

## **Versuch einer Typologie von „Risikogruppen“ im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken**

---

### **Abstract**

Mit der Bezeichnung von „Risikogruppen“ können sowohl für die Jugendlichen als auch für gerechtigkeits- und bildungspolitische Ansprüche an das Berufsbildungs- und Übergangssystem individuelle sowie sozialstrukturelle Chancen und Gefahren verbunden sein. Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die 2004 von Dieter Euler und Ruth Enggruber im Rahmen sekundärempirischer Analysen in Baden-Württemberg entwickelte „Benachteiligungstypologie“. Sie wird nur als „VERSUCH einer Typologie von Risikogruppen“ verstanden. Denn im Weiteren wird sie zum einen auf der Folie des in der Erziehungswissenschaft geführten Diversity-Diskurses, zum anderen aus soziologischer Perspektive sozialer Ungleichheit kritisiert. Ferner werden berufspädagogische Positionen zur kritischen Auseinandersetzung mit der Risikogruppen-Terminologie herangezogen. Bereits im Jahr 1995 benannte Joseph Rützel zahlreiche Stigmatisierungs-, Diskriminierungs- und Marginalisierungsgefahren, die mit Begriffen wie „Randgruppen“ oder – heute – „Risikogruppen“ für die so bezeichneten jungen Menschen verbunden sein können. Dennoch besteht bis heute ein grundlegendes Dilemma: Einerseits sollen - aus gerechtigkeits- und bildungspolitischen Gründen - die verschiedenen Interessen- und Bedürfnislagen der Jugendlichen anerkannt und systematisch berücksichtigt werden, um ihnen auch mittels entsprechender sozialpolitischer und -rechtlicher Vorgaben pädagogisch individualisierte Förderangebote zu eröffnen. Andererseits sind erhebliche Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsrisiken mit diesen ‚Differenzpolitiken‘ verbunden. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Plädoyer für eine neue Übergangsforschung auf der Basis des soziologischen Konzeptes der Intersektionalität zur Analyse sozialer Ungleichheiten.

### **1 Einführung**

Gegenwärtig zeichnet sich bereits ab, dass sich das sogenannte „Übergangssystem“ mit seinen aktuell noch rund 400.000 TeilnehmerInnen aufgrund des wirtschaftlichkonjunkturellen Aufschwungs einerseits und des Geburtenrückgangs in den relevanten Alterskohorten andererseits deutlich verringern wird (ULRICH 2010). So sind für 2025 in der Altersgruppe der 16- bis 19-Jährigen die Geburten um 24,3 % und der 17- bis 25-Jährigen um 15,4 % gesunken. Dennoch geht Dieter EULER (2010) aufgrund seiner sekundärempirischen Analysen davon aus, dass auch in 2025 immer noch 238.000 junge Menschen das Übergangssystem besuchen werden, weil sie keine Berufsausbildung oder andere Bildungsmaßnahmen aufnehmen können. Dabei umfasst das sogenannte „Übergangssystem“ nach der Definition des KONSORTIUMS BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006, 79) alle Bildungsgänge, „die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss

führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“. In 2006 betrug die durchschnittliche Verweildauer der Jugendlichen in einer oder mehreren der zahlreichen, nur teilqualifizierenden Übergangsmaßnahmen 16,6 Monate. Somit benötigen viele SchulabgängerInnen mindestens ein Jahr oder sogar länger, um in eine duale Berufsausbildung einzumünden. Einige von ihnen reagieren darauf mit Resignation und völligem Ausbildungsverzicht (GEI/ KREWERTH/ ULRICH 2011, 9). Denn in der Regel werden ihnen diese Bildungszeiten nicht auf eine Berufsausbildung angerechnet, so dass sie auch kritisch als ‚Warteschleifen‘ bezeichnet werden können. Die Gründe, warum sich junge Menschen in dem in seiner Vielfalt kaum noch überschaubaren ‚Maßnahme-Dschungel‘ des Übergangssystems befinden, sind dabei ebenso unterschiedlich wie ihre individuellen Biografien sowie die jeweils regional vorhandenen Bedingungen auf dem Ausbildungsmarkt und bei den Bildungsangeboten (EBERHARD/ ULRICH 2010a sowie ULRICH 2011).

Um sowohl förderungspolitisch als auch pädagogisch der Heterogenität der jungen Menschen im Übergangssystem Rechnung zu tragen, wird immer wieder - wie auch in dem „Workshop 15“ auf den „16. Hochschultagen Berufliche Bildung“ in Osnabrück - der Versuch unternommen, sogenannte „Risikogruppen“ zu unterscheiden, für die dann passgenaue, individualisierte Förderwege gewährleistet werden sollen. Ausgehend von einer in 2004 von uns (ENGGRUBER/ EULER 2004) in Baden-Württemberg mittels sekundärempirischer Analysen entwickelten „Benachteiligungstypologie“ wird im Folgenden der Risikogruppen-Begriff kritisch diskutiert. Zum einen wird er auf der Folie des in der Erziehungswissenschaft geführten Diversity-Diskurses problematisiert. Zum anderen werden berufspädagogische Positionen – eine Stimme sogar aus Mitte der 1990er Jahren – herangezogen, um die soziale Selektivität des dualen Berufsbildungs- sowie ebenso Übergangssystems herauszuarbeiten. Schließlich wird auf der Basis des soziologischen Ansatzes der Intersektionalität für eine andere Übergangsforschung plädiert, die die Prozesse und Strukturen sozialer Ungleichheit im Fokus hat und davon ausgehend Risikogruppen rekonstruiert und bezeichnet.

## **2 Ausgangspunkt: Versuch einer „Benachteiligungstypologie“**

In 2004 haben wir (ENGGRUBER/ EULER 2004) in Baden-Württemberg alle Angebote im Übergangssystem sowie zur außerbetrieblichen Berufsausbildung für als benachteiligt geltende junge Menschen sekundärempirisch analysiert. Zur Systematisierung haben wir die folgenden sechs kritischen Wirkungsfaktoren herangezogen, die dazu beigetragen haben könnten, dass die Suche der jungen Menschen nach einem Ausbildungsplatz erfolglos geblieben ist: (1) Motivationsstützende Faktoren – präzisiert durch: (1.1) Autonomie- und Kompetenzerleben sowie (1.2) soziale Anerkennung und soziale Eingebundenheit (vgl. DECI/ RYAN 1993); (2) Sinnstiftende Faktoren – präzisiert durch: (2.1) Arbeits- und Lebensorientierung sowie (2.2) Berufswunsch; (3) Kompetenzbedingungen – präzisiert durch: (3.1) kognitive Leistungsfähigkeit und (3.2) Sozialkompetenz. In Anlehnung an die Typologie zur

Schulverweigerung von Karlheinz THIMM (2000) konnten folgende „Benachteiligungstypen“ anhand der vorhandenen Statistiken in Baden-Württemberg rekonstruiert werden:

### **1. Benachteiligungstypus: Marktbenachteiligungen**

Über Marktbenachteiligungen verfügen alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die lediglich aufgrund fehlender Ausbildungsplätze in der Region als benachteiligt gelten. In diese Gruppe fallen diejenigen, denen die zuständige Arbeitsagentur aufgrund von wirtschaftlich-konjunkturellen und -strukturellen Problemen trotz guter Schulabschlüsse und günstiger Kompetenzbedingungen, hoher Motivationslage und klarem Ausbildungs- und Berufswunsch keine Ausbildungsstelle vermitteln konnte.

### **2. Benachteiligungstypus: Schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg**

Dieser Benachteiligungstypus umfasst besonders lernbeeinträchtigte und leistungsüberforderte Jugendliche, die keinen oder nur einen schlechten Schulabschluss haben.

### **3. Benachteiligungstypus: Außerschulische Überforderung und Lebensprobleme**

Dieser Typus bezeichnet schulleistungsbereite und z. T. auch überaus leistungsfähige Jugendliche, die jedoch aus ressourcenarmen Familien kommen, die periodisch durch biografische Krisen wie Scheidung der Eltern, neue Partnerschaften der Mutter oder des Vaters, Todesfälle, Krankheiten oder Arbeitslosigkeit gekennzeichnet sind. Ergänzend oder alternativ kommen häufig Gewalt-, Sucht-, Armuts-, Vernachlässigungs- und Missbrauchserfahrungen hinzu.

### **4. Benachteiligungstypus: Sinn- und Identitätssuche**

Die jungen Menschen, die diesem Typus zugeordnet werden können, nennt Karlheinz THIMM (2000, 336) auch „gegenkulturelle Jugendliche“. Sie haben in der Regel keine Lern- und Leistungsprobleme, sie verfügen über gute Schulabschlüsse, Kreativität, hohe Sozialkompetenz und ein ausgeprägtes Reflexionsvermögen. Ihre Herkunftsmilieus sind in der Regel „intakt-bürgerlich“ (THIMM 2000, 336), die hervorragenden Kompetenzbedingungen der Jugendlichen wurden von den Eltern gefördert. Allerdings erscheinen die Herkunftsfamilien häufig auch als „Overprotection-Milieus“, verbunden mit hohem Leistungsdruck von Seiten der Eltern. Dagegen wehren sich die Jugendlichen mit einem zumeist großen Autonomiebestreben und -bedürfnis, das sie sich aufgrund ihres hohen Kompetenzerlebens auch zutrauen, auszuleben. Sie schließen sich Gruppen in gegenkulturellen Milieus an und finden dort soziale Anerkennung und Eingebundenheit.

### **5. Benachteiligungstypus: Multiproblematische Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrungen**

In diesem Typus sind weit überwiegend männliche Jugendliche aus multiproblematischen Herkunftsfamilien zu finden. Ein oftmals harter, durch Gewalt geprägter Erziehungsstil hat bereits frühzeitig ihr Selbstwertgefühl bedroht und zu zahlreichen seelischen Verletzungen geführt. Sie bewältigen diese tiefgreifenden Gewalterfahrungen, die sie zumeist als Bedro-

hung ihrer eigenen Identität erlebt haben, durch eigenes aggressives, Regeln übertretendes Verhalten in Form von körperlichen Durchsetzungsstrategien. Sie verfügen meistens über destruktive Strategien zur Konfliktlösung und Lebensbewältigung, bis hin zu delinquentem Verhalten. Ihre kognitive Leistungsfähigkeit ist als eher gering einzuschätzen, weil sie zum einen dazu keine entsprechenden Förderbedingungen in ihren Herkunftsfamilien hatten und zum anderen in der Schule zu häufig gestört, gefehlt oder die Schule ganz verweigert haben.

### **6. Benachteiligungstypus: Protest- und Autonomiebeweise**

Die Jugendlichen dieses Typus stammen aus weniger benachteiligten Familien, in denen jedoch hintergründig durch Scheidung, „Patchwork-Familien“, Tod eines Familienmitgliedes u. a. schwierige Probleme der Bindung und Ablösung stehen. Auch die hier zugeordneten jungen Leute sind eher leistungsstark. Sie verfügen über recht hohe kognitive Kompetenzen und gehören somit zu jenen mit mittleren oder noch besseren Schulabschlüssen. An soziale Regeln möchten sie sich jedoch nicht anpassen, vielmehr haben sie nach THIMM (2000, 340) eher „Spaß am Widerstand“. Sie gelten oftmals als willensstärker, respektloser und risikobereiter als ihre Gleichaltrigen. Dahinter liegen jedoch oftmals ein tiefes Beziehungsmiss-trauen und ein durch den Widerstand verdecktes Gefühl von Bedrohung.

### **7. Benachteiligungstypus: Migrationshintergrund**

Statistisch betrachtet verfügen ausländische Jugendliche sowie jene mit Zuwanderungshintergrund über deutlich schlechtere Schulabschlüsse, eine geringere Ausbildungsbeteiligung sowie seltener über einen anerkannten Berufsabschluss als ihre deutschen AltersgenossInnen. Auch im Nationalen Bildungsbericht 2010 (AUTOREN-GRUPPE BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG 2010, 13) wird darauf hingewiesen, dass der Migrationsstatus in erheblichem Maße die Bildungsbiografien beeinflusst.

Ausgehend von diesen sieben „Benachteiligungstypen“ könnten sowohl entsprechende Förderangebote auf der Systemebene konzipiert als auch pädagogische Förderprozesse innerhalb der verschiedenen Maßnahmen im Übergangssystem gestaltet werden, um im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (BYLINSKI/ RÜTZEL 2011) alle individuellen Interessen, Bedürfnisse und Problemlagen der Jugendlichen zu berücksichtigen. Damit ist der Diversity-Diskurs in der Erziehungswissenschaft angesprochen, der im Folgenden dazu herangezogen wird, „Benachteiligungstypologien“, wie die oben vorgestellte, nicht nur zu kritisieren, sondern auch grundlegend in Frage zu stellen.

## **3 ‚Diversität‘ hat Konjunktur – Bezüge zum Diversity-Diskurs in der Erziehungswissenschaft**

In den letzten Jahren hat sich in der Erziehungswissenschaft mit dem Diversity-Ansatz eine pädagogische Leitfigur etabliert, die ausdrücklich die unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen und Lebenslagen der AdressatInnen in den Mittelpunkt pädagogischer Prozesse stellt. Damit verbunden ist die „Forderung nach Überwindung der bisherigen homogenisierenden und zielgruppenspezifisch ausgerichteten kompensatorischen Strategien im Umgang mit Dif-

ferenz“ und die „Anerkennung von Heterogenität als Normalfall“ (LEIPRECHT/ LUTZ 2005, 219). Als zwei historische und dabei sehr unterschiedliche Wurzeln nennen Dagmar VINZ und Katharina SCHIEDERIG (2010): „Diversity“ (1) als emanzipatorisches Konzept und politische Strategie gegen Diskriminierung von Schwarzen aus der US-Bürgerrechtsbewegung mit der Anerkennung von Vielfalt zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit; (2) als ökonomisches, personalwirtschaftliches Konzept, nach dem die Vielfalt der Belegschaft als ökonomischer Vorteil verstanden wird. Gegenwärtig hat der Diversity-Ansatz besonders Konjunktur in den Debatten zu „inklusive Bildung“, so wie sie im Programm der UNESCO „Bildung für alle“ gefordert wird (BYLINSKI/ RÜTZEL 2011). Demnach sollen alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam lernen und nicht mehr auf verschiedene Schulen, sogar Sonder- oder Förderschulen oder sonstige Bildungsangebote verteilt werden: „Bedeutend ist, dass im Inklusionskonzept Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen nicht mehr als eine eigene ‚förderungsbedürftige‘ abgegrenzte Gruppe betrachtet werden“ (BYLINSKI/ RÜTZEL 2011, 15), um sie nicht mehr länger auszugrenzen und zu stigmatisieren.

Allerdings setzt sowohl das Diversity- als auch Inklusionskonzept mit ihrem Verständnis der „Vielfalt als Ressource“ (BYLINSKI/ RÜTZEL 2011, 15) voraus, dass zunächst Differenzierungen getroffen werden, um die Vielfalt als solche zu bezeichnen. So problematisieren Uschi BYLINSKY und Josef RÜTZEL (2011, 15), dass einerseits auch in gemeinsamen Lernarrangements pädagogisches ExpertInnenwissen benötigt wird, um allen jungen Menschen mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen gerecht werden zu können. Andererseits betonen sie, dass das Verständnis für die einzelnen Lernenden als Subjekte mit ihrer jeweils einzigartigen Individualität der zentrale Bezugspunkt pädagogischen Handelns sein sollte.

Diese Überlegungen verweisen auf ein grundlegendes Dilemma, das mit der Rede von Diversität oder „Risikogruppen“ verbunden ist: Einerseits sollen die vielfältigen individuellen Interessen-, Bedürfnis- und Problemlagen zur sozialrechtlichen und pädagogischen Gewährleistung individualisierter Förderangebote anerkannt und berücksichtigt werden. Andererseits bestehen jedoch auch Gefahren der Stereotypisierung und damit Stigmatisierung des „Andersseins“ z. B. durch Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit oder kultureller Eingebundenheit wie in Ansätzen zur interkulturellen Pädagogik. Pointiert spricht Catrin HEITE (2008, 81) von der Dramatisierung und „Reifizierung der Differenz“. Mithin könnten durch die Unterscheidung von „Risikogruppen“ Differenzen eher verstärkt als abgebaut werden. Mit Hartmut M. GRIESE (2004, 172) könnte die „Reduktion einzigartiger Menschen auf *ein* Merkmal“ erfolgen und damit ihre „biografisch gewordene Subjektivität“ (KALPAKA 2005) vernachlässigt werden. Dagmar VINZ und Katharina SCHIEDERIG (2010, 30) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Identitätszwang“, der im Rahmen von symbolisch vermittelten Interaktionsprozessen auf die AdressatInnen ausgeübt werden könnte in dem Sinne, dass von ihnen das Verhalten erwartet wird, das ihnen aufgrund des Unterscheidungsmerkmals zugeschrieben wird.

Über diese mikrosoziale Ebene der Identitätsentwicklung hinaus verweist Catrin HEITE (2008, 81) auf gesellschaftlich-struktureller Ebene auf die Gefahr der Individualisierung und Pädagogisierung sozialer Ungleichheit und sozialstruktureller Problemlagen, die mit dem Diversity-Ansatz - und damit gleichermaßen mit der Unterscheidung von Risikogruppen - verbunden sein können.

#### **4 Von „Randgruppen“ zu „Risikogruppen“ – oder zur Perpetuierung sozialer Ungleichheit im Berufsbildungs- und Übergangssystem**

Die Rede von „Risikogruppen“ ist in der Berufspädagogik gar nicht neu. Bereits 1995 schrieb Josef RÜTZEL über „Randgruppen in der beruflichen Bildung“ und verwies dort ebenso wie hier auf die „Heterogenität“ (RÜTZEL 1995, 112) der betroffenen Jugendlichen. Dabei klingen in seinen Ausführungen bereits Bezüge zu soziologischen Ansätzen sozialer Ungleichheit an, wenn er geschlechtsspezifische, regionale und soziale Differenzen in den Bildungsvoraussetzungen herausstellt. Ferner kritisierte er schon vor 16 Jahren: „Außerdem tragen alle Begriffe direkt oder indirekt zur negativen Etikettierung, Stigmatisierung, Ausgrenzung und zur Etablierung von Sondermaßnahmen bei. Dies kann dazu führen, daß auch jede helfend gemeinte Intervention etikettierende, stigmatisierende und ausgrenzende Wirkung haben kann“ (RÜTZEL 1995, 111). Heute gilt mit Verena EBERHARD und Joachim G. ULRICH (2010b) das Konstrukt der fehlenden „Ausbildungsreife“ als Legitimationsfigur für das Versagen des dualen Berufsbildungssystems und den damit einhergehenden rasanten Ausbau des Übergangssystems. Mit seinen marktwirtschaftlichen Zugangsregelungen gewährleistet das duale System nicht mehr, dass alle Jugendlichen, die sich um eine duale Berufsausbildung bewerben, einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten. 1995 wurde in diesem Zusammenhang von der „fehlenden Berufsreife“ gesprochen (RÜTZEL 1995, 114), was von Josef RÜTZEL kritisch kommentiert wurde: „Die mit diesen Begriffen verbundene Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen, Stigmatisierung und Diskriminierung der Betroffenen wurde somit in die berufliche Qualifizierung verlängert“ (ebenda).

Die kritische Auseinandersetzung mit dem Risikogruppen-Begriff wird also mindestens seit 16 Jahren geführt und ist dennoch aufgrund des oben skizzierten grundlegenden Dilemmas noch immer nicht geklärt. Allerdings mehren sich inzwischen Stimmen, die die soziale Selektivität des dualen Berufsbildungs- und ebenso Übergangssystems beklagen (z. B. EULER 2010, 6; SOLGA 2009, 30 ff.), so wie sie bereits von Josef RÜTZEL (1995) herausgearbeitet worden ist. Beispielsweise skizziert Karin BÜCHTER (2011) aus historischer Sicht, wie in der „(Berufs)Bildung“ „ein sozialstrukturelles Phänomen pädagogisiert wird“. Pointierter schreibt Dieter MÜNK (2010, 40): „Dabei kumulieren die sozialstrukturellen Disparitäten im Zuge der sozial hochwirksamen Selektionsprozesse in keinem Segment des Bildungs- und Berufsbildungssystems so deutlich wie in dem sogenannten ‚Übergangssystem‘.“ Ebenso engagiert stellt Heike SOLGA (2009, 30) die zugespitzte These auf: Das duale System ist „nicht mehr in der Lage, Bildungsarmut abzubauen, sondern es ist an der Produktion von Bildungsarmut – stärker als früher – beteiligt.“



Allerdings liefert Heike SOLGA (2009, 32) mit ihrer zweiten These direkt eine Erklärung möglicher Ursachen mit, die meines Erachtens zu überdenken ist. Denn für sie stellt die Aufrechterhaltung des Berufsprinzips die zentrale Ursache für diese Entwicklung dar, weil sie - neben der „Schutzfunktion“ - zugleich auch eine „Monopolisierungsstrategie von Vorteilen“ und damit ein „Mechanismus sozialer Schließung“ sei. „Sie hat eine explosive Expansion des ‚Übergangssystems‘ und damit die Produktion von Insidern und Outsidern zu Folge“ (SOLGA 2009, 30). In die gleiche Richtung argumentiert auch Dieter MÜNK (2010, 42), wenn er von der „Prädominanz des Konstrukts ‚Ausbildungsberuf‘“ mit seinem „Sperrriegel-effekt für schwächere Schüler“ schreibt. Als eine ordnungspolitische Konsequenz aus diesem Erklärungsansatz wird die Flexibilisierung des deutschen Berufsprinzips gefordert. Als zwei Vertreter dieser Position plädieren Dieter EULER und Eckart SEVERING seit 2006 ausdrücklich für eine Modularisierung der Berufsausbildung, um sie stärker zu flexibilisieren (ebenso MÜNK 2010). Meines Erachtens ist jedoch diese vorschnelle und gleichermaßen ‚hoffnungsvolle‘ Einschätzung in Frage zu stellen, dass das duale Berufsbildungssystem mit ordnungspolitischen Ansätzen zur Modularisierung stärker als bisher dazu in der Lage sei, soziale Ungleichheit und Bildungsarmut abzubauen. Vielmehr sehe ich mit Karin BÜCHTER (2011, 185) in derartigen Vorstößen die Gefahr, dass sie soziale Ausgrenzung zu wenig gesellschaftskritisch kontextualisieren und damit „die die Ausgrenzung verursachende Sozialstruktur weiterhin unangetastet bleibt“. Deshalb gehe ich hier mit Richard HUISINGA (2011) von der These aus, dass es zunächst einer anderen Übergangsforschung bedarf, um empirisch zu untersuchen, wie die soziale Selektivität des dualen Berufsausbildungs- und damit auch Übergangssystems zu erklären sein könnte.

Mit Walter R. HEINZ (2011) wird dabei davon ausgegangen, dass soziale Ungleichheit als mehrdimensional zu verstehen ist in dem Sinne, dass sie stets sowohl in ihrer wirtschaftlichen, sozialen als auch subjektiven Dimension zu analysieren ist. Auf der Basis dieses Verständnisses plädiert Richard HUISINGA (2011, 156) für eine Übergangsforschung, die „das Wechselverhältnis zwischen sozialen Strukturen und deren Veränderungen einerseits und die Reproduktion und Modifikation sozialer Verhältnisse durch die Handlungsstrategien der Subjekte im Kontext ihrer Biografien andererseits zu bedenken hat.“ Um im Rahmen einer so verstandenen Übergangsforschung soziale Ungleichheit untersuchen zu können, wird im Folgenden das soziologische Modell zur „Intersektionalität“ von Gabriele WINKER und Nina DEGELE (2010) vorgeschlagen. Der von ihnen entwickelte „Mehrebenenansatz“ (WINKER/DEGELE 2010, 15) bietet meines Erachtens eine theoretische Folie, die Zusammenhänge und Wechselwirkungen der unterschiedlichen makro- und mikrosozialen sowie wirtschaftlichen Dimensionen sozialer Ungleichheit zu systematisieren und im dualen Berufsbildungs- sowie im „Übergangssystem“ empirisch zu untersuchen.

## **5 Intersektionalität als Konzept zur Analyse sozialer Ungleichheit im Übergangssystem**

Grundsätzlich gehen alle Ansätze zur Intersektionalität davon aus, dass soziale Ungleichheit nicht nur durch eine Differenzkategorie bzw. ein soziales Merkmal, sondern durch die Wech-

selwirkungen zwischen mehreren Ungleichheitskategorien zu rekonstruieren bzw. zu verstehen ist. So buchstabieren Gabriele WINKER und Nina DEGELE (2010,15) „Intersektionalität“ als „kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an soziale Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen (d. h. von Herrschaftsstrukturen), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen.“ Mit diesem Verständnis gehen sie über die von Walter R. HEINZ bezeichnete strukturelle und Identitätsebene hinaus und beziehen als weitere Analyseebene jene der symbolischen Repräsentation mit ein.

### **5.1 Drei Ebenen intersektionaler Ungleichheitsanalysen**

Auf der Ebene gesellschaftlicher Sozialstrukturen inklusive Institutionen und Organisationen - also auf der Makro- und Mesoebene - lassen sich mittels statistischer Daten Herrschaftsstrukturen rekonstruieren, wie die Benachteiligungen von Frauen auf dem Arbeitsmarkt oder der Modus der „doppelten Vergesellschaftung“ von Frauen als Produktivarbeitskraft sowie als Mütter mit ihren Aufgaben im Rahmen der Reproduktionsarbeit (BECKER-SCHMIDT, zit. in WINKER/ DEGELE 2010, 34). Für die Übergangsforschung sind in diesem Zusammenhang die sozialen Kategorien Migrationsstatus, Geschlecht, Schulabschluss und soziale Herkunft relevant, so wie sie z. B. von Dieter EULER (2010, 22) und der AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010, 13) benannt werden. Allerdings wird zu prüfen sein, ob diese Differenzkategorien ausreichen, um die Perpetuierung sozialer Ungleichheit im dualen Berufsausbildungs- und „Übergangssystem“ zu klären.

Die zweite Ebene der Identitätskonstruktionen der Subjekte betrifft auf mikrosozialer Ebene die Identitätsentwicklung mittels symbolischer Interaktion. Diese Prozesse werden in der Genderforschung als „Doing Gender“ bezeichnet, weil in sozialen Interaktionen wechselseitig die Geschlechterkonstruktionen und damit auch -stereotype immer wieder hergestellt und fortgeschrieben werden (DEGELE 2008). Diese interaktiv vollzogenen Konstruktionsprozesse generalisieren Sarah FENSTERMAKER und Candace WEST (2001) für alle sozialen Differenzkategorien und sprechen in diesem Zusammenhang von „Doing Difference“, mittels derer die Subjekte in ihrer Identitätsentwicklung beeinflusst werden. Aus dieser Perspektive reproduzieren sich auf mikrosozialer Ebene im Handeln der Subjekte gesellschaftliche oder auch institutionelle Strukturen sozialer Ungleichheit. Wie bereits oben erwähnt, verhalten sich Jugendliche mit der Zeit als resignierte und passive Bildungsverlierer im Übergangssystem, wenn ihnen in der gesellschaftlich vorherrschenden meritokratischen Normvorstellung immer wieder vermittelt wurde, dass sie über keinen ausreichenden Leistungswillen oder nur über eine mangelhafte „Ausbildungsreife“ verfügen. Dass sie keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, weil betriebliche Ausbildungsplätze fehlen, wird ihnen dabei meistens vorenthalten. Damit werden strukturelle Probleme des Ausbildungsmarktes und damit des dualen Bildungssystems den jungen Menschen und ihrem individuellen Verschulden zugeschrieben.



Die dritte Analyseebene der symbolischen Repräsentationen bezeichnet die gesellschaftlich oder in Gruppen gemeinsam geteilten Normen, Werte, Überzeugungen und Ideologien, so wie sie in Medien, Gesetzen, politischen Verlautbarungen, Witzen und Sprichwörtern zum Ausdruck kommen. „Politik und Medien schaffen beispielsweise mit Begriffen wie ‚Wirtschaftsflüchtlinge‘ und Redeweisen wie ‚das Boot ist voll‘ ein Klima, nach dem ein konfliktfreies Zusammenleben nur bei einer verminderten Zahl von MigrantInnen möglich sei“ (WINKER/ DEGELE 2010, 56).

Mit intersektionalen Untersuchungen wird angestrebt, die Forschungsergebnisse auf allen drei Analyseebenen miteinander zu verbinden und auf diese Weise die Wechselwirkungen der verschiedenen Konstruktionsprozesse sozialer Ungleichheit berücksichtigen zu können. Im Folgenden wird angesprochen, welche Kategorien sozialer Ungleichheit von Gabriele WINKER und Nina DEGELE (2010) dazu vorgeschlagen werden.

## **5.2 Kategorien sozialer Ungleichheit**

Für die beiden Ebenen der Identitätskonstruktion und der symbolischen Repräsentationen geben Gabriele WINKER und Nina DEGELE (2010, 63 ff.) keine Kategorien vor, sondern sie plädieren dafür, diese induktiv in den jeweils untersuchten sozialen Praxen zu rekonstruieren. Somit wäre im Feld des dualen Berufsbildungs- und ebenso „Übergangssystems“ mittels qualitativer Forschungsmethoden herauszuarbeiten, auf welche sozialen Differenzkategorien sich zum einen die Subjekte in ihrer Identitätsentwicklung und zum anderen die vorhandenen symbolischen Repräsentationen beziehen. Nur für die Strukturebene nennen sie Kategorien sozialer Ungleichheit. Dabei lehnen sie sich teilweise an das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) an, das 2006 ausgehend von der europäischen Gesetzgebung in Kraft trat. Die dort genannten acht Kategorien bündeln sie in dem folgenden „Vierklang“ (WINKER/ DEGELE 2010, 41 ff.):

- „Klasse“, verstanden als die über soziale Herkunft vermittelten sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen, womit sie auch die im AGG nicht erwähnten Kategorien von Beruf und Bildung mit einbeziehen;
- „Rasse“ umfasst die im AGG verbotenen Diskriminierungen aufgrund von Rasse, ethnischer Herkunft, Religion und Weltanschauung;
- „Geschlecht“, verstanden als Kategorie, die im AGG erwähnte Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der sexuellen Identität umfasst;
- „Körper“, worunter sowohl das Alter als auch Behinderungen gefasst werden, so wie sie im AGG erwähnt werden. Darüber hinaus betonen Gabriele WINKER und Nina DEGELE (2010, 40): „So sind sowohl Alter wie körperliche Verfasstheit, Gesundheit und Attraktivität in den letzten Jahren in Arbeitszusammenhängen immer bedeutsamer geworden und entscheiden über die Verteilung von Ressourcen.“

Für die hier verfolgte andere Übergangsforschung wird zu prüfen sein, ob die genannten Strukturkategorien ausreichen oder ob weitere oder andere zu differenzieren sind. Ungeachtet dessen ist für den „Mehrebenenansatz“ der Intersektionalität grundlegend, die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Ungleichheitskategorien jeweils auf allen Ebenen und ebenso zwischen den Ebenen zu rekonstruieren. Diesen komplexen Forschungszugang soll die folgende Tabelle, angelehnt an Gabriele WINKER und Nina DEGELE (2010, 74 ff.) – sicherlich etwas verkürzt und somit pointiert – illustrieren. Obwohl die Kategorien auf der Identitäts- und Repräsentationsebene induktiv mittels qualitativer Sozialforschung gewonnen werden sollen, werden in der Tabelle die auf der Strukturebene differenzierten Kategorien ebenfalls auf die beiden anderen Ebenen bezogen, um die Komplexität sozialer Ungleichheit aus der Perspektive der Intersektionalität zu veranschaulichen.

Tabelle 1: **Illustration des komplexen Forschungszugangs des „Mehrebenenansatzes“ der Intersektionalität**

	Strukturebene	Identitätsebene	Repräsentationseben
„Klasse“			
„Rasse“			
„Geschlecht“			
„Körper“			
ggf. andere			

Erste Zugänge zu einer so verstandenen, auf dem „Mehrebenenansatz“ der Intersektionalität basierenden Übergangsforschung habe ich bei Verena EBERHARD und Joachim G. ULRICH (zit. in ULRICH 2011, 5 ff.) gefunden. Ihr Vorschlag eines „ressourcenorientierten Modells zum Verständnis des Übergangsgeschehens an der ‚ersten Schwelle‘“ (ebenda) differenziert zwischen institutionellem, sozialem und personalem Kapital. Er basiert somit nicht auf dem Intersektionalitätskonzept, sondern lehnt sich an die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu an. Dennoch können ihre Auswertungen auf der Strukturebene eingeordnet werden.

### 5.3 Erste Ansätze zu einer auf Intersektionalität basierenden Übergangsforschung

Im Einzelnen systematisieren Verena EBERHARD und Joachim G.ULRICH (2010a sowie ULRICH 2011) die folgenden Strukturkategorien:

<b>I. Institutionelles Kapital</b>	<b>Marktkapital</b> <b>Legislativkapital</b> <b>mittelbares Kapital</b>	betriebliche Ausbildungsangebote außerbetriebliche Angebote Einstiegsbegleiter, Mentor Plätze im Übergangssystem
<b>II. Soziales Kapital</b>	<b>mittelbares Kapital</b>	intensiver Austausch mit den Eltern
<b>III. Personales Kapital</b>	<b>Bildungskapital</b>       <b>symbolisches Kapital</b>   <b>physisches Kapital</b>	Schulabschluss Deutschnote Mathematiknote Einstiegsqualifizierung absolviert Berufsvorbereitung absolviert Berufsgrundbildungsjahr absolviert mehrmonatiges Praktikum absolviert Geschlecht Alter Migrationshintergrund keine körperlichen Einschränkungen

Mittels logistischer Regressionen haben Verena EBERHARD und Joachim G.ULRICH (2010a, ULRICH 2011) die Daten der insgesamt 411.863 AusbildungsstellenbewerberInnen zum Jahreswechsel 2010/11 nach den aufgeführten Strukturkategorien statistisch ausgewertet. Sie sind zu den folgenden zentralen Ergebnissen gelangt:

- Das regional verfügbare Bildungsangebot hat einen signifikanten Einfluss auf den Verbleib der jungen Menschen. So gelingt es deutlich mehr Jugendlichen, eine vollqualifizierende Berufsausbildung zu beginnen, wenn die entsprechenden betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsplätze regional vorhanden sind.
- Umgekehrt begünstigt jedoch ein großes regionales „Übergangssystem“ mit zahlreichen Angeboten, dass die Jugendlichen keine Berufsausbildung aufnehmen, sondern zunächst dort einmünden.
- Noch nicht volljährige junge Leute, die sich um einen betrieblichen Ausbildungsplatz bemühen, werden in der Regel zunächst in eine Maßnahme im „Übergangssystem“ vermittelt, und zwar selbst dann, wenn sie als „ausbildungsreif“ gelten.
- Allerdings dürfen die Jugendlichen auch nicht zu alt sein, denn dies mindert ebenfalls deutlich ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz.
- Besonders benachteiligt sind junge Menschen türkischer, arabischer oder kurdischer Herkunft, unabhängig von ihrem Schulabschluss und sonstigen Kapitalausstattungen.

Diese Untersuchungsergebnisse zeigen den erheblichen Einfluss, den – neben anderen Strukturbedingungen wie Alter oder die türkische, arabische oder kurdische Herkunft – die regional vorhandenen Ausbildungsmarktbedingungen und sonstigen teil- oder

vollqualifizierenden Bildungsangebote haben. Darauf hat Josef RÜTZEL (1995, 112) ebenfalls schon vor 16 Jahren hingewiesen. Trotzdem gibt es mit Joachim G. ULRICH (2011, 13) auch heute „für den Umgang mit erfolglosen Ausbildungsstellenbewerbern ... in Deutschland weiterhin kein klares und einheitliches Konzept.“ Dieses Fazit sollte vor allem vor dem Hintergrund der im Grundgesetz in Art. 72, Abs. 2 verankerten „Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet“ nachdenklich stimmen. Ob die Modularisierung bzw. Flexibilisierung der Berufsausbildung dazu beitragen könnte, die regionalen Unterschiede auszugleichen, möchte ich weiteren Forschungen überlassen. Dies gilt ebenso für die zukünftige Entwicklung der gesamten Übergangsforschung auf der Basis des hier vorgestellten soziologischen Mehrebenenansatzes der Intersektionalität. Dabei sind die Untersuchungsergebnisse von Verena EBERHARD und Joachim G. ULRICH zu berücksichtigen, da sie den signifikanten Einfluss des regional vorhandenen beruflichen Bildungsangebots belegen. Das Kategoriensystem zur Intersektionalität sollte deshalb auf der Strukturebene um die regionale Herkunft ergänzt werden.

## **6 Kurze Gesamtschau zum Schluss**

Immer wieder wird in der Sozialpolitik, Sozialverwaltung, aber auch in der Berufspädagogik der Versuch unternommen, die jungen Menschen, die bei ihrer Suche eines Ausbildungsplatzes im dualen System erfolglos geblieben sind, in verschiedene „Risikogruppen“ einzuteilen. Dies erfolgt in der gerechtigkeits- und bildungspolitisch ‚gut gemeinten‘ Absicht, der Heterogenität der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Übergangssystem Rechnung zu tragen und ihnen sowohl förderungspolitisch als auch pädagogisch ‚passgenaue‘, individualisierte Förderangebote zu eröffnen. Vor diesem Hintergrund ist auch das Thema des „Workshops 15: „Ziel- und Risikogruppen im Übergangssystem“ auf den „16. Hochschultagen Berufliche Bildung“ in Osnabrück einzuordnen und zu verstehen.

In dem vorliegenden Beitrag wurde sich kritisch mit der Unterscheidung von „Risikogruppen“ auseinandergesetzt. Ausgangspunkt der Überlegungen war die in 2004 von uns (ENGGRUBER/ EULER 2004) in Baden-Württemberg im Rahmen sekundärempirischer Analysen entwickelte „Benachteiligungstypologie“. Sie wurde grundlegend kritisiert und schließlich verworfen. Dazu wurde zum einen der in der Erziehungswissenschaft geführte Diversity-Diskurs aufgenommen. Zum anderen konnten berufspädagogische Positionen – wie die bereits aus 1995 stammende von Josef RÜTZEL – referiert werden, die die Perpetuierung sozialer Ungleichheit im dualen Berufsbildungs- und damit auch Übergangssystem kritisieren. Deshalb wurde abschließend auf der Basis des soziologischen Ansatzes der Intersektionalität für eine andere Übergangsforschung plädiert, die die Prozesse und Strukturen sozialer Ungleichheit im Fokus hat und davon ausgehend Risikogruppen rekonstruiert und bezeichnet.

## Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2010): Bildungsbericht 2010. Bielefeld.

BÜCHTER, K. (2011): Ausgrenzung durch (Berufs)Bildung – wie ein sozialstrukturelles Phänomen pädagogisiert wird und (re-)politisiert werden könnte. In: SIEKE, B./ HEISLER, D. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert. Paderborn, 184-198.

BYLINSKY, U./ RÜTZEL, J. (2011): „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40. Jg., H. 2, 14-17.

DECI, E. L./ RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 2, 223-238.

DEGELE, N. (2008): Gender/ Queer Studies. Paderborn.

EBERHARD, V. / ULRICH, J. G. (2010a): Ins „Übergangssystem“ oder ersatzweise in geförderte Berufsausbildung? Regionale Unterschiede im Umgang mit Bewerberinnen und Bewerbern ohne betriebliche Lehrstelle. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39. Jg., H. 6, 10-14.

EBERHARD, V. / ULRICH, J. G. (2010b): Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: BOSCH, G./ KRONE, S./ LANGER, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden, 133-164.

ENGGRUBER, R./ EULER, D. (2004): Zielgruppen benachteiligter Jugendlicher. In: ENGGRUBER, R. u. a.: Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten im Auftrag des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg. Stuttgart, 15-60.

EULER, D. (2010): Einfluss der demografischen Entwicklung auf das Übergangssystem und den Berufsausbildungsmarkt. Expertise im Auftrage der Bertelsmann Stiftung. Bielefeld.

EULER D./ SEVERING, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsausbildung: Ziele, Modelle, Maßnahmen. Bielefeld.

FENSTERMAKER, S./ WEST, C. (2001): 'DOING DIFFERENCE' REVISITED. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: HEINTZ, B. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 41/2001, 236-249.

GEI, J./ KREWERTH, A./ ULRICH, J. G. (2011): Reformvorschläge zum Übergang Schule – Berufsausbildung nur bedingt konsensfähig. Ergebnisse einer Expertenbefragung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40. Jg., H. 2, 9-13.

GRIESE, H. M. (2004): Kritik der „Interkulturellen Pädagogik“. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. 2. Aufl. Münster



HEINZ, W. R. (2011): Jugend im gesellschaftlichen Wandel: soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven, in: KREKEL, E. M./ LEX, T. (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bonn, 15-30.

HEITE, C. (2008): Ungleichheit, Differenz und ‚Diversity‘ – Zur Konstruktion des professionellen Anderen. In: BÖLLERT, K./ KARSUNKY, S. (Hrsg.): Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, 77-87.

HUISINGA, R. (2011): Berufliche Übergangsforschung und Inklusionspolitik: Anmerkungen zu einem prekären Verhältnis. In: SIECKE, B./ HEISLER, D. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen politischen Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert. Paderborn, 150-165.

KALPAKA, A. (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: LEIPRECHT, R./ KERBER, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., 387-405.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland 2006. Bielefeld.

LEIPRECHT, R./ LUTZ, H. (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: LEIPRECHT, R. / KERBER, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., 218-234.

MÜNK, D. (2010): Selektivität und Dysfunktionalität der vorberuflichen Bildung. Anmerkungen zum Zusammenhang zwischen „Übergangssystem“ und der amerikanischen NBA. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39. Jg., H. 5, 40-44.

RÜTZEL, J. (1995): Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 109-120.

SOLGA, H. (2009): Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: HEIDEMANN, W./ KUHNHENNE, M. (Hrsg.): Zukunft der Berufsausbildung. Düsseldorf: edition der Hans-Böckler-Stiftung 235, 21-37.

THIMM, K. (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster.

ULRICH, J. G. (2010): Ausbildungsmarkt im Umbruch. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2010 im Spiegel der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit. In: Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB, H. 121. Bonn.

ULRICH, J. G. (2011): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der zum Jahreswechsel 2010/2011 durchgeführten BA-BIBB-Bewerberbefragung, Vortrag auf „16. Hochschultage Berufliche Bildung“, Workshop 15: „Risikogruppen im Übergangssystem“, Osnabrück. Online: [http://www.kibb.de/cps/rde/xchg/SID-3C5594CA-91415E8B/kibb/hs.xsl/481\\_1328.htm](http://www.kibb.de/cps/rde/xchg/SID-3C5594CA-91415E8B/kibb/hs.xsl/481_1328.htm) (20-05-2011).

VINZ, D./ SCHIEDERIG, K. (2010): Gender und Diversity: Vielfalt verstehen und gestalten. In: MASSING, P. (Hrsg.): Gender und Diversity. Vielfalt verstehen und gestalten. Schwalbach/Ts., 13-43.

WINKER, G./ DEGELE, N. (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2. unver. Aufl., Bielefeld.

### Zitieren dieses Beitrages

---

ENGGRUBER, R. (2011): Versuch einer Typologie von „Risikogruppen“ im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 15, hrsg. v. MÜNK, D./ SCHMIDT, C., 1-15. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/enggruber\\_ws15-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/enggruber_ws15-ht2011.pdf) (26-09-2011).

### Die Autorin:

---



#### **Prof. Dr. RUTH ENGRUBER**

Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Universitätsstraße 1, Geb. 24.21, 40225 Düsseldorf

E-mail: [ruth.enggruber@fh-duesseldorf.de](mailto:ruth.enggruber@fh-duesseldorf.de)

Homepage: <http://soz-kult.fh-duesseldorf.de/forschung/forschungsstellen/difa>