



Ute Clement

Ehrbare Berufe für coole Jungs

Wie Ausbildung für schwache
Jugendliche gelingen kann

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Clement, Ehrbare Berufe für coole Jungs, ISBN 978-3-7799-2255-1

© 2012 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2255-1>

Einleitung

„Industrie- und Handelskammern [...] obliegt es, [...] für Wahrung von Anstand und Sitte des ehrbaren Kaufmanns zu wirken.“
(IHK-Gesetz § 1 in der Fassung vom 18. 12. 1956)

„Es ist egal, wir brauchen Eure Hilfe nicht, wir tragen Stolz und Ehre in der Brust, f..k dich.“
(Zamjo „Nur weil wir anders sind“ – Raptext)

Unser Land braucht gut ausgebildete Fachkräfte. Deutsche Produkte sind teuer und deutsche Arbeitskräfte verdienen – noch – relativ hohe Löhne. Unseren Wohlstand werden wir im Wettbewerb mit anderen Ländern nur in dem Maße halten können, wie es gelingt, auch in den kommenden Generationen qualitativ hochwertige Arbeit zu erbringen.

Doch der hohe Ausbildungsstand in Deutschland ist gefährdet: Betriebe klagen zunehmend über Probleme mit Jugendlichen, die weder über die Allgemeinbildung, noch über die personalen und sozialen Kompetenzen verfügen, die für einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss notwendig sind. Sie berichten über Unpünktlichkeit, mangelnde Zuverlässigkeit, fehlende Motivation und vor allem über die Unmöglichkeit, die Jugendlichen für den Beruf zu interessieren oder sogar zu begeistern. (vgl. z.B. Winterhoff/Thielen 2010: 50ff.) Selbst wenn solche Klagen kein Novum in der Geschichte betrieblicher Ausbildung darstellen und auch wenn sie manchmal als Schutzbehauptungen herhalten müssen, weil sich Betriebe aus der Ausbildung zurückziehen: Angesichts der Intensität der Klagen betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder hielte ich es für fahrlässig, würden wir uns mit dem Problem nicht ernsthaft auseinandersetzen. Jugendliche einer postmodernen, pluralen Gesellschaft und die jahrhundertalte Tradition der handwerklich geprägten Lehrlingsausbildung – passt das heute noch? (vgl. auch: Mahlberg-Wilson et al. 2009: 11)

In den letzten Jahren befanden sich zeitweise knapp eine halbe Million Jugendliche in sogenannten Übergangssystemen. Sie machten die Erfahrung, dass der Übergang zwischen Schule und Beruf nicht erwartungsgemäß funktionierte – sei es, weil sie einen höheren Bildungsabschluss anstrebten und dies nicht auf dem geraden Wege einer gymnasialen Bildung erreichten oder weil sie eigentlich eine Ausbildung beginnen wollten und keinen Ausbildungsplatz fanden. Oder sie waren einfach schlecht orientiert und stolperten planlos in die je nächstfolgende Maßnahme. In allen Fällen

landeten sie in Bildungswegen, die Berufsvorbereitung und allgemeine Bildung miteinander zu verbinden suchen, die aber für viele Jugendliche wenig mehr bedeuten als einen Aufschub im Versuch, sich in der Arbeitswelt zu positionieren. Eine so große Zahl junger Menschen, die ihren Platz in der Gesellschaft nicht finden, bedroht nicht nur die Ökonomie, sondern auch das Gemeinwohl und den sozialen Frieden eines Landes.

Den Problemen am Übergang Schule – Beruf muss bildungspolitisch begegnet werden und darüber, wie dies zu tun sei, streiten sich Bildungspolitik und Tarifparteien. Doch eine ganze Reihe der offenen Fragen sind auf dem Wege der Strukturreform nicht lösbar: Wie führt man Jugendliche an Arbeitsinhalte heran, die mit Kopf und Herz offenbar ganz andere Dinge tun? Wie geht eine so urdeutsche Einrichtung wie die Meisterlehre mit der wachsenden kulturellen Heterogenität um? Wie interessiert man Jugendliche für reale Arbeit, wenn diese ihre Zeit viel lieber in virtuellen Welten verbringen, wo Arbeit, wenn überhaupt, per Mausclick zu erledigen ist (*zahle 100 Taler für den Bau einer Verteidigungsanlage*)? Wie viel Selbstständigkeit und Verantwortung einerseits und wie viel Begrenzung und Autorität andererseits tut jungen Menschen gut?

Neue Lehr-/Lernkonzepte zielen auf mehr Eigenständigkeit und offene, individualisierte Lernsituationen. Gleichzeitig fordert eine breite Palette von Ratgebern mehr Disziplin und klarere Grenzen in der Kindererziehung. Während Eltern und Lehrkräfte in Schule und Öffentlichkeit darüber diskutieren, wie eng Vorgaben für Kinder und Jugendliche sein sollen (und wie sie es eigentlich schaffen sollen, diese dann auch durchzusetzen), ist diese Debatte in der betrieblichen Ausbildung nicht wirklich angekommen – wie übrigens die vorangegangene Debatte über den bewussten Verzicht auf autoritäres Handeln auch schon nicht. Doch die Ratlosigkeit vieler Ausbilderinnen und Ausbilder gegenüber einer Generation, die weder mit Autorität noch mit guten Worten erreichbar scheint, lässt die Probleme unübersehbar werden. Die traditionelle Hierarchie im Ausbildungsbetrieb reicht als alleinige Grundlage für gelingende Ausbildungsbeziehungen offensichtlich nicht mehr aus.

Bis vor wenigen Jahrzehnten schienen die handwerklich geprägte Lehre und das damit verbundene Konzept von Beruflichkeit zu den Wünschen und Erwartungen der Jugendlichen *und* des Arbeitsmarktes gut zu passen. Sie vermittelten fachliche, soziale und personale Kompetenzen, versprachen Integration in den Arbeitsmarkt, Bindung und Schutz, Status und Akzeptanz. Insbesondere die Lehrling-Meister-Beziehung gehörte seit Jahrhunderten zum gesicherten Stand kultureller Gewissheiten in den deutschsprachigen Ländern. Wir haben ein klares Bild davon, wie Lehrling und Meister miteinander umgehen, was sie voneinander erwarten können und auf welche Weise diese Erwartungen dann regelmäßig gebrochen, hintertrieben, im Großen und Ganzen aber doch erfüllt werden. Selbst haben die heute Erwachsenen auch nicht immer eine leichte Ausbildung erlebt. Doch

sie haben sie überstanden, sind an ihr (so behaupten sie) letztlich gewachsen und treten mit diesen Erfahrungen nun selbst als Auszubildende an. Lehrjahre sind schließlich keine Herrenjahre, und was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.

Prof. Dr. Arnulf Bojanowski

von der Universität Hannover arbeitet seit Jahren zum Thema „Benachteiligte in der beruflichen Bildung“. Seiner Erfahrung nach sind leistungsschwache Jugendliche in der Ausbildung häufig vollständig überfordert. „Da geht es oft nur ums Durchhalten!“ meint er. „Jugendliche wie Ausbilder scheitern an der Aufgabe, gleichzeitig kostendeckend arbeiten *und* ausbilden bzw. lernen zu sollen.“ Die heute erwachsene Generation habe selbst nur in Ausnahmefällen eine gute Ausbildung erlebt. Sehr viel häufiger seien Geschichten von Demütigungen und Herabsetzungen. Und diese Demütigungen geben viele auszubildende Erwachsene an die neue Generation weiter – häufig unbewusst und ungewollt. „Es gibt so etwas wie ein Körpergedächtnis, in dem Erfahrungen und Handlungsmuster festgeschrieben sind“, sagt Arnulf Bojanowski. „Gerade in Stresssituationen greifen wir auf ganz alte Handlungsmuster zurück und wiederholen das, was uns selbst angetan worden ist. Johann Friedrich Herbart hat schon vor 200 Jahren gewusst, dass Kinder so mit Puppen spielen, wie sie den Umgang mit Kindern zu Hause erfahren haben.“

(Interview mit Prof. Dr. Arnulf Bojanowski am 06.06.2011)

Doch offenbar bringen Jugendliche heute das Maß an Leidenschaftlichkeit, das über Jahrhunderte zu betrieblicher Ausbildung irgendwie dazugehörte, nicht mehr auf. Das Verhältnis zwischen Lehrlingen und Meistern, zwischen Auszubildenden und Auszubildenden, hat neue Risse bekommen. Etwa 20% der Auszubildenden brechen die Ausbildung wieder ab. Der häufigste angegebene Grund: Probleme im Ausbildungsbetrieb. Rund 60% desjenigen Fünftels der Jugendlichen, die einen Ausbildungsvertrag wieder lösen, nannten in einer Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung BIBB (2003) Konflikte mit Ausbildern als Grund. Zugleich klagen die Betriebe über ausbildungsunreife Jugendliche, mangelnde Motivation und fehlende Frustrationstoleranz. (vgl. Ehrenthal et al. 2005; Klein 2005)

Was sich verändert hat, ist die wechselseitige Wahrnehmung von auszubildenden Erwachsenen und Jugendlichen. Die Autorität der Meisterinnen und Meister hat an Selbstverständlichkeit verloren. Der psychologische Vertrag traditioneller Lehrverhältnisse lautete ja etwa so: Der Meister gibt Sicherheit, ebnet den Weg zu Integration und ökonomischem Wohlergehen und vermittelt das Können, das durch das weitere Berufsleben trägt. Er schützt den Lehrling mit seinem eigenen Renommee. Im Gegenzug gehorcht der Lehrling dem Meister und erhöht ihn durch seine Anerkennung. Er tradiert sein Wissen und Können in die kommende Generation hinein und verlängert so die Reputation des Meisters in die Zukunft.

Dieses implizite Einverständnis scheint heute nicht mehr wirklich zu

funktionieren. Weder trägt das Versprechen auf Integration in die Berufsgemeinschaft, Bindung und ökonomischen Erfolg, noch nehmen alle Jugendlichen die Anstrengungen und Mühen in Kauf, die mit dem Eintritt in den Beruf verbunden sind.

Während im dualen System beruflicher Bildung Krisen (und deren Beschreibung) eine lange Tradition haben, so haben die aktuellen Schwierigkeiten doch eine besondere Dimension: Sie entstehen von innen heraus, aus einem Mangel an Passung zwischen Auszubildenden und Betrieben, der schon vor der Ausbildung einsetzt. Die Jugend war noch nie so, wie die Jugend vor ihr gewesen war. Aber diese Hilfslosigkeit vieler einstellender Betriebe angesichts mangelnder sozialer Kompetenzen und

Basiskonzepte? Dieses Gefühl, gar keinen Zugang mehr zu den Jugendlichen zu finden und möglichst Sozialpädagogen und Psychologinnen hinzuziehen zu müssen? Ich habe den Eindruck, dass in unserer Zeit tatsächlich gravierende Schwierigkeiten auftauchen, die es in dieser Schärfe in vorangegangenen Generationen nicht gab. Auch dort, wo beide Seiten willens und bemüht sind, die ausbildenden Betriebe jungen Menschen *eine Chance geben* und die Auszubildenden es *dieses Mal echt schaffen* wollen, knirscht es erheblich – nicht in allen Betrieben, aber in vielen. Es macht sich Ratlosigkeit breit, wie man mit *diesen* Jugendlichen umzugehen habe, die so ganz offensichtlich *auf einem anderen Stern* leben.

Dieses Buch beschäftigt sich mit Missverständnissen und Brüchen innerhalb des Ausbildungsverhältnisses in einer pluralen Gesellschaft, versucht jedoch auch Lösungen zu entwickeln. Im Mittelpunkt steht das pädagogische Verhältnis zwischen Ausbildenden und Auszubildenden. Anders als in anderen Veröffentlichungen (Clement 2010, Clement 2009, Clement 2008, Clement 2006) beschäftige ich mich hier explizit nicht mit bildungspolitischen oder strukturellen Rahmenbedingungen der Ausbildung.

Auf der Grundlage von Interviews und Expertengesprächen sowie mit Bezug auf Forschung aus der Psychologie, Jugendforschung und der Berufspädagogik werde ich vielmehr die *pädagogischen* Bedingungen für gelingende Ausbildung ausloten. Ergebnisse aus der berufspädagogischen Biografie- und Sozialisationsforschung, aus der Identitäts-, und Vertrauensforschung bieten dafür wichtige Grundlagen. Sie ermöglichen einen kritischen Blick auf das aktuelle Ausbildungsverhältnis, und sie eröffnen eine konstruktive Perspektive auf Ausbildungsbeziehungen, die auf Kontrolle und Abwertung verzichten, nicht aber auf Autorität und Kommunikation.

In den folgenden Kapiteln werden Kolleginnen und Kollegen sowie Jugendliche zu Wort kommen – zum Teil in Form von Zitaten, zum Teil in Protokollen zu Interviews, die ich selbst durchgeführt habe. Ihre Aussagen dokumentieren die gemeinsame Suche nach einer konstruktiven pädagogischen Haltung und einem zeitgemäßen Umgang mit Jugendlichen. Sie beschreiben die Arbeit, Grundsätze, Überlegungen und Haltungen von Men-

schen, auf die ich in meiner Argumentation Bezug nehme. Nach Maßstäben wissenschaftlicher Methodik und Repräsentativität sind die Interviews nicht durchgeführt; sie entstanden aus persönlichen Kontakten zu Menschen in meinem Arbeitsumfeld. Entstanden ist eine Art Collage von Einschätzungen und Aussagen, die darauf verweist, dass wir als Einzelpersonen kein förderliches Ausbildungsumfeld für schwache Jugendliche schaffen können. Notwendig für gelingende Ausbildung ist vielmehr ein Konsens zwischen ausbildenden Erwachsenen, der die Grenzen von Institutionen und Lernorte überschreitet und uns miteinander vernetzt. Meinen Interviewpartnerinnen und -partnern, möchte ich ausdrücklich danken: für die Zeit, die sie mir und diesem Buchprojekt geschenkt haben, vor allem aber für die produktive Zusammenarbeit im pädagogischen Alltag, die neue Ideen wachsen lässt und Raum zum Ausprobieren und Diskutieren zur Verfügung stellt. Besonders herzlich möchte ich auch Stefan Hülsermann danken, der diesen Text geduldig und sorgfältig gelesen und mich auf viele sprachliche und manche andere Mängel hingewiesen hat.

Schon hier wird deutlich: Dieses ist kein behutsames Buch und nur bedingt ein wissenschaftliches. Ich stehe dem Thema nicht distanziert gegenüber. Ich glaube, dass sich unsere Generation bestimmter Versäumnisse an den Jugendlichen schuldig macht und möchte zeigen, warum. Die Sprache, die ich verwende, ist nicht immer neutral. Ich glaube nicht, dass wir der Sache einen Gefallen tun, wenn wir unsere Sprache so sorgfältig wählen, dass wir für die Jugendlichen unkenntlich werden. Aus meiner Sicht stärkt es die Jugendlichen nicht, wenn wir – wie z.B. Alber es fordert – „die Negativzuschreibung ‚Unpünktlichkeit‘ in einen Begriff wie ‚eigensinniges Zeitmanagement‘ oder den Begriff ‚verhaltensauffällig‘ in ‚verhaltensoriginell‘“ verwandeln. (Alber 2000)

Auch aus diesem Grund ist in diesem Buch von *schwachen Jugendlichen* die Rede. Kevin, Patrick und Pasqual, die zum dritten Mal eine Maßnahme der Berufsvorbereitung besuchen, nichts lesen, was nicht auf einem Bildschirm stünde und für ihre Zukunft wenig Konkretes planen, sind *schwach* – geschwächt durch die Gesellschaft und *schwach* in Bezug auf eigene Erfolge im Versuch, sich gesellschaftlich und beruflich zu positionieren. Für sie und für die Pädagogen und Pädagoginnen, die an den Bedingungen des Übergangs zwischen Schule und Beruf arbeiten und an ihnen teilweise verzweifeln, empfinde ich viel Sympathie. Aber Veränderung tut not und aus meiner Sicht lässt sie sich am ehesten bewerkstelligen, wenn wir uns offen und (selbst-)kritisch mit der pädagogischen Arbeit der vergangenen Jahre auseinandersetzen und für die Zukunft gemeinsam nach tragfähigeren Konzepten suchen.

Soziale Integration und Ausschluss

Die Jugendlichen, von denen hier die Rede sein soll, heißen nur selten Anna-Lea oder Johannes und viel häufiger Dennis oder Yazmin. Sie durchlaufen eine holperige Schulzeit, leben in engen Wohnungen und haben häufig Kontakt mit Sozialbehörden. Zum therapeutischen Reiten, zur Kinderuni und in *english for kids* gehen sie selten. Sie haben Zugang zu starken Kulturen mit eigener Musik, waren aber vielleicht nur einmal im Theater (Schulausflug in der 6. Klasse) und daran erinnern sie sich nicht so gut.

In der berufsbildungspolitischen Diskussion werden diese Jugendlichen häufig als *benachteiligt* bezeichnet. Unter diesen Begriff werden Menschen gefasst, deren berufliche Bildung sich unter ungünstigen Lebensbedingungen vollzieht, und man rechnet z. B. Lernschwache, Kinder bildungsferner Eltern, Frauen, Landbevölkerung, Jugendliche mit Migrationshintergrund, Sozialhilfeempfänger, Schulabbrecher oder Scheidungskinder zu ihnen. Eine weitere Unterscheidung wird häufig zwischen Behinderten, sozial Benachteiligten und Markt-Benachteiligten getroffen. Für *Benachteiligte* werden Programme, Einrichtungen und Bildungswege in kompensatorischer Absicht bereit gestellt. Es gibt verdienstvolle Forschung und eine breite sozialpädagogische Diskussion zu ihrer Integration bzw. Inklusion (z. B. Bojanowski 2005; Bojanowski 2008; Bojanowski 2005; Munaretto 2010; Förster 2006; Koch und Straßer 2008; Köttig und Rosenthal 2006; Münk et al. 2008).

Gleichwohl grenze ich mich aus mehreren Gründen vom Begriff der Benachteiligung ab: Zum einen scheint mir die additive Beschreibung der Benachteiligtengruppen den Lebensbedingungen einer pluralen Gesellschaft heute kaum mehr angemessen zu sein: Nicht jede Migrantin oder jedes Kind aus einer Hartz-IV-Familie ist von vorneherein benachteiligt, und mit einer solchen Zuschreibung sind Stigmatisierungen verbunden, die ich als wenig hilfreich empfinde. Soziale Ungleichheit existiert und muss als soziale Tatsache anerkannt und benannt werden, doch sie ist m. E. weniger linear mit Familienverhältnissen, nationaler Herkunft oder Einkommensformen verbunden, als der Begriff *Benachteiligung* nahelegt.

Gleichzeitig ist aus meiner Sicht im Begriff *Benachteiligung* das Handeln und die Entscheidungen der Jugendlichen selbst nicht ausreichend abgebildet. Während in den Debatten der 70er bis 90er Jahren vor allem die Aspekte der Stigmatisierung und Selektion durch Institutionen im Vordergrund standen, geraten heute auch die Subjekte und ihr Handeln stärker in den Blick. Eine Perspektive, die benachteiligte Jugendliche aus-

schließlich als Opfer ungünstiger sozialer Verhältnisse und nicht als gestaltende Akteure ihres Lebens wahrzunehmen vermag, scheint mir heute nicht mehr zeitgemäß zu sein.

Ich selbst verwende die Bezeichnung „schwache Jugendliche“. Damit meine ich junge Menschen, die einerseits selbst schwache *Leistungen* in Schule und Berufsvorbereitung erbringen, andererseits aber auch auf sozial *geschwächte Position in der Gesellschaft* im Sinne sozialer Ausgrenzung verwiesen sind. In den letzten Jahren ist in der Jugendsoziologie von Selbstsozialisation und biografischen Entscheidungen, von kritischen Lebensmomenten und deren Bewältigung, von sozialem und kulturellem Kapital oder von Resilienz die Rede. Diese Ansätze greife ich auf und nutze sie für meine Argumentation. *Schwach* sind auch diejenigen Personen, deren Leistungen und Entscheidungen bislang nicht dazu beigetragen haben, eine starke gesellschaftliche Position zu erreichen.

Der Terminus *schwache Jugendliche* meint beides: Zum einen die Schwäche der *Eigenleistung*, das momentane oder dauerhafte Unvermögen, sich eine beruflich sichere Position und tragfähige Zukunftsperspektiven zu erarbeiten. Zum anderen die *Schwächung* durch eine Gesellschaft, in der soziale Ungleichheit und Bildungungerechtigkeiten dazu beitragen, dass Menschen ausgegrenzt und benachteiligt werden.

Zunächst liegt es ja nahe, über schwache Jugendliche vor allem als *ausgegrenzt* nachzudenken. Die erschrockenen und manchmal dramatisierenden Beschreibungen der Lebensverhältnisse dieser Jugendlichen sind Legion: Ausbilder und Lehrkräfte erzählen von Alkoholismus und Verwahrlosung, Dauerarbeitslosigkeit und sozialen Hängematten, zahlreichen Kindern in engen Wohnungen und einem babylonischen Sprachengewirr auf Schulhöfen. Die Jugendlichen seien häufig die einzigen, die im elterlichen Haushalt überhaupt morgens aufstünden. Benimmregeln und Bruchrechnung, geschweige denn der Gebrauch des Genitivs: Fehlanzeige. Können diese Jugendlichen im anspruchsvollen dualen System überhaupt ausgebildet werden? Handelt es sich hier nicht um Randgruppen der Gesellschaft, die immer *draußen* bleiben werden, weil sie nach *drinnen* einfach nicht passen?

Die Grenze von *drinnen* und *draußen* markiert eine gesellschaftliche Trennlinie, die nicht nur die finanziellen Verhältnisse, sondern die Gesamtheit der sozialen und politischen Teilhabe einer Person betrifft. An der Grenzziehung hat berufliche Bildung einen wichtigen Anteil. Jedes Jahr werden bis zu 15% der Jugendlichen am Übergang zwischen Schule und Beruf ausgesteuert und der Kategorie derer zugeordnet, die sich erst auf mühevollen Umwegen oder gar nicht mehr im Arbeitsmarkt zurechtfinden werden. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 26; Pfeiffer/Seiberlich 2009)

Sozialer Ausschluss dient der Sicherung von politischer und ökonomischer Macht: Er sichert denen, die *drinnen* sind, Exklusivität und begrenzte Konkurrenz. Gleichzeitig findet das Wechselspiel von Aus- und Einschluss

einen Widerhall in der Identität der Beteiligten. Wer *drinnen* ist, verfügt über bestimmte Symbole, Handlungsoptionen, Beziehungen – Bourdieu spricht hier von kulturellem und sozialem „Kapital“. (Bourdieu/Steinrück 2005) Wer *draußen* ist, kann daran nicht teilhaben. Der Soziologe Niklas Luhmann schreibt, man müsse die Chance auf soziale Teilhabe als „eine Form begreifen, deren Innenseite (Inklusion) als Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen bezeichnet ist und deren Außenseite unbezeichnet bleibt. Also gibt es Inklusion nur, wenn Exklusion möglich ist.“ (Luhmann 1997: 620 f.)

Ursprünglich gehen die Begriffe sozialer Ausschluss und Exklusion auf französische Soziologen wie Paugam und Castel zurück. Sie beobachteten, wie Armut und soziale Ausgrenzung vor allem in den *banlieus* um Paris herum Menschen dauerhaft von sozialer Teilhabe ausschlossen. Paugam versucht, Unterschiede im Umgang mit Armut und Exklusion deutlich zu machen, indem er drei Typen von Armut benannte: integrierte Armut, marginale Armut und ausschließende Armut. Wenn ein größerer Anteil der Bevölkerung eines Landes von *integrierter Armut* betroffen ist, dann ist sie kaum stigmatisiert. Fehlende staatliche Absicherung wird durch eine florierende Schattenwirtschaft und soziale, z.B. familiäre Bindungen mindestens teilweise ausgeglichen. Im deutschen Ausbildungssystem sind von einer solchen integrierten Armut diejenigen Berufe betroffen, die zwar einen Ausbildungsabschluss ermöglichen, aber nur geringe Erwerbschancen bieten. Claudia Weinkopf und Thorsten Kalina vom Institut Arbeit und Qualifikation der Universität Duisburg-Essen zeigten 2010 in einem Report, dass die Zahl derjenigen, die in Deutschland Niedriglöhne beziehen von 6,31 Mio. im Jahr 2006 zwei Jahre später auf 6,55 Mio. angestiegen war. Somit verdient etwa jeder fünfte Beschäftigte in Deutschland einen Niedriglohn. Diese Form der Armut ist im Verständnis Paugams als „integriert“ zu betrachten.

Marginale Armut dagegen trifft einen geringeren Teil der Bevölkerung. Die von ihr betroffenen Menschen erhalten wohlfahrtsstaatliche Zuwendungen, die jedoch durch Stigmatisierung erkaufte wird: Marginal Arme gelten als Problemfälle und entbehrlich für die Gesellschaft. Die *ausschließende Armut* schließlich ist dadurch gekennzeichnet, dass bei wachsender Zahl der Armen wohlfahrtsstaatliche Unterstützung nicht mehr gewährleistet werden kann; zugleich haben jedoch die Armen nur noch schwache soziale Bindungen. Es kommt zu einer regelrechten Spaltung der Gesellschaft. (Reißig 2010: 20 ff.) Können wir also die Jugendlichen, die uns am unteren Ende des Qualifikationsspektrums begegnen, dieser Gruppe zuordnen? Handelt es sich um *ausgeschlossene Arme*?

Deutsche Soziologen beschäftigen sich erst seit den 1980er und 90er Jahren intensiv mit Exklusionsphänomenen. In dieser Zeit sah man, dass sich wirtschaftliche Entwicklung vom Arbeitsmarkt zunehmend entkoppelte und eine wachsende Gruppe von Armen und eine neue Dynamik des „Aus-

einanderdriftens“ entstanden. (Reißig 2010: 26 ff.) Der gesellschaftliche Zusammenhalt wird dadurch auf die Probe gestellt, dass eine wachsende Gruppe von Menschen für den Erhalt der Gesellschaft und ihre Fortentwicklung als eher hinderlich wahrgenommen werden und sich – was noch destruktiver sein kann – schließlich selbst als entbehrlich für die Kerngesellschaft sehen. Der Kasseler Politologe Bude bezeichnet diese Kategorie von sozial Ausgeschlossenen etwas polemisch als „überflüssig“. Die „Überflüssigen“ sei eine „Querkategorie von Freigesetzten und Aussortierten“ in unserer Gesellschaft und quer durch alle sozialen Klassen zu finden. „Überflüssig“ zu sein, bemesse sich durch Zuschreibungen hinsichtlich der Arbeitsbereitschaft, des legalen Status, der Gesundheitsverfassung, der familialen Sicherheit und kultureller Affinitäten. Soziale Ausgrenzung sei so in Bezug auf Arbeit, in familialen Beziehungen, im Ausschluss von Institutionen und letztlich sogar körperlich erfahrbar. Überflüssigsein führe zu „Müdigkeit, Abgestumpftheit und Apathie“. (Bude 1998)

Diese Beschreibung deckt sich mindestens teilweise mit dem Eindruck, den viele Betriebe von den Jugendlichen haben, die bei ihnen in Ausbildung sind. Erklärt das Konzept von Exklusion und Inklusion also hinreichend, mit welchen Jugendlichen wir es hier zu tun haben?

Soziologen stehen der Perspektive von Ein- und Ausgliederung teilweise kritisch gegenüber. Reißig (2010) z. B. kritisiert, die Konfrontation von Zentrum und Peripherie bzw. *drinnen* und *draußen* sei zwar naheliegend, verkürze den Sachverhalt aber unzulässig. An den Rändern des *drinnen* und *draußen* seien Unschärfen und Dynamiken wirksam, die sich mit dieser Gegenüberstellung nicht erfassen lassen. Die Möglichkeit der „Gleichzeitigkeit“ *drinnen* und *draußen* in unterschiedlichen Lebensbereichen werde nicht mit berücksichtigt. (Reißig 2010: 30 ff.)

Die Jugendlichen, die in Ausbildung nicht oder nur auf Umwegen hinfinden, sind zwar vom Arbeitsmarkt durchaus und teilweise sehr endgültig ausgeschlossen. Wenn wir jedoch bestimmen wollten, was in diesem Zusammenhang *drinnen* und *draußen* heißt – wo sollten wir dann die Grenzen ziehen? Wo sollten die 400-Euro-Jobber, Dauer-Praktikanten, Teilnehmer der Übergangsmaßnahmen etc. verortet werden? Wie erklären wir, dass viele Schülerinnen und Schüler schulische Übergangsmaßnahmen aktiv anwählen? Sind Zeitarbeiter *drinnen* oder *draußen*? Zu welchem Zeitpunkt?

Und: Was bedeutet in unserem Sozialstaat schon *draußen*? Stehen Jugendliche, die von Sozialtransfers leben, ein wenig jobben und eine Maßnahme der Arbeitsagentur besuchen, tatsächlich außerhalb der Gesellschaft? Ziehen wir mit einer solchen Begrifflichkeit nicht selbst die Grenze, die wir überwinden wollten? Und welche Prozesse der Stigmatisierung und Selbstzuschreibung werden so in Gang gesetzt?

Hier geraten wir in eine Zwickmühle: Negiert man vorhandene gesellschaftliche Mechanismen der sozialen Selektion und des Ausschlusses, so macht man sich der Verharmlosung und unzulässigen Subjektivierung ge-

sellschaftlicher Machtstrukturen verdächtig. Beschreibt man jedoch Jugendliche als exkludiert und marginalisiert, so trägt man zur Stigmatisierung nicht-bürgerlicher Lebensformen aktiv bei. Gerade wenn wir mit schwachen Jugendlichen pädagogisch arbeiten wollen, erweisen sich Grenzziehungen als wenig hilfreich, da sie Kommunikation auf Augenhöhe eher behindern.

Zur Beschreibung der Situation an den Rändern des Ausbildungssystems möchte ich daher auf die *drinnen* versus *draußen*-Dichotomie verzichten und stattdessen die Verortung auf einem offeneren Kontinuum zwischen *stark* und *schwach* vorschlagen. Jugendliche werden gestärkt oder geschwächt und sie bringen selbst Stärken und Schwächen ein. Sie leben in unterschiedlicher Weise und unterschiedlich erfolgreich in unserer Gesellschaft, ohne jedoch tatsächlich aus ihr gänzlich herauszufallen.

Wonach aber bemisst sich Stärke und Schwäche? Und vielleicht noch wichtiger: Woran messen sich die Betroffenen selbst? Neben den herkömmlichen Maßeinheiten für Erfolg (Einkommen, Noten, Zertifikate, soziale und gesellschaftliche Teilhabe), scheint mir noch ein anderes Kriterium von zentraler Bedeutung zu sein: die Ehre. Die Wahl dieses zunächst doch sehr traditionellen und anachronistisch wirkenden Begriffs wird noch genauer zu begründen sein. An dieser Stelle sei nur so viel gesagt: Der Begriff *Ehre* berührt sowohl äußerliche als auch innere Merkmale von Arbeit und Beruf und ermöglicht es, Vorstellungen, kulturelle Muster und Alltagstheorien sowohl der erwachsenen Berufstätigen als auch der Jugendlichen zu beschreiben. Ich möchte daher zunächst die Geschichte der Berufsbildung als eine Geschichte der Konstruktion und Gegenkonstruktion von *Ehre* erzählen und mich anschließend der Frage zuwenden, wie Jugendliche heute Ehre verstehen und erlangen.