. 221-238.

CECHURA, Suitbert: Berufsvorbereitung und Berufsausbildung von jungen Menschen mit psychischen Behinderungen im Rahmen der beruflichen Rehabilitation in Berufsbildungswerken. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 218-225.

CHERKAOUI, M.: Deprivation: Relative. In: SMELSER, Neil J./BALTES, Paul B. (Hrsg.): International encyclopedia of the social & behavioral sciences. Amsterdam 2001, S. 3522-3526.

CHRISTE, Gerhard: Bewertung von Integrationserfolgen berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen. Eine vergleichende Studie in den Modellversuchen Emden und Rostock der "Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf". (Entwicklungsinitiative, Bd. 14). Offenbach am Main 2006.

CHRISTIANI, Reinhold (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Diagnostisches Vorgehen, differenziertes Fördern und Förderpläne, jahrgangsübergreifendes Unterrichten. 3. Aufl. Berlin 2005.

COLLINGRO, Peter: Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Erfahrungen, Probleme, Perspektiven ; Beitr. zum Workshop "Sozialpädag. Orientierte Berufsausbildung" d. Hochschultage "Berufl. Bildung '84". Berlin 1985.

- COMBE, Arno/HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1996.
- DAHRENDORF, Ralf: Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. 17. Aufl. Wiesbaden 2010.
- DECKER, Oliver/LANGENBACHER, Nora: Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010 ; [Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung]. Berlin 2010.
- DEDERING, Heinz: Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. 2., durchges. Aufl. München 2000.
- DEDERING, Heinz/ARNOLD, Rolf (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München 1996.
- DEUTSCH, Martin (Hrsg.): The disadvantaged Child. New York, London 1967.
- DEUTSCH, Martin: The disadvantaged Child and the Learning Process. In: DEUTSCH, Martin (Hrsg.): The disadvantaged Child. New York, London 1967, S. 39–57.
- DEUTSCHE BUNDESREGIERUNG: Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bildungsbericht '70. Bonn 1970.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1973.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Verhandlungen des deutschen Bundestages - Stenographische Berichte. Steno. Prot. 1965.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Bundestagsdrucksache 1987.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Bundestagsdrucksache 2007.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Bundestagsdrucksache 2008.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (HRSG.): Forschungsschwerpunkt: Übergänge im Jugendalter. URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=9>. [Stand: 13.11.2012].
- DICHTL, Erwin/ISSING, Otmar (Hrsg.): Vahlens großes Wirtschaftslexikon. 2., überarb. u. erw. Aufl. 1993.

DIETZ, Martin/RÖTTGER, Christof/SZAMEITAT, Jörg: Neueinstellungen gelingen am besten über persönliche Kontakte. Betriebliche Personalsuche und Stellenbesetzungen. IAB. Nürnberg 2011.

DJAFARI, Nader/ADAMCZYK, Hardy: Strategien und Methoden der Kompetenzagenturen. Modellprogramm Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit - Modellphase: Kompetenzagenturen ; aus der Praxis des Modellprogramms. (Werkstattbericht / INBAS). Offenbach am Main 2004.

DOBISCHAT, Rolf/FISCHELL, Marcel/ROSENDAHL, Anna: Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem. Eine Problemskizze. Düsseldorf 2008.

DOBISCHAT, Rolf/MÜNK, Dieter: Bedingungsanalysen zum >>Übergangssystem. In: SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK IN DER DGFE (HRSG.): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn 2009, S. 47–57.

DOERFERT, Helmut: Berufliche Qualifizierung schwer lernbehinderter Jugendlicher und junger Erwachsener. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 226–236.

DÖHMANN-HÖH, Gabi (Hrsg.): Die Neuen Narzissmustheorien, zurück ins Paradies? Frankfurt am Main 1983], c1981.

DRÖGE, Kai/VOIROL, Oliver: Stichwort: Digitales Selbst. Personale Identität im Zeitalter des Internet. In: WESTEND Neue Zeitschrift für Sozialforschung, 7. Jg. 2010, H. 2, S. 59–61.

DRUCKREY, Petra: Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Empfehlungen und Informationen für die Ausbildungspraxis in der Benachteiligtenförderung. Bonn 1992.

DUPUIS, Gregor/KERKHOFF, Winfried: Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin 1992.

DURKHEIM, Emile: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. 3. Aufl. Frankfurt am Main 1999.

ECKERT, Manfred: Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 56–75.

ECKERT, Manfred: Die Berufsschule vor neuen Herausforderungen. Sozialpädagogische Handlungsfelder an den berufsbildenden Schulen ; Ergebnisse

aus dem 2. Teil eines Modellversuches in Berufsschulen des Landes Thüringen. Darmstadt 2000.

ECKERT, Manfred: Die Integration der Benachteiligten und die Widersprüche der neuen Förderansätze. In: GREB, Ulrike (Hrsg.): Berufliche Bildung als nachhaltige Ressource. Entwicklung und Entfaltung versus Zurichtung und Vereinnahmung. Frankfurt am Main 2004 /// 2007, S. 19-.

ECKERT, Manfred: Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik. In: bwp@ 2004, H. 6.

ECKERT, Manfred: Kooperation und Übergangsmanagement im Rahmen der Berufsvorbereitung und der Benachteiligtenförderung. In: KAMPMEIER, Anke S. (Hrsg.): Professionell kooperieren und qualifizieren in der Benachteiligtenförderung. Rückblicke - Einblicke - Ausblicke. (Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 4). 1. Aufl. Goldebek 2006, S. 21-30.

ECKERT, Manfred: Kooperation und Übergangsmanagement im Rahmen der Berufsvorbereitung und der Benachteiligtenförderung. In: KAMPMEIER, Anke S. (Hrsg.): Professionell kooperieren und qualifizieren in der Benachteiligtenförderung. Rückblicke - Einblicke - Ausblicke. (Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 4). 1. Aufl. Goldebek 2006, S. 21-30.

ECKERT, Manfred: Lernprobleme und Lernstrategien von lernbeeinträchtigten Auszubildenden. In: BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. (Berufsbildung konkret, Bd. 11). Baltmannsweiler 2011, S. 54-71.

ECKERT, Manfred u.a.: Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster [u.a.] 2007.

EHRENBERG, Alain: Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt [u.a.] 2004.

EICKHOFF, Dieter: Berufsbildungswerke. In: BECKER, Roland/MULOT, Ralf/WOLF, Manfred (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 4. vollständig überarbeitete. Stuttgart 1997, S. 131.

EICKHOFF, Dieter: Berufsförderungswerke. In: BECKER, Roland/MULOT, Ralf/WOLF, Manfred (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 4. vollständig überarbeitete. Stuttgart 1997, S. 133.

EICKHOFF, Markus T./SCHAUMANN, Uwe/SCHWEERS, Christoph: Kontinuierliche Verbesserung pädagogischer Prozesse. (BMBF-Modellversuch KVPP)



; Aufbau und Vertiefung von Kompetenzen handwerklicher Führungskräfte zur Unterstützung von Personen mit besonderem Förderbedarf in der beruflichen Bildung ; [Abschlussbericht]. (Berufsbildung im Handwerk Reihe B, Bd. 63). Paderborn 2007.

ELIAS, Norbert: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main 2009.

ELLWEIN, Thomas/GROOTHOFF, Hans-Hermann R. H./ROTH, Heinrich (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Berlin 1969.

ENGRUBER, Ruth u.a.: Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg und deren Verbesserungsmöglichkeiten 2003.

ERIKSON, Erik H./HÜGEL, Käte: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 1. Aufl., [23. Dr.]. Frankfurt am Main 2008.

EULER, Dieter/SLOANE, Peter (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Pflaffenweiler 1997.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.): Mitteilungen der Kommission an die Mitgliedsstaaten zur Festlegung der Leitlinien für die Gemeinschaftsinitiative EQUAL über die transnationale Zusammenarbeit bei der Förderung neuer Methoden zur Bekämpfung von Diskriminierungen und Ungleichheiten jeglicher Art im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt 2000.

FABHAUER, Uwe/RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Festschrift für Josef Rützel zum 65. Geburtstag. (Steiner Berufspädagogik). Stuttgart 2008.

FISSELER, Björn/SCHATEN, Michael: Barrierefreies E-Learning und Universal Design. In: BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. (Berufsbildung konkret, Bd. 11). Baltmannsweiler 2011, S. 208–219.

FOOKEN, Insa: Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Weinheim ;, München 2007.

FÖRSTER, Heike: Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen. München 2006.

FREIRE, Paulo: Unterdrückung und Befreiung. Münster ;, New York, München, Berlin 2007.

- FREUD, Sigmund: Jenseits des Lustprinzips. Massenpsychologie und Ich-Analyse. (Sigmund Freud Gesammelte Werke, Bd. 13). 7. Aufl. 1972.
- FREUD, Sigmund: Psychologie des Unbewussten. (Sigmund Freud Studienausgabe, Bd. 3). Frankfurt am Main 2000.
- FREUD, Sigmund/FREUD, Anna: Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet. 5. Aufl. Frankfurt am Main 1978.
- FREUD, Sigmund/GÖRLICH, Bernard/LORENZER, Alfred: Das Unbehagen in der Kultur. Und andere kulturtheoretische Schriften. Frankfurt 1994.
- FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG. (HRSG.): Das Duale System der Berufsausbildung in der Sackgasse? Modernisierungsdruck und Reformbedarf. Bonn 1994.
- FRIESE, Marianne/ANSLINGER, Eva: Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Förderansätze der beruflichen Bildung. Bielefeld 2008.
- FROMM, Erich: Die Furcht vor der Freiheit. 6. Aufl. Frankfurt am Main 1973.
- FROMM, Erich: Wege aus einer kranken Gesellschaft. E. sozialpsycholog. Untersuchung. 10. Aufl. Frankfurt/M. [u.a.] 1981.
- FROMM, Erich: Den Menschen verstehen. Psychoanalyse und Ethik. Ungekürzte Ausg., 7. Aufl. München 2005.
- FROMM, Erich/FUNK, Rainer: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. 17. Aufl. /// Ungekürzte Ausg., 33. Aufl. Stuttgart /// München 1996 /// 2005.
- FUCHS-HEINRITZ, Werner (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 4. Aufl. Wiesbaden 2007.
- FÜLBIER, Paul (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster 2001.
- FÜLBIER, Paul/STEIMLE, Hans-Eckart: Streetwork, Jugendarbeit, Ausuchende Jugendsozialarbeit. In: FÜLBIER, Paul (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster 2001, S. 589–604.
- FURCK, Carl-Ludwig: Forderungen der Wirtschaft an die Schule. In: Die Sammlung, 15. Jg. 1960, H. 6, S. 327 ff.
- GAGEL, Alexander/BIEBACK, Karl-Jürgen/KNICKREHM, Sabine (Hrsg.): SGB II / SGB II. Grundsicherung und Arbeitsförderung. München 2012.

- GALBRAITH, John K.: Die moderne Industriegesellschaft. München, Zürich 1970.
- GEDRAHT, Volker/SCHRÖER, Wolfgang: Die Sozialgesetzgebung und die Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert. Erläuterungen am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. In: THOLE, W./THOLE, Werner (Hrsg.): Grundriss soziale Arbeit // Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden 2011, S. 863–882.
- GEHLEN, Arnold: Der Mensch. Seine Natur and seine Stellung in der Welt. 13. Aufl. Wiesbaden 1997.
- GENERALKOMMISSION DER GEWERKSCHAFTEN DEUTSCHLANDS: Ausgabe 1919. In: Correspondenzblatt der Generalkommission der Gewerkschaften Deutschlands 1919.
- GENTNER, Cortina/RESCHKE, Bernd: Merkmale von Produktionsschulen. In: BOJANOWSKI, Arnulf (Hrsg.): Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule ; eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster 2008, S. 69–84.
- GENTNER, Cortina/ B. A. W. C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben:. Münster/New York/München/Berlin 2008.
- GEORG, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz 2006.
- GEORG AUERNHEIMER (HRSG.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. (Interkulturelle Studien, Bd. 16). 2. Aufl. Wiesbaden 2006.
- GEORGETOWN UNIVERSITY (HRSG.): Report of the twentieth annual round table meeting on linguistics and language studies. Washington, D.C. 1970.
- GEßNER, Thomas: Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt. (Pädagogische Beiträge zur sozialen und kulturellen Entwicklung, Bd. 7). Münster 2003.
- GEULEN, Dieter: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1989, c1977.
- GIRMES, Renate: Professionell Lehrende als strukturelle Chance? Plädoyer für ein aufgaben- und kompetenzorientiertes Lehrerausbildungscurriculum und eine veränderte Ausbildungskultur. In: SPIES, Anke/TREDOP, Dietmar (Hrsg.): "Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. 1. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 281–296.

GRANATO, Mona: Jugendliche mit Migrationshintergrund. Auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (HRSG.): Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Bonn 2003, S. 29–48.

GREB, Ulrike (Hrsg.): Berufliche Bildung als nachhaltige Ressource. Entwicklung und Entfaltung versus Zurichtung und Vereinnahmung. Frankfurt am Main 2004 /// 2007.

GREINERT, Wolf-Dietrich: Das "deutsche System" der Berufsausbildung. Baden-Baden 1993.

GREINERT, Wolf-Dietrich: Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Frankfurt am Main 2007.

GREINERT, Wolf-Dietrich/WIEMANN, Günter: Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Analyse und Beschreibungen. (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik, Bd. 2). 2. Aufl. Baden-Baden 1993.

GRIMM, Katja/VOCK, Rainer: Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Münster 2007.

GRONBACH, Sigrid: Soziale Gerechtigkeitsleitbilder in der Arbeitsmarktpolitik. Von der Verteilung zur Teilhabe. In: BOTHFELD, Silke/BODEGAN, Claudia S. W. (Hrsg.): Arbeitsmarktpolitik in der sozialen Marktwirtschaft. Vom Arbeitsförderungsgesetz zum Sozialgesetzbuch II und III. 1. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 35–48.

GRUBER, Johannes: Der flexible Sozialcharakter. Eine Studie zur gegenwärtigen Transformation von Subjektivität. Basel 2008.

HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M 1995.

HABERMAS, Jürgen: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1999.

HABERMAS, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft ; mit einem Vorwort zur Neuauflage 1990. 1. Aufl., [12. Nachdr.], unveränd. Nachdr. der zuerst 1962 im Luchterhand-Verl. ersch. Ausg. Frankfurt am Main 2010.

HAGEDORN, Udo: Kritik des selbstorganisierten Lernens in der Berufsausbildung. Eine Konzeptdiskussion in erkenntnistheoretischer Absicht. Siegen 2008.

- HAVIGHURST, Robert J.: Developmental tasks and education. 3. Aufl. New York 1972.
- HEGEL, Georg W. F.: Vermittlung. In: HEGEL, Georg W. F. (Hrsg.): Werke in zwanzig Bänden. Register. Frankfurt a. M. 1981, S. 690–692.
- HEGEL, Georg W. F. (Hrsg.): Werke in zwanzig Bänden. Register. Frankfurt a.M 1981.
- HEIGL-EVERS, Annelise (Hrsg.): Lewin und die Folgen. Sozialpsychologie, Gruppendynamik, Gruppentherapie : hrsg. von Annelise Heigl-Evers. Zürich 1979.
- HEITMEYER, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10. 1. Aufl. Berlin 2011.
- HEITMEYER, Wilhelm: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt. In: HEITMEYER, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10. 1. Aufl. Berlin 2011, S. 15–41.
- HELSPER, Werner: Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: KRÜGER, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs ErziehungswissenschaftBd. 1). 7., durchges. und aktualisierte Aufl. Opladen 2006, S. 15–34.
- HERMANN, Manfred: Ursprünge der Jugendsozialarbeit in der Weimarer Republik. In: FÜLBIER, Paul (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster 2001, S. 20–37.
- HEYDORN, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildungs und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1970.
- HIRSCH, Joachim: Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System 1970.
- HOFMANN, Gunter: Das Soziale und der Zeitgeist. Eine Einlassung auf das letzte Jahrzehnt. In: HEITMEYER, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10. 1. Aufl. Berlin 2011, S. 42–60.
- HOLTMANN, Everhard: Politik-Lexikon. München u.a 1991.
- HOLZKAMP, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausg. Frankfurt am Main 1995.

HONNETH, Axel/SUTTERLÜTY, Ferdinand: Paradoxien der Gegenwart. Eine Forschungsperspektive. In: WESTEND Neue Zeitschrift für Sozialforschung, 8. Jg. 2011, H. 1, S. 67–85.

HRADIL, Stefan: Lagen und Milieus. Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. In: SOLGA, Heike/POWELL, Justin/BERGER, Peter A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/Main 2009, S. 281–312.

HUISINGA, Richard: Schlüsselqualifikationen - Genese und Stellenwert. In: PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M 1992, S. 79–95.

HUISINGA, Richard: Bildung und Zivilisation. Vorstudien in theoretischer und forschungspraktischer Absicht. Frankfurt am Main 1996.

HUISINGA, Richard: Bildungsökonomie. In: KAISER, Franz-Josef/PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Hamburg 1999, S. 152–153.

HUISINGA, Richard: Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen. eine bildungswissenschaftliche Betrachtung. In: GREB, Ulrike (Hrsg.): Berufliche Bildung als nachhaltige Ressource. Entwicklung und Entfaltung versus Zurichtung und Vereinnahmung. Frankfurt am Main 2004 /// 2007, S. 41–56.

HUISINGA, Richard: Zur Transformation des beruflichen Bildungswesens durch die Veränderung seiner Reproduktionsfunktionen. In: BÜCHTER, Karin/KIPP, Martin (Hrsg.): Berufspädagogische Erkundungen. Eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern ; Festschrift für Martin Kipp. Frankfurt am Main 2005, S. 233–253.

HUISINGA, Richard: Arbeitsorientierte Exemplarik. Ein Beitrag zur Grundlegung strategischer Teilhabeplanung Benachteiligter. In: BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. (Berufsbildung konkret, Bd. 11). Baltmannsweiler 2011, S. 87–106.

HUISINGA, Richard/LISOP, Ingrid: Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München 1999.

HUISINGA, Richard/WIRTZ, Heribert/LIPSMEIER, Antonius: Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000" des Deutschen Bundestages. Frankfurt am Main 1990.

- HÜTHER, Gerald: Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden. 9. Aufl. Göttingen 2009.
- IBEN, Gerd u.a.: Kompensatorische Erziehung. Analysen amerikanischer Programme. München 1971.
- INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (HRSG.): Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen aus Bundesmitteln durch die BA 1984.
- INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (HRSG.): Jeder fünfte Geringqualifizierte ist Arbeitslos. Nürnberg 2011.
- JACOBS, Kurt: Berufliche Qualifizierung von Menschen mit (geistiger) Behinderung für den Arbeitsbereich der Werkstatt für Behinderte und für Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarktes. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 203–217.
- JOHANNSEN, Christian: Professionelle im Strukturwandel der beruflichen Rehabilitation. Siegen 2011.
- JUNGK, Sabine/SCHÜTTE, Friedhelm: Benachteiligung ausländischer Jugendlicher im deutschen Berufsbildungssystem nach PISA. In: BOJANOWSKI, Arnulf/ECKERT, Manfred/STACH, Meinhard (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen. Umbau der Förderlandschaft - innovative Netzwerke - neue Aktivierungsformen. (BerufsBildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Quantität - Qualität - Verantwortung; 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004 ; 11). Bielefeld 2004, S. 53–72.
- KAERGER, Rudi: Die Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen (Zentralstelle für Volkswohlfahrt). Das Selbstverständnis einer halbamtlichen Institution des Kaiserreichs im Spiegel ihrer Konferenzen und Debatten zur Arbeiterjugendfrage ; (1890 bis 1920). Frankfurt am Main 1996.
- KAISER, Franz-Josef: Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 1999.
- KAISER, Franz-Josef (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2006.
- KAISER, Franz-Josef/KELL, Adolf: Rahmenbedingungen, Untersuchungen und Ergebnisse. Bewertungen und Empfehlungen. 1. Aufl. Neuss 1986.
- KAISER, Franz-Josef/PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Hamburg 1999.

- KAMPMEIER, Anke S.: Blickpunkt.: Berufsübergreifende Fortbildung von Berufsschule und außerschulischem Träger der Benachteiligtenförderung. In: KAMPMEIER, Anke S. (Hrsg.): Professionell kooperieren und qualifizieren in der Benachteiligtenförderung. Rückblicke - Einblicke - Ausblicke. (Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 4). 1. Aufl. Goldebek 2006, S. 55–63.
- KAMPMEIER, Anke S. (Hrsg.): Die Zukunft der Benachteiligtenförderung. Zwischen Sparzwang und pädagogischem Anspruch. 1. Aufl. Goldebek 2006.
- KAMPMEIER, Anke S. (Hrsg.): Professionell kooperieren und qualifizieren in der Benachteiligtenförderung. Rückblicke - Einblicke - Ausblicke. (Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 4). 1. Aufl. Goldebek 2006.
- KAMPMEIER, Anke S.: Inklusion statt Re-Integration. In: KAUNE, Peter R. J. S. G. (Hrsg.): 14. Hochschultage Berufliche Bildung. Berufliche Bildung, Innovation, Soziale Integration. Bielefeld 2007.
- KAMPMEIER, Anke S./NIEMEYER, Beatrix (Hrsg.): Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation. (Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 2). 1. Aufl. Goldebek 2004.  
<http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/122386779.pdf>.
- KAUNE, Peter R. J. S. G. (Hrsg.): 14. Hochschultage Berufliche Bildung. Berufliche Bildung, Innovation, Soziale Integration. Bielefeld 2007.
- KELL, Adolf: Berufsgrundbildungsjahr. In: KAISER, Franz-Josef (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2006, S. 149–150.
- KELL, Adolf: Systemische Umwelt deutscher Produktionsschulen. In: GENTNER, Cortina/ B. A. W. C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben.: Münster/New York/München/Berlin 2008, S. 189–203.
- KERNBERG, Otto F.: Borderline-Störungen und pathologischer Narzissmus. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 429). Frankfurt a.M 1983.
- KERNBERG, Otto F./HARTMANN, Hans-Peter (Hrsg.): Narzissmus. Grundlagen - Störungsbilder - Therapie. Stuttgart 2006.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Begriff der Arbeitsschule. 2. Aufl. Leipzig und Berlin 1913.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. München 1950.



KETTER, Per-Marcel: Der Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: FÜLBIER, Paul (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster 2001, S. 821–826.

KEUPP, Heiner: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Orig.-Ausg., 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2008.

KIPP, Martin u.a.: Benachteiligtenförderung in der Kasseler Produktionsschule BuntStift. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 122–137.

KNIGGE, Arnold u.a. (Hrsg.): Kommentar zum Arbeitsförderungsgesetz (AFG). Baden-Baden 1984.

KNOLL, Heiko: Dialektik von Theorie und Praxis bei Theodor W. Adorno. Marburg 2009.

KOCH, Martin/STRAßER, Peter: In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. (Berufsbildung, Arbeit und Innovation Forschung, Bd. 33). Bielefeld 2008.

KOLLER, Alexander: Wolfgang Borcherts "Draussen vor der Tür". Zu den überzeitlichen Dimensionen eines Dramas. Marburg 2000.

KOMMISSION "ZUKUNFT DER BILDUNG - SCHULE DER ZUKUNFT" BEIM MINISTERPRÄSIDENTEN DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied ;, Kriftel ;, Berlin 1995.

KORTE, Petra: Der Benachteiligtendiskurs aus allgemeinpädagogischer Perspektive. In: SPIES, Anke/TREDOP, Dietmar (Hrsg.): "Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. 1. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 25–40.

KOSIK, Karel: Die Dialektik des Konkreten. Eine Studie zur Problematik des Menschen und der Welt 1986.

KRAMER, Manuela/STOECKER, Daniela: Kompetent fördern und fordern. Handlungshilfen für die Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2008. <http://d-nb.info/990520226/04>.

KRECKEL, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983.

KREMPL, Sophie-Thérèse: Paradoxien der Arbeit. Oder: Sinn und Zweck des Subjekts im Kapitalismus. Bielefeld 2011.

- KRONAUER, Martin: Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. 2. Aufl. Frankfurt, M, New York, NY 2010.
- KRÜGER, Heinz-Hermann (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. [Hauptdokumentationsbd. der 15. Kongresses der DGfE an der Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg]. Opladen 1997.
- KRÜGER, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs ErziehungswissenschaftBd. 1). 7., durchges. und aktualisierte Aufl. Opladen 2006.
- KRÜGER, Heinz-Hermann/HELSPER, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 8., durchges. Aufl. Opladen 2007.
- KÜHLEWEIN, Gerhard/U.A.: Zur drohenden Ausbildungskrise im nächsten Jahrzehnt. In: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WIRTSCHAFT (HRSG.): Schülerberg und Ausbildung. Analysen und Maßnahmen. Stuttgart 1976.
- KÜHNLEIN, Gertrud/KLEIN, Birgit: Einstiegsqualifizierung für Jugendliche (EQJ). Erste Erfahrungen in der Region "Westfälisches Ruhrgebiet" 2005.
- KUTSCHA, Günter: Übergangsforschung - Zu einem neuen Forschungsbereich. In: BECK, Klaus/KELL, Adolf/ACHTENBERGER, Frank (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim 1991, S. 113–156.
- LABOW, William: The Logic of Nonstandard English. In: GEORGETOWN UNIVERSITY (HRSG.): Report of the twentieth annual round table meeting on linguistics and language studies. Washington, D.C. 1970, S. 1–44.
- LACHMAYR, Norbert: THEMA - QUALIFIZIERUNG VON JUGENDLICHEN MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF - Jugendliche ohne Lehrstelle -- Softskills besonders förderungsbedürftig. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis : BWP ; Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung 2006, H. 35, S. 47–49.
- LANG, Alfred: Die Feldtheorie von Kurt Lewin. In: HEIGL-EVERS, Annelise (Hrsg.): Lewin und die Folgen. Sozialpsychologie, Gruppendynamik, Gruppentherapie: hrsg. von Annelise Heigl-Evers. Zürich 1979, S. 51–57.
- LEITHÄUSER, Thomas/VOLMERG, Birgit: Psychoanalyse in der Sozialforschung. E. Einf. am Beispiel e. Sozialpsychologie d. Arbeit. Opladen 1988.
- LEMKE, Horst/SEMMLER, Otto: Ein Jahr Berufsbildungsgesetz. Eine kritische Bilanz zum 1. Sept. 1970 1970.

- LEMPERT, Wolfgang: Leistungsprinzip und Emanzipation 1971.
- LEMPERT, Wolfgang: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. Frankfurt am Main 1974.
- LEMPERT, Wolfgang: Das Märchen vom unaufhaltsamen Niedergang des "dualen Systems". In: Zeitschrift für Beruf- und Wirtschaftspädagogik 1995, H. 91, S. 225–231.
- LEMPERT, Wolfgang: Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2009.
- LEWANDOWSKI, Theodor: Linguistisches Wörterbuch. 6. Aufl., unveränd. Nachdr. der 5., überarb. Aufl. Heidelberg 1994.
- LIEBEL, Manfred: Produktivkraft Jugend. Über aktuelle & historische Aspekte der Arbeiterjugendfrage im Kapitalismus. Frankfurt am Main 1976.
- LINTEN, Markus/PRÜSTEL, Sabine: Auswahlbibliographie Benachteiligtenförderung 2010.
- LIPPEGAUS, Petra: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen: Kompetenzen feststellen - Ausbildungsreife fördern. Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. 2. durchges. Aufl. Offenbach 2008.
- LISOP, Ingrid: Wirtschaft und Erziehung. In: ELLWEIN, Thomas/GROOTHOFF, Hans-Hermann R. H./ROTH, Heinrich (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Berlin 1969, S. 345–383.
- LISOP, Ingrid (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. Berlin 1990.
- LISOP, Ingrid: Qualifikation und Qualifikationsforschung. In: KAISER, Franz-Josef (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2006, S. 418–421.
- LISOP, Ingrid/HUISINGA, Richard (Hrsg.): Bildung zum Sozialschrott? Ausbildungsbeeinträchtigte? ; 10. Schuljahr und ihre spezielle Pädagogik. Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung. Frankfurt/M. 1984.
- LISOP, Ingrid/HUISINGA, Richard: Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjekt - Kompetenz - Professionalität. (Separation - Leben und Erkenntnis, Bd. 1). 3. Aufl. Frankfurt am Main 2004.
- LORENZER, Alfred: Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1977.

- LORENZER, Alfred: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. 4. Aufl. Frankfurt am Main 1995.
- LUDEWIG, Jürgen/PAAR, Marion: Schulsozialarbeit. In: FÜLBIER, Paul (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster 2001, S. 516–533.
- LUHMANN, Niklas: Soziologische Aufklärung 6. Opladen 1995.
- LÜTKENS, Charlotte: Die Schule als Mittelklasseninstitution. Non scholae sed vitae. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1971, Sonderheft 4, S. 22–39.
- MALMEDE, Hans: Jugend zwischen Kriminalität und Kriminalisierung (1871–1918). In: LISOP, Ingrid (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. Berlin 1990, S. 53–70.
- MARCUSE, Herbert: Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud. 16. Aufl. Frankfurt am Main 1990.
- MARIAK, Volker/KLUGE, Susann: Zur Konstruktion des ordentlichen Menschen. Normierungen in Ausbildung und Beruf. Frankfurt am Main 1998.
- MASLOW, Abraham H.: Motivation und Persönlichkeit. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2010.
- MEAD, George H./LAERMANN, Klaus/JOAS, Hans: Gesammelte Aufsätze, Band 1. 1. Aufl. Frankfurt am Main, Germany 1987, c1980.
- MEADOWS, Dennis L.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Ungekürzte Ausg. Reinbek bei Hamburg 1973.
- MERTEN, Roland/OLK, Thomas: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: COMBE, Arno/HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1996, S. 570–613.
- MERTEN, Roland/OLK, Thomas: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: COMBE, Arno/HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1996, S. 570–613.
- MERTENS, Dieter (Hrsg.): Berufliche Flexibilitätsforschung in der Diskussion. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg 1978.
- MEYER, M.A/PRENZEL, M./HELLEKAMPS, S. (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik =Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2008.

MINISTERIUM FÜR INNERES UND KOMMUNALES NRW (Hrsg.): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. SchulG NRW 2005.

MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Sekundarstufe II - Berufskolleg; Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr (VK-BGJ), Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSoB), Lehrgänge für Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien (Internationale Förderklassen - IFK); Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung 2001.

MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): Jugendwerkstätten. Eine Längsschnittuntersuchung. Düsseldorf 2003.

MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen Verkäuferin / Verkäufer Kauffrau im Einzelhandel/Kaufmann im Einzelhandel. Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung. 2004.

MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen Verkäuferin / Verkäufer Kauffrau im Einzelhandel/Kaufmann im Einzelhandel. Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung. 2004.

MOLLENHAUER, Klaus: Erziehung und Emanzipation. 3. Aufl. München 1970.

MÖLLER, Christine: Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. 4. Aufl. Weinheim 1973.

MÜLLER, Peter: Vom Förderplan zur Förderempfehlung. In: CHRISTIANI, Reinhold (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Diagnostisches Vorgehen, differenziertes Fördern und Förderpläne, jahrgangsübergreifendes Unterrichten. 3. Aufl. Berlin 2005, S. 155–164.

MULOT, Ralf (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6., völlig überarb. und aktualisierte Aufl. Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge. Baden-Baden 2007.

MÜNCH, Joachim: Berufsbildung und Berufsbildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld 1971.

MÜNK, Dieter: Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen - und von Übergängen,

die keine sind. In: MÜNK, Dieter (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. 2. Aufl. Bonn 2010, S. 31–52.

MÜNK, Dieter (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. 2. Aufl. Bonn 2010.

MÜRKÖSTER, Jutta: Subjektive Theorien von AusbilderInnen und TeilnehmerInnen in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen. Ein Ansatz zur Verbesserung der Maßnahmen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. (Schriftenreihe Studien zur Berufspädagogik Bd. 34). Hamburg 2009.

NEGT, Oskar/KLUGE, Alexander: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main 1986.

NICAISE, Ides/BOLLENS, Joost: Berufliche Qualifizierung und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. Arbeitspapier 5/2000. Deutsches Jugendinstitut. München 2000.

NIEMEYER, Beatrix: Fachlichkeit versus Förderung? Professionalisierungsbedingungen in der Benachteiligtenförderung. In: BOJANOWSKI, Arnulf/ECKERT, Manfred/STACH, Meinhard (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen. Umbau der Förderlandschaft - innovative Netzwerke - neue Aktivierungsformen. (BerufsBildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Quantität - Qualität - Verantwortung; 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004 ; 11). Bielefeld 2004, S. 101–116.

NIEMEYER, Beatrix: Qualifikationswege von Akteurinnen und Akteuren der Benachteiligtenförderung in Schleswig-Holstein. In: KAMPMEIER, Anke S./NIEMEYER, Beatrix (Hrsg.): Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation. (Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 2). 1. Aufl. Goldebek 2004, S. 125–135.

NIEMEYER, Beatrix: Blickpunkt: Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen. In: KAMPMEIER, Anke S. (Hrsg.): Professionell kooperieren und qualifizieren in der Benachteiligtenförderung. Rückblicke - Einblicke - Ausblicke. (Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 4). 1. Aufl. Goldebek 2006, S. 71–78.

NIEMEYER, Christian: Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit - 'klassische' Aspekte der Theoriegeschichte. In: THOLE, W./THOLE, Werner

(Hrsg.): Grundriss soziale Arbeit // Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden 2011, S. 135–150.

OBOLENSKI, Alexandra: Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen als Bestandteil professionellen Handelns. In: SPIES, Anke/TREDOP, Dietmar (Hrsg.): Risikobiographien. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. 1. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 267–280.

OEVERMANN, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt am Main 1972.

PARSONS, Talcott: Akteur, Situation und normative Muster. Ein Essay zur Theorie sozialen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1994.

PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M. 1992.

PÄTZOLD, Günter/WINGELS, Judith: Kooperation in der Benachteiligtenförderung. Studie zur Umsetzung der BLK-Handlungsempfehlungen "Optimierung der Kooperation zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher".

PETERSEN, Peter: Der kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. 63. Aufl. Weinheim, Basel 2007.

PETERSEN, Ralf: Blickpunkt: Zielgruppenadäquate Ausbildung von Berufsschullehrkräften. In: KAMPMEIER, Anke S. (Hrsg.): Professionell kooperieren und qualifizieren in der Benachteiligtenförderung. Rückblicke - Einblicke - Ausblicke. (Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 4). 1. Aufl. Goldebek 2006, S. 65–70.

PETZOLD, Hans-Joachim (Hrsg.): Jugend ohne Berufsperspektive. Berufsbildungsreform, Schulmisere, Jugendarbeitslosigkeit. Weinheim 1976.

PETZOLD, Hans-Joachim/MEISEL, Klaus: Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Handreichungen für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm des BMBW. Bonn 1982.

PETZOLD, Hans-Joachim/RIMELE, Ursula/SCHLEGEL, Wolfgang: Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Handreichungen für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm des BMBW. 4. Aufl. Bonn 1987.

PLAGEMANN, Herrmann (Hrsg.): Sozialrecht. Entscheidungssammlung bearbeitet von Richtern des Bundessozialgerichtes. München 2009.

- POLLOCK: Automation. Materialien zur Beurteilung ihrer ökonomischen und sozialen Folgen. Frankfurt a.M 1956.
- PONGRATZ, Ludwig A.: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Paderborn, München, Wien, Zürich 2009.
- POSER, Hans: Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung. 2. Aufl. Stuttgart 2012.
- PÖTTER, Nicole/SEGEL, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. 1. Aufl. Wiesbaden 2009.
- RAAB, E./RADEMACHER, H./WINZEN, G.: Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schulen. München 1987.
- RATSCHINSKI, Günther: Berufsorientierung und Laufbahnentwicklung. Brauchen wir spezielle Konzepte für Frauen in der Benachteiligtenförderung? In: BOJANOWSKI, Arnulf (Hrsg.): Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule ; eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster 2008, S. 212–225.
- RAUSCHENBACH, Thomas/ZÜCHNER, Ivo: Theorie der Sozialen Arbeit. In: THOLE, W./THOLE, Werner (Hrsg.): Grundriss soziale Arbeit // Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden 2011, S. 151–173.
- REBMANN, Karin/TREDOP, Dietmar: Fehlende "Ausbildungsreife". Hemmnis für den Übergang von Schule ins Berufsleben. In: SPIES, Anke/TREDOP, Dietmar (Hrsg.): "Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. 1. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 85–100.
- RESCHKE, Bernd: Bildungspolitische Zielsetzungen für eine nachhaltige berufliche Förderpädagogik. In: BOJANOWSKI, Arnulf (Hrsg.): Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule ; eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster 2008, S. 15–32.
- RHEINBERG, Falko/SALISCH, Maria von/SELG, Herbert: Motivation. 5. Aufl. Stuttgart 2004.
- RHEINGOLD INSTITUT (Hrsg.): Die Absturz-Panik der Generation Biedermeier. Rheingold-Jugendstudie 2010. Köln 2010. <http://www.rheingold-onli->



ne.de/grafik/veroeffentlichungen/Pressemitteilung%20Jugendstudie\_2010-09\_rheingold.pdf. 11.08.2011.

RIFKIN, Jeremy: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Neue Konzepte für das 21. Jahrhundert. Aktualisierte u. erw. Neuausg., 2. Aufl. Frankfurt am Main 2007. <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/134334655.pdf>.

RITTER, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. A-C (Bd. 1). Darmstadt 1971.

RITTER, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. D-F (Bd. 2). Darmstadt 1972.

RITTER, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. I-K (Bd. 4). Darmstadt 1976.

RITTER, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. P-Q (Bd. 7). Darmstadt 1989.

ROHLFS, Carsten/HARRING, Marius/PALENTIEN, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 1. Aufl. Wiesbaden 2008.

ROLFS, Christian/KREIKEBOHM, Ralf/GIESEN, Richard (Hrsg.): Beck'scher Online-Kommentar Sozialrecht. Stand: 1.3.2011, Edition: 21. München 2011.

ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. (, Bd. 2). 1. Aufl. 1971.

RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Analysen und Beiträge für eine Studienreform; [Ergebnisse einer Fachtagung "30 Jahre GewerbelehrerInnenausbildung an der Technischen Hochschule Darmstadt - Grundlage für die Nächsten 30 Jahre?", die vom 4. - 5. Nov. 1993 an der TH Darmstadt stattfand]. (Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 14). Alsbach/Bergstr. 1994.

RÜTZEL, Josef: Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: ARNOLD, Rolf et al. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen op. 1995, S. 109–122.

SANDER, Eckhard: Projektarbeiten im Jugendwohnheim Karlshof. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 250–269.

SCHARTMANN, Dieter: Individuelle Unterstützungsformen behinderter Menschen im Arbeitsleben. In: BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und

Benachteiligung. (Berufsbildung konkret, Bd. 11). Baltmannsweiler 2011, S. 135–145.

SCHELKY: Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend. Köln 1952.

SCHLÜTER, Anne: 'Geschlecht' als Kategorie der beruflichen Förderung für Mädchen und Frauen. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 179–191.

SCHMIDT, Dagmar: Der Freskenzyklus von Ambrogio Lornezetti über die gute und die schlechte Regierung. Eine danteske Vision im Palazzo Pubblico von Siena. St. Gallen 2003.

SCHMIDT, Günter B.: Schülerhilfe Weinheim. Schulbezogene und auserschulische Jugendarbeit als Hilfe für sozial benachteiligte Jugendliche. (Freundenberg-Stiftung informiert). Walldorf 1992.

SCHREIER, Claudia: Blickpunkt.: Kooperation und Netzwerkbildung in der Benachteiligtenförderung. In: KAMPMEIER, Anke S. (Hrsg.): Professionell kooperieren und qualifizieren in der Benachteiligtenförderung. Rückblicke - Einblicke - Ausblicke. (Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 4). 1. Aufl. Goldebek 2006, S. 31–53.

SCHROEDER, Joachim: Jugendschulen. Konzeptionelle Ansätze für die pädagogische Arbeit mit markt-, sozial- und rechtsbenachteiligten jungen Menschen. In: SPIES, Anke/TREDOP, Dietmar (Hrsg.): Risikobiographien. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. 1. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 207–221.

SCHROEDER, Joachim/THIELEN, Marc: Das Berufsvorbereitungsjahr. Eine Einführung. Stuttgart 2009.

SCHULIN, Bertram (Hrsg.): Sozialgesetzbuch. Stand 1. Juni 2010 // [(SGB) ; vom 11. Dezember 1975 ; zuletzt geändert durch Art. 6 und 7 Abs. 5 G zur Reform des Kontopfändungsschutzes v. 7.7.2009] ; Textausgabe ; [Bücher I - XII]. 39. Aufl. // Sonderausg., 39., neu bearb. Aufl., Stand 1. Juni 2010. s.l. 2010.

SCHULIN, Bertram (Hrsg.): Sozialgesetzbuch. Textausgabe mit ausführlichem Sachverzeichnis ; [SGB: Bücher I - XII, Allg. Teil, Grundsicherung, Arbeitsförderung, Gem. Vorschriften, Kranken-, Renten-, UnfallVers., Kinder-/Jugendhilfe, Rehabilitation, Verwaltungsverfahren, PflegeVers., Sozialhilfe]. Sonderausg., 41., neu bearb. Aufl., Stand: 6. März 2012. München 2012.

SCHULMINISTERIUM NRW (HRSG.): Richtlinien zur Erprobung für das Berufsgrundschuljahr und für die Bildungsgänge der Berufsfachschule der Anla-

ge B der APO-BK. Wirtschaft und Verwaltung. (Einführungserlass 02.07.2001 (ABl. NRW. 1 S. 207)) 2001.

SCHULZ, Katrin/SEYD, Wolfgang: Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken. In: BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. (Berufsbildung konkret, Bd. 11). Baltmannsweiler 2011, S. 165–172.

SCHUMANN, Michael/SCHUMANN, Till/SACK, Anja: Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer. Evaluation der Ziele, Leistungen und Wirkungen am Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II. Weinheim [u.a.] 2006.

SCHWARZ, F.O: Kommentar zum Strafgesetzbuch für das Deutsche Reich. 3. Aufl. Leipzig 1873.

SCHWARZENBACH, Marcus: Werkstattjahr statt Ausbildungsplatz. Nordrhein-Westfalen startet Förderprogramm. In: Neues Deutschland 2005, H. 239, S. 14.

SCHWEPPEHÄUSER, Gerhard: Theodor W. Adorno zur Einführung. 5., vollst. überarb. Aufl. Hamburg 2009.

SCHWINGEL, Markus: Pierre Bourdieu zur Einführung. 6., erg. Aufl. Hamburg 2009. <http://d-nb.info/993405673/04>.

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Empfehlungen zur Hauptschule 1969.

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 2004.

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK IN DER DGFE (HRSG.): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bonn 2009.

SENNETT, Richard/BISCHOFF, Michael: Die Kultur des neuen Kapitalismus. 3. Aufl. Berlin 2008. <http://www.gbv.de/dms/hebidarmstadt/toc/184163315.pdf>.

SENNETT, Richard/RICHTER, Martin: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 4. Aufl. Berlin 2008.

SEYD, Wolfgang/VOLLMERS, Burkhard: Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Rehabilitation. In: BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher

- Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. (Berufsbildung konkret, Bd. 11). Baltmannsweiler 2011, S. 72–86.
- SIMMEL, Georg/RAMMSTEDT, Otthein: Gesamtausgabe. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1995.
- SLOTERDIJK, Peter: Kritik der zynischen Vernunft. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1983.
- SMELSER, Neil J./BALTES, Paul B. (Hrsg.): International encyclopedia of the social & behavioral sciences. Amsterdam 2001.
- SMITH, Adam/RECKTENWALD, Horst C.: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen. 10. Aufl. München 2003.
- SOLGA, Heike/DOBROWSKI, Rosine: Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf 2009.
- SOLGA, Heike/POWELL, Justin/BERGER, Peter A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/Main 2009.
- SONDERFORSCHUNGSBEREICH 186 (HRSG.): Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf. Das Forschungsprogramm für die Abschlussphase 2000 - 2001.
- SPIES, Anke/TREDOP, Dietmar: "Risikobiografien". Von welchen Jugendlichen sprechen wir? In: SPIES, Anke/TREDOP, Dietmar (Hrsg.): Risikobiographien. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. 1. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 9–24.
- SPIES, Anke/TREDOP, Dietmar (Hrsg.): "Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. 1. Aufl. Wiesbaden 2006.
- SPIES, Anke/TREDOP, Dietmar (Hrsg.): Risikobiographien. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. 1. Aufl. Wiesbaden 2006.
- SPRANGER, Eduard: Allgemeinbildung und Berufsschule. In: Die deutsche Fortbildungsschule 1920, H. 14, S. 313–324.
- STACH, Meinhard: Qualifizierung der GewerbelehrerInnen zur Gestaltung von Lernprozessen mit Benachteiligten im Vergleich: England und Wales und Bundesrepublik Deutschland. In: RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Analysen und Beiträge für eine Studienreform; [Ergebnisse einer Fachtagung "30 Jahre GewerbelehrerInnen-

ausbildung an der Technischen Hochschule Darmstadt - Grundlage für die Nächsten 30 Jahre?", die vom 4. - 5. Nov. 1993 an der TH Darmstadt stattfand]. (Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 14). Alsbach/Bergstr. 1994, S. 169–182.

STATISTISCHES BUNDESAMT (HRSG.): Erwerbstätigenquoten der 15- bis unter 65-Jährigen. Tabelle 12211-0606 2011.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Beschäftigtenzuwachs zu großen Teilen von Zeitarbeit getragen. Pressemitteilung Nr. 270. Wiesbaden 2011.

STEGMANN, Heinz/HOZBAUER, Irmgard: Die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen und ihre Realisierung bei Absolventen und Abgängern allgemeinbildender Schulen. In: Mitteilungen aus der Berufs- und Arbeitsmarktforschung, 11. Jg. 1978, H. 2, S. 148–170.

STEINMETZ, Bernd (Hrsg.): Benachteiligte Jugendliche in Europa. Konzepte gegen Jugendarbeitslosigkeit. Opladen 1994.

STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WIRTSCHAFT (HRSG.): Schülerberg und Ausbildung. Analysen und Maßnahmen. Stuttgart 1976.

STRAßER, Peter: Können erkennen - reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines reflexiven Lehr-Lerntrainings. Bielefeld 2008.

STRATMANN, Karlwilhelm: "Zeit der Gärung und Zersetzung". Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf ; zur berufspädagogischen Analyse einer Epoche im Umbruch. Dr. nach Typoskript. Weinheim 1992.

STRATMANN, Karlwilhelm: Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt 1999.

STRATMANN, Karlwilhelm/SCHLÖSSER, Manfred: Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten ; Gutachten für die Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000" des Deutschen Bundestages. Frankfurt am Main 1990.

THOLE, W./THOLE, Werner (Hrsg.): Grundriss soziale Arbeit // Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden 2011.

TRAUTMANN, Matthias: Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. 1. Aufl. Wiesbaden 2004.

TRAUTMANN, Matthias/WISCHER, Beate: Das Konzept der Inneren Differenzierung. Eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: MEYER, M.A/PRENZEL,

M./HELLEKAMPS, S. (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik =Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2008, S. 159–172.

TURKLE, Sherry: Alone Together. ;. Sociable Robots, Digitized Friends, and the Reinvention of Intimacy and Solitude 2011.

TWARDY, Martin: Gestaltung handwerksbetrieblicher Ausbildung für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 160–169.

UHLENDORF, Uwe: Systematische Ansatzpunkte einer sozialpädagogischen Diagnose und Beispiele von Lebenswelten sozial benachteiligter Jugendlicher. In: STEINMETZ, Bernd (Hrsg.): Benachteiligte Jugendliche in Europa. Konzepte gegen Jugendarbeitslosigkeit. Opladen 1994, S. 181–193.

ULRICH, Joachim G.: Jugendliche im Übergangssystem. Eine Bestandsaufnahme. In: bwp@ 2008, Spezial 4.

VAN BUER, J./BADEL, S./SCHUMANN, S.: Lernschwache und marktbenachteiligte Jugendliche in der beruflichen Bildung Teil II. Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme (MDQM). Neue Chancen für schulisch wenig erfolgreiche Jugendliche in der beruflichen Bildung? In: Humboldt-Spektrum 2001, H. 1, S. 25–31.

VESTER, Michael: Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischn Boudon und Bourdieu. In: GEORG, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz 2006, S. 13–54.

VOß, G. G./PONGRATZ, Hans J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50. Jg. 1998, H. 1, S. 131–158.

VYGOTSKIJ, Lev S.: Denken und Sprechen. Ungekürzte Ausg., 8. - 9. Tsd. Frankfurt am Main 1993.

WEBER, Max (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1922.

WEBER, Max: Wissenschaft als Beruf. In: WEBER, Max (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1922, S. 524–555.

WEISER, Manfred: Virtuelles Berufsbildungswerk. In: BIERMANN, Horst/BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. (Berufsbildung konkret, Bd. 11). Baltmannsweiler 2011, S. 188–194.

WÜRFEL, Gisela: Berufsausbildung Benachteiligter in außerbetrieblichen Einrichtungen. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 112–121.

ZIEHE, Thomas: Pubertät und Narzißmus. Sind Jugendliche entpolitisiert? Frankfurt am Main 1984.

ZIELKE, Dietmar: Wirtschafts-Modellversuche zur Förderung der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 76–90.

ZIELKE, Dietmar: Berufsausbildungsvorbereitung. Ein neues Konzept für die Berufsvorbereitung lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter Jugendlicher. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2004, H. 4.  
<http://www2.bibb.de:8080/bwp/pdf/artikel/BWP-2004-H4-43ff.pdf>.  
07.03.2012.

ZIMA, P. V.: Narzissmus und Ichideal. Psyche, Gesellschaft, Kultur. Tübingen 2009.

ZIMA, Peter V.: Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. 3. Aufl. Tübingen [u.a.] 2010.