

Hirschfeld, Heidi

Adressierungen in Übergangshilfen: Reproduktion klassenspezifischer Ungleichheiten

Siegert, Karolina [Hrsg.]; Handelsmann, Antje [Hrsg.]: Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 137-148



Quellenangabe/ Reference:

Hirschfeld, Heidi: Adressierungen in Übergangshilfen: Reproduktion klassenspezifischer Ungleichheiten - In: Siegert, Karolina [Hrsg.]; Handelsmann, Antje [Hrsg.]: Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 137-148 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-298076 - DOI: 10.25656/01:29807; 10.35468/6087-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-298076>

<https://doi.org/10.25656/01:29807>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Heidi Hirschfeld

Adressierungen in Übergangshilfen: Reproduktion klassenspezifischer Ungleichheiten

1 Übergänge und Übergangssystem

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Übergangshilfen aus Perspektive einer reflexiven Übergangsforschung

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

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

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

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

3.1 Institutionelle Diskriminierung und Übergangshilfen

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

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

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

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

3.2 Übergangshilfe und Adressat:innenkonstruktion

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

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

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

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

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

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

3.3 Adressierungen in Übergangshilfen

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

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

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

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

3.4 Berufsorientierung im Kontext von Übergangshilfen

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

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

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

4 Regulierung von Übergängen durch Übergangshilfen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

Autorin

Hirschfeld, Heidi, Dr.in

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

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