

H a B i l

Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten
Projekt-Verbund „Chancen Erarbeiten“
www.chancen-erarbeiten.de

Hidayet Tuncer/Diana Sahrai

Bildungspfade und Berufsorientierung von Jugendlichen mit geringen Schriftsprachkompetenzen im Übergangssystem

Eine Analyse bildungsbiographischer Verläufe anhand
qualitativer Interviews

Zwischenbericht

Gefördert durch das



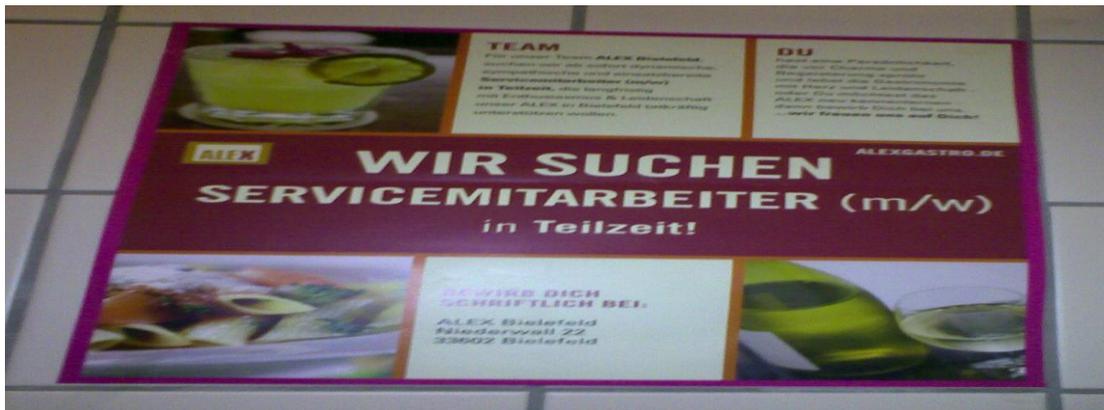
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Mitarbeiter

Ullrich Bauer | Uwe H. Bittlingmayer | Stephan Drucks | Jürgen Gerdes
Hastaoglu | Igor Osipov | Gudrun Quenzel | Diana Sahrai | Hidayet Tuncer

Kontakt

Prof. Dr. Ullrich Bauer | Universität Essen-Duisburg | Fakultät für Bildungswissenschaften | Institut für Pädagogik | AG Sozialisationsforschung | Weststadttürme
Berliner Platz 6-8 | 45127 Essen



Stellenausschreibung für ein Aushilfsstelle in der Gastronomie

Inhaltsverzeichnis

Executive Summary	4
Einleitung.....	6
1. Bildung und soziale Ungleichheit: Die Allokationsfunktion der Schule	12
1.1 Das strukturfunktionalistische Modell	12
1.2 Das ungleichheitssoziologische Modell.....	15
2. Arbeitsmarkt und soziale Ungleichheit: Segmentierte Arbeitsmärkte und arbeitsmarktstrategische Lagen.....	21
3. Bildungsbeteiligung und soziale Herkunft: Einige statistische Befunde	30
4. Kompetenzbegriffe im Kontrast	43
4.1 Kritische Reflexion des Kompetenzdiskurses	55
5. Bildungsaspiration, Bildungsstrategien und Bildungsbarrieren von Jugendlichen im Übergangssystem: Ergebnisse der empirischen Analyse.....	57
5.1 Forschungsdesign	59
5.2 „Minimale“ Kontrastierung von bildungs- und berufsbiographischen Verläufen	63
5.3 Bildungsbiographische Eck-Fallportraits von Jugendlichen im Übergangssystem	78
6. Resümee	109
Literaturverzeichnis.....	114
Anhänge	117

Executive Summary

In dem vorliegenden Bericht werden die bildungs- und berufsbiographische Verläufe von männlichen Jugendlichen im Übergangssystem als eine besondere Problemgruppe im Kontext der strukturellen Veränderung im wirtschaftlichen Feld und der Bedingungen kapitalistischer Strukturen anhand von leitfadengestützten halbstrukturierten Face-To-Face Interviews untersuchen. Zunächst werden wir anhand bildungssoziologischer Theorien die gesellschaftliche Allokations- und Selektionsfunktion der Schule herausarbeiten (Kap. 1). Dabei soll verdeutlicht werden, dass die Produktion von „Bildungsverlierern“ gerade in wirtschaftlich schwierigen Zeiten Teil der Allokationsfunktion der Schule selbst ist. Anschließend werden wir skizzenhaft Theorien segmentierter Arbeitsmärkte darstellen (Kap. 2). Dabei konzentrieren wir uns auf die Idealtypologie der arbeitsmarktstrategischen Lagen nach Kreckel (1997), u. a. weil dieser vor allem die unteren Ränge der beruflichen Hierarchie besonders differenziert berücksichtigt. In der Darstellung dieser beiden Perspektiven setzen wir unseren Fokus auch darauf, wie Migration in gesamtgesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen – auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem – eine systemstabilisierende Funktion einnimmt, etwa in Form einer Reservearmee in der kapitalistischen Wirtschaft. In Kapitel 3 werden dann einige bildungs- sowie arbeitssoziologische Befunde zur Ungleichverteilung von Bildungs- und Arbeitsmarktchancen dargestellt. Entlang der beiden ungleichheitsgenerierenden Dimensionen sozioökonomische Lage und Migrationshintergrund wird die Repräsentanz verschiedener sozialer Gruppen in der Sekundarstufe, auf Förderschulen, in Ausbildungsbereichen, Berufssektoren sowie in der Arbeitslosenquote herausgearbeitet. Als ein wesentlicher Fazit lässt sich konstatieren, dass die Befunde der herangezogenen quantitativen Studien durchaus kompatibel sind mit den unten vorgestellten Ergebnissen und Generalisierungen unserer qualitativen Studie, was auf die Eröffnung eines vielversprechenden erklärenden Zugangs schließen lässt. Als Hintergrund der Analyse von Kompetenzen der hier befragten Jugendlichen wird anschließend der sozial- und bildungswissenschaftliche Diskurs um eben jenen Begriff skizziert (Kap. 4). Die bis dahin vorgestellten gesellschaftlichen und ideologischen Kontextbedingungen der schulischen und beruflichen Entwicklung Jugendli-

cher und junger Erwachsener bilden den konzeptionellen Rahmen für unsere eigenen qualitativen schul- und berufsbiographischen Analysen. Die aus bildungs- und berufsbiographischen Interviews rekonstruierten Sozialisationsbedingungen, Handlungs- und Bildungskompetenzen bildungsferner Jugendlicher und insbesondere deren Bildungsaspirationen, -strategien und -barrieren sind Gegenstand von Kapitel 5, was den empirischen Kern des vorliegenden Berichts bildet.

In dem abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse zusammengeführt zu einer Gesamtschau der herausgearbeiteten Kompetenzen und Barrieren schulischer und beruflicher Teilhabe junger Menschen, der Dynamik bundesdeutscher Arbeitsmärkte und der strukturellen und ideologischen Reproduktionsbedingungen sozialer Ungleichheiten.

Einleitung

Seit den 1970er Jahren hat sich die Arbeitswelt dramatisch verändert: Beispielsweise verschob sich das Größenverhältnis der Wirtschaftssektoren zunehmend von eigentlicher Produktion zu der sogenannten Dienstleistungsarbeit. Eine rasante technische Entwicklung, der Einsatz von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien und eine ‚Verwissenschaftlichung‘ diverser alltäglicher Lebensbereiche werden im zeitdiagnostischen Diskurs als entscheidende Entwicklungsmotoren einer sogenannten Wissensgesellschaft gedeutet (vgl. Stehr 1994; Willke 2001). Moderne Wissensgesellschaften sind laut Daniel Bell nicht primär an der industriellen Fertigung, sondern an einer Dienstleistungsökonomie orientiert (Bell 1985: S. 130 ff.). Dienstleistungsberufe gewinnen in der Wissensgesellschaft immer mehr an Bedeutung und an gesellschaftlichem Rang (ebd. S. 136 ff.).

Im Tagesgeschäft machten sich die skizzierte Neuformierung und eine sektorale Schwerpunktverlagerung der kapitalistischen Wirtschaft – neben dem wachsenden Einzug von ‚wissensbasierten‘ Berufen wie Experten, Beratern und Ratgebern – durch Rationalisierung, Automatisierung, Produktionsverlagerung in die sogenannten Billiglohnländer sowie durch die Einführung von Managementkonzepten wie ‚Lean Management‘ bemerkbar.

Eine schwerwiegende Folge dieser Veränderungen ist ein stetiger Abbau von zuvor sicheren Arbeitsplätzen und von sogenannten ‚einfachen‘ und ‚überflüssigen‘ industriellen Tätigkeiten in den produzierenden und verarbeitenden Wirtschaftssektoren. Eine ebenso weitreichende Folge der Tertiarisierung, welche heterogene und hohe Qualifikationen erfordernde Berufszweige hervorbringt, ist das Verschwinden der konstitutiven Basis des gewerkschaftlich organisierten klassischen Industriearbeiters – der deutsche Wohlfahrtsstaat (vgl. Kaufmann 2005:253). Die im neu entstehenden Dienstleistungssektor Berufstätigen (‚Wissensarbeiter‘) haben im Vergleich zu den Industriearbeitern ein geringes Klassenbewusstsein und sind aufgrund ihrer übertariflichen Entlohnung und finanziellen Unabhängigkeit von staatlichen Sozialleistungen nur schwer gewerkschaftlich organisierbar (vgl. ebd.). Die Zunahme solcher ‚Wissensberufe‘ trägt neben weiteren Einflussfaktoren – wie dem demographischen Wandel – zur Schwächung historisch geformter wohlfahrtsstaatlicher Arrangements des deutschen Sozialstaats bei.

Parallel zu der Tertiarisierung der Wirtschaft steigen im ökonomischen Feld die Anforderungen für Berufstätige, ausdifferenzierte schulische und fachliche Qualifikationen und berufliche Kompetenzen vorweisen zu können, was vor allem die Chancen für geringqualifizierte und bildungsferne Gesellschaftsgruppen, eine stabile Berufsbiographie zu realisieren, zunehmend verringert (Wittel 1998; Bolder/Hendrich 2000). Zudem werden bei zukünftigen Mitarbeitern in sogenannten einfacheren Tätigkeitsfeldern Bildungskompetenzen vorausgesetzt, die in der tatsächlichen Praxis nicht unbedingt notwendig sind.

Die niedrigen und mittleren (Aus-)Bildungstitel – allen voran der Hauptschulabschluss – werden regelrecht entwertet (vgl. Feldmann 2005) und ihren Trägern wird zudem durch eine kanonisierte Voreingenommenheit geradezu die Chance verwehrt, sich in der beruflichen Anlern- und Praxisphase zu bewähren. Hierbei spielt nicht zuletzt die Vorstellung hinein, dass (wissens-)gesellschaftlich – und das heißt vor allem wirtschaftlich – verwertbare Handlungs-, Bildungs- und Sozialkompetenzen bei bildungsfernen Gruppen (mit zum Teil geringen Lese- und Schreibkenntnissen) nicht vorhanden und diese durch diverse vorhandene Kompetenzen auch nicht ersetzbar seien. Diese Tendenz lässt sich noch stärker bei Förderschülern verorten.

Die strukturellen Veränderungen im wirtschaftlichen Feld und die sich daraus ergebenden unmittelbaren Folgen für die Arbeitswelt – u.a. der stetige Arbeitsplatzabbau, eine über Jahre hinweg sich stabil haltende Diskrepanz zwischen den vorhandenen Ausbildungsplätzen und der überproportional hohen Zahl an Bewerbern (vgl. BMBF 2010) sowie die allgemeine Forderung nach höheren Bildungsqualifikationen – treffen in erster Linie Menschen, die lediglich einen Haupt- oder Förderschulabschluss oder auch gar keinen in Deutschland anerkannten Schulabschluss vorweisen können.

Gerade diese bildungsfernen Gruppen werden – so die Prognose der Wissensgesellschaftstheoretiker – in einer aufkommenden Wissensgesellschaft nicht in der Lage sein, sich in politischer, sozialer und ökonomischer Hinsicht als produktive Gesellschaftsmitglieder zu beteiligen (vgl. Wagner 2008).

Die per Vergabe von Bildungstiteln postulierte Kompetenzvermittlung sowie Kompetenzfeststellungsverfahren im Schulbetrieb (z. B. Kopfnote) und in der Wirtschaft sorgen

in der Gegenwart für eine negative Selektion der bildungsfernen Gruppen. Diese Jugendlichen werden von der Mehrheit der Ausbildungsbetriebe oft als unzureichend qualifiziert erachtet und ihnen werden wirtschaftlich verwertbare Handlungs-, Bildungs- sowie Sozialkompetenzen per se abgesprochen. Gerade durch die Bewertung per Bildungstitel und Zertifikat sowie durch die Nichtwahrnehmung diverser Kompetenzen, über die bildungsferne Gruppen verfügen, greift im wirtschaftlichen Feld eine „einschließende

Auslese mit Stigmatisierungseffekt“ (vgl. Solga 2002). Eine ökonomische Logik, welche dichotom ‚inkompetent‘ vs. ‚ininkompetent‘ aufteilt, verleiht den modernen Gesellschaften ein qualitativ neuartiges Profil von sozialer Ungleichheit.

Dieses trifft vor allem solche bildungsfernen Jugendlichen mit Lese- und Schreibschwächen, die durch den PISA-Schock stärker ins Licht der Bildungsforschung gerückt sind. Den Ergebnissen der PISA-Studie zufolge erreichten 10% der Jugendlichen beim Lesen und Verstehen von Texten nicht einmal die ‚Kompetenzstufe1‘. Laut der aktuellen PISA-Studie 2009 weisen insgesamt 18,5% der Jugendlichen in der neunten Klasse schwache Lesekompetenzen nach (vgl. OECD Pressebericht 2010). Diese Schülerpopulation, die überwiegend in den Haupt- und Förderschulen verortet ist, wird in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung zwar nicht als funktionale Analphabeten¹ definiert, da sie über elementare Lese- und Schreibfähigkeiten verfügt. Jedoch besteht für sie die Gefahr, in höhere Lese- und Schreibfähigkeiten abverlangenden Lebenssituationen an ihre Grenzen zu stoßen. Ebenso zählen die jährlich etwa 65 000 die deutschen Bildungsinstitutionen ohne einen Abschluss – davon sind vier Fünftel der Abgänger ehemalige Förderschüler – verlassenden junge Schulabgänger (vgl. Bildungsbericht 2010) zur Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus (vgl. Drucks/Bittlingmayer 2009; Nickel 2002). Die Majorität dieser jungen Menschen ist in Anbetracht der gegebenen strukturellen Veränderungen in der Wirtschaft in höchstem Maße von der Gefahr der Langzeitarbeitslosigkeit betroffen. Einem Großteil von ihnen bleibt der Zutritt in den ersten Arbeitsmarkt – sei es durch den Start in eine Berufsausbildung oder aber durch eine Einstellung als ungelernte Arbeiter – verwehrt,

¹ Funktionale Analphabeten sind laut der UNESCO-Definition Personen, die sich nicht, „[...]an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft beteiligen“ (UNESCO 1962) können. Laut einer aktuellen Studie der Universität Hamburg wird die Zahl der funktionalen Analphabeten in Deutschland auf 7,5 Mio. geschätzt (vgl. Leo-Level-One-Studie 2011)

und sie verlieren im Laufe ihrer arbeitslosen Jahre für viele Unternehmen zunehmend an Restattraktivität. Insgesamt kann konstatiert werden, dass bildungsferne Gruppen – durch die Veränderungen im Wirtschaftsfeld sowie durch die diese Veränderungen flankierende wirkungsmächtige Transformation in eine Wissensgesellschaft – von einer sozialen Ausgrenzung massiv gefährdet sind.

In dem vorliegenden Bericht² werden wir bildungs- und berufsbiographische Verläufe bildungsferner Jugendlichen im Übergangssystem im Kontext der skizzierten strukturellen Veränderung im wirtschaftlichen Feld und der Bedingungen kapitalistischer Strukturen anhand von leitfadengestützten halbstrukturierten Face-To-Face Interviews untersuchen. Dabei soll analysiert werden, welche sozialen Einflussfaktoren bei der Entstehung der Bildungsbiographien der befragten Jugendlichen eine Rolle spielen.

Ein Fokus unserer Grundlagenforschung im Rahmen des HaBil-Projekts liegt auf SchülerInnen, die eine Haupt- oder Förderschule besucht haben und sich zum Zeitpunkt des Interviews im Übergangssystem befinden. Diese Jugendlichen werden in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung zur Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus gezählt.

Zunächst werden anhand der eingeschlagenen Bildungspfade die Aspirationen und Strategien der Interviewten eruiert. Beabsichtigt ist dabei vor allem das paradigmatische Verlassen einer geläufigen Defizitperspektive, die der hier angesprochenen Zielgruppe Bildungsmotivation leichtfertig abspricht. Weiterhin soll eine tiefere Analyse der Bildungsverläufe und der berichteten Entscheidungsprozesse Mechanismen der Selbst- und Fremdeliminierung freilegen, welche die Bildungsstrategien der Befragten stark strukturieren.

Im Rahmen unserer Grundlagenforschung ist es wichtig, die Differenzen und die Vielfalt von Handlungs- und Bildungskompetenzen unterschiedlicher bildungsferner Gruppen zu thematisieren. Die dafür nötige analytische Offenheit bedarf der deutlichen Distanzierung gegenüber defizitorientierten Perspektiven, aus denen heraus Bildungsbenachteiligte als Population mit eingeschränkten Kompetenzen etikettiert werden und die in zeitgenössischen politischen, wirtschaftlichen und pädagogischen Handlungsfeldern stark verbreitet sind. Eine grundsätzliche metho-

² Der vorliegende Zwischenbericht entstand im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts ‚Handlungs- und Bildungskompetenzen bei funktionalen AnalphabetInnen‘ (HaBil) unter der Leitung von Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Klaus Hurrelmann. Das Projekt HaBil ist eingebunden in den Projektverbund ‚Chancen erarbeiten‘ unter der Leitung des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung (BVAG, Münster).

dologische Unterscheidung zwischen empirischer Differenz und zugeschriebenem Defizit eröffnet den Blick auf einen ganz eigenen empirischen Gegenstandsbereich: Zu Tage tritt eine Diskrepanz zwischen normativ gesetzten Kompetenzanforderungen einerseits und zunächst unerkannt bleibenden, weil auf dem ersten Blick nicht verwertbaren Kompetenzen junger Menschen mit Lese- und Schreibschwächen, eine Diskrepanz, die es hier darzustellen gilt.

Einige Anmerkungen zum Umgang mit Migration und Migrationshintergrund

Obwohl das Thema Migration und die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund keine direkten Gegenstände des hier untersuchten Projektes bilden, werden diese Themen in dem hier vorliegenden Bericht als Querschnittsthema sich sowohl durch den empirischen als auch theoretischen Teil durchziehen. Ein Hauptgrund dafür ist, dass besonders im Bereich Schule und Ausbildung Jugendliche mit Migrationshintergrund inzwischen einen beträchtlichen Teil der zu untersuchenden Population bilden. Nach der ersten PISA-Studie hatte etwa jeder vierte Jugendliche, nach den Daten des Mikrozensus basierend auf Angaben aus dem Jahr 2005 hatte jedes dritte Kind unter drei Jahren einen Migrationshintergrund. Betrachtet man die unteren Ränge der Bildungs- und sozialen Hierarchie, dann nimmt der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund noch mal rapide zu. So ist auch in dem hier im Fokus stehenden Übergangssystem der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund überproportional hoch (s. Kap. 3). Dieser hohe Anteil spiegelt sich auch in unserer Interviewsample wider, denn die meisten der von uns befragten Jugendlichen weisen einen Migrationshintergrund auf (s. Kap. 6.1).

Obwohl die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die hier im Zentrum der Analysen stehen, ähnlichen wie die autochthonen Jugendlichen zur Gruppe der bildungsfernen und sozial benachteiligten Gruppe gezählt werden und hier die sozialstrukturelle Lage maßgeblich für die benachteiligte Situation ist, ergeben sich für Migranten doch benachteiligende Faktoren, die nicht gänzlich in sozialstrukturelle Benachteiligungen aufgehen können. Dazu zählen z. B. staatsbürgerliche und aufenthaltsrechtliche Bestimmungen, institutionelle Diskriminierungen, Fremdenfeindlichkeit, aber auch die Migrationserfahrung selbst und Diskriminierungen im Herkunftsland. Diese eigens migrationspezifischen Benachteiligungen lassen sich auch in unseren Daten zeigen. Aus diesen Gründen wird in dieser Studie der Faktor Migration neben der sozia-

len Herkunft als eigenständige ungleichheitsgenerierende Dimension betrachtet. Soziale Schichtzugehörigkeit und Migrationshintergrund bilden damit zwei zentrale Ungleichheitsdimensionen, die sich im Laufe der Biographie der Jugendlichen häufig verstärken.

1 Bildung und soziale Ungleichheit: Die Allokationsfunktion der Schule

Die Schule ist in der Bundesrepublik die Institution, die durch die Verteilung von Bildungstiteln am weitreichendsten über die spätere berufliche Positionierung der Bevölkerungsgruppen entscheidet. Dabei wird der Schule häufig eine ‚neutrale‘ Funktion zugeschrieben. Die Schule soll jeden Schüler nach seinen Begabungen und Talenten fördern und somit jeden Einzelnen aufgrund seiner individuellen Fähigkeiten bestmöglich auf seine spätere berufliche und gesellschaftliche Position vorbereiten.

Im Folgenden soll in einigen Abschnitten eine andere Funktion der Schule thematisiert werden, nämlich ihre Allokations- und Selektionsfunktion im Kontext gesamtgesellschaftlicher Hierarchien. Dabei wird ihre Funktion einerseits aus der Perspektive des Strukturfunktionalismus und in einem zweiten Schritt aus der Perspektive der kritischen Bildungssoziologie dargestellt.

1.1 Das strukturfunktionalistische Modell

Zwei Autoren, die implizit das strukturfunktionalistische Modell nutzen, sind David Baker und Gero Lenhardt (1988; Baker et al. 1985). Bei Baker und Lenhardt (1988) ist das gesamte Bildungssystem eher ein gesellschaftliches Anhängsel als ein eigenlogisches Institutionensystem. Sie fassen das gesellschaftliche Gefüge auf makrostruktureller Ebene vor allem als ein System von Berufs- und Statuspositionen auf, die mit jeweils unterschiedlichen Privilegien ausgestattet sind (vgl. hierzu grundlegend Davis/Moore 1967). Diese Gesellschaftsstruktur ist relativ starr und die Anzahl der oberen Positionen ist auch in heutigen modernen Gesellschaften knapp und daher umkämpft. Ein in Hinblick auf Ungleichheiten zentrales Argument ist in diesem Zusammenhang, dass der gesellschaftliche Aufstieg einer bestimmten Gruppe zu Lasten einer anderen Gruppe gehen muss.

Das Bildungssystem ist nach der strukturfunktionalistischen Argumentation nun diejenige Instanz, die die Menschen mit den nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten versorgt, damit sie ihre

Rolle in der Sozialstruktur vernünftig umsetzen und ausfüllen können. Das Bildungssystem ist demnach eingebettet in einen gesamtgesellschaftlichen Funktionszusammenhang. Sie postulieren einen interdependenten Zusammenhang der Bildungschancen ausländischer und deutscher Schüler, die sich darin manifestiert, das „die Statusallokation ein Nullsummenspiel“ bleibt (Baker/Lenhardt 1988: 47). Damit ist gemeint, dass die Anzahl der valorisierten sowie benachteiligten Plätze festgelegt ist, und daher der Karriereerfolg des einen Schülers den Misserfolg eines anderen bedeutet. Das impliziert, dass Bildungschancen nicht von der Beschaffenheit oder persönlichen Leistung der Schüler abhängt, sondern sich vorrangig durch institutionelle Festlegungen ergibt (Baker/Lenhardt 1988: 48):

„Wie viele Schüler gute und wie viele schlechte Noten erhalten, ergibt sich nicht aus den Leistungen des je Einzelnen, es ist bedingt durch normative Vorgaben, die die Häufigkeit guter und schlechter Noten regeln. Der Fall, dass alle Schüler einer Klasse eine 6 oder eine 1 erhalten, ist regelwidrig und bildet eine extreme Ausnahme. Weicht die Häufigkeitsverteilung guter und schlechter Noten allzu weit von dem ab, was als normal gilt, dann fällt das auf und der betreffende Lehrer muss sich Fragen und eventuell Kritik gefallen lassen. *So produziert das schulische Evaluierungssystem aufgrund seiner Eigenlogik auch immer Versager und ermutigt andere Schüler, sich für begabt und zum weiterführenden Schulbesuch geeignet zu halten, und zwar in beträchtlicher Unabhängigkeit davon, was die Betroffenen tatsächliche leisten.*“
(Herv. H. T. & D. S.)

Einfluss auf diese Schulverläufe, so Baker/Lenhardt (1988: 48; vgl. zusammenfassend Khan-Svik 1999: 187f.), haben ebenfalls weniger bildungspolitische Maßnahmen, sondern ‚gesellschaftliche Sachzwänge‘. Diese Überlegung passt zu den empirischen Befunden der Pisa-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002), die besagen, dass sich relativ unabhängig von der konkreten Gestaltung des Schulsystems (z. B. Dreigliedrigkeit vs. Gesamtschulkonzept) Oberschichten durch die Schule in ihrem Status reproduzieren. Auch am unteren Ende des schulischen Systems lässt sich das Argument der relativen Unabhängigkeit von individueller Leistung und Schulerfolg bestärken. So zeigen Kornmann und Schnattinger (1989), dass die vergleichsweise hohe Sonderschulüberweisungsquote von ausländischen Kindern weniger mit den individuellen Kompetenzen, sondern vielmehr mit der Bevölkerungsstruktur und Arbeitsmarktlage in direktem Zusammenhang steht. In die gleiche Richtung weisen Ergebnisse, dass in Bayern die höchste Quo-

te ausländischer Hauptschüler bei gleichzeitig höchstem Kompetenzniveau ausländischer Kinder vorlegt (vgl. auch Familienbericht 2000: 175). Das Argument, dass Schule in gesamtgesellschaftliche Integrationsmodelle eingebettet ist, erweist sich vor dem Hintergrund empirischer Studien als tragfähig. Anzumerken ist allerdings, dass das in den strukturfunktionalistischen Studien verwendete Integrationsmodell einen wenig dynamischen Charakter besitzt. So finden etwa Wandel und strukturelle Disfunktionalität kaum Eingang in die Argumentationsformen.

Dabei wird im Bezug auf Migranten die ethnische Unterschichtung der Bildungspyramide nicht im engeren Sinn auf Ethnizität zurückgeführt. Baker und Lenhardt gehen davon aus, dass das deutsche Bildungssystem ausländische Kinder nicht ausgrenzt, sondern integriert. Zwar spielt die ethnische Zugehörigkeit – bei Schülern in erster Linie die der Eltern – eine wichtige Rolle, ausgerechnet „der bürokratische Formalismus des Bildungssystem [abstrahiert] [v]on den kulturellen Spezifika der Ausländerkinder. [...] Das Bildungssystem behandelt also die Immigrantenkinder nicht nach Maßgabe ethnischer Kriterien, sondern macht aus ihnen Schüler, wie aus den deutschen Jugendlichen auch. Die Schulen sind gewissermaßen farbenblind.“ (Baker/Lenhardt 1988: 43, 58)

Dass es trotzdem zu einer messbaren ethnischen Unterschichtung des Bildungssystems kommt, wird nach diesen Studien auf migrationsbedingte ‚Starternachteile‘ zurückgeführt. Immigrationserfahrungen sollen vielfältige, aber nicht weiter spezifizierte Schwierigkeiten mit sich bringen, die etwa „erklären, warum deutsche Kinder mit größerer Wahrscheinlichkeit in das Spektrum guter Noten und Aufstiegsempfehlungen fallen als ihre ausländischen Mitschüler.“ (Baker/Lenhardt 1988: 48).

In das strukturfunktionalistische Argumentationsmodell gehen eine Reihe von impliziten normativen Vorannahmen ein, die für das Thema Bildungsungleichheit bedeutsam sind. So werden Gegenwartsgesellschaften stark ontologisiert. Dass beispielsweise Berufsstrukturen oder Sozialprestige notwendig hierarchisch organisiert sein müssen oder dass ein permanenter Konkurrenzkampf um die knappen Plätze an der Sonne stattfindet, sind bereits normative Argumente (vgl. Lenhardt 2001). Auf der anderen Seite wird das Bildungssystem – anders als in den meisten anderen Zugängen – normativ entlastet, indem es zum bloßen Funktionsträger und Qualifi-

kationslieferant wird. Dadurch wird das Bildungssystem nicht von Beginn an bildungsbürgerliche Vorstellungen wie Emanzipation, Aufklärung oder Persönlichkeitsentwicklung gekoppelt.

1.2 Das ungleichheitssoziologische Modell

Im Gegensatz zu den oben dargelegten strukturfunktionalistischen Modellen, die die Selektionsfunktion der Schule als Teil bestehender gesellschaftlicher Strukturen sehen, ohne sie jedoch normativ in Frage zu stellen, finden sich in den kritischen bildungssoziologischen Studien diejenigen Ansätze, die die Institution Schule nicht tabuisieren, sondern selbst mit auf den Prüfstand stellen. So werden Herrschaftseffekte, die durch den ansonsten selbstverständlichen Schulbetrieb generiert werden, mit in die Analyse einbezogen. Dabei werden teilweise Perspektiven formuliert, die radikal über die üblichen ungleichheitssoziologischen Betrachtungen hinausgehen und indirekt die Bedeutung der Institution Schule für die Reproduktion der gegenwärtigen Gesellschaft herausstellen. Wird einmal an der Institution Schule und dem aktuellen Bildungssystem gekratzt, bricht scheinbar das gesamte Fundament zur Reproduktion der Gegenwartsgesellschaften zusammen. Das Schulsystem gilt in diesen Ansätzen als „einer der wirksamsten Faktoren zur Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung“ (Bourdieu 2001a: 25). Bereits Anfang der siebziger Jahre formulierte Ivan Illich das markante Schlagwort von der „Entschulung der Gesellschaft“ (1995 [1971]). Seines Erachtens produzierte die weltweite Verschulung zunächst eine internationale Hierarchie der Nationalstaaten in Gesellschaften mit hohem und niedrigem Humankapital. Nach Illich entwickelt sich hieraus eine fatale Logik, die all diejenigen Entwicklungsländer, die auf das Schulsystem setzen, um zu einer positiven Entwicklung ihrer Bevölkerung beizutragen, nur um so abhängiger von den Industriestaaten werden lässt und sich so der Weg über die Beschulung in eine Sackgasse begibt. Das bedeutet, dass die Idee einer Verschulung von Gesellschaften – in der Perspektive der Entwicklungsforschung – auf internationaler Ebene zu Standardisierungsprozessen führt, die nach Illich amerikanisch und europäisch geprägte, bestimmte Wissensformen zum alleinigen Maßstab erhebt und nicht-curriculare Wissensformen abschneidet oder austrocknet. Die schulische Institution mutiert in

dem Prozess der gesellschaftlichen Verschulung von einer aufklärenden Vermittlungsinstanz von Kompetenzen zur Monopolistin biographischer Lebensentwürfe und Partizipationschancen.

„Die allgemeine Schulbildung sollte dazu dienen, die Rollenzuweisung von den persönlichen Verhältnissen und vom Lebenslauf unabhängig zu machen. Sie sollte für jedermann für jedes Amt die gleiche Chance verschaffen. Noch heute glauben viele Leute zu Unrecht, die Schule Sorge dafür, dass öffentliches Vertrauen von relevanten Lernerfolgen abhängt. Anstatt jedoch Gleichheit der Chancen zu verschaffen, hat das Schulwesen deren Zuteilung monopolisiert.“ (Illich 1995: 31)

Die entscheidende ungleichheitsgenerierende Wirkung der Institution Schule, in Verbindung mit der von Illich scharf kritisierten allgemeinen Schulpflicht, besteht darin, dass sie *auf verschiedene Arten und auf verschiedenen Ebenen standardisiert*. *Erstens* werden Kinder und Jugendliche – die Schule ist nach Illich gleichzeitig unerbittlicher Produzent von Kindheit als Lebensphase³ – nach der Aufenthaltsdauer in schulischen Institutionen und entsprechenden erworbenen Bildungstiteln sortiert. *Zweitens* produziert die Schule ebenfalls schulische Jahrgänge und standardisiert dadurch Lebensläufe. „Die Abschaffung des Schulmonopols könnte auch der gegenwärtigen Benachteiligung von Kleinkindern, Erwachsenen und Alten zugunsten von Kindern und Jugendlichen ein Ende machen. Die Entscheidung der Gesellschaft, Bildungsmittel vornehmlich denjenigen Bürgern zuzuteilen, die die außergewöhnliche Lernfähigkeit ihrer ersten vier Lebensjahre bereits hinter sich gelassen, den Höhepunkt selbstmotivierten Lernens aber noch nicht erreicht haben, wird später einmal wahrscheinlich als absurd empfunden werden. (Illich 1995: 51/52) Dieser problematische Standardisierungsaspekt ist auch in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung erkannt worden. So führt Hans-Günther Rolff (1997) aus, dass die Praxis, einen Schüler mit zwei mangelhaften Zensuren nicht in die nächste Schulklasse zu versetzen, eine nicht begründbare Verschwendung von biographischer Lebenszeit darstellt. In den empirischen Fallbeispielen wird sich zeigen, welche benachteiligenden Effekte Klassenwiederholungen auf die Bildungsbiographien der Schülerinnen und Schüler haben können. Schließlich standardisiert die Institution Schule in der Hinsicht, dass sie nationale Wissensformen produziert und damit zur Produktion von Staatlichkeit und Ethnizität unmittelbar beiträgt.

³ „Gäbe es keine altersbezogene und obligatorische Lerninstitution, so würde die Produktion von Kindheit eingestellt werden.“ (Illich 1995: 51)

Sie ist in dieser Hinsicht als Institution beschreibbar, die eine „Ethnisierung von oben“ durchsetzt (vgl. Kastner 2002: 329). Lehrer übernehmen Elternrollen und sorgen dafür, dass sich alle Kinder als Teil eines Staatswesens fühlen (Illich 1995: 55). Schule hat in diesem Sinne eine nationalstaatlich gebundene kulturelle Integrationsfunktion: „Sie definiert, was relevante Problemstellungen sind, was wert ist, behandelt zu werden und wie darüber gedacht und gesprochen werden soll. Sie trägt zur *Erzeugung nationalspezifischer Habitusstrukturen* bei: in Frankreich um Eloquenz zentriert, in Deutschland eher um Gründlichkeit und die anderen Tugenden des heimlichen Lehrplans.“ (Bolder/Steinrücke 2001: 10/11; Herv. D.S. und H.T.) Das bedeutet, dass die Schule zunächst die Differenzen erzeugt, die sie später benotet. Sie schafft damit gute Schüler und schlechte Schüler und stellt auf diese Weise defizitäre Kinder her. Eine der Konsequenzen dieser schulspezifischen Mechanismen ist das „Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds“ (Kronig 2003).

Lehrern kommt bei dieser nationalstaatlichen Standardisierungsfunktion eine fundamentale Rolle zu, die ihnen in der Regel nicht bewusst ist. „Der Lehrer ist eine Art Jugendrichter für Sprachsachen: Er hat das Korrektur- und Benotungsrecht für die Sprache seiner Schüler.“ (Bourdieu 1993: 95) Davon sind alle Kinder besonders betroffen, die nicht über den souveränen Umgang mit der „legitimen Sprache“ (Bourdieu 1993) verfügen. ‚Legitim‘ bedeutet nach Bourdieu (1993: 105f.), dass die mit der Erzeugung einer offiziellen und grammatikalischen Schulsprache verbundenen Herrschaftseffekte nicht als solche aufgedeckt werden, sondern der Verknennung unterliegen. Die legitime bzw. herrschende Sprache produziert aus Differenzen Hierarchien (vgl. ähnlich Kap. 4.1). Das ungleichheitssoziologische Argument ist nun, dass Kindern, und hier insbesondere Kindern mit Migrationshintergrund, je nach sozialer Herkunft in ihrer Sprachpraxis unterschiedlich dicht an der kulturell legitimen Schulsprache sind.

„Von all den kulturellen Hindernissen sind die, die mit der im familialen Milieu gesprochenen Sprache zusammenhängen, gewiss die gravierendsten und tückischsten. Das gilt vor allem für die ersten Schuljahre, wo das Verständnis und die Beherrschung der Sprache den Hauptansatzpunkt für das Urteil der Lehrer bildet.“ (Bourdieu 2001a: 30)

Dieses Argument ist in erster Linie in den siebziger Jahren im Rahmen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung angebracht worden und stand nicht im unmittelbaren Zusammenhang mit der Problematik ethnischer Bildungsungleichheiten (vgl. Grundmann et al. 2003: Abb. 2). Als benachteiligte Kinder galten hier zunächst Bauernkinder aus ländlichen Gebieten (Bourdieu 2001b) und Arbeiterkinder bzw. Kinder aus den Volksklassen (Bourdieu 2001a; Oevermann 1973; Bernstein 2000). Es scheint evident, dass Migrantenkinder denselben Mechanismen der Standardisierung der legitimen Sprache durch Schule ausgesetzt sind, die auch Kindern aus unteren Schichten Schulprobleme bereiten. Auch wenn es richtig ist, dass Kinder aus unteren Schichten in der Schule eine ‚neue Sprache‘ lernen müssen, weil die in der Familie gesprochene auch grammatisch von der Schulsprache abweicht, dürfte sich für Kinder ethnischer Minderheiten diese Schwierigkeit aber noch einmal zuspitzen. Gegenüber Kindern aus sozialen Schichten, die nahe an der Schulsprache aufwachsen,

„sind die aus den benachteiligten Familien stammenden Schüler, und da ganz besonders die sich meistens ganz und gar überlassenen Einwandererkinder, häufig ab dem Ende der Primarschulzeit dazu gezwungen, sich den Imperativen der Institution Schule oder dem Zufall zu überlassen, um sich ihren Weg durch ein immer komplexeres Universum zu schlagen, und sind aus diesem Grund dazu verurteilt, ein ansonsten äußerst reduziertes kulturelles Kapital falsch und zur Unzeit anzulegen. Hierin liegt einer der Mechanismen, die zusätzlich zur Logik der Vererbung kulturellen Kapitals bewirken, dass die höchsten schulischen Einrichtungen [...] so exklusiv wie in der Vergangenheit bleiben, und dass diesem so weitgehend für alle geöffneten und trotzdem streng für einige reservierten Bildungssystem das Kunststück gelingt, den Anschein der ‚Demokratisierung‘ mit der Wirklichkeit der Reproduktion zu vereinen, die sich auf einer höheren Stufe der Verschleierung, also mit einem höheren Ergebnis an gesellschaftlicher Legitimation vollzieht.“ (Bourdieu/Champagne 1997: 531/532)

Die Stärke ungleichheitssoziologischer Erklärungsmodelle liegt darin, dass sie die Argumentationsfigur einer problematischen und Bildungsungleichheit erzeugenden Standardisierung des Schulsystems weiter vorantreibt und differenziert. Sie umgeht auch die Falle, aus der Wahrnehmung der Standardisierungsfunktion eine Feier der kulturellen oder sozialen Differenzen abzuleiten und daraus ein scheinbar realisierbares und ethnische Bildungsungleichheit verminderndes pädagogisches Programm zu schmieden.

Was allerdings bei ungleichheitstheoretischen Ansätzen in aller Regel unter den Tisch fällt, ist auch auf der Mesoebene die spezifische Qualität der ethnischen und migrationsbedingten Bildungsungleichheiten. Ethnische Minderheiten werden als Sonderfall schichtspezifisch benachteiligter Schüler gefasst und ihre Bildungsmisserfolge in Bezug auf normale Unterschichten analogisiert. Damit liegt innerhalb dieser Ansätze kein spezifisches Verständnis des ‚Faktors Ethnizität‘ bzw. von Migrationsfaktoren bei der Erklärung ethnischer Bildungsbenachteiligung zu Grunde. Das ist allein deshalb problematisch, weil es auch in Deutschland statistisch positiv selektierte ethnische Gruppen gibt, die keineswegs zu der Risikogruppe der funktionalen Analphabeten gehören bzw. bei denen Lese- und Schreibschwächen in der deutschen Sprache keine Nachteile mit sich bringt, wie z. B. die Gruppe der sogenannten highly skilled migrants, so dass die Gleichsetzung von Unterschicht und Ethnizität zu kurz greift. Im empirischen Teil dieses Berichts wird sich zeigen, dass für den Bildungsverlauf von Menschen mit Migrationshintergrund Effekte von Migration und Herkunftseffekte eine große Rolle spielen. Ferner wird die Frage, ob bei Migrantenkinder Kompetenzen und Wissensformen existieren, die sich der Schichteinteilung entziehen und die die schulische Institution in besonderer Weise invisibilisiert, gar nicht erst gestellt (vgl. in dieser Hinsicht kritisch zu Bourdieu: Kastner 2002). Deshalb fehlen auch bis heute ungleichheitsorientierte Studien, die empirisch die Wissensformen ethnischer Minderheiten nachzeichnen und die nicht immer schon von einer Defizitperspektive auf diese Kinder angeleitet werden.

Die normativen Implikationen der ungleichheitssoziologischen Erklärungsmodelle sind weitreichend. Das Schulsystem wird zunächst als funktional ungleichheitsproduzierendes System durchaus im Sinne der strukturfunktionalistischen Argumentationsstruktur begriffen. Die im Schulsystem generierten sozialen Bildungsungleichheiten sind damit – anders als in den Empfehlungen der interkulturellen Pädagogik – nicht innerhalb der Pädagogik durch eine wie auch immer geartete Veränderung der Unterrichtsinhalte (z. B. Unterricht in der Umgangssprache; kritisch hierzu Bourdieu 1993), einer Curriculumsentwicklung und selbst nicht mit der Einführung eines Gesamtschulsystem in Deutschland zu lösen. Sofern nicht *gleichzeitig* an den Basisinstitutionen der Gesellschaften gerüttelt wird, bleibt jede noch so gut gemeinte Schulreform *notwendig* weiterhin innerhalb der systematischen Produktion von Bildungsungleichheiten ge-

fangen. In einer prinzipiell hierarchisch strukturierten Konkurrenzgesellschaft sind die hohen und höchsten Positionen knapp. Sofern Bildungsreformen diese Grundstrukturen nicht antasten, ändern sich maximal die Gruppen, die ausgeschlossen werden (vgl. Bolder/Steinrücke 2001: 8). Die Vorschläge zum Abbau von Bildungsungleichheiten im Rahmen von ungleichheitssoziologischen Ansätzen fallen denn auch entschiedener und radikaler aus als anderswo. Illich etwa führt drei grundsätzliche Zwecke eines vernünftigen Bildungssystems an, die einen allgemeinen Maßstab für das Bildungssystem abgeben sollen:

„Es sollte allen, die lernen wollen, zu jedem Zeitpunkt des Lebens Zugang zu vorhandenen Möglichkeiten gewähren; es sollte alle, die ihr Wissen mit anderen teilen wollen, ermächtigen, diejenigen zu finden, die von ihnen lernen wollen; schließlich sollte es allen, die der Öffentlichkeit ein Problem vorlegen wollen, Gelegenheit verschaffen, ihre Sache vorzutragen. [...] Lernende sollten weder dazu gezwungen werden, sich einem Curriculum zu unterwerfen, noch sollten sie danach unterschieden werden, ob sie ein Zeugnis haben oder nicht.“ (Illich 1995: 109)

Das Bestehen eines Übergangssystems, dessen Ziele und Erfolgsaussichten in keine Richtung geklärt sind und in denen Jugendliche und junge Erwachsene nach dem Absolvieren ihrer Pflichtschulzeit hinaus noch zwangsweise festgehalten werden, ist von dieser Forderung von Illich noch Lichtjahre entfernt.

Jenseits dieser zumindest gegenwärtig utopischen Vorstellungen lässt sich noch Bourdieus Idee einer ‚rationalen Pädagogik‘ als Minimalprogramm und erster Schritt zur Verringerung von Bildungsungleichheiten anführen (vgl. Bourdieu 2003c). Dies könnte beispielsweise darin bestehen, die gegenwärtige Funktion der Schule, nach Bourdieu die Verschleierung eines kulturellen Klassenkampfes, in der Schule selbst thematisiert wird. Wenn Schülern und Lehrern soziologische Einsicht darin vermittelt wird, dass sie – ob sie wollen oder nicht – im gegenwärtigen Gesamtsystem zur Reproduktion der sozialen Schichtung und deren gleichzeitiger Legitimierung beitragen, indem die curricularen Maßstäbe für alle Gesellschaftsmitglieder gelten, dann würden im Sinne einer ‚Einsicht in die Notwendigkeit‘ Freiheitsgrade aufscheinen.

Nachdem die Schule ihre gesellschaftliche Aufgabe der Allokation von Schülern vollzogen und quasi die Lebenschancen bereits verteilt hat, werden die unterschiedlichen Gruppen in die verschiedenen Bildungsinstitutionen bzw. Berufssegmente verteilt. In dem hier folgenden Kapitel

soll daher die Arbeitsmarktstruktur genauer unter die Lupe genommen werden. Dazu wird die Typologie der Arbeitsmarktlagen nach Kreckel vorgestellt, weil diese besonders die untersten Segmente der Berufshierarchie differenzierter beleuchtet.

2 Arbeitsmarkt und soziale Ungleichheit: Segmentierte Arbeitsmärkte und arbeitsmarktstrategische Lagen

Ein allgemeiner Ausgangspunkt des Projekts ‚Handlungs- und Bildungskompetenzen von funktionalen Analphabeten‘ (HaBil) besteht darin, dass der funktionale Analphabetismus nicht als ein von gesamtgesellschaftlichen Kontexten unabhängiges, individuelles Phänomen darstellt. Er ist vielmehr – zumindest in dem Moment, in dem es zu einem Problem für die Biographien der Betroffenen wird – einzubetten in die gesamtgesellschaftlichen Strukturen. So haben – wie in der Einleitung bereits angedeutet – die Entwicklungen der letzten Jahre von der Industrie- in die sogenannte Wissens- oder Dienstleistungsgesellschaft enorme Auswirkungen auf die Lebenschancen von funktionalen Analphabeten, weil mit diesen strukturellen Veränderungen auch tiefgreifende Transformationen des Arbeitsmarkts einher gehen. Trotz dieser Entwicklungen hat sich jedoch das Bestehen segmentierter, ungleicher Arbeitsmärkte wenig verändert. Gewandelt hat sich sicherlich der symbolische Horizont in Hinblick auf die ‚Verwertbarkeit‘ der Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen und somit ihr Verhandlungspotenzial auf dem Arbeitsmarkt. Um die dahinterliegenden Strukturen der schlechten Arbeitsmarktchancen der Risikogruppe der funktionalen Analphabeten besser verstehen zu können, wird im folgenden Abschnitt die Struktur des Arbeitsmarktes in der BRD kurz vorgestellt. Dabei wird sich zeigen, dass auch in dieser Gruppe der strukturell Schwächsten der Gesellschaft Migranten eine besondere Rolle spielen.

Der bundesrepublikanische Arbeitsmarkt ist hierarchisch nach Arbeitsmarktsegmenten strukturiert, d. h., dass der Arbeitsmarkt in „verschiedene Teilsegmente untergliedert ist, für die jeweils unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen gelten“ (Münz et al. 1997: 87). Das bedeutet, dass diese Teilsegmente nicht für alle gleich zugänglich sind, ja sogar, dass bestimmte Gruppen von bestimmten Teilsegmenten ausgeschlossen werden (als besonders benachteiligte Gruppen

gelten dabei Frauen und ethnische Minderheiten, besonders illegale Migranten oder Ausländer mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus).

Das einfachste Modell ist das des dualen Arbeitsmarktes, der in einen primären und sekundären Sektor unterteilt wird. Der primäre Sektor ist gekennzeichnet durch hohe Qualifikationsanforderungen, gute Bezahlung, angenehme Tätigkeit, relativ sicheres Arbeitsverhältnis, gute Aufstiegsmöglichkeiten und geringes Armuts- und Arbeitslosigkeitsrisiko; der sekundäre Sektor zeichnet sich aus durch geringe Qualifikationsanforderungen, schlechte Bezahlung, unangenehme, belastende und gesundheitsschädigende Tätigkeiten und Arbeitszeiten, kaum Aufstiegsmöglichkeiten, z. T. prekäre Beschäftigungen und hohes Armuts- und Arbeitslosigkeitsrisiko. Diese beiden Segmente sind relativ scharf voneinander abgegrenzt; Übergänge sind nur in Einzelfällen möglich (vgl. Kreckel 1997: 194; Münz et. al. 1997: 88). Während jedoch dies sich für die Beschreibung des Arbeitsmarktes z. B. in den USA, Japan, Italien bewährt hat, hat sich für die bundesdeutsche Gesellschaft eher das Modell des dreigeteilten Arbeitsmarktes durchgesetzt (Sengenberger 1987: 196). In diesem Modell wird der besonders hohe Grad der „Verberuflichung“ des deutschen Arbeitsmarktes mit berücksichtigt. Hierin gibt es drei unterschiedliche Teilarbeitsmärkte: einen „unstrukturierten“ bzw. „Jedermann-Arbeitsmarkt“, einen „berufsfachlichen Arbeitsmarkt“ und einen „betriebsspezifischen Arbeitsmarkt“ (Sengenberger 1987: 197). Der Jedermann-Arbeitsmarkt entspricht in etwa dem sekundären Sektor; die anderen beiden dem primären Arbeitsmarkt im dualen Arbeitsmarkt.

Die Typologie der Arbeitsmarktlagen nach Kreckel

Reinhard Kreckel hat eine Typologie von neun Arbeitsmarktlagen entwickelt, die „im Hinblick auf das ungleiche Verhandlungspotential der Beschäftigten gegenüber der Kapitaleseite geordnet“ (Kreckel 1997: 203) sind. Diese Typologie bezieht sich ausschließlich auf die „sekundären Asymmetrien“ des privatwirtschaftlichen Bereiches; der öffentliche Arbeitsmarktsektor, Unternehmer und Selbständige werden nicht berücksichtigt.⁴ Der öffentliche Sektor, der selbst bereits einen positiv selektierten und qualifizierten Arbeitsmarkt kennzeichnet, ist bei der Untersuchung der Berufsstruktur von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen ohnehin zweitrangig, da diese Positionen an hohe formale Qualifikationen gebunden sind. Die Klassifizierung des Arbeitsmarktes nach diesen Kreckelschen *Arbeitsmarktlagen* eignet sich besonders gut für die Untersuchung der Erwerbstätigkeit der Menschen, die zur Risikogruppe der funktionalen Analphabeten gehören, da sie besonders die ‚unteren‘ Ränge genauer beleuchtet, und damit die *Hierarchien innerhalb* der sonst eher groben Kategorie des sekundären Teilarbeitsmarktes besser sichtbar macht.

Ganz unten in der Hierarchie, am ‚äußersten Rand‘ des Arbeitsmarktes, befinden sich nach der Typologie von Kreckel die *rechtlosen Arbeitskräfte*, die sich aus illegalen Einwanderern und Schwarzarbeitern zusammensetzen, „Arbeitskräfte, die eigentlich offiziell gar nicht existieren“. Die Arbeit dieser Gruppe ist kriminalisiert, d. h., dass sie von keiner Seite Rechtshilfe erhoffen können, womit sie dem Arbeitgeber völlig ausgeliefert sind; illegale Ausländer müssen darüber hinaus eine Ausweisung befürchten (Kreckel 1997: 203). In dieser Gruppe dürfe der Anteil der Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen besonders groß sein, wobei gerade bei dieser Gruppe die rechtlichen Kategorien im Bezug auf Aufenthaltsstatus etc. eine noch wichtigere Rolle spielen dürfte.

Die Anzahl der in diesem Arbeitsmarkt Beschäftigten ist sehr schwer oder kaum zu erfassen. Ebenfalls die Frage, wie hoch der Anteil der funktionalen Analphabeten in diesem Segment ist. Hier kann vermutet werden, dass gerade aus der autochthonen Bevölkerung besonders viele aufgrund ihrer schlechten Chancen auf dem Arbeitsmarkt betroffen sind. Ihre Tätigkeitsfelder

⁴ Das Verhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, die „primäre Machtasymmetrie zwischen Kapital und Arbeit“ wird von Kreckel gesondert untersucht. (vgl. Kreckel 1997: Kap. III.5)

sind Sektoren übergreifend. Sie werden in kleinen und mittleren Firmen, insbesondere im Dienstleistungsbereich beschäftigt, um Arbeitskräfte flexibel einsetzen zu können und Kosten zu sparen (Seifert 2001: 204), im Baugewerbe, in Reinigungsdiensten, saisonabhängigen Beschäftigungsbereichen (vgl. Familienbericht 2000: 63) und in privaten Haushalten. Schätzungen zufolge sind 1,4 bis 2,4 Millionen sozialversicherungsfrei in Privathaushalten beschäftigt, größtenteils Migrantinnen (Lutz 2000: 6). Ebenfalls zu diesem Arbeitsmarkt zählen Beschäftigungsverhältnisse beim Frauenhandel, Scheinehen, Prostitution, die schon teilweise Mafia-ähnliche Strukturen angenommen haben. So sind nach Schätzungen Dreiviertel aller Prostituierten in der BRD Ausländerinnen (vgl. Lutz 2000).

Für viele Arbeitgeber sind illegal Beschäftigte besonders ‚gefragt‘, weil sie aufgrund ihrer aussichtslosen Lage unter fast allen Bedingungen jede Arbeit für sehr wenig Geld verrichten, keinen rechtlichen Schutz genießen, jederzeit entlassen und eingesetzt werden können, dem Arbeitgeber keine zusätzlichen Kosten entstehen lassen (Steuern, Sozial-, Krankenversicherung, Krankengeld, Urlaubsgeld u. ä.) und somit jederzeit beliebig „ausbeutbar“ sind. „Proletarisierung ist, besonders bei den illegalen Immigranten, die keinen Anspruch auf Sozialleistungen als Alternative haben, das übliche Schicksal“ (Kreckel 1997: 204).

Als die „erste Verteidigungslinie der Arbeitnehmer gegen vollkommene Proletarisierung“ nennt Kreckel (1997: 204) die ‚allgemeinen Bürger- und Wohlfahrtsrechte‘ für die Angehörigen dieses schwächsten Teils des ‚gering strukturierten Jedermann-Arbeitsmarktes‘.

„Auf dem Arbeitsmarkt gibt es nun eine Reihe von marginalisierten Gruppen, deren Verhandlungspotential so gering ist, dass sie fast ausschließlich auf den Schutz dieser allgemeinen Rechte angewiesen sind: Un- und dequalifizierte weibliche, ältere und behinderte Arbeitskräfte sowie jugendliche ohne genügende Bildungs- und/oder Ausbildungsabschlüsse sind typischerweise in diesem Arbeitsmarktbereich zu finden. Hinzu kommen die Gruppe der sogenannten Gastarbeiter, die unqualifizierte Tätigkeiten ausüben“. Ebenfalls zu dieser Gruppe gehören Teilzeit-Beschäftigte, Heimarbeiter, Arbeitnehmer mit befristeten Beschäftigungsverhältnissen und die aufgrund von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen beschäftigten Arbeitskräfte (Kreckel 1997: 204).“

Auch in diesem Segment dürfte der Anteil der Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen besonders hoch sein. Im Gegensatz zum ersten Teilsegment, wo nur *rechtlose Arbeitskräfte*

eingegliedert werden, und das Bildungsniveau formal eine geringe Rolle spielt, gewinnen in diesem zweiten Teil formelle Bildungsabschlüsse eher an Bedeutung, da hier meist diejenigen ohne bzw. mit geringen formalen Qualifikationen eine Tätigkeit finden. Dieser Übergang ist jedoch vor allem bei Ausländern mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus fließender; in der Regel arbeiten diese weit ‚unter‘ ihren eigentlichen Qualifikationen⁵. (vgl. Lutz 2000: 22; Kühne 2002). Ebenfalls in diesem Bereich dürften die in den letzten Jahren zunehmende Zahl von Tätigkeiten fallen, die von Zeitarbeitsfirmenvermittelt werden, wo z. T. nach dem aus den USA stammende *hire and fire* Prinzip gearbeitet wird.⁶

In einem dritten Arbeitsmarktbereich siedelt Kreckel *un- oder dequalifizierte ‚Normalarbeitskräfte‘* an, die aufgrund ihrer ‚Zuverlässigkeit‘ und Arbeitserfahrung ein gewisses Maß an betrieblicher Einbindung erfahren. In aller Regel sind diese auch in Gewerkschaften organisiert und genießen deren Schutz; in Zeiten von Arbeitsmarktkrisen sind diese jedoch immer mit am stärksten von Entlassungen und Marginalisierung betroffen. Die Gastarbeiter der ersten Generation dürften zum größten Teil zu dieser Gruppe gerechnet werden, da diese zwar auch sehr unangenehme und anstrengende Tätigkeiten ausübten, jedoch gewerkschaftlich organisiert waren und sich in relativ sicheren Arbeitsverhältnissen befanden. Diese Jobs waren zur Zeiten der Anwerbung eher im industriellen Sektor. Sollte der gesellschaftliche Wandel in Richtung Tertiärisierung vollzogen worden sein, dann sind es diese Gruppen, die am stärksten von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Diese ist aufgrund der arbeitsmarktpolitischen Strategien zur Zeiten der Anwerbung bislang auch von jedweder Alphabetisierungsbemühungen verschont geblieben (s. Idealtyp 5a). Diese ersten drei Teilarbeitsmärkte entsprechen in etwa dem sekundären Arbeitsmarktsegment in dem Modell des dualen Arbeitsmarktes. Es lässt sich an dieser Stelle die begründete Vermutung formulieren, dass ab dieser Stelle für einen großen Teil der funktionalen Analphabeten die Chancen einer Beschäftigung extrem eingeschränkt ist.

An der Schwelle des primären Segments findet man die *angelernten Spezialarbeiter und einfache Angestellte*, die bei Kreckel das vierte Arbeitsmarktsegment bilden. Dieser Arbeitsmarkt erfordert gewisse Qualifikationsanforderungen, die den Arbeitnehmer, der in einem Betrieb

⁵ S. hierzu der Idealtypenbericht. In diesem Segment könnten sich Migrantinnen mit vernichtetem Kulturkapital (Idealtyp häufiger finden lassen, aber auch Ausländer mit einem unsicheren Aufenthaltstatus (Idealtyp 6)

⁶ Die Zeitarbeitsfirma Manpower ist mittlerweile mit 850.000 Beschäftigten der größte Arbeitgeber der Vereinigten Staaten.

gewisse Qualifikationen erworben hat, weniger leicht ersetzbar machen. Andererseits bedeutet ein Betriebswechsel für die Arbeitnehmer Qualifikationsverlust, d. h. auch deren Verhandlungspotential ist nicht besonders groß.

Das *Gastarbeitermodell* der sozialen Integration, das nach dem Gesetz zur Familienkonsolidierung für die Bundesrepublik relevant geworden ist, *hat an dieser arbeitsmarktstrategischen Stelle seine Grenze*. Die Sozialintegration im Sinne einer relativen Unterschichtung der Berufsstruktur trifft – zunächst für die erste Generation – hier auf eine Mauer. Das Modell der Sozialintegration und das der Assimilation war bei der Anwerbung nicht so angelegt, dass die ausländische Bevölkerung gleichrangig und gleichberechtigt in alle Arbeitsmarktsphären, die sicheren wie die unsicheren, Einzug hält. Aus diesem Grund war am Anfang der Anwerbung die Alphabetisierung und die Weiterbildung der Migranten im Integrationsmodell nicht vorgesehen. Jens Dangschat fasst die besondere Stellung von ausländischen Arbeitern markant zusammen:

„Eine entscheidende Bedeutung für die Möglichkeit einer forcierten Kapitalakkumulation haben Migranten, die als angeworbene Arbeitskräfte zu Zeiten der Vollbeschäftigung die Produktzyklen verlängern und gesellschaftliche Reproduktionsarbeit leisten, für die die ‚eigene‘ Bevölkerung zu qualifiziert und/oder zu teuer ist. Selbst Flüchtlinge und illegale Einwanderer haben in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit eine doppelte Funktion: Erstens bei der Etablierung von Arbeitsmärkten, die ausschließlich der Reproduktion der Marginalisierten dienen (‚sweatschopping‘), und zweitens bei der ansatzweisen Befreiung der Frauen aus der ‚eigenen‘ Bevölkerung von einer ‚Hausfrauisierung‘. Migranten unterliegen ihrerseits einem besonderen Ausbeutungsverhältnis (ihrer Arbeitskraft durch gesundheitsgefährdende und schlecht entlohnte Arbeit und ihrer Reproduktion durch die Abschöpfung von Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen), das aufgrund institutioneller Zwänge, latentem Rassismus und spezifischen Alltagssituationen, die durch eine Konkurrenz am unteren Ende gesellschaftlicher Hierarchien gekennzeichnet sind, aufrechterhalten und perpetuiert wird“ (Dangschat 1998: 69).

Der Bedarf nach Arbeitern im industriellen Sektor in den 60er und 70er Jahren und die dadurch ansetzende Anwerbung von Gastarbeitern aus südeuropäischen Ländern hat schwerwiegende Folgen für die darauffolgenden Generationen. Die Gastarbeiter sollten – so war es sowohl von Seiten der deutschen Regierung als auch von Seiten der Gastarbeiter selbst angedacht – für einige Jahre nach Deutschland kommen und das Land wieder verlassen. Auf einen langfristigen

Verbleib und auf die Notwendigkeit, Perspektiven der nachfolgenden Generationen zu bieten, war niemand vorbereitet. Geht man nun von der sozialen und schichtspezifischen Vererbung auch von Bildungsaspiration und Bildungsstrategien aus, dann wird auch ein Großteil der Kinder der Gastarbeiter sich an den industriellen Berufe orientieren, die eben durch den gesellschaftlichen Wandel nicht mehr so häufig nachgefragt sind, wie zur Zeiten der Anwerbung von Gastarbeitern.

Die bislang benannten Berufe sind trotz Tertialisierungstendenzen nicht etwa abgeschafft oder weniger gefragt. Die Nachfrage nach Reinigungskräften oder einfachen Dienstleistungen sind immer noch da. Diese Berufe stehen jedoch im Kontext von Ideologien um Wissensgesellschaft und Kompetenzrevolution am stärksten unter symbolischem Druck, was die arbeitsmarktstrategische Lage dieser Gruppe noch stärker geschwächt hat.

Im Gegensatz zu den bisher dargestellten vier unteren Teilarbeitsmärkten sind die Bereiche, die nun eindeutig zu dem primären Sektor gehören, durch einen hohen Grad an Verberuflichung gekennzeichnet. Dieser Sektor ist intern auch sehr stark segmentiert. Kennzeichnend für diesen Sektor ist, dass sie alle einen formalen Bildungsabschluss benötigen, die wiederum eine formale Abstufung aufweisen, das gleichzeitig mit einem Machtgefälle einhergeht. Es handelt sich um Lehrberufe ohne Abitur, solche mit Abitur, Meisterprüfung, Fachschule, Fachhochschule, akademische Abschlüsse. Der primäre Sektor wird nach arbeitsmarktstrategischen Lagen unterschieden: bedrohte gegenüber marktgängigen und diese gegenüber aufgewerteten Fachqualifikationen. Hier handelt es sich also um qualifizierte Berufe, die veralten können bzw. neu entstehen oder auf- oder abgewertet werden. Auch in diesem Bereich sind besonders Migranten von den Veränderungen betroffen, denn sie waren und sind überwiegend im industriellen und handwerklichen Berufen tätig, wo aufgrund von „De-Industrialisierung“ und Rationalisierung in den letzten Jahrzehnten Arbeitsplätze weggefallen sind und somit selbst ‚Fachqualifizierte‘ bedroht sind. Der Produktionssektor unterliegt seit den achtziger Jahren einem starken Druck durch die internationalisierten Produktionsbedingungen (Stichwörter: Globalisierung, Standort Deutschland, Billiglohnländer). Von den durch De-Industrialisierung bedingten Entlassungen oder vorzeitigen Ruhestandversetzungen „sind in den alten Bundesländern vor allem Migranten und deren Kinder, in den neuen Bundesländern Frauen betroffen“ (Dangschat 1998: 77). Der

Anteil der Menschen mit Lese- und Schreibproblemen dürfte bereits in diesem Arbeitsmarkt sehr gering sein, und sie dürften in diesem Bereich in Zeiten von geringer Arbeit diejenigen sein, die am ehesten von der Arbeitslosigkeit bedroht sind. Kreckel benennt als Spitze der Arbeitsmarktpyramide noch die akademischen Fachqualifikationen sowie die abhängigen Erwerbspositionen mit Leitungs- und Managementfunktionen.

Der deutsche Arbeitsmarkt – sowohl der privatwirtschaftliche, als auch der öffentliche – ist geprägt durch die „meritokratische Triade“ von Bildung, Beruf und Einkommen, die die „Legitimationsgrundlage für Arbeitsmarktungleichheiten“ bildet (vgl. Kreckel 1997: 201). Als ein *Verstoß gegen das meritokratische Prinzip* nennt Kreckel die Marginalisierung von Frauen (vgl. Kreckel 1997 Kap. IV.) und in stärkerem Maße die von ausländischen Arbeitskräften wie illegale Einwanderer, Gastarbeiter, Asylbewerber (vgl. Kreckel 1997: 283). Diese werden überproportional auf *nicht leistungsgerechte Positionen* verwiesen. Es wird davon ausgegangen, dass z. B. Asylsuchende „zu erheblichen Anteilen ein hohes oder jedenfalls beträchtliches Qualifikationsniveau aufweisen“ (besonders akademisch und künstlerisch Ausgebildete) (Kühne 2002: 155). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Szydlik für die Arbeitsmigranten:

„Die Daten des sozio-ökonomischen Panels belegen, dass qualifizierte südeuropäische Ausländer im Vergleich mit deutschen Arbeitnehmern deutlich seltener auf einem adäquaten Arbeitsplatz beschäftigt sind. Während über 70 Prozent der Westdeutschen mit einer Berufs- oder Hochschulausbildung einer entsprechenden Tätigkeit nachgehen, gilt dies lediglich für 40 Prozent der qualifizierten Ausländer. Immigranten sind also besonders häufig von einer inadäquaten Beschäftigung betroffen“ (1996: 672).

Es gibt für diese jedoch selten die Möglichkeit, ihre Qualifikationen an die hiesigen Qualifikationsanforderungen anzupassen, so dass sie in der Regel Tätigkeiten ausüben, die nicht ihrem Bildungsniveau entsprechen. Für viele Teile der Migranten ist es also nicht möglich, ihre in ihren Herkunftsländern erworbenen Bildungszertifikate und ihr kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 1983) zum Einsatz zu bringen und sich hier entsprechend gesellschaftlich zu positionieren. Es zählt also nicht nur ‚Bildung, Wissen oder Qualifikation an sich‘, sondern stattdessen müssen es von *bestimmten nationalen Institutionen* anerkannte, zertifizierte Qualifikationen sein. In den empirischen Untersuchungen (s. Kap. 5.3) werden sich Beispiele finden, die solche Tendenzen

bereits für die Schulzeit verdeutlichen. Für die Frage der Kompetenzmessung wirft dies z. B. die Frage auf, welche im Ausland erworbenen Kompetenzen nun im Immigrationsland gesehen und anerkannt werden und welche nicht und was die Kriterien sind, nach denen diese Kompetenzen beurteilt werden.

In diesem Abschnitt sollte in aller Kürze die Struktur des deutschen Arbeitsmarktes auf der Grundlage der Idealtypologie der Arbeitsmarktlagen nach Kreckel dargestellt werden. Diese Typologie eignet sich besonders für die arbeitsmarktstrategische Lage der Menschen mit geringen Qualifikationen, weil sie die unteren Ränge der Berufshierarchie besonders beleuchtet und differenziert darstellt. Die Darstellung zeigt bereits, dass es auf dem Arbeitsmarkt bestehende Strukturen gibt, mit begehrten und weniger begehrten beruflichen Positionen, die alle besetzt werden müssen. Die berufliche Hierarchie ist also vorgegeben. Im folgenden Abschnitt soll die Funktion der Schule zur Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Hierarchien kurz diskutiert werden.

3 Bildungsbeteiligung und soziale Herkunft: Einige statistische Befunde

Der Erwerb bzw. Besitz von *institutionell anerkannten* Bildungszertifikaten ist in der Regel die erste und wichtigste Voraussetzung, um Zugang zum primären Arbeitsmarktsegment zu erlangen. Dieser wird in der Regel durch eine universitäre, schulische oder betriebliche (Beruf-)Ausbildung erreicht. *Der Erwerb* von Abschlüssen und Ausbildungsplätzen *ist jedoch nur in begrenzten Mengen vorhanden* und generiert daher ein prinzipielles Konkurrenzverhältnis um die über Bildungsabschlüsse vermittelten sicheren Plätze im gesellschaftlichen Gefüge. Es gibt bestimmte Gruppen, die in Konkurrenz um diese umkämpften Plätze statistisch besser abschneiden als andere. Interessant im vorliegenden Kontext ist nun, dass sich seit der Bildungsexpansion in den siebziger Jahren dieser Konkurrenzkampf um Ausbildungsabschlüsse verändert hat. Wichtige Stichworte sind hier ‚Bildungsinflation‘ und der Verlust der Garantiefunktion von Ausbildungsabschlüssen (vgl. Kraemer & Bittlingmayer 2001). Durch veränderte „Bildungsnormen“ und deregulierte Arbeitsmärkte haben vor allem geringqualifizierte heute weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt, obwohl sie mehr Schuljahre absolviert und mehr Schulbildung erfahren haben als ihre Eltern (für einen internationalen Vergleich Bonal 2001). Die Bildungsexpansion hat einerseits zu einer starken Zunahme von höheren Abschlüssen geführt, andererseits aber gleichzeitig zu einer ‚Fluktuation‘ dieser Abschlüsse und zu einer ‚Hebung des Gesamtniveaus‘. Gerade für die gesellschaftlichen Chancen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund muss dieser Aspekt berücksichtigt werden, denn obwohl viele von ihnen im Vergleich zu ihrer Elterngeneration höhere Abschlüsse erzielen, bedeuten diese nicht gleichzeitig bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Andererseits bedeutet diese Entwicklung gerade für Menschen, die über keine oder ganz geringe Bildungsabschlüsse verfügen – zu denen die Gruppe der funktionalen Analphabeten gehört –, eine enorme Einschränkung ihrer beruflichen Perspektiven und somit der gesamten Lebenschancen. Abb. 1 zeigt die Arbeitslosenquote nach Bildungsabschluss von 1991 bis 2002. So haben z. B. Menschen ohne einen Berufsabschluss im Jahr 2002 ein sechsfach höheres Risiko arbeitslos zu sein, als eine Person mit einem Hoch- und Fachhochschulabschluss.

■ Arbeitslosenquote nach Bildungsabschluss

In Prozent der Erwerbspersonen gleicher Qualifikation, Deutschland 1991 bis 2002

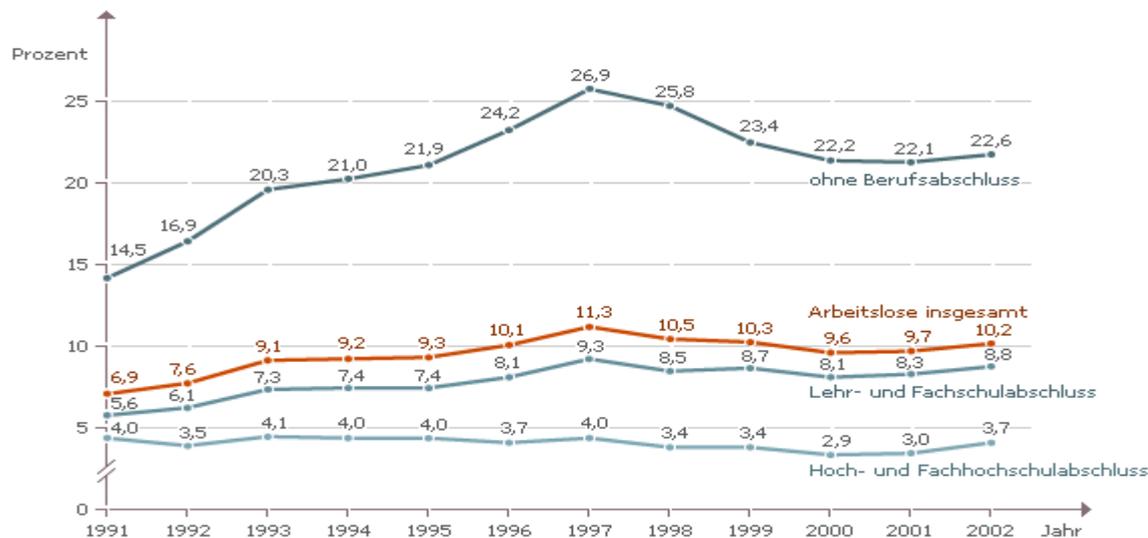


Abb. 1: Arbeitslosenquote nach Bildungsabschluss (Quelle: bpb 2005)

In diesem Kapitel sollen einige statistische Befunde zum Ausmaß von Bildungsbenachteiligungen im Bereich Schule, Schulabschlüsse, Übergangssystem, Ausbildungssituation, Berufsstruktur und Arbeitslosigkeit dargestellt werden. Dabei werden die beiden zentralen ungleichheitsgenerierenden Dimensionen ‚Schichtzugehörigkeit‘ und ‚Migrationshintergrund‘ bei der Darstellung der statistischen Befunde berücksichtigt. Damit soll gezeigt werden, welche soziale Gruppen in welchen Bereichen bzw. in welchem Ausmaß am stärksten von Bildungsungleichheiten und somit schlechten Lebenschancen betroffen sind.

Schulische Bildung

Im Verhältnis zu anderen Ländern, werden in der Bundesrepublik die Weichen für die Bildungslaufbahn von Schülerinnen und Schülern sehr früh gelegt. Denn kommt ein Schüler einmal nach der vierten Klasse in eine Schulform, dann ist ein Schulformwechsel nach oben nur in Ausnahmefällen möglich. Seit der Einführung der G8 ist auch die Durchlässigkeit nach der Sekundarstufe I zurückgegangen, sie ist von 9% auf 3% gefallen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung

2010). Umso wichtiger ist unter diesen Bedingungen der Schulübergang in die Sekundarstufe I für die gesamten weiteren Lebenschancen der betreffenden SchülerInnen.

Insgesamt gibt es jedoch in den letzten Jahren eine Tendenz, dass immer mehr Schüler aufs Gymnasium gehen, während der Anteil der Schüler an Hauptschulen immer stärker sinkt. Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Schüleranteile an den verschiedenen Schulformen im Zeitverlauf. Dabei sind der stärkste Rückgang bei den Hauptschulen, und die größte Steigerung bei den Gymnasien festzustellen. Es ist zu vermuten, dass dieser Trend in den nächsten Jahren sich fortsetzen wird.

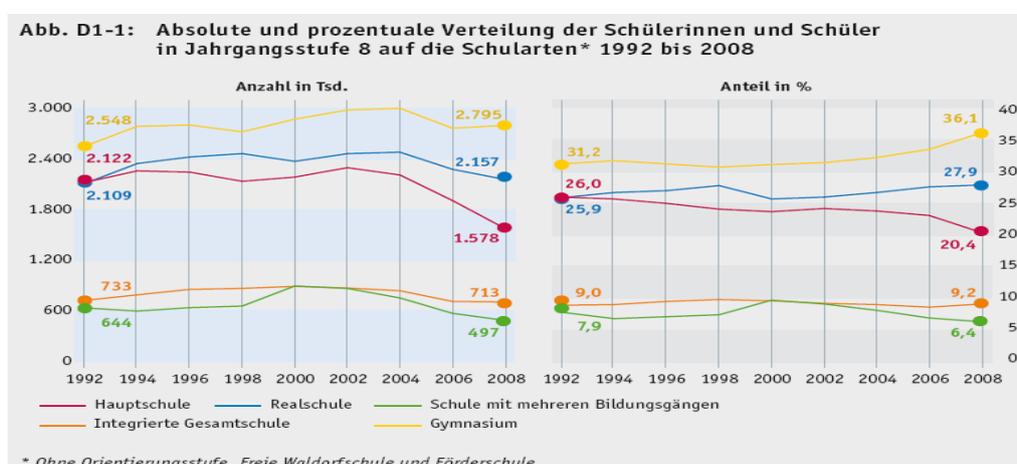


Abb. 2 (Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 62).

Besonders Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten sind im deutschen Bildungssystem benachteiligt. Diese Benachteiligung der Migrantenkinder bzw. ausländischen Kinder gilt seit den Anfängen der Einwanderungsperiode der Gastarbeiter und besteht bis heute fort (Neumann 1980; Klemm 1979; Klemm & Hansen 1979; Boos-Nünning & Hohmann 1980; Nauck & Diefenbach 1997; Gomolla & Radtke 2002; Deutsches PISA-Konsortium 2003). Auch die neuesten PISA-Studien haben die ganz besondere Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten empirisch bewiesen und ganz besonders hervorgehoben. Während über die signifikante Benachteiligung von Migranten im Schulwesen viel diskutiert wird, bleibt die relative Verteilung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufig wenig berücksichtigt, auch wenn die nötigen Daten dafür inzwischen zur Verfügung stehen.

Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund und nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern in den verschiedenen deutschen Schulformen für das Jahr 2006. Die Benachteiligung der Schüler mit Migrationshintergrund zeigt sich auf einem ersten Blick: während mit 36,6% die relative Mehrheit der Schüler der autochthonen Gruppe ein Gymnasium besuchen, besucht die relative Mehrheit der Migrantenschüler mit 36,3% eine Hauptschule, während nur 22,1% ein Gymnasium besuchen. Der Anteil der autochthonen Schüler, die eine Hauptschule besucht, ist hingegen mit 16,0% nur halb so groß.

Betrachtet man den sozioökonomischen Status der Eltern, dann relativiert sich ein Großteil der migrationsbedingten Ungleichheiten im Schulsystem. So ist ersichtlich, dass der Anteil der Menschen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status bei den Migranten mit fast 45,0% viel höher ist als der der autochthonen Bevölkerung mit knapp 20,0%. Jedoch lassen sich migrationsbedingte Ungleichheiten hier auch unter Kontrolle der sozialen Schichtzugehörigkeit feststellen. Vor allem beim Hauptschulbesuch zeigt sich, dass der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und mit hohem sozioökonomischem Status der Eltern mit 15,7% fast dreimal so hoch ist wie der Anteil der autochthonen Jugendlichen aus der oberen sozialen Schicht mit 5,6%.

Sozio- ökonomischer Status**	Schülerinnen und Schüler insgesamt		Davon an				
			HS	RS	SMBG	GY	IGS
	Anzahl (ungewichtet)	in % (gewichtet)					
2006							
Insgesamt							
Niedrig	8.532	25,0	36,8	26,6	13,1	11,8	11,6
Mittel	17.100	50,0	18,3	29,7	10,1	31,7	10,2
Hoch	8.130	25,0	7,1	20,5	5,1	59,7	7,5
Zusammen	36.388	100	21,2	26,2	9,8	32,6	10,3
Niedrig	5.232	19,5	30,5	26,0	19,5	12,9	11,1
Mittel	13.692	52,9	15,6	30,2	11,4	33,1	9,6
Hoch	6.772	27,6	5,6	20,3	5,5	61,3	7,3
Zusammen	26.223	100	16,0	26,6	11,5	36,6	9,3
Niedrig	2.601	44,7	45,7	28,8	3,1	10,7	11,9
Mittel	2.422	39,6	29,8	28,7	3,8	26,3	11,4
Hoch	946	15,6	15,7	22,5	2,5	50,5	8,9
Zusammen	6.470	100	36,3	26,8	3,3	22,1	11,5

Tab. 1: Schulartverteilung* 15-jähriger Schülerinnen und Schüler im Jahr 2003 und 2006 nach Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status (HISEI)** (leicht modifiziert nach Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Die Daten zeigen zusammenfassend, dass bei der Beteiligung der SchülerInnen auf den unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I sowohl die soziale Schichtzugehörigkeit als auch der Migrationshintergrund eine eigenständige Rolle spielen.

Förderschulquote

Auch in der Bildungsbeteiligung von SchülerInnen an Förderschulen lassen sich markante schicht- und migrationsspezifische Differenzen feststellen (Powell & Wagner 2001). Bemerkenswert ist, dass die Zahl der Förderschüler insgesamt zugenommen hat (Powell 2007). So besuchen 4,9% aller Schüler 2008 eine Förderschule, im Jahr 1999 waren es noch 4,5%. Unter den EU-Staaten hat Deutschland damit den höchsten Anteil an SchülerInnen, die in Förderschulen unterrichtet werden. (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2010: 6). Vor allem Jungen sind an Förderschulen stark überrepräsentiert, so beträgt ihr Anteil an den Förderschülern insgesamt 63,0%, unter den Schülern mit emotionalen und sozialen Störungen gar 86,0% (ebd.: 72.). Ebenfalls eine sehr große Rolle spielt die soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern, so kommen über 50,0% aller Förderschüler aus Familien, in der die Eltern nur einen Hauptschulabschluss haben, ein Drittel aus Familien mit einer erwerbslosen Hauptbezugsperson. Ein Förderschulbesuch ist also in erster Linie mit dem sozialen Status der Eltern verbunden. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund sind starke nationalitätsspezifische Differenzen festzustellen. 4,1% der autochthonen Kinder besuchten im Jahr 2008 eine Förderschule, aber über 13,0% der libanesischen und albanischen Kinder. Hingegen ist bei Kindern aus Vietnam oder der Ukraine der Anteil an Förderschülern noch unter der Quote der autochthonen Kinder bei unter 2,0%. Die nationalitätenspezifischen Unterschiede können nicht vollständig erklärt werden. Teilweise werden schulsystemische Faktoren benannt (Gomolla & Radtke 2002; Kronig 2003; Pfahl 2008; Powell 2009), teilweise länderspezifische bildungspolitische Regulierungen dafür verantwortlich gemacht. So besuchen z. B. in Baden-Württemberg beinahe ein Fünftel der italienischen Kinder eine Förderschule. Woran die schicht-, gender- oder nationalitätsspezifischen Differenzen auch liegen mögen, Fakt ist, dass 75,0% der Förderschüler die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2010: 70) und somit kaum noch Chancen auf eine Ausbildung oder einen Beruf haben (Troltsch 2002; Itf 2008; Giesecke et al. 2010; Vester & Teiwes-Kügler 2010). Diese am stärksten durch das Bildungssystem benachteiligte, stigmatisierte und diskriminierte Gruppe von Schülerinnen und Schülern bilden auch einen großen Teil der Risikogruppe der funktionalen Analphabeten.

Schulabschlüsse

Bei den SchülerInnen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, ist der Anteil der ausländischen im Verhältnis zu den deutschen SchülerInnen besonders groß. So verlassen mit über 15,0% fast doppelt soviel Ausländer die Schule ohne einen Abschluss als Deutsche mit knapp 7,0%, über 45,0% verfügen lediglich über einen Hauptschulabschluss (bei den deutschen Schülern sind es ca. 25,0%) und lediglich 11,2% erreichen die allgemeine Hochschulreife, während es bei den Deutschen fast ein Drittel sind (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2010: Tab. D7-4A).

Die nachweislich schlechteren sozioökonomischen Bedingungen und schlechteren Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern verleitet nicht selten dazu, erstens über die migrationsbedingten Effekte hinweg zu sehen und die Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder mit ihrem niedrigen sozioökonomischen Status zu erklären. Zweitens wird übersehen, dass trotz der hoch signifikanten Benachteiligung es eine relevante Gruppe von Migranten gibt, die recht erfolgreich im Bildungssystem teilnehmen. So ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die ein Gymnasium besuchen, immerhin über 22,1%, bei den Kindern mit einem hohen sozioökonomischen Status besucht sogar jedes zweite Kind mit Migrationshintergrund ein Gymnasium. Auch in den mittleren Schulformen sind Migranten in etwa genau so häufig vertreten wie die autochthonen Kinder. Ein genauerer Blick auf die gesamte Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch unter Berücksichtigung ihrer sozialstrukturellen Lage würde bei der inzwischen sehr großen und heterogenen Gruppe der Migrantenkinder mehr Differenzierung hineinzubringen und die Ursachen ihrer Bildungsbenachteiligung noch zielgruppenspezifischer zu eruieren. Ein Ziel der qualitativen Untersuchung der Bildungspfade wird es auch sein, zu zeigen, in welcher Form sich die sozialen Herkunftsbedingungen und migrationsbedingten Bildungsbarrieren auf die Bildungskarriere auswirken.

Berufliche Bildung

Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, wie hoch der Anteil von Ausländern und Migranten im Gegensatz zu autochthonen Bevölkerung an den Auszubildenden in den unterschiedlichen Ausbildungszweigen ist, um weitergehende Hinweise zu erhalten, ob und inwieweit sich das Muster schulischer Chancenungleichheit auch in der beruflichen Bildung fortsetzt. Zwar werden in der Schule in Form von Abschlüssen die ersten Grundsteine für den weiteren beruflichen Verlauf und damit den Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen gelegt, jedoch können Disparitäten etwa über Weiterbildungsmaßnahmen oder das Nachholen von schulischen Abschlüssen abgemildert werden oder aber es treten neue Formen der Benachteiligung hinzu.

Von der allgemeinen Ausbildungslosigkeit sind Migranten (sowohl Ausländer als auch Spätaussiedler) in ganz besonderem Maße betroffen (vgl. BMBF 2002). So blieb im Jahr 2000 unter den ausländischen Jugendlichen jeder Dritte ohne Berufsabschluss (6. Familienbericht 2000: XXIV).⁷ Nach den Angaben des Mikrozensus aus dem Jahr 2005 besitzen 39% aller Personen mit Migrationshintergrund und nur 23,2% aller Personen ohne Migrationshintergrund keinen beruflichen Abschluss (Statistisches Bundesamt 2007c: 8). Im Bildungsbericht 2010 wird das Ausbildungssystem in drei Sektoren unterteilt: das duale System, das Schulberufssystem und das Übergangssystem. Während die beiden erstgenannten Systeme für einen späteren Beruf qualifizieren und auch entsprechend zertifiziert werden, landen im Übergangssystem die Jugendlichen, denen es nicht gelingt, nach der Schule einen Ausbildungsplatz zu erlangen.

Im Jahr 1999 befanden sich 8,9% aller ausländischen Jugendlichen und 3,7% der deutschen Jugendlichen in diesem Übergangssystem (Statistisches Bundesamt 2001: 63). Im Jahr 2005 kommen über 85% der Schüler ohne Abschluss in dieses Übergangssystem. Und die beruflichen Chancen werden dadurch nicht besonders erhöht (Baetge et al. 2007: 8).

Während der Anteil der ausländischen Schüler an den allgemein bildenden Schulen ca. 10% beträgt und in beruflichen Schulen 8,1%, beträgt ihr Anteil an den Auszubildenden im Jahr 2000 nur knapp 5,7%. Für das Jahr 2005 ist der Anteil ausländischer Jugendlicher unter den Auszubildenden im dualen System gar auf 4% gefallen (ebd.). Und die beruflichen Chancen werden

⁷ „1996 verfügten weniger als ein Fünftel aller Ausländer im Alter zwischen 16 und 20 Jahren über einen Ausbildungsplatz, während nahezu jeder zweite Deutsche einen Ausbildungsvertrag besaß (Senat von Berlin 1998:9f, zit. n. Hunger/Thränhardt 2001: 119).

dadurch nicht besonders erhöht (ebd.). Bei gleicher Qualifikation kommt hier nach einer Studie von Baetghe et al. der ethnische Effekt ganz besonders zum Vorschein:

„Die Chance deutscher Jugendlicher ohne Migrationshintergrund, eine vollqualifizierende Ausbildung zu besuchen, ist bei gleicher allgemeiner Fachleistung immer noch zweimal so hoch wie die ausländischer Jugendlicher“ (2007: 43)

Im Jahr 2008 befinden sich knapp 50% (47,9%) der Neuzugänge im dualen System, 18,1% in einer schulischen Ausbildung und knapp 35% in dem Übergangssystem.

Betrachtet man die Verteilung der Jugendlichen auf attraktiven und weniger attraktiveren Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems, dann wird ersichtlich, dass der Schulabschluss den entscheidenden Einfluss auf die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen hat. So kommen im Jahr 2008 77,4% aller SchülerInnen ohne Hauptschulabschluss in den Übergangssystem, immerhin 22% von ihnen bekommen auch ohne einen Hauptschulabschluss einen Ausbildungsplatz im dualen System. Aber auch von denjenigen, die über einen Hauptschulabschluss verfügen, kommen ebenfalls über 50% in das Übergangssystem (s. Abb. 3; Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2010: 98).

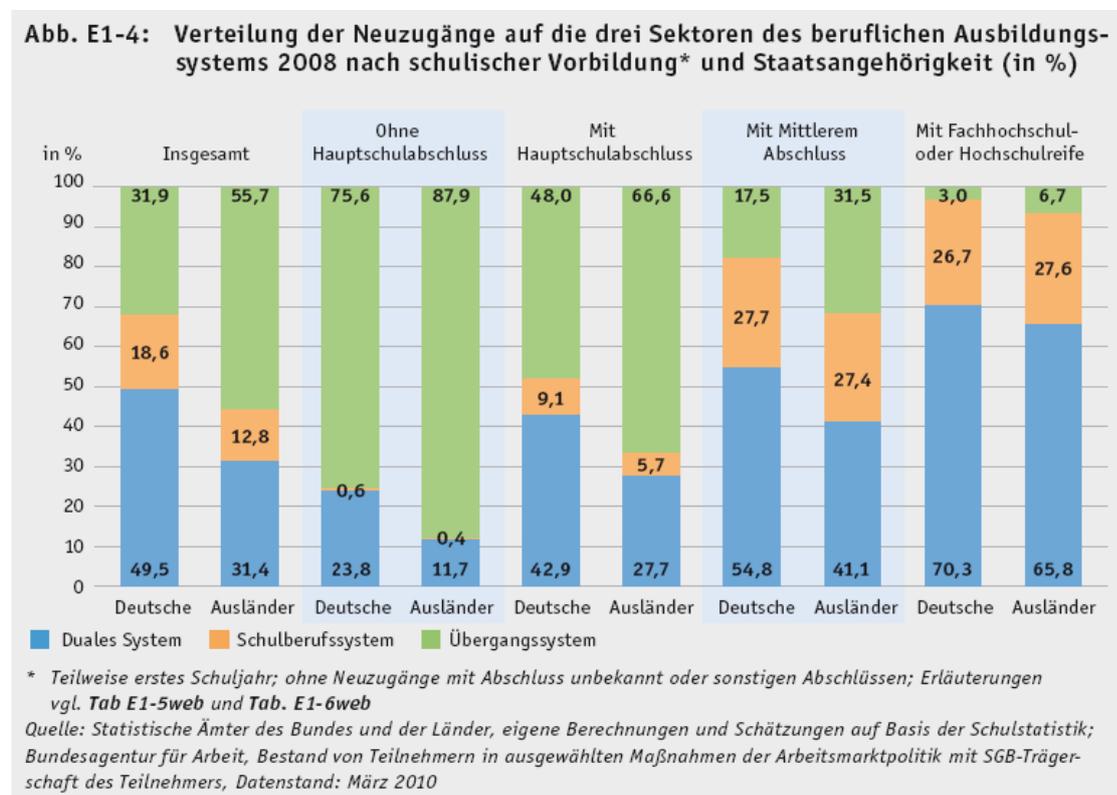


Abb. 3 (Quelle: Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung: Abb. E1-4)

In der Regel läutet der Besuch solcher Institutionen allerdings sogenannte Maßnahmenkarrieren ein, die wenig Aussicht auf eine sichere Berufsperspektive bieten, den Aufenthalt in schulischen Institutionen aber verlängern und genau hierdurch die Legitimität von durch Schulen aller Art und erworbenen Bildungstitel verstärken. Diejenigen z. B., die in einer Berufsfachschule eine außerbetriebliche Ausbildung machen, haben bei der ohnehin schlechten Arbeitsmarktlage kaum Chancen auf eine spätere Einstellung, da die meisten Betriebe bevorzugt diejenigen einstellen, die bereits während der Ausbildung praktische und betriebliche Erfahrungen gesammelt haben. Das Arbeitslosigkeitsrisiko ist bei den meisten dieser Jugendlichen also auch nach dieser Art der schulischen Berufsbildung größer.

Vergleicht man die Verteilung der ausländischen und der deutschen Jugendlichen in den unterschiedlich lukrativen Bildungsgängen, so lassen sich zusätzlich zu den schulformspezifischen Unterschieden, auch ausländerspezifische Disparitäten feststellen (s. Abb. 3). So bekommen 23,8% der deutschen, aber nur 11,3% der ausländischen Schüler ohne Hauptschulabschluss einen Ausbildungsplatz im dualen System. Die Chancen eines ausländischen Jugendlichen mit mittlerem Abschluss, einen Ausbildungsplatz im dualen System zu erhalten, sind mit 41,1% noch geringer als die Chancen eines deutschen Jugendlichen mit lediglich einem Hauptschulabschluss (42,9%, s. Abb. 3). Auch hier lässt sich feststellen, dass die Disparitäten zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen besonders in den unteren Rängen groß sind. Erreichen Ausländer höhere Qualifikationen wie die Hochschulreife, reduzieren sich auch die Disparitäten im Vergleich zu den Einheimischen (s. Abb. 3).

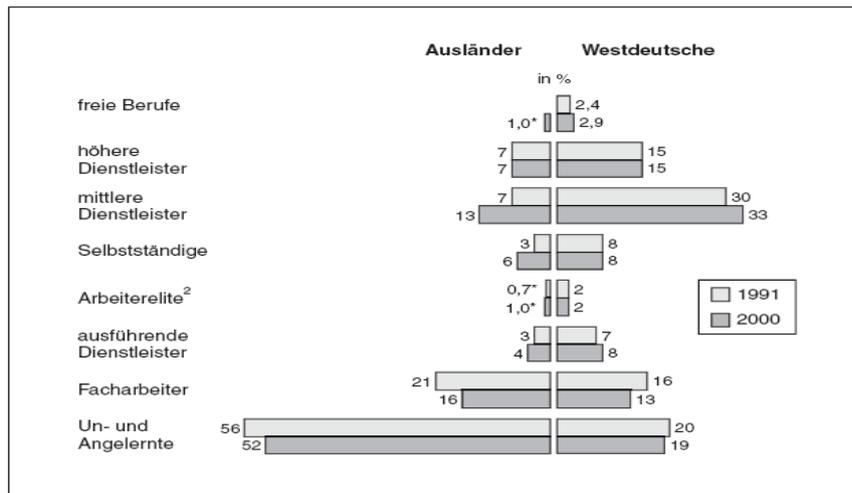
Berufsstruktur

Nach den Daten des Mikrozensus aus dem Jahr 2005 sind 47,6% der Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund und 25,9% der Erwerbstätigen ohne Migrationshintergrund als Arbeiterinnen und Arbeiter tätig (Statistisches Bundesamt 2007c: 8). Der Anteil der Arbeiter ist also mit etwa jedem vierten Autochthonen und fast jedem zweiten Migrant an der Gesamtzahl der Erwerbstätigen recht hoch.

Auch „Angestellte und Beamte sind unter ihnen entsprechend selten. Sie gehen ihrer Tätigkeit vor allem im produzierenden Gewerbe und im Handel und Gastgewerbe nach. Hier sind zu-

sammen 63,1% aller Menschen mit, aber nur 51,0% der Menschen ohne Migrationshintergrund tätig“ (Statistisches Bundesamt 2007c: 8). Migranten sind also häufiger in schlechteren beruflichen Positionen tätig.

Abbildung 4 zeigt die beruflichen Positionen von Ausländern im Vergleich der Jahre 1991 und 2000 und im Vergleich zu der westdeutschen Bevölkerung auf der Grundlage der SOEP-Daten.



1991 N = 5408 2000 N = 10010 * weniger als 30 Fälle

1 aus den früheren Anwerbeländern Türkei, Italien, Ex-Jugoslawien, Griechenland und Spanien; nur Erwerbstätige ohne Auszubildende und mithelfende Familienangehörige

2 (Werk-)Meister, Poliere

Abb. 4: Schichtzugehörigkeit von erwerbstätigen Ausländern (Quelle: Geißler 2002: 295).

Abbildung 4 zeigt, dass trotz beruflicher Aufstiege zwischen 1991 und 2000 Ausländer noch immer viel stärker als Un- und angelernte Arbeiter tätig sind als Deutsche. Als Facharbeiter sind sie mit immerhin 16% vertreten und der Anteil mittlere Dienstleister hat sich zwischen 1991 und 2000 von 7% auf 13% fast verdoppelt. Auch in der Berufsstruktur der ausländischen Bevölkerung lässt sich also feststellen, dass obwohl sie in fast allen beruflichen Segmenten vertreten sind, ihr Anteil an den unteren Segmenten signifikant höher ist als in der autochthonen Bevölkerung.

Für den für diese Arbeit besonders relevanten Bereich des Bildungssystems lassen sich ebenfalls Disparitäten feststellen. So haben nur 7% des pädagogischen Personals einen Migrationshintergrund, aber etwa ein Viertel der Bildungsteilnehmer (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 8).

Arbeitslosigkeit – Sozialhilfe – Hartz IV

Bevor man einen Blick in die Arbeitslosenstatistik wirft, um zu sehen, inwieweit Menschen mit Migrationshintergrund überproportional von Arbeitslosigkeit betroffen und damit sozial benachteiligt sind, ist zu beachten, dass eine große Gruppe der ausländischen Bevölkerung – besonders Asylbewerber – nicht einmal das Recht hat, sich um einen Arbeitsplatz zu bemühen. Diejenigen MigrantInnen, die kein bzw. ein unsicheres Bleiberecht in der BRD haben, sind daher in dieser Hinsicht besonders benachteiligt. Diese werden entweder direkt aus dem Arbeitsmarkt ausgegrenzt, weil sie in vielen Fällen keine Arbeitserlaubnis bekommen, oder indirekt, wenn sich die Arbeitserlaubnis nur auf einige wenige Monate beschränkt, womit sie bei der ohnehin sehr schlechten Arbeitsmarktlage im günstigsten Fall die Aussicht auf eine Niedriglohn-tätigkeit haben. Auch die größte Gruppe der Ausländer mit türkischer Nationalität in der BRD haben aufgrund rechtlicher Beschränkungen bei der Arbeitsaufnahme gegenüber den privilegierten EU-Bürgern einen nachrangigen Zugang zum Arbeitsmarkt⁸. Ausländer, die illegal in Deutschland leben, können – wenn überhaupt – nur in der informellen Ökonomie tätig sein, was natürlich dazu führt, dass sie nicht im geringsten als Arbeitnehmer abgesichert und der persönlichen Willkür des jeweiligen Arbeitgebers völlig ausgeliefert sind⁹.

Der Anteil der ausländischen Arbeitslosen unter den abhängigen zivilen Erwerbspersonen liegt wesentlich höher als die deutsche Vergleichsgruppe (Datenreport 2002: 96). Während 1970 gerade mal insgesamt 5000 Ausländer arbeitslos gemeldet waren, waren es 1999 knapp eine halbe Million Personen¹⁰ (Statistisches Bundesamt 2001: 81). War der Anteil der ausländischen Arbeitslosen 1970 noch verschwindend gering, ist er seit Mitte der 70er Jahre stetig angestiegen, und zwar stärker als der der deutschen Vergleichsgruppe. So betrug die Arbeitslosenquote

⁸ „Derzeit ist der Arbeitsmarktzugang vom Aufenthaltsstatus der Migranten abhängig. Rund „47 Prozent der im Jahr 2000 in Deutschland lebenden Ausländer hatten laut Auskunft des Bundesarbeitsministeriums nur einen nachrangigen Zugang zum Arbeitsmarkt oder befanden sich noch in der einjährigen Wartezeit.“ (BMI 2003: Kap. 4.1)

⁹ Vgl. zur Lebenssituation von illegalen Migranten am Beispiel der Stadt Leipzig die qualitative Studie von Alt (1999).

¹⁰ Von Arbeitslosigkeit sind auch Einheimische unterschiedlich betroffen; so waren im Jahr 2000 8,5% der Westdeutschen und 19,9 % der Ostdeutschen Arbeitslos gemeldet. (Datenreport 2000: 99). Im selben Jahr waren 20% der Aussiedler arbeitslos gemeldet (BMI 2003: Kap. 3.1)

bei Personen mit nichtdeutscher Staatsbürgerschaft 1982 11,9%, 1992 12,2%, 1997 mit einem Höchststand von 20,4% und, mit einem leichten Rückgang 1999 bei 18,4%.¹¹

Im Jahr 2005 betrug die Erwerbslosenquote insgesamt 11,1%, bei den Menschen ohne Migrationshintergrund 9,7 %, bei Personen mit einem ausländischen Pass ist die Quote bei 20,3% und bei Menschen mit Migrationshintergrund bei 17,9% (eigene Berechnungen nach Angaben des Statistischen Bundesamtes 2007b: 65, basierend auf die Ergebnisse des Mikrozensus vom 2005)

Die Ursachen für die höhere Arbeitslosigkeit unter Ausländern bzw. Menschen mit Migrationshintergrund sind vielfältig. Ein Grund ist zunächst sicher die institutionelle Diskriminierung, die sich – wie oben bereits ausgeführt – in gesetzlichen Vorschriften niederschlägt. Ferner wären die mannigfaltigen Formen direkter Diskriminierung zu nennen, wodurch Ausländer z. B. aufgrund rassistischer Einstellungen oder Arbeitgeber-Vorurteilen benachteiligt werden. Wobei hier weniger die Staatsangehörigkeit eine Rolle spielen dürfte, als viel mehr die ethnische Zugehörigkeit bzw. der Migrationshintergrund, der im Alltag meist an askriptiven Merkmalen festgemacht wird (vgl. Kreckel 1997). Besonders im Hinblick auf solche Faktoren zeigt sich die Relevanz der Kategorie des Migrationshintergrundes, denn würde nur nach Nationalität gefragt, würden in Erhebungen, die z. B. nach direkten Diskriminierungen, die sich auf askriptive oder kulturelle Merkmale beziehen, ein großer Teil nicht mehr in den Blick kommen. Als eine weitere Ursache sind die schlechtere berufliche Qualifizierung und die niedrigeren Bildungsabschlüsse zu nennen, die in heutigen ‚Bildungsgesellschaften‘ eine Hauptvoraussetzung sind, um einen Beruf zu erlangen (vgl. hierzu Solga 2002; siehe dazu auch die Ausführungen weiter unten). Nicht zuletzt gilt, dass Ausländer größtenteils in Arbeitsmarktsektoren tätig sind – für die sie ja ursprünglich in den Jahren des ‚Wirtschaftswunders‘ als Gastarbeiter extra angeworben worden waren: hauptsächlich für den primären und sekundären Sektor, Bergbau, Industrie –, die am stärksten von Rationalisierung betroffen sind bzw. wo immer weniger Bedarf an Arbeitskräften besteht (vgl. Treichler 1998: 35). Dies ist umso bedenklicher, wenn man sich vor Augen führt, dass der Beginn der bundesrepublikanischen Zuwanderung mit dem Anwerben von *Arbeitern* und dem politischen Versprechen auf sichere Arbeitsplätze verbunden war.

¹¹ Diese Daten beziehen sich ausschließlich auf das frühere Bundesgebiet.

Im nächsten Kapitel werden wir uns mit einigen unterschiedlichen Definitionen des Kompetenzbegriffs auseinander setzen. Sowohl in der Arbeitswelt, als auch in der praktischen Pädagogik kommt nimmt der Kompetenzbegriff in den letzten Jahren einen prominenteren Platz ein. Ebenso stellt der Kompetenzbegriff im Rahmen der Grundlagenforschung des HaBil-Projekts einen empirisch-analytischen Begriff dar, der vor allem für die angestrebte Annahme einer Differenz-Defizitperspektive zentral ist.

4 Kompetenzbegriffe im Kontrast

„[...]Mitunter scheint nämlich in Vergessenheit zu geraten, dass es sich beim Kompetenzbegriff um ein hypothetisches Konstrukt handelt, dessen theoretische Grundlagen keineswegs vollständig geklärt sind. Der Kompetenzbegriff soll dabei helfen, Dispositionen [...] einer Person zu beschreiben, welche aber nur indirekt aus beobachtbarem Verhalten erschlossen werden können. (Fischer 2009: 2)

Der Begriff der Kompetenz findet als ein zentraler forschungsrelevanter Begriff u. a. in der Berufsbildungsforschung (vgl. Vonken 2005; Fischer 2009), in der Psychologie und Pädagogik (vgl. BMBF 2007, Erpenbeck 2003), in der Sozialisationsforschung (vgl. Hurrelmann 2002), in der empirischen Bildungsforschung (vgl. z. B. Bittlingmayer/Bauer 2008), in den Gesundheitswissenschaften (vgl. Hurrelmann 2006; Hurrelmann 2008; Bauer 2005) sowie zunehmend auch in der Soziologie als eigenständiges Thema (vgl. Kurtz/Pfadenhauer 2010) Verwendung. Des Weiteren ist der Kompetenzbegriff im Rahmen des laufenden HaBil-Projekts ein wesentlicher empirisch-analytischer Schlüsselbegriff. Dieser spielt – sowohl bei der repräsentativen quantitativen Erhebung an Haupt- und Förderschulen von fünf verschiedenen (Erhebungsländern) Bundesländern (u. a. Medienkompetenz, Bildungskompetenz von SchülerInnen), als auch für die qualitative Untersuchung (z. B. berufliche Handlungskompetenz bei Berufstätigen) – gerade bei der anvisierten Differenzierung und Kenntlichmachung von innerhalb der geläufigen Studien zum funktionalen Analphabetismus ausgeblendeten sowie entwerteten Kompetenzen von schulbildungsfernen Gruppen eine wichtige Rolle. Anhand einer Skizzierung einiger ausgewählter Begriffsdefinitionen soll dabei zum einen die definitorische Diversität sowie zum anderen die Komplexität des Kompetenzbegriffs aufgezeigt werden.

Der Rahmen des vorliegenden Berichts lässt nicht genügend Raum, um die Theoriegeschichte des Kompetenzbegriffs (vgl. hierzu Vonken: 2005) chronologisch eingehend leisten zu können.

Die getroffene Auslese von den unten folgenden Definitionen soll lediglich einige zum Teil gravierende Unterschiede der Definitionslogiken aufzeigen und die grundlegende Problematik mit dem sozialwissenschaftlichen Umgang mit dem Begriff deutlich machen. Beginnen werden wir mit der einleitenden Begriffsdefinition von Max Weber, welcher sich auch im zeitdiagnostischen Diskurs um eine Wissensgesellschaft wiederfindet.

Max Webers Begriff der Kompetenz

Bereits in der Gründungsphase der Soziologie als eigenständige Wissenschaft hat Max Weber einen Kompetenzbegriff ausgearbeitet, welcher sich vom gegenwärtig dominanten auf subjektive Fähigkeiten und Befähigungen zielenden Kompetenzbegriff deutlich unterscheidet. Weber verwendet den Kompetenzbegriff in erster Linie zur Bestimmung des modernen Staates, des Beamtentums und der bürokratischen Organisationsform (vgl. Kurtz 2010: 8f.). Kompetenz fungiert bei Weber gleichsam als eine Grundkategorie rationaler Herrschaft und wird ähnlich wie im juristischen Kontext sowie in der politischen Theorie mit Zuständigkeit gleichgesetzt (vgl. Weber 1922: 125 ff.).

„Die Grundkategorien der rationalen Herrschaft sind also

1. ein kontinuierlicher regelgebundener Betrieb von Amtsgeschäften, innerhalb:

2. einer Kompetenz (Zuständigkeit), welche bedeutet:

a) einen kraft Leistungsverteilung sachlich abgegrenzten Bereich von Leistungspflichten,

b) mit Zuordnung der etwa dafür erforderlichen Befehlsgewalten und

*c) mit fester Abgrenzung der eventuell zulässigen Zwangsmittel und der Voraussetzungen
ihrer Anwendung.*

Ein derart geordneter Betrieb soll „B e h ö r d e“ heißen.

(Weber 1922: 125; Herv. im Original).

Der moderne Staat wird von Weber als eine nach Kompetenzen gegliederte Staatsanstalt definiert, in der Beamte aufgrund einer geregelten Qualifikation bestimmte Zuständigkeiten ausüben. Dabei erkennt er die Kompetenzgrundlage am nachhaltigsten in der bürokratischen Organisation als eine der Formen der legitimen Herrschaft (ebd.). Webers Kompetenzbegriff unterscheidet sich somit grundlegend von den aktuelleren Definitionen, da sein Begriff der Kompetenz keine subjektbezogene, sondern vielmehr eine organisationsbezogene Form von Kom-

petenz beschreibt. Die Kompetenzen, die Weber in bürokratischen Organisationen beobachtet, sind „[...] nicht individuell und im Einzelfall auf die persönlichen Eigenschaften der Mitglieder hin konzipiert, sondern durch Regeln [...] personenunabhängig und generell festgelegt (Kurtz 2010: 10).

Webers Kompetenzbegriff im Wissensgesellschaftsdiskurs

Im sozialwissenschaftlich geführten Diskurs um die Wissensgesellschaft lässt sich Webers Definition des organisationalen Kompetenzbegriffs, wenn auch in einer redefinierten/nuancierten und theoretisch-kontextuell eingebetteten Form, wiederfinden. Bei ihren theoretischen Zeitdiagnosen zur Wissensgesellschaft stellen allen voran Peter F. Drucker (vgl. Drucker 1969: 346 f.) und Helmut Willke (vgl. Willke 2001) jegliche Formen von „Wissensorganisationen“ als Motoren für die Entwicklung einer Wissensgesellschaft in den Mittelpunkt. Jede „Wissensorganisation“ muss sich in erster Linie auf ihre Kernkompetenzen spezialisieren, um höchst effektiv zu sein. Für die Organisation bedeutet die Fachspezialisierung eine Verschlankung ihres Kompetenzbereichs. Verschlankung soll im wissensgesellschaftlichen Kontext heißen, dass jede Organisation all die Aufgaben in eigenständige Organisationen ausgliedern muss, welche sie von der systematischen Konzentration auf ihre Kernkompetenzen und dem spezifischen Wissen, das dafür benötigt wird, abhalten (vgl. Roßmanith 2003: S. 26 f.). Diese Logik gleicht der konkreten Einteilung von Behörden eines Staatsapparats in ihre jeweilig spezifischen Zuständigkeiten.

Drucker und Willke betrachten zunächst die gelungene Mischung von sogenannten Wissensarbeitern und intelligenten Organisationen, in denen Lernfähigkeit, Innovations- und Wissensmanagement die wichtigsten Merkmale darstellen, als den Kern von aufkommenden Wissensgesellschaften (vgl. Bittlingmayer 2005: S. 148). Während bei Drucker das Management einer Wissensorganisation für die Produktivität der Wissensarbeiter und somit für Wissensarbeit in einer Wissensgesellschaft sorgt (vgl. Drucker 1969: S. 345 f.), ist bei Willke die Wissensorganisation als ein eigenständiger, intelligenter Organismus für die Produktion von Wissensarbeit, -management sowie -generierung zuständig:

„Wissen und Können von Personen reichen nicht aus, wenn auch die Organisation selbst intelligent operieren soll. Damit ist nicht gemeint, dass diese organisations-

spezifische Wissensbasierung unabhängig von Personen überhaupt zustande kommt oder operiert, sondern dass sie unabhängig von spezifischen Personen ist, also im Sinne einer collective mind[...] oder einer institutionalisierten Regelstruktur wirkt, welche das Handeln der Mitglieder mit einem hohen Grad an Erwartbarkeit und Resilienz anleitet“ (Willke 2001: S. 30).

Bei Willke wird zunächst die (Handlungs-)Kompetenz der Organisation als Ganzes – also ohne eine spezifische Differenzierung oder Einteilung in einzelne klare Zuständigkeits- oder Kompetenzbereiche – infolgedessen als eine an ihre Umwelt anpassungsfähige und dynamische Kompetenz begriffen, welche zwar nicht ohne Personen zustande kommen kann jedoch unabhängig von spezifischen Personen und ihren individuell vorhandenen Kompetenzen sein muss.

Sowohl bei der bürokratischen Herrschaft, als auch in der sogenannten Wissensgesellschaft, sind die (Handlungs-)Kompetenzen von Behörden oder Wissensorganisationen so unabhängig wie möglich von spezifischen Personen zu denken. Bei Weber wird dies über eine klare Zuständigkeit von einzelnen Behörden oder Positionen innerhalb dieser Behörden definiert und bei Willke hingegen über die neuartige, die Gesellschaftsarchitektur nachhaltig prägende Eigenschaft von Wissensorganisationen, welche durch ein kontinuierliches Wissensmanagement seitens der Wissensorganisation erreicht werden soll.

Kommunikative Kompetenz von Jürgen Habermas

Ein weiterer soziologischer Kompetenzbegriff wurde von Jürgen Habermas geprägt, der vor allem auf der Interaktionsebene zur Geltung kommt, welchen er als kommunikative Kompetenz definiert (vgl. Habermas 1990; Hurrelmann 2002, Kurtz 2010). Der Begriff der kommunikativen Kompetenz von Habermas ist angelehnt an den Begriff der Sprachkompetenz von Noam Chomsky, der aus der Sprachtheorie der Linguistik definiert ist. Chomsky unterscheidet in seiner Definition zwischen Sprachkompetenz und Sprachperformanz, wobei Sprachperformanz als Output der vorhandenen Sprachkompetenz bezeichnet werden kann (vgl. Vonken 2005: 20). Für Habermas ist die kommunikative Kompetenz – in Abgrenzung zu Chomskys Begriff der Sprachkompetenz – die Fähigkeit, Redesituationen hervorzubringen und an diesen verstehend teilzunehmen, indem man bestimmte Sprechakte beherrschen kann (vgl. Hurrelmann 2002:

58f.). Ein wichtiger Bestandteil der kommunikativen Kompetenz ist laut Hurrelmann die Kompetenz zum Diskurs, „[...] die Fähigkeit Geltung von Sinnzusammenhängen nicht wie in eingelebten Sprachspielen einfach voraussetzen, sondern durch Verständigung und argumentative Begründung ständig erneut herzustellen [...]“ (Hurrelmann 2002: 59). Habermas betont, dass Kommunikation nur als gesellschaftlich sinnvolle Interaktion zu denken ist:

„Denn der Sinn von Rede überhaupt besteht offensichtlich darin, dass sich mindestens zwei Sprecher/Hörer über etwas verständigen“ (Habermas 1990: 114).

Kommunikative Kompetenz wird als die Schlüsselkompetenz des einzelnen Menschen betrachtet, um in einer Gemeinschaft zu leben, wobei infolge dessen sie als die Basis für jede soziale Ordnung betrachtet werden kann. Das Erlernen der kommunikativen Kompetenz beginnt für jeden Menschen in der frühen Kindheit und geht z. B. über die Fähigkeit hinaus, grammatikalisch korrekte Sätze zu produzieren. Wichtig ist dabei auch, sich in der Interaktion auf die Lebenswelt zu beziehen.

Erving Goffman, der als Mikrosoziologe die Kräfte der gesellschaftlichen Ordnung in der alltäglichen Interaktion sucht und diese qualitativ-empirisch analysiert, geht von einer Interaktionsordnung aus, die als Kitt jeder Gesellschaft ihre Wirkung zeigt. Goffman geht im Wesentlichen davon aus, dass Menschen demzufolge [...] bestimmte (soziale) Kompetenzen (z. B. Techniken der Imagepflege, Ehrerbietung und Benehmen) haben müssen, um in einer Interaktion – wobei jede Interaktion für Goffman eine unsichere Struktur hat – fortbestehen zu können (vgl. Goffman 1999). Laut Kurtz wird bei Goffman die basal notwendige Kompetenz als Interaktionskompetenz bezeichnet (vgl. Kurtz 2010: 12).

Sozialisationstheoretische Handlungskompetenz nach Klaus Hurrelmann

Als eine weite Definition wird von Hurrelmann unter Handlungskompetenz „[...] der Zustand der individuellen Verfügbarkeit und der angemessenen Anwendung von Fertigkeiten zur Auseinandersetzung mit der äußeren Realität, also den sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen [...]“ (Hurrelmann 2002: 160) bezeichnet.

Für Hurrelmann ist die Grundlage *und* Voraussetzung für die Entfaltung von Handlungskompetenzen, die Entwicklung basaler Fertigkeiten die dem Menschen erlauben, sich die soziale und dinglich materielle Welt aneignen und mit allen Sinnen mit ihr auseinandersetzen zu können (vgl. ebd.: 161).

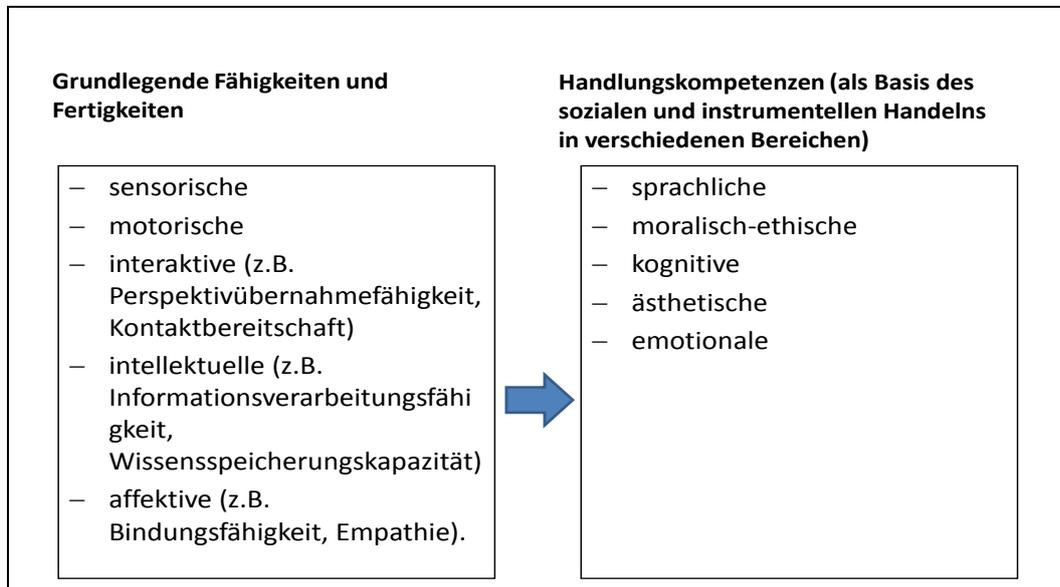
„In engerem Begriffsverständnis kann unter Handlungskompetenz der Zustand der individuellen Verfügbarkeit von Verhaltens-, Interaktions- und Kommunikationsstrategien verstanden werden, die ein angemessenes Agieren in konkreten Handlungssituationen und eine Koordination der Anforderungen verschiedener Handlungssituationen gestatten, die für die Person und/oder die Umwelt von Bedeutung sind (Hurrelmann 2002: 160 f.).“

Als grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Entwicklung von Handlungskompetenzen werden von Hurrelmann die folgenden Punkte genannt:

- Sensorische und motorische Fertigkeiten und Fähigkeiten (z. B. körperliche Beweglichkeit)
- Interaktive Fertigkeiten und Fähigkeiten (z. B. Perspektivübernahmefähigkeit, Kontaktbereitschaft)
- Intellektuelle Fertigkeiten und Fähigkeiten (z. B. Kapazität zur Informationsverarbeitung und Wissensspeicherung)
- Affektive Fertigkeiten und Fähigkeiten (z. B. Bindungsfähigkeiten und Empathie) (ebd.)

Für Hurrelmann kann erst dann von Handlungskompetenzen gesprochen werden, wenn die oben genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten nach Strukturmerkmalen der Differenziertheit und Komplexität sowie nach dem Grad der Reflexivität so weit ausgeprägt sind, dass sie ein selbstgesteuertes und selbständiges Interagieren und Kommunizieren ermöglichen. Es lassen

sich somit je nach Dimensionen des Handelns unterschiedliche Kompetenzen voneinander unterscheiden: (Siehe Abbildung 1. unten).



Quelle: Hurrelmann 2002: 162.

Soziale Kompetenz

Der Begriff der sozialen Kompetenz findet seit einigen Jahren in unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Debatten und bildungspolitischen Stellungnahmen Verwendung und wird je nach Diskussionsraum mal als „weiche Kompetenzen“ (vgl. u.a. Rohlf et al. 2008), mal als ‚soft skills‘ bezeichnet. Häufig werden bei der Definition des Begriffs u.a. kognitive und affektive Handlungskomponenten wie Reflexion des eigenen Verhaltens durch den Bezug auf andere, Empathie sowie Kritikfähigkeit, Team- und Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Vertrauen, usw. – also „[...] interaktionsbezogene personale Eigenschaften [...]“ (Bittlingmayer/Bauer2008:1) – subsumiert.

Soziale Kompetenzen werden dagegen von der OECD als Schlüsselkompetenzen bezeichnet, welche wiederum in drei Kernkompetenzen unterteilt werden.

- Selbständiges erfolgreiches Handeln-Können
- Die Fähigkeit der konstruktiven Nutzung von Werkzeugen
- Erfolgreiche Handlungsfähigkeit in heterogenen Gruppen (vgl. BMBF 2005)

Anhand des oben skizzierten sozialwissenschaftlichen Diskurses um den Kompetenzbegriff wird deutlich, dass die Definition des Begriffs unterschiedliche Nuancierungen erfährt, wobei jedoch in den meisten Definitionen die unterschiedlichen sozialen Rahmenbedingungen für die Genese u. a. von sozialen Kompetenzen nicht eingehend berücksichtigt wird.

Gerade in Hinblick auf die aktuelle Bildungspolitik und der latenten semantischen Verschiebung des Bildungsbegriffs in Richtung des Kompetenzbegriffs (vgl. Brosziewski 2010), ist der Blick in die kritische sowie differenzierte Analyseperspektive des Begriffs der ‚sozialen Kompetenz‘ von großer Bedeutung. Denn nicht zuletzt die subjektive Genese von sozialer Kompetenz – wobei die generierte jeweilige Kompetenz in einer Sozialität von Menschen für soziales Handeln zum Einsatz kommen soll – wird elementar beeinflusst und gerahmt von sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen und capabilities des einzelnen Menschen (vgl. Otto/Schrödter 2010).

Uwe Bittlingmayer und Ullrich Bauer stellen bei ihrer Analyse des Begriffs der sozialen Kompetenz und dessen Genese, vor allem die Verhalten rahmenden und vorstrukturierenden unterschiedlichen sozialen und materiellen Bedingungen in den Mittelpunkt, welche nahezu immer eine substanziell unterschiedlich gelagerte Kompetenzgenese zur Folge haben.

Soziale Kompetenz in vier Dimensionen

Mit einer sozialpsychologisch-sozialisierungstheoretischen Auffächerung des Begriffs der sozialen Kompetenz versuchen Bittlingmayer und Bauer dessen mangelnde Komplexität besser zu fassen. Dabei unterscheiden die Autoren vier unterschiedliche Dimensionen von sozialer Kompetenz die im Folgenden kurz dargestellt werden:

1. Sozialkognitive Dimension
2. Sozialmoralisch-kognitive Dimension
3. Interaktive Handlungsdimension
4. Reflexive Dimension

Zunächst wird, als eine grundlegende soziale Handlungsressource, die *sozialkognitive Dimension* hervorgehoben, welche sich auf die Fähigkeit, Situationen und Dynamiken von Interaktionen und sozialen Kontexten zu erfassen, bezieht. Dabei wird die Fähigkeit der jeweiligen Person zur Empathie und die Wahrnehmung von Handlungserwartungen, die von anderen Personen zu- meist implizit ausgehen, als ein zentraler Bestandteil der sozialkognitiven Dimension unterstrichen.

„Diese Handlungserwartungen können mit den jeweiligen Funktionsrollen der Personen zusammenhängen, zum Beispiel Lehrerinnen und Lehrer, die Aufmerksamkeit und Konzentration ihrer Schülerklientel voraussetzen, sich aber auch auf nicht formelle Handlungszusammenhänge beziehen [...] (Bittlingmayer/Bauer 2008: 4).“

Bei der *sozialmoralisch-kognitiven Dimension* geht es vor allem um das analytisch zu trennende normative Bewerten der wahrgenommenen Situation. Hierbei ist die Betrachtung der Legitimität von Handlungserwartungen und vollzogenen Handlungen zentral (vgl. ebd.: 4). In allen sozialen Situationen, in denen eine gewisse Handlung die sozialen Subjekte zu irgendeiner Aktivität stimuliert, muss die auf die jeweilige Handlung folgende Reaktion, nicht zwangsläufig den sozialmoralischen Erwartungen aller beteiligten Subjekte entsprechen. So kann beispielsweise zwischen einer wahrgenommenen Situation im schulischen Kontext und ihrer normativen Einordnung seitens der Beteiligten eine Deckungsungleichheit bestehen. Entscheidend sind dabei die von den Personen im Laufe ihrer Sozialisation inkorporierten sozialmoralischen Normen, die einer unterschiedlichen ‚Natur‘ unterliegen, welche durch ungleiche soziale und materielle Bedingungen bestimmt wird.

Die *interaktive Handlungsdimension* der sozialen Kompetenzen kommt in konkreten Interaktionen und Handlungen der Individuen zum Tragen und wird von Bittlingmayer und Bauer als die soziale Dimension im engeren Sinn hervorgehoben. Auf dieser Ebene der sozialen Kompetenz werden vorrangig die interaktionsbezogenen Fähigkeiten der Interaktionspartner aktiviert. Diese individuelle Fähigkeit, sich in einer Interaktion adäquat ausdrücken zu können, um die eigenen Wahrnehmungen, Bewertungen und Emotionen dem Interaktionspartner mitzuteilen, nehmen eine Schlüsselstellung ein. Ebenso werden konkrete Konfliktlösungsmuster wie etwa Zurückziehen, Zuschlagen oder Diskutieren, sowie die Fähigkeit andere Positionen und Situati-

onseinschätzungen und -Bewertungen zu erkennen und als ernst zu nehmende Sichtweisen zu verstehen, als Elemente der interaktiven Handlungsdimension bezeichnet. Ein weiterer zentraler Aspekt der interaktiven Handlungsdimension ist die Gegebenheit einer Asymmetrie zwischen einer vom Individuum getroffenen sozialkognitiven Einschätzung und Bewertung einer Situation und der darauf anschließenden (nicht adäquaten) Handlung:

„Es ist keineswegs selbstverständlich, dass Schülerinnen und Schüler, Eltern oder das pädagogische Personal in konkreten Situationen ihren eigenen sozialkognitiven Einschätzungen und Bewertungen gemäß handeln. Stattdessen werden beispielsweise Handlungsroutrinen oder Gewohnheiten in der Erziehung, im Schulalltag in der Freizeitgestaltung mit der Gleichaltrigengruppe fortgeführt wird, auch wenn die Einsicht vorhanden ist, dass die Praktiken nicht sinnvoll oder rational sind und sogar ein Wille zur Veränderung des eigenen Verhaltens vorliegt (Bittlingmayer/Bauer 2008: 5).“

Als eine vierte wichtige Dimension sozialer Kompetenzen wird von den Autoren die *reflexive Dimension* unterschieden. Im Gegensatz zu den oben angerissenen, welche prinzipiell für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen gelten sollen, wird die reflexive Dimension im Rahmen ihrer Expertise besonders relevant für das pädagogische Personal eingeschätzt (vgl. ebd.: 5). Denn hierbei geht es vor allem um die Reflexion der eigenen Funktionsrolle bzw. um die Distanz zur eigenen Rolle. Nicht weniger bedeutend ist die Einsicht des Subjekts in die alltäglichen Kämpfe um Anerkennung, um die Wahrnehmung des persönlichen Strebens nach Anerkennung, welche beispielsweise im Kollegium oder in der Unterrichtssituation etc. zur Geltung kommen. Ein weiterer wichtiger Bestandteil der reflexiven Dimension beinhaltet die Sicht auf das Erkennen des fremden Strebens nach Distinktion.

Des Weiteren geht es in der reflexiven Dimension um die Einsicht in die persönlichen spezifisch besetzten Personentypen, in Begründungsmuster der Sympathie bzw. Antipathie sowie um die Einsicht in Zusammenhänge und Mechanismen der eigens vollzogenen Zuteilung von Anerkennung in Interaktionen (vgl. ebd.). Für Bittlingmayer und Bauer ist das pädagogische Personal ein integraler Bestandteil von Anerkennungs- und Distinktionskontexten der Schülerklientel. Denn das pädagogische Personal wird von SchülerInnen zumeist mehr als eine bewertende oder beobachtende Instanz wahrgenommen. Sie wirkt im schulischen Kontext für die eigene Bestim-

mung der Distinktionslinien oder Anerkennung der Schülerinnen konstitutiv. So werden die Lehrkräfte in die Bewertung der eigenen Schulleistungen direkt einbezogen, indem beispielsweise diesen eine ungerechte Benotung der Leistungen zugeschrieben wird (vgl. ebd.).

Die reflexive Dimension der sozialen Kompetenz – welche von Bittlingmayer/Bauer im schulischen Kontext vornehmlich für das pädagogische Personal reserviert wird – scheint eine Dimension zu sein, die für Personen, welche ähnliche Schlüsselpositionen innerhalb ihrer Tätigkeitsfelder gegenüber anderen Mitgliedern der jeweiligen Organisation innehaben, genau so relevant zu sein wie für das pädagogische Personal. Denn auch innerhalb der Berufsbildung sowie in der Arbeitswelt allgemein gibt es führende (z. B. VorarbeiterInnen), leitende (z. B. AbteilungsleiterInnen) sowie pädagogisch zu besetzende Positionen (z. B. Berufsschullehrer, ErzieherInnen), wodurch die Kompetenz durch die Zuständigkeit im Sinne von Weber (vgl. Weber 1922) zumeist eine kontextuell legitimierte Bewertung der hierarchisch „unterstellten“ Klientel gegeben ist. Die getroffenen Bewertungen (z. B. die Beurteilung der Produktivität des Personals, Zuverlässigkeit oder Fachkompetenz eines Mitarbeiters sowie das Sozialverhalten von Schülerinnen per Kopfnote durch Lehrkräfte haben, im Fall einer Weiterleitung in die höhere Hierarchieordnung, sowohl im Positiven, als auch im Negativen immerzu unmittelbare Folgen für die bewertete Person und ihren schulischen sowie beruflichen Werdegang.

Als nächstes soll mit einem kurzen Blick in die Berufsbildungsforschung aufgezeigt werden, welche Schwierigkeiten sich bei der Kompetenzmessung oder Genese ergeben, und inwieweit es bei der Definition von beruflicher Fachkompetenz Schwierigkeiten gibt. Denn gerade bei der Messung oder einer per Bildungstitel unterstellter beruflicher Fachkompetenz sind die methodischen Schwierigkeiten nicht von der Hand zu weisen.

Kompetenzbegriff in der Berufsbildungsforschung

Der Kompetenzbegriff wurde in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung mit dem von Dieter Mertens¹² geprägtem Konzept der Schlüsselqualifikationen (vgl. Mertens 1974) bereits in den 1970er Jahren aufgrund der Diskussionen in den 1960ern und 1970ern zur Frage zukünftiger Bildungsnotwendigkeiten aus ökonomischer Sicht eingeführt. Ab Mitte der 1990er Jahre wurde mit der Verankerung des Konzepts der Handlungsorientierung in den Ausbildungsordnungen und Rahmencurricula von der deutschen Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 1996/2000/2004) der Begriff der Handlungskompetenz mit den Dimensionen Fach-, Personal-, und Sozialkompetenz eingeführt.

Die Grundannahme der Berufspädagogik, dass Berufsschulen sowie Hochschulen den Lernenden Wissen vermitteln, welches sie in der beruflichen Praxis zum kompetenten Handeln befähigt, ist nach wie vor in diesen Bildungsfeldern als pädagogisch methodischer Ansatz dominant. Diese Annahme wird gerade in der Berufsbildungsforschung sowie in der pädagogischen Psychologie vermehrt kritisiert und die praktische Anwendbarkeit des schulisch und universitär vermittelten Wissens kritisch betrachtet. Denn ein bedeutender Teil des angeeigneten Wissens, welches in den Lerninstitutionen angeeignet wird, ist in der komplexen und realen Praxis gering anwendbar. Das scheinbar vorhandene Wissen, das nicht in der Praxis angewendet werden kann, wird als „träges Wissen“ bezeichnet (vgl. Renkl 1994).

Für die Erschließung von einer bestimmten Kompetenz wird nach Martin Fischer im ersten Schritt als Ursache für eine bestimmte Leistung eine hinreichende Kompetenz zur Erbringung der jeweiligen Leistung angenommen. Anhand der erbrachten Performanz wird zumeist gefolgert, dass bei der agierenden – oder auf ein Problem reagierenden – Person eine entsprechende Kompetenz gegeben sein muss. Diese Herangehensweise der Kompetenzdiagnostik im beruflichen Kontext, in der eine erbrachte Leistung als Indikator für das Vorhandensein einer bestimmten Kompetenz betrachtet wird, wird als ein zirkulärer Prozess der Kompetenzdiagnostik bezeichnet, die von Fischer als wissenschaftlich unbefriedigend kritisiert wird (vgl. Fischer 2009).

¹² Dieter Mertens war Volkswirt, der von 1967 bis 1987 als Direktor des damals neu gegründeten Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung tätig war.

Um diesen Zirkel aufzulösen, schlägt Fischer eine genauere Durchleuchtung des Verhältnisses zwischen Wissen und Können – beides verstanden als psycho-motorische Elemente (vgl. ebd.: 1 ff.) – vor.

4.1 Kritische Reflexion des Kompetenzdiskurses

Wie wir sehen konnten, ist der Kompetenzbegriff samt seinen mannigfaltig gelagerten Ansätzen und Schwerpunkten unterschiedlich nuanciert. Daher ist es zunächst einmal nicht möglich, den Kompetenzbegriff sozialwissenschaftlich einheitlich zu fassen und für eine universelle Anwendung zur Verfügung zu stellen.

Was sich jedoch gezeigt hat, ist, dass sowohl die vorhandenen oder angeeigneten Kompetenzen jeglicher Art, die eine soziale Handlung ermöglichen oder als eine Problemlösungsfolie für eine anliegende soziale Situation eingesetzt werden können/sollen, durch einen sozialen Filter der Problemdefinition, der Legitimität und Wertschätzung hindurch müssen und, entweder der jeweilig vorherrschenden Legitimität zu entsprechen oder nicht. Dieses hängt in erster Linie davon ab, welche gesellschaftliche (sozial homogene) Gruppe eine jeweilig vorliegende soziale Gegebenheit als eine zu überwindende definiert, sowie der in Einsatz kommenden Kompetenz Legitimität oder einen gewissen brauchbaren Wert zuschreibt.

Allein die oben vorgenommene Kontrastierung einiger unterschiedlicher Definitionen des Kompetenzbegriffs hat gezeigt, dass jegliche Art der Kompetenzgenese, die in einer Sozialität von Menschen für soziales Handeln zum Einsatz kommt, elementar beeinflusst wird von sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen (vgl. Hurrelmann 2002) der Menschen – welche von Ullrich Bauer und Michael Vester, im Rahmen ungleichheitsorientierter Sozialisationsforschung, als Bedingungen strukturierter sozialer Ungleichheit definiert werden (vgl. Bauer/Vester 2008).

In modernen Gesellschaften, in denen u.a. materielle und symbolische Ressourcen ungleich verteilt sind und bezüglich der Bildungschancen eine Ungleichverteilung herrscht, stehen Menschen, mit all ihren für die Kompetenzgenese relevanten sozialen und dinglich-materiellen sowie ungleichen Lebensweltbedingungen, zumeist eine bestimmte Synthese oder ein immer an-

deres Mosaik an Aneignungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung, in denen sie ihre jeweiligen Handlungskompetenzen, die zumindest milieuintern als legitime und funktionale Kompetenzen akzeptiert sind, generieren.

Gerade durch die legitime Definition und durch die per Bildungstitel, Bildungsstatus sowie durch etablierte Methoden der Kompetenzdiagnosen – etwa die PISA Kompetenztests – festgestellte „Besitzen/Verfügen“ oder „Nicht-Besitzen/Nicht-Verfügen“ von verwertbaren Kompetenzen, wirkt sich negativ auf die Chancen von den sogenannten bildungsfernen Gruppen aus. Grundsätzlich müsste deshalb innerhalb des Kompetenzdiskurses zwischen den für die u.a. am jeweiligen Arbeitsplatz erforderlichen Kompetenzen und der erreichten Bildungsabschlüsse der einzelnen Menschen unterschieden werden, um damit den vorhandenen Kompetenzen der bildungsfernen Gruppen gerecht zu werden. Vollzieht sich die Kompetenzzuschreibung ausschließlich per Bildungstitel und der erlangten Zertifikate – so wie es im aktuellen Diskurs um den Kompetenzbegriff favorisiert wird – bedeutet das im Umkehrschluss u.a. für alle un- oder angelernten Arbeiter, dass sie in extrem Fall auch nach Jahrzehnte langer Berufspraxis über keine Fachkompetenzen verfügen, oder sich aneignen konnten. Hierbei werden wichtige Lernprozesse, in denen sich die sogenannten un- und angelernten Arbeiter während ihrer beruflichen Praxis befinden ausgeblendet und die zu einer äußerst statischen Gruppe gemacht. Ebenso werden bei den bildungsfernen Jugendlichen durch die Zuschreibung von Handlungs- und Bildungskompetenzen per Bildungstitel, etwa ihre, an informellen Lernorten angeeigneten unterschiedlichen Handlungskompetenzen nicht beachtet.

Durch einen tieferen Einblick in die bildungsbiographischen Verläufe von bildungsfernen Jugendlichen im Übergangssystem (siehe Kap. 5) wird dagegen eine Diskrepanz zwischen ihrer vorhandenen Bildungs-, Handlungs- und Sozialkompetenzen und den primär greifenden Bewertungsrastern innerhalb des wirtschaftlichen Feldes sichtbar.

5 Bildungsaspiration, Bildungsstrategien und Bildungsbarrieren von Jugendlichen im Übergangssystem: Ergebnisse der empirischen Analyse

Im folgenden Kapitel steht die Analyse der bildungsbiographischen Pfade, der Bildungsaspirationen und Bildungsstrategien sowie der objektiven Bildungsbarrieren von benachteiligten Jugendlichen, die sich im Übergangssystem befinden im Vordergrund.

In einem ersten empirischen Analyseschritt soll eine „minimale“ Fallkontrastierung von zwei Bildungsbiographien vorgenommen werden, die hinsichtlich ihres Migrationshintergrunds, ihres Migrationsmotivs sowie ihres Bildungsstatus starke Ähnlichkeiten aufweisen. Die Fallkontrastierung soll dem dominanten wissenschaftlichen sowie politischen Diskurs um Bildungsungleichheiten, der u.a. bildungsferne Jugendliche mit Migrationshintergrund einer Homogenisierung unterzieht, entgegenwirken. Die teils aus handlungspragmatischen Motiven heraus generierte künstliche Homogenität der sogenannten bildungsfernen Gruppe hat zur Folge, dass pädagogische sowie institutionelle Handlungsschemata abgeleitet werden, welche zu Problemkonstruktionen führen, die zum einen die tatsächlich vorhandenen Bildungskompetenzen der Betroffenen nicht angemessen berücksichtigen (können) und zum anderen ihre weitere Bildungsbiographie im negativen Sinne richtungsweisend beeinflussen.

Um dieses Problem der Homogenisierung von bildungsfernen Gruppen zu verdeutlichen, werden für die Fallkontrastierung aus dem Sample zwei Interviewpartner mit größtmöglich ähnlichen Merkmalen im sample herangezogen. Im Sample zeichnen sich besonders zwei Jugendliche, nicht nur hinsichtlich ihrer soziodemographischen Merkmale wie Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund aus, sondern auch hinsichtlich ihres Migrationsmotivs (Fluchtmigration) und Bildungsstatus (Abgangszeugnis). Die Gesamtheit der genannten Merkmale eignet die beiden Jugendlichen auf dem ersten Blick für eine Gruppierung als eine besondere bildungsferne Gruppe mit Migrationshintergrund. Zieht man aber beispielsweise die sozioökonomischen sowie politischen Umstände, in denen sich die Befragten in ihrer Heimat befanden, sowie ihren schulischen Werdegang in ihrer ursprünglichen Heimat in Betracht, werden wesentliche Unterschiede in beiden Fällen ersichtlich, welche die beiden Fälle zu extrem unterschiedlichen machen. Die Fallkontrastierung wird anhand von unterschiedlichen Vergleichsdimensionen vollzo-

gen, die aus dem Datenmaterial teils deduktiv teils inhaltsanalytisch generiert wurden. Für die empirische Herangehensweise war die analysetechnische Vorarbeit, die für die Entwicklung einer „Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus“¹³ geleistet wurde, entscheidend.

Im Zentrum des zweiten Teils der empirischen Analyse der Bildungsbiographien von Jugendlichen im Übergangssystem steht die Rekonstruktion von fünf Eckfällen des Gesamtsamples, welche in unterschiedlicher Intensität die repräsentativen Merkmale von *fragmentierten Bildungsbiographien* für das Sample in sich vereinen. Die Analyse der Bildungsbiographien bezüglich ihrer Fragmentiertheit ist deshalb von Bedeutung, weil gerade die je nach Fall relevanten sozialen Ursachen für die Fragmentierung von Bildungsbiographien dadurch stärker ans Tageslicht gerückt werden, welche in Form von Barrieren entscheidend zur gesellschaftlichen Ausgrenzung der befragten Jugendlichen beitragen können.

Fragmentierte Bildungsbiographien können sich in der Folge zu so genannten „Risikobiographien“ (vgl. Spies/Tredop 2006) entwickeln, die sich zumeist durch eine starke Sozial-, Bildungs- und Marktbenachteiligung auszeichnen (vgl.ebd.). Die Entwicklung von „Risikobiographien“ kann daher, chronologisch betrachtet, u.a. durch eine früh einsetzende instabile Lernumgebung begünstigt werden, die sich häufig durch diverse Formen von Diskontinuitäten in der Bildungslaufbahn bemerkbar macht. Weiterhin werden explizit, mittels der Fallportraits, die im Gesamtsample vorkommenden unterschiedlichen Formen von *institutioneller Diskriminierung und -Willkür* aufgezeigt, die maßgeblich die Gestaltung der Bildungsbiographien der Betroffenen mitbestimmen, sowie ihre *Bildungs- und Handlungsstrategien* zum Teil stark strukturieren.

Anhand der Eckfälle werden wir zudem die unterschiedlich stark vorhandenen *Bildungs- und Handlungsstrategien* der Interviewten exemplarisch darstellen. Dabei wird durch die Einnahme einer Differenzperspektive deutlich, dass die Mehrheit der interviewten Jugendlichen im Übergangssystem, obwohl sie während ihrer Bildungslaufbahn sozialen, strukturellen sowie institutionellen Barrieren begegnet sind, unterschiedlich hohe *Bildungsaspirationen* sowie zuversichtliche *Vorstellungen ihrer weiteren schulischen und beruflichen Zukunft aufweisen*. Die Eruierung

¹³ Der Zwischenbericht des HaBil-Projekts zur „Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus“ ist unter <http://www.uni-due.de/biwi/bauer/ag-sofo-downloads.shtml> zu finden.

der (zum Teil selbst zugeschriebenen) *Kompetenzen* der interviewten Jugendlichen soll zudem gewisse Diskrepanzen zu dem aktuell geführten Diskurs um den Kompetenzbegriff aufzeigen. Bevor wir zu den beiden Auswertungsschritten (*Fallkontrastierung* und *Fallrekonstruktion*) kommen, soll das Forschungsdesign kurz dargestellt werden.

5.1 Forschungsdesign

Interviewsample

Die für die Analyse der Bildungsbiographien von Jugendlichen geführten Interviews wurden mit einem qualitativen Stichprobenplan erhoben, wobei eingangs für die Samplestruktur, die innerhalb der Grundlagenforschung des HaBil-Projekts relevanten Selektionsmerkmale, wie u.a. durch Lehrkräfte festgestellte Lese- und Schreibschwäche der Interviewpartner sowie das Merkmal, eine Förder- oder Hauptschule besucht zu haben, als Hauptselektionskriterien festgelegt wurden. Das selektive Sampling fokussiert sogenannte bildungsferne Gruppen, welche zum Teil Lese- und Schreibschwächen in deutscher Sprache haben, sowie diejenigen, die in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung als Risikogruppen von funktionalen Analphabeten eingestuft werden.

Insgesamt wurden durch unterschiedliche Feldzugänge wie Hauptschulen, Zeitarbeitsfirmen, Migrantenselbstorganisationen und Bildungsträger, die berufsvorbereitende Maßnahmen für junge Erwachsene anbieten, 21 bildungs- und berufsbiographische Interviews mit SchülerInnen, jungen Erwachsenen im Alter von 16-25 Jahren durchgeführt. Alle Interviewpartner haben entweder eine Haupt- bzw. Förderschule besucht, oder aber ihre Schulbildung zum Teil in ihrem Herkunftsland¹⁴ gehabt. Der Fokus der Analyse liegt in diesem Bericht bei männlichen Jugendlichen, die sich zur Zeit der Interviewdurchführung im Übergangssystem befanden. Somit konzentrieren wir unseren Analysefokus auf eine besondere Risikogruppe, die seit Jahren im Übergangssystem überproportional vertreten ist (vgl. Bildungsbericht 2008, 2010).

¹⁴ Manche der Interviewpartner haben in ihrer ursprünglichen Heimat nur eine Grundschule besucht oder den weiterführenden Schulbesuch aus unterschiedlichen Gründen wie Armut, Flucht abgebrochen.

Tabelle 1: InterviewpartnerInnen nach Altersgruppe, Geschlecht und Herkunft

Altersgruppe	Weiblich	Männlich	Migrationshintergrund	Autochtone	Gesamt
16-20 Jahre	3	15	14	4	18
21-25 Jahre	-	3	2	1	3
Gesamt	3	18	16	5	21

Methode der Interviewdurchführung

Für die Durchführung der 21 Einzelinterviews wurde die Methode des leitfadengestützten, halbstrukturierten problemzentrierten Interviews gewählt (vgl. Mayring 1999). Der Interviewleitfaden stellt dabei eine Zusammenstellung derjenigen Themenschwerpunkte dar, die während des Interviews behandelt werden sollen. Vorteil des Einsatzes eines Leitfadens ist zum einen dem Interviewer die Übersicht über das Forschungsthema sicherzustellen und zum anderen zu vermeiden, dass wichtige forschungsrelevante Themengebiete außer Acht gelassen werden. Im Interviewleitfaden wurde die Reihenfolge der Fragen geordnet und zu unterschiedlichen Frageblöcken thematisch gruppiert (s. Anhang).

Die hier angewandte problemzentrierte und halbstrukturierte Interviewmethode weist einerseits eine größere Offenheit als eine standardisierte Befragung auf, und ermöglicht gleichzeitig eine Fokussierung auf die einzelnen Frageblöcke zu den forschungsrelevanten Themen wie Bildungs- und Berufsbiographie, Lese- und Schreibkompetenzen, soziale Netzwerke, subjektive Zuschreibung von Stärken und Kompetenzen, soziodemographische Angaben zur Person, Migrationserfahrungen¹⁵, die eine mehrdimensionale Analyse ihrer Bildungsbiographien, -Aspirationen sowie ihren -Strategien gestattet.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, subjektive Einstellungen und Relevanzstrukturen der Interviewpartner in Bezug auf die Institution Schule, schulisches Lernen, berufliche Orientierung, die Analyse von subjektiv zugeschriebenen Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Hand-

¹⁵ Leitfaden ist im Anhang beigelegt.

lungs- und Bildungskompetenzen zu erfassen, ohne dabei die deduktiv festgelegten Themenblöcke aus den Augen zu verlieren. Innerhalb der unterschiedlichen Themenblöcke wurde jedoch Wert auf eine möglichst große Offenheit für das, was den Befragten in diesem Kontext wichtig erscheint, gelegt.

Die inhaltlichen Auswertungsschritte

In einem ersten Schritt wurden alle Interviews transkribiert. Anhand der Transkriptionen wurden von allen 21 Interviews einzelne Fallportraits erstellt. Für diesen ersten Auswertungsschritt kam ein Portraitschema zum Einsatz, welches im Rahmen des HaBil-Projekts für die Entwicklung einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus entwickelt wurde. Das Portraitschema strukturiert, vereinfacht gesagt, zum einen die Beschreibung der unterschiedlichen Typen des funktionalen Analphabetismus und zum anderen unterstützt es die Herausarbeitung von individuellen Eigenschaften eines jeden vorliegenden Falls, der die relative Nähe oder den Abstand der herangezogenen Fälle zu den einzelnen Typen aufzeigen soll. In seiner ursprünglichen Version enthielt das Portraitschema insgesamt sieben unterschiedliche Themenschwerpunkte, die als relevante Dimensionen festgelegt wurden, welche u.a. bei der hier anvisierten Analyse der bildungsbiographischen Verläufe der Interviewten eine wichtige Vorarbeit der Strukturierung von relevanten Informationen leisten. Um jedoch die Bildungspfade und Berufsorientierungen der interviewten Jugendlichen im Übergangssystem genauer zu erfassen, wurde das Portraitschema um weitere sieben Dimensionen erweitert, womit wir mit vierzehn unterschiedlichen Dimensionen die Möglichkeit haben, alle relevanten Informationen geordnet zusammenzutragen.

Dimensionen des Portraitschemas

- 1 Strategien für den Umgang mit Bildungsinstitutionen
- 2 Umgang von Institutionen mit dem Betroffenen
- 3 Die Struktur der Lebensführung
- 4 Handlungs- und Bildungskompetenzen
- 5 Soziale Netzwerke/ soziale Einbindung
- 6 Sozialstrukturelle Positionierung
- 7 Schulbiographie
- 8 Weiterer beruflicher Verlauf
- 9 Berufsorientierung /Arbeitsplatzfindung
- 10 Relevante Soziale Netzwerke
- 11 Relevanz von Lesen und Schreiben
- 12 Ideologische Unterwerfung
- 13 Fortbildung/Erwachsenenbildung
- 14 Berufswunsch

Der Einsatz eines Portraitschemas erleichtert insbesondere unter der Berücksichtigung der Größe des qualitativen Samples (21 Interviews) das thematisch sortierte Zusammentragen der relevanten Informationen innerhalb eines jeden Falls. Es ermöglicht zudem eine direkte Vergleichbarkeit der einzelnen Fälle untereinander.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass nicht jede einzelne Dimension des Portraitschemas eine Biographie prägende Relevanz für alle Interviewpartner in gleicher Intensität hat oder bzw. haben muss. Je nach Fall konnten deshalb nicht immer alle vordefinierten Dimensionen mit Inhalt gefüllt werden, da manche Interviews die die jeweils relevanten Informationen nicht beinhalten. Bereits bei der Portraitierung der ersten Fälle erwies sich jedoch der Einsatz des Portraitschemas als ein gut funktionierender und wichtiger Zwischenschritt für die Auswertung und Genese von weiteren Auswertungskategorien.

Philipp Mayring unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens, wobei im Rahmen des vorliegenden Zwischenberichts im weitesten Sinn das Verfahren der „dritten Grundform“, näm-

lich der „strukturierenden Inhaltsanalyse“ (Herausfiltern bestimmter Aspekte) angewandt wird, die ihre Kategorien sowohl deduktiv und theoriegeleitet als auch induktiv definiert (vgl. Mayring 2003: 56ff). Die insgesamt 14 unterschiedlichen Dimensionen des Portraitschemas stellen somit den ersten Zwischenschritt der qualitativen Auswertung des Interviewmaterials dar.

Die weiteren Abstraktionsschritte wurden mit zwei unterschiedlichen Methoden vollzogen. *Erstens* haben wir auf der Grundlage des Portraitschemas Kategorien herausgearbeitet und zusammengefasst, die sich als besonders relevant für die Bildungsbiographien der Interviewten Jugendlichen heraus gestellt haben. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5.3. am Beispiel von fünf Eckfällen und den sechs relevanten Kategorien ausführlicher dargestellt. Anschließend werden die Kategorien fallübergreifend zusammengefasst und anhand von Beispielen hier nicht ausführlich dargestellter Fälle sowie in Kontrast zu öffentlichen Diskussionen diskutiert. Zudem wird eine minimale Kontrastierung anhand von zwei sich auf dem ersten Blick sehr ähnlicher Fälle vorgenommen, um die feineren Nuancen der Entstehung von Bildungsungleichheiten sichtbar zu machen (Kapitel 5.2.).

5.2 „Minimale“ Kontrastierung von bildungs- und berufsbiographischen Verläufen

Mit der unten herangezogenen Methode der Fallkontrastierung wird nicht wie im Sinne von Kelle/Kluge (1999) als empirischer Output eine Idealtypenbildung angestrebt. Vielmehr soll ihre selektive und kontextuelle Anwendung in Form einer „minimalen“ Fallkontrastierung aufzeigen, dass trotz einer auf dem ersten Blick gegebenen großen Ähnlichkeit der bildungsfernen Gruppen, sich im Hinblick auf ihre Bildungsstrategien, Bildungskompetenzen, sowie bezüglich ihrer Einstellung zur schulischen und beruflichen Zukunft stark voneinander unterscheiden können. Gerade bei den unten herangezogenen Fällen wird deutlich, dass die politischen, sozialen, ökonomischen sowie institutionellen Rahmenbedingungen im Herkunftslandkontext die Entwicklung ihrer Bildungsbiographien maßgeblich determinieren kann.

Eine minimale Fallkontrastierung liegt methodisch gesehen deshalb vor, weil die beiden herangezogenen Fälle sich hinsichtlich der selektiv fokussierten soziodemographischen Ausprägungsmerkmale wie Migrationshintergrund, Migrationsmotiv, Alter, sowie Bildungsstatus – beide haben die Schule ohne Abschluss verlassen – im Gesamtsample am ähnlichsten sind. Der detaillierte Fallkontrast ist mit dem speziellen Fokus auf bestimmte Merkmalsausprägungen unter anderem deshalb von Bedeutung, da gerade solche Einzelfälle im politischen und wissenschaftlichen Diskurs um Bildungsungleichheiten, etwa unter den Kategorien Migrationshintergrund und Bildungsstatus pauschal einer Homogenisierung unterzogen werden, welches nicht den unterschiedlichen Lebensentwürfen, Bildungszugängen sowie den vorhandenen Handlungs- und Bildungskompetenzen von bildungsfernen Gruppen gerecht wird.

Die anhand des Interviewmaterials generierten insgesamt neun unterschiedlichen sozialen Größen, welche offenbar einen Einfluss auf die Bildungsbiographie, Bildungsstrategie sowie auf ihre Einstellung zu ihrer beruflichen Zukunft der Befragten haben, werden für die Fallkontrastierung als einzelne Vergleichsdimensionen herangezogen.

Einflussfaktoren auf Bildungsbiographien, Bildungs- und Handlungsstrategien

Faktor 1: Ökonomische Lage

Faktor 2: Bildungsressourcen der Eltern

Faktor 3: Peergroup

Faktor 4: Migrationserfahrungen

Faktor 5: Kritische Lebensereignisse

Faktor 6: Institutionelle Faktoren (Herkunfts- und Ankunfts-kontext)

Faktor 7: Politische Situation des Herkunftslandes (bei Migranten)

Faktor 8: Wirtschaftliche Umstrukturierungsprozesse (z.B. sektorale Schwerpunktverlagerung)

Faktor 9: Symbolische und diskursive Kategorisierung / Homogenisierung der Gruppe

Die Analyse der reziproken Wirkungskraft der generierten einzelnen Faktoren auf die Bildungsbiographien der Betroffenen untereinander, sowie der Grad des gegenseitigen Verstärkens der Faktoren und ihrer Wirkung auf einzelne Bildungsbiographien, wird im Rahmen der Fallkontrastierung nicht angestrebt. Ebenso wenig ist das Ziel, ein inhaltliches Ranking bezüglich der Wirkungskraft der einzelnen Einflussfaktoren auf die Bildungsbiographien der beiden Fälle zu erbringen. Viel wichtiger ist für uns in diesem Zusammenhang aufzuzeigen, dass sich zum einen in beiden Fällen zum Teil eine starke Fremdeliminierung der Bildungsstrategien, eine soziale und institutionelle Fremdbestimmung der eingeschlagenen Bildungspfade, sowie der Strukturierung vorhandenen Handlungs- und Bildungskompetenzen vollzieht, welches mit dem vorliegenden Analyseblick versucht wird, sichtbar zu machen.

5.2.1 Fallkontrast: Bildungsbiographische Verläufe von zwei jungen Erwachsenen mit kurdischem Migrationshintergrund

Eckdaten zu den Personen

- **Fall 1: Kerim**

Kerim ist 20 Jahre alt und hat einen kurdischen Migrationshintergrund und lebte bis vor seiner Immigration nach Deutschland in einem kurdischen Dorf in Ostanatolien (Türkei). Für den Lebensunterhalt hat seine Familie mit Viehzucht und landwirtschaftlichem Anbau gesorgt (Subsistenzwirtschaft). Er stammt aus einer bildungsfernen Familie (Mutter ist primäre Analphabeten; Vater kann ein wenig auf Türkisch lesen). Wegen der damaligen prekären innenpolitischen Lage in der Türkei haben seine Eltern aus Sicherheitsgründen entschieden, ihre Heimat zu verlassen und in Deutschland Asyl zu suchen. Seit seinem 12. Lebensjahr lebt Kerim in einer deutschen Großstadt. Im Zeitpunkt des Interviews befindet er sich in einer berufsvorbereitenden Maßnahme.

▪ Fall 2: Mahmut

Mahmut ist 18 Jahre alt und hat ebenfalls einen kurdischen MH. Er flüchtete 2003 mit seiner Mutter und seinen Geschwistern nach dem Ausbruch des Irakkriegs. Vor ihrer Flucht lebten sie in Nordirak, wo überwiegend Kurden leben. Mahmuts Vater ist vor 15 Jahren nach Deutschland immigriert und hat Asyl beantragt. Die berufliche Tätigkeit seines Vaters im Nordirak bleibt im Interviewverlauf ungeklärt. Seit mehreren Jahren arbeitet er in Deutschland als Zugführer. Seine Mutter ist Hausfrau und hat auch im Irak nicht gearbeitet. Bevor Mahmut mit seiner Mutter und seinen Geschwistern nach Deutschland kam, haben sie insgesamt zwei Jahre in der Türkei gelebt. Vor dem Krieg konnte Mahmut im Irak eine Schule in seiner Muttersprache Kurdisch besuchen. Mahmut befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews ebenfalls in einer berufsvorbereitenden Maßnahme.

Faktor 1: Ökonomische Lage der Familie (Herkunfts- und Ankunftslandkontext)

Fall Mahmut

▪ **Herkunftslandkontext:** Eine finanzielle wirtschaftliche Stabilität kann als ein wichtiger Einflussfaktor für eine relativ sorgenlose Teilnahme am schulischen Alltag betrachtet werden. Im Fall von Mahmut kann davon ausgegangen werden, dass er während seiner Schulzeit in Irak von seinem Vater finanziell unterstützt wurde. Dieses ist zunächst eine theoretische Annahme der Autoren, da im Laufe des Interviews keine Anhaltspunkte für eine transnationale finanzielle Unterstützung von Deutschland aus gegeben wurden. Es ist jedoch in der aktuellen transnationalen Migrationsforschung vielfach empirisch nachgewiesen, dass emigrierte (erwachsene) Familienangehörige, ihren in der Heimat verbliebenen Familienmitgliedern, Verwandten sowie Gemeindemitgliedern mit finanziellen Rücküberweisungen – sogenannten Remittenten – unterstützen (vgl. u.a. Faist 2001, 2008; Pries 2008).

Mahmuts Vater lebt seit 15 Jahren in Deutschland und arbeitet als Zugführer. Diese Tatsache lässt der Annahme Raum, dass der Familienvater seine damals in Irak verbliebene Familie finanziell unterstützt hat. Die daraus folgende relative ökonomische Stabilität der Familienangehörigen im Irak könnte eine positive Wirkung bei der Verfolgung der schulischen Ambitionen von

Mahmut gehabt haben. Ihm blieben also finanzielle Unsicherheiten als ein wichtiger Hemmungsfaktor während seiner Schulzeit erspart. Dieser Umstand gab ihm die Sicherheit und den Raum, sich dem schulischen Lernen zu widmen:

„Weil die Zeit in Irak – man kann ja nichts anderes machen. Was will man den machen außer Schule? Da gibt's ja nichts. Von daher bin ich immer in die Schule gegangen und so.“

Die Annahme der relativ stabilen ökonomischen Verhältnisse seiner Familie wird zudem durch die Tatsache des Erwerbs einer Eigentumswohnung in der Türkei unterstützt. Obwohl Türkei als ein Transitland für die in Irak verbliebenen Familienangehörige dienen sollte, haben sich Mahmuts Eltern innerhalb der zwei Jahre, die sie dort verbracht haben, eine Eigentumswohnung gekauft.

▪ **Ankunftslandkontext:** Auch in Deutschland kann die ökonomische Situation der Familie von Mahmut als eine relativ stabile gedeutet werden, da Mahmuts Vater nach wie vor als Zugführer beschäftigt ist, und das Familieneinkommen dadurch gesichert werden kann. Ebenso die Tatsache, dass Mahmut wegen seiner anvisierten Schulkarriere – Mahmut will seinen Realschulabschluss nachholen und eine Ausbildung als Altenpfleger anfangen – sein Nebenjob in einer Dönerbude aufgibt, deutet darauf hin, dass Mahmuts Familie nicht zwingend auf die zusätzliche finanzielle Unterstützung von ihm angewiesen ist.

„Seit einem Monat bin ich nicht mehr hingegangen ja. [...] Wegen Schule und so. Ich habe gesagt die Schule muss, weil, zurzeit sah das bisschen schlecht aus. Da muss ich mich verbessern und so.“

Fall Kerim

- **Herkunftslandkontext:** Die Familie von Kerim hat hingegen in ihrer ursprünglichen Heimat den Lebensunterhalt mit Viehzucht und landwirtschaftlichem Anbau verdient. Diese landwirtschaftlichen Aktivitäten gingen nicht über den Status einer Subsistenzwirtschaft hinaus. Kerim musste also seine Familie bereits als Kind bei der täglichen Arbeit unterstützen und war mit einer doppelten Rolle als Schüler sowie als Erwachsener belastet. Durch diese alltägliche Gegebenheit konnte Kerim seiner Schulpflicht nur lückenhaft nachkommen. Die Schule erhielt keinen wichtigen Stellenwert in seiner Kindheit.

- **Ankunftskontext:** Mit 12 Jahren ist Kerim mit seinen Eltern nach Deutschland eingereist. Und mit 16 Jahren hat er bereits angefangen, regelmäßig an den Wochenenden für einen Obst- und Gemüseverkäufer auf dem Markt zu arbeiten. Kerims Eltern sind arbeitslos und abhängig von staatlichen Transferleistungen (Beide Elternteile sind Hartz IV-Empfänger). Kerim lebt mit seiner Familie knapp über der Grenze des Existenzminimums. Die ökonomische Situation von Kerims Familie greift in diesem Kontext, neben weiteren Faktoren, als ein ungünstig wirkender Faktor für eine relativ schwache schulische Bildungsaspiration und schließlich für das Fehlen einer Bildungsstrategie.

Faktor 2: Bildungsressourcen der Eltern

Fall Mahmut

Mahmuts Vater kann auf Deutsch lesen und schreiben. Er arbeitet als Zugfahrer. Zugfahrer müssen während der Ausbildung eine theoretische Ausbildung abschließen, in dem sie besondere Signale, Zeichen und Verkehrsregeln beherrschen müssen, die im Schienenverkehr relevant sind. Zudem müssen sie eine Fahrschulprüfung auf Deutsch absolvieren, die mit einer theoretischen und praktischen Abschlussprüfung erfolgreich beendet werden muss.

Seine Mutter dagegen kann auf Deutsch weder lesen noch schreiben. Insgesamt wird durch das folgende Zitat jedoch deutlich, dass Mahmuts Eltern nicht unbedingt eine klassische Bildungs-

ferne haben, da sie ihm beispielsweise beim Erlernen der ‚arabisch-kurdischen‘ Schriftsprache und vermutlich auch in anderen Fächern helfen konnten.

„[...] Schon von klein auf hab ich die Schule gemocht. Ich war jeden Tag da und bin länger geblieben, wenn es geht, bin ich länger geblieben. Und dann von meinen Eltern und so, hab denen immer gesagt ‚Helfen‘ und so. Die haben immer geholfen, mir da zu schreiben lernen. Da habe ich immer wieder zu Hause gelernt zwei, drei Stunden[...].“

Mahmuts grundsätzlich positive Einstellung zur Schule und zum schulischen Lernen wurde durch die frühe und regelmäßige Hilfestellung der Eltern und durch ihre relative Bildungsnähe positiv begünstigt.

Fall Kerim

Aus dem Interview mit Kerim kann entnommen werden, dass beide Elternteile eine bildungsferne Herkunft haben. Kerim ist sich nicht sicher, ob sein Vater je eine Schule besucht hat. Er weiß nur, dass sein Vater auf Türkisch etwas schreiben kann. Seine Mutter hingegen ist primäre Analphabetin. Kerim war im Laufe seiner gesamten Schullaufbahn, was das schulische Lernen betrifft, völlig auf sich allein gestellt. Bedingt durch die Bildungsferne der Eltern, wurde und konnte der schulischen Bildung im Elternhaus keine wirklich wichtige Bedeutung beigemessen werden. Die deutliche Bildungsferne seiner Eltern bildet eines der fundamentalen Faktoren, die u.a. sein Verhältnis zur Institution Schule im Negativen prägt und ihm wenig Raum für die Entwicklung einer erfolgsversprechenden Bildungsmotivation lässt.

Faktor 3: Peergroup

Fall Mahmut

Das Verhältnis von Mahmut zu seiner Peergroup im schulischen und außerschulischen Kontext kann als günstig für die Entwicklung einer gewissen Bildungsstrategie betrachtet werden. Einige seiner engsten Freunde befinden sich bereits in der Ausbildung. Manche von ihnen haben ihre Ausbildung längst beendet. Die Peergroup erweist sich für Mahmut als günstig für die Generierung von einer relativ hohen Bildungsmotivation und gleichzeitig für eine ausgesprochen zielorientierte Bildungsstrategie, da der Status seiner engsten Freunde für ihn als ein positives Beispiel sowie Vorbild fungiert.

Fall Kerim

Wegen seiner anfänglich nicht vorhandenen Deutschkenntnisse musste Kerim die fünfte Klasse auf einer Hauptschule, auf der er nach seiner Ankunft in Deutschland eingeschrieben wurde, drei Mal wiederholen. Anschließend musste er wegen seines hohen Alters von der fünften in die achte Klasse versetzt werden.

Sowohl wegen des fehlenden Bildungsniveaus, als auch wegen seiner mangelnden Deutschkenntnisse findet Kerim keinen Anschluss in den schulischen Lernrhythmus. Ebenso wenig gelingt ihm der Anschluss an die „altersgerechte“ Peergroup. Laut seiner Aussage wurde er von seinen Mitschülern in der achten Klasse ausgegrenzt und von einigen zum Teil sehr heftig beschimpft, wodurch er zwei Mal in Anwesenheit von Lehrkräften gegenüber bestimmten Mitschülern handgreiflich wurde. Aufgrund dessen wird Kerim mit einem Abgangszeugnis endgültig von der Schule verwiesen. Für seine gegenwärtige Situation berichtet Kerim, dass er zwei, drei gute Freunde hat, denen er in für ihn wichtigen Angelegenheiten vertrauen kann. Für die Entwicklung einer gewissen Bildungsmotivation sowie einer erfolgsversprechenden Bildungsstrategie scheint seine Peergroup nicht wirklich prädestiniert zu sein.

Faktor 4: Migrationserfahrungen

Fall Mahmut

Mahmut musste im Jahr 2003 mit Alter von 11 Jahren nach dem Ausbruch des Irakkriegs aus seiner ursprünglichen Heimat in Nordirak, mit seiner Mutter und Geschwistern flüchten. Zu dem Zeitpunkt lebte sein Vater bereits in Deutschland, dessen Antrag für ein politisches Asyl bereits seit Jahren anerkannt worden war. Bevor er mit seiner Familie die Weiterreise nach Deutschland realisieren konnte, mussten sie insgesamt zwei Jahre in der Türkei leben. In diesem Zeitraum konnte Mahmut seinen schulischen Werdegang nicht fortsetzen und kam innerhalb dieser Zeitspanne aus dem schulischen Lernalltag gänzlich heraus.

Abgesehen von den Fluchterfahrungen, die Mahmut als Kind machen musste – die höchstwahrscheinlich einen zusätzlich verstärkenden Einfluss auf den Transformationsprozess hatten, jedoch im Interviewverlauf nicht thematisiert werden – stellt seine Immigration nach Deutschland einen mit mehreren Diskontinuitäten und durch unterschiedliche Episoden bestimmten Transformationsprozess dar. Zum einen verließ er seine gewohnte Umgebung sowie die Schule in Nordirak, auf der er recht glücklich und erfolgreich gewesen war.

Die Türkei, das als Transitland fungieren sollte, wurde zunächst für die darauf folgenden zwei Jahre seine neue Heimat. Schließlich stellte die Ankunft in Deutschland das vorerst letzte Kapitel seiner transnationalen Migration¹⁶ dar. In Deutschland wurde er als 13-Jähriger mit einer für ihn vollkommen neuen Schriftsprache konfrontiert. Er musste vom kurdisch-arabischem Alphabet und der kurdischen Sprache als Unterrichtssprache auf das lateinische Alphabet und auf die deutsche Sprache umsteigen, was ihm anscheinend in den zwei Jahren auf der Förderschule recht gut gelungen ist:

„Das war eine ganz normale Förderschule [...]. Ich war da zwei Jahre und dann haben die gesagt: ‚Ja, du bist gut beim Rechnen, Schreiben und so, alles gelernt nach zwei Jahren‘. Dann bin ich in die siebte Klasse gegangen, und dann habe ich Schule gemacht [...] Hauptschule...“

¹⁶ An dieser Stelle muss verdeutlicht werden, dass die Entscheidung für das Emigrieren aus der ursprünglichen Heimat Nordirak eine notwendige jedoch fremdbestimmte Entscheidung seitens der Eltern war.

Fall Kerim

Kerim hat als 12-Jähriger wegen dem seit Jahrzehnten anhaltenden Kurdenkonflikt – welcher zwischen den türkischen Militärkräften und den bewaffneten Kämpfern der Kurdischen Arbeiter Partei (PKK) seit 1984 ausgetragen wird – seine Heimat in Ostanatolien aus Sicherheitsgründen verlassen. Schon zu Anfängen der Gründung des türkischen Staates (1923) wurde die Existenz der Kurden und anderen Minderheiten auf politischer Ebene geleugnet. Mehrere Aufstände der Kurden wurden blutig niedergeschlagen. Ab den 1930ern wurde eine staatliche Assimilationspolitik – „Türkisierung“ ethnischer Minderheiten – verfolgt, welche bis Ende der 1990er Jahre systematisch weiterverfolgt wurde.

Obwohl Kerim in der Türkei in lateinischem Alphabet alphabetisiert wurde, fällt es ihm im Vergleich zu Kerim schwerer, sich in deutscher Schriftsprache zu entfalten. Ein wichtiger Grund, der sich aus dem Interview hervordrängt, scheint das bereits in seiner Heimat durch negative Ereignisketten – wie ethnische Diskriminierung sowie körperliche Züchtigung – zerstörte Verhältnis zur Institution Schule zu sein.

Faktor 6: Institutionelle Faktoren (Herkunfts- und Ankunfts-kontext)

Die schulbiographischen Verläufe von Kerim und Mahmut unterscheiden sich zunächst wegen den gegebenen staatlich-institutionellen sowie politischen Rahmenbedingungen in ihrer ursprünglichen Heimat stark voneinander. Im Gegensatz zu den unterschiedlichen Kontexten ihrer Herkunftsländer, findet im Ankunftsland Deutschland ein ähnliches Greifen von institutioneller Selektion, wobei das Nicht-Beherrschen der deutschen Sprache für beide als primäres Selektionskriterium greift. Diese Rahmenbedingungen nehmen einen evidenten Einfluss auf die weiteren schulischen und beruflichen Bildungsmöglichkeiten der beiden Interviewten.

Fall Mahmut

- **Herkunftslandkontext:** Ein weiterer positiver Umstand, der mit hoher Wahrscheinlichkeit Mahmuts grundsätzlich positive Einstellung zur Schule als Bildungsinstitution gestärkt hat, war die staatlich-institutionell gegebene Möglichkeit, eine Schule in der eigenen Muttersprache Kurdisch besucht zu haben.

„Kurdisch-Arabisch haben wir geschrieben“ [...] Und es gibt auch kurdische Buchstaben [...] der Unterschied zwischen diesen Buchstaben, Kurdisch – Arabisch, ist, bei Arabisch kommen so Kleinigkeiten drauf, so.“

Mahmut wurde also nicht von Beginn seiner schulischen Laufbahn mit einer ethnischen Diskriminierung und staatlichen Repression konfrontiert, welche im Fall von Kerim zum Alltag gehörten. Der Schulbesuch in kurdischer Sprache war also auf staatlich-institutioneller Ebene gesichert, welche einen positiven Einfluss auf die Lernbereitschaft und Bildungsmotivation von Mahmut hatte.

- **Ankunftslandkontext:** Im Gegensatz zu Kerim wurde Mahmut nach seiner Ankunft in Deutschland auf eine Förderschule überwiesen. Im Fall Mahmut kann daher von einer Unterförderung seiner erworbenen Bildungskompetenzen sowie irreversiblen negativen Kanalisierung seiner Bildungslaufbahn gesprochen werden.

Fall Kerim

▪ **Herkunftslandkontext:** Obwohl sich seit einigen Jahren vor allem unter der religiös-konservativen AKP-Regierung eine latente Demokratisierungstendenz bemerkbar macht, ist es in der Türkei nach wie vor nicht möglich, u. a. als Angehöriger der kurdischen Minderheit ein schulisches Lernen in kurdischer Sprache zu realisieren. Die Innenpolitik der Türkischen Republik ist seit ihrer Gründung assimilativ und untersagt bis zur Gegenwart ethnischen Minderheiten die Schulbildung in ihren eigenen Muttersprachen.

Im Gegensatz zu Mahmut hatte Kerim also nicht die Möglichkeit gehabt, in seiner Muttersprache Kurdisch unterrichtet zu werden. Die für ihn relative Fremdheit der türkischen Schulsprache, sowie die stetige, auf institutioneller Ebene greifende ethnische Diskriminierung durch die Lehrkräfte, haben bei Kerim eine negative Wirkung auf seine Bildungsaspiration gehabt.

„Die Lehrer waren schlecht aber ich war auch schlecht. Ich habe ja kaum am Unterricht teilgenommen und oft draußen mit Freunden gespielt. Und wenn ich zu spät kam wurde ich von dem Lehrer immer geschlagen“

Bezüglich Kurdisch als Unterrichtssprache sagt Kerim folgendes:

„Es wäre nicht schlecht gewesen. Dadurch hätten wir auch unsere Muttersprache gesprochen.“

Die Diskrepanz zwischen der in der Alltagskommunikation gelebten kurdischen Sprache und der institutionell festgelegten Unterrichtssprache Türkisch kann als ein wichtiger Faktor für die Generierung einer geringen Bildungsmotivation von Kerim betrachtet werden.

▪ **Ankunftslandkontext:** In Deutschland wurde Kerim ohne eine vorbereitende Klasse durchlaufen zu haben, in der u.a. basale Deutschkenntnisse vermittelt werden – direkt auf eine Hauptschule eingeschrieben. Unerklärlich bleibt deshalb, warum Kerim gerade auf eine Hauptschule und nicht zunächst die Chance bekommt, sich zunächst einmal in einem intensiven Kurs die deutsche Sprache zu lernen.

Insgesamt liegt ein gewisser willkürlicher Umgang der Institutionen vor, die für den Fall von Kerim auf unterschiedlichen Ebenen zuständig waren (u.a. die Ausländerbehörde sowie die Institution Schule). Nachdem er wegen seiner mangelnden Deutschkenntnisse die fünfte Klasse drei Mal wiederholen musste, wurde er altersbedingt in die achte Klasse versetzt. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die schulischen Leistungen von Kerim für diese Versetzung nicht relevant waren, sondern dass die Lehrkräfte eher daran interessiert waren, ihre Schulklassen bezüglich des Alters ihrer Schülerschaft homogen zu halten.

Kerim kann – was zumindest die staatlichen Institutionen sowohl im Herkunftsland als auch im Ankunftsland, sowie dessen Auswirkungen auf seine Bildungsbiographie betrifft – als Opfer einer mehrdimensionalen institutionellen Diskriminierung betrachtet werden.

5.2.2 Zusammenfassende Betrachtung zur Fallkontrastierung

Die oben durchgeführte „minimale“ Fallkontrastierung hat gezeigt, dass selbst bei scheinbaren mehrdimensionalen Gemeinsamkeiten an der Oberfläche der herangezogenen Fälle, die Ausprägung von Handlungs- und Bildungskompetenzen, die herkunftsspezifischen Ressourcen der Betroffenen größtmöglich auseinander liegen können. An dieser Stelle ist der direkte Verweis auf die im Rahmen des HaBil-Projekts entwickelte „Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus“¹⁷ mehr als angebracht. Denn die „Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus“ veranschaulicht im Detail, mit ihren insgesamt sieben unterschiedlichen Idealtypen und mehreren Subtypen, wie unterschiedlich schattiert die sogenannte bildungsferne Gruppe ist, und dass gerade durch diese Heterogenität eine Homogenisierung von bildungsfernen Gruppen nicht nur in der Jugend- sowie Erwachsenenpädagogik einen Irrweg darstellt.

Anhand der Fallkontrastierung wurde vor allem deutlich, dass das Motiv Migrationshintergrund, welches in aktuellen politischen Diskursen und bildungswissenschaftlichen Studien überwiegend als ein bildungshemmendes Kriterium herangezogen wird, gerade in der praktischen Pädagogik eher einer analytischen Differenzierung unterzogen werden muss, die folgerichtig ent-

¹⁷ Siehe <http://www.uni-due.de/biwi/bauer/ag-sofo-downloads.shtml>

gegen einer Homogenisierungstendenz, ein von Fall zu Fall differenziertes Reflektieren der einzelnen Gesamtbiographien der Migrantenkinder nach sich zieht.

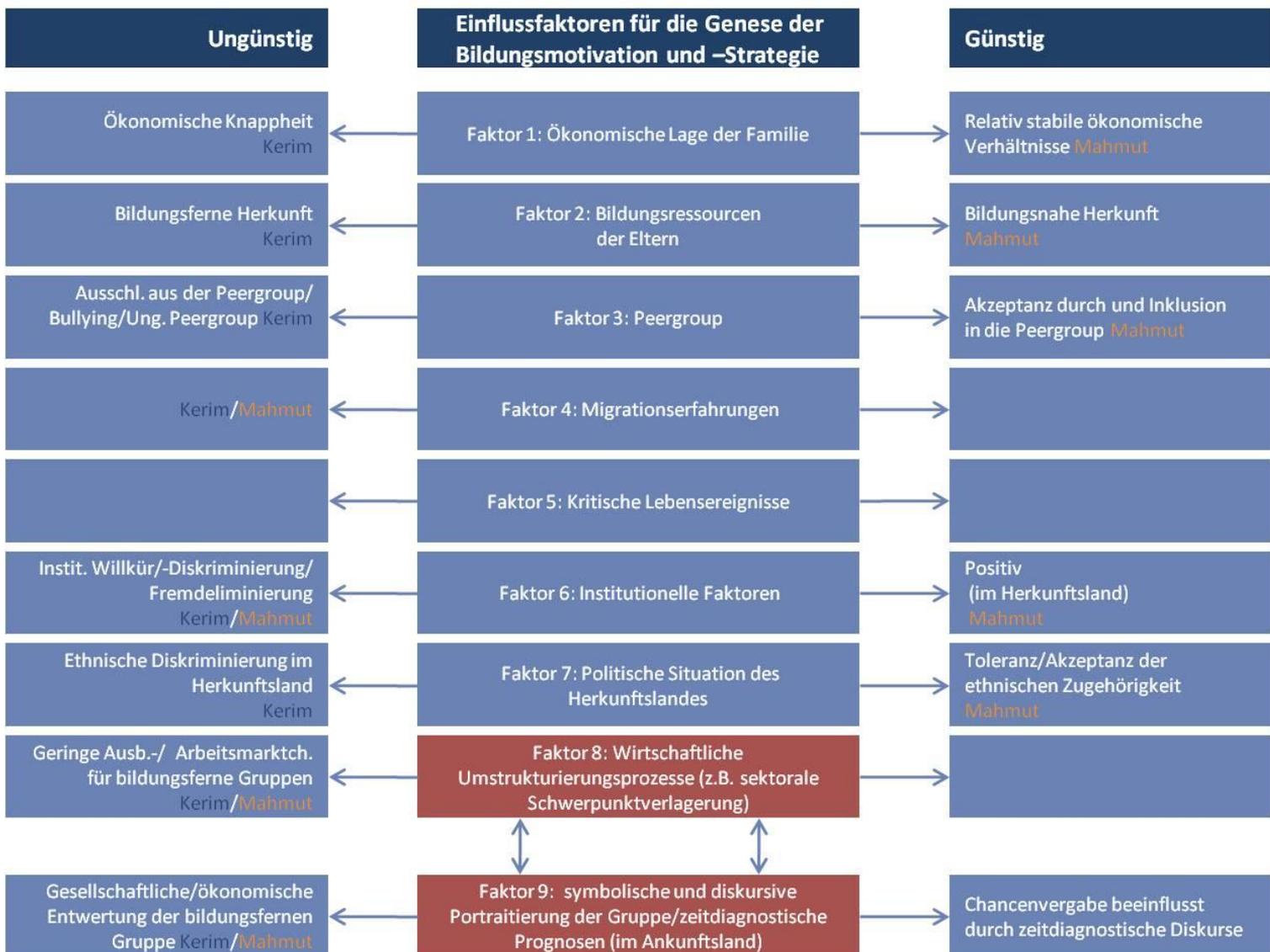
Um die Heterogenität von transnationalen Migrationsgründen systematischer fassen zu können, hat Ludger Pries vier Idealtypen grenzüberschreitender Wanderung (Emigration/Immigration; Rückkehrmigration; Diasporamigration; Transmigration) entwickelt (vgl. 2010: 57 ff.). Allein die Tatsache der Heterogenität der familialen Migrationsgründe von neu zugewanderten schulpflichtigen Migrantenkindern, sowie die unterschiedlichsten sozialen, kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen im Herkunftsland – welche ihre Sozialisation maßgeblich geprägt hat – müsste bei der Bewertung und Einschulung dieser Kinder einen prominenten Platz einnehmen. Denn:

„Je nachdem welchem Typus der Migration die Lebensumstände eines Kindes oder Jugendlichen am nächsten kommen, gestalten sich seine sprachlichen, kulturellen und sozialen Erfahrungen und somit seine Bildungsvoraussetzungen ebenso wie die Aspirationen und Ziele unterschiedlich. Dementsprechend stellen sich unterschiedliche Anforderungen an die institutionell beeinflussten oder gesteuerten Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse (Gogolin/Pries 2004: 14).“

Die Tatsache der Nichtbeherrschung der deutschen Sprache, greift demgegenüber für neu immigrierte Migrantenkinder als Hauptselektionskriterium für den Verweis auf eine Förderschule zu kurz und beeinflusst im Fall von Kerim seine weitere Schul- und Berufskarriere hochgradig negativ. Gerade zu Beginn der Einschulung der schulpflichtigen neu zugewanderten Migrantenkinder wäre, eine differenzierte Evaluation hinsichtlich der früheren Schulbildung, ökonomische Situation, und evtl. ein kurzer Bildungstest eher angemessen, um die Bildungspotenziale dieser Betroffenen objektiver bewerten zu können. Denn, neben den Lebensbedingungen im Ankunftsland Deutschland liegen in diesen unterschiedlichen Lebensbedingungen in den Herkunftsländern der im schulpflichtigen Alter eingewanderten Migrantenkinder die Ursachen für die Entwicklung ihrer individuellen Bildungsbiographie.

Was die Entwicklung der Bildungsbiographien von Kerim und Mahmut überwiegend bestimmt, sind ihre Lebensumstände, die mit negativ wirkenden Einflussfaktoren wie Migration, ethnische- sowie institutionelle Diskriminierung im An- und Herkunftsland und ökonomische Knapp-

heit belagert waren/sind, welche insgesamt eine Fremdbestimmung ihrer Bildungspfade und Bildungschancen aufzeigt. In den folgenden Abbildungen (S. 67-68) wird als Überblick das negative sowie positive Greifen der einzelnen Einflussfaktoren für die Entwicklung der Bildungsbiographien sowie unterschiedlich stark ausgeprägten Bildungsaspiration für Kerim und Mahmut dargestellt.



Quelle: Eigene Darstellung

5.3 Bildungsbiographische Eck-Fallportraits von Jugendlichen im Übergangssystem

Im Folgenden werden insgesamt fünf Eckfälle von Jugendlichen im Übergangssystem, anhand der Dimensionen 1. *Fragmentierte Bildungsbiographie*, 2. *Aspirationen und Einstellungen zur Zukunft*, 3. *Bildungsstrategien/Handlungsstrategien*, 4. *Institutionelle Diskriminierung und institutionelle Willkür*, 5. *Symbolische Unterwerfung*, 6. *Subjektiv selbstzugeschriebene Kompetenzen* nacheinander rekonstruiert. Beabsichtigt ist dabei ein differenzierterer inhaltsanalytischer Blick auf die Bildungsbiographien der Interviewten, der die unterschiedlichen Barrieren, denen sie im Laufe ihrer Schuljahre begegnen, aufzeigt. Ferner sollen die Bildungs- und Handlungsstrategien der Befragten bezüglich ihrer schulischen und beruflichen Zukunft sowie Handlungskompetenzen abstrahiert werden. Dabei ist nicht eine Überpointierung beabsichtigt, welche jedes Abweichungsmerkmal der jeweils interviewten „bildungsfernen“ Person zwingend als eine wertvolle Handlungsressource oder -Kompetenz hervorheben soll, sondern es ist ein Versuch der Einnahme einer Perspektive, die beabsichtigt zwischen Defiziten und Differenzen bezüglich ihrer Handlungs- und Bildungskompetenzen abzuwägen.

Fall Alex (17 Jahre alt)

Allgemeines zur Person und Hintergrund

Alex ist in Deutschland geboren. Seine Mutter ist deutscher Herkunft und sein Vater hat einen afrikanischen Migrationshintergrund. Seit zwei Jahren leben die Eltern getrennt. Alex Vater ist Schuldnerberater und seine Mutter arbeitet als Fallmanagerin bei der Arbeitsagentur. Beide wohnen und arbeiten in derselben Stadt. Nach den Berufen der Eltern zu beurteilen, hat Alex keine klassische bildungsferne Herkunft. Seit einem Jahr lebt er bei seinem Vater, weil er sich mit seiner Mutter nicht mehr versteht. Seine jüngere Schwester lebt bei der Mutter.

1 Fragmentierte Bildungsbiographie

Insgesamt ist die Bildungsbiographie von Alex, bedingt durch mehrere Klassen- und Schulwechsel, stark fragmentiert. Den ersten Bruch in seiner Bildungsbiographie erlebt er nach der Beendigung der ersten Grundschulklasse. Wegen eines Umzugs in einen anderen Stadtteil muss er die Grundschule wechseln. Anschließend kommt er auf eine Gesamtschule, auf der er bis zur siebten Klasse durchgehend bleibt und, laut seiner Aussage, überdurchschnittlich gute Noten erzielen konnte:

„[...] also wirklich Einsen und Zweien[...]“.

Aufgrund des negativen Einflusses seiner Mitschüler wechselt er innerhalb derselben Schule die Klasse und gerät durch diesen gut gemeinten Klassenwechsel an eine für ihn ungünstigere Peergroup:

„Und dann fing das, durch den Klassenwechsel! Das war dann so, wie so n Umbruch, so. Musste ich dann halt. Dann waren wir, die haben da alle geraucht und am Wochenende getrunken und so was.“

Alex lässt sich von seinen Mitschülern verleiten und partizipiert an den in der Schule unerwünschten Aktivitäten seiner Mitschüler. Seine Schulnoten verschlechtern sich immer mehr und er fällt im Unterricht häufig negativ auf, weshalb er auch die Kopfnote „Ungenügend in Sozialverhalten“ bekommt und schließlich ohne Abschluss von der Schule verwiesen wird. Durch den Schulverweis beginnt für ihn eine Odyssee von Schulwechsel. Insgesamt kommt Alex auf drei unterschiedliche Gesamtschulen, ein halbes Jahr lang auf eine sogenannte BuS-Klasse und später dann auf zwei Berufsschulen. Auf der zuletzt besuchten Berufsschule holt er schließlich seinen Hauptschulabschluss nach der neunten Klasse nach und befindet sich im Zeitpunkt des Interviews seit knapp einer Woche in einer berufsvorbereitenden Maßnahme.

2 Aspiration und Einstellungen zur Zukunft

Früher wollte Alex eher einen technischen Beruf (Ingenieur oder Technischer Zeichner) erlernen. Inzwischen hat er seine beruflichen Ansprüche gesenkt oder zumindest ist er nicht mehr auf seine ursprünglichen Wunschberufe fixiert. Dieses hängt offenbar mit seinem erreichten unterqualifizierenden Bildungsabschluss und den Optionen, die sich dadurch beschränken, zusammen. Deshalb möchte Alex sich schulisch fortbilden und seinen Realschulabschluss nachholen. Er ist sich – wie die unten portraitierten Jugendlichen – bewusst, dass er mit seinem jetzigen Abschluss keine Aussichten auf einen guten Ausbildungsplatz hat.

Das folgende Zitat spiegelt sein inneres Dilemma wider, welches von seinem aktuellen Bildungsstatus und seinen schulischen und beruflichen Optionen geprägt ist:

„Eine Ausbildung würde ich machen. Ich wollte früher Ingenieur oder Technische Zeichner werden. Weil ich auch ziemlich gut zeichne und mache ich auch gerne. Ja, es kommt halt darauf an, was ich für einen Abschluss bekomme. Wenn ich halt jetzt den Realschulabschluss hab und, keine Ahnung, einfach irgendwas machen will, irgend ne Ausbildung. Weiß ich ehrlich gesagt noch gar, nicht was ich machen will. Auch wenn ich einen Hauptschulabschluss nach der neun behalten würde, ich würd, ich wüsste nicht, was ich sollte. Also, und ja, ich denke mal also wenn ich jetzt nen Realschulabschluss mache und danach werde ich keine Ahnung, es kommt drauf an halt ne. Ich werde nochmal so rumschauen, paar Praktikas machen und so.“

3 Bildungs- und Handlungsstrategien

Nach mehreren Schulwechselln hat es Alex schließlich geschafft, zumindest seinen Hauptschulabschluss nach der neunten Klasse zu erreichen. Er hat sich bereits auf einer Abendrealschule beworben, um sein Realschulabschluss nachzuholen. Alex befindet sich seit knapp einer Woche in einer berufsvorbereitenden Maßnahme, die er nur als eine Übergangslösung betrachtet. In seiner Freizeit arbeitet er für eine Diskothek, wo er auch gern mit seinen Freunden feiert. Er verteilt Flyer und arbeitet in einer Diskothek, so dass er zu den 40 Euro Taschengeld, die er von seinem Vater monatlich erhält, etwas dazuverdienen kann. Bezüglich einer schulischen Fortbildung wird bei Alex keine erfolgsversprechende Bildungsstrategie erkennbar.

Durch die Anerkennung, die Alex durch den Inhaber der besagten Diskothek bekommt, sowie durch den Spaßfaktor, der für ihn durch das Etablissement gegeben ist, wird er vermutlich dazu animiert, sich mehr für das Geschäft zu interessieren und einzusetzen.

Alex macht einen durchaus geschäftstüchtigen Eindruck und wirkt sehr aufgeweckt.

4 Institutionelle Diskriminierung

Obwohl Alex sich selbst als den Hauptverantwortlichen für seine Bildungskarriere betrachtet, benennt er im Interviewverlauf Anhaltspunkte dafür, während seiner Bildungslaufbahn mehrmals wegen der negativen Kopfnote und dem Verweis von der ersten Gesamtschule stark stigmatisiert zu sein. Die weitere Fragmentierung seiner Bildungsbiographie wird durch die negative Behandlung direkt (z.B. durch einen erneuten Verweis von der Schule) sowie indirekt (Alex verlässt die Schule selbst, weil er einen weiteren Verweis befürchtet) begünstigt. Das folgende Zitat macht das an einem Beispiel deutlich:

„Da hatte ich von Anfang an so gar keine Chance. Wenn man einmal geflogen ist, da hat man fast gar keine Chance mehr. Weil, die haben mich da so als, ja ‚Wir nehmen Dich jetzt auf, wir sind ja voll nett und so. Wir nehmen Dich jetzt mal so, aber weißt Du, Du bist schon abgestempelt.‘ Und da war ich erst ganz ruhig. Also ich habe gar nichts gesagt. Dass ich mir auch vorgenommen habe. Ich sag nichts, ich mach Hausaufgaben, bla. Habe ich meine Hausaufgaben gemacht, und so. Aber dann irgendwann ging es auch nicht mehr. Ich hatte eine Lehrerin, Frau [...], die war einfach schrecklich, das war... mit der habe ich dann auch gleich wieder Stress bekommen und dann war ich auch wieder schnell unten durch, habe ich das gesehen und gedacht ‚Bevor ich jetzt wieder fliege, wechsle ich die Schule (in der neunten)‘ [...].

Anhand dieses Interviews zeigt sich, wie sehr eine fragmentierte Schulbiographie selbst zu weiterer institutioneller Diskriminierungen führen kann. Die Tatsache, dass er häufige Schulwechsel hatte bzw. die Schulen aufgrund seines auffälligen Verhaltens verlassen musste, verfolgt ihn in allen anderen Schulen auch, womit er beim Schuleintritt bereits das Stigma des schwierigen Schülers bereits trägt. Er ist somit gewissermaßen „vorbestraft“ ist.

5 Symbolische Unterwerfung

Alex sucht, wie bereits angesprochen, die Ursachen für sein schulisches „Versagen“ zu einem Großteil bei sich selbst, was Elemente einer gewissen symbolischen Unterwerfung in sich birgt, aber auch eine ernst zu nehmende Selbstkritik an seiner vergangenen persönlichen Einstellung zur Schule allgemein darstellt:

„Mir war das so gar nicht klar also, dass die Schule so wichtig ist, dass ich das später für den Beruf brauche. Und hab dann mehr, wir haben also... Ich hatte echt ne schlimme Klasse. Und musste dann auch [...] die Klasse wechseln. Weil also, es, mein Verhalten, das sehe ich jetzt auch. Also mein Verhalten war echt, ging gar nicht. Ich habe Schule so gesehen wie, ne, ja, ich muss da sein, aber nichts machen.

...

„Ich sag mal zu 80% war es meine Schuld 15% Lehrer schuld, 5% meine Mitschüler schuld.“

Im Laufe des Interviews, vor allem bei Alex Ursachenanalyse wird deutlich, dass er ebenso seine Eltern – wegen dem widersprüchlichen Umgang mit ihm – als Mitschuldige an seiner negativ verlaufenen Bildungskarriere betrachtet. Alex wurde offenbar für seine Fehlritte während der Zeit auf der ersten Gesamtschule von seinen Eltern nicht angemahnt und mit einer gut gemeinten Liebesbekundung laissez fair behandelt:

„[...]Egal was du tust, wir lieben Dich trotzdem[...]“

Gegen Ende seiner Schullaufbahn wird er jedoch immer stärker von seinen Eltern kritisiert bzw. beschuldigt. Zu dem Umgang seiner Mutter mit ihm, sagt er folgendes:

„Die (seine Mutter) hat die Fehler nicht allgemein gesucht, warum es nicht klappt, sondern die hat die bei mir gesucht.“

Die Aussagen von Alex in Bezug auf die „Schuldfrage“ sind teilweise sehr widersprüchlich. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass er aus der Norm fällt und seine fragmentierte Bildungsbiographie tiefe Spuren wie Selbstzweifel, Ängste sowie Aggressionen hinterlassen hat.

6 Subjektiv zugeschriebene Kompetenzen

Eines seiner selbst zugeschriebenen Kompetenzen ist, dass er gut zeichnen kann. Er entwirft u.a. für eine große Diskothek Flyer und Eintrittskarten. Er kann mit einem Bildverarbeitungsprogramm gut umgehen und ist offenbar sehr kreativ. Zu seinen Stärken zählt er zudem, dass er vor großen Menschenmengen ohne Hemmungen sprechen kann und sich direkt und gut ausdrücken kann. Er hat bereits einige Geburtstagspartys von Freunden organisiert und könnte sich gut vorstellen, als Eventmanager zu arbeiten. Die Diskothek, stellt für ihn offenbar einen informellen Lernort dar, an dem er sich in unterschiedlichen Lernprozessen befindet und die Chance bekommt, seine Fähigkeiten zu erweitern. Was sich dadurch ergibt, ist, dass Alex seine Handlungsstrategien immer mehr an diese Beschäftigung orientiert, die zwischen einem Hobbie-Dasein und einer nebenberuflichen Tätigkeit schwankt, aber faktisch immer mehr Raum in seinen Handlungsstrategien einnimmt.

Fall Bamir (18 Jahre alt)

Allgemeines zur Person und zur Herkunft

Bamir ist 18 Jahre alt und nimmt derzeit an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teil. Seine Eltern stammen aus Albanien. Er selbst ist in Deutschland geboren, hat aber keine deutsche Staatsbürgerschaft, sondern eine befristete Aufenthaltsgenehmigung für zwei Jahre, die sich auch maßgeblich auf seine Zukunftspläne auswirkt.

Er hat drei Brüder und eine Schwester, die alle älter sind als er. Die drei Brüder sind inzwischen alle aus Deutschland nach Serbien abgeschoben worden, teilweise, weil sie auch mit dem Gesetz in Konflikt geraten sind. Die Eltern sind bildungsfern, die Mutter hat im Herkunftsland bis zur achten Klasse die Schule besucht, danach hat sie geheiratet. Über den Schulbesuch des Vaters kann er nicht viel sagen. Beide sind krank und können in Deutschland nicht arbeiten. Sowohl die Eltern als auch die Schwester können, laut Angaben von Bamir, nicht gut lesen und schreiben, zumindest auf Deutsch nicht.

1 Fragmentierte Bildungsbiographie

Bamir kann sich nicht erinnern, ob er den Kindergarten besucht hat oder nicht. Mit sechs Jahren fing seine Bildungsbiographie mit dem Besuch einer Vorschulklasse an. Danach kam er in die Grundschule. Kurz danach zog er mit seinen Eltern um und kam dadurch in eine neue Grundschule. Hier musste er die erste Klasse wiederholen. In der dritten Klasse hat er durch den Umzug der Eltern noch mal die Schule gewechselt. In der neuen Klasse hat er dann thematisch nicht mehr den Anschluss bekommen, weil sie in dieser Schule viel weiter waren als in seiner alten Schule, woraufhin er die dritte Klasse auch noch mal wiederholen musste. Anschließend wurde er auf die Förderschule für Lernbehinderte, direkt in die fünfte Klasse überwiesen. Weil Bamir aber für diese Klasse in seinen Leistungen wiederum zu gut war, kam er auf eine so genannte „Erziehungsschule“, die vom Leistungsniveau eher einer Hauptschule entsprach. Diese besuchte er dann bis zur achten Klasse und ging dann mit 16 von der Schule ab.

Bamir war somit in einer Vorschulklasse, dann auf drei unterschiedlichen Grundschulen (bedingt durch Umzüge der Eltern), dann ein halbes Jahr auf einer Förderschule für Lernbehinderte (5. Klasse), war zu gut für diese und ist deshalb auf eine Schule für Schwererziehbare gekommen, weil hier das Niveau höher war. Auf diese Schule ging er jedoch nur unregelmäßig, weil er mit den meisten Mitschülern nichts zu tun haben wollte:

„Da war ja von fünfte bis zehnte Klasse und weiß nicht so dann, da bin ich noch klar gekommen und so, aber dann auf der Sonderschule, also auf der Schule, wo ich zuletzt war, da keine Ahnung, waren halt nur Kriminelle und so und wollte mit denen nichts zu tun haben so, weil ich wusste wie meine Situation ist und tja bin halt nicht regelmäßig gegangen also fast gar nicht.“

Nach dem Ende der Schulzeit beginnt Bamir weder eine Ausbildung noch eine weiterführende Schule, sondern verweilt in Maßnahmen bzw. bleibt zu Hause:

„...hab ich eine Berufsmaßnahme gemacht, Produktionsschule, weiß nicht ob sie das kennen, ja, das hab ich elf Monate gemacht. Ja und dann hab ich ein Jahr lang gar nichts gemacht. Und jetzt bin ich seit Oktober oder so hier“.

In den beiden Maßnahmen, die er bislang besucht, geht er einen Tag pro Woche zur Schule, die anderen Tage arbeitet er. In der genannten Produktionsschule hat er nach eigenen Angaben Holz verkauft, Kisten gebaut etc. Praktika hat er bislang keine gemacht.

Wie bei vielen den oben portraitierten Fällen, ist auch die Schulbiographie von Bamir gekennzeichnet durch viele Brüche im Laufe seiner Bildungslaufbahn. Seine Schulbiographie kann hier also als durchaus fragmentiert bezeichnet werden. Auch nach der Schule haben sich nicht wirklich ernsthafte Perspektiven für ihn eröffnet. Obwohl er sich nun im dritten Jahr nach dem Ende seiner Schullaufbahn befindet und bereits in der zweiten Maßnahme ist, ergibt sich für ihn nicht die Möglichkeit einen weiterführenden Abschluss zu erwerben.

2 Aspiration und Einstellungen zur Zukunft

Einprägsam und handlungsleitend für Bamir ist sein Aufenthaltsstatus in Deutschland. Die Angst davor, aus Deutschland abgeschoben zu werden, ist für ihn bereits während seiner Schullaufbahn allgegenwärtig gewesen. So ist er nach eigenen Angaben fast gar nicht mehr auf die Schule für Schwererziehbare, die er von der 6. bis zur 8. Klasse besucht hat, gegangen, weil er dort mit dem Klientel, das häufig in Drogen und Kriminalität etc. verwickelt war, nichts zu tun haben wollte. Hintergrund dafür, sich von diesen Mitschüler fern zu halten, ist, dass die Brüder von ihm aufgrund von Problemen mit der Polizei aus Deutschland abgeschoben wurden und er versucht, um jeden Preis diesem Schicksal zu entkommen.

Auch für seine jetzigen und zukünftigen Pläne ist die Frage des Aufenthaltes zentral. So hat er seine jetzige zweijährige Aufenthaltsgenehmigung nur deshalb bekommen, weil er an der berufsvorbereitenden Maßnahme teilnimmt:

„In die Schule? In die Schule bin ich reingekommen, weil die wollten mich auch abschieben, also im Dezember und dann, ja von der REGE haben mir welche geholfen und so und ich wollte auch nicht ins Börd rein, weil hier auch halt der Ruf ne manchmal mit Drogen ist und so. Aber das war halt meine letzte Möglichkeit, dass ich auch in Deutschland bleiben kann ja und dann musste ich das hier machen.“

Ob er tatsächlich Bildungsaspirationen hat, ist in diesem Interview aus diesem Grund sehr schwer nachzuvollziehen bzw. nachzuzeichnen, weil der Aufenthaltsstatus in Deutschland alle Entscheidungen und Wünsche vollständig determiniert.

Nichtsdestotrotz kann Bamir benennen, welche Berufswünsche er theoretisch hätte bzw. was er nicht gerne machen möchte:

„Nee ja es kommt drauf an so. Ich hab nicht so viele wo ich so gerne, ich mach nicht, ganz ehrlich nicht so viel gern mit Metall oder so, und ähm ja so kommt drauf an so zwei, drei Sachen würde ich schon gerne machen so an Praktikum aber nicht alles“. (...) Koch wär okay oder so Maler, Lackierer (...) Friseurbereich...“

Die Wünsche und Pläne für die Zukunft sind ebenfalls geprägt von den Möglichkeiten, die er im Rahmen seines Aufenthaltsrechts bekommen kann. Das folgende lange Zitat verdeutlicht die Problematik sehr deutlich:

„Ich müsste halt hier in der Berufsfindung erst mal gut mitmachen und so, ja und dann weiß ich nicht wie das ist, ob man da, also ein Praktikum kann man auf jeden Fall in dem anderen Bereich machen und ich weiß nicht ob man dann erst mal vorher noch irgendwas anderes machen muss, so ne Berufsvorbereitungsjahr heißt das, das ist was anderes ob man das erst machen muss oder ob ich dann zum Beispiel erst nächstes Jahr schon direkt anfangen könnte, das weiß ich nicht genau. Aber bei mir ist das so oder so so ein bisschen kritisch alles, weil keine Ahnung“

„Nein, das, weil ich hab auch nicht so viel Zeit, weil ich jetzt zum Beispiel jetzt bis Ende des Jahres das hier mache, bis Ende August, und dann noch ne Berufsvorbereitungsjahr mache, das bringt mir nix, weil ich ja nur diese zwei Jahre Aufenthalt habe, und die Stadt will halt Geld sehen, ne, dass ich Geld schaffe, anschaffe, also Arbeit, ne. Und die wollen festen Lohn von mir sehen und ja deswegen wird das wahrscheinlich so sein, dass ich hier bis Ende des Jahres hier bin und dann irgendwie so auf 400 € Basis oder irgendwie sowas arbeiten machen muss.“

Bamir steht hier vor der schwierigen Situation, dass seine Berufswünsche, die ohnehin nicht besonders ausgeprägt sind und seine schulischen Leistungen die Chancen auf einen Ausbildungsfindung eher gering sind, überschattet werden von seinem begrenzten Aufenthaltsstatus. So muss er auf der einen Seite arbeiten, damit für ihn keine Sozialleistungen mehr ge-

zahlt werden müssen. Auf der anderen Seite werden sich seine beruflichen Chancen nicht verbessern, wenn er beispielsweise eine berufliche Tätigkeit als Hilfsarbeiter annimmt, damit er weiterhin in Deutschland bleiben darf.

Die Zukunftsperspektiven, Zukunftschancen und Zukunftspläne sind also in diesem Fall bestimmt durch die sozial- und aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen, die in Deutschland Bürgerkriegsflüchtlinge gelten.

3 Bildungs- und Handlungsstrategien

Hier gibt es sehr viele Überschneidungen, die im Abschnitt Aspiration bereits behandelt wurden. Es sind aus dem Interview keine besonderen Bildungsstrategien zu erkennen. Dies ist sicherlich auch auf die starke Bildungsferne der Eltern zurück zu führen. So gibt es im Interview keine Hinweise darauf, dass die Eltern sich bei den falschen Bildungsentscheidungen der Lehrer – z. B. ihn auf eine Erziehungsschule zu schicken, nur weil seine Leistungen zu gut waren für die Förderschule für Lernbehinderte – keineswegs eingemischt haben. Eine Unterstützung durch die Eltern hat er nicht bekommen und hat auch selbst keine Bildungsstrategien ausbilden können. Bei den Übergängen und Möglichkeiten von Praktika etc. verlässt er sich sehr auf die Beratungen und Möglichkeiten der Schule und der sozialen Dienstleistungen.

Das folgende Zitat macht die in der Familie vorhandenen „falschen“ Bildungsstrategien sehr deutlich:

„Ja, das haben die auch meine älteren Brüder haben das vorher noch gemacht, wo die noch hier waren, die haben mich auch immer zur Schule geschickt und so. Aber ich bin halt nie gegangen und wo die dann halt weg waren, hab ich gemerkt, wie das ist, wenn man das nicht macht, weil die das auch nicht gemacht haben. Und ich hab das halt geändert, dass wo die sind auch nicht zur Schule gegangen, ich auch nicht, ich hab das jetzt geändert, dass ich, wo die weg waren, da hab ich diese Berufsmaßnahme angefangen, weil da wurde dann mein letzter Bruder abgeschoben und dann hab ich halt gemerkt so, wenn ich das nicht mache, dann ende ich auch so wie die und das wollte ich nicht. Ja und meine Eltern, ja, wenn die jetzt zu mir sagen geh zur Schule manchmal hab ich auch keine Lust aufzustehen, und dann wenn die sagen geh jetzt steh auf, dann mach ich das auch“.

Die älteren Brüder, die selbst nicht regelmäßig zur Schule gingen, versuchen ihren jüngeren Bruder durch Zuspruch dazu zu bewegen, doch die Schule regelmäßig zu besuchen, damit er nicht denselben Schicksal erleiden muss wie sie. Bamir selbst lernt jedoch nicht durch Verbalappelle, sondern eher durch Modelllernen, indem er sich genau so verhält wie die Brüder. Hier zeigt sich, dass das alleinige Wissen darüber, dass z. B. der Besuch einer Schule gut ist, nicht unmittelbar in eine Handlungsstrategie und schon gar nicht in eine Handlung umgesetzt werden können, sondern dass die Trägheit des schulbildungsfernen Habitus hier handlungsdeterminierender ist, als das Wissen über die Nützlichkeit von Schule und zwar sowohl für die älteren Brüder als auch für Bamir selbst.

4 Institutionelle Diskriminierung

Die vielfältigen Formen der institutionellen Diskriminierung, die Menschen aus den unteren sozialen Schichten und MigrantInnen treffen können, sind an diesem Beispiel besonders gut zu sehen. Neben der schulischen Diskriminierung, die ihm in seiner Bildungslaufbahn widerfahren ist, kommen die gravierenden aufenthaltsrechtlichen Diskriminierungen hinzu, die nur Ausländer treffen können.

Die schwerwiegendste schulisch-institutionelle Diskriminierung begegnet Bamir sicherlich dort, als er in einem ersten Schritt eine Förderschulüberweisung für eine Schule für Lernbehinderte bekommt, anschließend jedoch, als die Lehrer merken, dass er dafür zu gut ist, er in eine Erziehungsschule überführt wird. Hier vermischen sich zwei Formen der Diskriminierung, die für ihn ganz schwerwiegende Folgen haben. Aus Angst, nicht in kriminelle Kontexte zu geraten, weil ihm damit direkt die Abschiebung erwartet, schwänzt er die Schule und verhindert damit evtl. die Möglichkeit, dort einen Hauptschulabschluss zu erwerben. So verhindern ihm im Laufe seiner Schulbiographie die unterschiedlichen Formen der institutionellen Diskriminierung, denen er ausgesetzt ist, eine durch die bildungsferne Herkunft ohnehin schwierigen Rahmenbedingungen.

Er wird durch die Auflagen des Ausländeramtes – nämlich möglichst schnell von Transferleistungen unabhängig zu sein und zu arbeiten, daran gehindert, seine schlechten Chancen durch z. B. schulische Weiterbildung zu verbessern. Dies selbst bildet eine weitere Form der Ausgrenzung, die nur Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit treffen kann.

5 Symbolische Unterwerfung

Trotz der offensichtlichen strukturellen Benachteiligung und der vielfältigen Formen der institutionellen Diskriminierung, denen Bamir objektiv ausgesetzt ist, und er, wie in den oberen Zitaten deutlich wird, seine Situation auch sehr gut beschreiben kann, wird auf der Ebene der Deutungen eher auf die Selbsteliminierung hingedeutet. Auf die Frage, wer seiner Meinung nach verantwortlich sei für den Bildungserfolg gibt er die folgende Antwort:

„Ja, da hab ich, ich hab die Hausaufgaben nie gemacht in der Grundschule und, ja weil die halt viel weiter waren als ich. Ich konnte nicht mithalten mit denen.

...

„Ja weiß nicht, ne. In der Grundschule, weiß nicht, die Kinder wissen das ja nicht so wirklich ne, müssen die Eltern schon für sorgen so. Aber so ab der fünften denke ich mal kann man schon selber für sich sorgen in der Schule musste man sich selber anstrengen. Das liegt eigentlich an sich selber glaub ich. Ob man was erreichen möchte oder nicht“.

Seiner Auffassung nach müssten bis zur fünften Klasse die Eltern für den Bildungserfolg der Kinder sorgen, ab der fünften Klasse aber könne jeder für sich selbst sorgen. An diesem Zitat wird das Ausmaß an symbolischer Unterwerfung unter dem bestehenden auf Individualisierung abhebenden Diskurs besonders deutlich.

6 Subjektiv zugeschriebene Kompetenzen

Hinweise auf weitere Handlungsstrategien können schwer gefunden werden. Er hat eine Freundin, Freunde und auch einen besten Freund, mit dem er über alles sprechen kann. In seiner Freizeit spielt Bamir Fußball in der Mannschaft und chattet mit Freunden im Internet.

Fall Hasan (17 Jahre alt)

Allgemeines zur Person und Herkunft

Hasan ist im kurdischen Teil der Türkei geboren. Mit zweieinhalb Jahren kam er zu seinen Eltern, die einige Monate vor ihm als Asylsuchende nach Deutschland geflüchtet sind. In der Zwischenzeit lebte er bei seiner Großmutter in Ostanatolien (Türkei). Beide Eltern haben

einen kurdischen Migrationshintergrund. Sein Vater ist von Beruf Schweißer und ist seit Jahren voll berufstätig und seine Mutter ist Hausfrau. Er hat einen älteren Bruder. Hasan hat in Deutschland einen Kindergarten besucht und kam anschließend in eine Grundschule. Er hat einen Hauptschulabschluss nach der Klasse 9 und befindet sich seit einem halben Jahr in einer berufsvorbereitenden Maßnahme. Seit zwei Jahren ist er in einem Fußballverein als aktiver Spieler Mitglied.

1 Fragmentierte Bildungsbiographie

Die Fragmentierung der Bildungsbiographie von Hasan beginnt bereits in seiner Grundschulzeit. Wegen seiner Lese- und Schreibschwächen muss er die dritte Klasse wiederholen, was den ersten Bruch in seiner Bildungsbiographie darstellt. Die nächste Diskontinuität in seiner Bildungslaufbahn wird verursacht durch einen Wohnortwechsel innerhalb derselben Stadt. Hasan muss wegen der großen Entfernung zu seiner alten Schule, eine neue Grundschule besuchen, was für ihn das Anpassen in eine neue soziale Lernumgebung bedeutet. Nach der Grundschule wird er auf eine Hauptschule überwiesen, die er bis zur neunten Klasse durchgehend besucht. Wegen der Note „mangelhaft“ in einem Schulfach muss er die ganze neunte Klasse wiederholen und erreicht schließlich seinen Hauptschulabschluss nach der Klasse neun.

Hasan wollte unbedingt seinen Hauptschulabschluss nach der zehnten Klasse auf seiner Schule nachholen, bekam jedoch seitens der Schule nicht die Möglichkeit dieses zu versuchen, vermutlich weil er insgesamt zwei Mal eine Klasse wiederholen musste und regulär gesehen nicht mehr schulpflichtig ist. Stattdessen wurde er auf eine berufsvorbereitende Maßnahme verwiesen, in der er keinen Abschluss nachmachen kann und in der er völlig unzufrieden ist.

2 Aspiration und Einstellungen zur Zukunft

Für Hasan, der über einen Hauptschulabschluss nach der neunten Klasse verfügt, hat der qualifizierende Hauptschulabschluss nach der zehnten Klasse Priorität, da er unbedingt eine

Ausbildung im Automobilbereich entweder als KFZ-Mechaniker oder als Maler-Lackierer machen möchte:

„Ich habe mich mehr so auf Autos interessiert. Das hat mir so Spaß gemacht, einfach über Autos mehr Informationen zu sammeln. Und dann kam ich am Ende, habe ich herausgefunden, dass man so einen Beruf auch machen kann, erlernen kann. Und dann dachte ich mir, ich mach lieber diese Beruf, was ich gerne wünsche, am Ende dazu arbeiten. Mache ich da lieber Praktikum anstatt irgendwo anders, das mir kein Spaß macht. Ich habe auch so erst mal probiert, Praktikum immer, ob das mir auch Spaß macht. Da hab ich das, am Ende hats mir Spaß gemacht, dann habe ich nochmal gemacht.

...

Eigentlich will ich als erstes meine Schule beenden und besseren Abschluss machen, und dann kann ich mich bisschen mehr auf diese eh..., aber es steht fest was ich, welchen Beruf ich eigentlich eher erlernen möchte. So handwerklich auf jeden Fall. Entweder Maler Lackierer oder KFZ.“

Insgesamt wird bei Hasan ein Problembewusstsein deutlich, dass wenn er seine Chancen auf dem Ausbildungsmarkt erhöhen möchte, sich schulisch weiterqualifizieren muss:

„Durch Abschluss kann man auch bessere Möglichkeiten in diesen Beruf auch reinkommen. Weil ohne Abschluss wird das bisschen schwieriger ne. Ich meine nach neunte Klasse wird das schwieriger. Nicht alle Berufe nehmen das an.“

Im Fall Hasan wird besonders deutlich, dass entgegen aller öffentlichen Diffamierungen bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen durchaus „realistische“ Bildungsaspirationen vorhanden sind. Seine Aspiration, sich schulisch weiterzubilden wird ebenfalls durch seine parallele Bewerbung auf einer Abendrealschule bestätigt. Hasan muss auf das kommende Schuljahr warten um sich erneut auf der Abendrealschule zu bewerben.

Nicht selten werden jedoch als Grund für die Ausbildungslosigkeit benachteiligter Jugendlicher entweder ihre fehlenden oder „unrealistischen“ Bildungsaspirationen genannt. Anhand dieses Falles wird besonders sichtbar – und diese Beobachtung zieht sich durch fast alle Fälle durch – wie nah an den objektiven Möglichkeiten die Aspirationen ausgebildet sind. Hasan gibt als seinen Wunschberuf nicht Soziologieprofessor an, sondern er will KFZ-Mechaniker oder Maler / Lackierer werden; Berufsziele, die er zwar nicht mit seinem jetzigen Abschluss erreichen kann, jedoch mit dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10, den er im Augenblick

anstrebt. Dass die Situation auf dem Ausbildungsmarkt für seine „realistischen“ Aspirationen keine wirkliche Nachfrage hat, wird von Hasan – vermutlich aus Selbstschutz – nicht thematisiert.

Bildungsstrategien/Handlungsstrategien

Für Hasan bedeutet seine Teilnahme an der berufsvorbereitenden Maßnahme das Verstreichen von wertvoller Zeit, weil er einerseits in dem laufenden Jahr seinen ersehnten Hauptschulabschluss nicht nachholen kann, und andererseits die theoretischen und praktischen Inhalte der besuchten Maßnahme seinen beruflichen Zielen nicht entsprechen.

„Dann am Ende hat mir der, haben die mich einfach hierhin geschickt. Dass ich über andere Berufe lerne. Aber hier lerne ich doch gar nicht. Über Steine, Holz, was lerne ich? Gar nichts.“

...

„Es macht zwar Spaß mit, neue Menschen kennenzulernen, zu kommunizieren, was weiß ich. Aber ich meine, im Endeffekt bringt mir das nichts. Weil ich da nicht das erreichen kann, was ich eigentlich am Ende will. Ich meine Praktikum kann ich auch irgendwo anders machen. Einfach so... Privat.“

Hasan ist selbst sehr gut in der Lage im Rahmen der strukturellen Gegebenheiten des Bildungssystems auf der Grundlage seiner Bildungsaspirationen auch die richtigen Bildungsstrategien zu entwickeln. Wie oben beschrieben, hat er ein konkretes Berufsziel und weiß, welche weiteren Bildungsgänge er durchlaufen muss, um die Bedingungen zu erfüllen, sich um einen Ausbildungsplatz überhaupt bewerben zu können. Allerdings ist in diesem Fall interessant, wie er durch die Beratung seiner Lehrkräfte quasi zwangsweise auf das falsche Gleis gesetzt wird. Warum die Lehrer dies tun, wieso er nicht die Möglichkeit bekommen hat, in der eigenen Schule bzw. in einer neuen Schule den erwünschten Abschluss nachzuholen, wird aus dem Interviewmaterial leider nicht deutlich. Was deutlich wird ist allerdings, dass vermutlich auch hier eine institutionelle Willkür vorliegt, welche selbst die realistisch ausgeprägten Bildungsaspirationen und die vorhandenen Bildungsstrategien untergräbt.

3 Institutionelle Diskriminierung

Die Zeit auf der Hauptschule bewertet er im Nachhinein als anstrengend. Dabei ist nicht überwiegend der zu erlernende Unterrichtsstoff, sondern eher der Umgang der Lehrkräfte mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund gemeint. Laut seiner Aussage, haben einige der Lehrkräfte vordergründig SchülerInnen mit Migrationshintergrund diskriminiert:

„Es gab Lehrer, die so bisschen so, wie soll ich sagen, Ausländer so gehasst haben. Das hat man auch so direkt gemerkt. Das wurde immer so schwieriger.“

Im folgenden Zitat illustriert Hasan an einem Beispiel, wie er von einem der Lehrer ungerecht behandelt wurde:

„Ja z. B. wir sind Ausflug gefahren mit der Schule. Die haben uns einfach wegen zehn Minuten einfach da stehen lassen. Sind einfach ohne uns wieder zurückgefahren. Wir waren ja da auf den Lehrer angewiesen. Aber den hat das gar nicht interessiert. Meine Noten wurden irgendwie viel schlechter benotet, als davor. Z.B., ich habe meine Mappe abgegeben, war alles gut. Er hat am Anfang gesagt, vor ganze Klasse gesagt, dass ich eine drei kriege. Dann hat er mir im Zeugnis eine vier gegeben. Und das habe ich nicht verstanden, warum.“

Hasan hat von seiner ehemaligen Schule nicht die Möglichkeit bekommen, seinen qualifizierenden Hauptschulabschluss nachzuholen. Stattdessen wurde er direkt zu einer berufsvorbereitenden Maßnahme geschickt. Ein ausschlaggebender Grund für diese Handlung war vermutlich, dass er durch insgesamt zwei Klassenwiederholungen seine Schulpflichtjahre erfüllt hat und die Schule ihm deshalb nicht eine Chance für das Nachholen eines höher qualifizierenden Hauptschulabschlusses gewährte. Die direkte biographische Folge dieser Entscheidung der ehemaligen Schule ist, dass Hasan ein Jahr in einer berufsvorbereitenden Maßnahme unfreiwillig verweilen muss. Ob er im Anschluss der Maßnahme auf einer Abendreal-schule angenommen wird, bleibt für ihn wegen der hohen Bewerberzahl ungewiss.

„Es gab keine Möglichkeit. Die Lehrer waren hinterhältig, alle. Ich wollte am Anfang meinen Hauptabschluss nachmachen. Und dann haben die mich in diesen Bereich geschickt. Das bringt mir aber eigentlich gar nicht viel. [...] Ich meine ich wollt theoretisch besseren Abschluss machen. Ich wollte meine zehnte nachholen, also besser als neunte.“

Im Fall Hasan wird beispielhaft gezeigt, dass Klassenwiederholungen nicht unbedingt eine zielführende pädagogische Förderstrategie darstellen und zum Teil Elemente einer indirekten institutionellen Diskriminierung in sich bergen.

„Weil wegen den habe ich einen einzigen Fach, bin ich einmal sitzen geblieben. Wegen ein einzigen Fach musste ich die ganze Klasse wiederholen. Weil er, er könnte mir auch eine vier geben. Er hat mir eiskalt ne fünf verpasst. Obwohl meine Mappe und so alles gut war. Und ich meine, er hätte ein Auge zudrücken können. Würde ich zum Beispiel nicht in der Situation jetzt sein, wo ich jetzt bin.“

Hasans Vermutung ist, dass die Diskriminierungen, die ihm in der Schule widerfahren sind, darauf zurück zu führen sind, dass einzelne Lehrer gegenüber ihren ausländischen Schülern eine rassistische Einstellung haben.

4 Symbolische Unterwerfung

Es werden im Interviewverlauf keine unmittelbaren Hinweise gegeben, dass Hasan sich symbolisch unterwirft. Hasan macht einen selbstbewussten Eindruck und ist ein kommunikativer Mensch. Für seine jetzige schulische Situation macht er, wie es im vorangegangenen Zitat deutlich wurde, einen bestimmten Lehrer verantwortlich, der schließlich für seine Nichtversetzung von der neunten in die zehnte Klasse maßgeblich verantwortlich war. Allerdings ist bei ihm auch kein Anzeichen von Rebellion zu erkennen. Auch wenn die Lehrer ihn auf das falsche Gleis gesetzt haben, macht er dies einfach mit, besucht weiterhin die Schule, obwohl er weiß, dass es ihm nichts bringt und wartet mit Geduld auf das kommende Jahr, in dem er einen weiteren Schulabschluss anstrebt.

5 Subjektiv zugeschriebene Kompetenzen

Hasan interessiert sich überwiegend für handwerkliche Berufe. Insbesondere interessieren ihn Berufe wie KFZ-Mechaniker, Mechatroniker und KFZ-Lackierer. Zu seinen besonderen Stärken zählt seine Kommunikationsfähigkeit.

Fall Georgio (16 Jahre alt)

Allgemeines zur Person und Herkunft

Georgio ist in Deutschland geboren, ist ein Einzelkind und hat einen italienischen Migrationshintergrund. Sein Vater ist ebenfalls in Deutschland geboren und ist gelernter Maler-Lackierer. Er ist derzeit voll berufstätig. Seine Mutter hat ebenfalls einen italienischen Migrationshintergrund, ist in Italien geboren und arbeitet bei einer Firma als Produktionshelferin.

1 Fragmentierte Bildungsbiographie

Der initiierend wirkende Grund für seine von diversen Brüchen gekennzeichnete Bildungsbiographie lässt sich in seiner Grundschulzeit lokalisieren. Im Interview berichtet Georgio, dass er von Anbeginn *und* durch die gesamte Grundschulzeit von einem bestimmten Mitschüler regelmäßig geschlagen und verbal attackiert wurde. Die verantwortlichen Lehrkräfte, so Georgio, hätten über Jahre hinweg keine konkreten Maßnahmen unternommen, um ihn aus der prekären Situation rauszuholen.

„...Die haben da nichts Großartiges gesagt. [...] Ja, so. Und wenn, dann haben sie nichts Großartiges gemacht.“

...
„Ja die waren eher gegen mich, anstatt überhaupt Unterstützung zu machen.“

Seine Schulleistungen nahmen mit den Schuljahren immer mehr ab. Der unerträgliche Umstand, in dem er sich in den ersten prägenden Jahren seiner Schulbiographie befand, wurde, trotz der Interventionsversuche der Eltern, weder durch die Lehrkräfte noch durch die Schulleitung verbessert. Auf die Ignoranz der Lehrkräfte gegenüber seiner prekären Schulalltagssituation, erfolgt für Georgio Anfang der vierten Klasse eine für ihn niederschmetternde Förderschulempfehlung, die schließlich mit seinen erbrachten schlechten Schulleistungen legitimiert werden.

Georgio wird durch die Förderschulempfehlung in seinen Leistungen noch schlechter und ist sich bewusst, mit welchem negativen Stigma ein Förderschulbesuch für seine Person und sein späteres Leben verbunden ist:

„Immer wo ich das gehört habe [Die Förderschulempfehlung der Lehrer] wurde ich immer schlechter. Dann am Schluss immer nur noch sechsen geschrieben“.

Aus Ratlosigkeit entscheiden sich die Eltern Deutschland für immer zu verlassen und nach Italien überzusiedeln, was für Georgio eine Art von Befreiung bedeutet und er sich in der Schule keine Mühe mehr gibt:

„Ich wusste, dass ich nach Italien gehe, habe ich nur noch sechsen geschrieben, weil es mir egal war.“

Nach einem einjährigen Aufenthalt und Schulbesuch in Italien kehrt Georgio mit der Familie wegen den schlechten beruflichen Perspektiven des Vaters wieder zurück nach Deutschland. Nach der Rückkehr in Deutschland wird er zunächst auf die dritte Klasse zurückgestuft. Die neue Grundschule bringt schließlich in Erfahrung, dass Georgio bereits von seiner früheren Grundschule eine Förderschulempfehlung bekommen hat, und ignoriert seine aktuell erbrachten guten Schulleistungen. Georgio landet endgültig auf einer Förderschule und muss wegen einem erneuten Umzug innerhalb Deutschlands auf einer anderen Förderschule seine Schulbiographie fortsetzen, die er mit dem Ende der neunten Klasse mit einem Förderschulabschluss verlässt. Zurzeit besucht er eine berufsvorbereitende Maßnahme

Im Fall von Georgio wird eine Art institutionelle (bewusste/unbewusste) Blindheit gegenüber seiner ungünstigen Schulalltagssituation erkennbar, welche die Fragmentierung seiner Bildungsbiographie einleitet. Durch die harte Entscheidung der Eltern, für ihr Kind nach Italien auszuwandern, wird zusätzlich die Basis für eine lang anhaltende instabile Lernumgebung gelegt, die ihrerseits die Fragmentierung seiner Bildungsbiographie mitbestimmt.

2 Aspirationen und Einstellungen zur Zukunft

Georgio möchte nach dem Ende der berufsvorbereitenden Maßnahme vorzugsweise eine Lehrstelle als Auto-Lackierer finden und absolviert derzeit in diesem Bereich ein längeres Praktikum. Hinsichtlich seines Berufswunschs lässt sich bei ihm eine starke Orientierung an dem Beruf des Vaters feststellen.

Bezüglich seiner Einstellung zur beruflichen Zukunft macht sich jedoch bei ihm eine gewisse Unsicherheit bemerkbar. Auf die Frage, wo er sich in fünf Jahren sieht und was seine beruflichen Ziele sind antwortet er:

„Ich weiß nicht, was meine Ziele so sind. Weil ich weiß nicht, woran ich jetzt arbeiten soll, weil (...) Ich hab jetzt nichts gefunden, wo ich jetzt weitermachen soll, deswegen.“

3 Bildungsstrategien / Handlungsstrategien

Seine Einstellung zur Schule und schulischem Lernen ist zum einen durch die gemachten Gewalterfahrungen in der Grundschule und in der zuerst besuchten Förderschule negativ beeinflusst. Als der zweite ungünstig wirkende Faktor kann die vorangegangene Förderschulempfehlung genannt werden, die er in Anbetracht seiner prekären Lage auf der Grundschule nicht verkraftet hat, da er sich nicht als einen förderbedürftigen Schüler wahrgenommen hat:

„Weil die Lehrer auch so zu mir gesagt haben (hier ist die Förderschulempfehlung gemeint), danach wollte ich gar nicht mehr.“

Des Weiteren wird bei Georgio das Problembewusstsein deutlich, dass er mit seinem erzielten Förderschulabschluss keine gute Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt hat. Aus diesem Grund nimmt er die berufsvorbereitende Maßnahme als eine gute Möglichkeit wahr, um seinen Hauptschulabschluss nachzuholen sowie seine Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen:

„Ich könnte zwar auch mein Abschluss als Förderschüler machen, aber das bringt ja nicht“.

Ähnlich wie die meisten interviewten Jugendlichen im Übergangssystem, orientiert sich Georgios Bildungsstrategie vordergründig an den Opportunitätsstrukturen des Übergangssystems, indem er sich befindet. Dazu gehört neben der Wahrnehmung der Möglichkeit seinen Hauptschulabschluss nachzuholen, die Teilnahme an Bewerbungstrainings sowie die aktive Suche nach Praktikums- und Ausbildungsplätzen.

4 Institutionelle Diskriminierung

Dem ehemaligen Förderschüler Georgio entgegen im Verlauf seiner gesamten Schulzeit einige schwerwiegende Formen der institutionellen Diskriminierung, welche unmittelbar negative Folgen für seine Bildungsbiographie haben. Zunächst weist sein Fall auf den ersten Blick auf einen fatalen Umgang der Lehrkräfte mit einem Grundschüler hin, welcher durch körperliche und verbale Gewalterfahrungen durch einen Mitschüler und durch die Ignoranz der Lehrkräfte, die Schule nur noch als Ort des Grauens wahrnimmt und durch den psychischen Druck, dem schulischen Lernen kein Wert oder Sinn beimessen kann.

Durch die daran anschließende Förderschulempfehlung der verantwortlichen Lehrkräfte, bekommt jedoch der Tatbestand eine andere Qualität, welche am ehesten mit dem Begriff der institutionellen Diskriminierung erfasst werden kann. Denn zum einen wird die prekäre Schulalltagssituation, in der Georgio sich während seiner gesamten Grundschulzeit befindet, seitens der verantwortlichen Lehrkräfte sowie durch die Institution Schule nicht entschärft. Zum anderen werden seine erbrachten unzureichenden Leistungen von der prekären Situation, in der sich Georgio über die ganzen Schuljahre auf der Grundschule befand, offensichtlich entkoppelt und ihm anhand der vorliegenden Schulleistungen eine Förderschulempfehlung gegeben.

Eine weitere Art der institutionellen Diskriminierung begegnet ihm nach der erneuten Umsiedlung nach Deutschland auf einer anderen Grundschule. Die neue Grundschule bekommt heraus, dass Georgio bereits von seiner früheren Grundschule eine Förderschulempfehlung bekommen hat und ignoriert plötzlich seine erbrachten guten Schulleistungen und erteilt ihm ebenfalls eine Förderschulempfehlung:

„Dann wollten die mich eh (...) bin ich wieder in die vierte. Ja, ich weiß nicht, ich glaube vierte oder dritte sogar. Auf jeden Fall, und da lief auch alles gut und so. Und dann direkt haben die das irgendwie rausgekriegt von der anderen Schule. Ich weiß nicht wie da rankommen sind. Und dann haben die mir halt gesagt ‚Ja, wir haben gesehen‘ Eigentlich müsste ich dahin in die Förderschule und so. Sie hätten eigentlich auf einmal gemerkt, dass ich doch nicht so gut war und so. Aber die ganze Zeit haben sie sonst nichts gemerkt. Aber da wo sie das gelesen haben (die Förderschulempfehlung der ersten Grundschule), haben die mich direkt dahin geschickt.“

5 Symbolische Unterwerfung

Im Fall von Georgio können keine direkten oder indirekten Anhaltspunkte einer symbolischen Unterwerfung seinerseits erkannt werden. Die Verantwortung für die Art seiner Bildungslaufbahn wird seinerseits gänzlich externalisiert und auf die in Deutschland durchlaufenen Bildungsinstitutionen und an die jeweils für ihn verantwortlichen Lehrkräfte verlagert.

Subjektiv zugeschriebene Kompetenzen

Georgio ist handwerklich geschickt und verfügt über elektro-technisches Können. Er hat einen intensiven Kontakt zu seinem Vater und hat vieles von ihm gelernt. Sein Vater ist Autolackierer und Hobbybastler. In den Schulferien arbeitet er in der KFZ-Werkstatt eines Bekannten und bekommt Einblicke in unterschiedliche Bereiche, wie z.B. der Reparatur von Autos oder dem Einbau von Stereoanlagen und „Einbaumontagen“. Er spielt Fußball in einem Verein.

Fall Robert (17 Jahre alt)

Allgemeines zur Person und Herkunft

Robert ist in Deutschland geboren und wohnt mit seiner Mutter in einer mittleren Großstadt. Seine Eltern leben seit einigen Jahren getrennt. Sein Vater hat einen Migrationshintergrund und ist Fernfahrer. Seine Mutter ist deutscher Herkunft und befindet sich in einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme. Robert hat einen Förderschulabschluss und befindet sich in einer berufsvorbereitenden Maßnahme.

1 Fragmentierte Berufsbiographie

In der Grundschule muss Robert wegen Lernschwierigkeiten eine Klasse wiederholen. Nach Beendigung der Grundschule kommt er zunächst auf eine Hauptschule, wo er bereits in der 5. Klasse im Vergleich zu seinen Mitschülern deutlich schlechtere Noten erzielt. Aufgrund seiner unzureichenden Leistungen für den Weiterbesuch der Hauptschule, wird Robert auf die Förderschule überwiesen, die er bis zum Abschluss durchläuft.

Robert erlebt durch die oben angeführten Brüche in seiner Bildungsbiographie auf zweifache Weise eine „Disqualifizierung“ seiner Bildungskompetenzen seitens der Bildungsinstitutionen. Ihm wird auf der Grundschule eine Lernschwäche diagnostiziert, die für ihn eine Klassenwiederholung zur Folge hat und den ersten Bruch in seiner Bildungsbiographie darstellt. Nach dem Abschluss der vierten Klasse wird ihm wegen seiner erbrachten adäquaten Leistungen der Besuch einer Hauptschule zugetraut. Die zweite „Disqualifizierung“ seiner Bildungskompetenzen erfährt er anhand seiner unzureichenden Leistungen in der fünften Klasse der besuchten Hauptschule und wird schließlich auf eine Förderschule umgeschult. Die zweifache, seitens der Bildungsinstitutionen vollzogene Disqualifizierung seiner Bildungskompetenzen hat, neben seiner offensichtlich vorhandenen Lernschwäche, seine destruktive Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten ausschlaggebend geprägt und gefestigt. Die Brüche in seiner Bildungsbiographie hatten nicht nur zur Folge, dass Robert sich jedes Mal in eine neue soziale und institutionelle Lernumgebung anpassen musste. Vielmehr bekam er durch die Brüche, die in seinem Fall einen schrittweise erfolgten Abstieg darstellen, etappenweise vermittelt, dass er ein förderbedürftiger Schüler sei. Bei Robert folgt dadurch eine offensichtliche Konformität gegenüber den konkreten Entscheidungen sowie Zuschreibungen der verantwortlichen Lehrkräfte. Robert glaubt schließlich an seine Unfähigkeit, sich schulisch weiterbilden zu können.

Insgesamt steht Robert gegenüber den Bildungsinstitutionen die er durchlaufen hat, relativ neutral gegenüber und äußert sich nicht negativ über die Lehrkräfte sowie gegenüber seinen Eltern. Für seine Bildungslaufbahn sieht er in erster Linie sich selbst als den Verantwortlichen. Für ihn ist seine weitere schulische sowie berufliche Zukunft, nicht von einer Unterstützung seines sozialen Umfelds sowie von den verantwortlichen Lehrkräften abhängig, sondern ausschließlich nur von ihm selbst:

„Nein. Ich krieg eigentlich Unterstützung von meiner Mutter so. Eigentlich brauche ich. Ich brauche eigentlich keine mehr. Es reicht wenn... wie es jetzt ist, reicht eigentlich nur. Nur es liegt jetzt an mir.“

2 Aspirationen und Einstellungen zur Zukunft

Robert strebt eine reguläre Ausbildung an und möchte als Straßenbauer arbeiten. Er hat über ein berufsvorbereitendes BuS-Projekt (Betrieb und Schule) der Förderschule bei den Stadtwerken ein Jahrespraktikum absolviert. Alle Folgepraktika orientierten sich an seinem Wunschberuf als Straßenbauer. Ebenso hat er die berufsvorbereitende Maßnahme, in der er sich zum Zeitpunkt des Interviews befindet, so angelegt, dass er sein Berufsziel durch das Aneignen von weiterem theoretischen und praktischen Wissen näher kommen möchte:

„Ich hab schon ein Jahr bei Stadt [...] als Straßenbauer Praktikum gemacht. Und dann habe ich noch auch paar Wochenende, oder irgendwie so, für drei Wochen, auch in anderen Firmen gearbeitet.“ ... „Ich habe jedes Praktikum als Straßenbauer gemacht. Ich habe auch jetzt vor kurzem eine Bewerbung abgeschickt, da zu Stadt [...]. Ich warte halt noch“.
...“

Es lässt sich hieraus ableiten, dass Roberts Berufswunsch zum einen durch das erste Jahrespraktikum stark determiniert ist, welches er durch seine engagierte ehemalige Förderschullehrerin gefunden hat. Sie setzt sich nach wie vor stark für Robert ein und versucht Einfluss auf den Betrieb zu nehmen, dass es mit der Ausbildungsstelle für Robert klappt. Robert hofft vor allem durch sein langes Praktikum bei den Stadtwerken, bei dem er sich im Laufe der Zeit eine gewisse Vertrauensbasis mit dem Betrieb aufbauen, und sich als ein zuverlässiger und ausbildungstauglicher Lehrlingskandidat beweisen konnte, eine Ausbildungsstelle zu bekommen. Diese starke Hoffnung erklärt ebenso, warum er sich lediglich bei zwei unterschiedlichen Betrieben auf eine Ausbildungsstelle beworben hat. Alternative Zukunftsstrategien lassen sich bei Robert im Falle eines Misserfolgs, außer sich weiter zu bewerben, nicht erkennen.

„Ich weiß nicht, geh das erst mal locker an halt. [...] Ich gucke erst mal wenn ich da das nicht klappt, dann schicke ich woanders erst mal ab.“

3 Bildungs- und Handlungsstrategien

Wie bereits oben erwähnt, hat Robert kein großes Vertrauen in die eigenen Bildungskompetenzen, was für eine schulische Fortbildung vorteilhaft wäre. Das Misstrauen in seine eigenen Lernfähigkeiten kann zum einen davon abhängig gemacht werden, dass er im Laufe seiner fragmentierten Bildungsbiographie in unterschiedlicher Form und Dimension vermittelt bekam, dass seine vorhandenen Bildungskompetenzen für das Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses, wie Haupt- oder Realschulabschluss nicht ausreichend sind. Auf die direkte Frage, ob er darüber nachdenkt, sich schulisch weiterzubilden, beispielsweise den Realschulabschluss nachzuholen, antwortet Robert mit einer Gewissheit, dass seine Bildungskompetenzen dafür nicht ausreichen:

„Nein. Also ich weiß, ich glaube, dass ich das nicht schaffe.“

Hier kann eine, sich über Jahre eingestellte negative Haltung gegenüber seinen persönlichen Lernfähigkeiten abstrahiert werden, welche schließlich die Entwicklung einer erfolgsversprechenden Bildungsaspiration im Vorhinein unterminiert. Ebenso seine direkten Vergleiche mit seinen beiden älteren Geschwistern – seine Schwester ist Rechtsanwaltsgehilfin und sein älterer Bruder ist von Beruf Maler – deuten auf seine Überzeugung hin, dass Schule nichts für ihn ist, weil er nicht über die nötigen Kompetenzen oder sogar über die nötige Intelligenz verfügt, um in diese Richtung weiter zu machen:

„Ich bin eigentlich der einzige aus meiner Familie so, der eigentlich so tief ist.“

4 Institutionelle Diskriminierung

Es werden während des Interviews keine einschlägigen Schlüsselereignisse oder -erlebnisse von Robert genannt, die auf eine direkte oder indirekte institutionelle Diskriminierung hindeuten könnten. Für ihn scheint seine Umschulung auf die Förderschule gerechtfertigt zu sein, weshalb er die Ursachen für seinen schulischen Werdegang nicht bei den durchlaufenen Schulen, nicht bei den Eltern, aber auch nicht bei den verantwortlichen Lehrkräften sucht, sondern in erster Linie sich selbst dafür verantwortlich macht.

5 Symbolische Unterwerfung

Robert sieht in erster Linie sich selbst für seine Bildungssituation verantwortlich. Zum einen steht er der Klassenwiederholung und der Umschulung von der Hauptschule auf eine Förderschule relativ neutral gegenüber. Ebenso kann er sich keine schulische Weiterbildung vorstellen, weil er insgeheim der Überzeugung ist, dass er nicht den nötigen Intellekt dazu hat. Die symbolische Unterwerfung von Robert wird insbesondere durch zwei folgende Zitate deutlich. Auf die direkte Frage, ob er darüber nachdenkt, sich vor allem schulisch weiterzubilden, beispielsweise den Realschulabschluss nachzuholen, antwortet er nahezu mit einer Überzeugung, dass seine Bildungskompetenzen dafür nicht ausreichen:

„Nein. Also ich weiß, ich glaube, dass ich das nicht schaffe.“

Auf die Frage, ob Robert mehr Unterstützung von seinem privaten sowie schulischen Umfeld erwartet hätte, antwortet er:

A: „Nein. Ich krieg eigentlich Unterstützung von meiner Mutter so. Eigentlich brauche ich. Ich brauche eigentlich keine mehr. Es reicht wenn... wie es jetzt ist, reicht eigentlich nur. Nur es liegt jetzt an mir.“

6 Subjektiv zugeschriebene Kompetenzen

Im Laufe des Interviews wird an mehreren Stellen deutlich, dass Robert seine ganze Hoffnung darauf setzt, bei den Stadtwerken der Stadt, in der er lebt, eine Ausbildungsstelle als Straßenbauer zu bekommen. Obwohl Robert sich selbst keine Kompetenzen zuschreibt und sich, was eine schulische Fortbildung betrifft, als „inkompetent“ betrachtet, nennt er indirekt so genannte bereichsübergreifende Handlungskompetenzen (vgl. Otto/Schrödter 2010), die in allen Arbeitssegmenten des wirtschaftlichen Felds wichtig sind. Als eine solche Kompetenz von Robert kann seine Ausdauer genannt werden, die er u.a. im Laufe seines einjährigen Praktikums unter Beweis gestellt hat, sowie seine Anstrengungen, über seinen Wunschberuf als Straßenbauer mehr zu erfahren. Er nimmt bewusst an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teil, die eine theoretische und praktische Nähe zu seinem Wunschberuf hat.

5.3.1 Zusammenfassende Betrachtung zu den Eckfallportraits

Fragmentierte Bildungsbiographien haben sich in unseren Interviews als ein zentrales Merkmal fast allen befragten Jugendlichen herauskristallisiert. Häufige Schulwechsel – aufgrund von Wohnortwechsel, Migration und Flucht oder wegen eines Schulverweises –, häufige Klassenwiederholungen, Überweisungen auf Förderschulen bzw. Rücküberweisungen auf Hauptschulen durchziehen die Biographien von fast allen befragten Jugendlichen. Die Fragmentierung der Bildungsbiographien hat dabei, wie wir es anhand der herangezogenen Fallbeispiele zeigen konnten, überwiegend strukturelle bzw. institutionelle Ursachen. Der Faktor Migration spielt hingegen bei der Fragmentierung der Bildungsbiographien eine ganz eigenständige Rolle. Dabei zeigt sich, dass die Nachteile, die sich aufgrund von Migration und dem damit verbundenen Schulwechsel ergeben, mit der Ankunft im Immigrationsland nicht aufhören. Vielmehr ist es erstaunlich zu beobachten, dass sich die Fragmentierung nach der Migration quasi fortsetzt. So werden z. B. viele Jugendliche allein aufgrund der nicht vorhandenen Deutschkenntnisse auf eine Förderschule geschickt, obwohl dies gesetzlich nicht erlaubt ist. Häufig ist auch festzustellen, dass die fragmentierte Schulbiographie zu einem Stigma für die Jugendlichen führt, welche sie bis in die späteren Jahre verfolgt und zu weiteren Diskriminierungen führen kann. Dies zeigt sich besonders im Fall von Giorgio, der im Nachhinein auf eine Förderschule überwiesen wurde, obwohl er gute Leistungen erbracht hatte. Dies wurde allein damit gerechtfertigt, dass die Lehrkräfte in Erfahrungen gebracht haben, dass er früher schon mal eine Förderschulempfehlung bekommen hatte. Ein weiteres Beispiel ist der Fall von Alex, der berichtet, dass er durch seine früheren Schulwechsel auch auf jeder neuen Schule ‚abgestempelt‘ war, unabhängig davon, wie sehr er sich anstrengt hatte.

Fragmentierte Bildungsbiographien müssen nicht für sich allein und zwingend zur Bildungsbenachteiligungen führen, die die Betroffenen das ganze Leben begleiten. Vielmehr ist festzustellen, dass diejenigen, die mit fragmentierten Bildungsbiographien in das Übergangssystem gelangen, bereits starke herkunftsbedingte (soziale oder migrationsbedingte) Benachteiligungen erfahren haben. Sowohl das Ausmaß, als auch der prägende Einfluss mehrfacher

Wohnortswechsel auf die Bildungsmotivation, -aspiration und nicht zuletzt auf die ständige soziale Neuorientierung der Betroffenen können im Rahmen der vorliegenden Studie nicht analysiert werden. Dieses scheint in der Bildungsforschung ein Desiderat zu sein.

Auf dem ersten Blick zeigen sich die meisten Interviewten, vor allem was ihre berufliche Zukunft betrifft, relativ stark engagiert und haben vorrangig das Ziel, mit einer regulären Ausbildung zu starten. Ihre Aspirationen zeichnen sich u .a. dadurch aus, dass viele der Befragten bereits im Rahmen ihrer regulären Schulzeit zum Teil über die Pflichtpraktika hinaus mehrere Schnupperpraktika, teilweise ein einjähriges sogenanntes BuS-Praktikum¹⁸ sowie ähnlich lange freiwillige Praktika absolviert haben. Die meisten von ihnen haben sich bereits auf mehrere Ausbildungsstellen beworben. Einer der interviewten Jugendlichen hat etwa 200 Bewerbungen geschrieben, die bislang ohne Erfolg geblieben sind.

Im Rahmen ihrer ihnen gegebenen Möglichkeiten zeigen sich die Befragten relativ aspirativ. Ihre Aspirationen sind nicht gänzlich unrealistisch, sondern den formellen und objektiven Möglichkeiten angepasst. Ausnahmslos alle Jugendlichen möchten einen Ausbildungsplatz im dualen System. Keiner der Befragten formuliert dabei „unrealistische“ Berufswünsche oder hat vor, unmittelbar nach der Förder- oder Hauptschule mit einem Hochschulstudium zu beginnen. Auch lässt sich anhand der Interviews ersehen, die Berufsziele der meisten Jugendlichen durch die Empfehlungen und Beratungen der Schule, Maßnahmen oder aber der absolvierten Praktika beeinflusst sind. Die Ziele und Berufswünsche der meisten Jugendlichen sind also im Vorfeld institutionell kanalisiert, auch wenn diese sicherlich mit den eigenen herkunftsspezifischen Berufsvorstellungen relativ kompatibel sind. Inwieweit jedoch diese Kanalisierung der Berufswünsche mit dem allgemeinen Diskurs um die Existenz einer Wissensgesellschaft zusammenpasst, muss an dieser Stelle noch offen bleiben. Denn es ist fraglich, ob die Jugendlichen gerade durch ihre Betreuer mit den Versuch sie in ‚realistische‘ – zumeist handwerkliche Berufe – zu kanalisieren, ihnen den Weg in die für die „Wissensgesellschaft“ notwendigen auf höhere Bildung zielenden Berufe versperren.

Die befragten Jugendlichen zeichnen sich zudem dadurch aus, dass sie über bestimmte Strategien verfügen, mit denen sie versuchen, ihre Ziele zu erreichen. Die meisten von ihnen

¹⁸ vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2010

haben zumindest klare Vorstellungen davon, welche Schule sie besuchen können, welchen Abschluss sie benötigen, in welchem Zeitraum sie diesen erwartungsgemäß erreichen sollen etc., um die Bedingungen zu erfüllen, die jeweils gewünschte Ausbildung bekommen zu können.

Das Erreichen eines qualifizierenden Hauptschulabschlusses durch das Übergangssystem ist für die Befähigung der Interviewten für bestimmte Ausbildungsberufe sowie für manche als Zwischenschritt für Ausbildungsziele, die mit mindestens einem Realschulabschluss realisierbar sind, von entscheidender Bedeutung. Es zeigt sich bei den Interviewten ein deutliches Problembewusstsein dafür, dass sie mit einem Förderschulabschluss oder ohne einen ‚qualifizierenden‘ Abschluss nach der 10. Klasse keine Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben und deshalb das Übergangssystem als eine gute und letzte Chance wahrnehmen:

„Ich könnte zwar auch mein Abschluss als Förderschüler machen, aber das bringt ja nicht.“ (Georgio 16)

„Durch Abschluss kann man auch bessere Möglichkeiten in diesen Beruf auch reinkommen. Weil ohne Abschluss wird das bisschen schwieriger ne. Ich meine nach neunte Klasse wird das schwieriger. Nicht alle Berufe nehmen das an.“ (Hasan 17)

Das Übergangssystem wird somit von einigen der Betroffenen *im günstigsten Fall* als ein qualifizierender Zwischenschritt wahrgenommen, um vor allem mit einer regulären Ausbildung starten zu können.

Zusammenfassend lässt sich zum einen feststellen, dass die Befragten, entgegen der öffentlichen Rhetorik, durchaus über relevante Kompetenzen und Strategien verfügen, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Problematisch an dieser Stelle ist jedoch, was die richtigen Strategien nun für eine erfolgreiche Arbeitsmarktplatzierung sind. Es zeichnet sich deutlich ab, dass sie zweifellos über die in öffentlichen Diskussionen geforderten Handlungsstrategien – wie. z. B. das Verfassen von Bewerbungen, das Absolvieren von Praktika, oder das Anstreben der geforderten Schulabschlüsse etc. verfügen. Worauf die Jugendlichen allerdings keinen Einfluss haben und haben können, sind ‚externe‘ Faktoren wie u. a. die Mas-

senarbeitslosigkeit. Denn aufgrund dieser gibt es *erstens* ohnehin nicht genügend Arbeit für alle. *Zweitens* verursacht das stärkere Angebot von potentiellen Auszubildenden als die Nachfrage das Verhandlungspotenzial von Arbeitgebern. Diese können damit nach Gutdünken vorgeben, welche Kompetenzen und Qualifikationen sie gerade anfordern, ohne diese genügend transparent vermitteln zu müssen. Dies erschwert einmal mehr für die befragten Jugendlichen die strukturelle Entwicklung der richtigen Strategien.

Als ein weiteres zentrales Ergebnis kann konstatiert werden, dass die aus dem Interviewmaterial extrahierte Orientierung der Jugendlichen an einer Normalerwerbsbiographie im Kontext des Übergangssystems von einer gewissen Ambivalenz gekennzeichnet ist, welche in erster Linie durch die Analyse ihrer Einstellungen zu ihrer beruflichen Zukunft ersichtlich wird. Einerseits weisen die Interviewten durch ihre oben dargestellten unterschiedlichen Bildungsstrategien, Aspirationen, Engagements und Einstellungen zur Zukunft, eine Orientierung an einer Normalerwerbsbiographie auf, die als eine erwünschte und somit im Kern als eine externe Orientierung bezeichnet werden kann. Dieses wird zum einen dadurch sichtbar, dass die Mehrzahl der Jugendlichen mit den diversen berufsvorbereitenden Maßnahmen, in denen sie sich befinden, wenig identifiziert wirken und zum anderen in einem Atemzug unterschiedliche Berufswünsche äußern, die inhaltlich betrachtet weit auseinanderliegen und zum Teil für ihre Realisierung unterschiedliche Handlungs- und Bildungsstrategien erfordern. Die Orientierung an einer Normalerwerbsbiographie tritt zwar in unterschiedlichen Fassetten zum Vorschein, jedoch nicht in einer erkennbar enthusiastischen oder emphatischen Form.

Für die Entstehung dieser Ambivalenz in den Einstellungen der betroffenen Jugendlichen hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft kann das Übergangssystem an sich als entscheidend mitverantwortliche Instanz betrachtet werden. Das Übergangssystem weist in seiner Konzeption und Wirkung nicht nur einen Schonraumcharakter für die Betroffenen auf. Sie bietet zudem ihrer Klientel eine Angebotsstruktur an, die im besten Fall für sie lediglich eine Quasi-ausbildung ermöglicht, welche von den meisten Unternehmern lediglich als eine unvollständige akzeptiert wird. Innerhalb und durch diese Opportunitätsstrukturen des Übergangssystems bleiben die meisten Betroffenen in einer Warteschleife für eine reguläre Ausbildung hängen und verlieren auf dem Ausbildungsmarkt als sogenannte ‚Altbewerber‘ immer mehr

ihrer Restattraktivität als geeignete potenzielle Auszubildende. Den betroffenen Jugendlichen entgegnet somit im und durch das Übergangssystem eine folgeschwere institutionelle Behinderung (vgl. Powell: 2007) die indirekt ihren Teil zur sozialen Ausgrenzung der Betroffenen leistet.

6 Resümee

Anhand der Fallrekonstruktionen (Kapitel 5.3.) sowie durch den Fallvergleich (5.2.) wurde insgesamt verdeutlicht, dass ohne eine holistische Sicht auf einzelne Bildungsbiographien sogenannter bildungsfernen Gruppen die Lebensbiographien gestaltenden Einflüsse nicht angemessen erfasst werden können. Gerade die Erforschung der Mechanismen der Selbst- und Fremdeliminierung, welche die Bildungsstrategien und Motivation der bildungsfernen Gruppen strukturieren, nicht zuletzt die Fragmentierung ihrer Bildungsbiographien lassen sich durch eine qualitative Analyse besser erfassen. Mit dem interpretativen Paradigma lassen sich fremd- und selbsteliminierende Mechanismen als solche besonders gut herausarbeiten.

Die Bildungsbiographie stellt lediglich einen Ausschnitt der Gesamtbiographie der Betroffenen dar, welche zu einem großen Teil durch die Logik der je relevanten Bildungsinstitutionen geformt, fragmentiert sowie in Richtung einer sozialen Ausgrenzung kanalisiert werden und somit als ein Teiloutput dieser Systematiken verstanden werden kann. Die subjektive Genese der Bildungsaspiration ist also zum einen von der individuellen kulturellen Passung in die Logik einer Bildungsinstitution und zum anderen von den Einflussfaktoren der sozialen Gegebenheiten abhängig, die sich bei jedem einzelnen betroffenen Jugendlichen im Übergangssystem unterschiedlich auswirken können. Nahezu alle hier analysierten Bildungsbiographien, die durch ihre erreichten Bildungsabschlüsse per definitionem zur bildungsfernen Gruppe gezählt werden, sind zumeist von unterschiedlichen negativ greifenden Faktoren – von Chancenungleichheit, ökonomischer Knappheit, ungünstigen sozialen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen, kritischen Lebensereignissen und Migrationserfahrungen – geprägt, welche sich jeweils in unterschiedlicher Intensität u. a. auf die Möglichkeiten und das Verhältnis zu schulischer und beruflicher Bildung auswirken. Die oben theoretisch sowie empirisch hergeleiteten sozialen Einflussdimensionen werden im Kontext des vorliegenden Zwischenberichts, bei ihrer ungünstigen Ausprägung, in erster Linie als fremdeliminierend wirkende Einflussfaktoren für Bildungsstrategien sowie als einflussreiche Ko-Architekten der Bildungsbiographien von bildungsfernen Gruppen festgehalten. Es wurde sichtbar, dass Ge-

genkräfte, mit denen sie den genannten Barrieren begegnen könnten, den Betroffenen als Angehörigen der unteren gesellschaftlichen Milieus in vielerlei Hinsicht nicht gegeben sind.

Das Erreichen eines niedrigstufigen Bildungstitels – wie das Abgangszeugnis, der Förderschul- oder Hauptschulabschluss – greifen als einschlägige Indikatoren für eine angenommene Bildungsverdrossenheit sowie als Label für Defizite von Handlungs-, Bildungs-, und Sozialkompetenzen vieler im Sample Betroffener zu kurz. Dieser per Bildungstitel legitimierte Defizitblick blendet im Vorhinein die vorhandenen Kompetenzen der bildungsfernen Gruppe aus. Viele der Befragten schreiben sich hingegen unterschiedliche (außerschulische) Handlungskompetenzen zu, welche sie sich vor allem durch informelle Lernorte oder durch ihre Hobbies aneignen konnten. Hierbei werden beispielsweise unterschiedliche handwerkliche Kompetenzen, elektrotechnisches Wissen, sportliche Aktivitäten, versierter Umgang mit Softwareprogrammen oder Kommunikationsfähigkeit genannt, welche sie auch in ihrer Alltagspraxis – beruflich wie privat – einsetzen. Weitere Handlungskompetenzen, die sich die Interviewten nicht direkt zuschreiben, jedoch aus dem Interviewmaterial abstrahiert werden können, sind solche, die in der beruflichen Praxis als Sekundärtugenden, oder als bereichsübergreifende Handlungskompetenzen unentbehrlich sind. Zu diesen gehören unter anderem Aspekte wie Pünktlichkeit, Ausdauer, Zielstrebigkeit, Teamfähigkeit und Fleiß.

Nicht nur am Beispiel des für den Fallvergleich herangezogenen, schulisch motivierten und zielstrebig agilen Mahmut (18) aus dem Nordirak konnte im Rahmen unserer empirischen Analysen dargelegt werden, dass Bildungspotenziale von jungen Menschen auf institutioneller Ebene vernichtet werden können. Die vielfältigen Formen der institutionellen Diskriminierung greifen für viele der Befragten in unterschiedlichen Dimensionen und Formen. Gerade im Fall des ehemaligen Förderschülers Bamir (18) können unterschiedliche Dimensionen der institutionellen Diskriminierung, die überwiegend Menschen aus den unteren sozialen Schichten sowie mit Migrationshintergrund treffen können, additiv erkennbar:

Die schwerwiegendste schulisch-institutionelle Diskriminierung begegnet Bamir dort, als er zuerst eine Förderschulüberweisung für eine Schule für Lernbehinderte bekommt. Anschließend wird er, als die Lehrer merken, dass er dafür zu gut ist, in eine Erziehungsschule über-

führt wird. Es vermischen sich hier zwei Formen der Diskriminierung, die für ihn ganz schwerwiegende Folgen haben. Aus Angst, nicht in kriminelle Kontexte zu geraten, weil ihm damit direkt die Abschiebung erwartet, schwänzt er die Schule und verwehrt sich selbst so die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss zu erwerben. So behindern ihm im Laufe seiner Schulbiographie die unterschiedlichen Formen der institutionellen Diskriminierung, denen er ausgesetzt ist. Seine durch die bildungsferne Herkunft ohnehin schwierigen Rahmenbedingungen werden verschärft.

Eine weitere, nicht auf Anhieb sichtbare Form der institutionellen Diskriminierung begegnet durch eine zweifelhafte Förderstrategie des Bildungssystems vornehmlich den neu zugewanderten Migrantenkindern, die wegen nicht vorhandener Kenntnisse der deutschen Sprache auf eine Förderschule überwiesen werden. Gerade für schulisch erfolgreiche Migrantenkinder, die in ihrer ursprünglichen Heimat über mehrere Jahre eine (Grund-)Schule besucht haben und sich viele Bildungskompetenzen aneignen konnten, hat die Förderschulüberweisung einerseits eine starke Unterförderung zur Folge, die zudem ihre Bildungsbiographien richtungsweisend prägt und dabei ihnen ihre Bildungskompetenzen und Potenziale indirekt abspricht.

Der Fall des ehemaligen Flüchtlingskindes Mahmut aus dem Nordirak ist gezeichnet von einer solchen institutionellen Unterförderung. Er wird wegen mangelnder Deutschkenntnisse auf eine Förderschule überwiesen, die er bis zum Abschluss der siebten Klasse besucht und anschließend wegen seiner guten Lernerfolge die Überweisung auf eine Hauptschule schafft:

„Das war eine ganz normale Förderschule(...). Ich war da zwei Jahre, und dann haben die gesagt: ‚Ja, Du bist gut beim Rechnen, Schreiben und so, alles gelernt nach zwei Jahren‘. Dann bin ich in die siebte Klasse gegangen, und dann habe ich Schule gemacht (...) Hauptschule...“

Der diskriminierende Aspekt, der sich bei einer solchen Förderstrategie für neu zugewanderte Migrantenkinder ergibt, ist die Erwartung ausreichender Deutschkenntnisse als Hauptselektionskriterium, die zu einem Label von Defizitproduktion avanciert, welches im ungünstigen Fall keinen Raum für eine eingehende Evaluation der Bildungskompetenzen dieser Gruppe der eingewanderten Migrantenkinder zulässt. Um im Gegensatz die Bildungspotenziale und Bildungskompetenzen dieser Gruppe relativ objektiv einschätzen zu können, wäre

zu Beginn ihrer Schulüberweisung eine differenzierte Evaluation ihrer früheren Schulbildung sowie ein adäquater Bildungstest angemessen.

Der oben portraitierte Fall des Förderschülers Georgio (16) weist auf den ersten Blick auf einen fatalen Umgang der Lehrkräfte mit einem Grundschüler hin, der durch körperliche und verbale Gewalterfahrungen durch einen Mitschüler die Schule nur noch als Ort des Grauens wahrnimmt und dem schulischen Lernen durch den psychischen Druck, unter dem er sich befand, kein Wert beimessen konnte.

Durch die anschließende Förderschulempfehlung durch dieselben Lehrkräfte bekommt der Tatbestand eine neue soziale Dimension von institutioneller Diskriminierung. Denn zum einen wird die prekäre Schulalltagssituation, in der Georgio sich während seiner gesamten Grundschulzeit befand, nicht konsequent entschärft. Zum anderen werden seine erbrachten schlechten Leistungen anscheinend von der Situation, in der er sich befand, entkoppelt.

Es zeichnet sich in den Interviews ab, dass sich zumeist nur diejenigen Schüler, die über ein ausgeprägteres Selbstbewusstsein verfügen, über fremdenfeindliche Einstellungen in ihrer Umgebung äußern. Dass die Diskriminierung von ethnischen Minderheiten in der Schule, aber vor allem in der Berufseinmündung bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen vorherrscht, ist in der Literatur vielfach belegt worden (Gomolla & Radtke 2002; Bathge et al. 2007; Gogolin 2000). Anzeichen dafür lassen sich auch in den von uns durchgeführten Interviews finden, auch wenn dies nicht der Hauptfokus des Projektes gewesen ist.

Neben der institutionellen Diskriminierung, die in unterschiedlichen Formen und Dimensionen überwiegend SchülerInnen mit Migrationshintergrund begegnen können, hat sich durch unsere Analysen eine weitere – vermutlich Einzelfall bezogene – institutionelle Praxis herauskristallisiert, die mit dem Begriff der institutionellen Diskriminierung nicht eingehend erfasst werden kann. Innerhalb des analysierten Interviewsamples konnten institutionelle Praktiken abstrahiert werden, die nicht zwingend der Logik der jeweils betroffenen Institution entsprechen, jedoch in ihrer Wirkung – wie z. B. im Falle einer schwerwiegenden direkten institutionellen Diskriminierung – einen negativen Effekt auf die Gestaltung der Bildungsbiographien der Betroffenen haben können. Die hier als willkürlich bezeichneten Praxisformen der Bildungsinstitutionen sind offenbar keine kontinuierlichen, in ihre jeweiligen institutionellen

Handlungsräume eingebetteten Praxisformen, sondern werden scheinbar durch willkürliche, institutionsinterne Einzelfallentscheidungen hervorgebracht. Als ein Beispiel dafür kann die Einschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gebracht werden, die im Ankunftsland Deutschland in unterschiedliche Schulformen (Haupt- und Förderschule) eingeschult werden, ohne jedoch den unterschiedlich vorhandenen Bildungskompetenzen und –Niveau gerecht zu werden. Es lässt sich vermuten, dass eine willkürliche Handlung von Institutionen vor allem dann zum Tragen kommt, wenn beispielsweise die Eltern der Betroffenen wegen mangelnder Kenntnis über ihre sozialen Rechte sich den Entscheidungen der Institutionen fügen. Anhand der Fälle Kerim und Mahmut, die für die Fallkontrastierung herangezogen wurden, kann das willkürliche Handeln der Institutionen exemplifiziert werden.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I; W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld.
- Bauer, Ullrich (2005): Das Präventionsdilemma – Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Bauer, Ullrich/Vester, Michael(2008): Soziale Ungleichheit und soziale Milieus als Sozialisationskontexte. In: Hurrelmann, K.; Grundmann, M. &Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Vollst. Überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz, 184-202.
- Baumert, Jürgen et al (Hrg.). 2001. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. Bell, Daniel (1985): Die nachindustrielle Gesellschaft; Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main.
- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2005): Erwerb sozialer Kompetenzen für das Leben und Lernen in der Ganztagschule, in außerschulischen Lebensbereichen und für die Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen – Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den Ganzttag.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2005): „Wissengesellschaft“ als Wille und Vorstellung; UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz 2005.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens, Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Klett, Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre (1998): Prekarität ist überall. In: Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK, 96-102.
- BMBF(2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards –Expertise, BMBF Referat Bildungsforschung 11055 Berlin, Bonn.
- Brosziewski, Achim (2010): Von Bildung zu Kompetenz- Semantische Verschiebungen in den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems. In: Soziologie der Kompetenz; Hrsg.: Kurtz, Thomas ; Pfadenhauer, Michaela; VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV-Fachverlage GmbH, Wiesbaden; S. 119-134.
- Rohlf, Carsten/Harring, Marius/ Palentien, Christian (2008): Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung – eine Einführung in die Thematik. In: Carsten Rohlf, Marius Harring, Christian Palentien (Hrsg.) Kompetenz-Bildung Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen; © VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Drucks, Stephan/ Bittlingmayer, Uwe (2010): Funktionaler Analphabetismus im wissengesellschaftlichen Wandel – zur Individualisierung struktureller Problematiken der Chancenverteilung.

- Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (2003): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.
- Faist, Thomas (2000): Transstaatliche Räume – Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei; transcript Verlag, Bielefeld.
- Faist, Thomas (2008): Migrants as Transnational Development Agents: An Inquiry in to the Newest-Round of the Migration-Development Nexus; In: Population, Space and Place 14, 21-42 (2008); Published online in Wiley Interscience; <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/psp.471/pdf> [Zugriff: 14.10.10].
- Fischer, Martin (2009): Über das Verhältnis von Wissen und Handeln in der beruflichen Arbeit und Ausbildung; A+B Forschungsberichte Nr. 3/2009; A+B Forschungsnetzwerk; Bremen, Heidelberg, Karlsruhe.
- Feldmann, Klaus (2005): Soziologie Kompakt; VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH; Wiesbaden.
- Goffman, Erving (1999): Interaktionsrituale – Über Verhalten in direkter Kommunikation, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Gomolla, M. (2003): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem, in: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Opladen, S. 97-112.
- Habermas, Jürgen (1990): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen; Luhmann, Niklas (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?; Suhrkamp Verlag; Frankfurt a.M.
- Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Kaufmann, Franz-Xaver (2005): Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen; 2., erweiterte Auflage; VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2005.
- Kelle, Udo; Kluge, Susanne (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Opladen: Leske + Budrich.
- Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (2009): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. . In: Soziologie der Kompetenz; Hrsg.: Kurtz, Thomas ; Pfadenhauer, Michaela; VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden; S. 7-25.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn: 1996/2000/2004.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen- Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; 7. Jg./1974; W. Kohlhammer GmbH; Stuttgart.

- Nickel, Sven (2002): Funktionaler Analphabetismus: Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo. (Vortrag IV. Internationale Woche des Fachbereiches Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen).
- Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt - Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften; Suhrkamp Verlag; Frankfurt am Main.
- Powell, Justin J. W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung‘. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld, 321-343.
- Spies Anke/Tredop Dietmar (2006) „Risikobiografien“ Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, VS-Verlag, Wiesbaden.
- Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen - Zur Theorie von Wissensgesellschaften; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- UNESCO: Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris 1962. Zitiert nach: Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CEIR-Bericht. Frankfurt/M. u. a. 1994, S. 254.
- Vonken, Mathias (2005): Handlung und Kompetenz – Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik; VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH; Wiesbaden.
- Wagner, Harald (2008): Gesellschaftlicher Wandel und Bedeutungszuwachs von Grundbildung und Schriftkompetenz; In: Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit: Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen, Hrsg. Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald; Waxmann Verlag; Münster/NewYork/München/Berlin; S. 15-23.
- Weber, Max (1922): Wirtschaft und Gesellschaft; In: Grundriss der Sozialökonomik – III. Abteilung; Verlag von J.C.B. Mohr (Paul Siebeck); Tübingen.
- Willke, Helmut (2001): Systemisches Wissensmanagement, 2. Neubearb. Aufl. Lucius & Lucius -Verlag, Stuttgart.
- Wittel, A. (1998) Gruppenarbeit und Arbeitshabitus, in: Zeitschrift für Soziologie, 27 (3), 178-192.

Internetquellen

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2008): Arbeitsverhalten und Sozialverhalten in Zeugnissen – Handreichung; Beilage Schule NRW 11/08 http://www.schulministerium.nrw.de/BP/ImFokus/Handreichung_AS/RS_Handreichung_ArbeitsundSozialverhalten.pdf (Zugang 05.07.10).
- Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschulen <http://www.bmbf.de/de/9850.php> (Zugang 15.07.10).
- <http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php>.
- BMBF (2005): Soziale Kompetenzen und demokratische Schule
Quelle: <http://www.ganztagsschulen.org/11998.php> [Zugriff: 01.10.10].
- http://www.oecd.org/document/49/0,3343,en_2649_33723_11446898_1_1_1_1,00.html.

- OECD Pressemitteilung (2010): Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland verbessert; aber weiterhin großer Abstand zur Spitze und ungleiche Bildungschancen; Quelle:
http://www.oecd.org/document/8/0,3746,de_34968570_35008930_46582920_1_1_1_1,00.html [Zugriff: 1.02.11].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010; Quelle:
http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [Zugriff: 31.01.11].

Anhänge

Anhang 1:

Leitfaden für die bildungsbiographischen Interviews

Anhang 2:

Portraitschema zur Beschreibung der Idealtypen und der Fallportraits

Anhang 3:

Drei exemplarische Transkriptionen aus dem Interviewsample

Anhang 1 Leitfaden für die bildungsbiographischen Interviews

Vorspann: Name, Projekt „Chancen Erarbeiten“ Ziel des Projekts ist die Verbesserung von Förderung im Bereich Lesen und Schreiben. Um dies zu unterstützen, wollen wir mit den Interviews erfahren, welche Rolle Lesen und Schreiben in der Erwerbsarbeit spielt.Im Interview geht es um Ihre Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben im Zusammenhang mit Schulerfahrungen, der Arbeitswelt und dem Alltag.

1. Allgemein zu Ihnen

- Wie alt sind Sie?
- Wo/wie wohnen Sie?
 - Mit wem zusammen? - Wie lange schon?
- In Deutschland geboren? Wo? Wann migriert?
- Welche Berufe haben die Eltern?

2. Schulzeit

- Wo sind Sie zur Schule gegangen?
 - Kindergarten / Vorschule; Wie lange?
 - Schulwechsel? Rückstellungen, Wiederholungen? Sitzen geblieben?
- Wie haben Sie Ihre Schulzeit in Erinnerung?
- Wohl gefühlt? Wie waren die Lehrer? Zusammenhalt/Konkurrenz i.d. Klasse?
- Haben Sie in Ihrer Schulzeit Praktika gemacht?
 - Welche? – wann? Wie lange jeweils? -Wurden dabei berufliche Ziele klar?
- Haben Sie während ihrer Schulzeit nebenbei gearbeitet?
 - Was genau haben Sie gemacht? Für wen? Wie viele Stunden? um Taschengeld zu verdienen? Zur Unterstützung Ihrer Familie?

3. Beruflicher Werdegang

- Aktueller Job
 - Wie gefunden? (aktive Jobsuche, Vermittlung durch ARGE/Netzwerke)?
 - Wie lange schon in Zeitarbeit? Wie oft schon Arbeitsplatz gewechselt?
 - Möchten sie wieder wechseln?
- Vorherige Berufstätigkeit (ab hier systematische Berufsbiografie erfragen)
 - Wie alt waren sie als Sie angefangen ihr eigenes Geld zu verdienen?
 - Was war Ihr erster Job? Ausbildung? Nach der Ausbildung?
 - Welche Tätigkeiten haben Sie seitdem ausgeübt [möglichst vollständig]?
 - Haben Sie insgesamt „Karriere“ gemacht? Brüche/Abstiege? Oder nix davon?
 - Lesen und Schreiben in der Erwerbsarbeit
 - Mussten Sie in den Jobs schreiben oder Lesen? (Anlässe, Schwierigkeitsgrad, unausweichlich?).

- Hat Ihnen das schon mal Probleme gemacht? (mit Lesen oder Schreiben von Texten, die in dem Kontext des jeweiligen Arbeitsplatzes zu leisten waren)?
- Berufswunsch und Berufswirklichkeit
 - Welchen Wunschberuf hatten Sie einmal(während der Schulzeit/ als Kind)?
 - Wie haben sie ihr Berufsziel verfolgt? Wer hat dabei geholfen?
 - Wie nah sind sie ihren Wunschvorstellungen jetzt?
 - [An was ist die Realisierung Ihres Berufswunschs gescheitert?]
- Welche beruflichen Möglichkeiten sehen Sie für Ihre Zukunft?
 - Was möchten Sie beruflich machen?
 - Wo und wie haben Sie sich zuletzt beworben?
- Hat Ihnen bei der Erstellung Ihrer Bewerbung jemand geholfen? Wenn ja, wer?

4. Fortbildungen/Umschulung

- Haben Sie schon Fortbildungen oder Umschulungen gemacht?
 - Welche? Welches Schulungs-/Berufsziel?
 - Wie jeweils entschieden? Selbst- oder fremdbestimmt?
 - Überschneidungen zum gelernten/vorher ausgeübten Beruf?
- Was haben Fortbildung(en)/Umschulungen gebracht?
 - Dazu gelernt? Verbessert (Geld)?
 - Ihrem Wunschberuf näher gekommen?

5. Nun näher zum Thema Lesen und Schreiben

- Wie würden Sie Ihre Lese- und Schreibfähigkeiten selbst beschreiben?
 - Können Sie besser Lesen oder Schreiben?
 - (Wie) problematisch?
 - Was bedeutet für Sie dieser Stand im Lesen und Schreiben?
- Wie gut können die Menschen in Ihrem engeren Umfeld lesen und schreiben?
 - Besser oder schlechter als Sie selbst? Stellt das für Sie ein Problem dar? Wird das thematisiert? [Warum nicht? Gibt es Wichtigeres? -> (Anerkennung)]
 - Welche Schulbildung haben Menschen im Umfeld?
 - Welche Schulbildung haben Ihre Eltern?
- Strategien des Umgangs mit Schriftproblemen?
 - (Wie) Vermeiden Sie Situationen die wegen Lesen/Schreiben heikel sind /sein könnten? - (In welchem Bereich? Wie weit nützt das? Wovon hängt das ab?)

6. Unterstützung

- Hätten Sie sich (mehr) Unterstützung gewünscht? Von wem?
- Gab es Unterstützung?
 - Von der Schule [Förderung? Druck? Indifferenz?]
 - Von der Familie? [Potenzial<->Hilflosigkeit? Problembewusstsein?]
 - (Gibt es Ihrer Meinung nach jemanden, der an dem Problem Schuld hat?)

7. Was sind Ihre Stärken?

- Was können Sie richtig gut?
- Was machen Sie gern? (machen sie das organisiert? Mitgliedschaften?)
- Vertrauen an andere
 - Kennen Sie jemanden der sich Geld leihen könnte?
 - Könnten Sie Soziale Unterstützung/ Hilfe/ Rat bekommen?

Als Fazit

Was müsste sich ändern/passieren, damit kein Mensch mehr Probleme mit dem Lesen und Schreiben bekommt? [damit jeder es kann, oder damit man auch ohne gut Lesen zu können, gut leben kann?]

- Was sind die größten Probleme?
- Wie könnten/sollten sie behoben/gemildert werden?

Anhang 2 Portraitschema zur Beschreibung der Idealtypen des funktionalen Analphabetismus (erweitert für die bildungsbiographischen Interviews)

HABIL-Portrait Dimensionen
Strategien des Idealtypus für den Umgang mit Bildungsinstitutionen <ul style="list-style-type: none">▪ eher Aspirationen oder eher verzichtsorientiert mit Blick auf Bildung▪ Schule bis Erwachsenenbildung▪ eigene Ambitionen für sich selbst und für eigene Kinder▪ Aspirationen der eignen Eltern
Umgang von Institutionen mit der Gruppe <ul style="list-style-type: none">▪ Errichtung von Barrieren vs. Unterstützung▪ Bildungsinstitutionen und Behörden▪ Institutionen die exklusiv für bestimmte Gruppen (Arbeitslose, Flüchtlinge.... zuständig sind
Die Struktur der Lebensführung <ul style="list-style-type: none">▪ Schwerpunkte (Lebensbereiche) der alltäglichen „Arbeit“ (Tätigkeiten)▪ Beschreibung

Handlungs- und Bildungskompetenzen

- Lese- und Schreibkompetenzen
- Direkt Bildungsrelevante, in der Schule legitime Kompetenzen (Fleiß, Lieblingsfächer, Lernfähigkeit)
- Außerschulische Kompetenzen (Themat. Interessen, Hobbys, Sozialkompetenz.....)
- Lieblingsbeschäftigungen
- Fähigkeit, Verantwortung für eigene Lebenssituation/Biographie bei sich selbst u/o außerhalb zu suchen -> Ggf. konstruktive Umsetzung eher internalisierender oder eher externalisierender Vorstellungen
 - -> Ggf. Fähigkeit, zu einer differenzierten und flexiblen Sicht zu gelangen

Soziale Netzwerke/soziale Einbindung

- Größe, Kapitalstärke
- Relevante Peers
- Familienzusammenhalt

Sozialstrukturelle Positionierung, Einordnung in der Milieutypologie

- Beschreibend, wenn möglich, Milieukürzel zuordnen
- (keine Unterstellungen, etwa „unter der Respektabilitätsschwelle“)

Gesellschaftsweite symbolische und diskursive Portraitureung der Gruppe

- Anders/weiter vom Wortlaut des Interviews Abstrahieren als bei den Punkten 1-6
- Benennung/kurze Erläuterung von Diskurse über Bildungsbenachteiligte, über Migranten, über Schulformen etc., welche prinzipiell auf die Betroffenen zielen und sich auswirken.
- Ebenen-Unterscheidung:
 - Makroebene: allg. Vorurteile und normative Aussagen(z.B. individualistische Ideologie o. Integrationsforderungen)
 - Mesoebene: durch Diskurse beeinflusste institutionelle Praxis
 - (in Schule, auf Ämtern, vom BAMF....)
 - Mikroebene: Auf Diskurse rückbeziehbare Handlungen konkreter, für
 - die Betroffenen relevanter Akteure (Lehrer, Sachbearbeiter..)

HABIL-Portrait Teil II. – Bildungsbiographie und Berufsorientierung

[grau unterlegte auch für (Maßnahmen-)SchülerInnen relevant]*

Schulbiographie

- Verlauf
- ggf. Migrationshintergrund: biograph. Zeitpunkt der Zuwanderung; Dynamik der Selbstverortung (soz. Vergleiche/Ambitionen/Bewusstsein für Institutionenerfahrung)
- Schulische Berufsorientierungsphase
- Erfahrungen (Förderung / Diskriminierung/ Umgang der Schule mit Ambitionen)

Berufsorientierung/Arbeitsplatzfindung

- Ambitionen und Orientierungen

- Fremd-/Selbststeuerung (bewusste/ notwendige/ „selbstverständliche“ Orientierung
 - An best. Branchen/ prekarisierten Nischenmärkten?) Genutzte Ressourcen (ARGE, Maßnahme, Kontakte...)

Für Berufsorientierung und Arbeitsplatzfindung relevantes soziales Netzwerk

- Familie / Community

Relevanz von Lesen und Schreiben:

- in der Schule
- in beruflicher Praxis (je Arbeitsplatz; erzwungene Abzweigungen)
- für die Zukunftsplanung

Handlungs- und Bildungskompetenzen

- im Arbeitsalltag benötigt/eingesetzt (Komplexität der Arbeitsabläufe/nötige Disziplin)
- biographisch notwendig ([„dennoch“] Aufrechterhaltung von Motivation/Einsatz)

Ideologische Unterwerfung

- Verzicht auf Externalisierungen/Beschwerden;
- unrealistische Internalisierung („ich habe nicht mehr verdient“)

Mobilitätsbereitschaft

- Abhängig vom Qualifikationsgrad?

Erwachsenbildung/Fortbildungen

- (individuell/situativ) Passende Angebote?
- Jeweils Weg zum Angebot (Hinweise, Vermittlung, Zwang)
- Teilnahme (Abschluss/Abbruch/ Erfolg)

Berufswünsche

- Entstehung; Ausdifferenzierung; aktuelle Bedeutung;
- Konsequenz verfolgt oder gedrosselt?
- Zuversicht

Reproduktion von Klassenverhältnissen

*Auch ein fallspezifisches Nicht-Zutreffen ist hier ein Befund