



Karolina Siegert
Antje Handelmann
(Hrsg.)

Übergänge mit Klasse

Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung

Siegert / Handelsmann
Übergänge mit Klasse

Karolina Siegert
Antje Handelsmann
(Hrsg.)

Übergänge mit Klasse

Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

*Diese Publikation wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds
der Universität Magdeburg.*

*Diese Publikation wurde unterstützt durch die Open-Access-Publikationsfonds
der Universität Bremen.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen National-
bibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © sabinevanerp, pixabay.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffent-
licht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6087-1 digital

doi.org/10.35468/6087

ISBN 978-3-7815-2633-4 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Karolina Siegert und Antje Handelsmann</i> Einleitende Gedanken zur Entstehung des Sammelbandes	7
<i>Bettina Grimmer und Jennifer Hobbins</i> Neue Subjektpositionen – alte Klassismen? Übergangsregime und aktivierende Arbeitsmarktpolitik in Deutschland und Schweden	23
<i>Helga Fasching</i> Betrachtungen von Übergängen unter klassenspezifischer Perspektive in Österreich	33
<i>Stefanie Kurth und Marc Thielen</i> Geteilte Wege in die Zukunft. Soziale Ungleichheitsdynamiken in Übergangskulturen integrierter Sekundarschulen	49
<i>Maria Groinig</i> Gewalt- und Distinktionsbewältigung im Leaving Care. Zum Einfluss von Klassismus auf Lebensverlaufs- und Bildungsübergänge von Care Leaver:innen	63
<i>Stefanie Kurth</i> Übergänge aus der Sekundarstufe I Integrierter Gesamtschulen bei sozialer Ungleichheit. Eine biografieanalytische Forschungsperspektive mit Blick auf Prekarität und Sorge	71
<i>Jacqueline Eidemann und Pierre Bräulich</i> „Du bist nicht so einer, der sich jetzt irgendwo ausheulen gehen muss“: Von der Notwendigkeit einer klassismuskritischen Etablierung der Schulsozialarbeit	79

<i>Julia Tietjen, Marija Cubalevska und Alisha M. B. Heinemann</i> Berufsorientierung DIY – Perspektiven sozioökonomisch benachteiligter Eltern auf die Zusammenarbeit mit Schulen	89
<i>Sascha Blasczyk und Mario Schreiner</i> Übergänge aus Förderschulen – Ein prospektiver Blick Erziehungsberechtigter auf Ziele und Möglichkeiten ihrer Kinder vor dem Eindruck von Beeinträchtigung und Behinderung	99
<i>Julia Cholewa</i> Intersektionalität in der kommunalen Beratungspraxis – Rekonstruktion der Adressierung ungleichheitsgenerierender Merkmale am Beispiel von Jobcentern	109
<i>Judith Bucher, Christina Brandl und Annette Korntheuer</i> Intersektionale Ausbildungsbarrieren junger Geflüchteter	117
<i>Maria Keil, Flora Petrik und Barbara Stauber</i> Klasse als Relation im Übergang	125
<i>Heidi Hirschfeld</i> Adressierungen in Übergangshilfen: Reproduktion klassenspezifischer Ungleichheiten	137
<i>Tanja Abou</i> Vorsortiert und ausgesiebt – strukturell vorgeformte Lebenswegentscheidungen junger Menschen aus der Arbeiter:innen- und Armutsklasse	149
Autoren und Autorinnen	163

Karolina Siegert und Antje Handelsmann

Einleitende Gedanken zur Entstehung des Sammelbandes

Wir beginnen diesen Sammelband mit einer Darstellung unseres Kennenlernens und gemeinsamen Arbeitens, um die Entstehungsidee und den -hintergrund des Sammelbandes zu erläutern. Im Anschluss folgt eine inhaltlich-theoretische Vertorfung des Themas sowie eine Einordnung der Beiträge.

Wir haben uns an der Leibniz Universität Hannover im DFG-Projekt „FöABv – Die Förderung ausbildungsrelevanter Verhaltensstandards im Unterricht berufsvorbereitender Bildungsgänge“¹ kennengelernt, in dem wir beide als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen tätig waren. Parallel haben wir an unseren Dissertationen gearbeitet. Diese beiden Kontexte – Projekt und Dissertationen – fokussierten jeweils den Übergang Schule-Beruf. Der intensivere Austausch über die Dissertationsprojekte, die zu dem Zeitpunkt kürzlich abgeschlossen wurden (Antje Handelsmann) bzw. werden sollten (Karolina Siegert), begann am Rande eines Projekttreffens mit der Frage „War das bei dir eigentlich auch so, dass ...?“. Diese Frage bezog sich einerseits auf strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen und andererseits auf unterschiedliche Phasen im Promotionsprozess, geteilte Erlebnisse, Vorgehen beim Auswerten, ähnliche empirische Beobachtungen im Datenmaterial, aber auch eigene (bildungs-)biografische Erfahrungen, die den Weg zur Promotion ebneten. Es wurde für uns schnell deutlich, dass wir zum einen wesentliche empirische Beobachtungen teilten, die im Zusammenhang mit der Differenzdimension Klasse standen, und uns die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema zum anderen befähigte, eigene Erfahrungen als sog. Klassenreisende – wie Betina Aumair und Brigitte Theißl (2020) es ausdrücken – zu formulieren.

Die Auseinandersetzung mit einer klassenspezifischen Perspektive war in unseren eigenen Arbeiten nicht von Anfang gegeben, aber es zeigte sich eine empirische Relevanz bzw. legte das Material eine solche Perspektive nahe:

1 Das Forschungsprojekt (Projektleitung: Prof. Dr. Marc Thielen) beleuchtete die pädagogische Praxis der Berufsvorbereitung, die im Fachdiskurs je nach Perspektive als „Berufliche Förderpädagogik“ oder „Übergangspädagogik“ bezeichnet wird. In Institutionen der schulischen und sozialpädagogischen Berufsvorbereitung wurden unterrichtliche Praktiken in den Blick genommen, im Zuge derer das Verhalten von Jugendlichen mit Blick auf die antizipierten Erwartungen im Ausbildungssystem pädagogisch adressiert wird (Thielen & Handelsmann, 2021; Siegert & Thielen, 2021).

In der Dissertation von Antje Handelmann, einer biografieanalytischen Studie, die unter dem Titel *„Die Suche nach einem Beruf. Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen“* erschienen ist, wurden Berufsfindungsprozesse Jugendlicher in Deutschland und Neuseeland untersucht (Handelmann, 2020). Das Erkenntnisinteresse richtete sich auf den Übergang von der Schule in den Beruf sowie die biografische Relevanz von Ausbildung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Übergangsregimes. Die mithilfe der Narrationsanalyse erarbeiteten Fallrekonstruktionen zeigen die hohe Bedeutung der Institution Ausbildung im deutschen Sample und zudem, dass die Berufsfindung als gesellschaftliche Anforderung erfahren und biografisch bearbeitet wird. Im deutschen Sample wird die Passung von familiärem Habitus und Berufsausbildung eine Möglichkeit der Bewältigung des Wegs in Erwerbsarbeit.

In Karolina Siegerts Arbeit, die unter dem Titel *„Lebenswege erzählen“* erschienen ist, wurden mithilfe der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal biografische Bewältigungsstrategien von Jugendlichen am Übergang rekonstruiert. Neben den Jugendlicheninterviews wurden auch Einzelinterviews mit Elternteilen geführt, um eine intergenerationale Perspektive berücksichtigen zu können, wobei deutlich wurde, dass die berufliche Orientierung und Selbstpräsentation der Jugendlichen in einem engen Zusammenhang mit biografischen Themen der Eltern stehen.

Eine Gemeinsamkeit, die über die Fälle hinweg besteht, zeigt sich in der Bedeutung von Erwerbsarbeit. Diese wird symbolisch betrachtet und steht also immer für die Möglichkeit, durch Erwerbsarbeit bspw. an einer Konsumgesellschaft teilzunehmen, dadurch ökonomisch Kapital anzureichern und selbstständig zu sein. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass die Bedeutung dessen dann besonders hoch ist oder wird, wenn der Zugang dazu erschwert ist. An diesem Aspekt lassen sich innerhalb des Materials Zuschreibungen oder genauer Abgrenzungen nach „oben“ und „unten“ feststellen.

Zentrale Gemeinsamkeiten in unseren Arbeiten sind die Orientierung an Erwerbsarbeit sowie die Bedeutung von Erwerbsarbeit und damit verbunden des Einmündens in eine Ausbildung als Integrations-/Inklusionsversprechen sowie die Beratung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Übergang, die auf ein schnelles Einmünden in Erwerbsarbeit ausgerichtet ist. Wir interpretieren diese Orientierung an Erwerbsarbeit als ein Zeichen der Klassenlage.

Durch andere Forschungsarbeiten im Bereich der Übergangsforschung werden implizite Interpretationen und Bezüge zur Klassenlage deutlich (Dittrich & Walther, 2020; Thielen & Handelmann, 2021). So wurde in dem oben genannten DFG-Projekt *„FöABv – Die Förderung ausbildungsrelevanter Verhaltensstandards im Unterricht berufsvorbereitender Bildungsgänge“* deutlich, dass Teilnehmende an der Berufsvorbereitung „im Vergleich zu den häufiger aus privilegierten gesellschaftlichen Milieus kommenden Jugendlichen in der gymnasialen Oberstufe [...]

früher und konkreter mit detaillierten Verhaltenserwartungen der Berufs- und Arbeitswelt konfrontiert und an diesen gemessen [werden]“ (Thielen & Handelman, 2021, S. 220). Dittrich und Walther (2020) zeigen in ihrer Studie zu schulischen Beratungsprozessen auf, dass diese nach Schulformen segregiert verlaufen und Haupt- und Realschüler:innen eher in Richtung von Ausbildungsberufen beraten werden. Gymnasiast:innen hingegen erfahren eine offenere Beratung sowie eine, die auf weitere formale Bildung abzielt und die Schüler:innen zu einem Hochschulstudium hin berät. Diese Ausrichtungen der Beratung zeigen sich in unterschiedlichen Studien zum Angebot der Berufsorientierung und -beratung im schulischen Kontext (exemplarisch Knauf, 2009) und werden wiederholt kritisiert oder problematisiert, was sich auch in einem aktuellen Arbeitspapier des Bundesinstituts für Berufsbildung zeigt (Arbeitsgruppe 9 + 1, 2022). Die Beiträge des Sammelbandes explizieren diese impliziten Interpretationen auf unterschiedlichen Ebenen der Übergangsgestaltung, betrachten dabei strukturelle Rahmenbedingungen sowie die Subjektebene und gehen der Frage nach, wie Klassenstrukturen sich einerseits empirisch zeigen, und andererseits, wie sie hergestellt und reproduziert werden.

1 Rückkehr von Klasse?! – Der Versuch, einen Diskurs nachzuzeichnen

Die Differenzdimension ‚Klasse‘ wird im aktuellen (sozial-)wissenschaftlichen, aber auch populärwissenschaftlichen und medialen Diskurs (wieder) verstärkt hinzugezogen und aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Das Einführungswerk „Klassismus“ von Andreas Kemper und Heike Weinbach wurde nach der Erstausgabe 2009 im Jahr 2020 zum dritten Mal aufgelegt, weitere Grundlagen-sammelbände wurden veröffentlicht (Gamper & Kupfer, 2024; Roßhart, 2016; Seeck & Theißl, 2020; Seeck, 2022) und das Buch „Die Bedeutung von Klasse“ (hooks, 2020) wurde erstmals ins Deutsche übersetzt. Damit wurde eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung, deren Anfänge in Schwarzen und lesbisch-feministischen Zusammenhängen zu finden sind (Myron, 1972; Meulenbelt, 1988), belebt.²

Auch im Rahmen der Hochschullehre wird dieser Frage vermehrt nachgegangen, indem Diversitykonzepte beschrieben und untersucht werden und dazu konkret nach habitussensibler Hochschullehre gefragt wird (Akbaba et al., 2022; Kergel & Heidkamp, 2019; Schmitt, 2019; Rheinländer, 2015). In aktuellen Veranstaltungsreihen, die von Hochschulen oder Anti-Klassismus-Referaten organisiert werden, werden einerseits Fragen von habitus- und differenzsensibler Hochschul-

2 Einblicke in historische Ursprünge und Nachzeichnung des Begriffs „Klassismus“ sowie Theorieursprünge siehe Kemper & Weinbach, 2020, S. 35-54; Roßhart, 2016, S. 120-189.

lehre aufgegriffen und andererseits grundlagentheoretische Impulsvorträge gehalten. Der aktuelle Diskurs zeichnet sich auch dadurch aus, dass er nicht nur im wissenschaftlichen Feld, sondern auch in bildungsbürgerlichen Feuilletons und Medien geführt wird (Graf et al., 2022, S. 8). Einen wesentlichen Beitrag leisteten auch autobiografische Romane (Baron, 2020; Dröschner, 2021; Eribon, 2016; Ernaux, 2020), die auch Grundlage unterschiedlicher fachwissenschaftlicher Veröffentlichungen wurden (Deppe, 2020; Rieske, 2020). Andere Veröffentlichungen (Aumair & Theißl, 2020; Knop & Macioszek, 2022; Seeck & Theißl, 2021), die verstärkt auch die Betroffenenperspektive zeigten, sorgten für viel Aufsehen, heftige Reaktionen und zum Teil auch Widerstand (Altieri, 2022, S. 25).

Dies führt zur Frage, wie im theoretischen Diskurs mit der Thematik umgegangen wird; hier lassen sich kontroverse Standpunkte erkennen, die von der Annahme einer post-class-Gesellschaft bis hin zu einer „Rückkehr der Klasse“ (Graf et al., 2022) reichen.

Bereits an dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Autor:innen der Beiträge in diesem Sammelband keinen homogenen Klassenbegriff verwenden bzw. begrifflich unterschiedliche Bezeichnungen zum Tragen kommen und in den Beiträgen die Rede von Klasse, Milieu, Schicht oder sozialer Herkunft ist.³ Die begriffliche Debatte darum, ob von Klasse, Schicht oder Milieu die Rede ist, wird in der Bundesrepublik vielfältig geführt und von unterschiedlichen wissenschaftlichen, aber auch politischen Konzepten bestimmt (Bewernitz, 2017). Es gibt daher Vorschläge, den Begriff Klasse nicht weiter zu definieren und damit autoritative Bezugspunkte zu vermeiden; insbesondere im englischsprachigen Raum scheint sich diese Herangehensweise durchzusetzen. Jan Niggemann (2021, S. 49) spricht von einem „Klassismus ohne Klassen“, gibt aber auch zu bedenken, dass „Klassismuskritik ohne ein Konzept von Klasse zu unbestimmt lässt, wem die Diskriminierung und die Ausbeutung eigentlich nützen“ (Niggemann, 2021, S. 49-50).

Im Call zum Sammelband haben wir unsererseits auf eine Definition von Klasse und Klassismus verzichtet und stattdessen Felder beschrieben, in denen Klasse und Klassismus *sowohl theoretisch relevant als auch empirisch sichtbar* werden können. Alle Beiträge setzen aber an theoretischen Diskussionssträngen rund um die Achsen sozialer Ungleichheit an und erarbeiten einen Zusammenhang von Klassen- und anderen Konfliktfeldern. Damit verfolgen die Beiträge, trotz der Schwerpunktsetzung auf Klasse, stets ein intersektionales Verständnis (Winker & Degele, 2010). So erweist sich Klasse als die Beschreibung eines Ist-Zustandes, der Konstruktionen vorausgehen und empirisch festgelegte Daten zugrunde liegen. Klassismus ist dabei ein Prozess, der „Klassenstrukturen produziert und reproduziert“ (Gamper

3 Damit orientieren wir uns an Sammelbänden zu der Thematik, die einerseits dem theoretisch-begrifflichen Diskurs (Graf et al., 2020) und andererseits auf der Ebene von Betroffenenberichten zu verorten sind (Altieri & Hüttner, 2021; Knop & Macioszek, 2022) und ebenfalls keinen homogenen Klassenbegriff verwenden.

& Kupfer, 2024, S. 13). Gamper und Kupfer (2024, S. 14) konzeptionieren Klassismus – angelehnt an andere Begriffe des ‚doings‘ (bspw. ‚doing difference‘ (West & Zimmermann, 1987; Fenstermaker & West, 2002)) – als ‚doing class‘. Damit wird Klasse praktisch hergestellt. Diese Herstellungsprozesse verdeutlichen die Beiträge des Sammelbandes auf unterschiedlichen Ebenen.

Klassismusanalysen, so kann abschließend festgehalten werden, beziehen sich „auch nicht auf *die* eine Klassentheorie; sie beschäftigen sich vor allem mit den Auswirkungen von Diskriminierung und Ausgrenzung entlang von Klasse und damit, wie sich diese bekämpfen lassen“ (Seeck, 2022, S. 29; Herv. i. O.). Vorausgreifend kann an dieser Stelle bereits konstatiert werden, dass sich alle Beiträge in einem unterschiedlichen Ausmaß genau auf dieses Spannungsfeld beziehen und verdeutlichen, dass es sowohl einer Auseinandersetzung auf einer theoretisch-sensibilisierten Ebene bedarf als auch der Beantwortung der Frage, wie sich klassenspezifische Phänomene in einer Relationalität empirisch nachweisen lassen bzw. überhaupt erst zeigen.

2 Theoretische Annäherungen an den Klassenbegriff und zu Klassismus

Eine umfängliche Ausführung des Klassenbegriffs kann im Rahmen der Einführung nicht erfolgen (Candeias, 2021; Dahrendorf, 1957), jedoch sollen grundlegende Aspekte skizziert werden, um theoretische Ausgangspunkte, die die Beiträge verbinden, zu bündeln. Die wesentlichen theoretischen Vertreter, die oftmals herangezogen werden, sind Karl Marx, Max Weber und Pierre Bourdieu. Der Klassenbegriff wurde im 19. Jahrhundert von Karl Marx geprägt, wobei er den Begriff „Klassismus“ nicht verwendet hat. Andreas Kemper legt eine Analyse zur Verwendung und des Ursprungs des Begriffs vor und stellt fest, dass ein erster Ursprung bereits auf 1842 datiert werden kann (Altieri, 2022, S. 19-25; Kemper & Weinbach, 2020, S. 35-94). Die früheste Verwendung des Begriffs in seiner heutigen Form ist in der Essaysammlung „Class and Feminism“ der US-amerikanischen Lesbengruppe „The Furies“ (1974) zu finden. Die erste deutschsprachige Veröffentlichung, bei der Klassismus Teil des Titels ist, ist das Buch von Anja Meulenbelt (1988) „Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus“. Gabriele Winker und Nina Degele (2010), die als zentrale Autorinnen des Intersektionalitätsdiskurses gelten, waren zwei der ersten, die den Klassenbegriff im deutschsprachigen Raum in ihren Publikationen verwendeten und diesen als zentrale Kategorie und Herrschaftsverhältnis benennen. Die Autorinnen fassen Klasse als eine Strukturkategorie auf, sodass nicht nur das rein ökonomische Kapital gemeint ist, sondern die Kategorie diejenigen Ressourcen beschreibt, die „Personen unterschiedlich zur Verfügung stehen: nämlich die über die soziale Herkunft vermittelte ökonomische Ressource Vermögen, Geld und Besitz, die

kulturelle Ressource Bildung und Beruf sowie die soziale Ressource Netzwerke und Beziehungen“ (Winker & Degele, 2010, S. 42). Graf et al. (2022, S. 10) hingegen verstehen Klasse vor allem als ein sozioökonomisch fundiertes Konzept, das nicht vorwiegend durch kulturelle oder normative Orientierungsmuster geprägt ist, sondern aufgrund unterschiedlicher ökonomisch bedingter Ressourcen und politischer Macht. Die Autor:innen erleben den aktuellen Klassendiskurs als zu sehr beschränkt auf autobiografische Erzählungen, sodass eine Fokussierung auf Fragen der Anerkennung und Diskriminierung vorherrscht, wodurch die Thematisierung von Klasse als Strukturkategorie in den Hintergrund rückt.

Bewernitz (2017, S. 1) stellt für die Einführung des Begriffs Klassismus in die wissenschaftliche Debatte ‚Geburtsfehler‘ fest, die sich in den folgenden Punkten seiner Meinung nach zusammenfassen lassen: Die wesentlichen Punkte sind dabei, ob

„nicht (a) der Begriff des Klassismus habituelle Zuschreibungen sogar verstärkt, (b) die Klassismus-Kritik lediglich individuelle, aber keine kollektiven Lösungsmöglichkeiten anbietet, (c) die Betonung eines Opferstatus einem Empowerment entgegensteht und letztlich (d) der Klassismus-Begriff zumindest theoretisch nicht zwischen einer Diskriminierung ‚unterer‘ und ‚oberer‘ Klassen unterscheiden kann.“

Den Ursprung des schwammigen Klassismus-Begriffs führt Bewernitz seinerseits auf einen ebenso unscharfen Klassenbegriff zurück, der in deutschsprachiger Literatur ökonomische Rahmenbedingungen eher ausblendet. Gamper und Kupfer (2024, S. 28) erstellen eine Systematisierung zur theoretischen Rahmensetzung und unterscheiden zwischen differenten Klassismuskursen (Soziale Bewegung, Arbeiter:innenbewegung, wissenschaftlicher Diskurs, öffentlicher Diskurs, politischer Diskurs) und theoretischen Rahmungen. Hierbei differenzieren sie zwischen dem Ansatz sozialstruktureller Ungerechtigkeit (Ungleichheitstheorien: Klassen-, Milieu-, Schicht- und (Un-)Gerechtigkeitsstheorien) und einem antidiskriminatorischen Ansatz (Stigmatisierung, Stereotyp/Vorurteil, Diskriminierungstheorie). Strang eins hat einen normativen Charakter, als dass Zustände mittels ungleicher Parameter als ungerecht bezeichnet werden. Kritisiert werden vor allem „die Folgen des Kapitalismus, das Konzept der Meritokratie und die Folgen von sozialen Individualisierungsprozessen“ (Gamper & Kupfer, 2024, S. 12); diese ungerechten Wirkungen spiegeln sich im Besonderen in den Bereichen des Bildungssystems, Rechtssystems oder auch Erwerbsarbeitsmarktes wider, was durch die Beiträge des Sammelbandes illustriert wird. Mit ihrer Systematisierung reagieren sie auf die eigene Feststellung, dass der Begriff kaum an wissenschaftliche Theorien rückgebunden ist (Gamper & Kupfer, 2024, S. 12).

Wiederholt wird im Zusammenhang diverser inhaltlicher Arbeitsgruppen daher eine Neujustierung des Klassenbegriffs gefordert und aus unterschiedlichen Perspektiven formuliert (Candeias et al., 2019; Graf et al., 2022; Sablowski et al.,

2019; Vester et al., 2019), die damit begründet wird, dass Klasse entweder auf das rein ökonomische Feld verengt oder zu einem konturlosen Begriff geweitet wird, der keine anderen Theoretisierungen anderer Konfliktlinien zulässt (Graf et al., 2022, S. 12). Lütten (2021, S. 208) kritisiert, dass einige Beiträge zu einem „Kulturalismus“ neigen, wenn es darum geht, das Klassenverhältnis zu beschreiben, welches dann als „Wertekonflikt“ gedeutet wird. Andreas Reckwitz (2020) hingegen beschreibt die Spätmoderne explizit als Klassengesellschaft, indem er nicht nur von einer materiellen Existenz von Klassen ausgeht, sondern davon, dass es sich „auch gerade um kulturelle Klassen“ (Reckwitz, 2020, S. 275) handele, die sich vor allem „hinsichtlich ihrer Lebensstile – und ihres kulturellen Kapitals – grundsätzlich voneinander“ (Reckwitz, 2020, S. 275) unterscheiden. Bei Klasse handelt es sich um

„mehr als eine bloße sozialstatische Größe (wie der Begriff ‚Schicht‘ sie nahelegen würde). Es geht vielmehr um eine soziale Gruppe, die ein kulturelles Muster der gemeinsamen Lebensführung und zugleich eine bestimmbar gemeinsame soziale Position in Form der Ausstattung mit sozial relevanten Ressourcen (Kapital) sowie einer bestimmten Form der Arbeit teilt“ (Reckwitz, 2020, S. 274).

Als einigendes Moment von Klassen beschreibt Reckwitz den Besitz von insbesondere *kulturellem* Kapital (Bourdieu, 1983; 1985).⁴ „Die Polarisierung auf der Ebene von Bildung und kulturellem Kapital ist *das* zentrale Merkmal, welches die Sozialstruktur der spätmodernen Gesellschaft prägt“ (Reckwitz, 2020, S. 280; Herv. i. O.). Diese Polarisierung, so Reckwitz, beschränkt sich nicht lediglich auf soziale Ungleichheit materieller Ressourcen, „sondern [umfasst] auch und gerade einen Gegensatz seitens der *kulturellen Logiken* der Lebensführung“ (Reckwitz, 2020, S. 350; Herv. i. O.). Klaus Dörre (2020) hat in diesem Zusammenhang ein Klassenmodell sowie Thesen zur Klassenbildung erarbeitet. Er begreift Klassen dabei als Treiber sozialen Wandels; jedoch spricht Dörre von *demobilisierten Klassengesellschaften*, da Lohnabhängige sich mit schwindenden Machtressourcen konfrontiert sehen. Zwar entstehen klassenförmige Macht- und Verteilungskämpfe; diese finden aber nicht unmittelbar, kollektiv oder politisiert statt. Gerade aufgrund dieser von Reckwitz (2020) beschriebenen Kulturalisierung der ‚Unterklasse‘ (Reckwitz, 2020, S. 284; S. 350ff.) werden Unterschiede nicht mehr „nur“ als rein materielle, sondern auch als kulturelle Unterschiede in Kompetenzen, Ethos und Alltagsästhetik wahrgenommen und damit auch „gesellschaft-

4 Der Kultur-Begriff wird in diesem Zusammenhang des Öfteren verwendet und erhält insbesondere in Bourdieus Konzeption des kulturellen Kapitals einen besonderen Stellenwert. Andreas Reckwitz (2006, S. 64-90) legt eine Typologisierung des Begriffs vor und zeichnet nach, wie dieser in modernen Kulturtheorien rezipiert wird. Dabei arbeitet er vier Versionen heraus, die sozialtheoretisch relevant sind, und unterscheidet zwischen einem normativen, totalitätsorientierten, differenzierungstheoretischen und bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff.

lich repräsentiert und im anerkannten Wert oder Wertlosigkeit eines Lebensstils“ (Gamper & Kupfer, 2024, S. 10) interpretiert.

„Dies betrifft die geringe Ausstattung mit (formellem und informellem) kulturellem Kapital, die begrenzte Möglichkeit, das eigene Leben (in legitimer Weise) ethisch-ästhetisch zu kulturalisieren, sowie die Entwertung des gesamten Lebensstils als defizitär, als ohne Lebensqualität, Anerkennung und Perspektive – eine Entwertung, die von außen, aber häufig auch von innen in Form einer Selbstentwertung erfolgt“ (Reckwitz, 2020, S. 350).

3 Klassismus als Diskriminierungsform

Der Begriff Klassismus bezeichnet die „Diskriminierung aufgrund von Klassenherkunft oder Klassenzugehörigkeit. Klassismus ist also eine gesellschaftliche Unterdrückungsform, so wie etwa Rassismus und Sexismus“ (Seeck, 2022, S. 12). Jedoch wird der Begriff Klassismus im Vergleich zu Rassismus und Sexismus seltener im Alltagsgebrauch verwendet;

„soziale Klasse und die darauf basierenden Ausschlussformen sind demnach zwar äußerst wirkungsmächtig, doch gibt es im Alltag keine adäquate Sprache für diese Mechanismen, weshalb sie häufig eher indirekt artikuliert werden“ (Wellgraf, 2015, S. 54-55).

Für den Klassismuskurs stellen Andreas Kemper und Heike Weinbach (2020, S. 15) fest, dass sich ein diskurseigenes Verständnis von Klasse etabliert hat. Dieser Begriff zeichnet sich dadurch aus, dass zwar eine Position der Gruppen im „Produktionsprozess zum Ausgangspunkt genommen [wird], zugleich geht es aber nie ausschließlich um diese ökonomische Stellung im Produktionsprozess, sondern immer auch um die Aberkennungsprozesse auf kultureller, institutioneller, politischer und individueller Ebene“. Kemper und Weinbach (2020, S. 21) unterscheiden drei verschiedene Ebenen von Klassismus und seiner gesellschaftlichen Hervorbringung und sprechen somit von einer institutionellen, kulturellen und individuellen Dimension. Die Herstellung von Klassismus versteht sich als ein komplexer, teils bewusster, teils unbewusster Prozess, bei dem Bewertungen – „abgeleitet aus der Klassenzugehörigkeit oder manchmal auch einer vermuteten (zum Beispiel aufgrund von Kleidung, Sprache) Klassenzuschreibung“ (Kemper & Weinbach, 2020, S. 21) – vorgenommen werden. Bei der Unterscheidung von Diskriminierungsstrukturen geht es nicht nur darum, Unterschiede festzustellen, sondern auch darum, „aufzuzeigen, was in der Gesellschaft höher bewertet wird und wie dieses System strukturell gestützt wird“ (Kemper & Weinbach, 2020, S. 22). Diese Analysen zeigen, worauf Anja Meulenbelt (1988) bereits verwies: Es kommt zu einer differentiellen Be- und Abwertung kulturellen Kapitals von Schüler:innen aus deprivilegierten Kontexten. Um die Ab- und Anerkennungsprozesse detaillierter beschreiben zu können, findet eine kurze Auseinandersetzung mit Bourdieus Kapitaltheorie statt, wobei der Ausgangspunkt dabei ist, dass

diese Be- und Abwertungsprozesse aufgrund differenter Ressourcenausstattung geschehen und damit ein System sozialer Ungleichheiten (re-)produziert wird, weil den unterschiedlichen Ressourcen eine symbolische Bedeutung beigemessen wird, die eine machtvolle Wirkung hat. Kemper und Weinbach (2020, S. 119) stellen fest, dass insbesondere im Bildungsbereich Klassismus als Diskriminierung ‚unterer‘ Klassen und Privilegierung ‚oberer‘ Klassen hergestellt wird. Hinsichtlich des Bildungsklassismus unterscheiden sie drei Dimensionen, wobei im Rahmen des Sammelbandes besonders die Frage danach relevant wird, „was als Bildung gilt und wer als gebildet bzw. ungebildet gilt“ (Kemper & Weinbach, 2020, S. 121). Diese Vorstellungen sind ebenfalls an Besitz differenter Kapitalsorten geknüpft sowie Zuschreibungen davon, was als „legitimes“ Kulturkapital gilt (Bourdieu & Passeron, 1973).

Bourdieu (1983) versteht Kapital und dessen Besitz als etwas Produktives, das Personen zu einer bestimmten gesellschaftlichen Stellung verhilft. In Bildungsinstitutionen – so die Ergebnisse von Bourdieu und Passeron (1971), aber auch aktuelleren Studien (Chamakalayil et al., 2022; Ecarius, Köhl & Wahl, 2011; Gomolla, 2009; Wellgraf, 2015; 2018) – herrscht ein bildungsbürgerliches akademisches Verständnis von Bildung und kulturellem Kapital vor, was von den Schüler:innen bestimmte Umgangsformen erwartet, wodurch Personen aus nicht-privilegierten Kontexten benachteiligt werden. Damit werden bestimmte familiäre Weitergaben im Sinne der differenten Kapitalarten privilegiert, wohingegen andere zum Hindernis werden. So stellen Bourdieu und Passeron fest (1971), dass es sich um eine „Illusion der Chancengleichheit“ handelt, indem „alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 39). Privilegien werden in „Begabung“ und „individuellen Verdienst“ umgedeutet, was dazu führt, dass die tatsächliche Bedeutung der Klassenherkunft ideologisch verschleiert wird (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 108). Diese Kritik greifen auch Kemper und Weinbach (2020, S. 119) im Zuge ihrer Analysen auf und problematisieren die Schlüsselrolle des Begabungsbegriffs im deutschen Bildungssystem, worin ein Ursprung für Bildungsklassismus benannt werden kann.

Aus Bourdieus Arbeiten wird deutlich auf die gesellschaftlichen und machtvoll strukturierten Beziehungen und Bedingungen verwiesen, aber eine nähere Betrachtung des Konzepts von Kulturkapital und seiner inhaltlichen Bestimmung findet nicht statt. Daher bestehen einschlägige Kritiken im deutsch- und englischsprachigen Raum, die eine dichotome Zuschreibung des kulturellen Kapitals (i. S. v. vorhanden vs. nicht vorhanden) problematisieren und feststellen, dass Bourdieu diese zweigeteilte Besetzung nicht überwinden konnte (Meulenbelt, 1988; Leeb, 2007), und ein erweitertes Konzept kulturellen Kapitals vorlegen (Yosso, 2005). Claudia Leeb (2007) betrachtet Bourdieus Rezeption von kulturellem Kapital kritisch, da Personen aus der Arbeiter:innenklasse in „negativen

Diskursen“ (Leeb, 2007, S. 76) dargestellt werden; spricht in *Ermangelung* kulturellen Kapitals. Über diesen Mangel hinaus werden keine eigenen oder ‚positiven‘ Eigenschaften benannt. In Bourdieus Ausführungen wird stets der Aspekt der Nicht-Passung deutlich benannt, aber keine Alternativen dazu. Weiterhin kritisiert sie ein eindimensionales Verständnis von Kultur, was bei Bourdieu hauptsächlich in der Mittelschicht verortet ist (Leeb, 2007, S. 78). Auch bei Thomas Welskopp (1998, S. 310) ist Kritik an Bourdieus Begrifflichkeiten zu finden, die der Autor als „kulturalistisches Klassenvokabular“ kritisiert; durch den „Ruf nach der ‚Kultur‘ scheint die Geschichte weiter zu entökonomisieren“ (Welskopp, 1998, S. 311).

Diese Perspektive ist anschlussfähig an die von Anja Meulenbelt (1988, S. 98):

„Die Kultur der Schule ist eine Mittelschichtkultur. Die Gewohnheiten stammen aus der Mittelschicht, auch der Sprachgebrauch. (...) In dem Maße, in dem Kinder sich stärker der Mittelschichtsumgebung angleichen, werden sie auch stärker toleriert und weniger stigmatisiert. Krijnen nennt dieses Verhalten ›kulturelle Emigration‹.“

Die Feststellung eines fehlenden kulturellen Kapitals, wie es insbesondere behinderten/benachteiligten Zielgruppen zugeschrieben wird, führt zu der Frage, was als legitimes und anerkanntes kulturelles Kapital von Bildungsinstitutionen anerkannt wird. Daher erscheint die Ausdifferenzierung des kulturellen Kapitals von Bourdieu nach Yosso (2005) in sechs weitere Dimensionen, die sich vor allem bei sozial marginalisierten Personengruppen beobachten ließen, aber gesellschaftlich meist nicht als Fähigkeit oder Ressource anerkannt werden (Yosso, 2005, S. 77-81). Insbesondere bezogen auf die These der Passung kritisiert Yosso, dass es in Forschungsvorhaben zu sehr darum geht, aufzuzeigen, welche Kapitalarten bestimmten Zielgruppen *fehlten*, um damit die „Nicht-Passung“ zu begründen:

„research often ‚sees‘ deprivation. ... Deficit thinking takes the position that minority students and families are at fault for poor academic performance because (a) students enter school without the normative cultural knowledge and skills; and (b) parents neither value nor support their child’s education“ (Yosso, 2005, S. 75).

4 Verbindung von Klasse und Klassismus und Übergängen vor dem Hintergrund des Übergangsregimes

Ziel des Sammelbandes ist es, die Relevanz der Differenzkategorie Klasse für den Übergang Schule-Beruf zu fokussieren. In erster Linie wird der Blick auf Deutschland gerichtet, das zum erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregime gezählt wird (Walther, 2010), wobei diese Perspektive durch zwei Ländervergleiche (Österreich und Schweden) erweitert wird. **Bettina Grimmer** und **Jennifer Hobbins** nehmen in ihrem Beitrag die institutionelle Perspektive in den Blick, indem sie vor

dem Hintergrund der Übergangsregime Arbeitsmarktpolitiken in Deutschland und Schweden vergleichend betrachten und diskutieren, inwiefern sich Übergangspolitiken als Klassenpolitik verstehen lassen.

Eine weitere Länderperspektive wird durch den Beitrag von **Helga Fasching** ermöglicht, die in ihrem Beitrag Übergänge von jungen Menschen mit Behinderung in Österreich fokussiert. Ähnlich wie in Deutschland ist in Österreich der Zusammenhang von Bildungsergebnissen und sozialer Herkunft erkennbar und wird auch aktuell wieder belegt, was insbesondere auf die frühe schulische Segregation zurückgeführt wird. Helga Fasching zeigt, dass Übergänge für junge Menschen mit zugeschriebener Behinderung einen Lebensabschnitt mit einem erhöhten Risiko für Benachteiligung, Diskriminierung und Ungleichheit darstellen.

Stefanie Kurth und **Marc Thielen** beleuchten in ihrem Beitrag soziale Ungleichheiten am Übergang von der Schule in die berufliche Bildung im deutschen (Aus-) Bildungssystem. Sie zeigen im Anschluss mit Bezug zu einem aktuellen Forschungsprojekt, wie diese Ungleichheiten in berufsorientierenden Angeboten in der Sekundarstufe I relevant und pädagogisch verhandelt werden. Die Autor:innen wenden das von ihnen entwickelte Konzept der Übergangskultur an und zeigen, wie Übergänge einzelschulisch hervorgebracht werden und dass sich hinsichtlich der pädagogischen Adressierung der Schüler:innen – neben anderen – klassistische Zuschreibungen analysieren lassen.

Das erwerbsarbeitsarbeitszentrierte Übergangsregime (Walther, 2010) wirkt sich ebenfalls auf das Verständnis der Lebensphase Jugend sowie der dort zu bewältigenden (Entwicklungs-)Aufgaben aus: Diese soll vor allem dazu dienen, eine berufliche Position zu finden und in Erwerbsarbeit einzumünden. Übergänge werden in einer institutionellen Logik stärker linear gedacht, ihre Bewältigung aufeinanderfolgend konzeptioniert und weniger als sich gegenseitig bedingende, widersprüchliche und sich kumulierende Such- und Findungsprozesse. Diese Prozesse – so unsere These – sind zwangsläufig mit unterschiedlichen Klassenpositionen verquickt. In den folgenden Beiträgen wird diese Prozesshaftigkeit auf Ebene einer Subjektperspektive anschaulich illustriert, wobei auch immer wieder deutlich wird, dass strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen hierbei relevant sind.

Maria Groinig nimmt in ihrem Beitrag Lebensverlaufs- und Bildungsübergänge von jungen Menschen mit Erfahrungen im Kinder- und Jugendhilfekontext in Österreich in den Blick und nutzt dafür eine resonanztheoretische Perspektive. Sie fokussiert die Bewältigung von Gewalt- und Distinktionserfahrungen in schulischen Kontexten und stellt dar, inwiefern klassistische Zuschreibungen und Adressierungen in diesem Zusammenhang sichtbar werden.

Stefanie Kurth geht der Frage nach, wie Schüler:innen selektive Übergänge und berufliche Orientierung am Ende des gemeinsamen Lernens in Integrierten Gesamtschulen erleben und dabei soziale Ungleichheit verhandeln. Dies geschieht

unter einer biografieanalytischen Forschungsperspektive zum Übergangsprozess aus der integrativen Sekundarstufe I, wobei das Ziel der Rekonstruktion von Sorgepraktiken im Kontext gesellschaftlicher Prekarisierung mit Verweis auf feministische Gesellschaftstheorien begründet wird.

Der Beitrag von **Jacqueline Eidemann** und **Pierre Bräulich** greift die Rolle von Schulsozialarbeit als wesentliche unterstützende Akteurin im Kontext schulischer Berufsorientierung und Übergangsgestaltung auf. Die Autor:innen zeigen auf, dass Schulsozialarbeit in ihrer institutionellen Einbettung eine durchaus ambivalente Rolle hat, indem sie einerseits unterstützend wirkt und andererseits Ungleichheitsdimensionen reproduziert sowie ‚Unterstützungswürdigkeit‘ herstellt. Wie junge Erwachsene mit den daraus erwachsenden Adressierungen umgehen, illustrieren empirische Beispiele.

Eine weitere am Übergang relevante Zielgruppe stellen Eltern und Erziehungsberechtigte dar, die gerade im Kontext von Benachteiligung mit Stereotypen und Negativzuschreibungen besetzt sind (Siegert, 2022; Stauber, 2014).

Julia Tietjen, **Marija Cubalevska** und **Alisha M. B. Heinemann** gehen ausgehend von einem Forschungsprojekt zu Elternarbeit in Schulen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie die Arbeit mit sog. sozioökonomisch benachteiligten Eltern mit Blick auf Berufsorientierung gestaltet wird und welche Bedeutung die Differenzkategorie Klasse in diesem Zusammenhang einnimmt. Im Beitrag werden Überlegungen dazu formuliert, wie Beratung zu Berufsorientierungsprozessen zwischen Schule und Eltern sinnvoll gestaltet werden könnte.

Sascha Blasczyk und **Mario Schreiner** befassen sich ebenfalls mit der Zielgruppe der Eltern von jungen Erwachsenen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dem Beitrag liegt eine quantitativ-deskriptive Analyse soziodemografischer Merkmale von Erziehungsberechtigten zugrunde, die mit der Beschreibung von Übergangsplänen der jungen Erwachsenen in Verbindung gebracht werden. Dabei wird nahegelegt, dass das Fehlen von Übergangsplänen als mögliches Ergebnis klassistischer Praxen in der Berufsorientierung verstanden werden kann.

Als weiterer wesentlicher Akteur im Kontext der Übergangsgestaltung kann aus institutioneller Perspektive die Bundesagentur für Arbeit bzw. das Jobcenter benannt werden; alle beteiligten Personen kommen in diesem Zusammenhang mit dieser zentralen Institution in Berührung. Jedoch erweist sich der Forschungszugang zur Institution als voraussetzungsreich (Grimmer, 2018), sodass das Promotionsvorhaben und der Beitrag von **Julia Cholewa** erkenntnisreich ist. Dabei wird nach dem Ermessensspielraum gefragt, den Integrationsfachkräfte in Jobcentern bei der Umsetzung des gesetzlichen Auftrags haben und welche Bedeutung dieser für den Beratungsprozess im Allgemeinen hat. Dabei steht eine intersektionale Analyseperspektive im Fokus, die auch im nachfolgenden Beitrag von **Judith Bucher**, **Christina Brandl** und **Annette Korntheuer** ausbuchstabiert und um

eine partizipative Forschungsperspektive erweitert wird. Ziel ihres aktuellen Forschungsprojektes, das im Rahmen des Beitrags erläutert wird, ist es, Bildungsbarrieren junger geflüchteter Menschen, die eine berufliche Ausbildung im ländlichen Raum absolviert haben, in ihren Verflechtungen zu erfassen.

Maria Keil, Flora Petrik und **Barbara Stauber** zeigen in ihrem Beitrag die Potenziale und Grenzen des Klassenbegriffs auf. Sie weisen auf eine Engführung des Klassenbegriffs hin und plädieren dafür, ein Konzept zu explizieren, das der relationalen Eingebundenheit sozialer Akteur:innen in unterschiedliche Klassen sowie damit verbundenen Subjektivierungsprozessen Rechnung trägt, ohne diesen eine determinierende Macht zuzuschreiben. Mit diesem Konzept werden nicht nur Begrenzungen und Abwertungen der unteren Klassen fokussiert, sondern es geraten insbesondere auch Privilegien und Spielräume der oberen Klassen in den Blick.

Heidi Hirschfeld geht in ihrem Beitrag der Frage nach, *wie* Übergänge sog. benachteiligter Jugendlicher von der Schule in den Beruf im Kontext von und durch ‚Übergangshilfen‘ problematisiert und reguliert werden; *ob* und *wie* tragen sozialpädagogische Übergangshilfen dazu bei, Jugendlichen der unteren Bildungsgänge soziale Mobilität zu ermöglichen? Sie beleuchtet, inwiefern sozialpädagogische Übergangmaßnahmen dazu beitragen, soziale Mobilität für Jugendliche unterer Bildungsgänge zu ermöglichen. Hirschfeld kommt zu dem Schluss, dass in und durch Übergangmaßnahmen Wege in Ausbildung und Beruf entsprechend der sozialen Herkunft vorgezeichnet sind, gleichwohl sie auch dazu beitragen können, dass sog. benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Arbeit übergehen.

Tanja Abou greift abschließend den Gedanken und die Frage nach Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik im Kontext von übergangsbegleitenden Maßnahmen auf und thematisiert ihre bereits in mehreren Beiträgen konstatierte ambivalente Rolle darin. Dabei stellt die Autorin eine Verbindung zwischen strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Lebensphase Jugend her, die sie aus einer klassismuskritischen Perspektive betrachtet und daraus Implikationen für eine klassismuskritische Soziale Arbeit ableitet.

Abschließend möchten wir die Gelegenheit nutzen und uns bei allen Autor:innen sowie auch dem Verlag für das große Interesse an dieser Thematik bedanken! Weiterhin danken wir unserer studentischen Hilfskraft Sarah Cleve genannt Klebert. Wir haben die Lektüre der Beiträge, die den Diskurs einerseits theoretisch aufgreifen und andererseits durch seine empirische Relevanz weiter fortführen, als gewinnbringend empfunden. Die Beiträge zeigen in ihren differenten Schwerpunktsetzungen den Facettenreichtum von Klasse und Klassismus und wie komplex die Thematik im Allgemeinen und im Besonderen für den Kontext der Übergangsgestaltung gelagert ist.

Literatur

- Altieri, R. & Hüttner, B. (Hrsg.) (2021). *Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*. BdWi-Verlag.
- Akbaba, Y., Buchner, T., Heinemann, A. M. B., Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.) (2022). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen*. Springer Fachmedien.
- Altieri, R. (2022). *#Klassenschranken. Beobachtungen zum Klassismus*. Büchner Verlag.
- Arbeitsgruppe 9 + 1 (2022). *Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung*.
- Aumair, B. & Theißl, B. (Hrsg.) (2020). *Klassenreise*. Verlag des ÖGB GmbH.
- Baron, C. (2020). *Ein Mann seiner Klasse*. Ullstein.
- Bewernitz, T. (2017). Das Fehlen der Fabriken. Kritik des Klassismusbegriffs. In S. Lessenich (Hrsg.), *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*. (S. 1-10) VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. (S. 183-198) Schwartz & Co.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und Klassen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Suhrkamp.
- Candeias, M. (2021). *Klassentheorie. Vom Making und Remaking*. Argument Verlag.
- Candeias, M., Dörre, K. & Goes, T. E. (Hrsg.) (2019). *Demobilisierte Klassengesellschaft und Potenziale verbindender Klassenpolitik. Beiträge zur Klassenanalyse (2)*. Manuskripte, Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Dahrendorf, R. (1957). *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*. Ferdinand Enke Verlag.
- Deppe, U. (Hrsg.) (2020). *Die Arbeit am Selbst*. Springer VS.
- Dittrich, C. & Walther, A. (2020). Berufsorientierung durch Information und Verantwortung: Prozessierung von Übergängen durch die Inszenierung von Beratung in der Schule. In H. Chyle, C. Dittrich, C. Muche, C. Schröder & N. Wlassow (Hrsg.), *Übergänge in Arbeit gestalten*. (S. 115-156) Beltz Juventa.
- Dörre, K. (2020). *In der Warteschlange. Arbeiter*innen und die radikale Rechte*. Westfälisches Dampfboot.
- Dröschner, D. (2021). *Zeige deine Klasse*. Hoffmann und Campe.
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Suhrkamp.
- Ernaux, A. (2020). *Der Platz*. Suhrkamp.
- Fenstermaker, S. & West, C. (Hrsg.) (2002). *Doing Gender, doing Difference. Inequality, Power, and Institutional Change*. Routledge.
- Gamper, M. & Kupfer, A. (2024). *Klassismus*. transcript.
- Graf, J., Lucht, K. & Lütten, J. (Hrsg.) (2022). *Die Wiederkehr der Klassen: Theorien, Analysen, Kontroversen*. Campus.
- Grimmer, B. (2018). *Folgsamkeit herstellen*. transcript.
- Handelmann, A. (2020). *Die Suche nach einem Beruf*. Beltz Juventa.
- Hirschfeld, H. (2021). *Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe*. Budrich.
- hooks, b. (2020). *Die Bedeutung von Klasse*. Unrast.
- Kemper, A. (2015). „Klassismus!“ heißt Angriff. Warum wir von Klassismus sprechen sollten – und warum dies bisher nicht geschah. In *Kurswechsel* (4), 25-31.
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2020). *Klassismus. Eine Einführung*. Unrast.
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (Hrsg.) (2019). *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Springer Fachmedien.
- Knauf, H. (2009). Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung – die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski (Hrsg.), *Abitur und was dann?* (S. 229-282) VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Knop, J. & Macioszek, F. (Hrsg.) (2022). *Klassenfahrt*. edition assemblage.
- Leeb, C. (2007). Das Klassenkonzept poststrukturalistisch gedacht. In I. Erler (Hrsg.), *Keine Chance für Lisa Simpson?* (S. 72-88). http://www.ingolferler.net/ingolferler.net/Schriftlich_files/Lisa%20Simpson.pdf#page=72 [08.12.2023].
- Lütten, J. (2021). Zum Gebrauchswert des Klassenbegriffs. In T. Sablowski, J. Dellheim, A. Demirovic, K. Pühl & I. Solty (Hrsg.), *Auf den Schultern von Karl Marx*. (S. 207-227) Westfälisches Dampfboot.
- Meulenbelt, A. (1988). *Scheidelinien*. Rowohlt.
- Myron, N. (1972). Class Beginnings. *The Furies. Lesbian/Feminist Monthly*, 1 (3), 2-3.
- Niggemann, J. (2021). Keine Klasse für sich. Perspektiven einer sorgenden Theoriearbeit. In F. Seeck & B. Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus*. (S. 45-55) Unrast.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien*. Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2020). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Suhrkamp.
- Rheinländer, K. (Hrsg.) (2015). *Ungleichheitssensible Hochschullehre*. Springer Fachmedien.
- Rieseke, T. V. (2020). Privilegierung und Beschämung im Bildungsaufstieg. Didier Eribons Hontoanalyse aus Perspektive einer intersektionalen Jungen- und Männlichkeitsforschung. In K. Kalmbach, E. Kleinau & S. Völker (Hrsg.), *Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies*. (S. 159-174) Springer Fachmedien.
- Roßhart, J. (2016). *Klassenunterschiede im feministischen Bewegungsalltag*. w_orten & meer.
- Sablowski, T., Dellheim, J., Demirovic, A., Pühl, K. & Solty, I. (Hrsg.) (2021). *Auf den Schultern von Karl Marx*. Westfälisches Dampfboot.
- Schäfer, P. (2020). Klassismus – (k)ein Thema für die Soziale Arbeit?! In F. Seeck & B. Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus*. (S. 209-221) Unrast.
- Schmitt, L. (2019). Der Herkunft begegnen ... – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre. In D. Kergel, B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habituussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. (S. 443-459) Springer Fachmedien.
- Schröer, W. (2015). Übergänge und Sozialisation. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. (S. 927-938) Beltz.
- Seeck, F. (2022). *Zugang verwehrt*. Atrium Verlag.
- Seeck, F. & Theißl, B. (Hrsg.) (2021). *Solidarisch gegen Klassismus*. Unrast.
- Siebert, K. (2021). *Lebenswege erzählen*. Klinkhardt.
- Siebert, K. (2022). Zur Bedeutung von Generationenbeziehungen sozial benachteiligter Familien am Übergang Schule-Beruf. Explizite und implizite Delegationsaufträge. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(4), 479-490.
- Siebert, K. & Thielen, M. (2021). Sozialpädagogische Programmatiken und Klientelkonstruktionen in Bildungsgängen der Berufsvorbereitung im Spannungsfeld von Subjektorientierung und Normalisierung. In *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 19(1), 66-82.
- Stauber, B. (2014). Herkunftsbezogene Zuschreibungsprozesse in der professionellen Begleitung von Bildungsverläufen und Berufsorientierungsprozessen. In *Sozialer Fortschritt*, 4(5), 102-107.
- Thielen, M. & Handermann, A. (2021). *„Fit machen“ für die Ausbildung*. Budrich.
- Vester, M., Kadritzke, U. & Graf, J. (Hrsg.) (2019). *Klassen – Fraktionen – Milieus. Beiträge zur Klassenanalyse (1)*. Manuskripte, Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Walther, A. (2010). „Übergangeregimes“ als Modell disziplinübergreifender vergleichender Jugendforschung. In C. Riegel, A. Scherr & B. Stauber (Hrsg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung: Grundlagen und Forschungskonzepte*. (S. 305-326) Springer VS.
- Walther, A., Stauber, B., Rieger-Ladich & Wanka, A. (Hrsg.) (2020). *Reflexive Übergangsforschung*. Budrich.
- Wellgraf, S. (2015). Ein Ort der Verachtung – Die Hauptschule als institutionalisierte Form von Klassismus. *Kurswechsel*, 29(4), 53-57.
- Wellgraf, S. (2018). *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. transcript.

- Welskopp, T. (1998). Klasse als Befindlichkeit? Vergleichende Arbeitergeschichte vor der kulturhistorischen Herausforderung. *Archiv für Sozialgeschichte*, 38. Jg., 301-336.
- West, C. & Zimmermann, D. H. (1987). Doing Gender. In *Gender & Society*, 1(2), 125-151.
- Winker, G. & Degele, N. (2010). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.

Autorinnen

Siegert, Karolina, Dr.in

Otto-Von-Guericke-Universität Magdeburg

Institut I: Beruf, Bildung und Medien, Bereich Erziehungswissenschaft,

Abt. Rehabilitationspädagogik

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Adoleszenztheorien, Biografische Übergangsforschung, Generationenbeziehungen, soziale Ungleichheiten

Handelsmann, Antje, Prof.in Dr.in

Hochschule Bremerhaven, Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Erziehung im Sozialraum

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergang Schule-Beruf, Biografieforschung, soziale Ungleichheiten

Bettina Grimmer und Jennifer Hobbins

Neue Subjektpositionen – alte Klassismen? Übergangsregime und aktivierende Arbeitsmarktpolitik in Deutschland und Schweden

1 Einleitung

Institutionen prägen unser Alltagsleben. In der biografischen Phase zwischen Schule und Erwerbsarbeit bestimmen etwa Schulabschluss, Berufsbildungssystem und Arbeitsmarkt entscheidend darüber, wie der Übergang verläuft – und Sozialsysteme können mögliche Brüche abfedern. Das Zusammenspiel dieser Institutionen wird häufig als Übergangsregime bezeichnet (Blasco et al., 2003; Walther, 2006). Der Begriff des Regimes verweist dabei auf die Frage, wie Prozesse der sozialen Reproduktion gestaltet werden – in Form wohlfahrtsstaatlicher Arrangements, aber auch durch Repräsentationen von Erwerbsarbeit, Familie und Solidarität –, und zeigt auf, dass dadurch Subjektivierungsangebote und Vorstellungen von Normalität transportiert werden (Walther, 2022). Diese Regime bilden freilich nur den Hintergrund für die empirischen biografischen Realitäten, die sich in Relation zu ihnen entfalten können. Dennoch lohnt es sich, die institutionelle Perspektive in den Blick zu nehmen. Denn Institutionen bearbeiten nicht nur Individuen mit ungleichen Herkunftsbedingungen, sondern stellen durch selektive Inklusions- und Exklusionsmechanismen selbst soziale Ungleichheit her (Emmerich & Hormel, 2021).

Und damit sind wir beim Thema dieses Bandes: Übergangspolitik ist immer auch Klassenpolitik und kann diskriminierend oder egalisierend wirken. Wie unterschiedlich die Übergangssysteme und die durch sie erzeugten Realitäten sein können, zeigt ein Ländervergleich. Während das deutsche Übergangsregime stark auf marginalisierte Gruppen ausgerichtet ist, gilt Schweden als universalistisch: Durch die höhere Jugendarbeitslosigkeit und die schwächere Verzahnung von Ausbildung und Arbeitsmarkt sind brüchige Übergänge hier eher Normalität und weniger mit einem Stigma verbunden. Doch beide Regime haben sich im Zuge der Einführung aktivierender Arbeitsmarktpolitik in den letzten zwei Jahrzehnten stark verändert.

In diesem Beitrag zeichnen wir die Übergangsregime in Deutschland und Schweden anhand von ausgewählten Maßnahmen und Policies nach. Wir zeigen, dass damit unterschiedliche Subjektivierungsangebote in Form von Subjektpositionen verbunden sind, die Übergangspolitik mehr oder weniger stark als Klassenpolitik verstehen. Nach einer kurzen Darstellung der Übergangsregime in Bezug auf Bildungssysteme und Zugang zu Sozialleistungen (2) beschreiben wir die wesentlichen Neuerungen, die in beiden Ländern mit der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik Anfang des Jahrtausends eingeführt wurden (3). Mit Blick auf aktuelle Entwicklungen (4) diskutieren wir schließlich die den (gewandelten) Regimen inhärenten Konventionen, Subjektpositionen und Klassismen (5).

2 Übergangsregime im klassischen Wohlfahrtsstaat

Deutschland, das traditionell einer erwerbszentrierten politischen Ökonomie folgt, repräsentiert in diesem Beitrag das erwerbszentrierte Übergangsregime (Walther, 2006). Sein Bildungssystem ist überwiegend öffentlich, stark segmentiert und standardisiert (Hora et al., 2019a). Nach einer meist frühen Selektion führt der Weg für die leistungsstärksten Schüler:innen über das Gymnasium typischerweise an eine Hochschule, während er für die anderen Schüler:innen nach der Sekundarstufe idealerweise in eine Berufsausbildung mündet. Die meisten Berufsausbildungen werden im dualen System absolviert, d. h., theoretischer Unterricht in einer beruflichen Schule wird kombiniert mit der praktischen Ausbildung in einem Betrieb. Durch das duale System ist das Angebot an Ausbildungsstellen eng an die Arbeitsmarktlage gekoppelt und viele Absolvent:innen erhalten in ihrem Ausbildungsbetrieb nach erfolgreichem Abschluss eine feste Anstellung. Entsprechend ist die Jugendarbeitslosigkeitsquote in Deutschland vergleichsweise niedrig (Dietrich & Möller, 2016) und die Übergänge gestalten sich überwiegend nahtloser als in anderen Ländern – allerdings mit dem Nachteil, dass individuelle Aufstiegschancen innerhalb der Laufbahn eher gering sind.

Kennzeichnend für das erwerbszentrierte Übergangsregime ist eine ausgesprochene Polarisierung zwischen Insidern und Outsidern des Arbeitsmarktes. Während viele Übergänge nahtlos verlaufen, haben Jugendliche in Phasen der Arbeitslosigkeit nur begrenzte Rechte (Pohl & Walther, 2007). Denn die soziale Absicherung ist entweder an vorher geleistete Versicherungsbeiträge gekoppelt, was Jugendliche ohne reguläre Arbeitserfahrung ausschließt, oder im Zuge des Subsidiaritätsprinzips an die Bedürftigkeit des Elternhauses. Jugendliche, die im Übergang zwischen Schule und Beruf wegen Arbeitslosigkeit Sozialleistungen empfangen, sind also doppelt benachteiligt: einerseits durch Arbeitslosigkeit, andererseits dadurch, dass es ihren Eltern nicht möglich ist, sie (wie vorgesehen) bis zu ihrem 25. Lebensjahr finanziell zu unterstützen. Sie bilden die Zielgruppe der Maßnahmen der Übergangspolitik, und traditionellerweise sind diese Maßnahmen berufsvorbereitende Bildungsmaß-

nahmen, die individuelle Defizite beseitigen sollen, die der Aufnahme einer Berufsausbildung entgegenstehen (Pohl & Walther, 2007).

Schweden repräsentiert hier das universalistische Übergangsregime (Walther, 2006). Auch das schwedische Bildungssystem ist überwiegend öffentlich, allerdings deutlich weniger segmentiert. Zielsetzung ist es, allen Kindern eine kostenfreie Schulbildung und gleiche Chancen zu ermöglichen. Nach zehn verpflichtenden Schuljahren findet erstmals eine leistungsbezogene Selektion statt. Die Absolvent:innen können je nach erbrachter Leistung aus einer Reihe an Schulen und schulischen Ausbildungen mit jeweils unterschiedlichen allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schwerpunkten wählen. Alle Schüler:innen haben einen Anspruch auf einen Platz in einer weiterführenden Schule. Der Hochschulzugang stellt entsprechend die zweite Selektionsebene dar und ist rein von der individuellen Leistung in einzelnen Fächern abhängig, nicht von der Ausrichtung der weiterführenden Schule – also unter Umständen auch an einer berufsbildenden Schule erhältlich. Im Vergleich zu Deutschland sind die Bildungswege in Schweden also deutlich flexibler und weniger vorgezeichnet (Baysu & Valk, 2012).

Dadurch, dass die berufliche Bildung hauptsächlich schulisch organisiert und kaum an den Arbeitsmarkt gebunden ist, sind die Übergänge weniger nahtlos als in Deutschland. Die Jugendarbeitslosigkeit ist höher (Dietrich & Möller, 2016) und die Grenze zwischen Insidern und Outsidern des Arbeitsmarktes weniger deutlich. Brüchige Übergänge mit Wartezeiten und Neuorientierungen werden weniger stark als Abweichung empfunden. Alle Arbeitslosen ab 18 Jahren haben einen Anspruch auf Arbeitslosengeld, unabhängig vom sozio-ökonomischen Status der Herkunftsfamilie. Entsprechend handelt es sich bei den jungen Arbeitslosen in Schweden um eine diversere und weniger marginalisierte Gruppe als in Deutschland. Die Übergangspolitik beinhaltet traditionell ein breites Angebot an Orientierungs- und Bildungsmaßnahmen, bei der die persönliche Entwicklung im Vordergrund steht (Walther, 2022).

3 Die aktivierende Wende

Nicht zufällig hatten die verschiedenen Regimetypologien ihre Hochphase zu Beginn der 2000er Jahre. Um diesen Zeitpunkt herum haben viele Länder ihre sozialen Sicherungssysteme reformiert und es wurde durch die Einführung aktivierender Elemente zunehmend schwierig, kohärente Regime voneinander abzugrenzen. Im Folgenden skizzieren wir kurz die Logik der aktivierenden Arbeitslosenpolitik und erläutern dann, wie sie von Deutschland und Schweden umgesetzt wurde.

Die grundlegende Idee der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik ist ihr Ansatz beim Individuum. Anstatt die Ursache für Arbeitslosigkeit im Arbeitsmarkt zu verorten und durch politische Maßnahmen in den Markt zu intervenieren, wird sie beim Individuum gesucht, dem es entsprechend an Motivation oder an Fähigkeiten

fehlen muss, eine Arbeit aufzunehmen – wir finden also eine Individualisierung des Problems (Lind & Møller, 2006). Um es auf der individuellen Ebene zu lösen, wird der Zugang zu staatlichen Leistungen an Bedingungen geknüpft – es kommt zu einer Konditionalisierung sozialer Rechte (Handler, 2003). Sie werden an einen individuellen Vertrag geknüpft, der bestimmte Pflichten festlegt, deren Einhaltung durch Sanktionskataloge gesichert wird. Zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitslosen werden durch externe Träger qualifizierende und/oder sozialarbeiterische Maßnahmen bereitgestellt.

Sowohl in Deutschland als auch in Schweden müssen junge (aber auch alle anderen) Menschen einen Vertrag unterschreiben, sobald sie im Fall von Arbeitslosigkeit Sozialleistungen beziehen. Dort werden ihre individuellen Pflichten und Schritte bei der Arbeitssuche geregelt. Sanktionen in Form von drastischen Leistungskürzungen erhalten sie dann, wenn sie ohne legitimen Grund (1) selbstverschuldet ihre Arbeit verloren haben, (2) nicht fristgerecht ihre Bewerbungsaktivitäten nachweisen, (3) eine von der Arbeitsverwaltung vorgeschlagene Stelle nicht annehmen, (4) Termine nicht wahrnehmen. Schwedische Arbeitslose werden darüber hinaus sanktioniert, wenn sie (5) nicht bei der Erstellung in ihrer Eingliederungsvereinbarung mitwirken (in Deutschland wird sie dann als Verwaltungsakt vollzogen) und wenn sie (6) nicht aktiv angemessene Arbeit suchen. In Deutschland werden Empfänger:innen des Arbeitslosengeldes zudem sanktioniert, wenn sie sich (7) nicht rechtzeitig arbeitssuchend melden. Empfänger:innen von Arbeitslosengeld II dagegen erhalten zusätzlich Sanktionen, wenn sie (8) einer in ihrer Eingliederungsvereinbarung festgeschriebenen Pflicht nicht nachkommen. Diese Sanktionstatbestände sollen sicherstellen, dass Arbeitslose sich aktiv und selbsttätig um eine Arbeit bemühen, alle vorgeschlagenen Arbeitsstellen annehmen und zuverlässig mit der Behörde in Kontakt bleiben. Für Jugendliche wurden bei Regelverstößen in beiden Ländern zunächst deutlich drastischere Kürzungen der Geldleistungen eingeführt als für Ältere.

Jenseits dieser disziplinierenden Regelungen wurde das Spektrum an Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik ausgeweitet. In Deutschland verlangten die neu eingeführten Regeln für unter 25-Jährige, dass diese unmittelbar in eine Arbeit oder Ausbildung oder ersatzweise in eine Arbeitsgelegenheit (1-Euro-Job) vermittelt werden sollten. Darüber hinaus standen ihnen auch weitere Maßnahmentypen offen, wie Weiterbildungen, Bewerbungstrainings oder Zuschüsse zum Aufbau einer Selbständigkeit; diese spielten jedoch eine untergeordnete Rolle. In der Anfangszeit wurden die meisten jungen Arbeitslosen in eine außerbetriebliche Ausbildung oder eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme vermittelt (Bundesagentur für Arbeit, 2022). Beide Angebote sind ausdrücklich an benachteiligte junge Menschen gerichtet. Außerbetriebliche Ausbildungen sind anerkannte Berufsausbildungen, die sich an diejenigen richten, die keinen Ausbildungsplatz in einem Betrieb erhalten haben. Die Ausbildung wird stellvertretend neben der

Berufsschule bei einem öffentlichen Träger absolviert und durch Praktika auf dem ersten Arbeitsmarkt ergänzt. Die erlernbaren Berufe erfordern einen Hauptschulabschluss und sind im Bereich Bau, Handwerk oder Handel angesiedelt. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen dagegen richten sich an diejenigen, die als noch nicht bereit für eine Berufsausbildung eingeschätzt werden. Sie dauern bis zu 12 Monate und hier sollen sich die Jugendlichen unterstützt durch Sozialarbeitende beruflich orientieren, erste praktische Erfahrungen sammeln, und sie können bei Bedarf den Hauptschulabschluss nachholen.

In Schweden wurde 2007 die nationale „Jobgarantie“ für Jugendliche eingeführt – ein Programm, das alle jungen Erwerbslosen einschließt, die sich arbeitslos gemeldet haben. Das Programm dauert bis zu 15 Monate und startet mit einem ausführlichen Profiling, Beratung, Coaching und intensiver Stellensuche – begleitet von einem individuellen Coach. Wenn die Arbeitslosigkeit über drei Monate andauert, können Praktika, Kurzzeitweiterbildungen und Bewerbungstrainings hinzukommen. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, Zuschüsse zur Gründung einer Selbständigkeit zu erhalten. Die Geldleistungen, die Jugendliche während ihrer Teilnahme am Programm erhalten, unterscheiden sich für versicherte und unversicherte Arbeitslose. Die Unversicherten erhalten bis zum Alter von 20 Jahren nur einen sehr geringen Betrag, wenn sie nicht über einen weiterführenden Schulabschluss verfügen. Somit wurden starke Anreize verankert, im Fall von Arbeitslosigkeit zurück in das allgemeine Bildungssystem zu gehen.

Der Vergleich der beiden Länder zeigt, dass die disziplinierenden Maßnahmen und Instrumente nahezu identisch geregelt wurden und sich hier eine *work first*-Logik durchgesetzt hat, die darauf abzielt, die Jugendlichen mit negativen Anreizen schnell in bezahlte Arbeit zu bringen. Bei den Fördermaßnahmen dagegen bleiben die traditionellen Regimelogiken stärker erhalten. Während die schwedische Jobgarantie einen universalen Zugang garantiert, starke Anreize für Bildung setzt und Jugendliche durch individuelles Coaching fördert, waren in Deutschland weiterhin die Maßnahmen der Berufsvorbereitung und außerbetrieblichen Ausbildung dominant, die gerade nicht auf allgemeine Bildung setzen, sondern zugeschnitten auf eine marginalisierte Gruppe den Zugang zu einem bestimmten Beruf ermöglichen sollten.

4 Aktuelle Entwicklungen

Seit der Einführung der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik und dem damit verbundenen Wandel der Übergangsregime sind fast zwanzig Jahre vergangen, in denen es weitere Reformen gegeben hat. Zunächst ist für Europa generell zu beobachten, dass nach der Eurokrise die Ausgaben für aktive Arbeitsmarktpolitik deutlich reduziert wurden (Hora et al., 2019b). Betrachtet man die Reformen

und Anpassungen in Deutschland und Schweden während der letzten zehn Jahre, lassen sich drei grobe Tendenzen ausmachen.

Erstens eine leichte Abmilderung der disziplinierenden Elemente: In Deutschland werden unversicherte Arbeitslose im Zuge der Einführung des Bürgergeldes seit 2023 bei Pflichtverletzungen weniger hart bestraft als zuvor. Dies gilt auch für Jugendliche, für die von nun an keine Sonderregeln mehr bestehen. Darüber hinaus wurde die Eingliederungsvereinbarung durch einen Kooperationsplan ersetzt, der von beiden Parteien ‚auf Augenhöhe‘ (Bernhard et al., 2022) erstellt werden soll, und zudem erhalten Arbeitslose einen Anspruch auf individuelles Coaching. In Schweden sind die Änderungen in diesem Bereich geringer, aber auch hier wurden die härteren Sanktionen für Jugendliche abgeschafft und an das Niveau der Älteren angeglichen.

Zweitens eine Verschiebung von Schwerpunkten und Zielgruppen der Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik: In Deutschland lässt sich in den vergangenen zehn Jahren ein kontinuierlicher Rückgang an Teilnehmenden an Maßnahmen beobachten, der mit verringerten Ausgaben einhergeht. Zudem haben anfangs prominente Instrumente in den vergangenen zehn Jahren deutlich an Bedeutung verloren. So haben z. B. die Arbeitsgelegenheiten einen Rückgang um über 70 %, die Förderung von Selbständigkeit sogar um 85 % und die außerbetrieblichen Ausbildungen um fast 75 % zu verzeichnen (Bundesagentur für Arbeit, 2022). Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen spielen (in gesunkenem Umfang) nach wie vor eine zentrale Rolle, zum bedeutendsten Instrument ist aber die Berufsausbildungsbegleitung in Form von individueller Beratung und Unterstützung beim Übergang zwischen Schule und Berufsausbildung avanciert. Insgesamt scheint es eine Tendenz zu vermehrt individueller Beratung zu geben, während die Qualifizierung wieder stärker in den Arbeitsmarkt verlegt wird. Die Zielgruppe der Maßnahmen sind nach wie vor benachteiligte Jugendliche. Dies zeigt sich auch an der Einführung der Förderung schwer erreichbarer junger Menschen im Jahr 2016, die seitdem darauf hinarbeitet, mehr leistungsberechtigte Jugendliche in den Hilfebezug zu integrieren, um sie entsprechend fördern zu können (Promberger et al., 2020).

In Schweden wurde die Arbeitsverwaltung 2014 umfassend reformiert, vor allem durch eine weitreichende Digitalisierung. Seitdem können Arbeitslose ihre Arbeitssuche auch mit Hilfe der digitalen Werkzeuge selbst und ohne persönliche Ansprechpartner:in durchführen. In den Aktivierungsprogrammen werden private Arbeitsvermittler:innen eingesetzt, sodass die Unterstützungs- und Vermittlungsleistungen durch die Behörde selbst stark zurückgefahren wurden (Bennmarker et al., 2021). In das neu eingeführte Matching-Programm KROM werden v. a. unterstützungsbedürftige Arbeitslose mit besseren Arbeitsmarktchancen aufgenommen, während Ausländer:innen, Langzeitarbeitslose und Menschen mit Behinderung in das Programm STOM integriert werden (Arbeitsförmedlingen,

2021). Also ist einerseits ein Creaming-Effekt zu beobachten, insofern für das neue Programm diejenigen ‚abgeschöpft‘ werden, von denen man sich eine leichte Vermittlung erhofft. Andererseits hat die Reform dazu geführt, dass ein Teil der Arbeitssuchenden nun auf sich gestellt ist. Es wird also vermehrt auf Effizienz gesetzt, indem sich die Arbeitsvermittlung zunehmend auf diejenigen konzentriert, die zwar Förderung brauchen, bei denen diese Förderung aber auch maximalen Nutzen verspricht.

Drittens eine Aufwertung von Bildung und Ausbildung: In Deutschland lässt sich eine leichte Abkehr von dem mit den Reformen eingeführten *work first*-Ansatz beobachten. Jugendliche sollen nun nicht mehr unverzüglich in eine Arbeit, Ausbildung oder Arbeitsgelegenheit vermittelt werden, sondern durch Bildung und Ausbildung zunächst formal qualifiziert und bei Bedarf durch individuelles Coaching betreut werden. Damit hat die Berufsausbildung wieder eindeutig Vorrang vor der Aufnahme einer unqualifizierten Beschäftigung und eine Qualifikation jenseits des Hauptschulabschlusses kommt für arbeitslose Jugendliche im Leistungsbezug wieder explizit in Betracht. Ausbildung und Bildung werden also gegenüber Beschäftigung aufgewertet. In diese Richtung weist auch der 2009 eingeführte Rechtsanspruch, im Rahmen einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme den Hauptschulabschluss nachzuholen (Biermeier et al., 2022).

Für Schweden zeigt sich eine ähnliche Entwicklung, auch wenn Bildung hier traditionell immer schon stärker im Mittelpunkt der Übergangspolitik stand. Landesweit ermöglicht ein Programm auf kommunaler Ebene allen jungen Menschen, einen weiterführenden Schulabschluss nachzuholen. Lange war dies jedoch (ebenso wie in Deutschland bis heute, abgesehen vom Hauptschulabschluss) nur dann möglich, wenn man nicht gleichzeitig arbeitslos gemeldet war. Seit 2017 kann der weiterführende Schulabschluss durch einen Vertrag zwischen der arbeitslosen Person, der Kommune und der Arbeitsverwaltung parallel zur Arbeitslosigkeit nachgeholt werden. Während der Bildungszeit, die individuell vereinbart wird, ist es möglich, zu arbeiten oder an einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme teilzunehmen. Dadurch kommt es zu einer stärkeren Verzahnung von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik und Arbeitslose können einen fehlenden Bildungsabschluss leichter nachholen. Die nach wie vor ungleichen Transferleistungen für junge Arbeitslose mit oder ohne weiterführenden Schulabschluss, die unmittelbar nach Aufnahme eines Ausbildungsvertrags jedoch angeglichen werden, sollen hier einen starken Anreiz setzen, die Option auf mehr Bildung wahrzunehmen.

5 Fazit: Konventionen, Subjektpositionen, Klassismen

Seit der Einführung der Aktivierungspolitik lassen sich die Übergangsregime nicht mehr auf jeweils ein einzelnes ordnendes Prinzip zurückführen. Basierend auf Boltanskis und Thévenots (1999) Konzept der Rechtfertigungsordnungen

analysiert Diaz-Bone (2022, S. 46) die „koexistierende Pluralität von institutionellen Logiken“ als Konventionen im Bereich der Gesundheitspolitik. Übertragen auf die Übergangspolitik lässt sich aus unseren Beobachtungen schließen, dass beim Verhältnis zwischen arbeitsloser Person und Arbeitsverwaltung die staatsbürgerliche Konvention, die Rechte durch Status garantiert, nicht abgelöst, aber ergänzt wurde um eine marktförmige Konvention, die Rechte auf Basis eines individuellen Vertrags zugänglich macht. In Deutschland scheint die staatsbürgerliche Konvention durch die Reformen um das Bürgergeld wieder etwas gestärkt zu werden, grundsätzlich finden wir aber in beiden Ländern beide Konventionen. Anders stellt sich die jeweilige Konzeption des Arbeitsmarktes dar. In Deutschland dominiert hier nach wie vor die industrielle Konvention eines standardisierten Arbeitsmarktes mit ausdifferenzierten, aber stabilen Berufsbildern, der auf hoch spezialisierte Fachkräfte baut. In Schweden dagegen zielen die Maßnahmen stärker auf allgemeine Bildung und Flexibilität, d. h., zur industriellen tritt hier eine projektförmige Konvention, die dem Marktideal des „neuen Geists des Kapitalismus“ (Boltanski & Chiapello, 2006) folgt.

Auf der Ebene des von den Übergangspolitiken adressierten Subjekts entsprechen diese Konventionen unterschiedlichen Subjektpositionen (Bosančić, 2019). Im Bereich der Sanktionsgründe finden wir die arbeitslose Person als Negativsubjekt, das sich als passiv, wählerisch und unverantwortlich präsentiert und daher zu verantwortungsvollem Handeln gezwungen werden muss (Grimmer & Hobbins, 2014). Das wünschenswerte Subjekt dagegen ist aktiv, verantwortungsvoll und bescheiden bzw. flexibel – wobei die geforderte Flexibilität in Deutschland mit der geplanten Abschaffung des Vermittlungsvorrangs wieder etwas zurückgenommen wird. Seine Teilhabe am Arbeitsmarkt ist aber ganz unterschiedlich konzipiert. Die schwedische Jobgarantie setzt Anreize für Bildung und kombiniert Arbeitssuche mit Kurzzeitpraktika, Bewerbungstrainings und Hilfen zur Unternehmensgründung. Damit zielt sie auf gebildete, flexible Subjekte mit verschiedenen praktischen Fertigkeiten und großer Anpassungsfähigkeit an eine dynamische Wirtschaft – auf Unternehmersubjekte (Bröckling, 2007). In Deutschland dagegen liegt der Schwerpunkt nach wie vor auf der beruflichen Ausbildung. Einen höheren Schulabschluss als den Hauptschulabschluss nachzumachen, ist zwar möglich, aber nicht zentral. Damit zielt die Übergangspolitik nicht auf die Herstellung unternehmerischer Subjekte, sondern auf Fachkräfte in (vorwiegend handwerklichen) Berufen, deren Ausbildung nicht mehr als einen Hauptschulabschluss erfordert – also eine Kombination aus geringer Bildung mit spezialisierter Ausbildung, die im Idealfall ein Berufsleben lang beibehalten wird. Diese deutsche Fokussierung der Übergangspolitik lässt sich als Klassenpolitik verstehen: Durch den begrenzten Zugang zu Arbeitslosenunterstützung vorwiegend auf Jugendliche aus armen Familien sind die Maßnahmen auf eine benachteiligte Gruppe ausgerichtet. Sie helfen dabei, Kinder aus der „Unterschicht“ in die „untere

Mittelschicht“ zu integrieren und reproduzieren damit soziale Ungleichheit und soziale Ordnung – denn weitere soziale Aufstiege sind nicht vorgesehen. Schweden zeigt durch den universellen Zugang zu Leistungen und die allgemeinere Ausrichtung seiner Programme, dass Übergänge nicht zwangsläufig eine Frage der Klasse sein müssen. Allerdings zeigt sich in letzter Zeit eine Annäherung der beiden Länder aneinander. Die Verankerung der Möglichkeit allgemeiner Bildung auch in der deutschen Sozialgesetzgebung und die Neuerungen, die mit der Einführung des Bürgergeldes einhergehen, bringen sicher keinen Regimewandel mit sich, aber vielleicht etwas verbesserte Aufstiegschancen für junge Arbeitslose. Ob sich dagegen in Schweden durch die Digitalisierung der Arbeitsverwaltung und die Neuausrichtung der Vermittlungsprogramme eine Trendwende hin zu einer Übergangspolitik für bestimmte soziale Gruppen vollziehen wird, ist noch nicht vorherzusagen.

Literatur

- Arbeitsförmedlingen (2021). *Kundval Rusta och Matcha. Uppföljning och lärdomar efter ett år med en ny matchningstjänst*. Arbetsförmedlingen.
- Baysu, G. & de Valk, H. (2012). Navigating the School System in Sweden, Belgium, Austria and Germany: School Segregation and Second Generation School Trajectories. In *Ethnicities*, 12(6), 776-799.
- Bennmarker, H., Lundin, M., Mörtlund, T., Sibbmark, K., Söderström, M., & Vikström, J. (2021). *Krom – erfarenheter från en ny matchningstjänst med fristående leverantörer inom arbetsmarknadspolitiken*. IFAU Uppsala. www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2021/r-2021-07-krom-erfarenheter-fran-en-ny-matchningstjanst-med-fristaende-leverantorer-inom-arbetsmarknadspolitiken.pdf [22.08.2023].
- Bernhard, S., Röhrer, S. & Senghaas, M. (2022). Auf dem Weg zum Bürgergeld: Die Sanktionspraxis nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts und ‚in Zeiten von Corona‘. In *Sozialer Fortschritt*, 71(99), 1-17.
- Biermeier, S., Dietz, M., Dony, E., Greger, S. & Knapp, B. (2022). Der nachträgliche Hauptschulabschluss: Zentrale Erfolgsvoraussetzungen aus Sicht der arbeitsmarktpolitischen Praxis. *LAB-Forum* 17. Oktober 2022. <https://doi.org/10.48720/IAB.FOO.20221017.01>
- Blasco, A. L., McNeish, W. & Wälther, A. (Eds.). (2003). *Young People and Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe*. Bristol University Press.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2006). *Der neue Geist des Kapitalismus*. UVK.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1999). The Sociology of Critical Capacity. In *European Journal of Social Theory*, 2(3), 359-377.
- Bosančić, S. (2019). Interpretative Subjectivation Analysis – A Critical Perspective on the Discursive Situatedness of Human Subjectivities. In *Society Register*, 3(1), 87-104.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Suhrkamp.
- Bundesagentur für Arbeit (2022). *Arbeitsmarktpolitische Instrumente (Zeitreihe Jahreszahlen): Deutschland, Jahreszahlen 2000–2021*. Bundesagentur für Arbeit.
- Diaz-Bone, R. (2022). Konventionentheoretische Perspektiven auf die Ökonomie und die Soziologie der Gesundheit. In V. Cappel & K. E. Kappler (Hrsg.), *Gesundheit – Konventionen – Digitalisierung*. (S. 45-75) Springer Fachmedien.
- Dietrich, H. & Möller, J. (2016). Youth Unemployment in Europe – Business Cycle and Institutional Effects. In *International Economics and Economic Policy*, 13(1), 5-25.

- Emmerich, M. & Hormel, U. (2021). Unequal Inclusion: The Production of Social Differences in Education Systems. In *Social Inclusion*, 9(3), 301-312.
- Grimmer, B. & Hobbins, J. (2014). Active Entrepreneurs and Blue-collar Workers. Cultural Understandings Mirrored in European Youth Unemployment Policies. In *International Journal of Sociology and Social Policy*, 34(7/8), 559-576.
- Handler, J. F. (2003). Social Citizenship and Workfare in the US and Western Europe: From Status to Contract. In *Journal of European Social Policy*, 13(3), 229-243.
- Hora, O., Horáková, M. & Sirovátka, T. (2019a). Diversity of Youth Policy Regimes and Early Job Insecurity – Towards an Integrated Approach. In B. Hvinden, C. Hyggen, M. Schoyen & T. Sirovátka (Hrsg.), *Youth Unemployment and Job Insecurity in Europe*. (S. 138-157) Edward Elgar Publishing.
- Hora, O., Horáková, M. & Sirovátka, T. (2019b). Policy adaptation to address early job insecurity in Europe. In *Youth Unemployment and Job Insecurity in Europe*. (S. 158-183) Edward Elgar Publishing.
- Lind, J. & Møller, I. H. (2006). Activation for What Purpose? Lessons from Denmark. In *International Journal of Sociology and Social Policy*, 26(1/2), 5-19.
- Pohl, A. & Walther, A. (2007). Activating the Disadvantaged. Variations in Addressing Youth Transitions Across Europe. *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 533-553.
- Promberger, M., Klingert, I. & Nivorozhkin, A. (2020). Einbeziehung schwer zu erreichender junger Menschen in die Grundsicherung – eine Erfolgsgeschichte? *IAB-Forum 29. Oktober 2020*. www.iab-forum.de/einbeziehung-schwer-zu-erreichender-junger-menschen-in-die-grundsicherung-eine-erfolgsgeschichte/ [23.08.2023].
- Walther, A. (2006). Regimes of Youth Transitions: Choice, Flexibility and Security in Young People's Experiences Across Different European Contexts. In *YOUNG*, 14(2), 119-139.
- Walther, A. (2022). Welfare States as Transition Regimes: Reconstruction from International Comparisons of Young People's Transitions to Work. In B. Stauber, A. Walther & R. A. Settersten (Hrsg.), *Doing Transitions in the Life Course*. (S. 37-53). Springer International Publishing.

Autorinnen

Grimmer, Bettina, Dr.in

Pädagogische Hochschule Zürich/Abteilung für bildungswissenschaftliche Forschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Sozialpolitik und Kultursoziologie.

bettina.grimmer@phzh.ch

Hobbins, Jennifer, Dr.in

Swedish National Defense University/Department of Leadership

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeits- und Organisationssoziologie, Politische Soziologie.

jennifer.hobbins@fhs.se

Helga Fasching

Betrachtungen von Übergängen unter klassenspezifischer Perspektive in Österreich

1 Einleitung

Bildungsübergänge stellen sowohl das Potenzial für Chancen als auch für Risiken dar. Während der Erwerb von Bildungsabschlüssen einem Teil der Bevölkerung aufgrund der ausreichenden Verfügbarkeit von ökonomischem, sozialem und kulturellem Ausgangskapital kaum Schwierigkeiten bereitet, kann sich jener Teil der Bevölkerung, der auf nicht genügend Kapital zurückgreifen kann, diese Kompetenzen bestenfalls mit Müh und Not aneignen. Nicht selten steht bei jungen Menschen mit diversen Benachteiligungen im Bildungsübergang das Risiko von Exklusion und Selektion im Vordergrund, was zur Reproduktion sozialer Ungleichheit führen kann. Bildungs- und bildungsübergangsbezogene Berufsforschungen in Österreich machen immer wieder auf das Exklusionsrisiko bei Bildungsübergängen aufgrund der sozialen Herkunft aufmerksam (Beicht & Walden, 2015; Breit, 2016; Fasching, 2019; Gerhartz-Reiter, 2018; Schönherr & Zandonella, 2019; Steiner et al., 2016). Soziale Ungleichheit – verstanden als gesellschaftlich verankerte, regelmäßige, relativ dauerhafte und sich auf die Lebens- und Handlungsmöglichkeiten auswirkende Formen der Benachteiligung oder Begünstigung (Solga et al., 2009, S. 15) – scheint gegenwärtig wieder so aktuell und komplex wie nie zuvor zu sein (Graf et al., 2022). Soziale Ungleichheitsverhältnisse haben sich in modernen westlichen Gesellschaften stark gewandelt, was sich unter anderem auch an der Vielzahl der heute vorliegenden theoretischen Ungleichheitsmodelle ablesen lässt. Auffällig ist, dass erneut insbesondere durch „soziale Polarisierung, ökonomische Entsicherung und die gesellschaftlichen Krisen der vergangenen Dekaden“ wieder soziologische Klassenbegriffe zur gesellschaftlichen Analyse von Ungleichheit herangezogen werden (Graf et al., 2022, S. 7).

Im Beitrag sollen nach der definitorischen Klärung des Begriffs „Klasse“ einige dieser theoretischen Erklärungsansätze sozialer Ungleichheit grob skizziert und auf diese Weise die wichtigsten Aspekte jenes Wandels aufgezeigt werden. Anschließend wird ein österreichischer Überblick zur Bildungs- und Übergangssituation von der Pflichtschule in Ausbildung und Beruf bei jungen Menschen mit „geringer Bildung“ gegeben. Insbesondere wird dargelegt, inwiefern dieser Übergang für junge Menschen mit zugeschriebener Behinderung einen Lebens-

abschnitt mit einem hohen Risiko für Benachteiligung, Diskriminierung und Ungleichheit darstellt. Daran anschließend wird beschrieben, wie Prävention von vorzeitigem Bildungsabbruch und Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusio n für ausgrenzungsgefährdete Jugendliche mittels inklusiver Maßnahmen unterstützt werden kann; gleichzeitig wird eine kritische Reflexion zur Bildungsübergangsforschung vorgenommen. Der Beitrag schließt mit Forschungsergebnissen zu partizipativer Kooperation und fasst diese zukunftsgerichtet als Beitrag zur Reduktion sozialer Ungleichheit aus einer klassenspezifischen Perspektive. Diese können als Implikationen für weitere Forschung und Praxis gelesen werden.

2 Soziale Klasse, soziale Ungleichheiten und theoretische Ungleichheitsmodelle im Wandel

Mit dem Begriff der „sozialen Klasse“ bzw. „sozialen Schicht“ werden insbesondere Namen wie Karl Marx, Max Weber oder Pierre Bourdieu verbunden. Allgemein wird darauf verwiesen, dass Menschen in sozialen Klassen bzw. Schichten ähnliche sozio-ökonomische Merkmale aufweisen, die durch ähnliche Lebenserfahrungen, Einstellungen sowie Lebenschancen und Risiken miteinander verbunden sind (Geißler, 2014, S. 94). Marx verwendet Begriffe wie „Schicht“ oder „Stand“ als Synonym für Klasse und geht vor allem von einem dichotomen Klassenbegriff aus; dieser ist abhängig von der Stellung des Individuums im Produktionsprozess, d. h., die Gesellschaft wird unterschieden in die Herrschenden und Beherrschten, Bourgeoisie und Proletariat, Besitzende und Nicht-Besitzende (Groß, 2015, S. 16). Weber versteht unter dem Begriff „Klasse“ eine Gruppe von Menschen, die sich in einer gleichen Klassenlage befinden. Er unterscheidet zwischen Besitz-, Erwerbsklasse und sozialer Klasse. Die Diskriminierung aufgrund der sozialen Klasse wird Klassismus genannt. Darunter wird eine Abwertung, Ausgrenzung, Marginalisierung und Ausbeutung von Menschen aus der Armut- bzw. Arbeiter:innenklasse verstanden, wie Mindestlohnempfänger:innen, Sozialhilfeempfänger:innen, arbeitslose und wohnungslose Menschen sowie Arbeiter:innenkinder (Weber, 1972, S. 177; Seeck 2021, S. 17ff.). Kemper (2015, S. 25) fügt bei Diskriminierung aufgrund der sozialen Position und der sozialen Herkunft noch Gewalt, Ohnmacht und Kulturimperialismus hinzu.

Klassen- und Schichttheorien gehen von einer in Klassen oder Schichten segmentierten Gesellschaft aus und betrachten Klassen oder Schichten als zentrale Determinanten sozialer Ungleichheit, wobei sie sogenannte vertikale Ungleichheiten wie Bildung, Beruf, Einkommen und Vermögen in den Mittelpunkt ihrer Analysen stellen. Horizontale Ungleichheiten, beispielsweise Alter, Behinderung, Ethnie, Familienstand, Geschlecht oder Religion, finden bei diesen „älteren“ Ansätzen hingegen keine besondere Berücksichtigung, weshalb sie mit der Zeit zunehmend in die Kritik gerieten. Insbesondere Vertreter:innen sogenannter

Entstrukturierungs- und Auflösungsthesen (Burzan, 2011, S. 155ff.) kritisierten Klassen- und Schichtmodelle als überholt und unzureichend und sahen traditionelle Klassen- und Schichtungleichheiten angesichts des umfassenden Wandels gesellschaftlicher Verhältnisse und damit einhergehender neuartiger Erscheinungsformen von Ungleichheit als weitgehend überformt, wenn nicht gar als vollständig aufgelöst an (Groh-Samberg, 2009, S. 200).

Die einflussreichsten, aber auch umstrittensten Überlegungen finden sich in diesem Zusammenhang wohl in den Arbeiten des deutschen Soziologen Ulrich Beck. In seiner in den 1980er Jahren vorgetragenen Individualisierungsthese beschreibt Beck eingehend den Wandel der Struktur des sozialen Ungleichheitsgefüges im postindustriellen Zeitalter und bemüht hierfür den Individualisierungsbegriff. Konkret verweist dieser zum soziologischen Stammvokabular zählende Begriff bei Beck auf den seit den 1960er Jahren zu beobachtenden gesellschaftlichen Prozess der Auflösung traditioneller Sozialformen und handlungsleitender Normen. Die Freisetzung des Individuums aus traditionellen Bindungen und Orientierungen habe schließlich – so Beck – nicht nur neue Freiheiten, sondern auch neue Unsicherheiten und neue Formen der Wiedereinbindung (über Institutionen wie den Arbeitsmarkt statt über stabile soziale Großgruppen) hervorgebracht und die Lebensweisen der Menschen radikal pluralisiert und diversifiziert (Burzan, 2011, S. 155ff.). Die Relevanz der horizontalen Ungleichheitsdimensionen ist vor diesem Hintergrund stark gestiegen, doch wäre es verfehlt daraus abzuleiten, dass vertikale Ungleichheitsdimensionen bei der Strukturierung individueller Lebens- und Handlungschancen überhaupt keine Rolle mehr spielen – im Gegenteil. In aktuellen Publikationen taucht „die Wiederkehr der Klassen“ (Graf et al., 2022) und „Klassismus“ (Kemper, 2015) erneut auf. Kemper (2015, S. 28) argumentiert nachvollziehbar, dass bei systematischer Ausblendung der Diskriminierungsform Klasse auch andere Diskriminierungen nicht richtig verstanden werden können (Kemper, 2015, S. 28), und plädiert nachdrücklich für eine europäische Antidiskriminierungsrichtlinie, in der die „Diskriminierung aufgrund des sozialen Status, also der sozialen Herkunft (Arbeiter:innenkinder) und sozialen Position (Obdachlose, Arbeitslose, Altersarme)“, zu verbieten und aufzunehmen ist (Kemper, 2015, S. 30). Kreckel folgend müsse vielmehr von „einer komplexen Konfiguration von Strukturprinzipien“ (Kreckel, 1998, S. 33) ausgegangen und die Idee von der „Strukturdominanz“ (Kreckel, 1998, S. 33) einzelner Ungleichheitsdimensionen verabschiedet werden.

Neben den unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die zuvor erläutert wurden, bestehen ebenfalls verschiedene Erklärungsmodelle zu sozialer Ungleichheit. Ein wichtiger Beitrag stammt diesbezüglich von Pierre Bourdieu, der mit seiner Kapital- und Habitustheorie (Burzan, 2011, S. 125ff.) einen Ansatz vorgelegt hat, der an traditionelle Klassenmodelle anknüpft und sie mit der Praxisebene der Lebensstile in Verbindung bringt. In seinen Arbeiten recurriert Bourdieu auf den

marxistischen Kapitalbegriff, interpretiert diesen jedoch um und unterzieht ihn einer entscheidenden Erweiterung. So verweist der Kapitalbegriff bei ihm nicht länger allein auf das ökonomische, sondern auch auf das – vor allem über die Herkunftsfamilie, aber auch über Bildungseinrichtungen erworbene – soziale und kulturelle Kapital. Unterschiede in der Ausstattung mit diesen Kapitalsorten führen schließlich, so Bourdieu, zur Herausbildung von verschiedenartigen individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmustern. Diese Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster, die Bourdieu unter dem Begriff des Habitus zu fassen sucht, sind klassenspezifisch geprägt, werden weitgehend unbewusst verinnerlicht und prägen Sprache und Ausdrucksweise, Geschmack und Vorlieben, Einstellungen und Werte sowie Identität und Selbstbild einer Person. Obgleich Bourdieus in den 1960er und 1970er Jahren ausgearbeitete Kapital- und Habitus-theorie nicht unkritisiert blieb, hat sie sich für die Analyse von sozialen Ungleichheiten, ganz besonders von (reproduzierenden) Bildungsungleichheiten, als äußerst fruchtbar herausgestellt (Burzan, 2011, S. 137) und dient auch gegenwärtig als beliebter Bezugsrahmen im Themenfeld einer inklusiven Übergangsforschung (Fasching & Tanzer, 2022; Fasching et al., 2017; Siegert, 2021; Trainor, 2017). Das zugunsten der Inklusion vernachlässigte Phänomen der sozialen Ungleichheit (Fasching, 2013) rückt damit gegenwärtig wieder ins Zentrum inklusiver Bemühungen.

In Bildungsübergangsforschungen und der Erklärung von Bildungserfolg und Bildungsungleichheit wird auch gerne das Modell von Raymond Boudon der primären und sekundären Herkunftseffekte von 1974 herangezogen. Primäre Herkunftseffekte beziehen sich auf den Einfluss von sozio-ökonomischen familiären Ressourcen, die sich auf die schulischen Leistungen des Kindes auswirken, während sich sekundäre Herkunftseffekte in Bildungswegentscheidungen äußern, die sich aufgrund klassenspezifischer Faktoren ergeben. Primäre Effekte betrachtet Boudon als Erfassung von kulturellen Erklärungsansätzen und sekundäre Effekte als Ausdruck eines rationalen Entscheidungsprozesses von individuellen Ressourcen und Abwägungen von Alternativen (Beicht & Walden, 2015, S. 158; Relikowski et al., 2010, S. 143ff.; Schindler & Reimer, 2010, S. 624).

Gegenwärtig wird häufig auf mehrdimensionale Erklärungsansätze, wie etwa das Konzept der sozialen Lagen (Burzan, 2011, S. 139ff.; Hradil, 1987, S. 28ff.) sowie der Intersektionalität (Walgenbach, 2017), bei der Erklärung und Bestimmung von sozialen Ungleichheiten verwiesen. Im Gegensatz zu traditionellen Erklärungsansätzen beschränken sich diese nicht auf einige wenige (vertikale) Ungleichheitsdimensionen, sondern zielen auf die Analyse von unterschiedlichen ungleichheitsgenerierenden Faktoren wie Behinderung, „Ethnie“, Gender, „Klasse“ und versuchen der Tatsache Rechnung zu tragen, dass diese Faktoren wechselseitig miteinander verbunden sind. Diese intersektionalen Verbindungen werden in Forschungen zu sozialer Ungleichheit jedoch weniger oft betrachtet (siehe dazu Keil et al. in diesem Band).

Es wurde aufgezeigt, dass es mehrere Erklärungsansätze gibt, die den Versuch verfolgen, die Komplexität individueller Lebensbedingungen und Reproduktion von sozialer Ungleichheit adäquat zu erfassen. Im Weiteren wird auf die Bildungs- und Übergangssituation bei jungen Menschen mit „geringer Bildung“ in Österreich eingegangen und auch dargelegt, inwiefern der Übergang von der Pflichtschule in weitere Bildung, Ausbildung und Beruf insbesondere für junge Menschen mit Behinderung einen Lebensabschnitt mit einem hohen Risiko für Benachteiligung, Diskriminierung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit darstellt. Damit wird die Aufmerksamkeit auf eine klassenspezifische Betrachtung von Behinderung in Bildungsübergängen gerichtet.

3 Soziale Ungleichheit im österreichischen Bildungs- und Übergangssystem

Bildungs- und berufsbezogene Forschungen und Datenanalysen machen immer wieder auf Exklusionsrisiken in Bildungsübergängen aufmerksam. Insgesamt fällt auf, dass das Schulabbruchsrisiko bzw. der Zertifikatserwerb in Österreich einerseits in hohem Maße von der sozialen Herkunft (Schönherr & Zandonella, 2019, S. 321ff.), andererseits auch stark von der besuchten Schulform auf Sekundarstufe I abhängt (Gerhartz-Reiter, 2018, S. 530ff.). So belegen Daten des „Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitors“ (BiBER-Daten), dass Jugendliche aus „bildungsfernen“ Familien sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders häufig die Schule frühzeitig verlassen (Steiner et al., 2016, S. 187). Hinsichtlich der besuchten Schulform auf Sekundarstufe I stechen besonders Hauptschulen, Neue Mittelschulen und Sonderschulen negativ hervor und weisen eine deutlich höhere Quote an späteren Schulabgänger:innen auf als etwa allgemeinbildende höhere Schulen (Steiner et al., 2016, S. 191f.). Des Weiteren müssen altbekannte strukturelle Probleme des österreichischen Bildungssystems, darunter vor allem die hohe soziale Selektivität und die mangelnde kompensatorische Kraft hinsichtlich herkunftsbedingter Ungleichheiten, erwähnt werden. Zwar ist in allen Ländern ein Zusammenhang zwischen Bildungsergebnissen und sozialer Herkunft (Bildung, Beruf und Einkommen der Eltern, Migrationshintergrund etc.) beobachtbar, doch ist dieser in Österreich zum wiederholten Male besonders stark ausgeprägt (Breit, 2016, S. 104; Gerhartz-Reiter, 2018, S. 524f.; Schönherr & Zandonella, 2019, S. 320), was allen voran auf die in frühem Alter einsetzende schulische Differenzierung zurückgeführt wird (Gerhartz-Reiter, 2018). Durch die bereits nach der Grundschule stattfindende Differenzierung werden in Österreich Bildungslaufbahnen und -chancen frühzeitig im Leben in spezifische Richtungen gelenkt, womit wiederum die Bildungspartizipation und -mobilität von sozio-ökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen strukturell erschwert wird. Bei der Erfüllung des bildungspolitischen Postulates der

Chancengleichheit, demzufolge Bildungserfolge nicht über die soziale Herkunft prognostizierbar und nach dem Modell der statistischen Unabhängigkeit innerhalb unterschiedlicher Herkunftsgruppen gleich verteilt sein sollen (Becker, 2017, S. 92), hinkt Österreich demnach weiterhin hinterher. Eine sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft schwerwiegende Folge von unzureichender Bildung sind die verminderten Arbeitsmarktchancen, die zur Marginalisierung, also einer vergleichsweise ungünstigen bzw. prekären Positionierung, bis hin zur fast vollständigen Exklusion vom Arbeitsmarkt führen können. Dass die Betroffenheit von Arbeitsmarktexklusion eng an den Bildungsabschluss geknüpft ist und Personen mit wenig Bildungskapital ein höheres Exklusionsrisiko aufweisen, belegen unter anderem auch die Daten des österreichischen Arbeitsmarktservices. Nach diesen verfügten ungefähr 45,8 Prozent aller im Dezember 2022 offiziell als arbeitslos gemeldeten, nicht erwerbstätigen Personen in Österreich maximal über einen Pflichtschulabschluss (Arbeitsmarktservice, 2022). Im Jahr 2021 betrug die Jugendarbeitslosigkeit in Österreich 11 Prozent, gemessen an Personen, die im Alter von 15 und 24 Jahren arbeitslos gemeldet waren (Eurostat, 2022). Damit fiel die Jugendarbeitslosenquote höher aus als die allgemeine Arbeitslosenquote (2021: 5,1 %; 2022: 4,7 %) (Eurostat, 2023) – ein Phänomen, das sich, wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß, im gesamten EU-Raum beobachten lässt.

Deutlich wurde, dass der Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung und Beruf besonders für junge Menschen prekär werden kann, die sozial benachteiligt oder nur geringe Qualifizierungen oder Bildungsabschlüsse aufweisen. Ein besonderes Risiko besteht für junge Menschen mit bestimmten Differenzmerkmalen, wie beispielsweise Behinderung oder Flucht- oder Migrationshintergrund. Inwiefern junge Menschen mit zugeschriebener Behinderung bzw. mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) in Österreich das Ausmaß an sozialer Ungleichheit und die Betroffenheit von Exklusion erhöhen, wird nun dargelegt.

4 Behinderung und soziale Ungleichheit

Bereits im Bildungssystem stoßen Kinder und Jugendliche mit zugeschriebener Behinderung in Österreich immer wieder auf Hürden und Benachteiligungen. Die erste schulische Bildungsentscheidung (inkludierende oder segregierende Formen der Beschulung), die von den Eltern getroffen wird, determiniert häufig alle weiteren schulischen und beruflichen Bildungswege des Kindes. Nicht selten werden Eltern von Kindern mit Behinderungen aus klassenspezifischen Gründen bei den Bildungsentscheidungen ihres Kindes beeinflusst. Eltern aus sozial benachteiligten Familien werden häufiger in ihren Bildungsentscheidungen für ihr Kind umgestimmt bzw. akzeptieren Schuleingangsempfehlungen oder Bildungsübergangsempfehlungen eher als Eltern aus sozial besser gestellten Familien (Fasching,

2013; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004). Insgesamt fehlt es an partizipativer Kooperation an den einzelnen institutionellen Übergängen im österreichischen Bildungssystem, eine Übergangsplanung im Dreieck (Lehrperson, Eltern, Kind) wird selten praktiziert (Fasching & Felbermayr, 2022; Felbermayr, 2023).

Im Schulbereich besteht unter anderem Ressourcenknappheit für angemessene Lernumgebungen für Schüler:innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Schulen sehen sich deshalb mitunter dazu veranlasst, immer mehr Schüler:innen einen SPF zuzusprechen, um dieserart zusätzliche Ressourcen zu erhalten (BMASK, 2016, S. 215ff.). Vor diesem Hintergrund ist auch die Prozentzahl der Schüler:innen mit SPF in den letzten Jahren stetig gestiegen. Im Schuljahr 2006/07 erhielten 4,3 % aller österreichischen Schüler:innen einen SPF-Status (Statistik Austria, 2008, S. 147), im Schuljahr 2020/21 waren es bereits 5,1 % (Statistik Austria, 2022, S. 195). Der Großteil der Schüler:innen mit SPF (2006/07: 52 %, 2020/21: 64 %) wurde dabei in allgemeinen Schulen beschult. Den aktuellen Bildungsstand betreffend – gemessen an formalen Bildungszertifikaten – von Menschen mit Behinderung in Österreich lässt sich festhalten, dass diese im Durchschnitt ein niedrigeres Bildungsniveau aufweisen als ihre Altersgenossen; dies bestätigt auch die Mikrozensus-Erhebung aus dem Jahr 2015: 30,3 % der Menschen mit Behinderung haben im Vergleich zu Menschen ohne Behinderung (20,8 %) nur einen Pflichtschulabschluss, 54,9 % haben einen Lehrabschluss bzw. einen Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule, und nur 14,8 % der Menschen mit Behinderung haben einen Hochschulabschluss bzw. Abschluss einer höheren Schule (Sozialministerium, 2017, S. 83). Eine herkunftsbedingte Benachteiligung ist aus diesen aktuellen Daten nicht nachweisbar, aber wahrscheinlich.

All diese Effekte „behinderungsbedingter“ Benachteiligungen im Bildungsbereich können im weiteren Lebensverlauf der jungen Menschen mit zugeschriebener Behinderung kumulieren und sich in anderen Bereichen, darunter auch dem Bereich der Ausbildung und Arbeit, fortsetzen und zu weiterer Exklusion führen. So ist unter Menschen mit Behinderung beispielsweise eine höhere Betroffenheit von Arbeitslosigkeit nachweisbar. Ende Dezember 2022 vermerkte das Arbeitsmarktservice 65.565 Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen als arbeitslos, davon 12.567 Personen mit Behinderung (Arbeitsmarktservice Österreich, 2022). Fragt man nun weiter nach den Beschäftigungsformen und den Beschäftigungsbedingungen von Menschen mit Behinderung in Österreich, so fällt zunächst das Nebeneinander von segregierenden und inkludierenden Formen der Beschäftigung auf (Fasching et al., 2020, S. 433; Wegscheider & Schaur, 2019, S. 47). Trotz wiederholter politischer Bekenntnisse zu Inklusion und zur UN-Behindertenrechtskonvention hält Österreich auch in diesem Bereich an seinem traditionellen System der Segregation fest, was nicht zuletzt auch in der relativ großen, nach wie vor steigenden Zahl an Beschäftigten in Einrichtungen des Ersatzarbeitsmarktes (Werkstätten, Tagesstruktur, Beschäftigungstherapie) zum Ausdruck

kommt. Waren im Jahr 2002 13.551 Personen mit Behinderung in Werkstätten beschäftigt, waren es 2008 bereits 18.874 (Koenig, 2010, S. 17). Neuere Schätzungen – es mangelt in diesem Zusammenhang an validen Daten – gehen für das Jahr 2022 von rund 25.000 Personen in geschützten Werkstätten aus (BMASK, 2022, S. 92). Vor allem junge Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung arbeiten in Österreich – wie aus einer Verbleibs- und Verlaufsstudie hervorgeht (Fasching, 2016) – sehr häufig in Werkstätten und anderen Einrichtungen des Ersatzarbeitsmarktes, bleiben mitunter aber auch ohne jegliche strukturgebende Tätigkeit zu Hause. Es sei an der Stelle angemerkt, dass bei der Darstellung dieser „Übersichtszahlen“ es sich stets um die zahlenmäßige Erfassung von Behinderung/SPF handelt, die Wechselwirkung mit klassenspezifischen Merkmalen aufgrund fehlender Informationen nicht erfasst werden kann. Es ist anzunehmen, dass eine intersektionale Verschränkung von diagnostizierter Behinderung/SPF und klassenspezifischen Merkmalen häufig, wenn auch verschleiert, zutage tritt.

Mit Blick auf die eben dargestellten Datenanalysen überrascht es wenig, dass bei jungen Menschen mit zugeschriebener Behinderung/SPF es zu einer „Reproduktion sozialer Ungleichheit“ kommt (Siegert, 2017, S. 47; Fasching et al., 2020). Das österreichische Übergangsregime wird dem erwerbszentrierten Typus zugeordnet, der sich in erster Linie durch eine hohe Standardisierung, eine hohe Differenzierung und ein hohes Maß an sozialer Selektion auszeichnet. Ein wiederholt geäußelter Kritikpunkt richtet sich auf die zum Teil vorherrschende Fokussierung auf kompensatorische Maßnahmen, durch die grundlegende strukturelle Probleme aus dem Blick zu geraten drohen. Im Folgenden wird zuerst auf bundesweit umgesetzte präventive und inklusive Unterstützungsmaßnahmen für Bildungs- und Arbeitsmarktklusion hingewiesen, um mehr Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit und konkrete Unterstützung zu erzielen, wenngleich anschließend aus der Übergangsforschung ein kritischer Blick darauf gerichtet wird.

5 Prävention von Selektion sowie Bildungs- und Arbeitsmarktklusion

Zur Prävention von vorzeitigem Bildungsabbruch wurde in Österreich 2016 das Ausbildungspflichtgesetz (APfG) beschlossen. Durch die „Ausbildung bis 18“ (AB 18) (= Titel der Maßnahme) wird sichergestellt, dass jede:r Jugendliche bis zum Alter von 18 Jahren eine Form der Ausbildung (Schule oder duale Berufsausbildung) in regulärer, verlängerter oder teilqualifizierender Form besucht (BMASK, 2016); zudem wird ein schulischer Abschluss auf Sekundarstufe II angestrebt (Steiner et al., 2019, S. 8; Steiner et al., 2021). Jugendliche, die also über keinen die Pflichtschule hinausgehenden Schulabschluss verfügen, müssen bis 18 in (Aus-)Bildung sein. Es kann jedoch zu einem Einmünden in den Ersatzarbeitsmarkt kommen, wenn ein Arbeitsplatz am ersten Arbeitsmarkt nicht gefunden

oder gehalten werden kann und es demnach zu einem langfristigen Verbleib im Übergangssystem kommt (Hubmayer et al., 2019, S. 179). Mit der „Ausbildung bis 18“, die auf eine stärkere soziale Gerechtigkeit gerichtet ist, sollte insbesondere die Kooperation mit den unterschiedlichen Akteur:innen/Institutionen im Übergangssystem von der Schule in Ausbildung und Beruf verbessert werden (Steiner et al., 2019, S. 362ff.)

Darüber hinaus werden inklusive Unterstützungsmaßnahmen in Ausbildung und Beruf seit den 1990er Jahren kontinuierlich ausgebaut; auch Kooperationen der unterschiedlichen Akteur:innen/Institutionen wurden miteinander gestärkt und intensiviert. Gegenwärtig besitzt Österreich eine vielfältige und dichte Angebotslandschaft. Zu den etabliertesten „inkluisiven“ Maßnahmen zählen die sogenannten NEBA-Leistungen. NEBA (Netzwerk Berufliche Assistenz) bündelt im Auftrag des Sozialministeriumsservices die wichtigsten Projekte und Aktivitäten im Bereich Beratung, Betreuung und Begleitung von behinderten und anderen ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen und setzt diese in sehr enger Zusammenarbeit mit wichtigen strategischen Partner:innen um (Arbeitsmarktservice, regionale Koordinierungsstelle Ausbildung bis 18, regionale Trägerorganisationen, Schulen, Unternehmen). Das kostenlose und niedrigschwellige NEBA-Angebot umfasst aktuell die Maßnahmen Jugendcoaching, Ausbildungsfit, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz, Jobcoaching und das Betriebservice für unterschiedliche Zielgruppen.¹ Als präventive Maßnahme gegen Ausbildungsabbrüche gibt es seit 2015 zudem österreichweit ein Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching innerhalb des Projekts „Lehre statt Leere“ (Haydn et al., 2019, S. 6).

Im Folgenden werden kritischen Anmerkungen aus der Bildungsübergangsforschung in Reflexion mit den zuvor beschriebenen Maßnahmen vorgenommen.

6 Reflexionen zum Unterstützungssystem aus der Perspektive einer kritischen Übergangsforschung

Die bildungswissenschaftliche Übergangsforschung von der Schule in Ausbildung und Beruf richtet sich vor allem auf die Identifizierung von Risikogruppen und -faktoren und auf die Bewertung der Wirksamkeit politischer und pädagogischer Maßnahmen. Daraufaufgehend werden Strukturen entwickelt, die Übergangsrisiken von der Schule in den Beruf verringern sollten. Damit macht sie „schwierige“ Transitionen zum Gegenstand; ihre Praktiken des Ein- und Ausschlusses und der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit verlaufen entlang dominanter Normalitätskonstruktionen. Der Zugang zu präventiven Unterstützungsmaßnahmen geht gleichzeitig einher mit der Zuschreibung von bestimmten Differenzmerkmalen.

1 Siehe Beschreibung der einzelnen Maßnahmen: <https://www.neba.at/> [28.01.2023]; vgl. auch Fasching & Fülöp, 2017; Hubmayer et al., 2019; Fasching & Tanzer, 2022; Husny & Fasching, 2020.

Jugendliche werden als NEET-Jugendliche², gering qualifizierte Jugendliche, Jugendliche ohne Bildungsabschluss oder mit Behinderung, mit Flucht- oder Migrationshintergrund, aus sozio-ökonomisch und/oder sozio-kulturell benachteiligten Haushalten etikettiert. Das inklusive Übergangssystem mit seinen präventiven Maßnahmen wirkt sich paradoxerweise benachteiligend auf die weiteren Chancen der Jugendlichen mit Behinderung aus: Es operiert gemäß einer „Kompensationslogik“ (Fasching & Fülöp, 2017, S. 89; Fasching & Tanzer, 2022), indem individuelle Unzulänglichkeiten ausgeglichen, eben kompensiert, werden sollen. Dadurch besteht die Gefahr, Formen von systemischer, institutioneller und struktureller Diskriminierung zu übersehen, indem Benachteiligungen und Misserfolge stattdessen als individuelle Unzulänglichkeiten gedeutet werden. Bildungsungleichheit meint im Kontext des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung sowohl die erhöhte Wahrscheinlichkeit, aufgrund von bestimmten Differenzmerkmalen von Schule bzw. Schulabschlüssen oder Ausbildung ausgenommen zu werden, als auch die Einmündung sowie den längeren Verbleib im Übergangssystem. Ungleichheit im Übergang in Ausbildung und Beruf kann zwar als weitgehend strukturell bedingt angesehen werden, wird jedoch – wie zuvor beschrieben – häufig als individuelles Defizit ausgelegt, eben durch Konstrukte wie Behinderung oder SPF, denen mittels kompensatorischer Maßnahmen Abfolge geleistet werden soll.

Professionell-pädagogisches Handeln im Übergang ist bereits vorstrukturiert durch Normalitätsannahmen bezüglich gelingender und gescheiterter Übergänge, die nicht nur auf individueller und institutioneller, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene verankert sind (Walther, 2014, S. 78). Sogenannte „Übergangsregimes“ können als nationalstaatliche Rahmen verstanden werden, in denen Übergangspfade vorgezeichnet werden; sie sind „Konstellationen der gesellschaftlichen Regulierung von Übergängen“ (Walther, 2014, S. 80). Übergangsregimes werden durch Gesetzgebung, strukturelle Vorgaben oder auch Zeitpunkt und Ausmaß von Gatekeepingprozessen durch professionelle Akteur:innen auf unterschiedlichen Ebenen sichtbar. Dies bedeutet, dass Akteur:innen, die diese Übergänge begleiten, wie auch betroffenen Jugendlichen und ihren Eltern immer nur ein begrenzter Handlungsspielraum zukommt, welcher gemäß dieser Logik vorstrukturiert ist. Übergangsregimes können als nationalstaatliche Normalitätsannahmen betrachtet werden und sind in sozio-ökonomische und institutionelle Prozesse eingeflochten (Walther, 2014, S. 78; Fasching & Tanzer, 2022; Felbermayr 2023; Siegert, 2021). Unterstützungssysteme und -maßnahmen müssen deshalb immer in Hinblick auf ihre jeweiligen Möglichkeiten, aber auch Begrenzungen reflektiert werden (siehe den Beitrag von Hirschfeld in diesem Band).

2 NEET ist ein Akronym des Begriffs „Not in Education, Employment or Training“ und bezeichnet die Gruppe Jugendlicher oder junger Erwachsener, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden.

7 Partizipative Kooperation als Schlüssel für die Reduktion sozialer Ungleichheit: Implikationen für Praxis und Forschung

Inklusive Bildungs- und Berufsausbildungsmöglichkeiten bzw. bedarfsorientierte inklusive Unterstützungsmaßnahmen sind notwendig, um Jugendliche mit diversen Benachteiligungen und zugeschriebenen Behinderungen den Übergang in weitere Bildung, Ausbildung und Beschäftigung strukturell zu ermöglichen. Denn nur so können die hier angesprochenen Jugendlichen auch Bildungs- und Berufschancen erhalten (Fasching et al., 2020, S. 434). Darüber hinaus müsste aber insbesondere die partizipative Kooperation, also die Einbeziehung von Jugendlichen und deren Eltern, noch intensiviert und gestärkt werden. Unter klassenspezifischer Betrachtungsweise möge hier wohl die Reduktion sozialer Ungleichheit in Bildungsübergängen liegen.

Aktuelle Ergebnisse aus dem FWF-Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“³ belegen, dass Strukturen partizipativer Kooperation insbesondere im schulischen, aber auch im außerschulischen Bereich noch selten gegeben sind bzw. unterstützende Beratungsangebote für die Familien nicht als solche wahrgenommen werden (Fasching & Felbermayr, 2022). Dadurch entgehen den Familien bzw. erziehungsberechtigten Bezugspersonen und ihren Kindern oft notwendige Informationen oder konkrete Hilfestellungen. Soziale Ungleichheit wird genau in solchen Mikroprozessen realisiert. Durch partizipative Kooperation kann eine klassenspezifische Perspektive erst offengelegt werden. Aufgrund zunehmend wachsender sozialer Disparitäten in unserer Gesellschaft (Seeck, 2021) sind Jugendliche und ihre Familien in Bildungsübergängen sehr gefordert. Als solidarische Gesellschaft gilt es, partizipative Unterstützungsangebote bereitzustellen. Um partizipative Kooperation zu erzielen, ist ein Umdenken erwünscht: Erstens braucht es den Mut der Akteur:innen, reflexive Räume mit Jugendlichen und ihren Eltern aufzumachen. Dafür ist zweitens ein barrierefreies Kommunizieren notwendig, das der Diversität der Zielgruppen gerecht wird – können doch nur jene partizipieren, denen es auch möglich gemacht wird. Und drittens müssen für eine partizipative Kooperation Ressourcen eingefordert werden, denn es benötigt Zeit, Raum und eine gewisse Teamstärke, um partizipative Kooperation anzustoßen (Fasching & Felbermayr, 2022). Im FWF-Forschungsprojekt wurden partizipative Räume in sogenannten Reflecting Teams (systemische Gruppenmethode) mit Jugendlichen mit Behinderungserfahrungen (Fasching & Felbermayr, 2019; Fasching et al., 2023), mit ihren Eltern (Fasching, 2023; Tanzer & Fasching,

3 Finanzierung: Österreichischer Wissenschaftsfonds (FWF), Projektnummer: P-29291-G29, Laufzeit: 01.10.2016 bis 30.09.2021, Leitung: Helga Fasching; Projekthomepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>.

2022) und mit leitenden professionellen Akteur:innen aus Unterstützungsmaßnahmen im Übergang Schule & Beruf (Husny & Fasching, 2022) realisiert.

Literatur

- Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) (2022). *Übersicht über den Arbeitsmarkt*. <https://www.ams.at/arbeitsmarktdaten-und-medien/arbeitsmarkt-daten-und-arbeitsmarkt-forschung/arbeitsmarktdaten> [11.01.2023].
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 87-138). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beicht, U. & Walden, G. (2015). Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium: Wirkt die soziale Herkunft unterschiedlich bei Männern und Frauen? In *Sozialer Fortschritt*, 64(7), 157-167. <https://doi.org/10.3790/sfo.64.7.157>
- Breit, S. (2016). PISA 2015: Zusammenfassung der Ergebnisse. In B. Suchan, S. Breit (Hrsg.), *Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 101-105). Leykam.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (2016). In *Nationaler Aktionsplan Behinderung – Zwischenbilanz 2012–2015*. <https://broschuere.service.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=362> [19.01.2023].
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (2022). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030*. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschenmit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html> [12.01.2023].
- Burzan, N. (2011). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eurostat (2022). *Jugendarbeitslosigkeit nach Geschlecht, Alter und Bildungsabschluss*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/YTH_EMPL_090__custom_4498168/default/table?lang=de [11.01.2023].
- Eurostat (2023). *Arbeitslosenquoten nach Geschlecht, Alter und Bildungsabschluss*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/LFSQ_URGAED__custom_4498108/default/table?lang=de [12.01.2023].
- Fasching, H. (2013). Grounded Theory als Methodologie in der lebensgeschichtlichen Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. In *Heilpädagogische Forschung*, XXXIX(3), 125-139.
- Fasching, H. (2016). Nachschulische Arbeits- und Lebenssituation von jungen Frauen und Männern mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie fünf Jahre nach Beenden der Schule. *VHN*, 85(4), 290-306. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2016.art38d>
- Fasching, H. (2019). Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. (S. 853-878). Springer VS Verlag.
- Fasching H. (2023). Biografische Reflexionen über Bildungsübergänge mit Eltern von Jugendlichen mit Behinderung in Reflecting Teams. In *Sonderpädagogische Förderung heute*, 68(2), 160-172.
- Fasching, H. & Fülöp, Á. (2017). Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich – Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen. In H. Fasching, C. Geppert & M. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. (S. 67-79) Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:14816>
- Fasching, H., Felbermayr, K. & Zitter, L. (2020). Partizipative Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung in inklusiven Maßnahmen im Übergang von der Schule in den ersten Arbeitsmarkt. In *SWS-Rundschau*, 60(4), 429-447. <https://phaidra.univie.ac.at/o:1137776>
- Fasching, H., & Felbermayr, K. (2019). „Please, treat me respectful“: partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-) Bildung und Beschäftigung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(9), 442-453.

- Fasching, H. & Felbermayr, K. (2022). Participative cooperation during transition: experiences of young people with disabilities in Austria. In *Journal of Social Inclusion*, 10(2), 358-368. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5079>
- Fasching, H., Felbermayr, K. & Todd, L. (2023). Involving Young People with Disabilities in Post-school Transitions through Reflecting Teams. Methodological Reflections and Adaptions for more Participation in a Longitudinal Study. In *International Journal of Educational and Life Transitions*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.5334/ijelt.44>
- Fasching, H. & Tanzer, L. (2022). *Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung*. Kohlhammer.
- Felbermayr, K. (2023). *Entscheidungsprozesse am inklusiven Übergang. Eine Grounded Theory Studie im Längsschnitt*. Klinkhardt.
- Geißler, R. (2014). Soziale Klassen und Schichten – soziale Lagen – soziale Milieus – Exklusion versus Inklusion: Modelle und Kontroversen. In R. Geißler (Hrsg.), *Die Sozialstruktur Deutschlands*. 7. Auflage. (S. 93-130) Springer Fachmedien. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-531-19151-5_5
- Gerhartz-Reiter, S. (2018). Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. (S. 523-544) Springer VS Verlag.
- Graf, J., Lucht, K. & Kütten J. (Hrsg.). (2022). *Die Wiederkehr der Klassen. Theorien, Analysen, Kontroversen*. Campus.
- Groh-Samberg, O. (2009). *Armut, soziale Ausgrenzung und Klassenstruktur. Zur Integration multidimensionaler und längsschnittlicher Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groß, M. (2015). Die Klassiker der Ungleichheitsforschung. In M. Groß (Hrsg.), *Klassen. Schichten, Mobilität. Eine Einführung*. 2. Auflage. (S. 15-42) Springer Fachmedien. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-531-19943-6>
- Haydn, F., Pecher, I. & Natter, E. (2019). *Evaluierung: Lehre statt Leere. Lehrlingscoaching und Lehrbetriebscoaching*. Wien. <https://www.lehre-start-leere.at/!sl/evaluierungsbericht-lehre-start-leere.pdf> [12.01.2023].
- Hradil, S. (1987). *Sozialstruktur in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Lagen zu Schichten und Milieus*. Leske + Budrich.
- Hubmayer, A., Fasching, H. & Felbermayr, K. (2019). Der Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung und Beschäftigung. Ein Blick auf inklusive Unterstützungsmaßnahmen in Österreich. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. (S. 173-193) Beltz Juventa.
- Husny, M. & Fasching, H. (2022). The consulting of executive practitioners in participative cooperation: how professionals view the inclusive transition process of youths with disabilities in Austria. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 206-219. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862338>
- Kemper, A. (2015). „Klassismus“ heißt Angriff. Warum wir von Klassismus sprechen sollten – und warum dies bisher nicht geschah. In *Kurswechsel*, 4, 25-31.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004). Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse. In *Sonderpädagogik*, 35. Jg., 3-21.
- Koenig, O. (2010). *Werkstätten und Ersatzarbeitsmarkt in Österreich. Datenband III der dreibändigen Reihe „Die Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“*. Universität Wien. https://vocational-participation.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_intellectual_disabilities/Koenig_2010__Bd._III_-_Letztversion.pdf [21.01.2023].
- Kreckel, R. (1998). Klassentheorie am Ende der Klassengesellschaft. In P. Berger & M. Vester (Hrsg.), *Alte Ungleichheiten. Neue Spaltungen*. (S. 31-47) Leske + Budrich.

- Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah, Jörg & U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung*. (S. 143-167) VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-531-92472-4_6
- Schindler, S. & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 623-653. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s11577-010-0119-9>
- Schönherr, D. & Zandonella, M. (2019). Das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel. Ehemalige Hauptschüler/-innen im Übergang von Ausbildung in Erwerbstätigkeit. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute. Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. (S. 320-328) Beltz Juventa.
- Seeck, F. (2021). Hä, was heißt denn Klassismus? In F. Seeck & B. Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. 2. Aufl. (S. 17-18) Unrast.
- Siebert, K. (2021). *Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf*. Klinkhardt.
- Siebert, K. (2017). Biographische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher im Übergang von der Schule in das nachschulische Leben. In *Sonderpädagogische Förderung heute*, (62)1, 46-58.
- Solga, H., Berger, P. A. & Powell, J. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, J. Powell & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. (S. 11-45) Campus.
- Sozialministerium (2017). *Bericht der Bundesregierung über die Lage der Menschen mit Behinderungen in Österreich 2016*. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Bericht-der-Bundesregierung-ueber-die-Lage-der-Menschen-mit-Behinderung.html> [11.01.2023].
- Statistik Austria (2008). *Bildung in Zahlen. Tabellenband*. Statistik Austria. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/325/Bildung_in_Zahlen_08_09_Tabellenband.pdf [11.01.2023].
- Statistik Austria (2022). *Bildung in Zahlen. Tabellenband*. Statistik Austria. <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1254> [11.01.2023].
- Steiner, M., Pessl, G. & Bruneforth, M. (2016). Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 175-219) Leykam.
- Steiner, M., Pessl, G., Leitner, A., Davoine, T., Forstner, S., Juen, I., Köpping, M., Sticker, A., Litschl, V., Löffler, R. & Petanovitsch, A. (2019). *Ausbildung bis 18: Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungsgesetzes*. Institut für Höhere Studien (IHS).
- Steiner, M., Pessl, G., Köpping, M. & Juen, I. (2021). *Evaluation des Jugendcoachings*. Institut für Höhere Studien (IHS). <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6036/1/ihs-report-2021-steiner-et-al-evaluation-des-jugendcoachings.pdf> [20.01.2023].
- Tanzer, L. & Fasching, H. (2022). Einsätze feministischer Erkenntnistheorie für partizipative Forschung im Kontext sozialer Ungleichheit: Anerkennung aus forschungsethischer und epistemologischer Sicht. In *Forum Qualitative Sozialforschung*, 23(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/73>
- Trainor, A. (2017). Special Education Transition in the United States Context: Developing Social and Cultural Capital to Promote Agency. In H. Fasching, C. Geppert, E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. (S. 53-66) Klinkhardt.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Budrich.

- Walther, A. (2014). Übergangeregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich. In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. (S. 78-103) Beltz Juventa.
- Wegscheider, A. & Schaur, M. (2019). Arbeit und Beschäftigung von arbeitsmarktfernen Menschen mit Behinderung in Oberösterreich. In *SWS-Rundschau*, 59(1), 46-65.
- Weber, M. (1972). Stände und Klassen. In M. Weber (Hrsg.), *Wirtschaft und Gesellschaft*. (S. 177-180) J. C. B. Mohr.

Autorin

Fasching, Helga, Assoz. Profin. Mag. Dr.in

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkt: Inklusive Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung von Transitionsprozessen.

Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Inklusive Übergänge von der Schule in den Beruf, partizipative Kooperation, Intersektionalität, systemische Beratungs- und Therapiekonzepte.

Leitung des FWF-Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (P29291, 1.10.2016-30.09.2021,

Homepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>)

Mitglied des Kuratoriums des Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung in Österreich (FWF).

helga.fasching@univie.ac.at

Stefanie Kurth und Marc Thielen

Geteilte Wege in die Zukunft. Soziale Ungleichheitsdynamiken in Übergangskulturen integrierter Sekundarschulen

Der gegenwärtige Ausbau der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen lässt sich als Ausdruck einer wachsenden Pädagogisierung nachschulischer Übergänge verstehen. Während Berufsorientierung ursprünglich einmal insbesondere für Hauptschulen vorgesehen war und Schüler:innen aus Arbeiter:innenfamilien auf einen direkten und biografisch frühen Eintritt in die Arbeitswelt vorbereiten sollte, sind mittlerweile alle Schulformen einschließlich des Gymnasiums im Fokus der Angebote. Leitend ist das Konzept der Berufswahlkompetenz, das individuelle Merkmale und Handlungsweisen der Schüler:innen fokussiert. Politisch wird z. T. mit vermeintlichen Defiziten Jugendlicher im Berufswahlverhalten argumentiert (DIHK, 2019, S. 11f.) und ein angeblich nachlassendes Interesse an einer Berufsausbildung beklagt. Die Kultusministerkonferenz plädiert vor diesem Hintergrund dafür, die Attraktivität direkter Wege in (betriebliche) Ausbildung in der schulischen Praxis zu betonen (KMK, 2017, S. 3). Entsprechend wird von einer grundsätzlichen Wahlfreiheit für alle Schüler:innen ausgegangen, während die empirisch nachgewiesenen sozialen Ungleichheiten beim Zugang ins Ausbildungssystem (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) kaum thematisiert werden. Die sozialen Schließungsprozesse, die insbesondere junge Menschen mit maximal Hauptschulabschluss betreffen, werden von betrieblicher Seite mit dem empirisch widerlegten Argument pauschal fehlender ‚Ausbildungsreife‘ legitimiert (zur Kritik Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 141).

Wir gehen in unserem Beitrag von den sozialen Ungleichheiten am Übergang in die berufliche Bildung aus und beleuchten daran anschließend, wie diese in schulischen Angeboten der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I bedeutsam und pädagogisch verhandelt werden. Dies konkretisieren wir an einer Studie zu integrativen Schulformen, die Jugendliche mit unterschiedlichen Abschlussoptionen adressieren. Mit dem von uns entwickelten Konzept der Übergangskultur nehmen wir in den Blick, wie Übergänge aus der Sekundarstufe I im Zuge von Berufsorientierung einzelschulisch hervorgebracht, normiert und gestaltet werden und welche ungleichheitsrelevanten Unterscheidungen dabei in Bezug auf die Schüler:innen sichtbar werden. Nachdem wir unser methodisches Vorgehen

vorgestellt haben, rekonstruieren wir exemplarisch die Ungleichheitsdynamiken im Kontext der Übergangskultur einer Integrierten Gesamtschule. Der dort besonders stark ausgeprägte Widerspruch zwischen gemeinsamem Lernen und leistungsbezogener Selektion kommt in einer kompensatorischen Logik von Berufsorientierung zum Ausdruck, die primär für diejenigen gedacht ist, denen der Übergang in die gymnasiale Oberstufe nicht zugetraut wird. In unseren Analysen zeigt sich, dass in den pädagogischen Adressierungen der Schüler:innen herkunftsbetonte Defizitzuschreibungen zum Tragen kommen, die auf den sozioökonomischen Status und Migrationsmerkmale rekurrieren.

1 Die Wirksamkeit sozialer Ungleichheit an nachschulischen Übergängen

Die in der Übergangsforschung genutzten Ungleichheitskategorien Schicht, Klasse, Milieu und sozioökonomischer Status subsumieren wir unter einem weiten Verständnis von sozialer Ungleichheit. Entscheidend ist, dass junge Menschen im Übergang „einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (Solga et al., 2009, S. 15). Relevant für nachschulische Übergänge sind insbesondere Schulabschlüsse, deren Erwerb mit der sozialen Herkunft junger Menschen korreliert. Analysen des Nationalen Bildungspanels (NEPS), die den sozioökonomischen Status vom beruflichen Status der Eltern (ISEI-Skala) ableiten, zeigen, dass nahezu 80 % der Schüler:innen mit hohem Status Abitur erwerben, während es bei denjenigen mit niedrigem Status nur 31 % sind. Umgekehrt erzielen 20 % der Schüler:innen mit niedrigem Status maximal einen Hauptschulabschluss, während es bei einem hohen Status nur 3 % sind (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 161). Die sozialen Ungleichheiten entscheiden mit darüber, wie Jugendliche in ihre berufliche Zukunft blicken. Die Shell-Jugendstudie, die mit einem Index zur sozialen Schicht operiert, zeigt, dass 48 % der Jugendlichen aus der unteren Schicht und 24 % aus der unteren Mittelschicht befürchten, dass ihnen der notwendige Abschluss für ihren Wunschberuf fehlt. Von den Jugendlichen aus der Mittel- und Oberschicht geben dies nur 16 % bzw. 12 % an (Leven et al., 2019, S. 176). Während weniger als die Hälfte der jungen Menschen aus der unteren Schicht zuversichtlich in die Zukunft schaut (45 %), sind es bei denjenigen ab der Mittelschicht aufwärts über 60 % (Leven et al., 2019, S. 183f.). Auch hinsichtlich der Wunschberufe zeigen sich Unterschiede. Jugendliche aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status präferieren häufiger Berufe mit niedrigerem Qualifikationsniveau und Einkommen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 160). Die geringeren beruflichen Aspirationen korrespondieren mit eingeschränkten Optionen im dualen Ausbildungssystem. Nur etwa die Hälfte der bei der Bundes-

agentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsstellen steht Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss offen (BMBF, 2022, S. 31). In der schulischen Vorbildung von Auszubildenden zeigt sich ein „Trend zur Höherqualifizierung“ (BMBF, 2022, S. 58). Während der Anteil an Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss zwischen 2010 und 2020 von 35,8 % auf 27,6 % zurückgegangen ist, stieg der Auszubildendenanteil mit Studienberechtigung von 20,9 % auf 29,2 % (BMBF, 2022, S. 59). Ungeachtet des Rückgangs der Schulabgänger:innen mit maximal Hauptschulabschluss konstatieren Dohmen et al. (2021) eine gestiegene Präferenz von Betrieben für Auszubildende mit Abitur zulasten junger Menschen mit anderen Schulabschlüssen.

Soziale Ungleichheiten reproduzieren sich auch im Ausbildungssystem. Während in den oberen Berufssegmenten Auszubildende mit Studienberechtigung und Mittlerem Schulabschluss dominieren, steigt der Anteil an Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss ab der unteren Mitte und überwiegt im unteren Segment. Hier finden sich klassische Handwerksberufe des Baus, des Ernährungsgewerbes sowie einiger personenbezogener Dienstleistungen (Baethge, 2010, S. 285f.). Die berufliche Segmentierung begrenzt die Optionen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss insbesondere „in vielen attraktiveren Berufssegmenten – in denen sie früher gute Chancen hatten“ (Protsch, 2014, S. 200). Dies hat Folgen für den weiteren Bildungsweg: In Berufen, in denen Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss überproportional vertreten sind, werden deutlich mehr Ausbildungsverträge vorzeitig beendet. Zudem tragen Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss nach Vertragsauflösungen ein besonders hohes Risiko für fragmentierte Verläufe oder für lange Phasen in Arbeitslosigkeit (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 183f.).

2 Bezugnahmen auf soziale Ungleichheit in Bildungsinstitutionen

Die skizzierten Ungleichheiten zeigen, dass ein Qualifikationsniveau unterhalb des Mittleren Schulabschlusses mit erheblichen Risiken am Übergang in die berufliche Bildung einhergeht. In der Forschung werden Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss entsprechend als „gering gebildet“ (Baas & Philipps, 2017, S. 1) bzw. als „bildungsarm“ (Holtmann et al., 2019, S. 365) bezeichnet. Wenn gleich Bildungsarmut einem relationalen Verständnis nach dann vorliegt, wenn Schulabschlüsse „eine gleichberechtigte Teilhabe in den unterschiedlichsten Lebensbereichen wie beruflicher Bildung und Studium, Arbeitsmarkt, Familie, politischer Partizipation etc. gefährden“ (Holtmann et al., 2019, S. 367), bergen die Begrifflichkeiten die Gefahr eines defizitorientierten Blicks auf die Jugendlichen. Deutlich wird dies in Analysen zu betrieblichen Auswahlverfahren, die belegen, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss häufig früh im Bewerbungsverfahren

aussortiert werden (Protsch, 2014). In Interviews mit Verantwortlichen in Betrieben zeigt sich, dass ein Hauptschulabschluss mit negativen Erwartungen verbunden ist, die sich keineswegs nur auf das Leistungsvermögen beziehen. Vielmehr kommen auch negative Stereotype zum Tragen: „Hauptschüler/innen wird ein problematischer sozialer Hintergrund, mangelndes Wissen über und mangelndes Interesse an Ausbildungsberufen sowie fehlende persönliche Reife zugeschrieben.“ (Scherr et al., 2015, S. 168) In derartigen Sichtweisen kommt Klassismus zum Ausdruck, verstanden als ein „System der Zuschreibung von Werten und Fähigkeiten, die aus dem ökonomischen Status heraus abgeleitet oder besser: erfunden und konstruiert werden“ (Kemper & Weinbach, 2020, S. 19). Die Selektion am Ausbildungsmarkt lässt sich empirisch nicht mit fehlenden Kompetenzen erklären. Im Vergleich wesentlicher Kompetenzen bestehen kaum Unterschiede zwischen Jugendlichen mit Hauptschulbildung im dualen Ausbildungssystem und solchen im Übergangssektor (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 141). Ebenso wenig lässt sich das verbreitete Vorurteil ‚unrealistischer‘ Berufsvorstellungen belegen (Kohlrausch, 2017).

Studien zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen zeigen, dass die sozialen Ungleichheiten am Übergang in die berufliche Bildung im Kontext von Unterricht und Beratung verhandelt werden. An drei nichtgymnasialen Sekundarschulen, von denen zwei in sozial benachteiligten Stadtteilen liegen, beobachten Faulstich-Wieland und Scholand (2017) eine im Unterricht dominierende Thematisierung von Handwerksberufen mit niedrigerem Anspruchsniveau und geringerem Prestige. Der Unterricht begrenzt die Berufswahlmöglichkeiten, indem er den Jugendlichen ein selektives Berufsspektrum vermittelt, das den jugendlichen Aspirationen nur bedingt entspricht (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 154). In einer Studie zur Beratung im Kontext Berufsorientierung an einer sich als „Brennpunktschule“ bezeichnenden Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe zeichnen Dittrich und Walther (2020, S. 126f.) nach, wie es im Lichte einer institutionalisierten Defizitorientierung zu einer frühen Unterwerfung der Jugendlichen unter die von Fachkräften als realistisch eingeschätzten beruflichen Optionen kommt. Budde und Weuster (2018, S. 225f.) zeigen an der Analyse der unterrichtlichen Reflexion des Betriebspraktikums einer 10. Klasse einer integrierten Gesamtschule, wie den Jugendlichen zu einer unkritischen Anpassung an auch ungerecht empfundene betriebliche Kontexte geraten wird. Insbesondere erfolgt dies bei Schüler:innen, die von Lehrkräften als sozioökonomisch benachteiligt beschrieben werden. Die genannten Studien, die deutliche Parallelen zur pädagogischen Ordnung berufsvorbereitender Bildungsgänge sichtbar machen (Thielen & Handelman, 2021), verweisen auf die Gefahr, dass sich Berufsorientierung bei sozial benachteiligten Jugendlichen vornehmlich in zuweisend-vormundschaftlichen Konzepten realisiert (Bigos, 2020, S. 366).

3 Übergangskultur als Heuristik zur Analyse von Ungleichheitsdynamiken in der Berufsorientierung an Einzelschulen

Um die skizzierten Ungleichheiten auf der Ebene von Einzelschulen differenziert in den Blick nehmen zu können, haben wir das heuristische Konzept der Übergangskultur entwickelt (Thielen & Kurth, 2023). Wir verstehen Übergangskultur nicht normativ, sondern analytisch. Auch eine Schule, die keine Aktivitäten zur Vorbereitung des Übergangs aus der Sekundarstufe I bereithielte, brächte eine spezifische Übergangskultur hervor, deren Effekte es für unterschiedliche Schüler:innengruppen zu untersuchen gelte. Im Begriff der Übergangskultur verbinden wir zwei Forschungsrichtungen: die reflexive *Übergangsforschung*, die sich prozessualen Aspekten von Übergängen im Lebenslauf widmet (Wanka et al., 2020), und die *Schulkulturforschung*, die sich mit den symbolischen Sinnkonstruktionen von Einzelschulen befasst (Helsper, 2008). In der Perspektive der reflexiven Übergangsforschung verstehen wir schulische Aktivitäten zur Berufsorientierung als Modi, „in denen Übergänge hergestellt und gestaltet werden. Anhand dieser können (verdeckte) machtvolle (Unterwerfungs-)Mechanismen (z. B. Subjektivierungen) wie auch Räume für das Entstehen von Handlungsfähigkeit und Prozesse der Resignifizierung kenntlich gemacht werden“ (Wanka et al., 2020, S. 21). Um den einzelschulischen Logiken Rechnung zu tragen, betrachten wir die Berufsorientierung als einen spezifischen Teil von Schulkultur, im Zuge derer die relevanten

„Strukturprobleme des Bildungssystems und die grundlegenden Antinomien des pädagogischen Handelns [...] je spezifisch gedeutet werden und in symbolischen pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln, imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen ihren jeweiligen Ausdruck finden“ (Helsper, 2008, S. 67).

Ungleichheitsdynamiken lassen sich in dieser Perspektive als Passungs- und Abstoßungsverhältnisse rekonstruieren, durch die eine Übergangskultur unterschiedlichen Schüler:innengruppen „jeweils divergierende Möglichkeitsräume der Anerkennung und Artikulationen ihres Selbst im Rahmen schulischer Bewährung und Bildungsverläufe [bietet]“ (Helsper, 2008, S. 67).

Zur Rekonstruktion von Übergangskulturen in der Sekundarstufe I nutzen wir eine qualitative Mehrebenenanalyse und betrachten drei Ebenen: Zur Ebene der (1) institutionellen Selbstentwürfe fokussieren wir das Selbstverständnis, Leitbild und Profil einer Schule sowie deren verschriftlichtes Berufsorientierungskonzept. Neben der Analyse von Dokumenten kommen qualitative Interviews mit der Schulleitung sowie der beauftragten Person für Berufsorientierung zur Anwendung. Zur Ebene der (2) organisationalen Bedingungen betrachten wir das schulische Einzugsgebiet, die Position der Schule im regionalen Bildungssystem,

die Zusammensetzung der Schüler:innen, die schulrechtlichen und schulformspezifischen Regulierungen der Berufsorientierung sowie die dafür vorhandenen Ressourcen. Auch hier werden Dokumente sowie qualitative Interviews mit Leitungs-, Lehr- und Fachkräften analysiert. Die dritte Ebene fokussiert die (3) pädagogische Praxis und bezieht sich auf die Arrangements der Berufsorientierung und die dabei sichtbar werdenden Kooperationen, Interaktionen und Praktiken sowie die Adressierungen der Schüler:innen. Zu dieser Ebene wurden bislang qualitative Interviews mit Lehr- und Fachkräften analysiert. Ergänzend sind fokussierte Beobachtungen vorgesehen. Die Auswertung der unterschiedlichen Daten pro Einzelschule orientiert sich am mehrstufigen Kodierverfahren der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2010), das um Sequenzanalysen zu ausgewählten Datenausschnitten ergänzt wird (Bergmann, 2009). Unser Sample setzt sich aus unterschiedlichen integrierten Sekundarschulen zusammen, die sich in wesentlichen Merkmalen, z. B. Schulform, Image und Einzugsgebiet, unterscheiden. Neben drei niedersächsischen Oberschulen wurden bislang zwei Integrierte Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe untersucht. Die Integrierte Gesamtschule ist für unsere Untersuchung interessant, da auf eine schulformbezogene Differenzierung verzichtet wird und die Schüler:innen in gemeinsamen unterrichtlichen Settings auf unterschiedliche Schulabschlüsse und Übergangsszenarien vorbereitet werden. In bestimmten Fächern erfolgt allerdings ab dem siebten Jahrgang eine Aufteilung der Schüler:innen in Kurse auf unterschiedlichen Leistungsniveaus. Im nun folgenden empirischen Ausschnitt porträtieren wir die Übergangskultur einer Integrierten Gesamtschule.

4 „*Wer kognitiv leistungsstark [ist] vielleicht in Richtung Oberstufe und Ähnliches*“ – Übergangsgestaltung im Modus schulischer Selektion

Für die rekonstruierte Übergangskultur erweist sich der *institutionelle Selbstentwurf* als leistungsstarke Schule als relevant. Prägnant ist eine selektive Gestaltung der Übergänge aus der Sekundarstufe I, die im für die Überschrift gewählten Zitat aus einem Interview mit der Schulleitung zum Ausdruck kommt. Der hohe Leistungsanspruch der Schule erscheint unseren Analysen nach als ein Distinktionsmerkmal gegenüber anderen Integrierten Gesamtschulen in der Stadt. Nach Aussage der Schulleitung hatte die Schule „immer den Ruf, ein Gymnasium unter den IGSen zu sein“. Der im Schulmythos zum Ausdruck kommende Exklusivitätsanspruch steht in Spannung zum Integrationsversprechen einer Integrierten Gesamtschule. Tatsächlich geht der Selbstentwurf als „heimliches Gymnasium“ bei einem Teil des Kollegiums mit einer Distanzierung von der Schulform einher. Insbesondere die größte Gruppe der Gymnasiallehrkräfte hatte in der Vergangenheit gegenüber der Schulleitung für eine schulformbezogene Differenzierung

der Schüler:innen nach dem Vorbild einer Kooperativen Gesamtschule geworben. Die Leistungsorientierung der Schule spiegelt sich im Internetauftritt unter den Leitzielen wider. Diese heben hervor, dass „Leistungsbereitschaft“ erwartet und gefördert werde. An prominenter Stelle wird zudem auf das erfolgreiche Abschneiden der Schule bei einer nationalen Vergleichsstudie verwiesen und mit der herausgestellten Spitzenposition – „[Name]-Schule ist spitze“ – der eigene Exklusivitätsanspruch untermauert. Bedeutsam für das Leistungsideal erweist sich insbesondere die von der Schulleitung als „sehr profiliert“ qualifizierte gymnasiale Oberstufe, die an leistungsstarke Schüler:innen adressiert ist. Das Selbstverständnis geht schulprogrammatisch mit einer von der Schulleitung eingenommenen Distanzierung zum als ‚sozialer Brennpunkt‘ stigmatisierten Stadtteil einher: „Also wir sind dadurch nicht eine Stadtteilschule.“ Bemerkenswert ist diesbezüglich, dass die Schule im Unterschied zu den anderen Integrierten Gesamtschulen der Stadt nicht den Namen des Stadtteils, sondern den einer historisch bedeutsamen Pädagogin trägt. Möglicherweise – so eine Interpretation – wäre eine sichtbarere Identifikation der Schule mit dem negativ assoziierten Stadtteil ein Risiko für den Exklusivitätsanspruch.

Im Hinblick auf die *organisationalen Bedingungen* ist hervorzuheben, dass es sich um eine mit knapp 2.000 Schüler:innen recht große und zugleich stark nachgefragte Schule handelt, die in einem vor wenigen Jahren neu errichteten Gebäude untergebracht ist. Die Schule verzeichnet regelmäßig mehr Anmeldungen als freie Plätze und ist für Familien aus dem gesamten Stadtgebiet attraktiv. Nur ein kleiner Teil der Schüler:innen – die Schulleitung schätzt 20 % – kommt aus dem Stadtteil, in dem ein überdurchschnittlich hoher Anteil der Bewohner:innen eine Migrationsgeschichte hat und zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen in Haushalten mit Transferbezug leben. Die Schule arbeitet im Konzept einer gebundenen Ganztagschule und bietet eine große Auswahl an unterschiedlichen AGs an, von denen sich – dies ist für die Übergangskultur relevant – keine explizit mit Berufsorientierung befasst. Zu den zahlreichen Kooperationspartner:innen zählen insbesondere Bildungs- und Kultureinrichtungen, beispielsweise auch ortsansässige Hochschulen. Demgegenüber bestehen kaum Kooperationen mit Betrieben und Unternehmen: „Wo wir noch besser werden könnten, ist noch eine stärkere Kooperation mit Betrieben vor Ort.“ Die eingeschränkten betrieblichen Kontakte korrelieren mit einem konzeptionell eingeschränkten Angebot an Betriebspraktika. Das Praktikum in Jahrgang 8 führt die Schule in Form eines Sozialpraktikums durch, das mehr zum sozialen Lernen und weniger zur Berufsorientierung gedacht ist. Jene Praktikumsorganisation steht in Diskrepanz zur hohen Bedeutung betrieblicher Lernorte, welche die für Berufsorientierung zuständige Sozialpädagogin im Hinblick auf die dortige Handlungsorientierung hervorhebt: „Die müssen das fühlen und deswegen die Praxis.“ Von den Schüler:innen, die die Schule nach dem Ende der Sekundarstufe I verlassen, münden nur wenige

direkt in Ausbildung. Mehrheitlich werden weiterführende Bildungsgänge an berufsbildenden Schulen besucht.

Hinsichtlich der *pädagogischen Praxis* ist markant, dass Berufsorientierung in einem Spannungsverhältnis zum schulischen Selbstverständnis erscheint. Während die Schulleitung auf das Problem der am Gymnasium orientierten Studentafel und die dadurch fehlende Flexibilität verweist, problematisiert eine Lehrkraft, dass die Zeit für Berufsorientierung „natürlich zu Lasten des Unterrichts geht“. In der Umsetzung der Berufsorientierung und der Adressierung der Schüler:innen kommt eine ausgeprägt selektive Gestalt der Übergangskultur zum Ausdruck. Prägnant ist eine schulformbezogene Differenzierung, welche in Spannung zur Schulform der Integrierten Gesamtschule steht und die Schüler:innen danach unterscheidet, ob ihnen der Übergang in die gymnasiale Oberstufe zugetraut wird oder nicht. Einige Angebote zur Berufsorientierung richten sich explizit an die zweite Gruppe. Dies gilt zunächst für die Potenzialanalyse in Jahrgang 8, die nach Aussage der für Berufsorientierung zuständigen Sozialpädagogin entgegen den Richtlinien des Landes nur für bestimmte Schüler:innen vorgehalten wird: „Das sind also eher die Schüler, die nach der zehnten Klasse abgehen und in Berufe gehen könnten. Also Hauptschüler, Förderschüler, Realschüler.“ Auch der in den Jahrgängen 8, 9 und 10 angebotene Verbundunterricht mit berufsbildenden Schulen adressiert nur eine qua Leistung differenzierte Teilgruppe: „Förderschüler und sehr schwache Hauptschüler“. Die Umsetzung des Betriebspraktikums in Jahrgang 10 folgt ebenfalls einer selektiven Logik: Verpflichtend ist das Praktikum nur für diejenigen, welche die Schule nach der zehnten Klasse voraussichtlich mit einem Förder-, Haupt- oder Realschulabschluss verlassen. Die anderen Schüler:innen können alternativ ein spezielles Vorbereitungsprogramm für die gymnasiale Oberstufe absolvieren: „Wo sie schon mal so einen Einblick bekommen, wie funktioniert Sek II-Unterricht und wie ist das Niveau, Sprachlastigkeit.“ Erfahrungen im beruflichen Ausbildungssystem scheinen in dieser Logik primär für junge Menschen notwendig zu sein, die nicht in die gymnasiale Oberstufe einmünden.

In der selektiven Logik der Übergangskultur wird die gesellschaftliche Unterscheidung und Hierarchisierung von akademischer und beruflicher Bildung sichtbar. Direkte Übergänge in Ausbildung sind in erster Linie für Leistungsschwächere vorgesehen. Eine Lehrkraft spricht von einem Drittel der Schüler:innen, „die ja wahrscheinlich später relativ zügig in eine Ausbildung gehen und praktisch dann arbeiten, was man so mit dem Hauptschulbereich vielleicht vergleichen könnte“. Die geringe Quote an direkten Übergängen in Ausbildung wertet die Schulleitung als Ausdruck eines unzureichenden Erfolgs der schulischen Berufsorientierung. Ihrer Einschätzung nach gelänge es nicht, die Schüler:innen „so weit fit zu machen oder so weit vorzubereiten, dass sie eine Entscheidung treffen, ich gehe in dieses Berufsfeld“. Die Gründe für die unzureichende Passung von schulischer Übergangskultur – Ziel direkter Übergänge in Ausbildung für Leistungsschwächere

– und jugendlicher Übergangsbewältigung – Besuch weiterführender Bildungsgänge an beruflichen Schulen – verorten die interviewten Lehr- und Fachkräfte aufseiten der Schüler:innen, die defizitorientiert beschrieben werden. Deutlich wird dies in einem Interviewausschnitt, in dem die für Berufsorientierung zuständige Sozialpädagogin die Schüler:innenschaft in Diskrepanz zu der an Integrierten Gesamtschulen üblicherweise vorhandenen Heterogenität beschreibt:

„Ja man hat im Prinzip ein gemischtes Schülerpotenzial, wobei hier in der Schule muss man schon sagen, also dadurch, dass der Einzugsbereich der [Name des Stadtteils] ist, wo einfach ein schwächeres //ähm// also viele Migranten, viele Leute auch aus ich sag mal einkommenschwachen Familien, wo einfach die Förderung nicht entsprechend da ist. Wir haben hier nicht so eine idealtypische Durchmischung.“

Die Abweichung von einer „idealtypischen Durchmischung“ wird mit einem vermeintlich (über-)hohen Anteil der Schüler:innen aus dem Stadtteil genannt, eine Deutung, die der tatsächlichen Zusammensetzung widerspricht. Im Zuge ihrer Defizitkonstruktion rekurriert die sozialpädagogische Fachkraft auf die in schulischen Kontexten verbreiteten Diskurse zu sogenannten ‚sozialen Brennpunkten‘ und zur vermeintlich mangelnden Erziehungsfähigkeit dort lebender Eltern (Fölker et al., 2015). Als problembehaftet erscheinen Familien mit Migrationsgeschichte und geringem Einkommen, denen pauschal eine unzureichende Förderung ihrer Kinder unterstellt wird. Dieses Argument wird auch in weiteren Interviews als Begründung für die hohen Anforderungen in der Berufsorientierung angeführt. So unterstellt die Schulleitung, dass sich die Jugendlichen dem Übergang in Ausbildung entziehen würden, da sie lieber „in der vertrauten Welt“ der Schule bleiben wollten. Die für die Berufsorientierung zuständige Sozialpädagogin attestiert den Jugendlichen Mängel in der Berufswahlkompetenz und problematisiert aus ihrer Sicht überambitionierte berufliche Aspirationen: „Die wollen dann irgendwelche sauberen Berufe machen oder wo man eben einen hohen Abschluss für braucht, obwohl sie eigentlich das Potenzial gar nicht mitbringen.“ Mit dem angedeuteten Verweis auf die kulturelle Differenz von körperlicher Handarbeit und kognitiver Kopfarbeit weist die Fachkraft bildungsbenachteiligten Jugendlichen statusniedrige Handwerksberufe im unteren Qualifikationssegment zu. Dies gilt insbesondere auch für neueingewanderte Jugendliche in Sprachlernklassen, für die Praktikumsplätze mit primär „praktischen“ Tätigkeiten akquiriert werden: „Aber das waren eben auch Betriebe, also wo eher praktische Tätigkeiten gefordert waren. Das war dann mal eine Konditorei, ein Friseur, also wo die/ wo es nicht so sprachlastig war.“

In den pädagogischen Deutungen überlagern sich klassistische und rassistische Wissensordnungen, etwa wenn die wahrgenommenen Defizite der Jugendlichen pauschalisierend mit dem „sozialen Brennpunkt“, dem „sozial schwierigen Milieu“ („fehlende Unterstützungsmöglichkeiten“) oder mit Migrationserfahrungen

(„fehlende Sprachmöglichkeiten“, „kultureller Hintergrund“) begründet werden. Insgesamt wird den so markierten Eltern eine unzureichende Begleitung im Prozess der Berufsorientierung attestiert: „Manche zeitmäßig nicht, andere aber einfach auch intellektuell nicht, oder eben, weil sie noch nicht so lange in Deutschland sind, das Schul- und Berufssystem noch nicht kennen.“ Als besonders risikoreich werden migrantische Eltern konstruiert:

„Ja, ich sag mal in vielen Migrantenfamilien ist das tatsächlich so, dass die Eltern wollen, dass die Schüler einfach ein sehr/ sozusagen Rechtsanwalt werden. Die sollen Arzt werden, also einfach ein sehr hohes Berufsziel haben, was aber leider eben nicht realistisch ist. Also da muss schon dran gearbeitet werden an der realistischen Einschätzung. Was kann ich eigentlich werden? Aber weniger mit den Schülern, als mit den Eltern. Weil die Eltern sind diejenigen, die letztendlich erstmal das unterschreiben, was im Anschluss kommt. Manchmal ist es auch so, dass die Schüler dann sagen, nee das will ich eigentlich gar nicht, aber die Eltern machen einfach solchen Druck. Also da sind die Vorstellungen einfach oft sehr unrealistisch. Also das ist schon eine Herausforderung.“

Die Deutung rekurriert auf schon ältere, in schulischen Kontexten verbreitete Vorurteile gegenüber migrantischen Eltern, denen „unrealistische“, da „akademische“ Berufsvorstellungen zugeschrieben werden (Thielen, 2016, S. 166). Problematisch ist einerseits, dass akademische Berufe offenbar Schüler:innen mit Migrationsgeschichte nicht zugetraut bzw. zugestanden werden, und dass andererseits migrantischen Eltern ein tendenziell autoritärer Erziehungsstil zugeschrieben wird, da unterstellt wird, dass die Kinder „ihre Wahl primär am familiären Nutzen orientieren müssen, ohne dass ihre eigenen beruflichen Interessen von Belang seien“ (Thielen, 2016, S. 166).

5 Diskussion und Ausblick

Die in diesem Beitrag aus Platzgründen nur verkürzt mögliche Rekonstruktion einer schulischen Übergangskultur zeigt, dass die Hervorbringungs- und Gestaltungsweisen von Übergängen aus der Sekundarstufe I ungeachtet übergreifender Richtlinien, Programme und Instrumente zur Berufsorientierung einzelschulischen Logiken unterworfen sind und schulkulturell präfiguriert werden. Der durch die qualitative Mehrebenenanalyse eröffnete Blick auf die Einzelschule ermöglicht es, Ungleichheitsdynamiken im Kontext schulischer Berufsorientierung differenzierter zu verstehen und präziser zu beschreiben. Die mit der Schulform der Integrierten Gesamtschule grundsätzlich einhergehende Antinomie von gemeinsamen Lernerfahrungen aller Schüler:innen bei gleichzeitig leistungsbezogener Differenzierung in Fachleistungskurse erfährt in der rekonstruierten Übergangskultur eine spezifische Ausformung für den Kontext der Berufsorientierung. Die von uns gewählte Metapher der „geteilten Wege“ in die Zukunft

bringt den sichtbar gewordenen Widerspruch zwischen dem Integrationsversprechen der Integrierten Gesamtschule (gemeinsam geteilte Lernerfahrungen) und dem selektiven Charakter der Übergangskultur (leistungsbezogene Aufteilung der Schüler:innen) zum Ausdruck.

Kennzeichnend für die Übergangskultur ist, dass Berufsorientierung ungeachtet der Schulform der Integrierten Gesamtschule gerade nicht als ein Arrangement des gemeinsamen Lernens für alle konzipiert ist, sondern in erster Linie als ein kompensatorisches Angebot für als leistungsschwächer eingeschätzte Schüler:innen erscheint, denen der Übergang in die profilierte Oberstufe der Schule nicht zugetraut wird. Dementsprechend adressiert die Übergangskultur die Schüler:innen je nach zugeschriebenem Leistungspotenzial sehr unterschiedlich. Die Leistungsstarken werden von einigen Angeboten zur Berufsorientierung freigestellt mit dem Effekt, dass ihnen mehr Zeit für schulisches Lernen zugestanden und eine gezielte Vorbereitung auf die gymnasiale Oberstufe eröffnet wird. Für diese Schüler:innengruppe, die dem Leistungsideal der Schule entsprechen kann, erweist sich die Übergangskultur als funktional. Die Übergangspläne dieser Schüler:innen decken sich mit dem pädagogischen Programm der Schule.

Demgegenüber verweisen unsere Analysen auf deutliche Passungsprobleme in Bezug auf die leistungsschwächeren Schüler:innen. An diese Jugendlichen richten die interviewten Lehr- und Fachkräfte normative Erwartungen, die von der Vorstellung nahtloser Übergänge in ein Ausbildungsverhältnis sowie der Orientierung auf statusniedrige Positionen im Handwerk geleitet sind. Die pädagogische Ordnung trägt unübersehbar Züge eines zuweisend-vormundschaftlichen Konzepts von Berufsorientierung (Bigos, 2020, S. 366), das den Zukunftsplänen der entsprechenden Schüler:innen zuwiderläuft. In den Deutungen der interviewten Lehr- und Fachkräfte erscheint der von den Schüler:innen favorisierte Besuch von weiterführenden Schulen als ein tendenziell illegitimer Zukunftsentwurf, der in erster Linie als Ausdruck von Defiziten in der Berufswahlkompetenz und überambitionierter Ziele interpretiert wird. Die in den Interviews sichtbar gewordenen klassistischen und rassistischen Diskurse offenbaren wenig Verständnis für Schüler:innen in benachteiligten Lebenslagen, die strukturell weniger Möglichkeiten haben, dem schulischen Leistungsideal zu entsprechen. Der spätere Erwerb von (höheren) Schulabschlüssen ist in der rekonstruierten Übergangskultur nicht vorgesehen, obgleich dadurch Bildungsbenachteiligungen im allgemeinbildenden Schulsystem nachträglich korrigiert und Bildungsaufstiege eröffnet werden können.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. wbv.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv.
- Baas, M. & Philipps, V. (2017). Über Ausbildung in Arbeit? Verläufe gering gebildeter Jugendlicher. In Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), *Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht*. (S. 411-446) wbv. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/66107>
- Baethge, M. (2010). Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. (S. 275-298) VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergmann, J. R. (2009). Ethnomethodologie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 118-135) Rowohlt.
- Bigos, M. (2020). *Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung. Eine qualitative Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen*. Springer Gabler.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). *Berufsbildungsbericht 2022*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&cv=1
- Budde, J. & Weuster, N. (2018). *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung. Angebote – Theorien – Analysen*. Springer VS.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.) (2019). *Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung*. <https://www.dihk.de/resource/blob/10074/a34c93fa-0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-umfrage-ausbildung-2019--data.pdf>
- Dittrich, C. & Walther, A. (2020). Berufsorientierung durch Information und Verantwortung: Prozessierung von Übergängen durch die Inszenierung von Beratung in der Schule. In H. Chyle, C. Dittrich, C. Muehe, C. Schröder & N. Wlassow (Hrsg.), *Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich*. (S. 115-195) Beltz Juventa.
- Dohmen, D., Hurrelmann, K. & Yelubayeva, G. (2021). *Kein Anschluss trotz Abschluss?! Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung*. https://www.fibs.eu/fileadmin/dev/FiBS-Forum_076_Generation_Corona_210322_final_mit_Deckblatt.pdf
- Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (2017). *Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen*. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_365.pdf
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Aberkennung von Erziehungsfähigkeit. Klientelkonstruktionen als Ausdruck lokaler Bildungskulturen? In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach & K. P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsraum begreifen*. (S. 188-206) Beltz.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3. Auflage. Huber.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Jg., 63-80.
- Holtmann, A. C., Menze, L. & Solga, H. (2019). Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. (S. 365-388) Springer VS.
- Kemper, S. & Weinbach, H. (2020). *Klassismus. Eine Einführung*. 3. Auflage. Unrast.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. 12. 2017)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf

- Kohlrausch, B. (2017). Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler unter den Bedingungen des demografischen Wandels. In E. Schlemmer, A. Lange & L. Kuld (Hrsg.), *Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit*. (S. 386-400) Beltz Juventa.
- Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2019). Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. (S. 163-185) Beltz.
- Protsch, P. (2014). *Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Budrich.
- Scherr, A., Janz, C. & Müller, S. (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Springer VS.
- Solga, H., Berger, P. A. & Powell, J. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, P. A. Berger & J. Powell (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. (S. 11-45) Campus.
- Thielen, M. (2016). Migrationsgesellschaftliche Differenz am Übergang in die berufliche Bildung. In Y. Karakaşoğlu, A. Doğmuş & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. (S. 161-175) Springer VS.
- Thielen, M. & Handelman, A. (2021). ‚Fit machen‘ für die Ausbildung. Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung. Budrich.
- Thielen, M. & Kurth, S. (2023). Übergangskulturen in der Sekundarstufe I. Einzelschulische Modi der Gestaltung von Berufsorientierung im Spiegel von Differenz- und Ungleichheitsdynamiken. In *Vierteiljahrzeitschrift für Heilpädagogik*. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2023.art21d>
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B. & Walther, A. (2020). Doing Transitions. Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. (S. 11-36) Budrich.

Autor:innen

Kurth, Stefanie, M. Sc.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik,

Abt. Berufsorientierung in inklusiven Kontexten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsungleichheit, Übergänge in Arbeit und Beruf, Subjektivierungstheorien, Qualitative Forschungsmethoden
stefanie.kurth@ifs.uni-hannover.de

Thielen, Marc, Prof. Dr.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik,

Abt. Berufsorientierung in inklusiven Kontexten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergangsforschung, Ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung, Diversität
marc.thielen@ifs.uni-hannover.de

Maria Groinig

Gewalt- und Distinktionsbewältigung im Leaving Care. Zum Einfluss von Klassismus auf Lebensverlaufs- und Bildungsübergänge von Care Leaver:innen

1 Einleitung

Der Begriff Care Leaver:in adressiert und kollektiviert junge Menschen, die zumindest zeitweise und auf der Grundlage eines Hilfeplanverfahrens außerhalb der Herkunftsfamilie in stationären Wohnformen (u. a. Wohngruppen, Wohngemeinschaften, betreutes Wohnen) und/oder in der Vollzeitpflege (u. a. Fremdpflege, Pflegefamilien, Verwandtschaftspflege, Netzwerkpflege) aufgewachsen sind und von dort den Weg ins Erwachsenenleben beginnen (Ehlke et al., 2022; Thomas, 2013, S. 12). Care Leaver:innen müssen die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe im Alter von 18, spätestens 21 Jahren (ABGB § 21; B-KJHG 2013 § 29 Hilfen für junge Erwachsene; K-KJHG 2013 § 48 Hilfen für junge Erwachsene; § 41 SBG VIII) – im Sinne eines institutionell und rechtlich regulierten Übergangsmodus (Walther, 2015, S. 43) – verlassen, während Gleichaltrige durchschnittlich bis zum Alter von 25,2 Jahren im elterlichen Haushalt leben (FICE Austria, 2019, S. 176). Mit Blick auf den Lebens- und Bildungsverlauf können neben der Statuspassage Leaving Care allerdings diverse Übergänge adressiert werden, die für Heranwachsende im Kinder- und Jugendhilfekontext im Sinne des „Leaving Care“ relevant sind. Dazu zählen (1) die Übergänge in die, während und aus den Kinder- und Jugendhilfekontexten, (2) die entwicklungspsychologischen Lebensverlaufsübergänge, (3) die Übergänge in den Bildungs- und Ausbildungsstrukturen sowie (4) die soziokulturellen Übergänge mit Blick auf die Netzwerkbezüge und damit die Prozesse der Beziehungs- und Identitätsmodifikation. Insbesondere Heranwachsende aus benachteiligten Milieus sind häufig mit den in den gesellschaftlichen Tiefen- und Oberflächenstrukturen verankerten Gewalt- und Distinktionsformen konfrontiert. Für Grenzverletzungen und Exklusionsmechanismen im sozialen (Nah-)Raum, deren Ursachen in der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen oder Milieus begründet liegen, bietet der Klassismus-Begriff eine Schärfung der Diskriminierungsform, die von Care Leaver:innen häufig erfahren und thematisiert wird.

2 Klassismus als Gewalt- und Distinktionsform während Lebensverlaufs- und Bildungsübergängen

Der Klassismus-Begriff kann mit den verwandten und ineinander verwobenen Diskriminierungsformen als kollektive Gewalt¹ verortet werden (WHO, 2003) und führt mitunter zu sequenziellen Traumatisierungsprozessen (Hübl, 2021; Huber, 2021; van der Kolk, 2021; Brunner, 2015). Im Kontext der Klassismus-Debatte hat sich ein eigenständiger Klassismus-Begriff konstruiert, der die akademische Diskussion (Rippl & Seipel, 2022; Hillmert, 2019) zum Anlass nimmt, um Bezug zu Relevanzsystemen von *marginalisierten*, *stummen* und *stimmenlosen* Individuen und Gruppen herzustellen. Damit geht es weniger um die Herstellung von begrifflicher Schärfe oder um die Festlegung starrer Definitionen anhand der sozioökonomischen Stellung oder des meritokratischen Bildungsmaßstabes, sondern um die Sensibilisierung für Perspektiven von betroffenen Individuen und Gruppen (Kemper & Weinbach, 2009, S. 13f.).

Insbesondere die Distinktionslinien im Bildungsraum sind mit intersektionalen Verhältnissen verknüpft (Bourdieu, 1987; Dazert, 2017). Ein Bruch in der Bildungsbiografie wird in der Regel auf individuelles Fehlverhalten, primär auf mangelnde Leistungen bzw. Leistungsbereitschaft zurückgeführt, womit soziale (Bildungs-)Ungleichheit legitimiert wird (Steiner et al., 2015, S. 176). Aus resonanztheoretischer Perspektive gelingen Bildungsprozesse allerdings dort, wo die Ausbildung und Etablierung von Resonanzachsen erfolgreich ist. Das resonanztheoretische Konzept dient im Kontext der Bildungsforschung der Abgrenzung gegen eine ökonomisch-instrumentalistische Verengung von Bildung auf Ausbildung, die vorwiegend auf Stoffaneignung ausgerichtet ist und damit auf Weltbildung zielt: „Bildung in einem resonanztheoretischen Sinne zielt aber weder auf Selbst- noch auf Weltbildung als solche, sondern auf Weltbeziehungsbildung“ (Rosa, 2019, S. 408). Rosa sieht in diesem Zusammenhang einen wesentlichen Erklärungsfaktor für die sich insbesondere in Deutschland nicht nur reproduzierende, sondern verschärfende soziostrukturelle Differenzierung der Gesellschaftsgruppen. Während bildungsbürgerlich vorgeprägte Kinder – vor allem Mädchen

1 Dem WHO-Weltbericht zu Gewalt und Gesundheit (2003) zufolge wird Gewalt in drei Ebenen typisiert: (1) selbstbezogene Gewalt, (2) interpersonale Gewalt und (3) kollektive Gewalt. Selbstbezogene Gewalt ist bspw. die Folge, wenn die individuelle, subjektive Psyche verletzt wurde (subjektiver Quadrant) und dies die Neurophysiologie, also das Nervensystem, traumatisiert und sein Wachstum stört (objektiver Quadrant). Interpersonale Gewalt bezieht sich auf die soziale Einbettung in Familie, Primärgruppe und Gemeinschaft (intersubjektiver Quadrant). Die kollektive Gewalt bezieht sich auf die soziostrukturellen, soziokulturellen und politökonomischen Dimensionen, die als gesellschaftliches Umfeld den interobjektiven Quartanten abbilden (u. a. Einkommenssituation, soziodemografische Lage, regionale Verortung, historische und intergenerationale Traumata in den soziokulturellen Tiefenstrukturen, kollektive Belastungen wie Krieg, Naturkatastrophen und Pandemien) (Hübl, 2021, S. 288; WHO, 2003).

– in deutschen Schulen reichhaltige Resonanzfelder erfahren, in denen sie sich Welt anverwandeln und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können, präsentiert sich die Institution Schule für gesellschaftliche Gruppen, die in der sozialen Teilhabe benachteiligt sind, vorwiegend als Entfremdungszone, „in der sie sich nichts sagen lassen, in der sie aber auch nichts anspricht und in der sie sich nur in einem zwischen Indifferenz und Repulsion pendelnden Modus zu bewegen vermögen“ (Rosa, 2019, S. 417).

Diverse internationale Studien der letzten Jahrzehnte verweisen darauf, dass Heranwachsende mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung insbesondere im Bereich der formalen Bildung benachteiligt sind, da sie im Vergleich zur Gruppe der Gleichaltrigen ein niedrigeres Bildungsniveau erreichen (Groinig et al., 2019; Königeter et al., 2016; Ferguson & Wolkow, 2012; Johansson & Höjer, 2012; Jackson & Cameron, 2012). Vor diesem Hintergrund sind das Kinder- und Jugendhilfeumfeld sowie das Bildungssystem kritikwürdig. Denn einerseits führt insbesondere Letzteres zu einer massiv ungleichen Ressourcenverteilung, zudem versperrt es Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Schichten systematisch Resonanzachsen. Dabei ist weniger die Öffnung oder Schließung spezifischer Resonanzachsen entscheidend, sondern vielmehr die strukturelle Erzeugung dispositionaler Resonanz bei den einen und dispositionaler Entfremdung bei den anderen (Rosa, 2019, S. 418).

Bildungsprozesse sind in ihrer Sozialität allerdings mehrdimensional und umfassen auch Selbstbehauptungs- und Lebensbewältigungsstrategien unter exkludierenden Bedingungen. Im Zentrum der sozialpädagogischen Diskussion um Soziale Bildung stehen die gesamten sozialen Zusammenhänge und deren Bedeutsamkeit für Bildungsperspektiven im Rahmen spezifischer Lebenskonstellationen, (bildungs-)relevanter Institutionen und Rahmenbedingungen (Sting, 2010, S. 17). Vor diesem Hintergrund wird im Nachfolgenden empirisch rekonstruiert, wie Care Leaver:innen Gewalt- und Distinktionsprozesse im Kontext von Lebensverlaufs- und Bildungsübergängen bewältigen. In einer Fallstudie wird dazu qualitatives Interviewmaterial aus der österreichischen Studie „Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiografien von Care Leavern“² einer Sekundäranalyse unterzogen. Die Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung ist im Kontext der Dateninterpretation ein geeignetes Instrument, da die Theoriegenerierung Interesse an den Relevanzsystemen der zu beforschenden Subjekte hat. Die formulierende Interpretation fokussiert auf den kommunikativ-generalisierenden, immanenten oder wörtlichen Sinngehalt des Datenmaterials,

2 Das Forschungsprojekt „Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiografien von Care Leavern“ wurde von 2016–2019 unter der Leitung von Univ.-Prof. Dipl.-Päd. Dr. Stephan Sting an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt umgesetzt und durch den Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank (Projekt: 16821), SOS-Kinderdorf und Pro Juventute gefördert.

während die reflektierende Interpretation und die Diskursbeschreibung einen Zugang zum dokumentarischen oder soziogenetischen Sinngehalt des impliziten, in konjunktiven oder kollektiven Erfahrungsräumen generierten Wissens herstellt (Bohnsack, 2014, S. 136f.). Dieses Wissen bringt die kollektiven Handlungs-, Orientierungs- und Deutungsmuster und die Rahmen der Erfahrungskontexte hervor, die im Sinne der wissenschaftlichen Interpretation objektiviert werden können (Bohnsack, 2014, S. 124).

3 Sozialpädagogische Bildungsräume als Ressourcen zur Bewältigung von Gewalt- und Distinktionsprozessen im Leaving Care

Mit Blick auf das biografisch-narrative Material (Schütze, 1983) wurden die Interviewteilnehmer:innen zunächst dazu eingeladen, selbst einen pseudonymisierten Namen zu wählen. Bereits die Wahl der Pseudonymisierung verweist auf die Erfahrung der systemischen Diskriminierung im Sozial- und Bildungsraum, wie eine Interviewteilnehmerin zum Ausdruck bringt, die sich provokativ als Chantal inszeniert. In der Chantalismus- oder Kevinismus-Debatte geht es im Kern darum, dass Herkunftskontexte mit niedriger ISCED³-Klassifikation ihre Kinder mit Namen benennen, die in Bildungskontexten aufgrund des Namensmerkmals und der damit einhergehenden Projektionen und Introjektionen benachteiligt werden. In der Befragungssituation dient die Identifikation der Interviewpartnerin ggf. dazu, schmerzhaft Verwundungen mit oberflächlichen Stereotypisierungen zu verdecken und das daraus resultierende Verhalten zu legitimieren. Die Heranwachsende hat im Herkunftskontext mehrdimensionale Gewalt und am Bildungsweg stigmatisierende Distinktion erfahren, die im Zusammenhang mit pubertären Entwicklungen zu selbst- und fremdgefährdendem Verhalten geführt bzw. dieses begünstigt haben:

„Weil du gefragt hast, was das Bildungs- und das mit dem Alltag irgendwie so zu tun hat, oder? ... Ich hab mir noch nie Gedanken über meine scheiß Bildung gemacht (wirkt angespannt). In erster Linie war echt einmal wichtig, mich zu verstehen, warum ich den Scheiß überhaupt mach. (2) Und dann (.) die Gedanken, dass ich echt irgendwas anderes machen will als wie (3) s o (4) das, was die von mir verlangen, ist erst viel zu spät gekommen ... Aber es ist einfach in dem Moment nicht gegangen, weil ich habe einfach keine Gedanken gehabt für sowas. (.) Normal sollte man sich schon mit 13, 14 Gedanken [machen], was für Schule man geht und so, aber keine Ahnung, mein Kopf war irgendwie anders. Besetzt mit den anderen Glump, oder? (seufzt, atmet durch) (5).“
(Chantal, Z. 320-332)

3 Internationale Standardqualifikation des Bildungswesens

Chantal verweist darauf, dass sie im Herkunfts- und Bildungskontext geringe Bildungsaspirationen, unzureichende Resonanzachsen und mangelhafte Mentalisierung erfährt, während die Gedanken und das Verhalten im Jugendalter mit dem *Glump* (schriftdeutsch: Gerümpel) okkupiert sind. In Chantals Reflexion mit Blick auf den Schulbesuch dokumentiert sich zunächst ein Spannungsverhältnis zur Etablierung horizontaler und diagonaler Resonanzachsen. In der Gruppendynamik erlangt Chantal eine führende Position, indem sie Mitschüler:innen und Lehrer:innen mobbt. Sie nutzt übergriffiges Verhalten, um wahrgenommen und von Peers anerkannt zu werden. Gleichzeitig ist ihr bewusst, dass die Beliebtheit kein Fundament hat und nur durch Inszenierungen hergestellt und erhalten werden kann:

„Und hab auch die Lehrer gemobbt. (5) Auf das sollte man echt nicht stolz sein, aber ich weiß nicht, es war einfach (2) es war einfach für mich ein gutes Gefühl, dass die anderen- (.) ich weiß nicht, dass die anderen einfach zu mir irgendwie halten und das, weiß ich nicht, dass ich so Freunde gehabt hab so viele. (.) Dass mich irgendwie jeder gekannt hat und so. Das war einfach für mich (2) gut in dem Moment. Deswegen hab ich das auch gemacht. (Geräusch: Kratzen?) (4) [...] U n d die Lehrer haben mich sicher nicht mögen. Also mit denen habe ich kein gutes Verhältnis gehabt. Meine Eltern auch nicht.“ (Chantal, Z. 483-496)

Im weiteren Verlauf eskaliert das Verhalten der Heranwachsenden und aufgrund ihres Gefährdungspotenzials wird sie der Schule und des Leistungssportvereins verwiesen, worauf sie mehrfach zwischen Psychiatrieaufenthalten und Kriseninterventionszentren wechselt bzw. hin- und hergeschoben wird. Im Zuge eines Aufenthaltes in einer sozialpädagogischen Mädchenwohngruppe gelingt ihr während der *Statuspassage Leaving Care* – dem Auszug aus der Jugendhilfe in der Altersspanne zwischen dem 16. und 19. Lebensjahr – der erfolgreiche Abschluss des 9. Schuljahrs und einer Lehrausbildung:

„Dann ist es eh gegangen im neunten Schuljahr. (8). Ich hab's dann einfach gemacht. (5) Und die Lehrer (4) bei den Lehrern hab ich halt, keine Ahnung, so, nicht Hilfe, aber- ja, von den Betreuern und so gekriegt. (.) War halt ein gewisser Rückhalt auch da. (8) Und so wie ich daheim war, hat es das halt nicht gegeben und dann machst es halt einfach nicht.“ (Chantal, Z. 460-466)

Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass Chantal im Kontext der sozialpädagogischen Jugendwohngruppe die Herstellung von nachhaltigen Resonanzachsen gelungen ist bzw. dass das Jugendhilfesetting dazu beigetragen und dies ermöglicht hat. Obwohl die Erfahrungen im schulischen Bildungsraum und mit Lehrkräften prekär bleiben, erlaubt der Rückhalt in der Wohngruppe und die damit etablierten Resonanzerfahrungen ein Einlassen auf die Qualifikationsanforderungen. Im Kontext der Ausbildung erfährt die Heranwachsende ebenso mit dem Vorgesetzten und Kolleg:innen ein resonierendes

Arbeits- und Leistungsumfeld. Ausgehend von der Wohngruppe wurde zunächst der Besuch einer regulären Sporthauptschule forciert, der mitunter aufgrund klassistischer und (selbst-)diskriminierender Zuschreibungen scheiterte.

4 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der theoretischen Annäherung, der Fallstudie und der sich darin dokumentierenden Orientierungen wird die Bedeutsamkeit einer kritisch-reflexiven Haltung deutlich. Es gibt wenig Bewusstsein für klassistisch-diskriminierende Zuschreibungen und habituelle Praktiken, mit denen Care Leaver:innen im Lebens- und Bildungsverlauf konfrontiert sind. Die Leaving-Care-Prozesse rund um den Erziehungshilfekontext werden häufig als halt- und haltungslose strukturelle und lebensweltliche Übergänge thematisiert, die von den Heranwachsenden mitunter als fremdbestimmter Bruch, als konflikthafter Ausbruch aus starren Strukturen oder als unkontrollierter Zusammenbruch erfahren werden. Damit ist die Herstellung von Wohlbefinden und nachhaltigen Bildungs- und Berufswegen gefährdet, die maßgeblich durch die Erhaltung von stabilen, Zugehörigkeit und Unterstützung gewährleistenden Umfeldern begünstigt wird. Mit Blick auf Identitätsbildungsprozesse muss zudem berücksichtigt werden, dass Arbeits- und Leistungserfolge einen zentralen Einfluss auf Anerkennungserfahrungen und gesellschaftliche Teilhabeperspektiven haben und während Kindheit und Jugend insbesondere durch Bildungswege und Qualifikationen hergestellt werden. Das Gedrängt-Werden im Lebens- und Bildungsverlauf und in institutionellen Kontexten behindert und verunmöglicht allerdings selbstbestimmte Bildungsprozesse und die Etablierung von Resonanzachsen zur Weltbeziehungsbildung.

Literatur

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Budrich.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp.
- Brunner, M. (2015). *Trauma und Gesellschaftlicher Kontext*. <http://www.agpolpsy.de/wpcontent/uploads/2008/12/Brunner-2015-Trauma-und-gesellschaftlicher-Kontext.pdf>. [16.08.2022].
- Dazert, D. (2017). *Distinktion als Lebensform. Eine qualitative Untersuchung ausgewählter Werke von Erasmus sowie Adolph v. Knigge*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17025-7>
- Ehlke, C., Sievers, B. & Thomas, S. (2022). *Werkbuch Leaving Care. Verlässliche Infrastrukturen im Übergang aus stationären Erziehungshilfen ins Erwachsenenleben*. IGfH-Eigenverlag.
- Ferguson, H. B. & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. In *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143-1149. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.034
- FICE Austria (Hrsg.). (2019). *Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe*. Verlag Plöchl.
- Groinig, M., Maran, T., Hagleitner, W. & Sting, S. (2019). *Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfserfahrung*. Budrich.

- Hillmert, S. (2019). *Meritokratie als Mythos, Maßstab und Motor gesellschaftlicher Ungleichheit*. Tübingen. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20954.70081>
- Huber, M. (2021). *Corona-Krise und andere Kollektivtraumata*. Auditorium Netzwerk. <https://shop.auditoriumnetzwerk.de/detail/index/sArticle/23166> [14.08.2022].
- Hübl, T. (2021). *Kollektives Trauma heilen. Persönliche und globale Krisen verstehen und als Chance nutzen*. Irisiana Verlag.
- Jackson, S. & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. In *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107-1114. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.041
- Johansson, H. & Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups. Structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1135-1142. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.042
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2009). *Klassismus. Eine Einführung*. Unrast.
- Königeter, S., Mangold, K. & Strahl, B. (2016). *Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang*. Beltz Juventa.
- Rippl, S. & Seipel, C. (2022). Klassismus, Meritokratie und gruppenbezogene Vorurteile. Sozialer und kultureller Klassismus unter Studierenden: eine empirische Annäherung. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(3), 355-371.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Steiner, M., Pessl, G. & Bruneforth, M. (2015). Kapitel 5: Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Band I. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. (S. 175-220) Leykam. doi:10.17888/nbb2015-2-5
- Sting, S. (2010). *Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit*. In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. (S. 43-51) Leske + Budrich. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5583/pdf/ZfE_Beiheft_2002_1_Sting_Soziale_Bildung_D_A.pdf. [15.08.2022].
- Thomas, S. (2013). Keine Zeit für Abenteuer. Erwachsenwerden in stationären Erziehungshilfen. In *PEAD* 4. Jg., 12-13.
- van der Kolk, B. A. (2021). *Verkörperter Schrecken. Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann*. 7. Auflage. G. P. Probst.
- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. (S. 35-56) Budrich.
- WHO Europa (2003). *Weltbericht. Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung*. <https://docplayer.org/959-Weltbericht-gewalt-und-gesundheit-zusammenfassung.html> [19.09.2022].

Autorin

Groinig, Maria, Dr. phil.

Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik
Mitglied im Forschungsverbund der CLS-Studie (www.cls-studie.de).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik
groinig@uni-hildesheim.de

Stefanie Kurth

Übergänge aus der Sekundarstufe I Integrierter Gesamtschulen bei sozialer Ungleichheit. Eine biografieanalytische Forschungsperspektive mit Blick auf Prekarität und Sorge

1 Einleitung

Die Integrierte Gesamtschule wird als Sekundarschulform herausgestellt, die über mehrjähriges gemeinsames Lernen sogenannte chancengerechte Teilhabe begünstigen soll. Trotzdem finden auch dort leistungsbezogene Selektionsprozesse statt. Verbunden mit der Vergabe hierarchisch gewerteter Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I werden Bildungsverläufe reguliert, die später in unterschiedlich entlohnte und abgesicherte Beschäftigungsverhältnisse münden. Insofern besteht die Problematik der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungsverlauf und einer möglichen Exklusion in prekarierte Lebenslagen im Anschluss an die integrations- und inklusionsorientierte Sekundarstufe I fort (Kronauer, 2015). Vor diesem Hintergrund werden die bislang unzureichend erforschten Fragen bedeutsam, wie Schüler:innen selektive Übergänge am Ende des gemeinsamen Lernens in Integrierten Gesamtschulen erleben, wie sie sich in diesem Zusammenhang beruflich orientieren und wie sie soziale Ungleichheit verhandeln. In diesem Beitrag wird daher eine biografieanalytische Forschungsperspektive zum Übergangsprozess aus der integrativen Sekundarstufe I aus Sicht der Schüler:innen entfaltet, wobei das Ziel der Rekonstruktion von Sorgepraktiken im Kontext gesellschaftlicher Prekarisierung mit Verweis auf feministische Gesellschaftstheorien begründet werden soll.

2 (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen

Dass Bildung soziale Ungleichheit (re-)produziert, erweist sich als funktional für kapitalistisch organisierte Gesellschaften, indem sich darüber das notwendige Klassenverhältnis stabilisieren lässt.¹ Wenngleich die meisten Menschen existenziell auf

¹ Im vorliegenden Beitrag wird sich an einem relationalen, sozio-ökonomischen Klassenbegriff orientiert. Diese Betrachtung ermöglicht, die strukturellen Ursachen von Armut und Prekarität zu

den Verkauf ihrer Arbeitskraft gegen Lohn angewiesen sind, untergliedert sich diese Klasse der Arbeiter:innen bzw. abhängig Beschäftigten entlang von Bildungsabschlüssen und Qualifikationen, die als Aspekte einer „strukturellen Lohnabhängigenmacht auf dem Arbeitsmarkt“ (Dörre, 2020, S. 311) wirken. Einfach- oder nicht-qualifizierte Arbeitskräfte befinden sich dadurch häufiger in prekären Beschäftigungsverhältnissen, die mit erhöhtem Armuts- und Krankheitsrisiko einhergehen.

Studien zeigen, dass der Übergang von der Grundschule in die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I stark mit der sozialen Herkunft verknüpft ist und einen zentralen Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit darstellt (Maaz et al., 2010). Die untere Platzierung im mehrgliedrigen Sekundarschulwesen, von der überproportional häufig migrantisierte und benachteiligte Schüler:innen betroffen sind, kann sich negativ auf Gefühle gesellschaftlicher Zugehörigkeit auswirken (Solga, 2005) und führt zu Stigmatisierung und Abwertung von Hauptschüler:innen (Wellgraf, 2012). Für Absolvent:innen von Förderschulen, bspw. im Schwerpunkt Lernen, bestehen zudem vergleichsweise größere Exklusionsrisiken im Übergang Schule-Beruf (Blanck, 2020).

Die unterschiedlichen Schulabschlüsse entfalten ihre Bedeutung in der Hervorbringung ungleicher Positionen im sozio-ökonomischen Klassenverhältnis schließlich, indem sie Zugänge zu beruflicher und akademischer Bildung ermöglichen bzw. verwehren. In der beruflichen Bildung ist dabei eine qualifikatorische Segmentierung der Ausbildungsberufe zu beobachten. Jugendliche ohne oder mit Hauptschulabschluss münden mehrheitlich in das untere Segment ein (Protsch, 2014), welches Berufe bspw. im Handwerk, in der Reinigung und im Gastgewerbe umfasst sowie wahrscheinlicher zu unsicherer und gering entlohnter Beschäftigung führt. Diejenigen Schulabsolvent:innen, die nicht direkt in Berufsausbildung übergehen, nehmen häufig an Maßnahmen des Übergangssektors teil, die Berufsvorbereitung oder höhere Schulabschlüsse zum Ziel haben.

Biografieanalytische Forschungen zu Übergängen in Ausbildung und Erwerbsarbeit haben die komplexe Verschränkung sozial benachteiligter Familienverhältnisse, übergangsintensiver und von Fördermaßnahmen gezeichneter Bildungsverläufe sowie individueller Bewältigungsstrategien am Übergang Schule-Beruf herausgearbeitet (Hirschfeld, 2020; Siegert, 2021). Unterbestimmt bleibt bislang, welche Bedeutung familien- und schulbiografische Erfahrungen sozialer Ungleichheit für die individuelle Gestaltung des Übergangs nach dem mehrjährigen gemeinsamen Lernen in stärker heterogenen Schulgemeinschaften entfalten und welche beruflichen Zukunftsperspektiven sich daran anschließen.

erklären und damit die Voraussetzungen klassenstruktureller Veränderung zu beleuchten, die über die Frage nach Zugängen oder Ausschluss von Bildung und Arbeit hinausgehen (Mayer-Ahuja, 2022).

3 Die Integrierte Gesamtschule im gesellschaftlichen Integrationsregime

In Integrierten Gesamtschulen finden schulabschlussbezogene Selektionsprozesse in den Klassenstufen neun und zehn und damit vergleichsweise später statt. Diese führen zu Übergangsverläufen in die duale Berufsausbildung, die Fachoberschule, in Maßnahmen des Übergangssektors oder die gymnasiale Oberstufe. Bereits während der Sekundarstufe I erfolgt in einzelnen Fächern eine Leistungsselektion in Kurse unterschiedlicher Anspruchsniveaus, deren Zuweisung auch über den Zugang zur gymnasialen Oberstufe entscheidet. Die Schulform wird seit ihrer Einführung in der Bundesrepublik in den 1960er Jahren bildungspolitisch kontrovers diskutiert (Herrlitz, 2013).

Die erste umfangreiche und bis heute bedeutsame schulformbezogene Studie von Fend (1982) liefert keine eindeutigen Hinweise darauf, dass sich die Gesamtschule in Hinblick auf Lernergebnisse, Schulklima und soziale Förderung von anderen Schulformen unterscheidet. Stärker wirken die einzelschulischen Praktiken in ihren unterschiedlichen Eigenlogiken auf diese Aspekte. Neuere Forschungsergebnisse zu Schulstrukturereformen hin zum zweigliedrigen Schulwesen bestehend aus Gymnasien und Gesamtschulen, wie bspw. in Bremen umgesetzt, zeigen, dass dort mehr Schüler:innen für die gymnasiale Oberstufe qualifiziert werden (Maaz et al., 2019). Eine aktuelle Studie von Behrmann (2022) zu Handlungsstrategien von Lehrkräften Integrierter Gesamtschulen verdeutlicht, dass diese über die Praxis der Bewertung unsystematisches Wissen über die Lebenswelt der Schüler:innen entlang eigener biografischer Vorerfahrungen verhandeln und sich wenig über ihren Anteil an der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit bewusst sind.

Neben Fragen von Bildungsungleichheit verknüpfte sich der Gesamtschuldiskurs von Beginn an mit pädagogischen Überlegungen zum Wohlbefinden und gemeinschaftlichen Miteinander (Mattes, 2017). Seitdem wird Schule über das Paradigma von Wissenserwerb und Leistung hinaus auch als „Ort der generalisierten pädagogischen Sorge“ (Idel, 2018, S. 42) und Persönlichkeitsbildung verhandelt. In diesem Zusammenhang betonte beispielweise Prenzel (1995), dass insbesondere die Vielfalt in der Gemeinschaft einer Gesamtschule soziales Lernen und die Wertschätzung von Differenz ermögliche.

Schulformübergreifend zeigen subjektivierungstheoretisch fundierte Forschungsergebnisse, dass das „Regime der Integration“ (Buchner, 2018, S. 72) in Schulen entlang der Norm leistungsfähiger Individualität zu institutionellen Praktiken im Spannungsfeld von Besonderung und Normalisierung führt. Jene werden von Schüler:innen als Diskriminierung abgelehnt oder als Teilhabermöglichkeit akzeptiert (Buchner, 2018, S. 72). Boban und Hinz (2017) machen zudem darauf aufmerksam, dass sich Diskurse und Praktiken der Inklusion mit neoliberalen Zielen chancengerechter Leistungsförderung sowie der Verwertbarkeit von Bil-

dungstiteln im Sinne einer Integration in die Konkurrenzverhältnisse des Arbeitsmarktes verbinden. Der skizzierte Diskurs- und Forschungsüberblick lässt demnach vermuten, dass sich die Schulform der Integrierten Gesamtschule als ein spannungsreicher Erfahrungsraum zwischen Teilhabe und Leistungsselektion konstituiert. Schüler:innen müssen dabei ihren Übergang nach der Sekundarstufe I aufgrund von unterschiedlichen Ab- und Anschlussmöglichkeiten deutlich stärker individuell organisieren als in Schulformen, die für die überwiegende Mehrheit der Schüler:innen mit dem gleichen Abschluss enden.

4 Biografischeanalytische Übergangsforschung mit Blick auf Prekarität und Sorge

In Anlehnung an die reflexive Übergangsforschung sind Übergänge als „Prozesse sozialer Zustandswechsel im Sinne von Bewegungen in neue soziale Situationen und Positionen“ (Andresen et al., 2022, S. 25) zu verstehen und werden durch drei miteinander im Wechselverhältnis stehende Modi des *doing transition* hervorgebracht und gestaltet (Wanka et al., 2020, S. 21). Übergangsprozesse im Anschluss an die Sekundarstufe I entfalten sich demnach erstens diskursiv in Form von Artikulieren und Ordnen von Wissen, bspw. zur Berufswahl- und Ausbildungsreife, sowie zweitens institutionell, u. a. durch schul- und übergangskulturelle Regulierung und Normierung, bspw. in Form von Angeboten der Berufsorientierung. Drittens drückt sich biografischer Eigensinn durch individuelle Praktiken der Hervorbringung und Gestaltung des Übergangs aus. Erkenntnisse darüber lassen sich durch die Analyse biografischer Konstruktionen gewinnen (Hof, 2020), wodurch auch soziale Bedingungen und das dynamische „Zusammenspiel von Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezügen“ (Stauber, 2021, S. 320) beleuchtet werden können. Subjektivierungstheoretisch ist zu betonen, dass handelnde Subjekte in und durch ihre biografischen Konstruktionen gesellschaftliche Verhältnisse bzw. Strukturen immer wieder reproduzieren, im Praxisvollzug der Reproduktion aber auch die Möglichkeit zur Veränderung jener Verhältnisse liegt (Thon, 2016, S. 187).

Zur Konkretisierung heuristischer Foki schließt das Forschungsprojekt an sozialwissenschaftliche Arbeiten an, die die Fragen nach Subjektivierungsweisen und Macht-Wissen-Ordnungen mit den abstrakten Strukturen kapitalistischer Verhältnisse verknüpft betrachten (Meißner, 2010). Ausgangspunkt feministischer Perspektiven ist dabei zumeist, dass Körper vielfältig unsicher konstituiert sind und dadurch Sorge und Zuwendung bedürfen. Diese sozialontologische erste Dimension des Prekären beschreibt Lorey (2012) als Prekäresein, wobei sie die relationale Differenz des Prekäreins begrifflich mit Prekarität als zweiter Dimension fasst. Die ökonomischen, rechtlichen, politischen und sozialen Ungleichheitsverhältnisse bedingen somit auch unterschiedliche Praktiken von Sorge. Bestimmte

Gruppen, wie Frauen, rassifizierte, behinderte oder queere Menschen, sind diesbezüglich mehr und anders von Unsicherheit, Gewalt und Armut betroffen. Dieser Umstand geht mit einer dritten Dimension des Prekären einher, die Lorey als gouvernementale Prekarisierung bezeichnet. Im Rahmen dieser Regierungsweise sind seit dem Ende des 20. Jahrhunderts immer mehr Menschen von konkreter Prekarität betroffen, die im Zuge fordistischer, männlich dominierter Normalarbeitsverhältnisse noch durch wohlfahrtsstaatliche Risikoabsicherung und Versorgung bei Erwerbslosigkeit, Krankheit oder Unfall abgesichert waren. Neoliberale Veränderungen führten zu einer Verantwortungsübertragung von Absicherung und Sorge auf Privatpersonen, während sich der Staat auf polizeiliche und militärische Sicherungsdiskurse und -praktiken fokussiert. Lorey (2012, S. 123) zufolge erfordern die Dimensionen des Prekären infolgedessen eine privatisierte Praxis affektiver und kognitiver Selbstsorge in Bezug auf Bildung, Erwerbsarbeit, Gesundheit und Wohnen.

Prekarität verstanden als „konstitutives Kernelement kapitalistischer Vergesellschaftung“ (Lütten, 2022, S. 188) kann in seiner dialektischen Verknüpfung mit Sorgepraktiken dementsprechend als Bedingung von Subjektivierungsprozessen betrachtet werden. Für eine ungleichheitsbezogene Übergangsforschung scheint die Bezugnahme auf die Konzepte sinnvoll, insofern davon auszugehen ist, dass Subjekte im Übergang diskursiv angerufen und institutionell aufgefordert werden, ihre bildungsbiografische und berufliche Zukunft selbstverantwortlich herzustellen, um für sich zu sorgen. Dabei kann angenommen werden, dass durch biografische Reflexion auch auf Erfahrungen von Ungleichheitsverhältnissen im Rahmen gouvernementaler Prekarisierung Bezug genommen wird.

5 Zur Forschungsperspektive

Die längere gemeinsame Beschulung in Integrierten Gesamtschulen soll sozialer Benachteiligung entgegenwirken, sodass die Chancen auf höher gewertete Bildungsabschlüsse und auf einen direkten Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vergrößert werden. Schüler:innen müssen sodann Übergänge aus der Sekundarstufe I mit Blick auf die unterschiedlichen Anschlussmöglichkeiten stärker individuell und selbstverantwortlich hervorbringen bzw. gestalten. Insbesondere aufgrund der Heterogenität in inklusions- und integrationsorientierten Schulen ist anzunehmen, dass Schüler:innen mit unterschiedlich prekären Lebensverhältnissen sowie familialen und institutionellen Sorgepraktiken bei gleichzeitiger Leistungsselektion konfrontiert werden, zu denen sie sich im Übergang biografisch ins Verhältnis setzen.

Davon ausgehend stellt sich die übergeordnete Forschungsfrage, *wie Schüler:innen Integrierter Gesamtschulen den Übergang nach der Sekundarstufe I im Kontext von Prekarisierung und Sorge hervorbringen und gestalten*. Dafür sollen Erfahrungen

von Prekarität und damit verknüpfte Sorgepraktiken in Familie und Schule rekonstruiert werden, die für die Übergangsherstellung und -gestaltung aus Sicht der Schüler:innen bedeutsam erscheinen. Zudem wird gefragt, wie sie ihre berufliche Zukunft danach ausrichten, um für sich sowie andere Sorge leisten zu können, und wie sie sich gegenüber der im Integrations- und Inklusionsregime aufgerufenen Norm des autonomen, leistungsfähigen Subjekts ins Verhältnis setzen.

Im Frühjahr 2022 wurden zur Bearbeitung der Forschungsfrage 25 autobiografisch-narrative Interviews mit Schüler:innen zweier Integrierter Gesamtschulen geführt. Um eine größtmögliche Varianz hinsichtlich der biografischen Erfahrungen auch in Bezug zu schulinstitutionellen Praktiken sicherzustellen, wurden zwei Schulen ins Sample einbezogen, die sich in ihrer übergangskulturellen Eigenlogik unterscheiden. Während die eine Integrierte Gesamtschule stark leistungsorientiert ausgerichtet ist (siehe Kurth & Thielen in diesem Band), betont die andere Schule die Persönlichkeitsentfaltung und Wertschätzung von Diversität in der Schulgemeinschaft. Die Interviews werden derzeit subjektivierungstheoretisch informiert, in Anlehnung an Schütze (1983) narrationsanalytisch ausgewertet. Relevant ist dabei, dass die Schritte der strukturellen-inhaltlichen Beschreibung und Wissensanalyse miteinander verknüpft werden (Buchner, 2018, S. 148). Individuelle Handlungsweisen werden in Hinblick auf deren Bedingungen und Kontexte analysiert sowie unter Berücksichtigung von Diskursen als kulturelle, soziale Praktiken interpretiert.

Erste Eindrücke aus der Datenerhebung und -auswertung geben Hinweise darauf, dass sich Sorgepraktiken vor dem Hintergrund prekarisierter Lebenssituationen, bspw. im Zusammenhang mit rassistischen und ableistischen Gesellschaftsstrukturen, in der Trias von Selbst-, Familien- und Gesellschaftsbezug entfalten. Vor dem Hintergrund der Erfahrung einer missbräuchlichen Sorgebeziehung eignet sich bspw. eine Schülerin den Übergang in eine Ausbildung als Ermöglichung von (ökonomischer) Autonomie und intensiver *Selbstsorge* an. Ein anderer Schüler, der nach einer Flucht mit seiner Familie in asylrechtlich unsicheren Aufenthaltsbedingungen lebt, fokussiert in seiner Entscheidung für die gymnasiale Oberstufe die breiteren beruflichen Möglichkeiten mit Abitur, um in Zukunft auch die finanzielle *Versorgung der Familie* sicherstellen zu können. Je nach pädagogischen Praktiken der einzelschulischen Übergangskultur lassen Integrierte Gesamtschulen zugleich eine zeitliche Verschiebung bzw. Ausdehnung des Übergangs nach der Sekundarstufe I zu, sodass Schüler:innen innerhalb eines engen (Ver-)Handlungsraums ihren individuellen Übergang statt nach Klasse 9 nach Klasse 10 oder 11 aufnehmen. Dadurch verschafft sich bspw. ein weiterer Schüler des Samples, der sich im Interview als trans*männlich positioniert, in Familie und Schule jedoch nicht geoutet ist, Zeit, um den Charakter von *Fürsorge-Beziehungen* auch in Hinblick auf finanzielle Abhängigkeiten aushandeln zu können.

Ziel des Auswertungsprozesses ist es, mittels biografischer Portraits und kontrastiver Vergleiche (Schütze, 1983, S. 287) unterschiedliche biografische Modi der Hervorbringung und Gestaltung von Übergängen aus der Sekundarstufe I integrierter Gesamtschulen zu rekonstruieren. Dadurch soll ein Beitrag zur ungleichheitsbezogenen Übergangsforschung mit dem spezifischen Fokus auf Prekarität und Sorge im Integrationsregime geleistet werden.

Literatur

- Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B. & Walther, A. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 68. Jg., 15-31.
- Behrmann, L. (2022). *Bildung und soziale Ungleichheit. Deutungen und Erfahrungen von Lehrer:innen an Gesamtschulen*. Campus.
- Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“*. Beltz.
- Boban, I. & Hinz, A. (2017). Inklusion zwischen Menschenrechten und Neoliberalismus – eine Problemskizze. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 1. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven*. (S. 39-47) Klinkhardt.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Klinkhardt.
- Dörr, K. (2020). *In der Warteschlange. Arbeiter*innen und die radikale Rechte. Unter Mitarbeit von Livia Schubert*. Westfälisches Dampfboot.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Beltz.
- Herrlitz, H.-G. (2013). *Der Streit um die Gesamtschule in Niedersachsen. Ein dokumentarischer Rückblick auf die Landtagsdebatten 1967–2012. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung* 34. https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/issn-0942-2064-34/GBeF34_herrlitz.pdf?sequence=4&isAllowed=y [10.08.2022].
- Hirschfeld, H. (2020). *Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe. Biographische Perspektiven auf pädagogisch begleitete Übergänge*. Budrich.
- Hof, C. (2020). Biografiethoretische Grundlagen reflexiver Übergangsforschung – eine Spurensuche. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. (S. 103-120) Budrich.
- Idel, T.-S. (2018). Wozu ist Schule da? Schultheoretische Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und schulische Grenzüberschreitungen. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. (S. 33-51) Springer VS.
- Kronauer, M. (2015). Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie*. (S. 147-158) Peter Lang.
- Lorey, I. (2012). *Die Regierung der Prekären*. Turia + Kant.
- Lütten, J. (2022). Neue Unsicherheit – neue Gegenwehr? Die Prekarisierung der Klassenverhältnisse. In J. Graf, K. Lucht & J. Lütten (Hrsg.), *Die Wiederkehr der Klassen. Theorien, Analysen, Kontroversen*. (S. 157-194) Campus.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. (S. 69-102) VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.-S., Klieme, E., Lütje-Klose, B., Stanat, P., et al. (Hrsg.). (2019). *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Waxmann.
- Mayer-Ahuja, N. (2022). Die da oben, wir hier unten – Klassenverhältnisse im globalen Kapitalismus. In M. Ivanova, H. Thaa & O. Nachtwey (Hrsg.), *Kapitalismus und Kapitalismuskritik*. (S. 281–306) Campus.
- Mattes, M. (2017). Von der Leistungs- zur Wohlfühlchule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren. In S. Reh, E. Glaser, B. L. Behm & T. Drope (Hrsg.), *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*. (S. 187–206) Beltz.
- Meißner, H. (2010). *Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx*. transcript.
- Prengel, A. (1995). Gesamtschule – Schule der Vielfalt. In *Die Deutsche Schule*, 4. Jg., 408–420.
- Protsch, P. (2014). *Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Budrich.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Siebert, K. (2021). *Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adolescenten am Übergang Schule-Beruf*. Klinkhardt.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Budrich.
- Stauber, B. (2021). Erwachsen werden in pandemischen Zeiten – Herausforderungen an die zeitliche Herstellung und Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16(3), 315–332.
- Thon, C. (2016). Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(2), 185–198.
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B. & Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. (S. 11–36) Budrich.
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. transcript.

Autorin

Kurth, Stefanie, M. Sc.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik,
 Abt. Berufsorientierung in inklusiven Kontexten
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsungleichheit,
 Übergänge in Arbeit und Beruf, Subjektivierungstheorien,
 Qualitative Forschungsmethoden
 stefanie.kurth@ifs.uni-hannover.de

Jacqueline Eidemann und Pierre Bräulich

„Du bist nicht so einer, der sich jetzt irgendwo ausheulen gehen muss“: Von der Notwendigkeit einer klassismuskritischen Etablierung der Schulsozialarbeit

Immer wieder fordern Schulen in Brandbriefen den Ausbau der Schulsozialarbeit,¹ damit diese – um in der Bildsprache zu bleiben – gleichsam einer Feuerwehr Brandherde, wie z. B. Schulabsentismus, Mobbing oder Rechtsextremismus, an ihren Schulen bekämpft. Diese auf Defizite ausgerichtete Sichtweise auf Schulsozialarbeit begünstigt Klassismus, da bereits die Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit zur Etikettierung führen kann. Benachteiligungen werden so reproduziert, anstatt sie aufzulösen.

Um sich diesem Phänomen zu nähern, werden im Beitrag wesentliche Merkmale von Schulsozialarbeit steckbriefartig vorgestellt und die Verknüpfung mit dem Thema gesellschaftlicher Klassen erklärt (1). Untermauert werden anschließend jene theoretischen Auseinandersetzungen mit Praxiseinblicken in Form von Interviewausschnitten, die aus einer Nutzer:innenforschung zur Schulsozialarbeit (Eidemann, 2022) stammen. Fokussiert sind dabei zum einen mögliche Konsequenzen aufseiten der Hilfesuchenden, wenn Schulsozialarbeit primär als Hilfe für Menschen mit Defiziten begriffen wird (2), und zum anderen Schulsozialarbeit speziell betreffend den Übergang Schule und Beruf (3). Seine Abrundung findet der Beitrag dann in einem Fazit.

1 Von Schulsozialarbeit und ihrem Bezug zum Paradigma gesellschaftlicher Klassen

Schulsozialarbeit stellt die engste Form der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule dar. Sie manifestiert sich in einem breiten Spektrum sozialpädagogisch fundierter Angebote, Maßnahmen und Projekte im Sozialraum Schule

¹ Zuletzt etwa im Frühling letzten Jahres bei rechtsextremen Vorfällen in einer Schule im Spreewald (Berliner Zeitung, 2023).

und verfolgt damit die zunächst einmal *aus Sicht der Jugendhilfe* grundlegenden Ziele, die Lebensbedingungen von *allen* Kindern und Jugendlichen zu verbessern und ihre individuelle und soziale Entwicklung zu fördern (Speck, 2022). Schulsozialarbeiter:innen bringen das fachliche Know-how der Sozialen Arbeit, ergo die Prinzipien (Lebensweltorientierung, Empowerment etc.) und Methoden einer für sich eigenständigen Profession, in die sozialen Kontexte der Institution Schule ein. Abhängig von den jeweiligen Schulformen, den jeweiligen Schulstandorten und überhaupt der Situationsvielfalt innerhalb einzelner Schulen kommen sie u. a. folgenden Aufträgen nach:

- Erhöhung von Bildungschancen im Sinne eines diskriminierungsfreien Zugangs zu Bildung,
- Gestaltung von Übergängen (Beratung und Begleitung im Hinblick auf z. B. schulische oder berufliche Anschlussysteme),
- Realisierung von Netzwerkarbeit, schulintern wie regional,
- Unterstützung der Schulentwicklung durch den Transport sozialpädagogischer Belange in den schulpädagogischen Diskursraum,
- politisches Engagement bzw. politische Partizipation, um die Anliegen der Schulsozialarbeit im Weiteren auch in die kommunal- und regionalpolitischen Gremien zu vertreten,
- Förderung der psychischen und physischen Gesundheit (Förderung von Selbstvertrauen, von Problemlösefähigkeiten, von Kreativität und Bewegung, von gesunder Ernährung, der Thematisierung von Sucht und Mobbing etc.) und
- Vermeidung bzw. Abbau von Schulabsentismus, in Form von z. B. (individueller) Ursachenanalyse und -reduzierung (Ludewig & Eckert, 2015).

Die Zusammenarbeit erfolgt insofern also nicht nur mit der Schule selbst, mit den Schüler:innen und dem Schulpersonal, sondern gemäß z. B. der o.g. Netzwerkarbeit auch mit Personengruppen und Institutionen, in denen der Sozialraum Schule eingebettet liegt, etwa mit Personensorgeberechtigten, regionalen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, Partnerschulen, Ausbildungsbetrieben und so fort. Ohnehin befindet sich Schulsozialarbeit seit vielen Jahren in einem deutschlandweiten Aufwärtstrend (Zipperle & Rahn, 2020), sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. So stieg etwa nicht nur die Zahl der Schulsozialarbeiter:innen an deutschen Schulen in den letzten zwei Jahrzehnten stetig bis auf ein Siebenfaches an (Speck, 2019), sondern damit zugleich auch die Ausarbeitung umfassender, qualitätssichernder Konzepte für dieses Arbeitsfeld (Bökhaus et al., 2020; Aulepp, 2021).

Obgleich dem bis hierhin verheißungsvollen Steckbrief – einer scheinbar ideal funktionierenden sozialen Dienstleistung – unterliegt Schulsozialarbeit in Deutschland doch dem Missstand, dass ihre Zielgruppe bundesweit von verschiedenen Akteur:innen des Sozialraums Schule noch nicht einheitlich verstanden ist.

Nicht selten etwa wird Schulsozialarbeit trotz ihres umfassenden Wachstums wie eingangs beschrieben auf eine Art Feuerwehrfunktion reduziert, sprich z. B. nicht per se als ein Angebot für *alle* Schüler:innen begriffen, sondern primär für jene mit Benachteiligungen bzw. besonderem Förderbedarf (Speck, 2022).

Zum einen, so ließe sich plausibel erklären, mag dies historisch gewachsen sein, war Schulsozialarbeit immerhin in ihren Anfangsjahren tatsächlich auch qua Definition begriffen „als Kompensationshilfe für die Jugendlichen [...], die [...] den [...] Anforderungen und Möglichkeiten der Industriegesellschaft nicht gerecht werden“ (Abels, 1971, S. 359). Auch für die Folgejahre konstatieren Zipperle & Rahn (2020), dass der Ausbau von Schulsozialarbeit retrospektiv betrachtet doch zumeist immer im Zusammenhang mit schulischen Problemlagen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen stand. Selbst vor wenigen Jahren noch waren z.B. viele Stellen der Schulsozialarbeit über das Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes finanziert und folglich primär defizitorientiert veranlasst worden (Zankl, 2017).

Zum anderen dürfte das Missverständnis, Schulsozialarbeit sei heute noch primär defizitorientiert, darin an Beständigkeit erfahren, dass sich die Systeme Schule und Jugendhilfe nach wie vor stark voneinander unterscheiden, dass sie etwa völlig verschieden aufgebaut sind, sie entlang differenten Auftragschwerpunkten (Bildungspädagogik vs. Sozialpädagogik) arbeiten, ihre Handlungsmaximen unterschiedlichen Fachrichtungen entstammen und dass sie in der Konsequenz all dessen schließlich auch trotz Kooperation ein jeweils mehr oder weniger unklares Bild voneinander zeichnen (Deinet, 2001; Stüwe et al., 2017). Auch die „Achillesverse der Schulsozialarbeit“ (Speck, 2019, S. 378), die Tatsache, dass Schulsozialarbeit lange Zeit gesetzlich nicht verankert war, wusste dieses Missverständnis zu verfestigen: Schulsozialarbeit wurde von Schulen und Trägern aufgrund dessen häufig primär dem § 13 SGB VIII zugeordnet und junge „Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (§ 13 SGB VIII), die ihr zuvörderst zugeschriebene Zielgruppe. Heute hingegen ist Schulsozialarbeit qua Gesetzgebung, durch die Einführung des Paragraphen 13a, souverän an die Kinder- und Jugendarbeit gebunden und damit ihre Zielgruppe mit „jungen Menschen am Ort Schule“ (§ 13a SGB VIII) auch eindeutiger, ja zumindest formal klassismusfreier bestimmt.²

2 Ähnlich wie die Schulsozialarbeit rang im Übrigen auch die Fachrichtung der Sozialen Arbeit an sich viele Jahre um eine Befreiung von Vorurteilen sowie im Besonderen um den Status als eigenständige Profession innerhalb der Bildungs- und Erziehungswissenschaften (Heite, 2008). Interessant dürfte in diesem Zusammenhang von daher sein, dass wohl auch das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit im Zuge seines deutschlandweit kontinuierlichen Wachstums mittlerweile beim Ringen um mehr Eigenständigkeit und Profilschärfe angekommen ist. In aktuellen Publikationen scheint Schulsozialarbeit immerhin schon mehrheitlich losgelöst von Kinder- und Jugendarbeit diskutiert und dargestellt zu werden, eben als ein quasi eigenständiges Handlungsfeld (Zipperle & Rahn, 2020).

Von welchen Konsequenzen aufseiten der Hilfesuchenden wiederum auszugehen ist, wenn Schulsozialarbeit primär als Hilfe für Menschen mit Defiziten begriffen wird, beleuchtet das folgende Kapitel.

2 Wie ein defizitorientiertes Verständnis von Schulsozialarbeit Hemmschwellen erhöhen kann

Wird Schulsozialarbeit in der Kultur einer Schule als Anlaufstelle für benachteiligte Gruppen gelebt, geht der Nutzung von Schulsozialarbeit mitunter Stigmatisierung einher. Dies kann sich negativ auf die Bereitschaft auswirken, Schulsozialarbeit für sich in Anspruch zu nehmen. So zeigt Bauer (2008) in ihrer Adressat:innenforschung auf, dass Nicht-Nutzer:innen die Schulsozialarbeit an ihrer Schule zwar als durchaus nützlich bewerten, sie selbst dieses Angebot jedoch nicht in Anspruch nehmen würden, da sie sich als selbstständig und autonom empfinden. Sie grenzen sich, so Bauer, „damit gleichermaßen von einem antizipierten Etikettierungsprozess – dumm, sozial schwach, unselbständig, hilfsbedürftig etc. zu sein – ab“ (Bauer, 2008, S. 430).

Wird Schulsozialarbeit aufgesucht, haben viele Nutzer:innen zuvor große Schwellenängste zu überwinden und versuchen ihren Besuch bei der Schulsozialarbeit gegenüber Mitschüler:innen und Lehrkräften zu verheimlichen (Eidemann, 2022). Insbesondere dann, wenn an der Schule Hilfesuche als Schwäche bewertet wird, erhöht sich die Hemmschwelle. So beschreibt der Schüler Bernhard³ seine Gedanken vor dem Aufsuchen der Schulsozialarbeiterin: „Quatsch, du bist nicht so einer, der das braucht, du bist keiner, der sich jetzt irgendwo ausheulen gehen muss. Alles Unsinn.“ Durch die Vorstellung der Schulsozialarbeiterin in seiner Berufsschulklasse ist ihm ihr Angebot zwar bekannt, jedoch verbindet er mit der Hilfesuche ein Offenlegen von Schwäche, welche er zunächst weder seinen Mitschüler:innen noch seinen Lehrkräften gegenüber zeigen möchte. Sowohl Bernhard als auch andere befragte Nutzer:innen versuchen die Besuche bei der Schulsozialarbeit vor anderen Schüler:innen und den Lehrkräften zunächst zu verheimlichen und zeigen damit, wie stigmatisierend Hilfesuche im Schulsystem sein kann. Zu bedenken sei an dieser Stelle, dass es sich hierbei nur um diejenigen Schüler:innen handelt, die die Hemmschwelle zur Kontaktaufnahme überwunden haben und es wahrscheinlich viele weitere Schüler:innen gibt, die aufgrund der Gefahr von Stigmatisierung keine Hilfe bei der Schulsozialarbeit gesucht haben.

3 Im Rahmen einer durchgeführten Nutzer:innenforschung wurden offene Leitfadeninterviews mit (ehemaligen) Nutzer:innen der Schulsozialarbeit geführt und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Eidemann, 2022). Die dargestellten Interviewauszüge wurden anonymisiert.

Wird hingegen an der Schule eine Hilfesuchkultur (Eidemann, 2022) gelebt, die Hilfesuche als etwas Selbstverständliches und Alltägliches versteht, wie beim Nutzer Kaspar, ist der Besuch der Schulsozialarbeit auch frei von Stigmatisierung.

„Die Lehrer haben dann auch immer tatsächlich gesagt: ‚so geh mal zu [Name der Schulsozialarbeiterin]. Die kann dir bestimmt weiterhelfen‘, wenn es halt irgendwelche Probleme mit Behörden gab oder wenn man persönliche Probleme zuhause hatte oder wenn irgendwas anderes war, dann konnte sie halt immer weiterhelfen (...). War immer im Kontakt mit den Lehrern, das heißt, wenn in der Klasse irgendwas war, ist sie mit in die Klasse gekommen, hat mit den Lehrern gesprochen, also alle sehr engagiert da an der Schule.“

Kaspar erlebt an der Schule eine enge Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften und hat die Möglichkeit, die Schulsozialarbeit jederzeit aufzusuchen. Da die Schulsozialarbeit fest in das Schulleben integriert ist, wird ihr Angebot von vielen genutzt. So beobachtet Kaspar: „Es ist wirklich so, dass aus meiner Klasse [...] und aus der Parallelklasse das alle Schüler genutzt haben, für allerlei Probleme und für allerlei Beratungen.“

Deutlich wird, dass eine defizitorientierte Umsetzung der Schulsozialarbeit zu Stigmatisierungen führen kann. Dennoch sollte aber nicht negiert werden, dass Schulsozialarbeit in Teilen auch an den Defiziten von Schüler:innen ansetzt, um akute Benachteiligungen abzubauen. Zum Beispiel im Übergang zwischen Schule und Beruf zeigt sich in den Interviews, dass Schulsozialarbeit sowohl präventiv (für alle) als auch interventiv (defizitorientiert) arbeitet.

3 Erfahrungen von Nutzer:innen zur Schulsozialarbeit im Bereich des Übergangs Schule und Beruf

Pötter unterteilt die Aufgaben der Schulsozialarbeit im Übergang zwischen Schule und Beruf in drei Unterbereiche: 1. „die Arbeit mit schulumüden Kindern und Jugendlichen“⁴, 2. „die berufliche Orientierung“ und 3. „das Übergangsmanagement“ (Pötter, 2014, S. 24). Die Schulsozialarbeit kann dabei Bereiche kombinieren oder einen Schwerpunkt legen. Im Folgenden werden speziell die Erfahrungen der befragten Nutzer:innen (Eidemann, 2022) in diesen drei Bereichen des Übergangs von Schule in den Beruf im Kontext von Klassismus dargestellt.

Schulabbrüchen entgegenwirken

Erlebtes Mobbing ist ein möglicher Grund dafür, warum Kinder und Jugendliche sich an der Schule sozial isoliert fühlen, schlechtere Schulleistungen erbringen,

⁴ Wir betiteln diese Aufgabe im Folgenden aus einer klassismuskritischen Perspektive mit „Schulabbrüchen entgegenwirken“.

der Schule fernbleiben (Mehl, 2020) und letztlich der Übergang ins Berufsleben erschwert wird. So erging es auch Joshua.

„Also unser Schulsozialarbeiter hat das mitbekommen, dass es mir nicht so gut ging, weil ich zum Teil auch am Schule schwänzen war und er ist von sich aus dann auf mich zugekommen und dann hatte ich mehrere Termine mit ihm gehabt, wo ich einmal mit ihm geredet habe, was los ist, [...], dass ich wen zum Reden hatte und er hat, er hat mir einfach ein paar Tipps mitgegeben, mich versucht weiter wieder aufzubauen, dass ich wieder zur Schule komme und einfach mit dafür gesorgt, dass es aufhört.“

Joshuas Schulsozialarbeiter wird intervenierend aktiv, da Lehrkräfte Joshuas häufiges Fehlen bemerken und ihn kontaktieren. Während Joshua die Lehrkräfte seiner Schule nicht als mögliche Gesprächspartner:innen ansieht, denen er sich anvertrauen möchte, hebt er die Beziehungsqualität des Kontaktes mit der Schulsozialarbeit hervor: „Man redet halt eigentlich, als wenn man mit einem Kumpel reden würde.“ Während in dieser Passage die Erleichterung der Situation durch das Reden im Sinne von Social Sharing, der Entlastung durch Reden, selbst thematisiert wird, macht er an anderen Stellen den konkreten biografischen Gebrauchswert der Schulsozialarbeit deutlich, indem er auf die Frage „Wäre dein Leben ohne die Schulsozialarbeit anders verlaufen?“ erklärt: „Ja, ich wäre höchstwahrscheinlich von der Schule geflogen [...] Weil ich mich wahrscheinlich so komplett abgeschottet hätte von Schule, Umfeld und hätte alles vernachlässigt.“ Wäre die Zusammenarbeit am Klassismus gescheitert bzw. an der Angst vor einer entsprechenden Stigmatisierung, wäre Joshua womöglich ohne Bildungsabschluss geblieben und Klassismus hätte sich hier reproduziert, statt aufgelöst zu werden.

Die berufliche Orientierung

Die berufliche Orientierung wird auch in den Interviews von einigen Schüler:innen angesprochen. So auch von Daniel, der etwa keinen Kontakt zu seiner Familie hat und an einer Berufsfachschule die Schulsozialarbeit aufsucht und sich regelmäßig bei ihr einfindet. Er erzählt:

„Dass man einfach mit jemandem drüber reden kann. Welchen Weg muss ich gehen? Hab ja mit ihr zum Beispiel da auch über Sozialarbeit gesprochen gehabt. Hab gefragt [...], wie hast du das gemacht? [...] Oder wir haben über andere Bereiche gesprochen, wo sie sagte, die und die Abschlüsse brauchst du dafür und so weiter.“

Bei Daniel dient die Schulsozialarbeiterin als konkretes Vorbild für die berufliche Orientierung. Neben der Orientierung an der beruflichen Laufbahn der Schulsozialarbeiterin selbst werden auch andere Bereiche und die dafür benötigten Abschlüsse thematisiert. Schulsozialarbeit kann folglich fehlende (familiäre) Ressourcen durch ihre Expertise ergänzen und mit beruflicher Orientierung zur Chancengerechtigkeit beitragen. Voraussetzung aber eben ist ein einfacher Zugang zu ihr – frei von Angst vor einem gesellschaftlichen Stempel des Schwachseins.

Das Übergangsmanagement

In den untersuchten Fällen begleiten die Schulsozialarbeiter:innen die Nutzer:innen, indem sie mit ihnen zusammen Bewerbungen für Ausbildungen und Praktika schreiben und sie bei Telefonaten mit Betrieben unterstützen. So erzählt Maya: „da hat sie mir bei meiner Bewerbung geholfen. Hat sie mir, da saß sie neben mir als ich angerufen hab auf dem Betrieb und hat mir ein bisschen Mut zugesprochen.“ Maya erhält emotionale Unterstützung und eignet sich mittels der Schulsozialarbeit Kompetenzen an (Empowerment). Weitaus weniger greifbar ist eine andere präventive Form der Unterstützung, die einige ehemalige Nutzer:innen erfahren – die Infrastrukturdimension: die Gewissheit, dass jemand einem zur Seite stehen wird, wenn es Probleme gibt (Oelerich & Scharschuch, 2013). So erzählen mehrere Interviewpartner:innen, dass sie auch nach dem Verlassen der Schule noch, zum Teil über Jahre, Kontakt zu ihren ehemaligen Schulsozialarbeiter:innen haben und diese immer mal wieder kontaktieren. Nachdem die ehemalige Schülerin Monika die Schule und sogar das Bundesland verlassen hat, hat sie noch immer Kontakt zur Schulsozialarbeit und erklärt: „wir stehen immer noch in Kontakt und sie hat dann halt auch immer gesagt, wenn es Probleme gibt, dann kann ich trotzdem immer noch zu ihr kommen.“ Schulsozialarbeit ist für diese Nutzer:innen zu einer sozialen Ressource über die Schulzeit hinaus geworden und erleichtert den Übergang von der Schule in die anschließende Lebensphase.

4 Fazit

Schulsozialarbeit umfasst viele Funktionen und Aufgaben im Sozialraum Schule und wird sowohl präventiv als auch intervenierend aktiv. Speziell im Übergang Schule-Beruf kann sie erstens dabei helfen, drohende Schulabbrüche abzuwenden, aus welchen Gründen sie auch immer entstanden sein mögen. Zweitens kann sie Schüler:innen in der Phase der Berufsorientierung durch Projektarbeit oder individuelle Beratungen unterstützen, indem sie z. B. Stärken erkennt und mögliche Wege aufzeigt oder gar selbst als Rollenmodell für eine akademische Ausbildung fungiert. Drittens kann sie Schüler:innen beim konkreten Übergang in den Beruf begleiten. Grundsätzlich sollte Schulsozialarbeit sich stets an alle Schüler:innen einer Schule richten bzw. ihren Fokus nicht ausschließlich auf benachteiligte Gruppen legen. Kommt sie dem nicht nach, läuft sie Gefahr, dass alleine ihre Inanspruchnahme schon Stigmatisierung bedingt und somit Klassismus durch Schulsozialarbeit reproduziert wird. Eine klassismuskritische Schulsozialarbeit kann hingegen dazu beitragen, feuerfeste Lebensräume zu gestalten, anstatt als Feuerwehr ständig wiederkehrende Brände zu bekämpfen.

Literatur

- Abels, H. (1971). Schulsozialarbeit: Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. In *Soziale Welt*, 21./22(3), 347-359.
- Aulepp, S. K. (2021). *Rahmenkonzept Schulsozialarbeit – zur Sozialen Arbeit an Bremer Schulen*. <https://www.bildung.bremen.de/brosch-ren-flyer-3402> [04.10.23].
- Bauer, P. (2008). Die Aneignungsperspektive in der Wirkungsforschung zur Schulsozialarbeit. In *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 6(4), 419-441.
- Berliner Zeitung (2023). *Rechtsextremismus an Brandenburger Schule: „Das Problem ist keine Überraschung“*. <https://www.berliner-zeitung.de/news/rechte-vorfalle-an-schule-ministerium-sagt-lehrern-hilfe-zu-li.343305> [12.02.2024].
- Bökhaus, C., Geradi, C., Günterth, M., Kriester, Y., Prüß, M. & Rohr, P. (2020). *Rahmenkonzept der Schulsozialarbeit*. Stadt Lehrte. <https://www.lehrte.de/de/schulen/schulsozialarbeit.html> [04.10.2023].
- Deinet, U. (2001). Sozialräumliche Verbindung, Stolpersteine und Schnittmengen in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. In U. Deinet (Hrsg.), *Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis*. (S. 9-21) Leske + Budrich.
- Eidemann, J. (2022). *Schulsozialarbeit im Kontext jugendlicher Lebenswelten. Eine qualitative Nutzer*innenforschung auf Basis offener Leitfadeninterviews*. Springer VS.
- Heite, C. (2008). *Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professionstheoretische Perspektiven*. Juventa.
- Ludewig, J. & Eckert, D. (2015). Leitlinie für Schulsozialarbeit. *Kooperationsverbund Schulsozialarbeit*. <http://www.kooperation-schule-jugend-berlin-lichtenberg.de/assets/plugindata/poolh/Leitlinien%20Schulsozialarbeit%20KoopVerbund.pdf> [12.02.2024].
- Mehl, S. (2020). Was sind die Folgen von Mobbing? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. (S. 113-131) Springer VS.
- Oelerich, G. & Schaarschuch, A. (2013). Sozialpädagogische Nutzerforschung. In G. Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency*. (S. 85-98) Springer VS.
- Pötter, N. (2014). *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf*. Springer VS.
- Speck, K. (2019). Sekundäranalysen in der Schulsozialarbeit. In M. Begemann & K. Birkelbach (Hrsg.), *Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen*. (S. 377-394) Springer VS.
- Speck, K. (2022). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. 5. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag.
- Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2017). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Beltz Juventa.
- Zankl, P. (2017). *Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*. Deutsches Jugendinstitut e.V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/64_Schulsozialarbeit.pdf [12.02.2024].
- Zipperle, M. & Rahn, S. (2020). Schulsozialarbeit. In Meyer, T. & Patjens, R. (Hrsg.), *Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit*. (S. 253-281) Springer VS.

Autor:innen

Eidemann, Jacqueline, Dr.in

Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulsozialarbeit, Biografieforschung (Jugend), Nutzer*innenforschung, Kinder- und Jugendarmut und Bildungsbenachteiligung.
j.eidemann@uni-bremen.de

Bräulich, Pierre, M.A.

Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Sozialisation (Jugendlicher), Demokratiebildung und Identitätsentwicklung in der Lebensphase Jugend
p.braulich@uni-bremen.de

*Julia Tietjen, Marija Cubalevska
und Alisha M. B. Heinemann*

Berufsorientierung DIY – Perspektiven sozioökonomisch benachteiligter Eltern auf die Zusammenarbeit mit Schulen

1 Einleitung

„Aber von denen, die es brauchen, da gibt es keine Rückmeldung. Da interessiert die Eltern das sowieso nicht“ (S01, 199). So und so ähnlich ordnet ein Teil der in einer Vorläuferstudie¹ befragten Lehrenden der gymnasialen Oberstufe des Landes Bremen die Zusammenarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern und Sorgeberechtigten ein. Ein erschwerter Zugang zu Eltern und fehlendes Vertrauen in die Zusammenarbeit sind dabei zentral benannte Themen (Heinemann et al., 2022, S. 87f.). Diese Ergebnisse decken sich mit zahlreichen bereits vorliegenden Studien zum Verhältnis von Schule und Eltern (Acho, 2011; Fiechter, 2015; Kollender, 2022). Oft zeigt sich, dass Eltern, die vom hegemonialen Bild einer mittelständischen ‚Normfamilie‘ abweichen, „besondere Erschwernisse in der Kommunikation“ zugeschrieben werden (Busse & Helsper, 2008, S. 484).

Von Armut betroffenen und armutsgefährdeten Menschen² fehlt es nicht nur an Geld, sondern daraus folgend auch an Teilhabemöglichkeiten, sozialem und kulturellem Kapital. Kinder und Jugendliche, die in Armut aufwachsen, lernen früh, sich zu beschränken, und trauen sich oft nicht, ihr volles Potenzial auszuschöpfen (Aumair, 2021, S. 222f.). Um berufliche Zukunftsvisionen zu entwickeln, sind diese Kinder und Jugendlichen besonders auf schulische Unterstützung angewiesen. Auch Wünsche und Vorstellungen der Eltern spielen eine wichtige Rolle für Jugendliche und bieten Rückhalt in Bezug auf Zukunftsängste (Calmbach et al., 2020, S. 237ff.). Eine positive Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Schule während der Berufsorientierung (BO) erscheint daher pädagogisch sinnvoll.

1 Die Vorläuferstudie wurde im Teilpaket „Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Orientierung“ im Projekt BOGyO „Berufliche Orientierung in der gymnasialen Oberstufe des Landes Bremen“ 2019–2021 durchgeführt.

2 siehe Statistiken zu Armut im Land Bremen und bundesweit (BIAJ, 2021; Schneider et al., 2022)

Nachdem die Perspektive Lehrender in der Vorstudie erfragt wurde, fokussiert das Folgeprojekt ZEBO³ die Elternperspektive. Zwar kann auf umfangreiche Forschung zu Elternarbeit mit marginalisierten Gruppen zurückgegriffen werden (Chamakalayil et al., 2022; Gomolla, 2009; Kollender, 2020), die konkrete Frage danach, wie in der BO produktive Zusammenarbeit ermöglicht werden kann, wurde jedoch nur vereinzelt vertieft (Neuenschwander, 2019, S. 299).

Folgend werden zunächst theoretische Perspektiven und der Forschungsstand zu Elternarbeit in der Schule skizziert. Nach der Kurzdarstellung des Projekts werden zentrale Ergebnisse vorgestellt. Der Beitrag endet mit Abwägungen, wie die Beratung zu BO-Prozessen zwischen Schule und Eltern sinnvoll gestaltet werden könnte.

2 BO-Zusammenarbeit in einer Klassengesellschaft

Wir gehen davon aus, dass Arbeiter:innen⁴ geteilte klassistische Diskriminierungs- und Ausbeutungserfahrungen machen,⁵ mit denen sie jeweils verschieden umgehen.⁶ Dabei ist das Ziel des Beitrags nicht, Eltern ‚in die Verantwortung‘ für Anliegen der Schule zu nehmen (Kollender, 2022), sondern ihre Perspektiven auf die Zusammenarbeit mit Schulen besser zu verstehen, um Überlegungen für pädagogische Fachkräfte im Hinblick auf eine egalitäre BO abzuleiten.

2.1 Klassismus und Bildung

Kapitalistisch organisierte Gesellschaften basieren auf ausbeuterischen Produktionsverhältnissen: „die einen sind arm, weil die anderen reich sind“ (Kemper, 2021, S. 165). Klassismus ist eine Ideologie, die Klassenverhältnisse naturalisiert (Kemper, 2015, S. 27) und somit zu ihrer Reproduktion beiträgt. Der Wert von Menschen wird innerhalb solcher Gesellschaften anhand ihrer ‚Leistungsfähigkeit‘ bemessen (Solga, 2005). Ein wichtiger Aspekt davon ist der auf drei Ebenen wirkmächtige Bildungsklassismus (Kemper & Weinbach, 2009, S. 119ff.). Die erste Ebene ist die der *Definitionsmacht* (1): der Macht, darüber zu bestimmen, was Bildung ist und wer somit als (un)gebildet gilt. Die zweite Ebene ist die des *institutionellen Klassismus* (2), zu dem auch Bildungsbeschränkungen innerhalb der Schule gehören, u. a. intransparente Gründe für Schulempfehlungen, die nicht nur nach Leistung, sondern auch nach sozialen und ethnischen Hintergründen

3 ZEBO steht für den Titel des Folgeprojekts: Zusammenarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern, gefördert von der Senatorin für Kinder und Bildung des Landes Bremen.

4 Erläuterungen zum verwendeten Klassenbegriff in Abs. 3.

5 Dabei gehen wir nicht davon aus, dass die konstruierte Gruppe der „sozioökonomisch benachteiligten Eltern“ eine klar abgrenzbare, homogene Gruppe mit ähnlichen Verhaltensweisen und/oder Einstellungen ist.

6 Dies zeigt sich aktuell u. a. an dem Hashtag #ichbinarmutsbetroffen.

getroffen werden (Kemper & Weinbach, 2009, 124ff.). Die Schulkultur verstärkt diesen Effekt, da sie der Kultur einer *weißen* Mittelschicht entspricht, an die sich Arbeiter:innenkinder anpassen müssen, um Stigmatisierungen zu vermeiden. Dies gilt für die Differenzkategorie Klasse, aber auch für rassistisch/ableistisch diskriminierte Jugendliche bzw. Jugendliche, die aufgrund ihrer Mehrfachmarginalisierung verschiedene Diskriminierungserfahrungen gleichzeitig machen (Dirim & Mecheril, 2018). Folge des institutionellen Klassismus ist u. a., dass Bildungschancen noch immer stark vom Bildungsgrad der Eltern abhängen (Meyer-Guckel & Hieronimus, 2022, S. 87). Als dritte Ebene skizzieren Kemper und Weinbach *klassenspezifische Verteilungen von strukturellen Ressourcen* (3), die sich u. a. in Familienpolitik zugunsten von Akademiker:innen bzw. finanziell gut gestellten Eltern widerspiegeln und die Chancen zur Erlangung legitimer Bildung erheblich beeinflussen (Kemper & Weinbach, 2009, 131ff.). Durch die Allgegenwart neoliberaler Ideologien internalisieren von Armut betroffene Menschen oft Fremdzuschreibungen wie ‚faul‘ oder ‚dumm‘ zu sein und fürchten, trotz prekärer Arbeitsverhältnisse, unbezahlter Sorgearbeit und höherer formaler Bildungsabschlüsse abgewertet zu werden (El-Mafaalani, 2016, 148f.). Dies kann zu Scham und zu sozialem Rückzug führen.

2.2 Von Armut betroffene mehrfach marginalisierte Eltern und schulische Berufsorientierung

Wenn sozioökonomisch benachteiligte Eltern, die oft von Mehrfachmarginalisierungen betroffen sind, den Kontakt zur Schule meiden, kann dies in Diskriminierungserfahrungen begründet sein und in dem Wunsch, weitere zu vermeiden. Zugleich zeigen Studien, dass eine Zusammenarbeit mit Eltern im BO-Prozess sinnvoll sein kann. So arbeiten Baum und Wagner (2014) die Notwendigkeit früher systematischer adressat:innengerechter Angebote zur BO-Elternarbeit heraus. Vor allem sozioökonomisch benachteiligte Eltern benötigen ihnen zufolge wegen vielfältiger, mit Armut verbundener Belastungen, Frustrationen und Resignationen „wirksame und vertrauensbildende Unterstützung durch Schule und Jugendhilfe in ihren sozialen Nah- und Lebensräumen“ (Baum & Wagner, 2014, S. 190). Neuenschwander betont zudem, dass der Implementierungsauftrag von BO-Maßnahmen an westdeutschen Schulen relativ neu sei:

„Weil angesichts der hohen Komplexität der Ausbildungsgänge und Berufe viele Eltern mit einer kompetenten Begleitung ihrer Kinder im Berufsorientierungsprozess überfordert sind, haben Schulen den Auftrag erhalten und damit begonnen, den Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen zu begleiten“ (Neuenschwander, 2019, S. 299).

Anscheinend ist diese Verantwortungsverschiebung von den Eltern hin zur Schule vielen Eltern jedoch gar nicht bewusst. Voigt (2010) weist zudem darauf hin, dass sozioökonomisch benachteiligte Eltern unabhängig von der besuchten Schulform

ihres Kindes erst die Jugendlichen, sich selbst oder Berufsberatende in der Zuständigkeit für die BO sehen. Lehrkräfte werden in der Zuständigkeit nachgeordnet positioniert (Voigt, 2010, 16ff.). Wie sich zeigen wird, entsprechen die vorliegenden Ergebnisse auch den gegenwärtigen Haltungen, die im Zuge unseres Projekts durch die Eltern geäußert wurden. Unsere Schlussfolgerungen unterscheiden sich jedoch von den Vorgängerstudien.

3 Das Forschungsprojekt: Zusammenarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern und Sorgeberechtigten in der BO

Im Projekt wurden in 13 Interviews Eltern und Sorgeberechtigte über ihre Einschätzungen, Bedarfe und Wünsche zur BO-Zusammenarbeit mit den Schulen ihrer Kinder befragt. Die Einschätzung über sozioökonomische Benachteiligung wurde anhand der Armutsgrenzen nach Haushaltstypen bestimmt (WSI, 2021). Das Familieneinkommen dient hier als Proxy für einen Klassenbegriff, der die Sphäre der Reproduktion einbezieht und unabhängig vom aktuellen Erwerbsstatus greift (Bhattacharya, 2017, S. 77). Analytisch fungieren Bourdieus Ansätze zu Habitus und Kapital als sensibilisierende Konzepte (Bourdieu, 2012; Bourdieu & Schwibs, 2007; Bourdieu et al., 2010; Strübing, 2014). Die Stichprobe ist von mehrfachen Marginalisierungsverhältnissen betroffen: Eltern, die selbst von Rassismus und/oder Ableismus betroffen, alleinerziehend sind oder Flucht- und andere Migrationserfahrungen gemacht haben, sich in sozialpädagogischen Angeboten bewegen, derzeit studieren oder in prekären Arbeitsbedingungen tätig sind, brachten ihre Erfahrungen zur Sprache. Die Datenerhebung erfolgte über leitfadengestützte Interviews, welche hypothesengenerierend nach der Grounded Theory (Strübing, 2014) ausgewertet wurden. Die oben skizzierte theoretische Analysefolie fließt in dem Auszug der Daten, die im Folgenden vorgestellt werden, lediglich ein, um den bildungsklassistischen gesellschaftlichen Kontext nachzuvollziehen, vor dem die Aussagen der befragten Eltern interpretiert wurden. Der Fokus der folgenden Analyse selbst liegt jedoch nur in dem Datenausschnitt, der sich spezifisch auf den Bereich der Zusammenarbeit in der BO zwischen Schule und Eltern bezieht.

4 „Do it yourself“ – Vertrauen in selbstorganisierte BO⁷

Drei Themen werden seitens der befragten Eltern in unterschiedlicher Weise hervorgehoben und folgend ausgeführt: der elterliche Anspruch, selbst und ohne institutionelle Hilfe *Verantwortung* in dem BO-Prozess der Kinder zu übernehmen (DIY), das *Vertrauen* in die beruflichen Entscheidungen der Kinder sowie die *Distanziertheit* in der Kommunikation mit der Schule.

DIY

Die BO ist in Bremen seit 2012 als offizieller schulischer Auftrag in den Richtlinien des Bundeslandes verankert (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012). Viele der Befragten haben so kaum erfahren, dass Schulen mehr als die obligatorischen Maßnahmen anbieten. Die Befragten gehen davon aus, selbst in der Verantwortung zu stehen, ihre Kinder in den Beruf zu begleiten, bzw. sehen die Verantwortung für die Entscheidungsfindung bei den Jugendlichen selbst. BO scheinen die Eltern somit als Aufgabe zu sehen, die sie eigenständig entlang ihrer Erfahrungen und Bedürfnisse bewältigen (DIY). Sie setzen dabei hohe Bildungsziele; die Mehrheit der Befragten wünscht sich, dass ihr Kind Abitur macht. Im Zentrum der BO-Prozesse steht für Eltern die glückliche Zukunft ihres Kindes und weniger die enge BO-Elternarbeit: ‚Aber klar, wenn ich damit involviert wäre, ist gut. Aber im Endeffekt ist es wichtig, dass er ein Job findet, wo er glücklich wird‘ (ES08, 16).

Vertrauen in das eigene Kind

Bei der Frage, welchen Menschen sie bezüglich der Berufsentscheidungen ihres Kindes am meisten vertrauen, antworten viele Eltern entsprechend, dass sie zunächst sich selbst und ihren Kindern vertrauen. Nur wenige erwähnen auch Lehrende als Ansprechpersonen. Entgegen dem neoliberalen Druck der Leistungsgesellschaft wollen viele der Befragten ihre Kinder explizit nicht unter Druck gesetzt wissen und widersetzen sich einer meritokratischen Definitionsmacht. Sie wünschen sich für ihre Kinder das Abitur, damit diese mehr Auswahl haben; aber wichtiger sei für sie, dass die Kinder ihren eigenen Weg finden. Dabei müssen sich v. a. Eltern, die selbst marginalisiert sind, stärker darauf verlassen, dass ihre Kinder es irgendwie allein im Bildungssystem schaffen, da schulische Strukturen eher zugunsten privilegierter Familien organisiert sind. Das gilt verstärkt für Eltern, die die deutsche Bildungssprache auf einem niedrigeren Niveau beherrschen. Zugleich sehen sich Eltern, deren Kinder trotz anderer Empfehlungen auf dem Gymnasium erfolgreich sind, in ihrem Vertrauen in die Schule irritiert.

⁷ DIY wird in pädagogischen Kontexten als alternative, dezentralisierte Organisationsmethode diskutiert (Gibbons & Snake-Beings, 2018, S. 29) und hat eine lange Tradition in institutionell unabhängiger Arbeiter:innenkultur (Kemper & Weinbach, 2009, S. 61ff.).

Distanzierung in der Kommunikation mit der Schule

Klassenleitungen werden oft auch bei wenig Kontakt als bedeutsame Vertrauenspersonen benannt, wobei die Frage, ob sie das Gefühl haben, gleichberechtigt behandelt zu werden, meist positiv beantwortet wird. Zugleich betonen sie, dass Kontakt zu Lehrenden eigentlich nur im Problemfall nötig sei. Je weniger Kontakt es gebe, umso besser. Die emotionale Verknüpfung von Kontakt zur Schule und Konflikt erklärt, weshalb Kontakt vermieden wird. Dennoch zeigen sich viele Eltern nicht nur sehr zuversichtlich, dass sie sich auf die Lehrkräfte verlassen könnten, wenn es zu Problemen käme, sondern führen auch Vertrauen, Nahbarkeit und Engagement als Bedingungen für eine Bereitschaft zur Kooperation mit Lehrenden an.⁸ Trotz positiver Bezugnahme wird meist distanzierter Kontakt – am liebsten über WhatsApp und Mail – v. a. von Kontakt vermeidenden und Eltern mit DaZ/DaW⁹ bevorzugt. Digitale Übersetzungsdienste erleichtern es diesen Eltern, gleichberechtigter zu kommunizieren. Die von Befragten erwähnten Kommunikationsangebote seitens der Schule beziehen sich lediglich auf Elternabende und Elternsprechtage. Gerade für Eltern, die sich selbst als marginalisiert und damit für die Gesellschaft unwichtig erleben, ist das Angebot des Elternabends eine Hürde. So formuliert ein Vater sehr direkt: „Ich bin kein Fan von Elternabend oder so, ich merk das. Ich habe ein Problem in so einer Gruppe von Menschen zu sitzen und jeder nimmt sich da total wichtig“ (ES06, 22). Eine konsequent individualisierte Ansprache mit optionaler Übersetzung ist zwar aufwändig, wäre für Eltern jedoch eine große Hilfe. Für Klassismus sensibilisierte Kommunikation in Schulen kann sozioökonomisch benachteiligten Eltern ermöglichen, ihre Anliegen für schulstrukturelle Entwicklungen zu benennen, und bietet Chancen, klassenspezifische Verteilungen von Ressourcen abzubauen.

5 Kritische Reflexion der Notwendigkeit von BO-Elternarbeit unter den Bedingungen von Armut

Die im Rahmen dieses Beitrags notwendig verkürzte Analyse zeigt, dass eine ‚Zusammenarbeit‘ mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern in Bezug auf BO weder geregelt stattfindet noch seitens der Eltern erwartet wird. Tatsächlich deuten die Daten darauf hin, dass von Armut betroffene mehrfach marginalisierte Eltern ihre Rolle eher darin sehen, den BO-Entscheidungen ihrer Kinder zu vertrauen und diese eigenständig – unabhängig von der Institution Schule – darin

8 Der positive Bezug auf die Klassenleitung könnte auch in der Interviewsituation begründet sein, in der je eine (mehrfach) marginalisierte Person einer Akademikerin gegenübersteht und ein Interview gibt. Durch das strukturelle Machtverhältnis könnte es den Eltern ein Anliegen sein, möglichst positiv über die Beziehung zu Lehrkräften zu reden.

9 Deutsch als Zweitsprache bzw. weitere Sprache

zu begleiten. Es wurden weder Wünsche geäußert, explizit auf BO angesprochen zu werden, noch ‚mehr BO-Informationen‘ zu erhalten, vermutlich auch weil kaum Kenntnis über BO in der Schule besteht und die Informationsflüsse der Schulen wenig an den elterlichen Lebensrealitäten orientiert sind. Die meisten Befragten loben vielmehr den Status quo, so gut wie keinen Kontakt zur Schule zu haben; einige assoziieren eine enge Zusammenarbeit mit Lehrenden sogar eher negativ.¹⁰ Es ist daher umso notwendiger, die Aufgabe klassismuskritische BO durch die Schule selbst konsequent ernst zu nehmen: BO als Querschnitt in den Unterrichtsfächern anzulegen (Schröder, 2021), ausreichend Informationen für den Entscheidungsprozess zu vermitteln und die Jugendlichen unabhängig ihrer sozialen Herkunft zu bestärken, Visionen zu entwickeln, die über das hinausgehen, was sie sich unmittelbar vorstellen können. Neben den Wissensinhalten und Netzwerken, die die Schule vermittelt, begleiten Eltern die Jugendlichen emotional und im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Aus unserer Sicht sollte daher eher darüber nachgedacht werden, wie schulische BO-Angebote verbessert und Elternarbeit statt konstitutiv als supplementär für die BO gedacht werden können.

Literatur

- Acho, V. N. (2011). *Elternarbeit mit Migrantenfamilien*. Centaurus Verlag & Media.
- Aumair, B. (2021). Bildung und soziale Ungleichheit: Impulse für eine klassismuskritische außerschulische Bildungsarbeit. In F. Seeck & B. Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. (S. 222-234) Unrast.
- Baum, S. & Wagner, B. (2014). Kooperation mit Eltern am Übergang Schule-Beruf: Erfahrungen der Schulsozialarbeit und Ergebnisse des Modellprojektes „Gemeinsam in die Zukunft“. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf*. (S. 187-207) Springer Fachmedien.
- Bhattacharya, T. (Hrsg.) (2017). *Social Reproduction Theory: Remapping Class, Recentring Oppression*. Pluto Press.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft. Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. (S. 228-242) Springer VS.
- Bourdieu, P. & Schwibs, B. (2007). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P., Yacine-Titouh, T. & Pfeuffer, A. (2010). *Algerische Skizzen*. 1. Auflage. Suhrkamp.
- Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. (S. 469-494) VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleier, C. (2020). *SI-NUS-Jugendstudie 2020 – Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B. & Scharathow, W. (Hrsg.). (2022). *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Beltz.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2018). *Studentexte Bildungswissenschaft. Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. UTB Julius Klinkhardt.

10 Dies gilt selbstverständlich nicht für alle – Einzelne sind sehr intensiv im Austausch mit der Schule (sind sogar Elternsprecher:innen) und wünschen sich auch bei der BO enge Zusammenarbeit.

- El-Mafaalani, A. (2016). Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & E. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*. (S. 1-14) Springer Fachmedien.
- Fiechter, U. (2015). *Eltern – Schule – Ungleichheit. Eine qualitative Untersuchung zur Perspektive der Eltern auf die Schule ihrer Kinder in einem von Zuwanderung geprägten Stadtteil*. tuptrius.
- Gibbons, A. & Snake-Beings, E. (2018). DiY (Do-it-Yourself) pedagogy: a future-less orientation to education. In *Open Review of Educational Research*, 5(1), S. 28-42. <https://doi.org/10.1080/23265507.2018.1457453>
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In M. Gomolla & S. Fürstenau (Hrsg.), *Lehrbuch. Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. (S. 21-50) VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinemann, A. M. B., Runge-Däbritz, H. & Vogt, L. (2022). Differenzsensible Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen in heterogenen Lernräumen der gymnasialen Oberstufe. In *Zeitschrift für Ökonomische Bildung, Sonderausgabe Berufliche Orientierung und pädagogische Verantwortung*, S. 73-102. https://www.researchgate.net/profile/Alisha-Heinemann/publication/365201157_Differenzsensible_Begleitung_von_beruflichen_Orientierungsprozessen_in_heterogenen_Lernraumen_der_gymnasialen_Oberstufe/links/636a602e54eb5f547cb32622/Differenzsensible-Begleitung-von-beruflichen-Orientierungsprozessen-in-heterogenen-Lernraumen-der-gymnasialen-Oberstufe.pdf [14.08.2023].
- Kemper, A. (2015). „Klassismus!“ heißt Angriff. Warum wir von Klassismus sprechen sollten – und warum dies bisher nicht geschah. In *Kurswechsel* (4), 25-31.
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2009). *Klassismus: Eine Einführung*. Unrast.
- Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. transcript.
- Kollender, E. (2022). „Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund“: Subjektivationen von Eltern im Kontext neoliberaler Bildungsreformen. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. (S. 72-90) Beltz.
- Meyer-Guckel, V. & Hieronimus, S. (2022). *Hochschul-Bildungs-Report: Bd. 2020. Hochschulbildung in der Transformation: Ein Fazit nach 10 Jahren Bildungsinitiative*. Edition Stifterverband.
- Neuenschwander, M. P. (2019). Übergänge in die Berufsausbildung. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*. (S. 425-438) Springer.
- Schröder, R. (2021). Berufliche Orientierung als Querschnittsaufgabe. In *Schulmagazin 5-10, 2021*(9), 7-11. https://doi.org/10.5555/smag-9-2021_01
- Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012). *Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen*. Bremen. <https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Neue%20Richtlinie%20Berufsorientierung.pdf> [14.08.23]
- Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Bildungssoziologische Beiträge. Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. (S. 19-38) Juventa.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory – Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Springer VS.
- Voigt, J. (2010). *Eltern und Berufsorientierung: Ergebnisbericht einer Erhebung zur Nutzung und Einschätzung von Informations- und Beratungsangeboten*. Koordinierungsstelle „Regionales Übergangsmangement Leipzig“.
- WSI (2021). *Armutsgrenzen nach Haushaltstypen*. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut. <https://www.wsi.de/de/armut-14596-armutsgrenzen-nach-haushaltsgroesse-15197.htm> [14.08.23].

Autorinnen

Tietjen, Julia

Universität Bremen/ITB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Intersektionale Frauen- und Geschlechterforschung, Affekttheorien, Kritische Diversitätsforschung, Übergang Schule – Beruf

julia.tietjen@uni-bremen.de

Cubalevska, Marija

Universität Bremen/ITB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Zweit- und Fremdsprachenerwerb, Integrations- und Sprachenpolitik, Migration und Flucht, Diskursanalyse, Hegemoniekritische Ansätze, Marxismus, Postkoloniale Theorie

marija.cubalevska@uni-bremen.de

Heinemann, Alisha M. B., Prof.in. Dr.in

Universität Bremen/ITB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Post- und Dekoloniale Theorien, pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft, Kritische Diversitätsforschung, Übergang Schule – Beruf, Kritische Berufs- und Erwachsenenbildung

heinemann@uni-bremen.de

Sascha Blasczyk und Mario Schreiner

Übergänge aus Förderschulen – Ein prospektiver Blick Erziehungsberechtigter auf Ziele und Möglichkeiten ihrer Kinder vor dem Eindruck von Beeinträchtigung und Behinderung

1 Einleitung

Im Projekt „Inklusive Berufliche (Aus-)Bildung von Jugendlichen mit Schwerbehinderung im Rheinland. Zugänge, Gestaltung und Verbleib“¹ (InBeBi) werden die Übergänge von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erforscht. Mit einem multimethodischen Ansatz, der sowohl die Jugendlichen selbst als auch weitere Stakeholder (Eltern, Betriebe, Leistungsträgern, Lehrer:innen) in die Erhebungen einbezieht, wird der Übergang multiperspektivisch beleuchtet. In diesem Beitrag werden zunächst die schulischen Rahmenbedingungen von Förderschüler:innen skizziert, gefolgt von einer Darstellung der aus der Panelbefragung mit Erziehungsberechtigten gewonnenen Daten. Anschließend werden die Pläne für den Übergang aus der Förderschule in einer deskriptiven Analyse in Bezug zu den soziodemografischen Merkmalen der befragten Erziehungsberechtigten gesetzt. Abschließend erfolgt eine Bewertung der Ergebnisse vor dem Hintergrund des formalen Bildungshintergrunds der Erziehungsberechtigten, verbunden mit einem Ausblick.

2 Beschulung bei festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf

Grundsätzlich sollen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland Regelschulen besuchen (KMK, 2011), was den Forderungen des Art. 24 der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) entspricht. In der Praxis der Bundesländer wird im Einzelfall entschieden, ob dem sonderpädagogischen Förderbedarf besser in einer Regel- oder einer Förderschule

1 Das Projekt wird aus Mitteln des LVR-Inklusionsamtes gefördert und in Kooperation mit der Humboldt-Universität Berlin durchgeführt.

entsprochen werden kann. Grundsätzlich unterliegen die Entscheidungen zum Schulbesuch den Schulaufsichtsbehörden, die den Ort der sonderpädagogischen Förderung abschließend bestimmen können.

Im Schuljahr 2021/2022 wurde bei etwa 7,8 % der Schüler:innen in Deutschland ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt. Das entspricht insgesamt 590.116 Schüler:innen. Von diesen besuchen 332.150 eine Förderschule und 257.966 eine allgemeine Schule (KMK, 2022a, S. 8). Der überwiegende Teil der Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf besucht eine Förderschule (KMK, 2020, S. XX). In NRW sind Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen ähnlich wie im Bundesdurchschnitt auf Förderschulen und allgemeine Schulen verteilt.²

Für das Jahr 2018 zeigt sich, dass etwa 7 % (ca. 54.000 Schüler:innen) der Schulabgänger:innen die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen haben. Davon sind etwa 44 % Förderschüler:innen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 143ff.). In der Folge münden diese Schüler:innen überwiegend in Maßnahmen der Benachteiligtenförderung oder auch der Rehabilitation ein (Schreiner, 2014). Die Chancen auf Teilhabe an beruflicher Ausbildung und damit verbunden an Arbeit werden durch den Förderschulbesuch negativ beeinflusst. Auch weil neben den fehlenden Schulabschlüssen die ausbildenden Betriebe von einer mangelnden ‚Ausbildungsreife‘ bei den ehemaligen Förderschüler:innen ausgehen (Bergs, 2017, S. 141).

3 Wer wurde befragt? Stichprobenbeschreibung

Im Folgenden werden Ergebnisse der ersten Fragebogenerhebung mit den Erziehungsberechtigten zweier Schulabgangskohorten (letztes Schulbesuchsjahr 2020/2021 und 2021/2022) vorgestellt. Die Befragung fand jeweils im letzten Schulbesuchsjahr statt. Die Erziehungsberechtigten wurden nach den soziodemografischen Daten ihrer Kinder (Geburtsjahr, Geschlecht, Migrationshintergrund), der schulischen Situation (Schulform, voraussichtlicher Schulabschluss), der Teilnahme an KAoA-STAR³, den Übergangsplänen und Berufswünschen, Auswirkungen von Covid-19 und nach ihrer eigenen Bildungs- und Beschäftigungssituation befragt. Der Fragebogen basiert auf der Operationalisierung einer themenspezifischen Literaturanalyse.

Zunächst wurden Erziehungsberechtigte von Schüler:innen, welche an KAoA-STAR teilnehmen, durch Integrationsfachdienste zur Teilnahme an der Online-

² 56,1 % besuchen eine Förderschule (eigene Berechnung nach KMK, 2022b, S. 15) und 43,9 % den Gemeinsamen Unterricht (eigene Berechnung nach KMK, 2022a, S. 27).

³ KAoA-STAR ist ein Landesprogramm im Übergang für Schüler:innen mit bestimmten Beeinträchtigungen. Siehe mehr dazu unter: https://www.lvr.de/de/nav_main/soziales_1/inklusionsamt/uebergang_schule_beruf_1/star/star.jsp [22.05.2023]

Befragung eingeladen. Über diesen Zugang gelang es, 31 Erziehungsberechtigte von Förderschüler:innen für die Teilnahme an der ersten Runde der Fragebogenerhebung zu gewinnen. Zum Ende des Schuljahres wurde zusätzlich ein Fragebogen im Papierformat durch die Förderschulen in Trägerschaft des LVR verteilt, hierdurch konnten elf weitere Teilnehmende gewonnen werden.⁴ In der ersten Kohorte konnte somit ein Panel mit 42 Erziehungsberechtigten von Förderschüler:innen und damit nicht die erhoffte Samplegröße erreicht werden.

In der zweiten Erhebungskohorte wurde aufgrund der Erfahrungen des Vorjahres das Vorgehen umgestellt und alle Förderschulen des Rheinlands für die Verteilung eines weiteren Fragebogens kontaktiert. Insgesamt haben sich 68 Förderschulen beteiligt und ca. 1.500 Fragebögen verteilt. Der Rücklauf konnte mit diesem Vorgehen um 124 Erziehungsberechtigte von Schüler:innen an Förderschulen auf insgesamt 166 Teilnehmende gesteigert werden.

Soziodemografische Merkmale der Schüler:innen

Die Verteilung des Geschlechts im Sample entspricht mit 35 % Schülerinnen zu 65 % Schülern⁵ etwa dem Wert für die Förderschulen des Rheinlands (MSB, 2022). Der Migrationshintergrund wird in den schulstatistischen Daten Nordrhein-Westfalens als Zuwanderungsgeschichte geführt und erfasst Schüler:innen, „die im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert sind, und/oder Schülerinnen und Schüler, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert ist und/oder deren Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist“ (IT.NRW, 2020). Im verwendeten Fragebogen wurde abweichend gefragt, ob Deutsch, eine andere Sprache oder Deutsch und eine andere Sprache in der Familie gesprochen werden. Im Schuljahr 2021/2022 betrug der Anteil der Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte an den Förderschulen des Rheinlands 34 % (MSB, 2022). Im Fragebogen gaben 87 % der Befragten an, dass sie meistens Deutsch in der Familie sprechen. Der Anteil derer, die Deutsch und eine andere Sprache oder überwiegend eine andere Sprache sprechen, liegt bei 13 %. Der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund in der Erhebung ist geringer als im rheinländischen Durchschnitt. Die Vergleichbarkeit der beiden Werte ist eingeschränkt.

Erwerbssituation der Erziehungsberechtigten

Der überwiegende Teil (68 %) der Erziehungsberechtigten gibt an, erwerbstätig zu sein. Am zweithäufigsten geben die Erziehungsberechtigten an, dass sie Hausfrau bzw. Hausmann sind (18 %). Danach folgen diejenigen, die angeben, dass keine

⁴ Der geringe Rücklauf erklärt sich auch dadurch, dass kurz vor den Sommerferien bereits viele Abgangsschüler:innen vorzeitig entlassen waren und nicht erreicht werden konnten.

⁵ Die Option divers wurde angeboten, jedoch nicht gewählt. Die Schulstatistik orientiert sich an der Vorstellung einer binären Geschlechtlichkeit.

der Antwortmöglichkeiten für sie zutreffend ist (8 %), und diejenigen im Rentenbezug (5 %). Im Mutterschutz bzw. Elternzeit und arbeitssuchend sind jeweils 1 %. Amtliche Daten zu der Erwerbsbeteiligung von Erziehungsberechtigten von Förderschüler:innen im Rheinland oder in Deutschland gibt es nicht. Da bei der Frage nach der Erwerbssituation Beruf, Einkommen und berufliche Stellung nicht berücksichtigt wurden, kann anhand dieser Daten die sozialstrukturelle Lagerung der Antwortenden nicht eingeschätzt werden.

Bildungsabschlüsse der Erziehungsberechtigten

Bezogen auf die höchsten Bildungsabschlüsse (n=157) der Erziehungsberechtigten zeigt sich ein heterogenes Bild. Etwa 12 % der befragten Erziehungsberechtigten geben an, dass sie keinen oder einen Förderschulabschluss erreicht haben. Wiederum gut 20 % der Befragten haben einen Hauptschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss erlangt. Damit verbunden ist, dass 68 % mindestens einen mittleren Schulabschluss (29 %), die (Fach-)Hochschulreife (17 %) oder einen (Fach-)Hochschulabschluss (22 %) erworben haben. Bezogen auf den höchsten Bildungsabschluss zeigt sich in der Stichprobe, dass Erziehungsberechtigte mit einer Hochschulzugangsberechtigung oder einem Hochschulabschluss den größten Anteil ausmachen. Belastbare statistische Daten zum Bildungsniveau von Erziehungsberechtigten von Schüler:innen an Förderschulen liegen nicht vor.

Obwohl die soziodemografischen Daten der Erziehungsberechtigten eine begrenzte Aussagekraft haben, lässt sich bezüglich der formalen Bildungsabschlüsse feststellen, dass etwa ein Drittel anhand des Bildungsniveaus einer prekären sozialstrukturellen Lagerung zuzuordnen ist.

4 Übergangspläne und Berufswünsche

Von den befragten Erziehungsberechtigten haben 163 Angaben zu den Plänen für die Übergänge der Jugendlichen gemacht. Von diesen geben 23 (14 %) an, dass es zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Pläne zum Übergang gibt. Der überwiegende Teil der Erziehungsberechtigten wählte aus den möglichen Übergängen einen Plan (n=113 bzw. 69 %). In 16 Fällen (10 %) wurden zwei Pläne angegeben. Seltener wurden drei (n=8 bzw. 5 %) und vier (n=3 bzw. 2 %) Pläne genannt.

Zur besseren Darstellung werden die Übergangspläne zusammengefasst. Unter Ausbildungen werden die duale betriebliche, die duale überbetriebliche, die vollzeitschulische und die Fachpraktiker:innen-Ausbildung nach § 66 BBiG bzw. § 42r HWO zusammengefasst. In 25 Fällen (15 %) wird durch die Erziehungsberechtigten angegeben, dass eine Form der Ausbildung angestrebt wird. Die Berufsvorbereitung oder ein weiterer Schulbesuch werden von 31 Erziehungsbe-

rechtigten (19 %)⁶ als Plan angegeben. Den direkten Einstieg in eine Beschäftigung planen neun Jugendliche (6 %). Eine Unterstützte Beschäftigung wird in 19 Fällen (12 %) angestrebt. Die seltenste Nennung fand in einem Fall (< 1 %) der Plan, ein Studium aufzunehmen. Mit Abstand am häufigsten – 74 Jugendliche (45 %) – wird der Übergang in die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) geplant.

Die Erziehungsberechtigten wurden auch danach gefragt, ob Berufswünsche vorliegen. Diese Frage wurde von 147 Erziehungsberechtigten beantwortet. Von diesen gaben 94 Personen (64 %) an, dass ein Berufswunsch vorliegt. Die Antwortenden konnten in einem Freitextfeld den Berufswunsch konkretisieren. In einem Fall wurde bei Angabe, dass ein Berufswunsch vorliegt, keine konkrete Nennung eines Berufs vorgenommen – in 93 Fällen wurden ein oder mehrere, mehr oder weniger konkrete Berufswünsche genannt.⁷

5 Übergangspläne und Soziodemografie der Erziehungsberechtigten

Die Fragestellungen der weiteren Analyse lauten: Welche soziodemografischen Merkmale weisen die Erziehungsberechtigten der Jugendlichen auf, die a) eine Ausbildung, b) einen weiteren Schulbesuch oder das Übergangssystem, c) eine Unterstützte Beschäftigung, d) eine WfbM im Anschluss an die Schulzeit planen oder e) noch keine Übergangspläne benennen können? Die soziodemografischen Merkmale der Erziehungsberechtigten werden für die weiteren Beschreibungen vereinfacht. Die Bildungsabschlüsse der Erziehungsberechtigten werden hierzu in drei Stufen eingeordnet: a) höchstens ein Hauptschulabschluss, b) mittlerer Schulabschluss, c) (Fach-)Hochschulreife/(Fach-)Hochschulabschluss. Bezüglich der Beschäftigungssituation der Erziehungsberechtigten wird unterschieden zwischen denjenigen, die erwerbstätig sind, und denjenigen, die eine der anderen Antwortmöglichkeiten gewählt haben.

6 In Tabelle 1 zu WSÜ zusammengefasst.

7 Die genannten Berufswünsche wurden in Anlehnung an die Klassifikation der Berufe der Bundesagentur für Arbeit codiert (Bundesagentur für Arbeit, 2021). In 71 Fällen konnte dem Berufswunsch ein Berufsbereich und in 58 Fällen ein Anforderungsniveau zugeordnet werden. In einigen Fällen war eine Codierung nicht möglich, da weniger konkrete Arbeitsfelder oder lediglich Ansprüche an den Beruf angegeben wurden.

Tab. 1: Übergangspläne und soziodemografische Merkmale der Erziehungsberechtigten (WSÜ=weiterer Schulbesuch/Übergangssystem, UB = Unterstützte Beschäftigung)

Übergangspläne/Soziodemografische Merkmale der Erziehungsberechtigten	Ausbildung	WSÜ	WfbM	UB	Keine Pläne	Stichprobe
Höchster Bildungsabschluss der Erziehungsberechtigten						
Höchstens Hauptschule	7	10	17	4	15	50
Mittlerer Abschluss	7	16	21	7	3	46
Hochschulreife/Hochschulabschluss	11	19	29	7	5	61
Fehlende Werte	0	2	7	1	0	9
Erwerbstatus der Erziehungsberechtigten						
Erwerbstätig	18	35	43	17	13	104
Andere	6	8	19	1	7	37
Fehlende Werte	1	4	12	1	3	25
Häufigkeit der Pläne im Sample	25	47	74	19	23	

Betrachtet man die jeweiligen Pläne, so zeigt sich, dass jeweils – wie in der Stichprobe – die Erziehungsberechtigten mit dem höchsten Bildungsniveau am häufigsten vertreten sind. Im Verhältnis sind auch die Erziehungsberechtigten mit einem mittleren Schulabschluss ähnlich der Stichprobe verteilt. Sie geben im Vergleich etwas häufiger an, dass ein weiterer Schulbesuch oder eine Maßnahme im Übergangssystem geplant ist. Die Erziehungsberechtigten mit höchstens einem Hauptschulabschluss hingegen geben an, dass die vier ausgewählten Übergangspläne im Vergleich zu den Erziehungsberechtigten mit höheren Bildungsabschlüssen jeweils weniger häufig geplant werden. Das gilt insbesondere für den weiteren Schulbesuch/das Übergangssystem und die Unterstützte Beschäftigung. Die Ursache dafür kann darin liegen, dass diese Erziehungsberechtigten deutlich häufiger angeben, dass es zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Übergangspläne gibt. In gut zwei Drittel der Fälle, in denen angegeben wurde, dass es noch keine Pläne gibt, haben die Erziehungsberechtigten höchstens einen Hauptschulabschluss erworben.

6 Fazit

Die Ergebnisse der Befragung sind aufgrund des geringen Umfangs und der Zusammensetzung der Stichprobe nicht generalisierbar. Es ist davon auszugehen, dass das Sample positiv selektiert ist (siehe bspw. Migrationshintergrund). Der überwiegende Teil der Erziehungsberechtigten nennt Pläne für den Übergang. Liegen Pläne vor, ist es unerheblich, welches Bildungsniveau die Erziehungsberechtigten vorweisen – eine Clusterung von Übergangsplänen und Bildungsniveau ist im Sample nicht auszumachen. Die Pläne verteilen sich entsprechend auf die Übergangsalternativen, unabhängig vom Bildungsniveau. Zum größten Teil geben die Erziehungsberechtigten an, dass im Anschluss an den Besuch der Förderschule der Übergang in eine WfbM geplant ist. Das entspricht der Feststellung, dass Zuweisungspraxen schulformabhängig sind (Blanck, 2020, S. 57).

30 % der Erziehungsberechtigten, die höchstens einen Hauptschulabschluss haben, geben an, dass es noch keine Pläne für den Übergang gibt. Dieser Anteil ist um ein Vielfaches größer als bei Erziehungsberechtigten, die mindestens einen mittleren Schulabschluss erworben haben. Die Jugendlichen ohne Pläne sind der Gefahr ausgesetzt, dass sie Übergänge voller Brüche vollziehen. Dies gilt umso stärker für Schüler:innen aus Förderschulen, die sich mit einer Vielzahl an Optionen (bspw. Ausbildung, Reha- und Übergangssystem und Werkstätten) beim Verlassen der Schule konfrontiert sehen. Die Teilhabe dieser Jugendlichen im Anschluss an den Schulbesuch wird durch die in der Klassenlagerung angelegte Orientierungslosigkeit negativ beeinflusst. Jugendliche, deren Erziehungsberechtigte mindestens einen mittleren Schulabschluss vorweisen, genießen das Privileg gerichteter Übergänge.

Ob das Ergebnis auf eine klassistische Beratungs- und Zuweisungspraxis zurückzuführen ist, lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht eindeutig klären. Es liegt nahe, dass das Fehlen von Übergangsplänen dennoch als mögliches Ergebnis klassistischer Praxen in der Berufsorientierung zu verstehen ist. Es wird vorgeschlagen, in einem qualitativen Zugang das Konzept des ‚doing transitions‘ als Heuristik zu nutzen, um die deskriptiven Ergebnisse auf diskursiver, institutioneller und individueller Ebene nachzuvollziehen (Walther & Stauber, 2018, S. 912ff.). Insbesondere mit Blick auf die Frage, ob und wie Förderschüler:innen auf den Übergang hin im Sinne einer Klassenreproduktion ‚diszipliniert‘ werden und ob das Fehlen von Übergangsplänen Ergebnis klassistischen Desinteresses an Disziplinierung ist (Kemper, 2015, S. 26).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorenge-stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Media. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020.pdf> [04.08.2023].
- Bergs, L. (2017). Inklusive Berufsbildung aus den Blickwinkeln von Auszubildenden mit Behinderung und UnternehmensvertreterInnen: Ergebnisse aus der Projektevaluation von InkA. In H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge: (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 137-146). Klinkhardt.
- Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“*. Bildungssoziologische Beiträge. Beltz Juventa; Preselect.media GmbH. https://content-select.com/de/portal/media/download_oa/9783779954439?client_id=406 [22.09.2023].
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2021). *Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020: Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Nürnberg.
- Kemper, A. (2015). „Klassismus!“ heißt Angriff : warum wir von Klassismus sprechen sollten – und warum dies bisher nicht geschah. In *Kurswechsel: Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen*, 4. Jg., 25-31.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [03.05.2023].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf [02.05.2023].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2022a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2021/2022*. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2021.pdf [02.05.2023].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2022b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/2022*. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2021.pdf [02.05.2023].
- IT.NRW – Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2020). *Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in NRW auf 38,2 Prozent gestiegen*. <https://www.it.nrw/anteil-der-schuelerinnen-und-schueler-mit-zuwanderungsgeschichte-nrw-auf-382-prozent-gestiegen> [21.03.2023].
- MSB – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen: Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2021/22* (Statistische Übersicht Nr. 418). Düsseldorf. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/inklusion_2021.pdf [14.12.22].
- Schreiner, M. (2014). Inklusion bedeutet, Wahlmöglichkeiten zu eröffnen: Wege und Umwege im Übergang Schule-Beruf. In *Sozialmagazin* (11-12), 84-89.
- Walther, A. & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Bildungsforschung*. 4. Aufl. (S. 905-922). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_39

Autoren

Blasczyk, Sascha Alexander, M. A.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rehabilitation,

Return to Work, Stay at Work

s.blasczyk@ovgu.de

Schreiner, Mario, Prof. Dr.

Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Behinderung,

Teilhabe, Anerkennung

mario.schreiner@htwsaar.de

Julia Cholewa

Intersektionalität in der kommunalen Beratungspraxis – Rekonstruktion der Adressierung ungleichheitsgenerierender Merkmale am Beispiel von Jobcentern

1 Superdiversität und Intersektionalität als Linsen auf urbane Zentren

Urbane Zentren sind seit jeher von einer vielfältigen Bewohner:innenschaft sowie einer hohen Mobilität geprägt. Für die kommunale Steuerung bedeutet dies komplexe und dynamische Anforderungen hinsichtlich von Verwaltungs- und Beratungsaufgaben. In den vergangenen Jahrzehnten reagierten Politik wie auch Steuerung auf diese Realität schwerpunktmäßig mit inter- und multikulturellen sowie diversitätsorientierten Konzepten (Vertovec, 2023, S. 4f.). Intersektionale Ansätze, die die Verwobenheit verschiedener sozialer Identitäten in Verbindung mit Macht- und Unterdrückungsstrukturen berücksichtigen (Appiah, 2019, S. 42f.; Cho et al., 2013, S. 797), sind kaum auszumachen (Korntheuer & Cholewa, 2021, S. 184f.). Das Konzept der Superdiversität, das einen besonderen Fokus auf Aspekte sozialer Ungleichheit innerhalb der migrierten Population im Sinne einer intrakategorialen¹ Diversifizierung legt (Vertovec, 2023, S. 5), hat sich ebenso bisher nicht in der Konzeptualisierung von Angeboten durchgesetzt. Kommunale Beratungsangebote stehen so häufig der Anforderung gegenüber, ihre Adressat:innen ganzheitlich zu beraten und zu deren gleichberechtigter Teilhabe beizutragen, während sie selbst entlang verschiedener Differenzlinien spezialisiert sind (Korntheuer, 2020).

Häufig entsprechend der Logik von Antidiskriminierungsrichtlinien aufgebaut, richten sie ihren Blick meist auf spezifische Themenkomplexe wie bspw. Diskriminierung aufgrund von Behinderung, des Geschlechts oder rassistische Diskriminierung und weniger auf deren Verwobenheiten und gegenseitige Sta-

1 Entsprechend der Einordnung empirischer Intersektionalitätsforschung in inter-, intra- und interkategoriale Ansätze nach McCall (2005) fokussieren intrakategoriale Ansätze auf Vielfalt und Ungleichheit innerhalb von Differenzkategorien.

bilisierung. Fachkräfte, die auf intersektionale Analyseperspektiven und Beratungsansätze zurückgreifen, finden sich in institutionellen Logiken wieder, die ihre Handlungsfähigkeit wie auch die ihrer Adressat:innen stark mitbestimmen und beschränken (Leiprecht, 2018, S. 216). Bezogen auf die Beratung in Jobcentern erweitert ein intersektionaler Forschungszugang die Perspektive auf das Zusammenspiel der Verwobenheit ungleichheitsgenerierender Merkmale mit den strukturellen Gegebenheiten, die durch die Gesetzeslage ebenso wie durch den Aufbau der Institution entstehen. Integrationsfachkräfte ebenso wie Kund:innen von Jobcentern bewegen sich innerhalb dieser Strukturen – und das auf vielfältige Art und Weise: indem sie Regelungen anwenden, auslegen, ablehnen, ignorieren oder herausfordern.

Die Orientierung an Antidiskriminierungsrichtlinien führt darüber hinaus zur Ausblendung von Differenzlinien, die nicht in diesen berücksichtigt sind. So umfassen europäische Richtlinien zur Antidiskriminierung im Gegensatz zur UN-Menschenrechtscharta die Dimension *soziale Herkunft* nicht, so dass sich diese auch nicht im AGG wiederfindet (Kemper & Weinbach, 2022, S. 33). Generell scheint Klassismus eine vernachlässigte Ungleichheitskategorie sowohl in der deutschen Gesetzgebung als auch in der Forschung zu sein. „Es ist erstaunlich, dass ‚Klassismus‘ im Vergleich zu ‚Rassismus‘ oder ‚Sexismus‘ ein eher unbekannter Begriff ist, zumal Class, Race und Gender als die zentralen Ungleichheitskategorien gelten“, so Kemper (2016, S. 6). Lediglich die Mitte-Studien berücksichtigen mit der Erhebung der Abwertung langzeitarbeitsloser sowie obdachloser Menschen kontinuierlich klassistische Elemente (Zick & Küpper, 2021). Die aktuelle Studie berichtet von einem Anteil von 24,9 % der Befragten, die langzeitarbeitslose Personen klar abwerten (Zick & Küpper, 2021, S. 192). Die Differenzlinie „class“ bzw. die Diskriminierungsform „Klassismus“ kann folglich als hochgradig relevant für die Beratungsarbeit angenommen werden, während sie von Seiten der Institution aus nicht offiziell adressiert wird.

Vor diesem Hintergrund befasst sich das Promotionsprojekt „Intersektionalitätsbewusste Beratungspraxis in der Kommune – Rekonstruktion von Wissensbeständen in der Praxis und Anforderungen an die Wissensvermittlung“ mit der Beratungstätigkeit im Kontext der Arbeitsvermittlung von Jobcentern. Im Folgenden werden die Rechtsgrundlagen der Beratungstätigkeit in Jobcentern dargestellt, die den Beratungsauftrag begründen und strukturieren.

2 Beratung und Vermittlung von Bürger:innen im ALG II- Bezug unter Bedingungen intersektionaler Verwobenheiten

Über den Zugang sowohl zu materiellen wie auch beraterischen Leistungen entscheidet grundlegend das Vorliegen der materiellen Bedürftigkeit in Verbindung mit einem deutschen Pass bzw. einer Aufenthaltserlaubnis.² Personen mit Duldung erhalten lediglich die niedrigeren finanziellen Leistungen nach dem AsylbLG und keine Beratungsleistungen durch Jobcenter. Abgesehen von diesem aufenthaltsrechtlichen Ausschluss ist der beraterische Auftrag der Jobcenter umfassend. Entsprechend § 3 Abs. 1 SGB II sind die individuelle Lebenssituation einschließlich der familiären Situation, die Dauer der Hilfebedürftigkeit und die Langfristigkeit der Eingliederung einzubeziehen. Gleichzeitig fordert das Gesetz jedoch die Vorrangigkeit von Maßnahmen, „die die unmittelbare Aufnahme einer Erwerbstätigkeit ermöglichen“ (§ 3 Abs. 1 SGB II). Dieser Vermittlungsvorrang wird entsprechend dem Regierungsentwurf der Bundesregierung abgeschafft zugunsten einer stärkeren Fokussierung auf Bildung und Ausbildung mit dem Ziel einer stärkeren Nachhaltigkeit der Arbeitsmarktintegration (BMAS, 2022, S. 4, 11, 53). Unberührt davon bleibt jedoch eine starke Ausrichtung der Beratungsstrategie auf den Einzelfall, die bereits in einer Studie von Brussig et al. (2019, S. 11) kritisiert wird. Strukturelle Probleme wie fehlende Kinderbetreuungsmöglichkeiten, die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen auf dem ersten Arbeitsmarkt oder Vorbehalte gegen die Einstellung langzeitarbeitsloser Menschen bleiben unberücksichtigt bzw. werden auf die individuelle Ebene verlagert.

Die Beratungsarbeit der Jobcenter erfolgt durch Integrationsfachkräfte in den rund 400 Jobcentern in Deutschland (Brussig et al., 2019, S. 12). Der gesetzlich festgelegte Personalschlüssel beträgt 1:75 im Bereich U25 und 1:150 im Bereich Ü25 (§ 44c (4) SGB II). Lipskys Forschung folgend (2010) werden Integrationsfachkräfte im Promotionsprojekt als Street Level Bureaucrats verstanden. Sie interagieren direkt mit Bürger:innen mit dem Auftrag, gesetzliche Vorgaben umzusetzen, und verfügen dabei typischerweise über einen erheblichen Ermessensspielraum (Lipsky, 2010, S. 13). Um den Kund:innen maßgeschneiderte Angebote machen zu können, ist dieser für Integrationsfachkräfte unabdingbar. Das Promotionsprojekt fragt in diesem Kontext danach, welche Faktoren von Integrationsfachkräften und Kund:innen als zielführend für erfolgreiche Beratungsprozesse erachtet werden, auf welche Strategien sie hinsichtlich der Beratungssituation individuell setzen und was sich sowohl an der Beratungssituation als auch strukturell ändern müsste.

2 Auch hier gibt es Ausnahmen. Eine Übersicht, welche Aufenthaltstitel zu einer Inanspruchnahme von SGB II-Leistungen berechtigen, gibt die Arbeitshilfe des Netzwerks IQ Niedersachsen (2022).

3 Entindividualisierung sozialer Probleme aus der Perspektive Kritischer Sozialer Arbeit

Entsprechend dem gesetzlichen Auftrag müssen Jobcenter individuell und umfassend beraten. Jobcenter bündeln Kompetenzen und entwickeln Strategien, zum Beispiel differenziert nach dem Alter in den Abteilungen U25 und Ü25, oder bilden Fachstellen aus, zum Beispiel für Menschen mit Schwerbehinderungen oder im Rehabilitationsverfahren. Unter Berücksichtigung der superdiversen und intersektional verwobenen Lebensrealitäten der Kund:innen ist davon auszugehen, dass Integrationsfachkräfte mit einer hohen Vielfalt an Lebenssituationen sowie möglicher gesellschaftlicher Barrieren in der Beratung konfrontiert sind.

Mit den Gesetzesänderungen im Jahr 2005 hat sich der Fokus der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen jedoch massiv auf das Individuum verschoben.

„Arbeitslosigkeit gilt fortan als primär individuell verschuldeter Zustand, der die Solidargemeinschaft belastet und seine Ursachen in einem fehlenden Passungsverhältnis zwischen individuellen Dispositionen der Erwerbslosen (fehlende Arbeitsmarktnähe) und den Erfordernissen des Arbeitsmarktes hat“ (Börner et al., 2017, S. 211).

Auch die Einführung des Bürgergeldes dürfte daran nicht viel ändern. Im Gesetzesentwurf werden zwar Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen nun als gleichwertig mit einer Arbeitsaufnahme definiert (BMAS, 2022, S. 4, 53), strukturelle Barrieren sowie Diskriminierungserfahrungen bleiben jedoch unberücksichtigt. Weinbach (2020, S. 119) argumentiert, dass Bildungsangebote, die an armutsbetroffene Personen gerichtet werden, für die Überwindung von Klassismus nicht ausreichen. Ein solcher Ansatz übersehe, dass selbst die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten voraussetzungsreich sein kann, vor allem, wenn Grundbedürfnisse nicht gedeckt werden oder deren Deckung immer wieder prekär wird. Aus der soziologischen Forschung ist seit den 1970er Jahren bekannt, dass das Bildungssystem zur Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchien beiträgt (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 209ff.), anstatt sie nachhaltig abzubauen. Für den deutschen Kontext konnte aufgezeigt werden, dass die symbolische Gewalt des Bildungssystems zur Entwertung kulturellen Kapitals führt, bspw. im Zusammenhang mit Sprachkenntnissen, denen im deutschen Bildungssystem keine Relevanz zugemessen wird (Nadwornicek, 2016, S. 324f.), sowie durch die (Nicht-)Anerkennung ausländischer Berufs- und Bildungsabschlüsse (Sommer, 2016).

Um diese und weitere mögliche neuralgische Punkte zu identifizieren, bieten sich Ansätze Kritischer Sozialer Arbeit an. Vor dem Hintergrund der normativen Zielsetzung sozialer Gerechtigkeit befassen diese sich mit sozialen Problemen und den ihnen zugrunde liegenden Strukturen, die soziale Ungleichheit herstellen (Baines, 2017, S. 4f.). Durch empirische Unterfütterung lassen sich so theoretische Aussagen darüber formulieren, wie sich soziale Praktiken auswirken: Wen erreichen die

Beratungsangebote, so wie sie von Jobcentern ausgestaltet sind, und wen nicht? Welche Kettenreaktionen werden durch Ausschlüsse ausgelöst und wie wirken sie sich auf die Lebensqualität der beratenen Personen aus?

4 Empirische Umsetzung intersektionaler Perspektiven

Das Promotionsprojekt arbeitet mit einem Mixed Methods-Design. In einem ersten, stark explorativ ausgerichteten Schritt werden über teilnehmende Beobachtung Beratungssituationen erfasst. In daran anschließenden semistrukturierten Interviews sowohl mit den Kund:innen als auch mit den Integrationsfachkräften werden die Beratungsinteraktionen sowie strukturelle Faktoren reflektiert. Über den qualitativen Zugang können die Erfahrungen beider Parteien erhoben sowie bedeutsame Variablen für den Beratungsprozess aus den jeweiligen Perspektiven heraus identifiziert werden (Corbin & Strauss, 2014, S. 5). Die Auswertung der Daten erfolgt durch Verfahren der Grounded Theory Methodology mithilfe einer intersektionalen Analyseheuristik, mithilfe derer auf die Wechselwirkungen verschiedener Diskriminierungsformen fokussiert werden kann, anstatt sie singulär oder additiv zu betrachten (Collins, 2019, S. 34). Konkret soll im Forschungsprojekt der Blick darauf gerichtet werden, wie sich intersektional verwobene Benachteiligungsmechanismen auf den Prozess der Arbeitsvermittlung auswirken, welche strukturellen Barrieren und welche Ansätze zur Überwindung von Exklusionsmechanismen identifiziert werden können. Klassistische Faktoren werden hier ausdrücklich mit in den Fokus genommen, bspw. durch die Berücksichtigung entwerteter Bildungsabschlüsse oder einer nicht ausreichenden öffentlichen Grundversorgung im Care-Sektor.

In einem weiteren Schritt erfolgt aufbauend darauf eine quantitative Erhebung. In einem Online-Survey unter allen Integrationsfachkräften des Jobcenters in der befragten Kommune wird die Relevanz der exemplarisch herausgearbeiteten Problematiken in der Breite aus der Perspektive der Integrationsfachkräfte erhoben. Durch die Triangulation der Daten werden dann Implikationen für die Weiterentwicklung der Beratungsarbeit sowie ihrer Begrenzungen durch die Strukturebene dargelegt.

Das Promotionsprojekt will exemplarisch erforschen, welche Folgen die Ausblendung intersektional verwobener Benachteiligungsdimensionen im Kontext der Arbeitsmarktintegration hat und welche Rolle strukturelle Faktoren, aber auch individuelle Beratungsstrategien bei der Verfestigung oder der Überwindung von benachteiligenden Strukturen spielen. Zu berücksichtigen ist, dass der Zugang über die Institution erfolgt und diese Seite durchgehend stärker repräsentiert ist als diejenige der Kund:innen. Deren Sichtweise in den Fokus zu nehmen, wäre ein notwendiger weiterer Schritt hin zur Entwicklung einer ganzheitlichen Beratungspraxis. Vor dem Hintergrund, dass sich Berufsberatung und Arbeitsmarkt-

vermittlung an der Schnittstelle zwischen Individuum und Arbeitsmarkt befinden und sich bereits historisch stärker an den Vorgaben von Arbeitgeber:innen orientieren, als Benachteiligungsmechanismen zu adressieren, und dadurch tendenziell soziale Ungleichheit reproduzieren (Brewster & Molina, 2021, S. 560ff.), kann das Promotionsprojekt vorerst nur den Ist-Zustand rekonstruieren und darstellen, an welchen Punkten Benachteiligungsmechanismen wirksam sind.

5 Erste Einblicke in die Analyse

Im empirischen Material lassen sich in einer ersten Durchsicht Hinweise auf strukturelle soziale Probleme finden, deren Lösung auf der individuellen Ebene verbleibt. So wird bspw. im Kontext der Kinderbetreuung ein eklatanter Mangel an Betreuungsmöglichkeiten von Integrationsfachkräften zwar benannt, die Bewältigung verbleibt jedoch auf der Ebene der Kund:innen, die durch Coachingmaßnahmen bei der Suche nach einem Betreuungsplatz unterstützt werden sollen. Spezielle Kontingentplätze für arbeitssuchende Mütter stehen in der Kommune nicht zur Verfügung. Aus der Perspektive der Differenzlinie *Klasse* in Verbindung mit *Gender* kann so bspw. danach gefragt werden, wie sich Versorgungslücken durch vor allem von Frauen unentgeltlich geleistete Care-Arbeit auf die Erwerbsbeteiligung von Frauen, das Familieneinkommen sowie das Rentenniveau auswirken.

Hinsichtlich der Nutzung von Ermessensspielräumen taucht ein anderes Beispiel mehrfach in den empirischen Daten auf. Dabei handelt es sich um die Gewährung eines Einstiegsgeldes nach § 16b SGB II, das Personen gewährt werden kann, die Bürgergeld beziehen und eine sozialversicherungspflichtige Tätigkeit aufnehmen. Es kann stark variieren bezüglich der grundsätzlichen Gewährung, der Dauer sowie der Höhe. Auch hier zeigt sich, dass Integrationsfachkräfte Lipskys Ausführungen folgend im Sinne von Street Level Bureaucrats verstanden werden können, die Entscheidungen häufig in stark begrenzter Zeit und auf der Grundlage unvollständiger Informationen treffen müssen (Lipsky, 2010, S. 29). Die Gestaltung der Beratungssituation spielt in der Arbeitsvermittlung eine entscheidende Rolle: Soll, wie im Gesetz gefordert, die individuelle Lebenssituation der beratungsnehmenden Person berücksichtigt werden, so erfordert dies eine Gesprächssituation, in der die Thematisierung derselben trotz einer grundsätzlich asymmetrischen Beratungssituation möglich ist (Senghaas & Bernhard, 2021, S. 489). Im empirischen Material zeigen sich jedoch beschränkte zeitliche Ressourcen für die Beratung, so dass Beratungsgespräche teilweise in enger Taktung stattfinden müssen sowie eine Priorisierung hinsichtlich der Einladung von Kund:innen vorgenommen werden muss, für die Integrationsfachkräfte wiederum verschiedene Kriterien heranziehen können. Für die Nutzung der für maßgeschneiderte Angebote notwendigen Ermessensspielräume zeigen sich in der Folge unterschiedliche und uneinheitliche

Relevanzsetzungen mit unter Umständen finanziellen Folgen für Kund:innen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht über die Möglichkeit eines Einstiegs geldes informiert sind.

Diese und andere Aspekte werden in der näheren Analyse weiterverfolgt. Dabei ist von besonderer Bedeutung, welche Hürden und Herausforderungen sowohl Kund:innen als auch Integrationsfachkräfte benennen, welche Strategien sie im Umgang mit diesen entwickelt haben und welche Ideen zur Verbesserung sie einbringen. Hinsichtlich der Differenzlinie „Klasse“ ist herauszuarbeiten, welche Voraussetzungen auf struktureller Ebene geschaffen werden müssen, damit Beratungs- und Qualifizierungsangebote für Menschen in prekären Lebenslagen gewinnbringend nutzbar sind und nachhaltige Effekte zeigen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Frage, wie sich die starke Strukturierung der Institution auf die Passgenauigkeit von Beratung und Vermittlung auswirkt, wie Inklusion gelingt und wo Ausschlüsse oder Benachteiligungen entstehen. Ermessensentscheidungen zeichnen sich hier als wichtiges Element ab. Diesbezüglich ist zu klären, wie Ermessensentscheidungen professionell abgesichert werden.

Literatur

- Appiah, K. A. (2019). *Identitäten. Die Fiktion der Zugehörigkeit*. Carl Hanser Verlag.
- BMAS (2022). *Entwurf eines Zwölften Gesetzes zur Änderung des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch und anderer Gesetze – Einführung eines Bürgergeldes (Bürgergeld-Gesetz)*. *Gesetzesentwurf der Bundesregierung*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Gesetze/Referentenentwurfe/ref-buergergeld.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [04.12.2022].
- Baines, D. (2017). *Doing Anti-Oppressive Practice. Social Justice Work*. 3. Aufl. Fernwood.
- Börner, S., Linder, D., Oberthür, J. & Stiegler, A. (2017). Autonomiespielräume als prekäre institutionelle Funktionsvoraussetzung des Fallmanagements. In F. Sowa & R. Staples (Hrsg.), *Beratung und Vermittlung im Wohlfahrtsstaat*. (S. 211-236) Nomos.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Brewster, M. & Molina, D. (2021). Centering Matrices of Domination: Steps Toward a More Intersectional Vocational Psychology. In *Journal of Career Assessment*, 29(4), 547-569. <https://doi.org/10.1177/106907272111029182>
- Brussig, M., Frings, D. & Kirsch, J. (2019). *Diskriminierungsrisiken in der öffentlichen Arbeitsvermittlung*. 2. Aufl. Nomos.
- Cho, S., Crenshaw, K. & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. In *Signs*, 38(4), 785-810. <https://doi.org/10.1086/669608>.
- Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 4. Aufl. SAGE.
- Kemper, A. (2016). *Klassismus. Eine Bestandsaufnahme*. Hrsg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung Erfurt. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/erfurt/12716.pdf> [04.02.2023].
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2022). *Klassismus. Eine Einführung*. 5. Aufl. Unrast.
- Korntheuer, A. & Cholewa, J. (2021). Die nachhaltige Implementierung von Diversitäts- und Intersektionalitätsbewusster Sozialer Arbeit (DISA) in die kommunale Beratungspraxis. In *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 6(2), 184-190. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v6i2.06>

- Korntheuer, A. (2020). Intersektionale Ausschlüsse am Schnittpunkt Flucht und Behinderung: Erste Analysen in der Landeshauptstadt München. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/538> [12.06.2023].
- Leiprecht, R. (2018). Diversitätsbewusste Perspektiven für eine Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In B. Blank, S. Gögercin, K. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder*. (S. 209-220) Springer VS.
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russel Sage Foundation.
- Nadwornicek, F. (2016). Lehrererwartungseffekte und symbolische Gewalt im deutschen Bildungssystem. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. (S. 311-330) Springer VS.
- Senghaas, M. & Bernhard, S. (2021). Arbeitsvermittlung im Spannungsfeld von Dienstleistung und Kontrolle – Eine multimethodische Studie zu Eingliederungsvereinbarungen in der Grundversicherung für Arbeitsuchende. In *Sozialer Fortschritt*, 70(9), 487–507. <https://doi.org/10.3790/sfo.2021.00.0000.Q2ENXS>
- Sommer, I. (2016). Gleichwertigkeit prüfen? In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. (S. 373-388) Springer VS.
- Vertovec, S. (2023). *Superdiversity: migration and social complexity*. Routledge.
- Weinbach, H. (2020). „Klassismus“: eine Analysekatgorie für Frauenarmutskontexte? In R. Dackweiler, A. Rau & R. Schäfer (Hrsg.), *Frauen und Armut – Feministische Perspektiven*. (S. 105-124) Budrich.
- Zick, A. & Küpper, B. (2021). *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020 & 21*. Dietz.

Autorin

Cholewa, Julia, Dipl.-Sozialpädagogin (FH)/Soziologin (B.A.)

Promovendin an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt,

Pädagogisch-Philosophische Fakultät

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Intersektionalitätsbewusste und diskriminierungskritische Soziale Arbeit

j.cholewa@stud.ku.de

Judith Bucher, Christina Brandl und Annette Korntheuer

Intersektionale Ausbildungsbarrieren junger Geflüchteter

1 Einleitung

In unserem Beitrag beziehen wir uns auf Intersektionalitätsmodelle, um herauszuarbeiten, wie sich Bildungsungleichheit auf unterschiedlichen Ebenen von verwobenen Differenzkategorien (Klasse, Race, Geschlecht, Körper) in den Bildungsumwelten junger Geflüchteter formiert. Insofern rücken wir den Fokus des Sammelbandes, die klassenspezifischen Aspekte, in einen breiteren Zusammenhang.

Intersektionalität hat sich zu einem neuen zentralen Paradigma in den Sozialwissenschaften entwickelt und erfährt auch im spezifischen Bereich der Ungleichheitsforschung in Bildungskontexten zunehmende Aufmerksamkeit (Hunner-Kreisel & Steinbeck, 2018; Hinni, 2022). Der von Kimberly Crenshaw eingeführte Begriff verweist mit dem Bild der Straßenkreuzung (Intersection) auf die Wirkung sozialer Differenzlinien wie Geschlecht, Dis_ability und Herkunft auf gesellschaftliche Diskriminierung und Privilegierung. Intersektionalität lenkt den Blick insofern nicht auf defizitäre individuelle Ausstattung mit Ressourcen und Kompetenzen, sondern auf gesellschaftliche Bedingungen und wie diese durch die Subjekte be- und verarbeitet beziehungsweise durch soziale Praxen bewältigt und reproduziert werden (Winker & Degele, 2009). Gesellschaftliche Herrschafts-, Ungleichheits- und Normierungsverhältnisse können durch eine intersektionale Forschungsperspektive rekonstruiert und in ihren sozialen Folgen sichtbar gemacht werden. Wirksame sozial-konstruierte Differenzkategorien werden jedoch zugleich hinterfragt und in ihrer Binarität dekonstruiert. Normativ richten sich die Modelle an einer Transformation hin zu einer sozial gerechteren Gesellschaft aus (Tuider, 2015; Winker & Degele, 2009).

In unserem Beitrag stellen wir hierbei einen konkreten Bezug zu unserem partizipativen Forschungsprojekt „Ländliche Bildungsumwelten junger Geflüchteter in der beruflichen Ausbildung“ (laeneAs) (Korntheuer & Thomas, 2022) her. Das Projekt zielt auf ko-konstruktive Wissensproduktion und transdisziplinäre Praxisentwicklung gemeinsam mit jungen Geflüchteten in beruflicher Ausbildung und Akteur:innen aus ihren Bildungsumwelten (u. a. Lehrer:innen der Berufsschulen,

Migrationsberatungsdienste, Jobcenter, Ausländerbehörde und ausbildende Betriebe). In vier ruralen Landkreisen wurden in drei Reallaborworkshops und durch eine Peer-Research-Gruppe bereits Bildungsbarrieren identifiziert. Auf Basis dieser Analyse sollen in der zweiten Phase des Projekts praktische Ansätze zum Abbau der vorhandenen Barrieren (weiter-)entwickelt werden. Im gemeinsamen Forschungsprozess rückten zunächst solche Herausforderungen und Einschränkungen der Bildungsteilnahme in den Blick, die mit der Differenzlinie *Flucht_migrant:innen* in Verbindung gebracht werden können. Um diese Erkenntnisse gezielt zu erweitern und verwobene gender-, körper- und klassenbezogene Herrschaftsverhältnisse in unsere Analyse und Praxisentwicklung einzubeziehen, nutzen wir eine intersektionale Analyseheuristik, um auf den derzeitigen Forschungsstand zu blicken, Lücken zu identifizieren und diese für den weiteren Forschungsprozess fruchtbar zu machen. Bezugnehmend auf die Mehrebenenanalyse nach Gabriele Winker und Nina Degele (2009) fokussieren wir hierbei, wie sich Bildungsteilnahme entlang der Kategorien von Geschlecht, Körper, Klasse und „Rasse“ strukturiert, zugleich gesellschaftliche Diskurse, Normen und Ideologien diese Verhältnisse hervorbringen und stabilisieren und wie sich Subjekte mit ihrem eigenen Alltagshandeln und -sprechen dazu positionieren.

2 Kenntnisstand zu intersektionalen Differenzlinien und ihren Wirkungsweisen im Kontext von Ausbildungsbarrieren für Geflüchtete

2.1 Strukturelle und institutionelle Barrieren

Die Strukturkategorie der *Klasse* ist nach Bourdieu in erster Linie anhand der durch soziale Herkunft vermittelten ökonomischen (Vermögen, Geld, Besitz), kulturellen (Bildung und Beruf) und sozialen Kapitalien (Netzwerke und Beziehungen) zu betrachten (Winker & Degele, 2009). Mit Blick auf die Bildungsstruktur von erwachsenen Geflüchteten wird deutlich, dass sich diese als äußerst heterogen erweist (Granato, 2018). Die Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen gestaltet sich jedoch nicht zuletzt aufgrund einer restriktiven Anerkennungspraxis schwierig (Farrokhzad et al., 2022). Auch der Verlust und die Begrenzung des ökonomischen Kapitals, zum Beispiel im Zuge der Einschränkung finanzieller Ausstattung im Asylprozess sowie eines durch das System verursachten Klassenabstiegs, haben einen stark fremdbestimmenden Einfluss auf die berufliche und identitätsstiftende (Neu-)Verortung des Subjekts (von Grönheim, 2018).

Vielfältige Beiträge zu struktureller und institutioneller Benachteiligung und Diskriminierung im Erziehungs- und Bildungssystem (u. a. Gomolla & Radtke, 2009; El-Mafaalani & Massumi, 2019) verdeutlichen die Wirkmechanismen auf

Bildungsverläufe von jungen Menschen mit Flucht_migrationsgeschichte. Aufenthaltsstati strukturieren, so Hormel (2010), die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten in der Einwanderungsgesellschaft vor. Es können sich starke Abhängigkeitsverhältnisse im Kontext beruflicher Bildung ergeben, beispielsweise dann, wenn das Bleiberecht an das Ausbildungsverhältnis gekoppelt ist (Huke, 2020). Aus empirischen Hinweisen können zudem strukturelle Ausschlüsse in der beruflichen Bildung entlang der Differenzlinien Geschlecht und Körper geschlossen werden. Sowohl die geringere Beteiligung von geflüchteten Mädchen und Frauen im Ausbildungsmarkt (Farrokhzad et al., 2022) als auch die erhebliche Einschränkung der Bildungsteilhabe von Flucht_migrant:innen mit Behinderung weisen hierauf hin (Afeworki Abay, 2022).

2.2 Diskursive Ausschlüsse

Gesellschaftliche Diskurse und Normalitätserwartungen spielen eine wesentliche Rolle bei der Herstellung und Reproduktion von sozialen Ungleichheitsverhältnissen auch mit Blick auf die Teilhabebarrrieren in der beruflichen Ausbildung. Geschlecht als soziales und wirkungsmächtiges Konstrukt strukturiert sowohl öffentliche Settings, wie Medien und Politik, als auch private und öffentliche Institutionen, wie Familie und Schule, durch kulturelle Geschlechterannahmen (Bronner & Paulus, 2017). Obwohl die Forschung zu geschlechtsbezogenen Ausbildungsbarrieren von Geflüchteten in beruflicher Ausbildung ein Desiderat darstellt, kann anhand der Ergebnisse zu Bildungs- und Arbeitsmarktintegration nachgezeichnet werden, dass strukturelle Benachteiligungsmechanismen vielfach über kulturalisierende geschlechtliche Diskurse gestützt werden. Empirische Daten weisen beispielsweise darauf hin, dass die Beteiligung im Bildungs-, Qualifikations- und Erwerbssystem von geflüchteten Frauen weitaus geringer ausfällt als die der männlichen Vergleichsgruppen (Brücker et al., 2020). Annahmen zu unterdrückenden patriarchalen Strukturen sowie mediale Diskurse „der geflüchteten Frau“ als „bildungsfern“, „passiv“ oder „Hüterin der Kinder“ können so individuelle und strukturelle Diskriminierung reproduzieren (Farrokhzad et al., 2022).

Rassismus führt über diskursive Machtmechanismen zu Abwertung, Stigmatisierung, Ausgrenzung und Unterdrückung (Bronner & Paulus, 2017). So zeigt sich im Kontext beruflicher Bildung, dass migrationsbedingte Heterogenität auch in Betrieben zwar zunehmend als normal angesehen wird, Geflüchtete trotzdem nach wie vor mit Rassismus, Diskriminierung und „Vorurteile[n] in Behörden, Ausgrenzung in Berufsschulen oder Abwertung durch Kolleg*innen, Kund*innen oder Vorgesetzte im Beruf“ (Huke, 2020, S. 13) konfrontiert sind. Verbunden mit Ausgrenzungs- und Rassismuserfahrungen im Kontext von „Geschlecht“ und „Körper“ kann auch das Tragen eines Kopftuchs für Frauen sein. Die negative Reaktion der Gesellschaft geht mit diskriminierenden Erlebnissen und Exklusion

einher, sowohl in der Öffentlichkeit als auch bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz (Koopmann, 2022). Menschen mit Flucht_migrations- und Behinderungserfahrungen sind am Schnittpunkt von Rassismus und Ableismus multiplen Ausschlüssen unterworfen. Diese zeigen sich zum Beispiel in gesellschaftlichen Diskursen einer Belastung der Sozialsysteme aufgrund einer mangelhaften ökonomischen Integrationsfähigkeit (Afeworki Abay, 2022), wodurch auch die Wirkung klassistischer Zuschreibungen deutlich wird. Zu ihrer Ausbildungssituation liegen bislang jedoch keine Erkenntnisse vor.

2.3 Positionierung der Subjekte

Die Teilhabe Geflüchteter am Berufsbildungssystem wird oft auf gesellschaftlicher Makroebene unter Begrifflichkeiten wie Fachkräftemangel ausgehandelt, ohne die Betroffenen selbst nach ihren Vorstellungen und Wünschen zu fragen (Wehking 2020). Bildung steht hier weniger in Verbindung mit persönlicher Selbstverwirklichung, sondern vielmehr mit dem erwünschten Nutzen für die Dominanzgesellschaft und/oder der Aufenthaltssicherung (Schlachzig, 2022). Zudem verfügen Auszubildende mit Fluchterfahrung meist über eine geringere Ausstattung mit relevanten Kapitalien (sozial, kulturell, ökonomisch) und sind zugleich von gesellschaftlichen Diskriminierungsprozessen betroffen, wie die dargestellten strukturellen und diskursiven Ausschlussmechanismen verdeutlichen. Dennoch scheint die subjektive Positionierung auf eine hohe Motivation und den Wunsch zu verweisen, durch Bildung und Arbeit wirtschaftliche Unabhängigkeit, gesellschaftliche Konsolidierung oder Aufstieg zu erreichen (Farrokhzad et al., 2022). Intersektional verwobene Prozesse der Subjektpositionierung sind hier bislang kaum in den Blick genommen.

3 Desiderate und intersektionale Implikationen für das Projekt laeneAs

Die Tatsache, dass die Verwobenheiten mehrerer intersektionaler Differenzlinien und ihre Wirkungsweisen im Kontext beruflicher Ausbildung von Geflüchteten bisher kaum adressiert wurden, bildet den Ausgangspunkt für Überlegungen hinsichtlich unseres weiteren methodischen Vorgehens im Forschungsprojekt laeneAs. Welche Herangehensweisen ermöglichen es uns, intersektionale Wirkzusammenhänge mit Blick auf Bildungsbarrieren zu erfassen? Bei der Akquise der Peer Researcher:innen verfolgten wir das Ziel, an den jeweiligen Standorten eine möglichst diverse Gruppe in Hinblick auf Geschlecht, Körper, Herkunft u. a. zu bilden. Dies gelang letztendlich nur bedingt, auch wenn wir weibliche Auszubildende und einen jungen Mann mit einer zugeschriebenen leichten Lernbeeinträchtigung für das Projekt gewinnen konnten. Partiiell konnten wir so die

Möglichkeit schaffen, um intersektionale Einflüsse auf die Ausbildungssituationen anhand des subjektiven Erlebens unserer Peer Researcher:innen zu identifizieren. So wurde beispielsweise die Situation geflüchteter Frauen und alleinerziehender Mütter in Einzelinterviews und Gruppendiskussionen explizit aufgegriffen und bietet auch für die Phase der Praxisentwicklung den Ausgangspunkt für eine der Projektideen.

Eine intersektionale Analyseheuristik wird zudem in der aktuellen Phase der Zwischenauswertung des Datenmaterials genutzt, um relevante verwobene Bildungsbarrieren sowie Leerstellen zu identifizieren und diese Aspekte in der weiteren Datenerhebung in Form von Interviews und Gruppendiskussionen gezielt zu vertiefen. So zeigen erste Erkenntnisse anhand des Datenmaterials und in Auseinandersetzung mit dem Kenntnistand, dass Fragen zu Klassismus und seiner spezifischen Wirkungsweise im Kontext Flucht_migration zu stellen sind. Klasse kann hier einerseits als Strukturmerkmal erfasst, andererseits jedoch über die Subjektperspektive in Bezug zum individuellen Klassenempfinden gesetzt werden. Erste Hinweise aus dem Datenmaterial machen zudem sichtbar, dass klassen-, herkunfts- und geschlechtsbezogene Bildungsbarrieren stark in Zusammenhang mit strukturellen Diskriminierungen und erlebten Rassismen stehen: „Rasse“ als soziale Erfahrungskategorie stellt eine zentrale Achse von Macht und Privilegien dar, auch in Hinblick auf intersektionale Verschränkungen“ (Thomas et al., i. E.).

Die subjektive Positionierung Geflüchteter in ihren strukturellen und diskursiven Bildungsumwelten findet nur randständig Beachtung im derzeitigen Kenntnistand. Partizipative Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass Co-Forschende, wie im Falle von laeneAs die Peer Researcher:innen und Praxispartner:innen, gemeinsam Wissen generieren und ihre Handlungsfähigkeit erweitern. Dies geschieht durch die Erforschung sozialer Problemfelder, in denen sie sich bewegen oder agieren, und durch einen transformatorischen Anspruch hinsichtlich der Veränderung sozialer Wirklichkeit (Korntheuer & Thomas, 2022). Intersektionale Verwobenheiten werden in leaneAs vor allem dort sichtbar, wo der aktive Einbezug der Subjektperspektive im ko-konstruktiven Forschungsprozess zum Tragen kommt, also sich Peer Researcher:innen in ihrem Alltagshandeln und -sprechen positionieren (Winker & Degele, 2009). Die Erfahrungen des Individuums können dabei in Verbindung mit gesellschaftlichen Diskurs- und Machtstrukturen abstrahiert werden und so als Erkenntnisgewinn für uns als akademisch Forschende und für das selbstbetroffene Subjekt bedeutsam werden (Thomas et al., i. E.). Im Prozess der Praxisentwicklung treten dann solche Barrieren in den Fokus, die auf diskursive und institutionelle Transformationsbedarfe verweisen, wie die mangelnde inklusive Ausgestaltung von Behörden, Schulen und Betrieben (Thomas et al., 2024).

Gerade in partizipativen Forschungsprozessen im Kontext Flucht_migrationsforschung wird die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Machtasymmetrien deutlich (von Unger, 2014). Ein intersektionaler Ansatz (Winker & Degele, 2009) richtet den Blick nicht auf ein defizitär verstandenes Subjekt, sondern auf Herrschaftsstrukturen.

Rassistische, genderbezogene und ableistische Diskurse zeigen sich im bisherigen Forschungsstand als bedeutsam bei der Hervorbringung und Stabilisierung von Bildungsbarrieren von Geflüchteten (Afeworki Abay 2022; Huke, 2020; Farrokhzad et al., 2022). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Diskurse kritisch und bewusst zu betrachten sowie die eigene Verstrickung in diese zu reflektieren. Ob und wie werden im partizipativen Forschungsprozess dominante Interpretationsweisen und Normalitätsvorstellungen perpetuiert oder irritiert? Eine ko-konstruktive Wissensproduktion kann die Eröffnung eines kommunikativen Raumes für Aushandlungsprozesse ermöglichen, in denen sich die Beteiligten mit ihren Perspektiven, Interessen und Reflexionsformen einbringen, etabliertes Wissen, Machtkonstellationen, Diskurse und strukturelle Konservatismen hinterfragen und soziale Positionen neu verhandelt werden können (Partizipative Rassismusforschung: Thomas et al., 2024). Für den weiteren Forschungs- und Praxisentwicklungsverlauf ergibt sich für uns als akademisch Forschende die anspruchsvolle Aufgabe, diesen Raum selbstreflexiv und aktiv zu gestalten, dabei intersektional verwobene Machthierarchien nicht aus dem Blick zu verlieren, die Reproduktion klassistischer, rassistischer, sexistischer oder ableistischer Diskurse zu thematisieren und dennoch Teilnahmeabbrüche von Praktiker:innen und Peer Researcher:innen zu vermeiden.

Literatur

- Afeworki Abay, R. (2022). Rassismus und Ableism: Same, Same but Different? Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit in der Dominanzgesellschaft. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *Dis/Ability in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. (S. 95-112) Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5937-07>
- Bronner, K. & Paulus, S. (2017). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis: eine Einführung für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft*. Budrich.
- Brücker, H., Gundacker, L. & Kalkum, D. (2020). *Geflüchtete Frauen und Familien: Der Weg nach Deutschland und ihre ökonomische und soziale Teilhabe nach Ankunft* (IAB-Forschungsbericht 9/2020). Nürnberg. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). <http://hdl.handle.net/10419/234265> [03.08.2023].
- El-Mafaalani, A. & Massumi, M. (2019). *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und nonformale Bildung. Verbundprojekt Flucht: Forschung und Transfer*. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf> [03.08.2023].
- Farrokhzad, S., Scherschel, K. & Krämer, A. (2022). Geflüchtete Frauen im Qualifizierungs- und Beschäftigungssystem – Befunde, Hürden und Perspektiven. In S. Farrokhzad, K. Scherschel & M.

- Schmitt (Hrsg.), *Geflüchtete Frauen. Analysen – Lebenssituationen – Angebotsstrukturen. Interkulturelle Studien.* (S. 91-118) Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35038-3>
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* 3. Aufl. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Granato, M. (2018). Fluchtmigration und berufliche Ausbildung. In R. Ceylan, M. Ottersbach & P. Wiedemann (Hrsg.), *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation.* (S. 133-156) Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18868-9_9
- Grönheim, H. von (2018). Subjektivierung in Prozessen struktureller Diskriminierung am Beispiel der Fluchtmigration. In R. Ceylan, M. Ottersbach & P. Wiedemann (Hrsg.), *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation.* (S. 223-243) Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18868-9_13
- Hinni, C. (2022). *Sozialkapital intersektional: Eine empirische Untersuchung an der Schnittstelle Behinderung und Migration.* transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839460580>
- Hormel, U. (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse.* (S. 173-197) Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92394-9_9
- Huke, N. (2020). *Rassismus als Arbeitsmarkthindernis für Geflüchtete: Ganz unten in der Hierarchie.* Pro Asyl und IG Metall (Ressort Migration und Teilhabe). https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/Rassismus-Studie_GanzUnten_web_Uni-Tuebingen_NikolaiHuke.pdf [03.08.2023].
- Hunner-Kreisel, C. & Steinbeck, K. (2018). Rekonstruktive Ungleichheitsforschung. In *Zeitschrift Für Qualitative Forschung*, 19(1-2), 79-96. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.06>
- Koopmann, U. (2022). Geflüchtete Frauen und Integration – Maßnahmen, kritische Anfragen und Bedarfe. In S. Farrokhzad, K. Scherschel & M. Schmitt (Hrsg.), *Geflüchtete Frauen: Analysen – Lebenssituationen – Angebotsstrukturen.* (S. 119-142) Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-35038-3_6
- Korntheuer, A. & Thomas, S. (2022). Participation of Refugee Youth in Germany's VET System: Real-world Labs as Opportunities for Co-constructive Knowledge Production and Innovative Practice Transformation. In A. W. Wiseman (Hrsg.), *International Perspectives on Education and Society. Annual Review of Comparative and International Education 2021* (S. 25-34) Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-36792022000042A002>
- Schlachzig, L. (2022). *Integrationsarbeit unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter.* Dissertation. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36599-8>
- Thomas, S., Korntheuer, A. & Bucher, J. (i. E.). Partizipative Rassismusforschung. In M. Bojadžijev, P. Mecheril, P. G. Pouturus & M. Quent (Hrsg.), *Handbuch Rassismusforschung.* Nomos.
- Thomas, S., Albrecht, P., Korntheuer, A. & Bucher, J. (2024). Researching educational barriers in participatory real-world labs: vocational training of refugees in rural counties in Germany. *Front. Educ.* 9:1250886. doi: 10.3389/educ.2024.1250886
- Tuider, E. (2015). Dem Abwesenden, den Löchern und Rissen empirisch nachgehen: Vorschlag zu einer dekonstruktivistisch diskursanalytischen Intersektionalitätsanalyse. In M. Bereswill, F. DeGENERING & S. Stange (Hrsg.), *Intersektionalität und Forschungspraxis.* (S. 172-191) Westfälisches Dampfboot.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis.* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Wehking, K. (2020). *Berufswahl und Fluchtmigration.* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30036-4>
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität zur Analyse sozialer Ungleichheiten.* transcript. <https://doi.org/10.1007/s12662-009-0087-2>

Autorinnen

Bucher, Judith, M. A.

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migration und Bildung, postkoloniale Ansätze und Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft, partizipative Forschung, inklusive Ansätze einer diversitätsbewussten Sozialen Arbeit und Transfer zwischen Theorie und Praxis
judith.bucher@ku.de

Brandl, Christina, B. A.

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Partizipative Forschung, Migration und Bildung, Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt
christina.brandl@stud.ku.de

Korntheuer, Annette, Prof.in Dr.in

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsteilhabe und Fluchtmigration, Intersektionen von Behinderungserfahrungen und Fluchtmigration, Diversität und Intersektionalität in Sozialer Arbeit, ko-konstruktive und partizipative Forschung
annette.korntheuer@ku.de

Maria Keil, Flora Petrik und Barbara Stauber

Klasse als Relation im Übergang

1 Einleitung

Wir starten unsere Überlegungen aus der Perspektive einer reflexiven Übergangsforschung, nach der Übergänge im Lebenslauf nicht schlicht gegeben, sondern permanent hervorgebracht werden. Im Rahmen des DFG-Graduiertenkollegs ‚Doing Transitions‘ buchstabieren wir derzeit diese reflexive Übergangsforschung zunehmend als *relationale* Übergangsforschung aus (Wanka et al., 2020; Andresen et al., 2022; Settersten et al., 2022) – eine Betonung, die es erlaubt, noch stärker auf die machtvollen Eingebundenheiten der Herstellung von Übergängen im Lebenslauf zu fokussieren. Relationalitäten – wie etwa Zeitlichkeiten, Räumlichkeiten oder soziale Beziehungen – machen dabei die grundlegende Situiertheit dieses Prozesses aus. Diese Dimensionen sind also mitnichten harmlos; immer gehen damit auch Prozesse der Differenzsetzung, wenn nicht der Klassifizierung einher – *doing difference by doing transitions* (Stauber, 2020). In einer relationalen – hier zugespitzt: intersektionalen – AnalyseEinstellung werden so das komplexe Zusammenspiel, die gegenseitigen Verstärkungen oder Relativierungen unterschiedlicher sozialer Differenzen benennbar und für die empirische Erforschung zugänglich (Bereswill et al., 2015; Riegel, 2016).

In diesem vielstimmigen Konzert der Intersektionalität nimmt *soziale Klasse* inzwischen wieder eine stärkere Stimme ein. Für eine Übergangsforschung, die sich auch dafür interessiert, wie sich an Übergängen Mechanismen der Herstellung sozialer Ungleichheit zeigen, wie sie aktualisiert oder auch ausgebremst werden, ist es erhellend zu sehen, dass der Begriff der Klasse derzeit in machtsensiblen sozialwissenschaftlichen Diskursen eine Renaissance erlebt. So scheint die Differenzkategorie ‚soziale Herkunft‘ allmählich in bestimmten Forschungsbereichen vom wiedereingeführten Klassenbegriff abgelöst zu werden – besonders prominent in der Klassismusdebatte (Altieri & Hüttner, 2020; Möller & Holtkamp, 2023; Pawlewicz, 2021; u. a. m.). Der Begriff des *Klassismus* erweist sich zunächst einmal durchaus anschlussfähig an unsere Perspektive, die ausgehend von sozialen Zuschreibungen und interaktiven Hervorbringungen von Differenzkategorien argumentiert. Unseres Erachtens liegt hierin seine Stärke – aber auch seine Begrenzung:

Die Stärke des Klassismus-Begriffs sehen wir darin, dass er betont, wie sehr soziale Herkunft in Interaktionen, Zuschreibungen, Diskriminierungserfahrungen,

Affekten wie Scham bzw. Stolz wirksam wird – über Generationen hinweg, quer durch die sozialen Räume hindurch, in biografischen Reflexionen. Seine Begrenzung liegt jedoch darin, dass die Bedeutung von sozialer Klasse im Übergang nicht auf ihre situations- und kontextbezogene Wirkung verkürzt werden kann. So kann die Zugehörigkeit zu einer marginalisierten Klasse dafür sorgen, gar nie Zugang zu bestimmten Interaktionskontexten zu erlangen; die Zugehörigkeit zu einer privilegierten Klasse kann dafür sorgen, bestimmte Erfahrungen niemals machen zu müssen; Habitualisierungen und körperliche Einschreibungen haben eine andere Qualität als die der Askription. Die Klassismus-Perspektive ist diesbezüglich in mehrfacher Hinsicht reduktionistisch: Unbewusste, nicht artikulierbare, gleichwohl hochgradig wirksame Folgen geraten genauso aus dem Blick wie strukturelle und institutionelle Effekte von Klasse. Mit Klassismus wird vielfach an Erfahrungsqualitäten und Diskurse, Adressierungen und Subjektpositionen angeknüpft; die heuristische Stärke des Klassenbegriffs liegt aber eben genau dort, wo mit ihm gesellschaftliche Strukturen gefasst werden können, die Subjekten oft nicht bewusst und als konkrete Erfahrung zugänglich sind. Zudem wird der Klassismusbegriff oft klassenpolitisch und synonym mit Arbeiter:innenklasse oder Armutsbetroffenheit (Chassé, 2022) verwendet – statt dieser Engführung müsste Klasse u.E. viel stärker als komplexes Verhältnis gefasst werden, das heißt intersektional gedacht werden und auch die privilegierten Klassen in den Blick nehmen.

Wir wollen die Verschiebung auf den interaktiven Hervorbringungsaspekt, die der Klassismusbegriff vornimmt (Chassé, 2016), nutzen, um den Begriff der Klasse *relational* zu denken. Unser Anliegen ist, die Engführung des Klassenbegriffs auf einen Indikator für soziale Herkunft hinter uns zu lassen und stattdessen ein Konzept zu explizieren, das der relationalen Eingebundenheit sozialer Akteur:innen in unterschiedliche Klassen sowie damit verbundenen Subjektivierungsprozessen Rechnung trägt, ohne diesen eine determinierende Macht zuzuschreiben. Wir arbeiten demnach mit einem Klassenkonzept, das nicht im Vorgriff schon Unentrinnbarkeiten impliziert; das sowohl Gefühlslagen, diskursive Anrufungen und Positionierungsweisen wie auch institutionelle und strukturelle, oftmals sich dem Bewusstsein entziehende Dimensionen von Klasse greifbar macht; und schließlich deren (relative) Bedeutung jeweils kontextgebunden untersucht.

In unserem Beitrag fragen wir dementsprechend: Was gewinnen wir, wenn wir in der Übergangsforschung Klasse als relationale Kategorie konzeptualisieren? Hierzu werden wir nach dieser Hinführung anhand von Einblicken in zwei aktuelle Forschungsarbeiten – das Projekt „Transitions into Social Class: Soziale Positionierung im Übergang von Schule zu Beruf“ von Maria Keil und das Projekt „Auf Klassenfahrt – Biografische Perspektiven auf Bildungsaufstieg“ von Flora Petrik – zeigen, wie das Konzept der Klasse in konkreten empirischen Untersuchungszusammenhängen der Übergangsforschung umgesetzt wird (Kapitel 2). In Kapitel

3 leuchten wir auf der Basis dieser empirischen Projekte theoretisch-forschungspraktische Dimensionen eines relationalen Klassenbegriffs aus, um abschließend (Kapitel 4) zu den Erträgen für eine reflexive Übergangsforschung zu kommen.

2 Klasse relational denken – Einblicke in aktuelle Forschungsarbeiten

Übergänge in Klasse

Maria Keil nimmt in ihrem Forschungsprojekt „Transitions into Social Class: Soziale Positionierung im Übergang von Schule zu Beruf“ (2021–2025) soziale Klasse aus einer doppelten Übergangsperspektive in den Blick: Im Fokus steht der Übergang von jungen Menschen in eine soziale Klasse; als empirisches Untersuchungsfeld wird der Übergang von der Schule in den Beruf gewählt. Die zentrale Frage des Projekts, wie Jugendliche und junge Erwachsene die Sozialstruktur der Gesellschaft wahrnehmen und einen Sinn für ihre eigene Position innerhalb der Gesellschaft entwickeln, wird mittels einer längsschnittlichen Ethnografie- und Interviewstudie erhoben. Es gilt herauszufinden, wie junge Menschen ein Gespür für gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse entwickeln und wie sie sich von anderen Akteur:innen, aber auch Institutionen und Diskursen abgrenzen und sich selbst in diesen verorten. Hierbei wird ein weiter Übergangsbegriff für die empirische Umsetzung genutzt: Das Projekt umfasst Jugendliche in verschiedenen Schulformen, junge Erwachsene, die die klassische Schullaufbahn verlassen haben und extern ihren Abschluss machen, sowie Jugendliche, die Angebote offener Jugendarbeit besuchen.

Klasse und sozialer Raum

Die Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen zeigt sich sehr deutlich in der Bewegung durch den sozialen Raum. Das meint einerseits die Bewegung in bestimmten Feldern wie dem der Bildung oder Kultur (Bourdieu & Passeron, 1971; Bourdieu, 1985), andererseits auch die Bewegung durch den lokalen Raum: wie wird sich die eigene Nachbarschaft aktiv angeeignet, welche Institutionen werden an welchen Orten aufgesucht, aber auch welche Migrationsbewegungen zeichnen Biografien aus? Wie unterschiedlich sich Jugendliche durch die gleiche Stadt bewegen und sich diese aneignen, kann an zwei kontrastierenden Fällen illustriert werden: Ida ist 19 Jahre alt und führt zu Beginn der Datenerhebung ein Freiwilliges Soziales Jahr im Kulturbereich durch. Hiermit geht sie nicht nur ihrem Interesse für Kunst nach, sondern verschafft sich auch ein Moratorium für die Studienfachwahl, wie es viele ihrer Peers tun. Der Übergang in den Beruf wird so zwar hinausgezögert, nicht unbedingt aber der Übergang in Klasse: Ida, die selbst aus einem bürgerlichen Bezirk stammt, baut ihre Vertrautheit mit Kunst-

ausstellungen und Museen in diesem Jahr aus, entwickelt einen professionellen Umgang mit Akteur:innen im Kulturfeld und spürt ihren eigenen Interessen nach. Ihre Wege durch die Stadt orientieren sich an bildungsbürgerlichen Kulturorten und sie meidet tendenziell Bezirke, in denen sie eine Abwertung ihres Äußeren, ihres Geschlechts oder ihrer Sexualität antizipiert oder bereits erlebt hat. Mariah, eine 17-jährige Auszubildende im Sozialbereich, ist hingegen in genau einem dieser Bezirke, die Ida eher meidet, zu Hause. Nachdem sie Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Hautfarbe, ihrer Sprache und ihrer Religion auf einer Ausbildungsschule in einem anderen Bezirk gemacht hat, absolviert sie die Ausbildung nun im gleichen Bezirk, in dem sie auch wohnt, ihren Hobbys nachgeht, arbeitet und ihre Freund:innen trifft. Mariah gibt gerade dieser enge Bezug und das aufgebaute Netzwerk im direkten Umfeld Sicherheit. Die Bewegungen durch den Raum sind bei beiden jungen Frauen durch ihre Klassenherkunft, aber auch durch ihr Geschlecht und ihre Ethnizität geprägt: Ida, aus einer deutschen Akademiker:innenfamilie stammend, orientiert sich an Orten der Hochkultur und schafft sich selbst hier ihren Platz. Mariah, die aus einer palästinensischen Herkunftsfamilie kommt, folgt in ihrem beruflichen und freizeithlichen Engagement ihrer im Sozialwesen arbeitenden Mutter und fokussiert dabei das Netzwerken und Unterstützen innerhalb ihrer örtlich gebundenen Community. Diese kontrastierenden Spielarten der Raumeinnahme sind folglich klassenspezifisch und intersektional; während Ida sich in einer akademischen, queer-feministischen Community am wohlsten fühlt, ist es bei Mariah der überwiegend muslimische Freund:innen- und Familienkreis.

Ein relationales Klassenkonzept in der Übergangsforschung verweist auf die Verknüpfung verschiedener Differenzdimensionen, die sich im angeführten Beispiel anhand von Bewegungen im lokalen und sozialen Raum aufzeigen lassen. Raum wird hierbei zum folgenreichen Bedingungs- und Möglichkeitsgefüge, in dem ethnische, religiöse, Geschlechts- und Klassenzugehörigkeiten in unterschiedlichen Verschränkungen zusammenwirken.

Übergänge an und durch die Universität

Flora Petriks Forschungsprojekt „Auf Klassenfahrt – Biografische Perspektiven auf Bildungsaufstieg“ (2019–2024) richtet den Blick ebenfalls auf Klassenübergänge, perspektiviert diese jedoch stärker bildungs(institutions)bezogen. Indem die Frage aufgeworfen wird, wie Bildungsaufstiege biografisch vollzogen werden, rücken die Erfahrungen derjenigen ins Zentrum, die als Erste in ihrer Familie ein Studium an einer Universität aufnehmen – und damit ihrem vermeintlich vorgegebenen gesellschaftlichen Schicksal gewissermaßen entrinnen und die beharrlichen Klassenschränken überqueren. In Rückgriff auf autobiografisches Material (biografisch-narrative Interviews und autobiografische Texte) wird so der Frage nachgegangen, was im Zwischenraum des Klassenübergangs passiert. Die Untersuchung zeigt, dass sich Klassenübergänge als ständiges, ambivalentes *Werden* vollziehen.

Klasse und Biografie

Die Analysen zeigen zunächst, dass Klasse in den untersuchten Biografien eine machtvolle lebensgeschichtliche Bedeutsamkeit zukommt und auch ganz konkret die Übergangserfahrungen von Studierenden strukturiert: Bildungsaufstiege werden in komplizierten Mischverhältnissen von klassenspezifischen Kräftefeldern und konkreten biografischen Bedingungen hervorgebracht. So sind die Möglichkeiten, einen Bildungsaufstieg zu vollziehen, situiert in historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, konkreten sozialen Milieus, familiären Konstellationen und Beziehungen im sozialen Nahbereich.

Wie Klasse wirksam wird und *wie* die Subjekte damit umgehen, folgt demnach weder einer allgemeinen Regel, noch ist die Verteilung von Bildungschancen völlig dispers. Am Beispiel der Studentin Eva wird deutlich, wie sich die Bedeutung von Klasse als Relation im Übergang empirisch erkunden lässt: Eva entwirft ihre Geschichte als Emanzipationserzählung von ihrem Herkunftsmilieu, in der (Aus-)Bildungsstationen eine tragende Rolle zukommt. Die Erzählerin spannt ihre eigene Biografie in einen übergeordneten Generationenkontext ein, der nicht nur ihre Eltern, sondern auch die Großeltern miteinschließt. In diesem Zusammenhang wird ihre kleinbäuerliche Klassenherkunft bereits wirksam: Die Großmutter kann trotz Bildungsaspirationen nur vier Jahre die Schule besuchen, da sie zur Mithilfe in der landwirtschaftlichen Produktion verpflichtet wird. Die Klassenlaufbahn (Bourdieu, 1982) der Familie greift auch in der nächsten Generation, da der Bildungsauftrag schließlich an Evas Mutter weitergegeben wird. Aufgrund ihrer Schwangerschaft kurz nach dem Schulabschluss und den damit verbundenen Sorgetätigkeiten wird auch deren Bildungslaufbahn früher beendet als von ihr gewünscht – und damit das intersektionale Zusammenspiel von Geschlecht und Klasse deutlich. Eva ist somit die Erste und Einzige in ihrer Familie, die ein Studium absolviert, und sieht sich an der Universität mit zahlreichen Hürden konfrontiert: Während sie sich vor ihrem Vater rechtfertigen muss, keiner handfesten Ausbildung nachzugehen, steht sie auch im Studium selbst vor Herausforderungen, wie der Belastung, sich das Studium mit mehreren Nebenjobs selbst finanzieren zu müssen, und der ständigen Unsicherheit, trotz passabler Noten später womöglich keine sichere Anstellung zu bekommen.

Anhand von Evas biografischen Konstruktion lassen sich hier zumindest zwei Aspekte verdeutlichen, die für ein relationales Klassendenken in der Übergangsforschung bedeutsam sind. Zunächst die Bewegung durch den sozialen Raum: Entgegen ihrer statistisch erwartbaren Klassenlaufbahn nimmt Eva ein Studium auf und begibt sich in den universitären Raum – ein Feld, in dem sie ihre „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 121) stets unter Beweis stellen muss. Ihre Erfahrungen im Feld der Universität verweisen trotz dieses Übergangs immer wieder auf ihre Herkunft, lassen sich also als klassenspezifische Erfahrungen bezeichnen. Zudem rückt die Untersuchung familiärer Kontinuitäten und

Brüche Klasse als strukturelle Dimension in den Blick, die Lebensläufe und Praktiken zugleich organisiert.

3 Diskussion – Klasse als Relation im Übergang

Was gewinnen wir nun, wenn wir – wie in diesen beiden Projektvignetten anhand erster Forschungsbefunde aufgezeigt – in der Übergangsforschung Klasse als relationales Konzept nutzen? Wie wir sehen konnten, verweist die Anwendung eines relationalen Klassenkonzepts in einem konkreten Übergangsforschungszusammenhang auf die intersektionale Lagerung sozialer Differenzkategorien (1), auf symbolische wie soziale Grenzziehungen, die sich im sozialen Raum wie auch in konkreten lokalen Settings zeigen lassen (2), und auf eine temporale, räumliche wie auch interpersonale Dimension von Klasse (3). Diese Punkte sollen im Folgenden näher ausgeführt und diskutiert werden.

Intersektionale Verstrickungen

Wird Klasse im Anschluss an Bourdieu als relational verstanden, ist die Klassenherkunft als objektive Positionierung im sozialen Raum zwar mit bestimmten Wahrscheinlichkeiten verbunden, sie wirkt jedoch nicht determinierend. Die Wahrscheinlichkeiten ergeben sich aus dem *Möglichkeitsraum*, der sich ausgehend von einer Position im sozialen Raum, das heißt im Gefüge aus Klassenpositionen und Feldern (Bourdieu, 1985), eröffnet und seinerseits durchzogen ist von ineinander verwobenen Differenzlinien. Diese *intersektionale Perspektive* (Riegel, 2016) unterstreicht die Notwendigkeit, ein relationales Klassenkonzept in der Übergangsforschung offen und *empiriegebunden* zu verwenden: Wie Geschlecht, Klasse, Ethnie und Raum konkret ineinandergreifen, kann nur aus der Empirie heraus bestimmt werden. So können Geschlechtervorstellungen und -erwartungen nach Klassenzugehörigkeit variieren, Nationalitäten mit rechtlichen Privilegien oder Benachteiligungen einhergehen und Stadt-Land-Bewegungen sowohl Ausdruck von Ab- als auch von Aufstiegen sein. Evas Aufstiegsgeschichte beispielsweise muss im Kontext geschlechtlicher Ordnungen betrachtet werden, die für sie als Tochter einer kleinbäuerlich situierten Familie mit spezifischen Erwartungen verbunden sind: Immer wieder sieht sie sich mit der familiären Normvorstellung konfrontiert, dass Frauen keine höhere Bildung bräuchten, da sie für die Arbeit als Mutter und Hausfrau prädestiniert seien. Dabei lässt sich am Material erkenntnistiftend das Verhältnis zwischen Eva und ihren fünf jüngeren Brüdern sowie das sich dabei entfaltende Ab- und Anerkennungsgeschehen analysieren. Ihr Übergang an die Universität vollzieht sich demnach in einem komplexen Geflecht klassen- und geschlechtsspezifischer Differenzlinien. Auch Idas Bewegungen durch das von ihr gewählte soziale Territorium haben eine geschlechtliche Dimension: Als weibliche, queer lebende Person findet sie hier einen Raum für soziale Anerkennung,

den sie anderen Bezirken – wenn auch nur zum Teil erfahrungsbasiert – abspricht. Intersektionalität lässt sich hier auch als Netz von ethnisch-kulturellen und geschlechtlichen Differenzen verstehen, wobei sich Ida dank ihrer Klassenherkunft offenbar auch in neuen Räumen Zutrittsberechtigt fühlt.

Grenzen ziehen und hervorbringen

Der soziale und geografisch-lokale Raum ist dann nicht zuletzt auch ein Beziehungsraum: Nicht nur theoretisch stehen sich Akteure sozialstrukturell *und* geografisch näher, die Position im Raum geht auch praktisch mit bestimmten Zugehörigkeiten oder Nicht-Zugehörigkeiten einher, wie in den Vignetten gezeigt werden konnte. Zugehörigkeiten zu Gruppen oder Milieus sind wiederum mit *symbolischen und sozialen Grenzziehungen* verknüpft. Der Übergang in den Beruf bzw. ins Studium ist insofern bereits klassenvermittelt, als er auf Zugehörigkeiten und Grenzziehungen aufbaut und mit diesen verbunden ist. Letztere sind dann Ausdruck eines Abgrenzens nach außen und einer Auf- bzw. Abwertung der eigenen Herkunftsfamilie und Community. Dies wird in den beiden kontrastierenden Beispielen von Ida und Mariah in der ersten der beiden Projektvignetten sehr deutlich: Während Ida die Nähe zu queeren und hochkulturellen Orten innerhalb der Stadt sucht, hält es Mariah in ihrem ethnisch-pluralen Herkunftsbezirk, wo sie nicht die Erfahrungen macht, aufgrund von Haut-, Augen- und Haarfarbe und Aussprache diskriminiert zu werden. Diese Grenzziehungen sind sozialräumlich und sozialstrukturell zugleich. Auch zeigt sich diese Grenzziehungsbewegung als Abgrenzung zur Herkunftsfamilie, wenn deren Erwartungen und Werte nicht mit den eigenen Aspirationen vereinbar sind, wie dies am Beispiel Evas zu sehen ist. Sie kennzeichnet ihre Familie als traditionell und altmodisch, sich selbst positioniert sie weit weg von jenen, die auf dem Land ‚geblieben‘ sind. Prozesse symbolischer Grenzziehung lassen sich zudem nicht nur zwischen dörflichem und universitärem Milieu erkennen, sondern auch im Feld der Hochschule nachzeichnen. Mit Blick auf die horizontale Dimension des Bourdieuschen Sozialraums (Bourdieu, 1985) wird deutlich, dass sich Eva, getrieben von der Frage, „wie man lernen soll“, in einem Kräftefeld konkurrierender, mitunter klassenspezifischer Kulturtechniken des Studierens verorten muss. So lassen sich symbolische Abgrenzungen nicht nur *zwischen* Feldern und Milieus, sondern hinsichtlich Studierweisen, Bildungsstrategien und Lernpraxen auch *feldintern* rekonstruieren. Ein relationales Verständnis von Klasse bedeutet dementsprechend nicht, symbolische Grenzziehungen nur in eine Richtung zu denken, als Distinktion nach unten. Stattdessen geraten nicht nur Begrenzungen und Abwertungen der unteren Klassen, sondern gerade auch Privilegien und Spielräume der oberen Klassen in den Blick. Nicht nur der „sense of constraint“, gerade auch der „sense of entitlement“ (Lareau, 2011, S. 3; Keil, 2020, S. 208; siehe auch Bourdieu, 1985, S. 17f.) kann, wie am Fall Ida, herausgearbeitet werden. Die familiäre Nähe zum Feld der Hochkultur lässt Ida ganz

selbstverständlich ebendiese Institutionen aufsuchen und sich in ihnen bewegen, und das, obwohl sie rein äußerlich durchaus in ihnen auffällt. So entspricht Idas Erscheinungsbild – sehr jung, aber alleine als Besucherin unterwegs, bunt gefärbte Haare, kreatives Make-up sowie freizügiger Kleidungsstil – gerade nicht dem typischen Bild von Kunstgalerien- und Kunstmuseenbesuchenden. Sowohl das unhinterfragte Betreten von Räumen als auch das Vermeiden und Ausgeschlossen-Werden von Räumen sind somit Dimensionen von Klasse, die nach „oben“ wie nach „unten“ gelten. Ein relationales Klassenkonzept wirft also Licht auf das Ziehen und Hervorbringen von Grenzen im Übergangsgeschehen und bringt die unterschiedlich gerichteten Grenzziehungen *sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Dimension* zum Vorschein.

Klasse – Räume, Zeiten, Beziehungen

Ein relationales Klassenkonzept verweist zudem auf (Un-)Möglichkeitsräume – und damit auf ein Kräftefeld aus Wahrscheinlichkeiten. Raum ist dabei in seiner doppelten Bedeutung als lokal-geografischer und sozialer Raum zu verstehen: Der soziale Raum vermittelt die sozialstrukturelle Distanz, die zur Position der Herkunftsfamilie eingenommen wird, und damit auch die *räumliche Dimension* von Klasse, also ob z. B. ein Bildungsaufstieg oder ein Stuserhalt avisiert wird. Diese soziale (Im-)Mobilität ist wiederum eng an den lokalen Möglichkeitsraum geknüpft. So werden lokale Bedingungen wie die soziale Einbindung in eine örtliche Community oder der Zugang zu Institutionen von Akteur:innen wahrgenommen oder aber abgelehnt und überwunden, wenn zum Beispiel nicht in den familiären Landwirtschaftsbetrieb eingestiegen wird oder aber eine lokale Distanz hergestellt werden muss, um Bildungsinstitutionen wie die Universität besuchen zu können. Gleichzeitig ist die Position im Raum durch die Verknüpfung verschiedener Differenzkategorien gekennzeichnet. Zudem wird die *temporale Dimension* von Klasse in beiden Projektvignetten deutlich. Der Möglichkeitsraum für Laufbahnen ist zum einen zeitgeschichtlich, zum anderen familiengeschichtlich – und damit auch *interpersonal* – strukturiert. Klasse relational begreifen bedeutet auch, sie in ihrer zeitlichen und kollektiven Form, d. h. in ihrer Kontinuität, zu betrachten: Hierzu zählen die Entwicklung von Klassen, wie eine abnehmende Arbeiter:innenklasse und eine zunehmende Dienstklasse, horizontale wie vertikale Kollektivwanderungen durch den sozialen Raum („Fahrstuhleffekt“, Beck, 1986), wie vom ökonomischen zum kulturellen gesellschaftlichen Pol im Zuge der Öffnung der Hochschulen und der Höherqualifizierung der Gesellschaft, aber auch die Entwicklung neuer Felder oder kulturelle und politische Ereignisse, wie z. B. der Mauerfall oder globale Fluchtbewegungen. Die Berücksichtigung von Klassentrajektorien (Bourdieu, 1982) beim Untersuchen einzelner Lebensläufe macht Klasse auch für die biografieorientierte Übergangsforschung zu einem fruchtbaren Konzept, ohne dabei von Klasse auf Biografie zu deduzieren oder aber Biografie zu individuali-

sieren. Eine diachrone Perspektive auf Klassen vermag Übergänge im Lebenslauf über die erlebte Zeit und *zugleich* über soziale Wandlungsprozesse hinweg zu erkunden. So können Bewegungen durch den geografischen wie sozialen Raum auch die Fortführung einer inter- und intragenerationalen ‚Wanderung‘ sein, sei es als impliziter oder expliziter ‚Bewegungsauftrag‘, und gehen nicht in jedem Fall mit einem biografischen Bruch einher. Gerade Migrationen als geografische Bewegung sind oft begleitet von der Aspiration des Statusaufstiegs, d. h. der Motivation einer sozialen Bewegung nach oben, oder aber sie dienen der Vermeidung eines sozialen Abstiegs. Löst sich dieser soziale Aufstieg allerdings für die Einwanderungsgeneration nicht ein, kann er an Kinder und Enkel tradiert und auch delegiert werden (El-Mafaalani, 2012) und zu individuellen, Klassengrenzen überschreitenden Aufstiegen führen. Der lokal-nationale Raum, gesellschaftshistorische Gelegenheitsstrukturen und die generationalen Raumbewegungen greifen also ineinander und dokumentieren sich im gegenwärtigen Erleben wie auch in der familiären und gesellschaftlichen Erfahrungsaufschichtung. Klasse relational zu denken, bedeutet dementsprechend, *Klasse sowohl situativ als auch in Genealogien zu denken.*

4 Fazit – Konsequenzen eines relationalen Klassenbegriffs

Der aktuell stark diskutierte Klassismusbegriff birgt zwar solidarisiertes und emanzipatives Potenzial, da er zum einen Klassendiskriminierungen artikulierbar macht und zum anderen Menschen über diese Artikulation zusammenbringt (siehe z. B. Altieri & Hüttner, 2020; Reuter et al., 2020; Seeck & Theißl, 2020). Er bleibt jedoch oft in der Logik des Individuums verhaftet und verführt dazu, individuelle Klassenaufstiege als Möglichkeit zu idealisieren. So fokussieren klassismuskritische Perspektiven jene, die es schaffen, den Klassenfesseln zu entkommen, und bereit sind, mit Schmerz, Scham und Trennung von der Herkunftsklasse für ihren Aufstieg zu bezahlen. Darüber hinaus wird mit der Betonung von interaktiv hergestellten und erfahrbaren Zuschreibungen und Diskriminierungspraktiken der Blick verstellt für das Unsagbare, das mit Klasse einhergeht: für jene Schwerkkräfte, die dazu führen, dass die meisten Individuen keine großen Wanderungen durch den sozialen Raum unternehmen, für legitimierte Herrschaftsordnungen und systematische Privilegierung und Ausschlüsse – mit anderen Worten: für die materielle Dimension sozialer Ungleichheit. Für die wissenschaftliche Analyse, insbesondere im Bereich der ungleichheitstheoretischen Übergangsforschung, schlagen wir deshalb einen relationalen Klassenbegriff vor. Dieser relationale Zugang erlaubt es, Klasse in ihrer situativen wie genealogischen Dimension, als struktureller Möglichkeitsraum, aber auch in ihrer biografischen Bedeutung zu erfassen; und weiterhin, sie in ihrer direkt erfahrbaren wie auch in ihrer verkannten oder symbolischen Macht zu begreifen. So ist es gerade die latente, unbewusste, in die Körper eingeschriebene Dimension von Machtverhältnissen, oft überlagert von legitimierenden Diskursen

(z. B. Meritokratie, Solga, 2013), die Klassenungleichheiten verschärft, ohne diese als erfah- und sagbare Ab- und Ausgrenzungsphänomene aufzuzeigen. Erst in dieser relationalen Konzeption gerät auch die andere Seite von Klasse in den Blick: Klasse bedeutet auch Macht, Selbstverständlichkeit und Privileg. Klasse wird demnach nicht als Kategorie oder Indikator, sondern vielmehr als *Verhältnis* fassbar. Mit der von uns vorgeschlagenen, an Bourdieu anschließenden Konzeption von Klasse können dann auch derartige Klassenphänomene, wie z. B. die Zufriedenheit mit der eigenen Position bis hin zu Klassenstolz sowie Abgrenzungen nach oben oder nach unten (Baron, 2014), erfasst werden.

Für die Untersuchung von Übergängen bedeutet dies, Klasse nicht allein als (defizitäres) Differenzmerkmal zu begreifen. Anstatt vorrangig den Blick auf Übergänge zu richten, in denen Klasse zur Grundlage für Diskriminierung wird, birgt ein relationales Verständnis von Klasse die Chance, die Reproduktion von Ungleichheit und die Sogwirkung von Klassenverhältnissen empirisch offen zu erkunden. Dabei geraten Übergangsbioografien (z. B. Klassenübergänger:innen, s. Petrik, 2022), Übergangsinstitutionen (z. B. Beratungsangebote, s. Hirschfeld, 2021) und professionelle Übergänge (z. B. von der Postdoc-Phase auf die Professur, s. Keil, 2020) gleichermaßen in den Fokus. Sie können anhand eines relationalen Klassebegriffs in ihren intersektionalen, räumlichen, temporalen sowie interpersonellen Dimensionen ausgeleuchtet werden.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. (S. 115-136) transcript.
- Altieri, R. & Hüttner, B. (Hrsg.) (2020). *Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*, Reihe Hochschule, Bd. 13. BdWi-Verlag.
- Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B. & Walther, A. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 68. Jg., 15-31.
- Baron, C. (2014). Klasse und Klassismus. Eine kritische Bestandsaufnahme. In *PROKLA*, 44 (175), 225-235.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Bereswill, M., Degenring, E. & Stange, S. (Hrsg.) (2015). *Intersektionalität und Forschungspraxis. Wechselseitige Herausforderungen*. Westfälisches Dampfboot.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Ernst Klett.
- Chassé, K. A. (2016). Doing Class. Wie werden Menschen zum „Prekariat“ gemacht? In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity*. (S. 35-51) Springer VS.
- Chassé, K. A. (2022). Klassistische Diskriminierung von Armen und sozial Ausgegrenzten. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & A. C. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*. Springer Reference Sozialwissenschaften. Springer VS.

- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Springer VS.
- Hirschfeld, H. (2021). *Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe*. Budrich.
- Keil, M. (2020). *Die Ordnung des Feldes. Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit in der Wissenschaft*. Beltz Juventa.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. With an Update a Decade Later*. 2., überarbeitete Aufl. University of California Press.
- Möller, C. & Holtkamp, M. (2023). Klassismus. Über Chancen und Risiken eines neuen Begriffs in einer alten Debatte und die Inklusion marginalisierter Gruppen. In D. Borstel, J. Brückmann, L. Nübold, B. Pütter & T. Sonnenberg (Hrsg.), *Handbuch Wohnungs- und Obdachlosigkeit*. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35279-0_49-1.
- Pawlewicz, S. (2021). Das ordnungslose Rauschen des Klassismus – Sondierungen einer polarisierenden Debatte. In *Forum Wissenschaft*, H. 4. <https://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/11046443.html>.
- Petrik, F. (2022). Becoming Academic. Bildungsaufsteiger*innen an der Universität. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. (S. 87-109) Springer.
- Reuter, J., Gamper, M., Möller C. & Blome, F. (2020). *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft*. Gesellschaft der Unterschiede. transcript.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Seeck, F. & Theißl, B. (Hrsg.) (2020). *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. Unrast.
- Settersten, R. A. Jr., Stauber, B. & Walther, A. (2022). The significance of Relationality in “Doing Transitions”. In B. Stauber, A. Walther & R. A. Jr. Settersten (Hrsg.), *Doing Transitions in the Life Course. Processes and Practices*. (S. 235-252) Springer.
- Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. (S. 19-38) Beltz Juventa.
- Stauber, B. (2020). Doing difference by doing transitions: differenz(ierungs)theoretische Grundüberlegungen für die reflexive Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. (S. 231-252) Budrich.
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B. & Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. (S. 11-36) Budrich.

Autorin

Keil, Maria, Dr.in

Eberhard Karls Universität Tübingen

DFG-Graduiertenkolleg ‚Doing Transitions‘

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Wissenschafts- und Bildungssoziologie, Allgemeine Soziologische Theorie, Übergangsforschung

maria.keil@uni-tuebingen.de

Petrik, Flora, M. A.

Eberhard Karls Universität Tübingen

DFG-Graduiertenkolleg ‚Doing Transitions‘

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit in Schule und Hochschule, Wissenschaftstheorie, interpretative Sozialforschung, Übergangsforschung

flora.petrik@uni-tuebingen.de

Stauber, Barbara, Prof.in Dr.in

Eberhard Karls Universität Tübingen

Institut für Erziehungswissenschaft

DFG-Graduiertenkolleg ‚Doing Transitions‘

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Biografische Übergangsforschung, Intersektionale Perspektiven, Jugend und junges Erwachsensein, rekonstruktive Forschungsmethodologie

barbara.stauber@uni-tuebingen.de

Heidi Hirschfeld

Adressierungen in Übergangshilfen: Reproduktion klassenspezifischer Ungleichheiten

1 Übergänge und Übergangssystem

Übergänge sogenannter benachteiligter Jugendlicher werden als potenziell problematisch gelabelt (Walther & Stauber, 2013, S. 37). Dabei führen Strukturen von Selektion und Benachteiligung im Schul- und Bildungssystem dazu, dass eine Gruppe junger Erwachsener droht, dauerhaft von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen zu bleiben (Brüggemann et al., 2011; Meyer, 2018). Diese Exklusionsmechanismen sind nicht nur auf das Schul- und Bildungssystem zu reduzieren, sondern manifestieren sich am Übergang von der Schule in den Beruf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; BMBF, 2017; Einsiedler, 2003; Walther, 2020, S. 81), werden durch herkunftsbezogene Bildungsungleichheiten sowie soziale Unterschiede verstärkt und tragen damit zur sozialen Ausgrenzung bei (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; Becker & Lauterbach, 2008; Diefenbach, 2008; Gomolla & Radtke, 2009; Müller & Pollak, 2008). In der Folge können Übergänge zu Sollbruchstellen im Lebenslauf werden (Walther, 2020, S. 62).

Um dem entgegenzuwirken und um junge ‚benachteiligte‘ Menschen in Ausbildung und Beruf zu bringen, hat sich in Deutschland ein ausdifferenziertes Übergangssystem mit verschiedenen Unterstützungsformaten etabliert. Ziel des Übergangssystems ist es, Chancen- und Bildungsungleichheiten abzumildern sowie möglichst *nahtlose* Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf zu generieren (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Dass dies jedoch nicht gelingt, belegen Verlaufs- und Transitionsstudien regelmäßig aufs Neue (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Gomensoro et al., 2017; Lamamra & Duc, 2014; Meyer, 2018; Schröer et al., 2013). Gründe hierfür werden in der sich ändernden Arbeitswelt, gestiegenen Anforderungen an die Bewerber:innen – Stichwort ‚Wissensgesellschaft‘ und/oder ‚Leistungsgesellschaft‘ – gesehen. ‚Bildung‘ und ‚Leistung‘ werden in diesem Kontext zu zentralen Bezugspunkten, der Erwerb möglichst ‚hoher‘ Bildungszertifikate soll ‚Erfolge‘ – i. S. v. sozialem Aufstieg und Übernahme angesehener gesellschaftlicher Positionen – sichern. In der

Konsequenz brauche es verstärkte Bildungsbemühungen junger Menschen – die in Form von Zertifikaten nachzuweisen sind – sowie das Übergangssystem, das mit seinen Angebotsformaten eben jene Bildungsprozesse unterstützen soll. Mit diesen Maßnahmen werden insbesondere in erwerbszentrierten Gesellschaften „strukturelle Engpässe“ des Ausbildungsmarktes individualisiert (Walther, 2014a, S. 83) und Übergänge ‚benachteiligter‘ Jugendlicher problematisiert: Junge Erwachsene, die scheinbar nicht dem Normallebenslauf (Kohli, 1985) entsprechen, jenen, denen es nicht gelingt, direkt nach der Schule einen Ausbildungsplatz zu erhalten, seien nicht ausbildungsreif, haben schlechte schulische Leistungen, seien unmotiviert etc. (Hirschfeld, 2021; Walther, 2020). Diese Zuschreibungen finden sich auch in Angeboten und Maßnahmen des Übergangssystems wieder, die insbesondere ‚benachteiligte‘ Jugendliche adressieren und vorgeben, soziale Benachteiligungen zu bearbeiten bzw. zu kompensieren, Übergänge Jugendlicher in die *richtige Bahn* zu lenken. Hier wird sichtbar, dass mit dem Übergangssystem auch klassenspezifische Ungleichheiten bearbeitet werden sollen, wenngleich herkunftsbetonte Aspekte als Argument für entsprechende Adressierungen dienen. Zudem geht mit den Angeboten und Maßnahmen einher, dass Jugendliche aufgefordert werden, besondere Anpassungs- und Anstrengungsleistungen zu erbringen, um den Übergang in Ausbildung und Arbeit zu bewältigen. Unreflektiert bleiben hierbei ungleichheitsfördernde und individualisierende Zuschreibungsprozesse, der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und ‚Bildungserfolg‘ (Maaz et al., 2014), die Bedeutung des sozialen Umfelds, der Peers sowie signifikanter Anderer bezüglich der Weitergabe und Reproduktion von Orientierungen und Einstellungen (El-Mafaalani, 2017, S. 103) sowie institutionell geformte Berufsorientierungsprozesse, Cooling-Out-Mechanismen und Gatekeeping-Prozesse (Hirschfeld, 2021; Walther, 2014b). Denn „institutionelle Praktiken und Zugangsmechanismen [reproduzieren] nicht nur soziale Benachteiligung, sondern werden insbesondere beim Übergang in eine berufliche Ausbildung wirksam“ (Hirschfeld, 2021, S. 24).

Hier setzt der Beitrag an und fokussiert, *wie* Übergänge sogenannter benachteiligter Jugendlicher von der Schule in den Beruf im Kontext von und durch ‚Übergangshilfen‘ problematisiert und reguliert werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, *ob* und *wie* sozialpädagogische Übergangshilfen dazu beitragen, Jugendlichen der unteren Bildungsgänge soziale Mobilität zu ermöglichen.

Theoretische Hintergrundfolie des Beitrages bildet eine reflexive Übergangsforschung, die dafür sensibilisiert, dass Übergänge nicht per se bestehen, sondern sich in Wechselverhältnissen zwischen verschiedenen „Modi der diskursiven, institutionellen und individuellen Gestaltung und Herstellung“ (Wanka et al., 2020, S. 21) vollziehen. Es wird damit fokussiert, „wie Übergänge durch unterschiedliche Prozesse der Konstitution von Wirklichkeit gestaltet und so erst zu einer sozialen Tatsache gemacht werden“ (Wanka et al., 2020, S. 19). Damit geraten

die „machtvolle[n] Wechselspiele zwischen unterschiedlichen Vergesellschaftungsebenen und Praktiken der Gestaltung“ (Walther & Stauber, 2018, S. 912) in den Blick. Es geht mit einer reflexiven Übergangsforschung also darum zu hinterfragen, *wie* diese Übergänge überhaupt zustande kommen und *wie* sie sich in ihrer Verwobenheit letztlich vollziehen (Wanka et al., 2020).

Die folgenden Ausführungen basieren auf den Ergebnissen einer qualitativen Längsschnittstudie, die nach biografischen Aneignungs- und Bildungsprozessen (sozial-)pädagogischer Hilfe Jugendlicher fragt (Hirschfeld, 2021). Mittels diskurskritisch sensibilisierter Biografieanalyse (Hirschfeld, 2021, S. 104ff.) wurde die Relevanz sozialpädagogischer Hilfe für die Herstellung und Gestaltung von Übergängen im Kontext ungleicher Bildungschancen rekonstruiert sowie individuelles Bewältigungshandeln in Verwobenheit mit diskursiven Artikulationen und institutionellen Regulierungsformen analysiert. Dabei wurde sichtbar, dass jugendliche Teilnehmer:innen von Übergangshilfen in einer spezifischen Weise adressiert werden, denen klassistische Zuschreibungsprozesse immanent sind, worauf im Folgenden eingegangen werden soll.

Aus Perspektive einer reflexiven Übergangsforschung (2) wird im Folgenden gezeigt, wie in Übergangshilfen institutionelle Diskriminierungen wirksam werden, wie diese mit spezifischen Adressierungen verwoben sind und sich in Berufsorientierungsprozessen niederschlagen (3). Wie hierdurch Übergänge reguliert werden, wird abschließend thematisiert (4).

2 Übergangshilfen aus Perspektive einer reflexiven Übergangsforschung

Unterstützungsangebote im aktivierenden Wohlfahrtsstaat, die Übergänge von der Schule in den Beruf absichern sollen, sind insbesondere auf die berufliche Integration junger Menschen ausgerichtet und versuchen durch Aktivierung, Information und berufliche Orientierung, junge Menschen in Ausbildung zu bringen (Kratz, 2015; Kessler, 2005; Lessenich, 1995). So beziehen sich die Angebotsformate auf die berufliche Orientierung, auf Berufscoachings und Berufsberatungen. Die Angebotsformate sind kompensatorisch angelegt, d. h., drohendes Scheitern von Jugendlichen in das Berufsbildungssystem wird bereits präventiv bearbeitet, ohne dass Zuschreibungspraktiken und strukturelle Problemlagen, die letztlich Benachteiligungen von Jugendlichen erst hervorbringen, reflektiert oder behoben werden (Stauber, 2019; siehe dazu Grimmer & Hobbins in diesem Band).

Aus Perspektive einer reflexiven Übergangsforschung wird sichtbar, dass Übergangshilfen als institutionelle Formen der Herstellung und Gestaltung von Übergängen zu deuten sind und letztlich den Rahmen des praktischen Vollzugs individueller Übergänge bilden (Walther & Stauber, 2018). Übergangshilfen als Gatekeeper *kontrollieren* an Übergängen, dass Menschen „in die Lebenslauf-

bahnen gelangen, in die sie entsprechend der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und Normalitätsannahmen gehören“ (Walther & Stauber, 2018, S. 914; vgl. auch Behrens & Rabe-Kleberg, 2000). Hierbei spielen spezifische Zuweisungsprozesse, Fördermaßnahmen und Beratungssettings eine zentrale Rolle (Walther & Stauber, 2018, S. 914), die von Cooling-Out-Mechanismen durchwoben sind und mit der „vermittelten Reduktion individueller Teilhabeansprüche“ einhergehen, denn „Adressaten und Adressatinnen sollen wollen, was sie sollen“ (Walther & Stauber, 2018, S. 914). Dabei lassen sich Übergangshilfen aus einer *doing transitions*-Perspektive als *doing transitions by doing*-Hilfe (Hirschfeld, 2021) verstehen: Ein- und Ausschlussmechanismen werden im praktischen Vollzug und durch Adressierungen, die den Übergangshilfen eingelagert sind, hergestellt und gestaltet. Dabei ist Hilfe nicht nur ein institutionelles Angebot, sondern mit Luhmann (1973), Scheffold (2011) oder Gängler (2004) als interaktiver Prozess zu verstehen. Dieser vollzieht sich in der Übergangsbegleitung zwischen der Adressierung als *hilfebedürftig* und *hilfewürdig* sowie der Nutzung durch die adressierten jungen Erwachsenen. Damit sind Übergangshilfen als Modus der Gestaltung von Übergängen zu verstehen (Hirschfeld, 2021). Wie in diesen Prozessen klassistische Diskriminierungen aufscheinen, soll im Folgenden thematisiert werden.

3 Institutionelle Diskriminierung, Adressierungen und Berufsorientierung in Übergangshilfen – Immanenz klassistischer Diskriminierung

3.1 Institutionelle Diskriminierung und Übergangshilfen

Der Übergangshilfe wird der Weg *geebnet*, indem Schüler:innen der Haupt- oder Förderschule bereits frühzeitig bewusst (gemacht) wird, dass mit dem Besuch der Haupt- oder Förderschule bestimmte (berufliche) Zukunftswege gekappt oder deutlich erschwert werden sowie berufliche Integration generell in Frage gestellt wird. Das heißt, mit dem Übergang in die Haupt- oder Förderschule werden bereits Weichen gestellt, die zu Stigmatisierungen führen, mit denen dann wiederum *begrenzte* Zugangswege in Ausbildung und Beruf begründet werden.

Dabei ist die Zuweisung zur Schulform nicht mit der ‚Leistung‘ oder ‚Leistungsfähigkeit‘ von Kindern und Jugendlichen gleichzusetzen. Denn die Zuweisungspraktiken, die mit der ‚Leistung‘ von Schüler:innen begründet werden, blenden aus, welche Bedingungen des Aufwachsens, welche ökonomischen Ungleichheiten Jugendliche aufgrund ihrer sozialen Herkunft erfahren und wie sich dies auf die Lebensrealität, auf die Schul- und Berufsbiografie der jungen Menschen auswirkt. Tod oder Erkrankungen von Familienmitgliedern, (familiäre) Konflikte, beengte Wohnverhältnisse, Übernahme familialer Aufgaben, Migrations-, Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen beeinflussen Schulzuweisungen (Hirsch-

feld, 2021, S. 200ff.). Gleichzeitig fungieren die Bedingungen des Aufwachsens institutionell als Legitimation für die Verwehrung von Zugangsmöglichkeiten. Zudem wird das Versprechen der Unterstützung aus Sicht von Jugendlichen im Rahmen von spezifischen Schulformen wie der Förderschule nicht eingelöst (Hirschfeld, 2021, S. 203ff.).

Vielmehr erfahren Jugendliche aufgrund der besuchten Schulform Stigmatisierungen, Zuschreibungen und Abwertungen – durch Mitschüler:innen, Peers, Lehrer:innen, Berufsberater:innen, Familie etc. Diese Abwertungen drücken sich in Kompetenztests aus, ebenso wie in Form verbaler Gewalt, indem Förder- und Hauptschüler:innen als ‚dumm‘, ‚faul‘ oder ‚unmotiviert‘ wahrgenommen und bezeichnet werden. Hier wird sichtbar, dass strukturelle Zuweisungspraktiken nicht nur individualisiert werden, sondern Zuschreibungen fördern, die suggerieren, Jugendliche und junge Erwachsene seien selbst schuld an ihren Lebenslagen und Lebensweisen. Konfrontiert werden Jugendliche mit diesen klassistischen Zuschreibungen in Vorstellungsgesprächen, bei der Suche nach Praktika sowie in Beratungsgesprächen mit den Berufsberater:innen der Bundesagentur für Arbeit, indem ihnen ausschließlich theoriereduzierte Ausbildungen oder Maßnahmen des Übergangssystems als gangbare Wege nahegelegt werden. Berufsperspektiven oder -wünsche, die soziale Mobilität ermöglichen, soziale Anerkennung begünstigen oder mit höheren Bildungsabschlüssen einhergehen, sind meist weder angedacht, noch erfahren diese Unterstützung und sind letztlich Ausdruck von Klassismus. Gleichzeitig verfügen Jugendliche und junge Erwachsene aufgrund ihrer Herkunft nicht über (institutionell anerkannte) Ressourcen, dem etwas entgegenzustellen.

3.2 Übergangshilfe und Adressat:innenkonstruktion

Die Übergangshilfe Berufseinstiegsbegleitung setzt an den begrenzten beruflichen Wahlmöglichkeiten an und wendet sich an Jugendliche, denen ein Hilfebedarf attestiert wird. Der Blick in die rechtlichen Rahmenbedingungen der Übergangshilfe *Berufseinstiegsbegleitung* verweist darauf, dass dem Unterstützungsformat bereits eine Problemdiagnose von ‚Benachteiligung‘ innewohnt, die mit der Hilfe letztlich bearbeitet werden soll.

Die Analyse der Zugangsbedingungen¹ offenbart (Hirschfeld, 2021, S. 114), dass keineswegs alle Jugendlichen, sondern explizit Haupt- und Förderschüler:innen angesprochen werden, denen mit der Zielgruppendefinition² schlechte schulische Leistungen und geringe elterliche Unterstützung attestiert werden. Denn bei „die-

1 Die hier hervorgehobenen Aspekte beziehen sich auf das Modellvorhaben der Berufseinstiegsbegleitung und dessen rechtlicher Legitimation laut § 421s SGB III a. F. Ab dem Schuljahr 2012/2013 wurde es unter geänderten Bedingungen des § 49 SGB III fortgeführt.

2 Diese lautete: „Förderungsbedürftig sind Jugendliche, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben, den Abschluss der allgemeinbildenden Schule zu erreichen und den Übergang in eine berufliche Ausbildung zu bewältigen“ (§ 421s SGB III a. F.).

sem Personenkreis kann davon ausgegangen werden, dass auch die Integration in Ausbildung nach Beendigung der Schule mit Schwierigkeiten verbunden sein wird“ (Bundesagentur für Arbeit, 2008, S. 4). Dennoch seien, wie dem Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (Bundesagentur für Arbeit, 2011, S. 6) zu entnehmen ist, nur Jugendliche einzubeziehen, bei denen „grundsätzlich zu erwarten sei [...], dass die individuellen Voraussetzungen zur Aufnahme einer Berufsausbildung durch die Berufseinstiegsbegleitung geschaffen werden können“ (IAW et al., 2015, S. 3).

Es werden dabei Adressat:innen konstruiert, die voraussichtlich Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in den Beruf haben werden, was den gesetzlichen Vorgaben zufolge insbesondere Haupt- oder Förderschüler:innen sowie Jugendliche mit Migrationserfahrungen betrifft. Bei ihnen wird per se von geringer elterlicher Unterstützung ausgegangen, Noten werden als schlecht definiert und berufliche Vorstellungen und Wünsche in Frage gestellt. Hierin offenbaren sich neben schulformbedingten Stigmatisierungen, die als institutionelle Diskriminierung zu lesen sind, klassistische Zuschreibungen. Mit dem Instrument der Übergangshilfe werden diese Stigmatisierungen und ungleichen Chancen im Übergang regelrecht zementiert.

3.3 Adressierungen in Übergangshilfen

Die Adressat:innenkonstruktion und folglich die Auswahlpraktiken der Übergangshilfe Berufseinstiegsbegleitung gehen mit institutionellen Zuschreibungen durch Fach- und Lehrpersonen einher, die sich in den Adressierungen der Jugendlichen als *hilfebedürftig* und *hilfewürdig* niederschlagen. Mit diesen Adressierungen werden ausgewählten Jugendlichen eine schwierige Berufswahl sowie geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt attestiert, berufliche Wahlmöglichkeiten gekappt und das Erreichen des Schulabschlusses in Frage gestellt. Überdies fordern die Adressierungen der Fach- und Lehrpersonen Jugendliche auf, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sich ihnen gegenüber zu positionieren. Dabei beeinflussen biografische Erfahrungen, Erlebnisse während der Praktika und im Kontakt mit anderen Personen, wie sich Jugendliche gegenüber den Adressierungen – i. S. v. Umdeutungen, Aneignung und Zurückweisung – sowie gegenüber der Übergangshilfe positionieren.

Indem nur einige Jugendliche ausgewählt und als *hilfebedürftig* adressiert werden, nehmen Jugendliche eine weitere Zuschreibung wahr, die sich auf das eigene Selbstbild auswirken und das Gefühl *anders*, *falsch* oder *dumm* zu sein hervorrufen kann.

Durch die Adressierung als *hilfebedürftig*, die herkunftsbezogene Stigmatisierungen sowie klassistische Zuschreibungen präsent hält resp. reproduziert, wird das Gefühl vermittelt, den Übergang nicht allein bewältigen zu können, was ein Ablehnen der Übergangshilfe nahezu verunmöglicht. Dies bringt Jugendliche dazu,

sich den (institutionellen) Erwartungen zu unterwerfen und den eigenen Aufwand für den Eintritt in Erwerbstätigkeit zu erhöhen. So absolvieren jugendliche Teilnehmer:innen von Übergangshilfen neben verpflichtenden weitere, zusätzliche Praktika, versuchen Kontakte zu Betrieben herzustellen (etwa durch Probearbeiten) und sind gewillt, auf diese Weise Zugangsmöglichkeiten zu potenziellen Arbeitgebenden zu generieren. Damit geht auch der Versuch einher, durch die Teilnahme an der Übergangshilfe erfahrene bzw. bewusst gemachte Defizite auszugleichen, Umwege, Herausforderungen, Druck und/oder Stigmatisierungen anzunehmen und durch ihre Teilnahme an der Übergangshilfe mit diesen umzugehen, sie umzudeuten oder zu bewältigen.

3.4 Berufsorientierung im Kontext von Übergangshilfen

Mit der Unterstützung, die im Rahmen der Übergangshilfe offeriert wird, geht einher, dass nicht alle Berufswünsche unterstützt und berufliche Wunschvorstellungen so bearbeitet werden, dass ein *Unterkommen* in Ausbildung möglich wird. Dabei geht es aus einer institutionellen Perspektive um die Unterstützung und Hervorbringung *realistischer* Berufsperspektiven (Walther, 2014b). Die erlebte Adressierung als hilfebedürftig bringt teilnehmende Jugendliche dazu, eigene berufliche Vorstellungen mit real existierenden Möglichkeiten abzugleichen, sie anzupassen und ggf. zu verändern. Dass sich diese angeschobenen Cooling-Out-Mechanismen (Goffman, 1952; Walter & Walther, 2007; Walther, 2014b; Preite, 2019) auch vollziehen, wird durch biografische Erfahrungen Jugendlicher, aber vor allem durch „diskursive Figuren, die Übergänge von der Schule in den Beruf“ (Walther, 2020, S. 74) prägen, möglich. (Fehlende) Ausbildungsreife, Meritokratie, frühzeitige und vertiefte Berufsorientierung sowie schulische Höherqualifizierung (Walther, 2020) beeinflussen damit Cooling-Out-Mechanismen, die nicht nur Ungleichheit (re-)produzieren, sondern aufgrund biografischer Erfahrungen, erlebter institutioneller Diskriminierung und institutioneller Bearbeitung Aneignungsprozesse Jugendlicher fördert und letztlich das Unterkommen im Arbeitsmarkt zum allumfassenden Ziel wächst. Von Berufswünschen oder schulischen Höherqualifizierungen, die als Möglichkeit sozialen Aufstiegs gedeutet werden können, wird oftmals abgeraten, was mit dem angestrebten schulischen Abschluss begründet wird. Damit scheinen soziale Aufstiege durch Übergangshilfen (überhaupt) nicht möglich zu sein resp. werden nur bedingt angedacht.

Und dabei geht es gar nicht darum, dass Jugendliche ‚Visionen‘ verfolgen, sondern Dinge wie eine unbefristete Anstellung, Familiengründung und Wohneigentum als Wünsche ihrer Lebensführung aufrufen – Zukunftsaussichten, die dem *Normallebenslauf* und institutionellen Erwartungen entsprechen. Damit entwerfen Jugendliche zwar Zukunftsaussichten, die grundsätzlich dem entsprechen, was in den Übergangshilfen als unterstützungswert erfahren wird, jedoch scheinen diese Ziele für Jugendliche der unteren Bildungsgänge nicht oder nur mit einem

erhöhten Aufwand erreichbar. Aus einer Klassenperspektive lässt sich hier fragen, ob und inwiefern Jugendlichen der unteren Bildungsgänge diese Aussichten überhaupt zugestanden werden oder allein durch zugeschriebene Hilfsbedürftigkeit verwehrt werden und bleiben.

4 Regulierung von Übergängen durch Übergangshilfen

Mit Bezug zum Ausgangspunkt des Beitrags und der Frage, *wie* Übergänge von der Schule in den Beruf im Kontext von und durch ‚Übergangshilfen‘ problematisiert und reguliert werden, welche klassistischen Zuschreibungen hierbei erfolgen, kann festgehalten werden, dass durch das Zusammenspiel erlebter institutioneller Diskriminierung, der Konstruktion von Adressat:innen, spezifischer Adressierungen und Cooling-Out-Mechanismen in und durch Übergangshilfen Übergänge in Ausbildung und Beruf sogenannter benachteiligter Jugendlicher entsprechend ihrer sozialen Herkunft vorgespurt werden.

So zeigt sich, dass Jugendliche, die Haupt- und Förderschulen besuchen, grundsätzlich mit Stigmatisierungen und klassistischen Zuschreibungen konfrontiert werden. Dabei blenden Zuweisungspraktiken zur Schulform aus, dass nicht ‚Leistung‘, sondern biografische Erfahrungen, die an soziale Herkunft gekoppelt sind, ungleiche Bildungsvoraussetzungen schaffen, die nicht mit ‚Leistung‘ gleichgesetzt werden können. Mit dem Schulbesuch scheinen sich Zuschreibungsprozesse zu verselbstständigen resp. zu verstärken. Damit wird der Haupt- und Förderschulbesuch zum Stigma in einer leistungsorientierten und erwerbszentrierten Gesellschaft, der nicht nur als Abweichung vom gängigen Bild des Normallebenslaufs gedeutet wird, sondern weitere Anschlussmöglichkeiten aufgrund von individuellen und klassistischen Zuschreibungen verunmöglicht, obwohl strukturelle Problemlagen Zugänge überhaupt erst versperren. Eigene Motivation oder besondere Leistungsanstrengungen werden zwar als Weg proklamiert, um ‚erfolgreich‘ zu sein, sind letztlich aber nicht ausreichend, um in (Wunsch-)Ausbildungen überzugehen oder um eine schulische Höherqualifizierung anzustreben. Vielmehr wird Jugendlichen im Zuge klassistischer Diskriminierungen Motivation und Leistung abgesprochen und erwartet, dass sie höhere Anstrengungen erbringen als bspw. Schüler:innen der Gymnasialstufe. Letztlich sind Jugendliche auf Verbündete angewiesen, auf Gatekeeper, die Zugänge schaffen, Begrenzungen öffnen und damit Teilhabeoptionen überhaupt ermöglichen – teilweise zum Preis der Unterwerfung und unter Aufgabe eigener Berufs- und Zukunftswünsche.

Weiter zeigt sich, dass die spezifischen Adressierungen im Kontext von Übergangshilfen Macht und Druck auf sogenannte benachteiligte Jugendliche ausüben. Jugendliche müssen mit ihnen umgehen, sie zurückzuweisen und/oder umwenden. Insbesondere durch die Verkettung von Adressierungen durch unterschiedliche Kontakte und Bezugspersonen – die nicht zwingend in eine Richtung

laufen – sind Jugendliche gefordert, sich gegenüber den teilweise unterschiedlichen Adressierungen zu positionieren sowie ggf. mit unterschiedlichen beruflichen Ratschlägen umzugehen (Hirschfeld, 2021). Zugespielt formuliert, zielen institutionelle Adressierungen darauf, Jugendlichen bewusst zu machen, dass sie den Übergang allein nicht schaffen und auf Übergangshilfen angewiesen sind, was ein Zurückweisen der Hilfe schier unmöglich macht. Damit wird in resp. durch Übergangshilfen der Defizitblick auf Jugendliche reproduziert und Jugendliche werden doppelt stigmatisiert. Im Sinne des Gatekeeping werden so die Bewältigungsschritte der Jugendlichen kontrolliert und gesteuert, lernen sie in den Übergangshilfen, was möglich ist und was nicht, welche Wege anerkannt oder illegitim sind. Cooling-Out-Mechanismen dienen dabei auch dazu, Übergänge in Ausbildung zu forcieren und schulische Höherqualifizierung nur bedingt – und personengebunden – zu fördern. Damit wird der Versuch, durch schulische Höherqualifizierung die eigenen Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erhöhen, ausgehebelt. Dies ist besonders paradox, werden ‚Bildung‘, ‚Leistung‘ sowie der Erwerb ‚hoher‘ Bildungszertifikate als Zugangsvoraussetzung für ‚erfolgreiche‘ Übergänge und die Übernahme gesellschaftlich angesehener beruflicher Positionen benannt.

Und dennoch: Übergangshilfen können dazu beitragen, dass sogenannte benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Arbeit übergehen. So unterstützen Hilfen im Übergang

„Berufsorientierungsprozesse Jugendlicher, das *Dranbleiben* und *Zurechtfinden* im Labyrinth der beruflichen und schulischen Anschlussmöglichkeiten und im Übergangssystem und damit den Übergang von der Schule in den Beruf insbesondere dann, wenn sich Jugendliche auf Adressierungen und auf von außen angeregte Cooling-out-Prozesse einlassen“ (Hirschfeld, 2021, S. 249).

Letztlich reproduzieren und *sortieren* Übergangshilfen soziale Ungleichheit und heben damit strukturelle Grenzen nicht auf. Folglich ist

„Hilfe nicht nur Kontrolle, sondern kann auch als gewaltvoll und als Substitut für das Leid betrachtet werden, das sich daraus ergibt, dass die eigenen beruflichen Vorstellungen und Lebensplanungen sogenannter benachteiligter Jugendlicher nicht umsetzbar sind. Der Grad der Betäubung hängt dabei von der Identifikation der teilnehmenden Jugendlichen mit der Hilfe ab“ (Hirschfeld, 2021, S. 250).

Neben einer Reflexion professionellen Handelns in Übergangshilfen ist damit unbedingbar, zu vergegenwärtigen, dass klassistische Zuschreibungen den Zugang zu Hilfen ebnen und durch Adressierungen permanent reproduziert und damit aufrechterhalten werden. Um dem etwas entgegenzusetzen, gilt es, in Übergangshilfen nicht nur Lebenslagen, Lebensweisen und biografische Erfahrungen von Jugendlichen anzuerkennen und in die Begleitprozesse einzubeziehen. Bedeut-

samer scheint neben Anerkennung Umverteilung zu sein (Fraser & Honneth, 2021 [2006]).

Solange jedoch in sogenannten ‚Wissensgesellschaften‘ am meritokratischen Prinzip festgehalten wird, Narrative aufgerufen werden, die hervorheben, sie:er habe es ‚geschafft‘, Abschlüsse und Berufe gesellschaftliche und finanzielle Abwertung erfahren, lässt sich anzweifeln, inwiefern klassistische Diskriminierungen aufgeweicht werden, sodass es wohl letztlich darum geht, diese zu bewältigen, wozu Soziale Arbeit einen Beitrag leisten kann.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. wbv Media.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2008). Bildung als Privileg. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 3. Aufl. (S. 11-43) VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behrens, J. & Rabe-Kleberg, U. (2000). Gatekeeping im Lebenslauf. Wer wacht an Statuspassagen? In E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation*. (S. 101-135). Lucius & Lucius.
- BMBF (2017). 15. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7e-d644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [10.08.2023]
- Brüggemann, T., Krüger-Potratz, M. & Rahn, S. (2011). Editorial zum Scherpunkttthema: Berufsorientierung als schulisches Handlungsfeld. In *DDS*, 103(4), 293-296.
- Bundesagentur für Arbeit (2008). *HEGA 12/08. Geschäftsanweisung zu § 421 SGB III – Berufseinstiegsbegleitung*. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (2011). *Geschäftsanweisung Berufseinstiegsbegleitung. Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III*. Juli 2010.
- Diefenbach, H. (2008). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 3. Aufl. (S. 221-243) VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Einsiedler, W. (2003). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. In K. S. Cortina et al. (Hrsg.), *Unterricht in der Grundschule*. (S. 285-341) Rowohlt.
- El-Mafaalani, A. (2017). Transformationen des Habitus. Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 103-127) Springer Fachmedien.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2021). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. 6. Aufl. Suhrkamp.
- Gängler, H. (2004). Hilfe. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 6. Aufl. (S. 143-150) VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, E. (1952). On Cooling the Mark Out. In *Psychiatry*, 15(4), 451-463. <https://doi.org/10.1080/00332747.1952.11022896>
- Gomensoro, A., Meyer, T., Hupka-Brunner, S., Müller, B., Oesch, D., Rudin, M. & Scharenberg, K. (2017). *Erwerbssituation im Alter von dreissig Jahren. Ergebnis-Update der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. TREE.

- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Hirschfeld, H. (2021). *Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe. Biografische Perspektiven auf pädagogisch begleitete Übergänge*. Budrich.
- IAW et al. (2015). Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Abschlussbericht. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales. https://www.iaw.edu/files/dokumente/fb_453_bereb.pdf [10.08.2023].
- Kessl, F. (2005). Soziale Arbeit als aktivierungspädagogischer Transformationsriemen. In H.-J. Dahme & N. Wohlfahrt (Hrsg.), *Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie – Handlungsfelder – Praxis*. (S. 30-43) Schneider Verlag Hohengehren.
- Kohli, M. (2017, Erstauflage 1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie & Sozialpsychologie*, 69. Jg., 495-524.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. W. Bertelsmann.
- Kratz, D. (2015). *Hilfe und Entfremdung. Ein biographischer Blick auf Langzeitarbeitslosigkeit und Hilfen zur Arbeit im Kontext der Sozialen Arbeit*. Juventa.
- Lamamra, N. & Duc, B. (2014). „C'est comme si c'était un parcours de guerre, et puis qu'on ait réussi, puis après on est tranquille ...“. Lehrvertragsauflösungen als Symptom komplexerer und verlängerter Transitionen. In R. Ryter & Schaffner, D. (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufintegration*. (S. 83-99) hep Verlag.
- Lessenich, S. (1995). Wohlfahrtsstaatliche Regulierung und die Strukturierung von Lebensläufen. Zur Selektivität sozialpolitischer Institutionen. In *Soziale Welt*, 46(1), 51–69.
- Luhmann, N. (1973). Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*. (S. 21-44) Luchterhand.
- Maaz, K., Baumert, J. & Neumann, M. (Hrsg.) (2014). Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft (24/2014).
- Meyer, T. (2018). *Von der Schule ins Erwachsenenleben: Ausbildungs- und Erwerbsverläufe in der Schweiz*. <https://doi.org/10.22019/SC-2018-00002>
- Müller, W. & Pollak, R. (2008). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 3. Aufl. (S. 307-345) VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preite, L. (2019). Jugendliche Handlungsfähigkeit wider die Praktiken des Cooling-Out: Eine Fallstudie am Beispiel von drei männlichen Jugendlichen im Schweizer Übergangssystem. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5de6367a-3cb0-4b19-bd29-556bb0dd2d03>
- Schefold, W. (2011). Hilfe als Grundkategorie Sozialer Arbeit. Soziale Passagen. In *Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, 3. Jg., 11-28.
- Schröder, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (2013). Übergänge – Eine Einführung. In W. Schröder, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. (S. 11-20). Beltz Juventa.
- Stauber, B. (2019). Doing difference by doing transitions: Differenz(ierungs)theoretische Grundüberlegungen für die reflexive Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich, & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. (S. 231-252) Budrich.
- Walter, S. & Walther, A. (2007). „Context matters“: Anforderungen, Risiken und Spielräume im deutschen Übergangssystem. In B. Stauber, A. Pohl & A. Walther (Hrsg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. (S. 65-96) Juventa.

- Walther, A. (2014a). Übergangsregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich. In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. (S. 78-103) Beltz Juventa.
- Walther, A. (2014b). Der Kampf um ‚realistische Berufsperspektiven‘. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem? In U. Karl (Hrsg.), *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*. (S. 118-135) Beltz Juventa.
- Walther, A. (2020). Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*. (S. 61-85) Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_4
- Walther, A., & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröder, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. (S. 23-43) Beltz Juventa.
- Walther, A. & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Aufl. (S. 905-922) Springer VS.
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B. & Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. (S. 11-36) Budrich.

Autorin

Hirschfeld, Heidi, Dr.in

Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit,
Institut Kinder- und Jugendhilfe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergänge junger Erwachsener,
reflexive Übergangsforschung, Jugendhilfe, soziale Ungleichheiten
heidi.hirschfeld@fhnw.ch

Tanja Abou

Vorsortiert und ausgesiebt – strukturell vorgeformte Lebenswegentscheidungen junger Menschen aus der Arbeiter:innen- und Armutsklasse

Dieser Beitrag schaut aus der Perspektive der Sozialen Arbeit auf klassistische Weichenstellungen in den Übergangsprozessen junger Menschen. Zunächst wird die grundlegende klassismuskritische Perspektive anhand aktueller Diskussionen verdeutlicht. Strukturelle Erschwernisse werden mit Fokus auf die anhaltende Bildungssegregation, die rechtlichen Begrenzungen der Lebensphase Jugend und die komplexen, bürokratischen Herausforderungen bei der Ausbildungsfinanzierung konkretisiert. Nach einem Blick auf sogenannte Aufstiegererzählungen, Umdeutungsmöglichkeiten und adressat:innenkontrollierte Perspektiven werden Impulse für eine klassismuskritische Soziale Arbeit aufgezeigt.

Der Übergang aus dem schulischen Umfeld in die Gestaltung des weiteren Lebensverlaufs ist für alle jungen Menschen eine aufregende und teilweise auch mit Unsicherheiten und Herausforderungen verbundene Zeit. Wo soll es hingehen? Ausbildung? Studium? Auslandsjahr? Erst mal ein Praktikum? Wechsele ich den Wohnort? Kann ich mich umentscheiden?

Die Beantwortung dieser Fragen ist meist in Richtung Qualifizierung, Ausbildung oder Erwerbsarbeit ausgerichtet. Die wenigsten jungen Menschen werden es sich leisten können, den weiteren Lebenslauf ohne Berücksichtigung eines – zumindest zukünftigen – Einkommens zu planen. Dennoch bestimmt die Herkunftsklasse der jungen Menschen wesentlich, welche Gestaltungsspielräume sich öffnen. Das Auslandsjahr zur Orientierung, das unbezahlte Praktikum oder der Wohnortwechsel hängen entscheidend von den jeweiligen Finanzierungsmöglichkeiten ab.

Die Herkunftsklasse kann auch einen bedeutenden Einfluss auf die Bildungsentcheidung von jungen Menschen haben – Wünsche und Aspirationen werden durch materielle (Un-)Möglichkeiten, Denkbare und strukturelle Grenzen beschränkt. Diese Zusammenhänge sind nicht neu, finden aber in jüngerer Zeit wieder vermehrt Raum in Debatten über Klasse und Klassismus.

Von Klassenreisen und Diskriminierung

Ein Blick in die Veröffentlichungen der letzten Jahre lässt annehmen, dass die Auseinandersetzung mit Klasse und Klassismus, wenn nicht in der Fachpraxis angekommen, doch zumindest unumgänglich ist. Beziehen sich viele der Veröffentlichungen noch auf akademische Klassenreisen (Altieri & Hüttner, 2020; Reuter et al., 2020), haben in Sammelbänden auch Akteur:innen das Wort, die in der Sozialen Arbeit als Adressat:innen, aber nicht selbst sprechende Gruppe vorkommen (Seeck & Theißl, 2020; Macioszek & Knop, 2022). In der Reihe „Klassenfragen“ der Humboldt-Universität zu Berlin wird gar die „Renaissance des Klassenbewusstseins“ besprochen (Dreyer, 2019).

Dieser Enthusiasmus sollte kritisch stimmen. Während sich nun in akademischen und akademisierten Kontexten darum gestritten wird, ob Klassismus ein verwend- oder gar brauchbarer Begriff ist, um die Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft zu benennen, und ob die Arbeiter:innenklasse durch die Benennung von ungleichem Zugang zu Ressourcen im Kapitalismus gespalten wird, arbeiten selbstorganisierte Armutsbetroffene seit Jahrzehnten an solidarischen Unterstützungsstrukturen (Aktivist:innen aus dem BASTA!-Zusammenhang, 2020) zu Kernthemen wie Arbeitslosengeld II (ALG II) und Einkommensarmut (Seeck, 2023). Im Jahr 2022 wurde in den sozialen Medien unter dem Hashtag „Ich bin armutsbetroffen“ lebensweltlich Bericht erstattet, wie Menschen unterschiedlichster gesellschaftlicher Positionen – alleinerziehende Elternteile, Studierende, Transferleistungsbeziehende, Rentner:innen, Working Poor – ein Leben unterhalb der Armutsgrenze gestalten (müssen) und angesichts der steigenden Lebenshaltungskosten Verzweiflung, Empörung und Kritik am System äußerten.

Obwohl hier noch einmal deutlich wurde, dass Armutsbetroffene eine besonders vulnerable Gruppe darstellen, ist nur im Berliner Landesantidiskriminierungsgesetz der „soziale Status“ aufgenommen worden. Im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) fehlt diese Kategorie bisher. In dem Entwurf für ein Antidiskriminierungsgesetz, das 1997 in Amsterdam vorgelegt wurde, war „soziale Herkunft“ noch enthalten, wurde aber gestrichen und mangels Lobbygruppen nicht wieder aufgenommen (Kemper & Weinbach, 2009). Ob der Berliner Vorstoß auf Bundesebene eine Aktualisierung des AGG bewirkt, wird sich zeigen. Zudem ist fraglich, ob sich das Gesetz eignet, um klassistischer Diskriminierung strukturell entgegenzuwirken.

Zur Klärung: Klasse, soziale Herkunft, Schicht oder andere Behelfsvokabeln werden oft synonym verwendet, um zu beschreiben, was Klassismus meint: „Diskriminierung aufgrund von Klassenherkunft und Klassenzugehörigkeit“ (Seeck, 2022, S. 12), also „[d]as – systematische – abgeschnitten sein oder werden von Ressourcen [...] wie Bildung, Geld, Anerkennung und gesellschaftliche Teilhabe“ (Abou, 2017). Diese Perspektive soll bei der Betrachtung von Übergängen

aus dem Jugend- ins Erwachsenenalter – und damit verbundenen lebenslaufnormativen Scripten in Richtung formeller (Aus-)Bildung und Erwerbsarbeit – zugrunde gelegt werden.

Klassistische Wegbereitung

Auch wenn mit diesem Sammelband überwiegend die (Klassen-)Übergänge junger Erwachsener in den Blick genommen werden sollen, können die Bedingungen des „Erwachsenwerdens“ und die unbestreitbare Bildungssegregation auf dem Weg dorthin nicht außer Acht gelassen werden.

Exemplarisch sei hier auf die Hradil-Studie zu „Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I“ (Schulze et al., 2008) verwiesen, die herausfand, dass eine Gymnasialempfehlung für Schüler:innen aus der sogenannten „Unterschicht“¹ bei gleicher Leistung weniger wahrscheinlich ist als bei Schüler:innen aus Akademiker:innenfamilien. Ferner sei die IGLU-Studie angeführt, die aufzeigt, dass Kinder aus Arbeiter:innenfamilien mehr Kompetenz in unterschiedlichen Bereichen aufweisen müssen als Kinder aus Akademiker:innenfamilien, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (Schulze et al., 2008, S. 219ff.).

Die Erkenntnisse der genannten Studien sind nicht neu. Die seit 1951 durchgeführte Sozialerhebung verdeutlicht, dass Studierende mit „niedriger sozialer Herkunft“ – gemessen am formellen Bildungsstand der Herkunftsfamilie – über Jahrzehnte wesentlich weniger häufig eine akademische Bildungslaufbahn einschlagen als ihre Peers. Francis Seeck spricht in Bezug auf das „große Aussieben“ (Seeck, 2022, S. 43) von „institutionalisiertem Klassismus [...], also Klassismus, der in den Strukturen von Institutionen verankert ist“ (Seeck, 2022, S. 43).

Diese grundlegenden Vorbetrachtungen von Übergängen sind notwendig, um zu verstehen, welche Klassenweichen bis zu diesem Punkt bereits gestellt wurden. So schaut der Soziologe Aladin El-Mafaalani nicht nur auf die formell messbaren Leistungen, sondern beschreibt auch, was Armut mit Kindern macht. Für ihn werden klassismusbetroffene junge Menschen zu „Insolvenzverwaltern des Alltags“ (El-Mafaalani, 2020, S. 134). Die Verwaltung von einem Mangel an zur Verfügung stehenden Ressourcen beschreibt El-Mafaalani als „(hoch)kompetent“ (El-Mafaalani, 2020, S. 134), eine Perspektive, die sozialarbeiterischer Ressourcenorientierung sehr nah kommt und später noch einmal aufgegriffen wird (Paulick, 2019).

Die vielfach konstatierte Verlängerung der Lebensphase Jugend und die damit einhergehende Verlängerung von beruflicher Orientierung und Ablösung von Herkunftsfamilien beschreibt ein Zeitgeistideal, bei dem jungen Menschen Zeit

1 In Anlehnung an die im US-amerikanischen Raum gegründeten „Working Class-/Poverty Class Academics“ wird hier im Text „Armutsklasse“ statt des stigmatisierenden Begriffs „Unterschicht“ verwendet.

und Raum für Orientierung und Individualität bleiben. Aber: Haben klassismus-betroffene junge Menschen Zeit und Raum? Ein Blick auf gesetzlich festgelegte Altersspannen lässt daran zweifeln.

Gesetzliche Begrenzungen der Lebensphase Jugend

Die Lebensphase Jugend bewegt sich in gesetzlichen Grenzen. Als junger Mensch bzw. junger Erwachsener werden im SGB VIII § 7 Personen unter 27 Jahren bezeichnet. Diese Altersgrenze gilt vor allem bei Inanspruchnahme von Angeboten der offenen Jugendhilfe, wie Jugendzentren und Verbänden. Strafrechtlich gelten Personen zwischen dem 18. und 21. Lebensjahr als Heranwachsende und können nach dem Jugendstrafrecht verurteilt werden. Dies sei hier nur der Vollständigkeit halber aufgenommen, nicht als Zuschreibung.

Besonders betroffen von gesetzlichen Altersbegrenzungen sind junge Menschen, die Leistungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Anspruch nehmen oder in ALG-II-Bedarfsgemeinschaften leben. In den Hilfen zur Erziehung muss mit dem 18. Geburtstag ein Antrag auf Hilfen für junge Volljährige gestellt werden. Oft leben diese jungen Menschen schon seit dem 16. Lebensjahr in Wohngruppen oder Einzelwohnungen, die der „Verselbstständigung“ dienen und auf das Leben in der eigen(finanziert)en Wohnung vorbereiten sollen. Das gesetzliche Ende der Jugendhilfe ist mit dem Ende des 21. Lebensjahres vorgesehen. Darüber hinaus wird Unterstützung nur in begründeten Einzelfällen gewährt, wobei die Zahlen des Statistischen Bundesamtes zeigen, dass die Inanspruchnahme der Hilfen ab dem 18. Lebensjahr drastisch sinkt (Nüsken, 2015).

Junge Menschen, die in Familien leben, die auf Transferleistungen nach SGB II angewiesen sind, müssen bis zum 25. Geburtstag im familiären Haushalt verbleiben – sie dürfen nur auf Antrag ausziehen. Wenn sie wiederum den elterlichen Haushalt verlassen, kann es sein, dass der Wohnraum für die verbleibenden Familienmitglieder als „zu groß“ gilt und damit eine neue, kleinere Wohnung gesucht werden muss.

Jungen Menschen, die mit 18, 19 oder 21 Jahren aus dem Jugendhilfesystem ausscheiden (müssen) und auf Transferleistungen angewiesen sind, wird die U25-Regelung – obwohl es um den ersten Auszug aus dem Elternhaus gehen soll – oft so ausgelegt, dass ihnen die Antragsstellung auf ALG II verweigert wird. Sie werden aufgefordert, (wieder) im elterlichen Haushalt als Bedarfsgemeinschaft zu wohnen (Wiesner, 2014).

Nach dem Schulabschluss wird Nutzer:innen von staatlichen Unterstützungssystemen zudem oft nahegelegt, dass sie lieber schnell Geld verdienen sollen, vom Erreichen der Hochschulreife oder einem Studium wird abgeraten. Ein altersangemessener Fokus auf individuelle Interessen und Aspirationen weicht dem Druck, der von Sachbearbeiter:innen systematisch forciert wird (Brüntjen, 2022).

Dieser Exkurs in rechtliche Rahmenbedingungen soll nicht suggerieren, dass alle klassismusbetroffenen jungen Menschen auf monetäre Transferleistungen oder Jugendhilfe angewiesen sind – sie geraten jedoch schneller in den Blickwinkel staatlich organisierter Unterstützungssysteme (Ehlke & Thomas, 2020). Zudem wird das öffentliche Augenmerk selten auf die Ungleichheit gelegt, die bei betroffenen jungen Menschen im Vergleich zu ihren Peers entsteht. Der Raum für die oben schon beschriebenen Wünsche und Aspirationen wird wesentlich verkleinert – bei einer gleichzeitigen Erhöhung des Drucks, so schnell wie möglich ein eigenfinanziertes Leben zu führen. Selbstbestimmung und freie Entfaltung sind zweitrangig oder kommen nicht vor.

Unterfinanzierte (Aus-)Bildungsjahre

Ausbildungs- und Studienjahre bedeuten für junge Menschen ohne Zugriff auf materielles Kapital oft eine gestückelte Finanzierung aus mehreren Einkommens- und Transfersystemen. Diese Patchworkfinanzierung kann aus unterschiedlichen, möglichen Ergänzungsfinanzierungen bestehen, deren Beantragung und Neubeantragung nach Ablauf der Bewilligungsfristen recht aufwändig sein kann. Zur Verdeutlichung: Laut einer Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) verdienen Auszubildende im Jahr 2022 durchschnittlich 1.028 Euro brutto im Monat, was allerdings unterhalb der Inflationsrate liegt (Schönfeld & Wenzelmann, 2023). Davon bleiben netto ca. 800,00 Euro.

2023 stieg die festgeschriebene Mindestausbildungsvergütung für das erste Lehrjahr von 585,00 Euro auf 620,00 Euro brutto pro Monat (Statista, 2023). Zur Kompensation einer geringen Ausbildungsvergütung kann Bundesausbildungsbeihilfe (BAB) beantragt werden. Diese rechnet mit einem Grundbedarf von 723,00 Euro inklusive Wohnkosten, auf den die Ausbildungsvergütung bis auf einen Freibetrag von 65,00 Euro angerechnet wird (Arbeitslosenselbsthilfe 2023 I). Für Studierende und schulisch Auszubildende, die Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAFöG) erhalten, liegt der Höchstsatz für ein Studium derzeit bei 934,00 Euro pro Monat, für Schüler:innen bei 858,00 Euro (BMBF 2022). Will sich eine auszubildende Person – ob betrieblich, schulisch oder im Studium – etwas dazuverdienen, darf das Zusatzeinkommen 520,92 Euro pro Monat nicht übersteigen (BMBF 2023).

Jede der genannten Finanzierungen unterliegt Schwankungen je nach Lebenslage der auszubildenden Person. Wer bei den Eltern lebt, bekommt weniger. Zudem gibt es für jede Zusatzfinanzierungsmöglichkeit Regeln und Voraussetzungen. So wird der Zuschuss zu den Wohnkosten von 325,00 Euro beim BAB, der in den oben genannten Höchst-Grundbedarf mit eingerechnet ist, nur gezahlt, wenn der Hin- und Rückweg zur Ausbildungsstätte bei der günstigsten Verkehrslage zwei Stunden überschreitet (Arbeitslosenselbsthilfe 2023 I).

Unter Umständen können nicht im elterlichen Haushalt lebende Volljährige einen Abzweigungsantrag auf Kindergeld stellen, um dieses selbst zu erhalten. Die meisten der oben genannten Finanzierungsmöglichkeiten sind zeitbegrenzt und müssen in regelmäßigen Abständen neu beantragt werden. Gerade in der Anfangszeit entstehen oft Finanzierungslücken bis zu der Bearbeitung von Anträgen. Dazu sei noch angemerkt, dass die Armutsgrenze für einen Einpersonenhaushalt derzeit bei 1148,00 Euro liegt (WSI, 2012). Selbst bei Ausschöpfung aller oben genannten Finanzierungsmöglichkeiten ergibt sich meist ein Betrag, der darunter liegt.

Die oben genannten Finanzierungs- und Teilfinanzierungsmöglichkeiten sollen hier nicht in dem Sinne in die Kritik genommen werden, dass es nicht gut wäre, dass es sie gibt. Was vielmehr aufgezeigt werden soll, sind die komplexen bürokratischen Anforderungen, die an materiell benachteiligte junge Menschen gestellt werden, im Vergleich zu Peers, deren (Aus-)Bildungsjahre finanziell von Eltern(-teilen) getragen werden. Darüber hinaus können sich finanziell gut abgesicherte Auszubildende eher materiell aufwändige Anschaffungen leisten, seien es die Sicherheitsbekleidung für den Ausbildungsbetrieb, die Materialien für die schulische Ausbildung oder der Laptop für das Studium.

Was sowohl in den gesetzlichen Rahmenbedingungen als auch in den Finanzierungsmöglichkeiten deutlich wird, ist ein pädagogisch-paternalistischer Blick auf Personen, die auf Unterstützungs- und Transfersysteme angewiesen sind – oder dazu gebracht werden, auf diese angewiesen zu sein. Dies endet nicht mit dem jungen Erwachsenenalter, sondern wird angewendet, solange Abhängigkeitsverhältnisse bestehen. So müssen Personen im Bürgergeld-Bezug weiterhin mit Androhung von Leistungskürzungen rechnen, wenn sie einer vorgegebenen „Mitwirkungspflicht“ nicht nachkommen (Arbeitslosenselbsthilfe, 2023 II). Dazuverdientes muss teilweise oder ganz abgegeben werden. Einzig die Kostenheranziehung für das Einkommen von jungen Menschen im Jugendhilfesystem gilt seit Januar 2023 nicht mehr (BMFSFJ, 2022).

Dass es bei Klassenreisen² nicht nur um Finanzierung, sondern auch habituelle (An-)Passung geht, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

Aufstiegserzählungen im Fokus

„Der Tatsache, daß meine soziale Herkunft für mich prinzipiell eine besondere Situation an der Uni schafft, wurde nicht Rechnung getragen. Alle meine Versuche, Universitätsstrukturen mit als Grund für meine Probleme in Betracht zu ziehen, schlugen fehl. Ganz psychologischer Manier wurden gesellschaftliche Verhältnisse als Ursachen persönlicher Zustände ausgeblendet und ich alleine für meine Schwierigkeiten verantwortlich gemacht.“ (Autorinnenkollektiv, 1992, S. 35)

2 Der Begriff „Klassenreise“ wird hier statt des vertikalen „Bildungsauf- oder abstiegs“ verwendet. Er wird im deutschsprachigen Raum von Aktivist:innen verwendet (vgl. auch den Sammelband „Klassenfahrt“ von Knop & Macioszek (2022)).

Wer es schafft, sich durch die Selektions- und Ausschlussnadelöhre des Bildungssystems zu fädeln, wird gemeinhin als „Bildungsaufsteiger:in“ bezeichnet. Der „Aufstieg“ wird auf den ersten Blick mit Anerkennung honoriert, gleichzeitig ist er mit der Aufforderung einer habituellen Anpassung verbunden, die eine Entfremdung vom Herkunftssystem bedeuten kann.

Schon in den 1990er Jahren wurde in dem oben zitierten Reader „Kommen Sie auch aus der Bildungsferne?“ die Entfremdung diskutiert, die durch das Einschlagen eines sogenannten „höheren“ Bildungsweges entstehen und eine:n zwischen die Herkunftsfamilie und das neue akademische Umfeld werfen kann. „Damals verstand ich nicht, dass sie sich auch davor fürchteten, dass ich ein anderer Mensch werden würde – der nicht mehr ihre Sprache sprach“, beschreibt bell hooks die Spannungen beim Überschreiten von Klassengrenzen (hooks, 2020, S. 154).

Martina Witte kritisiert zudem den abschätzigen Ton der Studierenden aus akademischen Familien gegenüber der Arbeiter:innen- und Armutsklasse, wie das Reden über die ›dumme Masse‹, über ›die Prolls‹, über die ›blöde Verkäuferin‹ oder ›doofe Handwerker‹ (Abou et al., 2020, S. 35).

Es soll hier keineswegs gesagt werden, dass materiell arme Menschen und Familien grundsätzlich über keine akademische Bildung verfügten. Die „Aufstiegserzählungen“ Einzelner gehen jedoch häufig mit einer Abwertung der Herkunftsfamilien einher, komplexe und differenzierte Erzählungen bekommen kaum Sichtbarkeit.

Solche Erzählungen individueller sozialer Mobilität müssen aus klassismuskritischer Perspektive in die eingangs beschriebenen strukturellen Bedingungen eingelesen werden, wenn nicht von einer „weitgehend stabilen sozialen Immobilität“ (Reuter et al., 2020, S. 41) abgelenkt werden soll.

Zudem muss mit Blick auf Bildungsforschung hinzugefügt werden, dass der starke Fokus auf „Bildungsaufsteiger:innen“ die Frage aufwirft, aus welcher Perspektive Fragen gestellt werden. So identifiziert König (2020, S. 2) eine „institutionell gestützte Arbeitsteilung zwischen Hochschul- und Ausbildungsforschung“. Habituspezifischen Forschungsfragen wird eher im Feld der Hochschule nachgegangen; welche Passungen zum Beispiel sogenannte „Bildungsaufsteiger:innen“ vornehmen, während diese Frage umgekehrt, wie „eine habituelle Nicht-Passung von Kindern aus Akademikerfamilien“ (König, 2020, S. 3), in der Ausbildungsforschung nicht untersucht wird. Hier wiederum wird der Fokus auf problematische und prekäre Verläufe gelegt (ebd.). Bildungsforschung muss sich also kritisch hinterfragen, welche Voreingenommenheit, Vorannahmen und Verwertbarkeitsinteressen in Fragestellungen einfließen bzw. von wem diese Fragen gestellt werden.

Umdeutung als Anerkennungsstrategie

Den oben beschriebenen Habitus-Struktur-Konflikten (Schmitt, 2010) kann mit einer Umdeutung von nicht-passend gelabelten Bewältigungsstrategien begegnet

werden. Wie eingangs beschrieben, unternimmt Aladin El-Mafaalani (2020) den Versuch einer Umdeutung, um den Fokus auf Wertschätzung für die Bewältigungsstrategien von jungen und oft mehrfachdiskriminierten Menschen zu lenken. Über jahrzehntelang verfestigte Negativzuschreibungen stellt er eine Deutung der Kompetenzen der jungen Menschen als besonders managementbegabt und Erklärungsansätze in Bezug auf Denk- und Handlungsmuster gegenüber. Das ist innerhalb von Diskursen, in denen Klassismus Betroffene nur als defizitäre Subjekte vorkommen, einerseits erfrischend und notwendig, andererseits liegt hierin die Gefahr einer Essentialisierung und einer Vereinfachung von komplexen Lebenswelten.

Solche Umdeutungsstrategien, die einer hegemonialen Lesart von Verhalten, das als „abweichend“ gelabelt wird, entgegengesetzt wurden, gab es schon in den 1970er Jahren. Paul Willis attestierte anhand seiner Beobachtungen an einer „Arbeiterschule“ den Schülern³ eine „Gegenkultur“. Willis zeigt auf, wie eine Gruppe von Jugendlichen aus der Arbeiter:innenklasse in einer britischen Schule ihre Ablehnung gegenüber der Schule und den Anforderungen des Lehrplans durch eine subkulturelle Identität zum Ausdruck brachten, die sich in einer oppositionellen Haltung gegenüber der Schule und der Vorstellung äußerte, dass es „cool“ sei, Regeln zu brechen und gegen das Schulsystem zu rebellieren.

Willis schlägt vor, dass die subkulturelle Identität der Schüler nicht nur ein Ausdruck von Widerstand, sondern auch von Spaß und Freiheit ist, der es den Schülern ermögliche, ihre Jugendzeit zu genießen und ihre eigene Kultur zu entwickeln. Aus Nicht-Anpassung wird „Spaß am Widerstand“, den beobachteten jungen Menschen wird eine besondere Kreativität im Umgang mit restriktiven Gegebenheiten attestiert. Einen langfristigen Nutzen können sie aus den identifizierten Strategien jedoch nicht ziehen (Willis, 2011). Zudem sollte sich die Frage stellen: Müssen Diskriminierungs Betroffene der Mehrheitsgesellschaft erst verwertbar geredet werden, bevor sie Anerkennung und angemessene Unterstützung bekommen?

Adressat:innenkontrollierte Impulse

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass effektive Impulse zur Verbesserung von Verhältnissen auch aus Graswurzelperspektive denk- und machbar sind. Als eine der bekanntesten adressat:innenkontrollierten Interventionen, die einen nachhaltigen Einfluss auf die zukünftige Gestaltung der Kinder- und Jugendhilfe hatte, gilt die sogenannte Heimrevolte um die 1968er Jahre (Mehrbusch, 2022), in deren Zuge auch das Haus Bethanien in Berlin besetzt wurde. Diese ist hier hervorgehoben, da sich die Kämpfe zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Auszubildenden und Adressat:innen mit stationärer Jugendhilfe verbanden.

3 Dem Original entsprechend wird an dieser Stelle – ausnahmsweise – das generische Maskulinum verwendet.

Die Besetzung begann als Protest gegen die Bedingungen in den Heimen und die Arbeitsbedingungen in Ausbildungsprogrammen. Die Besetzer:innen forderten bessere Lebensbedingungen, mehr Mitbestimmung und eine demokratischere Organisation von Einrichtungen. Die Besetzung zog eine breite öffentliche Aufmerksamkeit auf sich und wurde von vielen als Ausdruck des Unmuts der jungen Generation gegenüber den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen gesehen. Die Besetzung dauerte mehrere Wochen und führte zu intensiven Verhandlungen zwischen den Besetzer:innen und Vertreter:innen der Stadt Berlin. Letztendlich wurden einige Forderungen der Besetzer:innen erfüllt, darunter die Einrichtung von Jugendzentren und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen in den Ausbildungsprogrammen (Scherer & Emrich, 2011).

Die im Zuge der Heimrevolte auftretenden Schwierigkeiten, wie eine Überforderung bestehender Wohnprojekte mit Trebegänger:innen, Belastungsgrenzen von Fachkräften und Konflikten unter Bewohner:innen (ebd.), sollen hier nicht unterschlagen werden, auch sollen die gewaltvollen Umstände in den Erziehungsheimen, die zu den Abgängen führten, hier nicht ungenannt bleiben. Was deutlich werden soll, ist, dass einer der nachhaltigsten Impulse zu einem Umdenken in der Kinder- und Jugendhilfe von Adressat:innen gesetzt wurde.

Zeitgleich formulierte sich mit Blick auf die Soziale Arbeit „eine radikale Kritik an jenem kapitalistischen System, das [...] für die Armut und das Leid der Adressat*innen Sozialer Arbeit verantwortlich“ (Schäfer, 2020, S. 210) gemacht wurde. Polarisierend wurde Soziale Arbeit einerseits als Profession beschrieben, die Macht- und Ausbeutungsverhältnisse stabilisiert, oder andererseits als „Soziale Arbeit von unten“, die das Potenzial hat, strukturelle Bedingungen in den Blick zu nehmen und zu verändern (Schäfer, 2020, S. 210).

In Ansätzen wie der „Antikapitalistischen Jugendarbeit“ (Lessing & Liebel, 1974) oder der „Emanzipatorischen Jugendarbeit“ (Giesecke, 1980) wurde Letzteres aufgegriffen. Hier wurde der Blick nicht auf die individuellen Problemlösungs- und Bewältigungskompetenzen der Adressat:innen gelegt, sondern auf die Kritik an strukturellen, sozialen und ökonomischen Umständen.

Klassismuskritische Soziale Arbeit

„Die Solidarität mit den Armen ist der einzige Weg, der uns zurück zur Vision einer Gemeinschaft führen kann, die Gewalt und Ausbeutung effektiv herausfordert und eliminiert.“ (bell hooks, 2020)

Die beschriebenen Ansätze kapitalismuskritischer Sozialer Arbeit scheinen trotz der wiederaufflammenden Debatte um „Klasse“ keine nennenswerte Beachtung zu finden. Vielmehr haben sich neoliberale Ansätze durchgesetzt, Soziale Arbeit bewegt sich „inhaltlich nahe an der Entpolitisierung“ (Schäfer, 2020, S. 211). Auch die Thematisierung von Klassismus läuft Gefahr, sich in einer reinen Aner-

kennungsdebatte zu verlieren. Das wäre nicht nur für die Adressat:innen, sondern auch für die Fachkräfte verschenktes Potenzial.

Wie oben aufgezeigt, muss klassismuskritische Soziale Arbeit sich die Frage stellen: Wer steht im Fokus staatlich organisierter, pädagogischer Angebote und damit auch den verschiedenen Feldern, in denen sich Soziale Arbeit auffächert? Welche strukturellen Gegebenheiten hindern junge Menschen an gesellschaftlicher Teilhabe? Und auf welcher Ebene kann hier interveniert werden?

Soziale Arbeit bewegt sich zu oft im Rahmen einer Brandlöschungs-Profession, die die eingangs genannten Herausforderungen durch eine Vielzahl an Unterstützungs- und Beratungsangeboten zu kompensieren sucht. In Berufsorientierungsberatungen, Anlaufstellen zur Entwirrung der Finanzierungsmöglichkeiten, Einzelfallhilfen, Wohngruppen, Notunterkünften und einer Vielzahl anderer Angebote wird versucht, Unterstützung zu geben. In der Regel unter starren Vorgaben bürokratischer Systeme, in denen nicht selten Sympathie, individuelles Engagement und Willkür eher zufällig zu positiven Einzelfallentscheidungen führen; zum Beispiel die Weiterbewilligung einer Hilfe über eine Altersgrenze hinaus oder die Berücksichtigung von individuellen Bildungsaspirationen.

Unter Adressat:innen gibt es eine „Glückserzählung“, in der die Überwindung einzelner oder mehrerer (Bildungs-)Barrieren als individueller Zufall eingeordnet wird (Aumair, 2020; Doll, 2013; Finkel, 2004). Diese Einordnung überrascht mit Blick auf die restriktiven Gegebenheiten nicht, dennoch muss sich hier die Frage stellen: Darf die Gestaltung eines selbstbestimmten Lebensweges ein Glücksfall sein?

„Es gibt kein Rezept für gelingende Bildung, aber es gibt Strategien, die Gelingensmomente unterstützen“, fasst Betina Aumair (2020, S. 224) ihre 20-jährige Erfahrung in außerschulischen Bildungsinstitutionen zusammen. Sie plädiert, utopische Momente und Resonanzerfahrungen zu verbinden, mit jungen Menschen zu philosophieren und Gesellschaft zu verändern (Aumair, 2020, S. 224). Der Kern liegt hier in dem ernsthaften Einbezug der Perspektiven und Bedürfnisse der jungen Menschen.

„Betroffene Akteur*innen müssen die Erfahrung machen, dass sie mitbestimmen und ihre Perspektiven einbringen können und sich nicht mit Fachkräften konfrontiert sehen, die vermitteln, dass sie das Recht dazu haben, als Expert*innen zu entscheiden, was gut für ihre Adressat*innen sei“ (Kottwitz, 2020, S. 42).

Eine klassismuskritische Haltung ist unabdingbar, um die beschriebenen strukturellen Erschwernisse als diskriminierend einzuordnen und jungen Menschen parteilich zur Seite zu stehen.

Klassismuskritische Soziale Arbeit kann mit einem Blick in die Geschichte die verfestigten Vorurteile und Stigmen gegen materiell arme Menschen reflektieren, um entsolidarisierende Phänomene einordnen zu können. Als mögliche Fokussie-

rungen seien hier die Debatte um „verdiente“ und „unverdiente“ Armut (Kaußen, 2015, S. 30ff.) und die Geschichte der Verfolgung der sogenannten „Asozialen“ genannt (Gaida, 2022).

Es geht hier nicht nur um individuelle Handlungsfragen oder Reflexion der eigenen Position, sondern um eine machtkritische Soziale Arbeit, die dazu beiträgt, gesellschaftliche Verhältnisse zu benennen und offenzulegen. Um der Argumentation vorwegzugreifen, dass nur die Überwindung des Kapitalismus eine adäquate Perspektive sei: Ein anderes System ist, mit Philipp Schäfer gesprochen, „trotz aller Krisen – nicht absehbar“ (Schäfer, 2020, S. 218), daher „liegt es an der kritischen Sozialwissenschaft, den Praktiker*innen Sozialer Arbeit, den politischen Bildner*innen und Aktivist*innen, die Folgen dieses Systems offenzulegen“ (Schäfer, 2020, S. 218).

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass es Konzepte und Ansätze dazu bereits gab und gibt. Seien es die schon genannten Impulse aus der Heimrevolte, konkrete betroffenenkontrollierte Ansätze, wie sie seit 1996 im Weglaufhaus in Berlin umgesetzt werden,⁴ oder auch theoretische Betrachtungen von kollektivem Empowerment-Prozessen (Herriger, 2020, S. 164ff.). Es fehlt also nicht an Inspiration und Vorarbeit für aktualisierte Neukonzeptionen klassismuskritischer Sozialer Arbeit, die zum Beispiel mit den Überlegungen zum bedingungslosen Grundeinkommen oder neueren Umverteilungsdebatten – wie von „Tax me now“ angestoßen – zusammengedacht werden können. In Hinsicht auf die oben beschriebene Patchworkfinanzierung von Ausbildung(en) könnte eine bedingungslose, unbürokratische Finanzierung zum Beispiel eine Alternative bieten und Freiräume im Blick auf (Aus-)Bildung und Lebenswegentscheidungen eröffnen.

Junge Menschen sollten beim Übergang in ein selbstbestimmtes Erwachsenenleben nicht von existenziellen Sorgen, Antragsbergen, klassistischer Selektion und gesetzlichen Beschränkungen in ihrer Entscheidungsfreiheit eingeschränkt werden. Vielmehr sollten auch junge Menschen aus der Arbeiter:innen- und Armutsklasse gleiche Chancen und Möglichkeiten bekommen wie ihre Peers.

Literatur

- Abou, T. (2017). *Klassismus oder Was meine ich eigentlich, wenn ich von Klassismus spreche? Eine Annäherung*. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V.
- Abou, T., Seeck, F., Theißl, B. & Witte, M. (2020). Feministischer Klassenkampf – Strategien gegen Klassismus und Akademisierung aus (queer-)feministischer Perspektive. Ein Gespräch. In F. Seeck & B. Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. (S. 35-44) Unrast.
- Aktivist*innen aus dem BASTA!-Zusammenhang (2020). Die Berliner Erwerbsloseninitiative BASTA! In F. Seeck & B. Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen*. (S. 59-69) Unrast.

⁴ www.weglaufhaus.de

- Altieri, R. & Hüttner, B. (Hrsg.) (2020). *Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*. BdWi-Verlag.
- Arbeitslosenselbsthilfe (2023 I). *Berufsausbildungsbeihilfe (BAB): Antrag, Höhe & Voraussetzungen*. Arbeitslosenselbsthilfe.org.
- Arbeitslosenselbsthilfe (2023 II). *Hartz-4-Sanktionen vom Jobcenter: Wenn die Leistungen gekürzt werden*. Arbeitslosenselbsthilfe.org.
- Aumair, B. (2020). Bildung und soziale Ungleichheit: Impulse für eine klassismuskritische außerschulische Bildungsarbeit. In F. Seecik & B. Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. (S. 222-232) Unrast.
- Autorinnenkollektiv (1992). *Kommen auch Sie aus der BILDUNGSFERNE? Reader zum Projektatorium*. „Studiensituation von ArbeiterInnenentöchtern an der Hochschule“. Selbstverlag.
- BMBF (2022). Was sind Bedarfssätze und wie hoch sind sie? Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://bit.ly/3tooNfc> [07.08.2023].
- BMBF (2023). Welche Freibeträge werden gewährt? Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://bit.ly/467sUUN> [07.08.2023].
- BMFSFJ (2022). *Gesetz zur Abschaffung der Kostenberanziehung von jungen Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Brüntjen J.-S. (2022). Studieren ist nicht vorgesehen. nd. <https://bit.ly/3Q4hCec> [06.08.2023].
- Doll, A. (2013). Was bedeutet es, Care Leaver zu sein? In *Sozial Extra* 37. Jg., 50-52.
- Dreyer, I. (2019). *Klassenfragen Folge 1: „Schon Aristoteles spricht von sozialen Klassen“*. Humboldt-Universität zu Berlin. <https://bit.ly/3tnpu1S> [06.08.2023].
- Ehlke, C. & Thomas, S. (2020). *Care Leaver im Übergang zwischen Jugendhilfe und Jobcenter. Ein Blick auf gelingende Kooperationen*. Universitätsverlag Hildesheim.
- El-Mafaaani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. KiWi.
- Finkel, M. (2004). *Selbständigkeit und etwas Glück. Einflüsse öffentlicher Erziehung auf die biographischen Perspektiven junger Frauen*. Juventa.
- Gaida, O. (2022). Weiterhin „asozial“. Die Berliner Sozial- und Jugendfürsorge der Nachkriegszeit. In R.-C. Amthor, C. Kuhlmann & B. Bender-Junker (Hrsg.), *Kontinuitäten und Diskontinuitäten Sozialer Arbeit nach dem Ende des Nationalsozialismus*. (S. 179-193) Juventa.
- Giesecke, H. (1980). *Die Jugendarbeit*. Juventa.
- Herriger, N. (2020). *Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- hooks, b. (2020). *Die Bedeutung von Klasse*. Unrast.
- Kaufßen, H. (2015). *Armut in der Sozialen Arbeit: Disqualifizierende Armutsdarstellungen und die Profession der Sozialen Arbeit*. Diplomica.
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2009). *Klassismus. Eine Einführung*. Unrast.
- König, A. (2020). Sozialisation als Selbstprojekt. Eine qualitative Längsschnittstudie zu Ausbildung und Studium. In *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISO)*. 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.26043/GISO.2020.1.2>
- Kottwitz, M. (2020). *Klasse in der feministischen Mädchen*arbeit*. ASH.
- Lessing, H. & Liebel, M. (1974). *Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit*. Juventa.
- Macioszek, F. & Knop, J. (2022). *Klassenfahrt. 63 persönliche Geschichten zu Klassismus und feinen Unterschieden*. Edition Assemblage.
- Mehrbusch, K. (2022). *Die Heimkampagne von 1969. Zwischen politischer Agitation und reformorientierter Sozialarbeit*. Freie Linke Berlin.
- Nützen, D. (2015). *Lebenslagen von Care Leavern – Ein kurzer Überblick*. Dokumentation zum Fachtag: Von Care-Leavern lernen!
- Paulick, C. (2019). Ressourcenorientierung. Socialnet. <https://bit.ly/3Q2Bnms> [07.08.2023].
- Reuter, J., Gamper, M., Möller, C. & Blome, F. (Hrsg.) (2020). *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. transcript.

- Schäfer, P. (2020). Klassismus – (k)ein Thema für die Soziale Arbeit. In F. Seeck & B. Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. (S. 209-221) Unrast.
- Scherer, H. & Emrich, A. (2011). Jugendwohngemeinschaften und -kollektive in den 70er Jahren und ihr Einfluss auf Reformen in der Heimerziehung. In Gangway e. V. (Hrsg.), *Heimerziehung in Berlin West 1945–1975 Ost 1945–1989. Annäherungen an ein verdrängtes Kapitel Berliner Geschichte als Grundlage weiterer Aufarbeitung*. (S. 146-169). Bugrim.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schönfeld, G. & Wenzelmann, F. (2023). *Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2022: Erstmals im Durchschnitt über 1.000 Euro – Anstieg aber unterhalb der Inflationsrate*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Schulze, A., Unger, R. & Hradil, S. (2008). *Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe 1. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07*. Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeilegung, Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz und Planung.
- Seeck, F. (2022). *Zugang verwehrt. Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert*. Atrium.
- Seeck, A. (2023). Prozesse der Entfremdung. Neues deutschland 25.01.2023. nd-aktuell. <https://bit.ly/3ZFMDbI> [06.08.2023].
- Seeck, F. & Theißl, B. (Hrsg.) (2020). *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. Unrast.
- Statista (2023). *Höhe der Mindestausbildungsvergütung in Deutschland nach Ausbildungsjahr in den Jahren 2022 und 2023*. Statista. <https://bit.ly/3LJrmIo> [07.08.2023].
- Wiesner, R. (2014). *Hilfen für junge Volljährige. Rechtliche Ausgangssituation*. IgfH.
- Willis, P. (2011). *Spaß am Widerstand. Learning to Labour*. Argument Verlag.
- WSI (2021). WSI Verteilungsmonitor: Armutsgrenzen nach Haushaltstypen. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut. <https://bit.ly/46TFtDl> [06.08.2023].

Autorin

Abou, Tanja M. A.

Universität Hildesheim. Institut für Sozial- und Organisationspädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leaving Care, Klassismusforschung,
Intersektionalität, politische Bildung, queere Perspektiven.
abou@uni-hildesheim.de

Autorinnen und Autoren

Abou, Tanja M. A.

Universität Hildesheim. Institut für Sozial- und Organisationspädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leaving Care, Klassismusforschung, Intersektionalität, politische Bildung, queere Perspektiven.
abou@uni-hildesheim.de

Blasczyk, Sascha Alexander, M. A.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rehabilitation, Return to Work, Stay at Work
s.blasczyk@ovgu.de

Brandl, Christina, B. A.

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Partizipative Forschung, Migration und Bildung, Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt
christina.brandl@stud.ku.de

Bräulich, Pierre, M. A.

Universität Bremen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Sozialisation (Jugendlicher), Demokratiebildung und Identitätsentwicklung in der Lebensphase Jugend
p.braeulich@uni-bremen.de

Bucher, Judith, M. A.

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migration und Bildung, postkoloniale Ansätze und Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft, partizipative Forschung, inklusive Ansätze einer diversitätsbewussten Sozialen Arbeit und Transfer zwischen Theorie und Praxis
judith.bucher@ku.de

Cholewa, Julia, Dipl.-Sozialpädagogin (FH)/Soziologin (B. A.)

Promovendin an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt,
Pädagogisch-Philosophische Fakultät

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Intersektionalitätsbewusste und
diskriminierungskritische Soziale Arbeit

j.cholewa@stud.ku.de

Cubalevska, Marija

Universität Bremen/ITB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Zweit- und Fremdsprachenerwerb,
Integrations- und Sprachenpolitik, Migration und Flucht, Diskursanalyse,
Hegemoniekritische Ansätze, Marxismus, Postkoloniale Theorie

marija.cubalevska@uni-bremen.de

Eidemann, Jacqueline, Dr.in

Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulsozialarbeit, Biografieforschung
(Jugend), Nutzer*innenforschung, Kinder- und Jugendarmut und
Bildungsbenachteiligung.

j.eidemann@uni-bremen.de

Fasching, Helga, Assoz. Prof.in Mag. Dr.in

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkt: Inklusive Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung
von Transitionsprozessen.

Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Inklusive Übergänge von der Schule
in den Beruf, partizipative Kooperation, Intersektionalität, systemische
Beratungs- und Therapiekonzepte.

Leitung des FWF-Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion
in Bildungsübergängen“ (P29291, 1.10.2016-30.09.2021,
Homepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>)

Mitglied des Kuratoriums des Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen
Forschung in Österreich (FWF).

helga.fasching@univie.ac.at

Grimmer, Bettina, Dr.in

Pädagogische Hochschule Zürich/Abteilung für bildungswissenschaftliche
Forschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Sozialpolitik und
Kultursoziologie.

bettina.grimmer@phzh.ch

Groinig, Maria, Dr. phil.

Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik
Mitglied im Forschungsverbund der CLS-Studie (www.cls-studie.de).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungswissenschaft
mit Schwerpunkt Sozialpädagogik

groinig@uni-hildesheim.de

Handelmann, Antje, Prof.in Dr.in

Hochschule Bremerhaven, Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung
und Erziehung im Sozialraum

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergang Schule-Beruf,
Biografieforschung, soziale Ungleichheiten

Heinemann, Alisha M. B., Prof.in Dr.in

Universität Bremen/ITB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Post- und Dekoloniale Theorien,
pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft, Kritische
Diversitätsforschung, Übergang Schule – Beruf, Kritische Berufs- und
Erwachsenenbildung

heinemann@uni-bremen.de

Hirschfeld, Heidi, Dr.in

Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit,
Institut Kinder- und Jugendhilfe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergänge junger Erwachsener,
reflexive Übergangsforschung, Jugendhilfe, soziale Ungleichheiten

heidi.hirschfeld@fhnw.ch

Hobbins, Jennifer, Dr.in

Swedish National Defense University/Department of Leadership
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeits- und Organisationssoziologie,
Politische Soziologie.
jennifer.hobbins@fhs.se

Keil, Maria, Dr.in

Eberhard Karls Universität Tübingen
DFG-Graduiertenkolleg ‚Doing Transitions‘
Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Wissenschafts-
und Bildungssoziologie, Allgemeine Soziologische Theorie,
Übergangsforschung
maria.keil@uni-tuebingen.de

Korntheuer, Annette, Prof.in. Dr.in

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsteilhabe und Fluchtmigration,
Intersektionen von Behinderungserfahrungen und Fluchtmigration,
Diversität und Intersektionalität in Sozialer Arbeit, ko-konstruktive und
partizipative Forschung
annette.korntheuer@ku.de

Kurth, Stefanie, M. A.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik,
Abt. Berufsorientierung in inklusiven Kontexten
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsungleichheit, Übergänge in
Arbeit und Beruf, Subjektivierungstheorien, Qualitative Forschungsmethoden
stefanie.kurth@ifs.uni-hannover.de

Petrik, Flora, M. A.

Eberhard Karls Universität Tübingen
DFG-Graduiertenkolleg ‚Doing Transitions‘
Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit in Schule und
Hochschule, Wissenschaftstheorie, interpretative Sozialforschung,
Übergangsforschung
flora.petrik@uni-tuebingen.de

Schreiner, Mario, Prof. Dr.

Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Behinderung, Teilhabe, Anerkennung

mario.schreiner@htwsaar.de

Siegert, Karolina, Dr.in

Otto-Von-Guericke-Universität Magdeburg

Institut I: Beruf, Bildung und Medien, Bereich Erziehungswissenschaft,

Abt. Rehabilitationspädagogik

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Adoleszenztheorien, Biografische

Übergangsforschung, Generationenbeziehungen, soziale Ungleichheiten

Stauber, Barbara, Prof.in Dr.in

Eberhard Karls Universität Tübingen

Institut für Erziehungswissenschaft

DFG-Graduiertenkolleg ‚Doing Transitions‘

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Biografische Übergangsforschung,

Intersektionale Perspektiven, Jugend und junges Erwachsensein, rekonstruktive

Forschungsmethodologie

barbara.stauber@uni-tuebingen.de

Thielen, Marc, Prof. Dr.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik,

Abt. Berufsorientierung in inklusiven Kontexten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergangsforschung,

Ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung, Diversität

marc.thielen@ifs.uni-hannover.de

Tietjen, Julia

Universität Bremen/ITB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Intersektionale Frauen- und

Geschlechterforschung, Affekttheorien, Kritische Diversitätsforschung,

Übergang Schule – Beruf

julia.tietjen@uni-bremen.de

Der Sammelband thematisiert die Verbindung zwischen der Übergangsgestaltung von als benachteiligt geltenden Zielgruppen und der Differenzdimension Klasse, um zu verstehen, inwiefern Klasse als eine bislang zu wenig betrachtete Differenzdimension im Feld der Übergangsforschung und -beratung bedeutsam ist. Die Beiträge des Bandes verdeutlichen, dass pädagogische Handlungsfelder und Institutionen klassenspezifische Prozesse oder Positionierungen hervorbringen. Damit wird gleichzeitig auch eine reflexive Auseinandersetzung im Kontext der Professionalisierung, aber auch der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen (Sozial- und Sonderpädagogik, Soziale Arbeit) sichtbar.

Die Herausgeberinnen

Dr.in Karolina Siegert ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (FHW, Institut I) tätig. Sie lehrt und forscht in den Bereichen des Übergangs Schule-Beruf, Adoleszenz und soziale Ungleichheiten.

Prof.in Dr.in Antje Handelsmann ist Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Erziehung im Sozialraum an der Hochschule Bremerhaven. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind der Übergang Schule-Beruf, soziale Ungleichheiten sowie rekonstruktive Forschung.

Neben den individuellen Schwerpunkten arbeiten die Herausgeberinnen gemeinsam an den Themen Klasse und Klassismus sowie der Bedeutung von Familien- und Generationenbeziehungen im Kontext der Übergangsgestaltung.

978-3-7815-2633-4



9 783781 526334