

Herkunftsbezogene Zuschreibungsprozesse in der professionellen Begleitung von Bildungsverläufen und Berufsorientierungsprozessen

Barbara Stauber

Zusammenfassung

Das meritokratische Prinzip ist ein Mythos unseres Übergangssystems. Dies zeigt sich daran, dass weibliche Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Übergang von der Schule in das Berufsausbildungssystem viel schlechtere Chancen haben, als es ihre schulischen Leistungen erwarten ließen. Offensichtlich stellen sich soziale Unterschiede im Bildungssystem in subtilen Prozessen institutioneller Diskriminierung her. Diese machen deutlich: Soziale Herkunft ist nicht per se relevant, sie wird *relevant gesetzt*. Aus einem europäischen Forschungsprojekt zur Reg(ul)ierung von Bildungsverläufen (www.goete.eu) sollen diesbezügliche Ergebnisse diskutiert werden – mit dem Fokus auf Zuschreibungsprozesse in der professionellen Begleitung von Bildungsverläufen und Berufsorientierungsprozessen an die Eltern bzw. die Herkunftsmilieus.

*Abstract: Social Background-related
Ascription Processes in the Professional
Accompaniment of Educational Trajectories
and Occupational Orientation Processes*

The principle of meritocracy is one of the myths of our transition system, which is apparent from the fact that the chances for females and migrant youths in the transition from school to work are much worse than their school achievements would suggest. It seems that the educational system creates social differences by way of subtle processes of institutional discrimination, according to which social origin is not relevant per se, but is *set up* as relevant within the educational system. The authors will discuss some results from a European research project on the governance of educational trajectories (www.goete.eu), focusing on the social ascriptions towards parents within the professional accompaniment of students' educational trajectories and occupational orientation processes.

1. Einleitung

Weibliche Jugendliche, vor allem aber Jugendliche mit Migrationshintergrund haben beim Übergang von der Schule in das System beruflicher Ausbildung viel schlechtere Chancen, als es ihre schulischen Leistungen erwarten ließen (vgl. *Beicht/Granato* 2010). Dies dokumentiert, dass das meritokratische Prinzip ein Mythos unseres Übergangssystems ist: die Einmündungschancen sind eben nicht umso besser, je besser die Abgangsnoten ausfallen, stattdessen gibt es vielfältige sichtbare und unsichtbare Barrieren im Zugang zu weiterführenden Schulen (*Parreira do Amaral/Stauber* 2013). Gleichzeitig zeigt sich hier, dass die soziale Herkunft im Verbund mit Herstellungsprozessen von Geschlecht und Ethnizität im System beruflicher Bildung ihre Wirkung hinterlässt.

2. Theoretische Konzepte und Problemdiagnose

Die Frage nach dem *Wie* dieser Herstellungsprozesse verweist auf subtile *Prozesse institutioneller Diskriminierung* (*Gomolla/Radtke* 2009), das heißt: Soziale Herkunft ist nicht per se relevant, wie dies die dominante Debatte um soziale Ungleichheit im Bildungssystem unterstellt, sie wird vielmehr *relevant gesetzt*,

und dies sowohl innerhalb des schulischen Systems – etwa durch eine dominanzgesellschaftliche und mit einem Mittelschicht-Bias versehene Struktur der Wissensvermittlung –, als auch im Übergang von der Schule in den Beruf.

Diese Diagnose basiert zum einen auf der in der kritischen Gender- und Migrationsforschung schon längere Zeit diskutierten und sowohl empirisch als auch theoretisch (*Hall* 1994; *Brodin/Mecheril* 2010) untermauerten These der auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen stattfindenden und aufeinander verweisenden *Herstellungsprozesse sozialer Ungleichheit*. Mit dieser wird zunehmend auch die intersektionelle Verwobenheit unterschiedlicher sozialer Differenzlinien in den Blick genommen (*Winker/Degele* 2011; *Riegel* 2013). Soziale Differenz wird auch darüber hergestellt, dass die „eigene“ versus die „andere“ Position mit Modernität bzw. mit Traditionalität unterlegt oder in einen an der Mittelschicht orientierten Normalitätsdiskurs eingebettet wird (*Riegel/Yildiz* 2011). Diese in der Literatur als Praxis des „Othering“ beschriebenen Zuschreibungsprozesse haben unter anderem die Funktion der eigenen Entlastung. Zum anderen basiert sie auf den *Governance*-Überlegungen der international vergleichenden Erziehungswissenschaft, nach denen das Regieren und Regulieren von Bildungsprozessen nicht von oben nach unten, sondern in einem komplexen Zusammenspiel der verschiedenen Akteure und Ebenen der Politikgestaltung zu betrachten ist (*Amos* 2010). In diesem Kontext entsteht, so eine weitere theoretische Überlegung, für die einzelnen Berufsgruppen auch ein professionsspezifischer Handlungsspielraum, wie er in Lipsky's Konzept der Street level bureaucracy als *Auslegungsmacht* und als Möglichkeit, die Grenzen der professionsbezogenen Zuständigkeit zu überschreiten, beschrieben ist (*Lipsky* 2010). Insofern sind hier die *Alltagstheorien* von Professionellen von Interesse, also ihre handlungsleitenden impliziten Grundannahmen, genauso wie die Frage, wo und wie dominante gesellschaftliche Diskurslinien ihre Selbstkonzepte durchdringen (*Barberis/Buchowicz* 2014). Gleichzeitig sind hiermit Fragen der professionellen Verantwortlichkeit für die Gestaltung von Bildungsverläufen – freilich immer im Rahmen der jeweiligen strukturellen Bedingungen – verbunden.

Die Diagnose der *sozialen Herstellungsprozesse von Ungleichheit* im Bildungs- und Ausbildungssystem knüpft an Ergebnisse der quantitativen empirischen Bildungsforschung zu primären und sekundären Herkunftseffekten (*Maaz/Nagy* 2010) an. Deutlicher jedoch wird sie in einigen qualitativen Studien zum Übergang von der Schule in die Berufsausbildung: zum Beispiel anhand von ungeschminkten Exklusionsprozessen in Bewerbungsverfahren, wie sie *Ulrike Struwe* (2007) für den Bereich der IT-Berufe analysiert hat; oder in Berufsberatungsinteraktionen, wie sie *Helga Ostendorf* (2005) für die amtliche Berufsberatung untersucht hat; oder anhand der Analyse von Beratungsgesprächen im Jobcenter, wie sie von Ute Karl und Kolleginnen/Kollegen (*Karl et al.* 2012) durchgeführt wurden. Vergleichbar hierzu hat ein soeben abgeschlossenes europäisches Forschungsprojekt nach den Formen der Reg(ul)ierung von Bildungsverläufen im europäischen Vergleich gefragt (vgl. www.goete.eu). Nahm das GOETE-Projekt hierfür das gesamte Spektrum an relevanten Interaktionen der Akteure in und um Schulen in den Blick, so soll im Kontext dieses Artikels auf einen für die Regulierung von Bildungs-Zugängen hochrelevanten Teilaspekt fokussiert werden: die Verantwortungszuweisungen von Seiten der Bildungsinstitutionen an die Eltern.

3. Forschungsdesign und Auswertungskonzept von GOETE

In dem internationalen Forschungsprojekt „Governance of Educational Trajectories in Europe“ (GOETE) wurde von 2010 bis 2013 die Frage untersucht, wie Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen in Europa zustande kommen, welche Faktoren und Personen sie beeinflussen, wie sie also reguliert bzw. regiert werden. Hierzu wurden in acht ausgewählten europäischen Ländern, die jeweils für unterschiedliche Übergangsregimes (*Walther*

2011) stehen (Finnland für das universalistische Regime, das Vereinigte Königreich für das liberale Regime, Deutschland, Frankreich und die Niederlande für das erwerbszentrierte Regime, Italien für das unterinstitutionalisierte Regime, Slowenien und Polen für die heterogene Gruppe der postsozialistischen Systeme), die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen (10–16 Jahre) vom Übergang aus dem Primar- in den Sekundärbereich bis zum Übergang in weiterführende allgemeine oder berufliche Bildungsgänge untersucht. Um sowohl die Außenperspektive auf die jeweiligen Übergangslagen als auch die Binnenperspektive der Gestaltung von Übergangsprozessen in den Blick zu nehmen, wurden qualitative und quantitative Methoden der Datenerhebung und -analyse angewandt: Fragebogenerhebungen mit Schülern, Eltern und Schulleitern, Fallstudien an Schulen, Experteninterviews mit bildungspolitischen Schlüsselakteurinnen und -akteuren sowie ein Vergleich der Lehrerbildung anhand von Experteninterviews und Dokumentenanalyse.

Um in den qualitativen *Fallstudien* die erforderliche Mehrperspektivität zu erreichen, wurden in den in die Fallstudien einbezogenen Schulen und um diese herum semistandardisierte Interviews (vgl. *Helfferrich* 2010) mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitungen, sozialpädagogischen Fachkräften, Firmenvertreterinnen und -vertretern und für das Management von regionalen Netzwerken Zuständigen (insgesamt 870 Interviews in 8 Ländern) geführt. In jeder dieser Schulen wurden außerdem Interviews mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern geführt, um den weiteren Bildungsverlauf in exemplarischen Fällen weiterverfolgen zu können (*du Bois-Reymond* et al. 2012).

Die Datenanalyse bestand aus einer Kombination von Qualitativer Inhaltsanalyse mit ihrem stärker deduktiven Zugriff (*Mayring/Gahleitner* 2010) und einem Grounded-Theory-Ansatz (*Corbin/Strauss* 2008; *Strübing* 2010) mit seinem stärker induktiven Zugriff. Während erstere ein Kodieren entlang der fünf zentralen Konzepte des GOETE-Projektes – Zugang zu Bildung, Lebenslauf, Bewältigung, Relevanz von Bildung und Governance – möglich machte, gewährleistete letzterer die Berücksichtigung von aus dem Material gewonnenen Relevanzen.

4. Ausgewählte empirische Ergebnisse im Hinblick auf Verantwortungsdelegation der Bildungsinstitutionen an die Eltern

Im Folgenden soll der im Hinblick auf die soziale Herstellung von Ungleichheit zentrale Aspekt der Zuschreibungen der Professionellen an die Herkunftsmilieus im Allgemeinen, und an die Eltern im Besonderen, fokussiert werden. Aus Platzgründen konzentriere ich mich auf die Daten der vier west- und ostdeutschen Fallstudien.

4.1 „Die Hartz-IV-Mentalität“

In den Interviews mit Lehrenden oder Schulleitungen zeichnet sich ab, dass diese ein relativ festgefügtes Bild der Familien im Sozialleistungsbezug entwickelt zu haben scheinen, welches sich mit dem Label „Hartz IV-Mentalität“ beschreiben lässt. Der Sozialleistungsbezug wird dabei ohne jeden Verweis auf seine vom Verfassungsgericht bestätigte mangelnde Angemessenheit als „soziale Hängematte“ gesehen.

„Ich meine es kommt auch viel darauf an aus welchem Elternhaus (...) die Betreffenden kommen. Also man sieht es ja bei uns selber ähm für die etwas gut Betuchteren hat das [ein erfolgreicher Bildungsverlauf, BS] schon einen ganz anderen Stellenwert als wenn jetzt zum Beispiel von Hartz-4-Empfängern vorgelebt wird: es geht auch so. (...) kriegen die Schüler im Endeffekt auch mit: ‚warum soll ich mich jetzt in der Schule anstrengen, wenn meine Eltern zu Hause eigentlich auch ganz gut über die Runden kommen?‘ Von daher ist bei denen dann schon das Bildungsniveau vielleicht nicht ganz so hoch angesiedelt, die sehen das vielleicht nicht so vom Stellenwert, die sagen: ‚das brauche ich nicht unbedingt‘.“ (Lehrer-1, 8–8)

Die Problemdiagnose ist hier also das schlechte Vorbild der Eltern, das dazu verführe, sich in einem Leben „ohne Anstrengung“ einzurichten, in dem jegliche Bildungsaspiration verschwindet. In den diesbezüglichen Interviewaussagen wird dabei ganz explizit Bezug auf existierende Klischeebilder genommen – das mediale Stereotyp wird als gültige Interpretationsfolie herangezogen, wie im Interview mit einer Schulleitung:

„Das, was man in jeder Zeitung liest, oder in Interviews hört: bildungsferne Schichten, die haben wir hier in unserer Umgebung. Von den 300 Schülern, die wir hier haben, also ich möchte jetzt keine Prozente nennen, aber ein Großteil, ich gehe doch so weit, dass es ein reichliches, ein reichliches Drittel ist, dass also aus diesen bildungsfernen Schichten kommt, wo sich die Eltern mit ihrer Situation arrangiert haben und äh ihren Kindern jetzt immer weniger Anreize mitgeben. Wir spüren das daran, dass diese Kinder nicht bereit sind Normen oder Regeln anzunehmen (...), dass sie Autorität nicht akzeptieren, dass sie die sogenannten Schlüsselqualifikationen: Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit etc. gar nicht kennen, oder für sich nicht in Anspruch nehmen. Dass sie immer weniger aushalten, dass sie nicht eine Aufgabe zu Ende bringen können. Das mag noch andere Ursachen haben, Medienkonsum und so weiter und so fort, aber wir spüren, dass die Schülerschaft sich in diese Richtung immer mehr verändert hat. Und wenn wir pro Klassenstufe, oder pro Klasse, drei, vier solche Schüler haben, der Rest sind sicherlich ordentliche Schüler, die sich bemühen hier was mitzunehmen für sich und für später und für ihr späteres Leben, dann ist das für uns Lehrer immer schwerer geworden, weil solche Kinder streckenweise nicht beherrschbar sind. Und das genau macht ja unsere Arbeit aus, dass wir hier vor, ich bin sehr froh, dass es nur 20, 22, maximal 25 Schüler pro Klassenstufe- oder pro Klasse sind, das ist erst mal sehr okay, aber diese Schüler sind die, die unsere ganze Kraft kosten, um die wir uns kümmern müssen, weil sie ja auf sich aufmerksam machen, weil sie sich ja, wie gesagt, nicht an die Normen und Regeln halten.“ (Schulleitung, 10–10)

In dieser Aussage wird bei den Schülerinnen und Schülern mit Eltern aus „bildungsfernen Schichten“ ein besonderer Problemfokus lokalisiert: das genau seien die Schülerinnen und Schüler, die das Lehrpersonal (über-)strapazierten. Gleichzeitig findet sich in diesem Interview einige Absätze später eine generalisierte Diagnose der „zunehmend gleichgültigen Elternhäuser“:

„Wenn wir den Schülern nicht helfen, bekommen sie keine Hilfe, dann hilft ihnen keiner mehr. Weil wir zunehmend gleichgültige Elternhäuser haben. Dafür können die Kinder ja nichts, also sind wir diejenigen, die jetzt Dinge übernommen haben, die weit über eine normale Schule hinausgehen.“ (L-Schulleitung, 17–18)

Diese Diagnose kontrastiert in auffälliger Weise mit einigen Aussagen, die wir von elterlicher Seite haben – wobei anzunehmen ist, dass das Sample der befragten Eltern insofern einen Bias hat, als nur solche Eltern, die sich auch sonst relativ stark für ihre Kinder engagieren, einem Interviewtermin zugestimmt haben.

Mit dem genannten „Hartz-IV“-Klischee verbunden ist die *Vorstellung einer sozialen Vererbung* – wobei sich die Befragten vage auf wissenschaftliche Studien beziehen:

„(...) die haben ja selber praktisch die Jugend verbracht, die ähnlich abgelaufen sind und das ist ja jetzt so diese auch diese diese, sagt man doch jetzt auch, dieses –, dass die Kinder schon zum Teil, in so Studien, dass die selber sagen ja, ich werd mal Hartz IV oder so, weil die das ja gar nicht anders kennen. *Das sind ja oft die Eltern, die eben zum Beispiel arbeitslos sind, dass das oft ja auch ganz antriebslose Menschen sind und das sind dann diejenigen, die praktisch, obwohl sie alle Zeit der Welt haben, die schaffen es aber trotzdem nicht ihren Haushalt auf Vordermann zu bringen oder ihre Kinder gepflegt zur Schule zu schicken oder sonst was. Also das ist einfach auch so ein Generationending, glaube ich, das zu übertragen und so ein bisschen* –. Und einige schaffen es da raus aus dem Kreis und andere eben nicht. (3) Ja. (2) Also da fängt eben –, die Lösung ist dann, finde ich eher, viel viel früher schon angedacht. Also das ist dann eher was, was schon eigentlich schon im Kindergarten oder vor dem Kindergarten schon stattfinden muss eigentlich so ein bisschen. Aber das ist natürlich unmöglich.“ (Lehrer-4, 104, Hervorh. BS)

Die Idee der sozialen Vererbung bezieht sich hier also nicht nur auf Ressourcenausstattungen, sondern vor allem auf *Haltungen*, die den Betroffenen als Eigenschaften zugeschrieben werden („ganz antriebslose Menschen“). Es findet sich hier zunächst einmal eine Personalisierung von sozialen Problemlagen, auch wenn am Ende der Zitatstelle auf eine viel zu spät einsetzende Unterstützung abgehoben wird.

4.2 „Deutsche“ versus „türkische“ Eltern

In manchen Interviews werden ethnisierte Unterschiede zwischen verschiedenen „Problemgruppen“ aufgemacht:

I: „Welche Faktoren außerhalb der Schule beeinflussen denn das Lernen der Kinder oder der Jugendlichen?“

L: „Tja, fehlende Strukturen sicherlich auch, im Elternhaus, also denke ich schon, also geringe Förderung im Kleinkindalter denke ich auch, also wenig, also ich denke, das weiß ich jetzt nicht, aber ich vermute schon, dass da viele auch nicht im Kindergarten waren oder, ja, weiß ich nicht, also die, die ich jetzt haben, die sind ja schon auch wieder älter, ja, die Migrantenförderung, die ist ja so lange noch nicht, aber, ich weiß nicht, also bei Migrantenkindern denke ich eben halt viel, es ist wirklich viel, dass die Muttersprache Türkisch in den Familien ist, das ist so, und von daher eben halt die deutsche Sprache da nicht so eine Rolle spielt, und wenn dann nur in der Schule. Und bei den deutschen Kindern, ja, kann man schon gerade hier bei den Hauptschülern bei vielen Kindern so eine Verwahrlosung, aber nicht bei allen, aber bei, also alles gemischt, aber so eine Verwahrlosung ist da schon anzutreffen und auch eine Armut, ja, und keine Strukturen, ja, das denke ich schon, also das ist schon öfters, *dass also die Kinder diejenigen sind, die aufstehen und die Eltern eben halt keine Arbeit haben und dann eben halt auch nicht aufstehen, und dass da dann eben die Strukturen halt einfach fehlen, das ist schon so. Obwohl man nicht unbedingt immer, ja, viel ist auch Vermutung, weil die sagen das natürlich auch nicht, mein Gott, warum auch. Aber wenig, also einige ohne Frühstück und so weiter, also das Klassische eben, was jeder eigentlich auch schon so weiß, ja.*“ (Lehrer-3, 26–27, Hervorh. BS)

Auch hier findet sich wieder die Referenz auf das „*was jeder eigentlich auch schon so weiß*“, ausgemalt durch ein ganz bestimmtes, immer wieder in ähnlicher Form auftauchendes stereotypisiertes Szenario: das Bild der von Sozialleistungen lebenden Eltern, die morgens nicht mehr aufstehen, die ihren Kindern kein Frühstück zubereiten, was gleichgesetzt wird mit einem Zerfall von Familienstrukturen und zeitlicher Strukturierung.

Interessant ist hier aber die differenzierende Problemzuschreibung: Während das Hartz IV-Stereotyp mit dem Symptom der „Verwahrlosung“ deutsch konnotiert zu sein scheint, wird migrantischen Familien generell ein Sprachproblem zugeschrieben. Hierdurch wird im Subtext Ethnizität hergestellt, wobei die diesen Familien unterstellte traditionelle Orientierung (s. u.) einmal als Strenge ausgelegt wird, ein andermal als eine Form des Familienlebens, in der „die Welt noch in Ordnung ist“:

„Die Probleme sind vielfältig, die Probleme türkischer Mädchen sind sicherlich noch mal anders als die von anderen, also da kriegt man schon öfters schon mit, Strenge und so weiter, das kennt man ja, *aber auch bei türkischen Eltern, weiß ich nicht, die achten irgendwie doch noch sehr auf ihre Kinder. Im Bezug auf Ernährung, finde ich, da ist ein großer Unterschied, positiv jetzt, dass die schon anders aufwachsen was Strukturen angeht, die Strukturen sind sicherlich oftmals streng, aber es sind @wenigstens welche@¹, so also das finde ich schon, muss ich sagen, also dass ich da oftmals denke, türkische Eltern, die haben da noch mal eine ganz andere positive Einstellung, weiß ich nicht. Aber wie gesagt, das ist natürlich dann für unser Verständnis von Liberalismus auch oft, vor allem was die Mädchen angeht, weiß ich schon, diskussionswürdig, aber sie wissen schon, was ich meine, also so ins Bett gehen rechtzeitig und richtig essen und frühstücken und Mittag essen und all das noch, das geht bei türkischen Eltern, das finde ich sehr positiv, wenn man mal so Frühstück macht, die bringen den Salat mit, die bringen die Gurken und die Tomaten mit, und die deutschen Schüler bringen immer diese Billigtoastbrot mit*

und so weiter. Also da merkt man wirklich einen Unterschied, die sind auch gesünder, die Kinder, ja, und bei deutschen Familien, ja, würde ich sagen, oft Arbeitslosigkeit bzw. eben halt dann viele Minijobs annehmen müssen, um überhaupt über die Runden zu kommen, sich wenig kümmern können, oder, ja, denke ich schon, und selbst zu viele Probleme haben. Aber es gibt auch Unterschiede da, ich hab einen Schüler in der Klasse, der, also die haben neun Kinder und die sind einfach nur super, also das gibt es auch. Aber es gibt wirklich auch noch viele Kinder mit vielen Geschwistern, gerade auch bei Deutschen, acht Kinder, sieben Kinder, ja. (2) Und interessiert daran, dass aus ihren Kindern was wird, sind alle, da gehe ich von aus, zum Elternsprechtag kommen auch alle, und aber wie die Umsetzung ist, dass aus ihren Kindern was wird, also das ist sicherlich sehr schwer für viele zu bewerkstelligen, ja, denke ich schon.“ (Lehrer-3 56–59, Hervorh. BS)

In dieser Spielart wird die migrantische Familie zum Hort, an dem die (Autoritäts-)Strukturen noch stimmen, auch wenn sie – so ja auch die diese Passage einleitende Bemerkung – auf Kosten der Mädchen gehe. Hier bildet sich unter der Analyseperspektive der Intersektionalität (s. o.) das interessante Phänomen ab, dass mit Unterscheidungen, die mit dem Anspruch einer differenzierteren Perspektive daherkommen, umso stärkere Zuschreibungen einhergehen können, in diesem Fall Ethnizität („türkisch“) und Gender, Ethnizität („deutsch“) und soziale Statuszuschreibung, Ethnizität („türkisch“) und Gesundheitsstatus. Die Sprechenden scheinen sich unter Druck zu sehen, sich moralisch positionieren zu müssen – in diesem eher untypischen Fall ist das die positive Bewertung elterlicher Strenge = Fürsorge, zugunsten derer einige Nachteile für die Töchter in Kauf genommen werden. Gleichzeitig stoßen die Sprechenden immer wieder an Grenzen der Verallgemeinerung, ohne letztere aufzugeben. Stattdessen werden immer weitere Untergruppen aufgemacht. So wird die ethnisierende Zuschreibungspraktik in der Unterscheidung zwischen migrantischen Eltern (die hierbei immer mit türkischen Eltern gleichgesetzt werden) und deutschen „Problemfamilien“ im Hinblick auf letztere binnendifferenziert („*Aber es gibt auch Unterschiede*“). Statt also grundsätzlich von heterogenen familiären Praktiken auszugehen, werden Ausnahmen von der Regelannahme gemacht, und damit die Regel bestätigt.

4.3 Die Praxis des ‚Othering‘

Manchmal werden die Eltern nur beiläufig erwähnt. In dieser Beiläufigkeit aber wird das Bild eines kulturell Anderen gezeichnet, das den Gedanken an eine Lehrstelle fast utopisch erscheinen lässt.

„Also ich würde sagen ganz wichtig ist die Situation auf dem Arbeitsmarkt, dass trotz der benannten Hoffnungsschimmer, dass es mehr Arbeit gibt, dennoch ein ganz massiver Mangel an Ausbildungsstellen da ist. Das bezieht sich ganz besonders mal auf die Jugendlichen, die mit irgendwelchen Standort- oder persönlichen Nachteilen an den Start gehen. Viele von diesen Jugendlichen sind auch aus Migrantenfamilien, *wo man (...) teilweise über Jahre einfach noch braucht, um ja eine gewisse Bildungsnähe aufzubauen.* Es gibt schon auch einen wesentlichen höheren Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die auf der Ebene Hauptschulabschluss oder da drunter sich bewegen.“ (Experte 4–53, Hervorh. BS)

In dieser Aussage eines Mitarbeiters eines freien Bildungsträgers findet sich eine generalisierte Ethnisierung von Schwierigkeiten sowie eine Zuschreibung von „Bildungsferne“, die in einem Plausibilitätsmodus vorgetragen wird, aber mit Blick auf die entsprechenden empirischen Befunde (Gomolla/Rotter 2012) wirklichkeitsfremd erscheint. Hiernach wird Familien mit Migrationshintergrund einerseits selbst keine Entwicklung von „Bildungsnähe“ zugetraut und andererseits eine Rezeptionsblockade für die Bemühungen der hiesigen Fachlichkeit attestiert. Diese Äußerung folgt dem in der kritischen Migrationsforschung herausgearbeiteten „Othering“ – einer Konstruktion von zwei Wel-

¹ Die @-Zeichen vor und nach Äußerungen stehen nach den hier verwendeten Transkriptionsregeln für „lachend gesprochen“.

ten (Spivak 1985): „Wir“ und „die anderen“, entlang eines „Modernitäts-Traditionality-Paradigmas“ (Riegel/Yildiz 2011: 166), nach dem Migrationsfamilien generell Rückschrittlichkeit unterstellt wird:

„Mhh. Ja es wird ja anonymisiert ne? //Ja.// Ähm ja ich hat des ja vorher schon angesprochen, dass die Eltern natürlich selbst sehr bildungsfern sind. Und dass sie trotz dass sie zum Teil auch diese Schule durchlaufen sind immer noch kein ordentliches Deutsch sprechen und IMMER noch nicht wissen wies deutsche Schulsystem tickt. Und dann IMMER noch äh (...) die Dinge so machen wollen wie sies nicht können. (...) Ähm und dann sind entsprechend die Kinder auch nicht ähm so intelligent (...), dass sie den Anforderungen immer gerecht werden können, das IST einfach so also ich mein man muss ja nicht drum herum reden.//Mhh.// ((seufzt)).“ (Schulleitung, 75–80)

Auch diese Aussage einer Schulleitung insistiert darauf, dass die Anderen, Bildungsfernen, anders *sind* – sie werden als beraturungs- und bildungsresistent dargestellt, was in dem betonten „und IMMER noch nicht wissen wies deutsche Schulsystem tickt“ zum Ausdruck kommt. In der mit einer nonverbalen Verstärkung versehenen Coda „das IST einfach so also ich mein man muss ja nicht drum herum reden. //Mhh.// ((seufzt))“ dokumentiert sich die Etablierung eines quasi ehernen Gesetzes, dessen Gültigkeit allen verbalen Beschönigungen oder Political Correctness zum Trotz „einfach“ bestehe (vgl. Messerschmidt 2013).

4.4 Normalisierung – der Mittelschicht-Bias in der Bewertung der Alltagspraktiken von „anderen“

Der Maßstab, an dem gemessen wird, ist dabei immer die deutsche Mittelschichtfamilie – es findet sich eine implizite, in der folgenden Passage sogar sehr explizite Bezugnahme auf normalisierte Standards, was „richtige“ Erziehung ist, was die „richtige“ Ernährung ist, wie ein geregelter Tagesablauf auszusehen hätte, und welche Funktionen dabei den Eltern – namentlich den Müttern – zukomme:

„(...) aber was ich mal gemerkt hab, fand ich schon interessant, also ich bin auch alleinerziehend mit meiner Tochter, und ich war mal wirklich ziemlich krank, 14 Tage fette Grippe, wo ich dann zuhause blieb und das Kind musste in die Schule, schon da kippen die Strukturen, also das war wirklich interessant, dass also die Motivation zu gehen für sie abnahm. Und ich glaube, da ist echt was dran, also wenn das zuhause auf einmal anders läuft und nicht mehr seinem Rhythmus da folgt, das kippt schnell, das kippt schnell, so was, und wenn die keine Arbeit haben und das da irgendwie, stelle ich mir dann so vor, dass da auch lange ferngesehen wird, dass ein ganz anderer Tagesrhythmus ist und so, dass das schon schwierig ist. Oder eben halt auch viele Mütter auch, die eben früh schon gar nicht da sind, die also putzen gehen morgens und Zeitungen austragen, also oder auch mittags nicht da sind, wenn die nachhause kommen, also das ist, also gut, aber ich meine, das ist bei Berufstätigkeit natürlich auch, also Kinder sind eben halt doch oft auch auf sich allein gestellt, da wird mittags nicht gekocht, das ist so, das ist alles Fastfood, das ist traurig. Und das ist schon, denke ich, an Hauptschulen viel mehr vertreten, als in Mittelschichtfamilien, da wird gekocht, und da wird auf Ernährung mehr Wert gelegt. Ja, so was würde ich sagen müsste sich ändern, mehr lernen, mehr, so, aber was, was wichtiges, was einsehbar ist. Kostet aber viel Geld, denke ich, ja.“ (Lehrerin-1 59–63, Hervorh. BS)

Diese Lehrerin beklagt hier stark emotionalisiert einen von ihr konstatierten Verfall von „richtigen“ Ernährungsgewohnheiten und Tagesstrukturierungen („das ist traurig“), mit der sie den Normalitätsstandard unterstreicht, auch wenn sie selbst als Alleinerziehende diesem nicht immer entsprechen kann. Interessant hierbei ist ihr Verständnis für die Unmöglichkeit, diesem Standard unter den verschärften Bedingungen von Arbeitslosigkeit beziehungsweise Zwang zur Aufnahme prekärer Beschäftigung zu entsprechen, und das gleichzeitige Festhalten an dieser Normalität. Hierbei wird vor allem den Müttern die Verantwortung zugewiesen („Oder eben halt auch viele Mütter auch, die eben

früh schon gar nicht da sind“). Diese Normalisierung erstaunt angesichts des Alleinerziehendenstatus der Sprechenden. Damit verbunden ist bisweilen eine ganz klare Individualisierung der Verantwortlichkeiten. So scheint es auch selbstverständlich zu sein, dass ohne die Eltern „nichts geht“, dem Ausbildungsmarkt wird implizit keine Regulierungsfähigkeit zugetraut:

I: „Und jetzt haben Sie grad schon gesagt, den Eltern kommt dann natürlich eine gewisse Rolle zu, die sie so und so ausfüllen.“

L: „Ja klar, wenn die Eltern hinter einem stehen und mit den Schülern gucken und helfen und – oder auch selber Kontakte haben oder über einen Onkel dann irgendwo einen Betrieb aufturn oder wo der Onkel arbeitet oder so, wenn die dahinter stehen und sich dafür engagieren, dann klappt das auch. Und da wo die Eltern nicht dahinter stehen, klappt es natürlich nicht.“ (Lehrer-4, 101–108)

Diese Aussage eines Lehrers ist ein Eingeständnis der Grenzen des professionellen Systems von Bildung und Unterstützung. Der Modus des Selbstverständlichen, in dem die oben zitierte Aussage vorgebracht wird, weist aber auch auf Normalitätsunterstellungen in einem erwerbszentrierten Kontext hin – und mithin auf eine generelle Individualisierung von schwierigen Übergängen.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die im Material vorgefundenen Praktiken der Verantwortungsdelegation an Eltern lassen sich folgendermaßen bündeln und theoretisieren:

Sie stellen zum einen eine *Dekontextualisierung von Problemen* dar. Mit dieser Dekontextualisierung geht immer eine verkürzte Problemanalyse einher, ganz häufig in Form einer persönlichen Defizitzuschreibung, einer Individualisierung von sozialen Problemlagen, einer Psychologisierung, oder einer Verkürzung des Problems auf Haltungen oder Wollen. Diese Praktiken laufen systematisch darauf hinaus, die Betroffenen für das jeweilige Problem verantwortlich zu machen („blaming the victim“).

Zum Zweiten beinhalten sie häufig *einseitige (homogenisierende) Zuschreibungen von Gender, Ethnizität oder sozialer Herkunft*, indem diese für bestimmte Orientierungen, Berufswahlen oder Problemlagen verantwortlich gemacht werden. Praktiken einer interaktiven Herstellung von Geschlecht (*doing gender*), vgl. Gildemeister 2004) finden sich hier genauso wie ein *Othering* von sozialen Milieus jenseits von Bildungs- oder Mittelschichten oder einer Markierung von Migrationsfamilien als traditionell. Othering ist also ein (inhaltlich unterschiedlich gefüllter) Diskurs, je nachdem, ob über „die anderen“ migrantischen (= türkischen) Familien gesprochen wird, oder über die „deutsche“ Hartz-IV-Familie.

Eine Variante hiervon sind *scheinbar mehrdimensionale* gendernde und ethnizierende Praktiken, eingeleitet durch Wendungen wie: „hier muss ich differenzieren“, „dieser Fall ist kompliziert“ etc., mit denen Professionelle oft auf ihre lange berufliche Erfahrung, nach der sie „einfach sagen müssen“, wie es sich um ein bestimmtes Phänomen verhält, verweisen. Interessanterweise offenbaren diese Differenzierungsversuche eine noch viel stärkere Zuschreibungspraxis.

Schließlich handelt es sich hierbei um eine Praxis der *Normalisierung* – der Bezugnahme auf einen mittelschichtbezogenen mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsstandard, der als solcher weder in seiner empirischen Gültigkeit noch in seinen Zumutungen kritisch hinterfragt wird.

Hier müssen wir mit Riegel (2013) nach den *Funktionen* dieser Praktiken fragen: Offensichtlich haben diese Praktiken zum einen eine *Erklärungs-* und damit auch eine *Entlastungsfunktion* für die Befragten in einer Situation, in denen ihnen selbst (auch von den Eltern) immer mehr Verantwortung für komplexe soziale Problemlagen zugemutet wird. So könnte der Rückgriff auf und damit das Aktualisieren dieser dominanten Diskurse im Kontext einer kaum mehr zu bewältigenden Anforderung an Lehrerinnen und Lehrer und andere Professionelle innerhalb und außerhalb von Schulen eine solche Entlastungsfunktion haben.

Eine weitere, aus dem Material gewonnene Idee, die genannten Praktiken in ihrem Sinnbezug zu sehen, ist es, in einer Interview-Situation, in der man aufgefordert ist, Antworten auf schwierige Fragen zu geben, Erklärungen zu finden; der Verweis auf alltags-theoretische Überzeugungen und Wissensbestände („das, was man darüber immer schon weiß“) kann für diese spezifische Unsicherheit im Interview eine Lösung darstellen.

Vor allem aber scheint es um das Thema der Verantwortlichkeit zu gehen: in diesen Zuschreibungen zeigt sich bisweilen eine geradezu verzweifelte und dabei oft auch hinter die Standards der professionellen Reflexion fallende Suche nach Möglichkeiten, eine zu groß gewordene Verantwortung zu delegieren und sich hierdurch zu entlasten. Diese Interpretation wird auch durch die Beobachtung gestützt, dass in einigen der untersuchten Schulen großen Firmen ein immer größerer Einfluss auf die schulischen Angebote zur beruflichen Orientierung zugestanden wird (indem sie einschlägige Unterrichtsmaterialien stellen, eine wachsende Präsenz im Unterricht zeigen, und neue Selektionsinstrumente einführen); dies lässt sich ebenfalls als Hoffnung auf Entlastungseffekte lesen. Verantwortungsdelegation hat immer auch die Funktion, sich als pädagogischer Fachkraft – angesichts von chronischer Überlastung – vor immer noch mehr Aufgaben und Verpflichtungen abzuschirmen.

Die dargelegten empirischen Ergebnisse konzentrierten sich darauf aufzuzeigen, wie Professionelle in Institutionen sich ständig auf organisationale Abläufe, Mechanismen und die dazugehörigen Legitimationen beziehen, welche häufig in Konkordanz zu dominanten öffentlichen Diskursen stehen. Dabei steht eine individualisierende Problemdiagnose deutlich im Vordergrund. Andere Diskursangebote, die die Probleme der Überforderung und Überlastung in ihren Strukturbezügen lokalisieren, rücken dagegen in den Hintergrund, wengleich sich im Material auch Aussagen der Professionellen zum sozialen Kontext der Lebensumstände der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern finden lassen. Ebenso werden Diskriminierungs- und Stigmatisierungsprozesse, denen sie ausgesetzt sind, von den Professionellen durchaus wahrgenommen – und zwar auch von denen, die an anderen Stellen in den Interviews stark negative Zuschreibungen an Eltern vornehmen. So können Reflexionen auf gesellschaftliche Problematiken bzw. Bedarfe, pauschalisierende Problemgruppenzuschreibungen und das Zurückweisen derselben nebeneinander stehen (Parreira do Amaral/Stauber 2013) – ein Phänomen, das theoretisch noch weiter erschlossen werden muss.

6. Fazit und Ausblick

Der Beitrag nahm einen kleinen, aber wichtigen und bislang noch wenig beachteten Teilaspekt der Reg(ul)ierung von Bildungsverläufen in den Blick, die Verantwortungszuschreibungen pädagogischer Fachkräfte an die Eltern. Diesen Prozess haben wir im Laufe der theoretisierenden Aufbereitung unserer Ergebnisse in Anlehnung an „blaming the victim“ das „blaming game“ genannt (Kosar-Altinyelken et al. 2013) um zum Ausdruck zu bringen, dass und wie Verantwortlichkeiten für Probleme in den Bildungsverläufen zum Teil zwischen den beteiligten Professionen hin- und hergeschoben werden, zuletzt aber immer bei den schwächsten Gliedern in dieser Kette der Delegationen, den Jugendlichen und ihren Eltern, landen. Das Ergebnis der vergleichenden Analyse der Fallstudien lautete diesbezüglich: Eltern können es aus der Perspektive der Professionellen eigentlich nur falsch machen. Sie werden entweder dafür kritisiert, nicht engagiert genug zu sein – oder alternativ: zu sehr engagiert zu sein, sprich: über keine „realistische“ Einschätzung der Potentiale ihrer Kinder zu verfügen. Sie werden in quasi allen untersuchten europäischen Regionen (mit Finnland als einer gewissen Ausnahme, s. u.) als das große Problem des professionellen Bildungs- und Hilfesystems gehandelt: Es sei schwer, mit ihnen in Kontakt zu kommen, sie seien desinteressiert, sie würden ihre Erziehungsfunktion nicht verantwortlich ausfüllen, und diejenigen, die von Sozialleistungen lebten, hätten sich einen

Lebensstil angeeignet, den sie jetzt auf ihre Kinder übertragen würden.

Im Ländervergleich wurde auch deutlich, dass die Verantwortlichkeitsdelegation an die Eltern vor allem in den stärker selektiven Systemen sehr deutlich ausgeprägt ist (du Bois-Reymond et al. 2012).

Für die Frage, in welcher Weise durch solche Verantwortungszuweisungen an die Eltern ungleiche Zugänge zu Bildung perpetuiert werden, hat die auf diesen Teilaspekt fokussierte Analyse vier Aspekte deutlich gemacht:

Zum einen konnte aufgezeigt werden, durch welche Diskurse diese Reg(ul)ierung von Bildungsverläufen legitimiert wird. Zum zweiten wurde herausgearbeitet, dass sich überschneidende Differenzlinien zumeist als kumulierende Problemzuschreibungen darstellen, manchmal jedoch auch Relativierungen von Problemangeizen vornehmen (strenger türkischer Familienhaushalt = gesünderes Aufwachsen), beides mal jedoch starke Klischees im Hinblick auf unterschiedliches Aufwachsen transportieren. Deutlich wurde drittens, wie auf einer mikrosozialen Ebene der Interaktionen Bildungsverläufe reg(ul)iert werden – freilich mit vielfältigen Bezugnahmen auf gesellschaftliche Diskurse und/oder institutionelle sowie auf das Bildungssystem bezogene Normalitäten. Viertens schließlich konnte eine Fülle von Anhaltspunkten gewonnen werden, dass und wie nicht nur Soziale Arbeit, sondern auch die Praxis von Lehrerinnen und Lehrern zentrale Bedeutung für die Reg(ul)ierung von Übergängen und für biographische Weiterentwicklungen bekommen können. Lipsky's Konzept der Street level bureaucracy (Lipsky 2010), nach dem Vertreterinnen und Vertreter sozialer Berufe immer auch über eine gewisse Einschätzungs- und Verhandlungsmacht verfügen, wird hier plastisch. So gab es immer wieder und eher unabhängig von dem jeweiligen Regimekontext auch Beispiele, in denen Professionelle einer adäquaten Unterstützung der Jugendlichen zuliebe die Grenzen dessen, was „eigentlich“ ihr Zuständigkeitsbereich ist, überschritten. Ihre Haltung den Eltern gegenüber wird bedeutungsvoll für das Reg(ul)ieren von Bildungsverläufen, umso mehr, je weniger das schulische System als solches die unterschiedlichen Herkünfte der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.

Dies nun hat Konsequenzen für professionsbezogene Fragen in diesem Feld, für die konkrete pädagogische und politische Praxis wie auch für die Forschung: Denn es heißt zum einen, weitaus mehr als bisher, die in den Herkunftsfamilien jeweils geleistete Unterstützung anzuerkennen, ohne soziale Missstände zu übersehen. Es heißt zum zweiten, die Zumutungen, die in den Normalitätsstandards eingelassen sind, kritisch zu hinterfragen, und schließlich, die institutionelle Ebene wie auch das gesamte Übergangssystem im Hinblick auf institutionelle Diskriminierung immer wieder kritisch in den Blick zu nehmen. Hierbei mehrbenenanalytisch und intersektionell vorzugehen ist nicht nur für die Forschung, sondern auch für die pädagogische Praxis hochproduktiv.

Literatur

- Amos, S. K. (2010): The Morphodynamics of Modern Education Systems: On the Relation between Governance and Governmentality as Analytical Tool in Explaining Current Transformations, in: Amos, S. K. (ed.), International Educational Governance, International Perspectives on Education and Society, Vol. 12, Bingley, 79–104.
- Barberis, E./Buchowicz, I. (2014): Street-level Bureaucracy: Formal and Informal Inclusion and Exclusion at Local Level, in: Parreira do Amaral, M./Barberis, E./Stauber, B., Access to and Accessibility of Education. In: European Education – Issues and Studies, (45) 3 (i. E.).
- Beicht, U./Granato, M. (2010): Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund, in: BIBB-Report Nr. 15, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

- Bois-Reymond, M. du/Kosar Altinyelken, H./Stauber, B./Svab, A./Ule, M./Živoder, A./Parreira do Amaral, M. (2012): Governance of Educational Trajectories in Europe. Comparative analysis case studies. GOETE Working Paper. Amsterdam.
- Brodén, A./Mecheril, P. (Hrsg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld.
- Corbin, J./Strauss, A. (2008): Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.), Thousand Oaks.
- Gildemeister, R. (2004): Doing Gender – Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung, in: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Wiesbaden, S. 132–140.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Aufl., Wiesbaden.
- Gomolla, M./Rotter, C. (2012): Zugewanderte und einheimische Eltern: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Beurteilung von Schulpolitik und -praxis, in: Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland – Die 2. JAKO-O Bildungsstudie, Münster, S. 113–142.
- Hall, S. (1994): Rassismus & kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg.
- Helfferrich, C. (2010): Die Qualität qualitativer Daten, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Karl, U./Böhringer, D./Müller, H./Schröer, W./Wolff, S. (2012): Den Fall bearbeitbar halten. Gespräche in Jobcentern U 25, Opladen/Farmington Hills.
- Kosar-Altinyelken, H./Aro, M./Boron, F./Demozzi, S./Julkunen, I./Mellottee, L./Taddia, F./Treptow, R. (2013): Coping and Support. GOETE Thematic working paper, Amsterdam.
- Lipsky, M. (2010): Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public services, New York.
- Maaz, K./Nagy, G. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Bonn/Berlin.
- Mayring, P./Gahleitner, S. B. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse, in: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.), Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit, Opladen, S. 295–304.
- Ostendorf, H. (2005): Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung, Opladen.
- Parreira do Amaral, M./Stauber, B. (2013): Access and Education: Inequality and Diversity. GOETE Thematic working paper, Frankfurt a. M.
- Riegel, C. (2013): Intersektionalität und Othering. Zur pluriformen Konstruktion von Anderen im Bildungskontext: Theoretische, methodologische, und empirische Perspektiven auf pädagogische Praxen ihrer Reproduktion und ihrer möglichen Veränderung (unv. Habilitationsschrift).
- Riegel, C./Yildiz, E. (2011): Jugendliche mit Migrationshintergrund – Akteure des sozialen Wandels oder determinierte Andere?, in: Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.), Jugend – Akteurin sozialen Wandels, Weinheim/München, S. 163–181.
- Spivak, G. C. (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives, in: History and Theory: Studies in the Philosophy of History, 24(3), 247–272.
- Strübing, J. (2010): Grounded Theory – ein pragmatistischer Forschungsstil für die Sozialwissenschaften, Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online (EEO), 38. S., Weinheim.
- Struwe, U. (2007): Einige Aspekte zur Berufsorientierung von technisch interessierten Jugendlichen. Ein qualitativer Zugang. <http://www.kompetenz.de/Produkte/Schriftenreihe#aheft4>
- Walther, A. (2011): Regimes der Unterstützung im Lebenslauf. Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der sozialpädagogischen Forschung, Opladen.
- Walther, A./Stauber, B. (2013): Übergänge im Lebenslauf, in: Walther, A./Stauber, B./Schröer, W./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.), Handbuch Übergänge, Weinheim/München, S. 23–43.
- Winker, G./Degele, N. (2011): Intersectionality as multi-level analysis. Dealing with social inequality, in: International Journal of Women's studies 18 (1), 51–66, <http://www.tuhh.de/agentec/winker/pdf/051-066%20EJW-386084.pdf>.

Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen in Ausbildungsverbänden: Chance oder Risiko für Jugendliche aus bildungsfernen Herkunftsmilieus?

Regula Julia Leemann und Rebekka Sagelsdorff

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht auf der Grundlage einer empirischen Studie in der Schweiz Chancen und Risiken von Ausbildungsverbänden für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen bei Auszubildenden aus bildungsfernen Milieus. Die mehrfachen Betriebswechsel und die komplexere Organisation der Betreuung in Ausbildungsverbänden verlangen in verstärktem Maße Kompetenzen, wie sie von Voß/Pongratz (1998) mit dem „Arbeitskraft-unternehmer“ oder von Boltanski/Chiapello (2003) mit dem „Projektmenschen“ beschrieben werden. Wir können zeigen, dass die Anforderungen an Selbstorganisation und Flexibilität für Jugendliche aus bildungsfernen Herkunftsmilieus keine größere Herausforderung darstellen als für Auszubildende aus akademisch geprägtem Milieu. Im Gegenteil gibt es Hinweise dafür, dass sie dieser Ausbildungsform positiver gegenüberstehen und sie als Chance sehen.

Abstract: The Acquisition of Key Competencies in Training Networks: Opportunity or Risk for Youths from Educationally Disadvantaged Families?

Based on an empirical study conducted in Switzerland, this paper looks at the opportunities and risks that the acquisition of key competencies in training networks holds for apprentices from educationally disadvantaged families. The rotation between several training companies and the more complex organisation of support – both common features of training networks – place greater demands on apprentices with regard to competencies characteristic of the ‘entreprenneur’ (Voß/Pongratz 1998) or the ‘project worker’ (Boltanski/Chiapello 2003). We are able to show that the requirements with regard to autonomy and flexibility pose no greater challenge for apprentices from educationally disadvantaged families than for those from an academic background. On the contrary, our research indicates that they have a more positive attitude towards this type of VET and regard it as an opportunity.