

- Andresen, Sabine (2012): Was unsere Kinder glücklich macht. Die Lebenswelten von Kindern verstehen. Freiburg/Br.: Herder
- Andresen, U. (2010): Das Glück in der Schule hat eine Vorgeschichte. In: Andresen, S./Brumlik, M./Koch, C. (Hrsg.): Das ElternBuch. Wie unsere Kinder geborgen aufwachsen. Weinheim: Beltz, S. 279–293.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich, S. 323–407.
- Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 191–212.
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bründel, H. (2005): Wie werden Kinder schulfähig? Was der Kindergarten leisten muss. Freiburg i. Br.: Herder.
- Bühler-Niederberger, D./Sünker, H. (2002): Von der Sozialisationsforschung zur Kindheitsforschung. In: Bernhard, A. et al.: Kritische Erziehungswissenschaft zwischen Bildungsreform und Restauration. Hohengehren, S. 200–220.
- Camus, A. (1994): Der erste Mensch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- de Beauvoir, S. (1987): Memoiren einer Tochter aus gutem Hause. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Graßhoff, Gunther/Binz, Christine/Pfaff, Annika/Schmenger, Sarah (2013): Subjektive Herausforderungen für Eltern im Übergangsprozess und Beratungsarbeit in Kindergarten und Grundschule, in: Walther, Andreas/Weinhardt, Marc (Hrsg.) (2013): Beratung im Übergang. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 82–96.
- Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim, München: Juventa.
- Kelle, Helga (Hrsg.) (2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen: Barbara Budrich.
- Oehlmann, Sylvia/Manning-Clechowicz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.) (2011): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim, München: Juventa.
- Qvortrup, J. (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, H./Zeihner, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 27–48.
- Richter, M./Müncher, V./Andresen, S. (2008): Eltern. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 49–57.
- World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland (2007): 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland (2010): 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer.

Marcus Balzereit und Christian Kolbe

Mechanismen der Zurichtung und Ausschließung an Übergängen in Schule und Arbeitsmarkt

„Wir bitten euch aber:

Was nicht fremd ist, findet befremdlich!

Was da gewöhnlich ist, findet unerklärlich!

Was da üblich ist, das soll euch erstaunen.

Was die Regel ist, das erkennt als Missbrauch,

Und wo ihr den Missbrauch erkannt habt,

Da schafft Abhilfe!“

(Berthold Brecht: Die Ausnahme und die Regel,

zitiert nach: Hielscher u. a. 1972, S. 4)

1. Vorüberlegungen zu einer reflexiven Kritik von Selektionsentscheidungen in Übergangsphasen

Übergänge sind schwierig. Die forschenden Erörterungen zum Übergangsthema beschäftigen sich dazu in der Regel mit allerlei komplizierten, komplexen und nicht zuletzt interessen- und machtgeleiteten sowie konfligierenden Einflussfaktoren; seien es Ressourcen und Defizite, soziale Herkunft und habituelle Unterschiede, biographische Verläufe und institutionell prozessierte Vorgaben für einen Normallebenslauf. Die Forschung nimmt dazu häufig die Perspektiven der Akteure und deren Bearbeitungsstrategien im Alltag sowie die Regeln der jeweiligen Institutionen in den Blick (Brock 1991; Autorenkonsortium Bildungsbericht 2008; Gaupp u. a. 2008; Baumert u. a. 2009; Krekel/Ulrich 2009). Dabei bilden die diesen Übergängen vorausgehenden allgemeinen und gesellschaftlich durchgesetzten wirkmächtigen Entscheidungen und deren Folgen häufig eine Art Folie. Sie treten als solche in den konkreten Analysen jedoch vielfach als eigenständige Untersuchungsgegenstände in den Hintergrund. Zumindest, dass Gesellschaft hierarchisch organisiert ist und dass auf den entsprechenden unterschiedlichen sozialen Positionen auch sehr unterschiedliche Möglichkeiten bestehen, am

In beiden Studien wird in der Folge dieser so zu Beginn formulierten Aufgabenstellungen die gleichfalls ähnliche Frage nach der durch die Schule verursachten Reproduktion von Klassenverhältnissen bzw. sozialen Milieus vorgelegt. Aus welchen Gründen sind Arbeiter- und/oder Migrantenkinder bei Schulabschlüssen weiterführender Schulen stark unterrepräsentiert? Und – wie wird Selektion legitimiert, was genau ist die Ideologie, die begleitend hierzu angeboten wird? Als bedingende Faktoren werden entweder innerschulische Gründe bestimmt, also beispielsweise soziale Vorurteile, das Gesellschaftsbild der Lehrer, aber auch eine einseitige Akzentuierung des Sprachunterrichts (vgl. Hielscher 1972) oder aber das Kind selbst und sein schulischer Habitus:

„Wie erfahren und deuten Kinder den Übergang von der Grundschule in die anschließenden Schulformen? Haben sie bereits ein Gespür für Distinktionen entwickelt, für Unterschiede in Wert und Prestige der Schulen und Schulformen? Wie unterschiedlich erfahren sie den Übergang? Und: Lassen sich schon bei Kindern frühe habituelle Haltungen als Grundlage ihrer Erfahrungen entdecken?“ (Kramer u. a. 2007: Klappentext)

Es kann an dieser Stelle festgehalten werden: Ein immerhin circa vierzig Jahre währendes intellektuelles Nachdenken von Seiten (nicht nur) der Erziehungswissenschaft hat im Ergebnis nicht zu einer Veränderung des Ausgangsproblems beitragen können. Es gibt immer noch beides: Reproduktion marginalisierter sozialer Gruppen und die Ideologie der Chancengleichheit.

Kramer u. a. stellen in diesem Zusammenhang zu Beginn ihrer Ausführungen klar: „Das Bildungssystem definiert mit seinen institutionellen Regelungen und Verfahren die Struktur des Bildungsangebots, d. h. es legt die Zugangs-, Bewertungs- und Selektionskriterien fest“ (Kramer u. a. 2007, S. 17). An dieser Stelle möchten wir beginnen, nach dem gesellschaftlichen Zweck dieser Kriterien und den daraus resultierenden Folgen zu fragen. Schule selegiert, sie zeichnet als Institution verantwortlich für die Verteilung der Schüler_innen auf die Hierarchie zunächst der Schulzweige und dann auch auf jene der Berufe. Welche Folgen zeitigt diese erste Bedingung für Schüler_innen und ihre Lernsituation? Welcher Zusammenhang lässt sich zum oben genannten Problem bereits hier herstellen? Kramer u. a. setzen mit ihrer Arbeit ein Ereignis später ein, denn schließlich gelte:

„Diese selektive Struktur ist für das Schulsystem über alle nationalen Unterschiede hinweg kennzeichnend. Sie kann als ein wesentliches Merkmal der Universalisierung der Schule als einer Instanz modernisierter Gesellschaften verstanden werden. Damit wird der Zugang zu Positionen und Gratifikationen – zumindest vom Anspruch her – nicht mehr nach

Stand und Herkunft, sondern nach individuell zu erbringender und zurechnender Leistung und deren gerechten, universalistischen Maßstäben gehorchender Bewertung geregelt“ (Kramer u. a. 2007, S. 17).

Es ist die Frage danach, durch was und durch wen diese Errungenschaft in institutionelle Diskriminierung umschlägt, die im Anschluss einer solchen Aufgabenstellung im Fokus der Aufmerksamkeit steht (vgl. hierzu auch Gommola/Radtke 2002). Von wem und warum werden welche sozialen Gruppen innerhalb dieses Selektionsprozesses gegen das bürgerliche Versprechen der Gleichheit konkret benachteiligt? Das gesellschaftlich durchgesetzte Prinzip der Selektion selbst wird dergestalt aber nicht mehr zu einem eigens zu diskutierenden notwendigen Gegenstand. Umso wichtiger erscheint es uns, den Fokus wieder einmal genau hierauf zu richten: Was sind die notwendigen Folgen durchgesetzter Konkurrenz für Situationen des schulischen Leistungs-Lernens im Kontext der Ideologie von Chancengleichheit, etwa im Rahmen der Kompetenzfeststellung und Berufsorientierung, oder, im nächsten Kapitel, bezogen auf Situationen der Arbeitslosenförderung.

Es ist dann zuerst die „Chancengleichheit“ selbst, die so in den Fokus der, auch ideologiekritischen, Analyse gelangen kann. Es liegt dieser letztlich die Annahme zugrunde, dass, würde man allen Schüler_innen gleiche Startbedingungen zugutekommen lassen und sie vor die gleichen Aufgaben stellen, die sich daraus ergebende soziale Verteilung als gerecht, weil den „individuell zuzurechnenden Leistungen entsprechend“, bezeichnet werden könnte. Die Programmatiken von „Bildungs- und Erziehungsplänen“ der Länder zum Zwecke vergleichbarer „förderlicher Standards“ in Kindergärten zu Beginn und die Diskussion um ein Zentralabitur oder doch zumindest nach einheitlichen Prüfungsstandards am Ende bundesdeutscher Bildungskarrieren bestätigen diese Annahme¹. Jeder Schüler würde in einer solchen idealen Welt, gemäß der ihm „innewohnenden Potenziale“ als auch seiner ihm „immanenten Leistungsfähigkeit“ wegen, die soziale Position einnehmen, die ihm wirklich entspräche, er wäre demnach „seines Glückes Schmied“. Konsequenter wird in der Folge eines solchen Denkens der forschende Blick auf den Schüler selbst und auf seine ihn umgebende Situation gerichtet: auf seine Biografie und Sozialisation, auf seine Haltungen, Kompetenzen und Defizite einerseits, auf die ihn umgebende und vonseiten der

1 Siehe hierzu z. B. den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan „Bildung von Anfang an“: http://verwaltung.hessen.de/irj/HSM_Internet?cid=c3a7491f3f0d2f75277c910dae6c6bef und die Regelungen um einheitliche Standards seit 1972 auf Seiten der Kultusministerkonferenz: Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_12_13-Abitur-Gymn-Oberstufe.pdf, vgl. auch Betz 2010

Lehrer und der Institution organisierte Lernumgebung andererseits. Dies alles kann nun einzeln und im Zusammenhang untersucht und es kann nach Wegen gesucht werden, all diese Faktoren auf einen jeweils möglichst gelungenen Übergang in die Sekundarstufe 2 oder auf den Arbeitsmarkt hin zu optimieren. Eine dergestalt aufgestellte Perspektive setzt letztlich die Unhintergebarkeit, Nichtveränderbarkeit und eine sich aus der Unterschiedlichkeit von Menschen ergebende, also quasi natürliche, ungleiche Verteilung gesellschaftlich produzierter Ressourcen voraus.

Im Mittelpunkt solcher Studien steht zumeist die richtige Einsicht, dass die eigene Leistung des Schülers die notwendige Bedingung für seinen schulischen Erfolg und für das Einlösen individuell gewährter Bildungschancen darstellt. Die eigene Leistung ist aber, und dieser zweite logische Schritt findet sich fast nie in den einschlägigen Schriften, in Situationen der Konkurrenz kein hinreichendes Mittel für das persönliche Fortkommen. Ob ein Schüler Erfolg hat oder nicht, das entscheidet sich erst im Vergleich zu den Leistungen seiner Mitschüler_innen, und auf deren Leistungen hat er keinen Einfluss. Mit der persönlichen Leistung alleine, wie groß sie im Einzelfall auch ausfallen mag, ist noch keine allgemein verbindliche Garantie auf irgendetwas verbunden. Auf einen ähnlichen Zusammenhang macht Ivan Illich 1970 in „Schulen helfen nicht“ aufmerksam (Illich 1970). So forderte er, in Anbetracht kostspieliger Eliteförderung: „Ich glaube, dass jeder Puertoricaner das Recht auf einen gleichen Anteil am Bildungsbudget hat. Das ist etwas ganz anderes und viel Konkreteres als das bloße Versprechen eines Platzes in der Schule. Ich glaube beispielsweise, dass ein Dreizehnjähriger, der nur vier Jahre zur Schule gegangen ist, auf die restlichen Bildungsmittel mehr Anspruch hat als Schüler des gleichen Alters, die schon acht Schuljahre hinter sich haben. Und je ‚benachteiligter‘ ein Mitbürger ist, umso mehr benötigt er eine Garantie seines Anspruchs“ (Illich 1970, S. 18). Dagegen fassen beispielsweise Becker und Lauterbach in ihren Ausführungen über „Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit“ Chancengleichheit, wie gemeinhin üblich, positiv. Sie verstehen darunter ein „gleiches Recht auf Entfaltung ungleicher Anlagen“ (Becker/Lauterbach 2008, S. 161). Einerseits impliziert diese Forderung, dass die soziale Herkunft der Person keinen Selektionsgrund darstellen solle, und andererseits, dass Selektion und die damit verbundenen unterschiedlichen Möglichkeiten der Partizipation am gesellschaftlichen Reichtum, wie oben schon erwähnt, richtig organisiert, ein Ergebnis unterschiedlicher Anlagen einzelner Menschen sein soll. Die praktische Umsetzung von Chancengleichheit führt in der Schule aber auch dazu, dass die individuellen Interessen und Möglichkeiten der Schüler_innen gerade nicht im Mittelpunkt des Unterrichts stehen und Chancengleichheit selbst daher als eine Ideologie diskutiert werden muss. Diese Auffassung gilt es im Folgenden zu be-

gründen. Die von uns eingeschlagene Lesart richtet ihren Blick auf das disziplinierende und verdinglichende Prinzip schulspezifischer Selektionen. Demnach erweist sich Selektion vor allem als ein Ordnungsmodus, entlang dessen zuallererst gesellschaftlich hierarchische Strukturen – auch nach Beendigung von Stand und Herkunft im Auftrag der Aufklärung – reproduziert werden. Es liegt daher letzten Endes, im Widerspruch zu der oben notierten Parole von des „Glückes Schmied“, also doch nicht an einem selbst, ob man in der Konkurrenz, in die man gestellt ist und die man sich nicht ausgesucht hat, besteht oder verliert. So richtig es ist, dass im modernen Schulsystem nicht mehr Stand oder Herkunft zuallererst darüber entscheiden, wer welchen Schulabschluss anstreben darf, so darf das aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es nun die durchgesetzte und praktizierte „Chancengleichheit“ selbst ist, die, in Anbetracht einer zu bedienenden Hierarchie von Berufen, die zuvor notwendige Selektion der Schüler zustande bringt. So betrachtet ist „Chancengleichheit“ Selektion nicht vor, sondern durch Bildung.

Auf Schüler_innen wartet in der Schule kein je individuell angepasstes Lernkonzept, wie es der Begriff der Chancengleichheit vielleicht implizieren könnte. Alle Schüler_innen werden stattdessen, weil Chancengleichheit herrscht, in jeder Klasse aufs Neue den möglichst gleichen Lern-Bedingungen unterworfen, damit sie sich in diesen gleichermaßen bewähren können. Eine solche vereinheitlichte, also vereinheitlichende, also verdinglichende Lehr- und Lernumgebung als erste wesentliche Bedingung für den jeweiligen konkreten schulischen Erfolg – und damit verbundenen unterschiedlichen Übergängen – zieht konkrete Folgen nach sich, die eigentlich absurde Züge tragen, sowohl praktisch als auch ideologisch legitimatorisch. Beispielhaft werden nun einige wenige, gemeinhin bekannte und akzeptierte Folgen aus dem Schulalltag ausgeführt. Nur selten werden diese, wie bspw. im Fall der Veröffentlichung der Grundschullehrerin Sabine Czerny, einmal Gegenstand einer umfangreicheren Diskussion. Ihre anschaulich beschriebenen Irritationen geben Hinweise darauf, wie sich Strukturlogiken in alltäglichen Praktiken des Schulalltags widerspiegeln, die nicht dem behaupteten Zweck „Lernen ermöglichen“ entsprechen (vgl. Czerny 2010).

Ein einfaches, aber ebenso beredtes Beispiel sind Klassenarbeiten: Diese werden zumeist am Ende der Bearbeitung eines Themas geschrieben, danach beginnt ein neues. Der Zweck dieser Prüfung kann daher nicht darin bestehen, festzuhalten, welcher Schüler bislang wie viel (nicht) verstanden hat und daher noch welcher weiteren Förderung bedarf. Stattdessen können mithilfe der festgestellten Ergebnisse Unterschiede zwischen den Schüler_innen hergestellt werden. Ganz gleich, ob jemand noch Zeit bedürfte, um den in Frage stehenden Stoff zu verstehen, müssen alle zum selben Zeitpunkt dieselbe Prüfung ablegen. Die so zustande gebrachten Arbeiten eig-

nen sich, um die vom Lehrer geforderte Gauß'sche Normalverteilung herzustellen. Gerade weil ein Teil der Schüler_innen den Stoff verstanden hat, ein anderer ihn aber noch nicht oder noch nicht so gut, wird diese Arbeit zu diesem Zeitpunkt geschrieben. Wer sich abseits von Schule etwas anzueignen versucht, würde es nachvollziehbar für absurd erachten, das Lernen zu einem vorher bestimmten Zeitpunkt abzubereiten, statt solange Zeit darauf zu verwenden, bis er den eigenen Interessen gemäß ausreichend Wissen und Fähigkeiten erworben hat. Auch auf spätere Lernerfolge kann in der Schule kein Wert gelegt werden. Eine einmal geschriebene fünf in Bruchrechnen zum Beispiel wird der Schüler, erlernt er dieses Thema später auch noch bis zur Perfektion, in seiner Durchschnittsnote nicht mehr los. Ginge es um „Lernen ermöglichen“, die Note müsste auch später noch verändert werden. Die dergestalt offensichtlich werdende, bereits angesprochene Rücksichtslosigkeit gegen die individuellen Interessen und Bedürfnisse und gegen die unterschiedlichen Herkunft von Schüler_innen braucht es, weil das grundsätzliche Ergebnis der Sortierung von Schüler_innen auf die Hierarchie der Schulzweige und Berufe von Beginn an feststeht.

Wird Schule stattdessen als eine einzige – eigentlich – für den Schüler gute und geeignete Bedingung, sein persönliches Fortkommen betreffend, verstanden, dann können Disziplinierungsmaßnahmen, Diagnose- und Prüfverfahren am und – im Ergebnis auch – gegen den Schüler in der Folge eines solchen Denkens argumentativ gewendet werden in, in den jeweiligen Schüler_innen selbst liegenden, Notwendigkeiten. Die professionelle Ideologie (nicht nur) sozialer Berufe nimmt hier ihren Anfang. Um dieses Verhältnis von Individuum und Ordnung, in dem Individuen immer schon nur jene Plätze einnehmen können, die gesellschaftlich – in Qualität und Quantität – überhaupt vorbehalten werden, argumentativ zu legitimieren, bedarf es der Rationalisierung. Also der ideologischen Transformation bestehender Anforderungen und Grenzen des Systems in individuelle Kompetenzen und Defizite (vgl. Cremer-Schäfer 1997, Kunstreich 2001). Die hierfür in Institutionen in den letzten Jahren immer wirkmächtiger etablierten „Transformationsmittel“ existieren sowohl in Bezug auf die Selektion von Schüler_innen und Jugendliche als auch in Bezug auf die Prozessierung ihrer Übergänge ins Erwerbssystem, dort z. B. als „Kompetenzfeststellungsverfahren“ (vgl. Alber 2005; Bolay/Walther 2014). Hier wie da werden Instrumente entwickelt, die gerade in dem Maße, wie sie den Einzelnen in den Mittelpunkt zu stellen behaupten, Wesentliches doch übersehen: Der Einzelne gilt immer nur solange als „selbstbestimmt“, wie er ganz von sich aus seinen Willen innerhalb dieses ihm gegebenen Rahmen betätigt. Wie eine solche Transformation vonstattengeht, wird nun noch exemplarisch am Beispiel des in Hessen 2009 eingeführten Kompetenzfeststellungsverfahrens „KomPo7“ gezeigt. Um die „lokale Vermittlungsarbeit im Übergang Schule – Beruf“ zu „optimieren“

soll dieses Verfahren letzten Endes unter dem Motto: „Kompetenzen entdecken, Potenziale nutzen – Berufswahl gestalten“ an allen hessischen Haupt- und Realschulen „verankert“ werden. Der Blick auf die Kooperationspartner macht schnell deutlich, dass dieses nicht etwa ein Projekt der Gewerkschaftsjugend ist. Es ist das Bildungswerk der hessischen Wirtschaft, dem hier, von Seiten des Landes und der Regionaldirektion Hessen der Bundesagentur für Arbeit, die Möglichkeit eingeräumt wird, mittels eines von ihnen in den Schulen verankerten Instruments für, so darf bereits an dieser Stelle gemutmaßt werden, realistischen und die Härten des Berufsalltags bereitwillig in Kauf nehmenden Arbeitnehmerwachstums zu sorgen. Angesichts eines großen Arbeitskräfteangebots wird hier eine Vorauslese organisiert, indem bereits in den Schulen Sichtung, Auslese und Rekrutierung mit entsprechenden Verfahren vorgenommen werden. Dieser Kooperation entspricht auch die aktuelle hessische Verfassung, wenn darin zwar schon etwas älter aber immer noch zutreffend geschrieben steht:

„Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbstständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.“ (Hessische Verfassung, Artikel 55)

„Berufliche Tüchtigkeit“ wird in KomPo7 mithilfe des Etiketts der „Ausbildungsreife“ gemessen. Der Psychiater Michael Winterhoff bringt die diesem Etikett innewohnende Möglichkeit der Naturalisierung von Herrschaftsverhältnissen auf den Punkt, wenn er schreibt: „Noch haben wir scheinbar genügend arbeitsfähige Heranwachsende, doch auch in dieser Gruppe sind bereits wesentlich größere Defizite vorhanden als noch vor Jahren und der Grad der Ausbildungsreife nimmt weiter ab. [...] Diese Menschen leben rein lustorientiert, nur im Moment, verschwenden keinen Gedanken an morgen. [...] Letztlich entsteht hier, und das ist der Kern des gesellschaftlichen Problems, eine tickende Zeitbombe für unsere gesamte Gesellschaft“ (Winterhoff 2010, S. 15; vgl. auch zu Ausbildungsreife als eines auch politischen Konstrukts Eberhard 2006).

Wohl auch damit es „diesen Menschen“ verwehrt bleibt „für uns“ zu einer „Zeitbombe“ zu werden, bedarf es der systematischen Erfassung von „Kompetenzen“ und „Potenzialen“ und der zu leistenden Überzeugung der Schüler_innen, dass sie über dergleichen, von dem sie bislang vielleicht noch gar nichts wussten, als schlummernde Eigenschaften in sich verfügen. Im Anschluss werden die dazu passenden Berufsfelder genannt und die Schüler_innen zu entsprechenden Bewerbungen motiviert. Die hierfür nöti-

gen Bestandteile von KomPo7 sind dabei wie folgt: 1. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test 2. Fremdeinschätzung 3. Selbsteinschätzung 4. Gegenüberstellung von Fremd- und Selbsteinschätzung 5. Schlussfolgerungen. Für das hier infrage stehende Thema der Transformation von gesellschaftlichen Erwartungen in individuelle Kompetenzen und Defizite sind die Punkte zwei und drei von besonderem Interesse. Die Fremdeinschätzung der Schüler_innen bezogen auf Aspekte wie: „Lernverhalten“ und „Sozialverhalten“ wird von Seiten eines für wenige Stunden in die Klasse kommenden Dozenten des Bildungswerks übernommen. Dies geschieht im Zuge einiger vonseiten der Schüler_innen gemeinsam zu lösender Aufgaben (Murmelpfeifen aus Papier basteln u.ä.). Später sollen dann die Lehrer_innen selbst, nach entsprechenden Schulungen, in die Lage versetzt werden, diese Fremdeinschätzungen vorzunehmen. Der tiefe Ernst dessen, was hier den Schüler_innen gegenüber noch spielerisch daherkommt, wird allerspätestens dann deutlich, wenn die Ergebnisse ähnlicher Verfahren erwachsenen SGB II Empfänger_innen gegenüber, existenzielle Folgen zeitigen können (siehe dazu das nächste Kapitel). Die beiden oben genannten Aspekte differenzieren sich innerhalb von KomPo7 beispielsweise auf die Items „Leistungsfähigkeit – Ich gehe gerne an neue Aufgaben heran und möchte gute Ergebnisse erzielen“ oder auch „Respektvoller Umgang – ich bin höflich im Umgang mit anderen und kann mich gut benehmen“. Sowohl der Dozent als auch der Schüler haben hierbei jeweils die Möglichkeit eine vierstufige Zuordnung von „Trifft voll zu“ bis „Trifft gar nicht zu“ vorzunehmen. Welche konkrete Situation hat sich der Schüler bei der Beantwortung dessen eigentlich vorzustellen? Es macht einen Unterschied, ob ich mit Freunden gemeinsam ein Geschenk für einen weiteren Freund zu organisieren versuche und mich dabei „leistungsfähig“ zeige oder ob es sich vielleicht um einen weniger erfreulichen Tatbestand handelt, auf den ich mein Interesse zu richten habe. Es macht vermutlich auch einen Unterschied, wie sehr ich eine Person mag, ob ich ein Interesse kenne, ihr gegenüber höflich aufzutreten. Allein: Um „Interessen“ oder um Kontexte soll es an dieser Stelle nicht gehen. Die Rede von „Potenzialen“ und „Kompetenzen“ kann deshalb von den konkreten Inhalten abstrahieren und überdauernde Eigenschaften in der Person behaupten, da einerseits der eigentlich zur Debatte stehende Inhalt immer schon fraglos vorausgesetzt ist und andererseits Unterwerfung pur unter von außen gestellte Aufgaben, gleich welchen Inhalts, die eigentlich hier abverlangte Leistung darstellt. Letztlich geht es in all diesen Aufgaben um die gesellschaftlich geforderte „Leistungsfähigkeit“ und um den „Respekt“ des disziplinierten Lohnarbeiters seiner Arbeit und seinem Arbeitgeber gegenüber. Und diese Erwartungen können dann, auch mittels eines solchen Instruments, in Eigenschaften (nicht nur) der Schüler_innen transformiert werden. Dann kann es auch nicht

Abb. 1: Selbst- und Fremdeinschätzung in der Kompetenzfeststellung mit KomPo 7



KomPo7 verankern
Selbst- und Fremdeinschätzung

Name, Vorname: _____

Datum: _____

		TRIFFT VOLL ZU	TRIFFT EHER ZU	TRIFFT EHER NICHT ZU	TRIFFT GAR NICHT ZU
ARBEITSVERHALTEN (Methodische Kompetenz)					
A.	Ich kann Aufgaben ohne Anleitung ausführen und selbstständig erledigen. <i>SELBSTSTÄNDIGKEIT</i>				
B.	Ich überlege mir die einzelnen Schritte, bevor ich einen Auftrag erledige. Ich mache Vorschläge zur Aufgabenverteilung. <i>ARBEITSPLANUNG</i>				
C.	Ich habe viele Ideen und Fantasie, wie ich Aufgaben lösen kann. <i>KREATIVITÄT</i>				
D.	Ich finde Möglichkeiten ein Problem zu lösen. Knifflige Aufgaben machen mir Spaß. <i>PROBLEMLÖSEFÄHIGKEIT</i>				
E.	Ich kann eine Tätigkeit über längere Zeit ausüben, ohne mich ablenken zu lassen. <i>KONZENTRATIONSFÄHIGKEIT</i>				
F.	Ich kann Zusammenhänge leicht und schnell begreifen. <i>AUFFASSUNGSGABE/LERNKOMPETENZ</i>				
LERNVERHALTEN (Personale Kompetenz)					
A.	Ich beachte beim Erfüllen einer Aufgabe genau die Vorgaben u. Absprachen. Auf mich kann man sich verlassen. <i>ZUVERLÄSSIGKEIT</i>				
B.	Ich arbeite ruhig und gelassen an einer Aufgabe weiter, auch bei Schwierigkeiten und Stress. <i>DURCHHALTEVERMÖGEN/FRUSTRATIONSTOLERANZ</i>				
C.	Ich kann Verantwortung für mich und andere übernehmen. <i>VERANTWORTUNGSBEWUSSTSEIN</i>				
D.	Ich gehe gerne an neue Aufgaben heran und möchte gute Ergebnisse erzielen. <i>LEISTUNGSBEREITSCHAFT</i>				
E.	Ich gehe mit Begeisterung an neue Aufgaben. Es gelingt mir oft, andere für eine Idee zu begeistern. <i>MOTIVATIONSFÄHIGKEIT</i>				
F.	Ich gehe vorsichtig mit Materialien um. <i>SORGFALT</i>				
SOZIALVERHALTEN (Soziale Kompetenz)					
A.	Ich kann gut in einer Gruppe arbeiten. <i>TEAMFÄHIGKEIT</i>				
B.	Ich kann auf andere zugehen, höre ihnen aufmerksam zu und kann mich gut mit ihnen unterhalten. <i>KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT</i>				
C.	Ich bin höflich im Umgang mit anderen und kann mich gut benehmen. <i>RESPEKTVOLLER UMGANG</i>				
D.	Ich bleibe ruhig und versuche bei einem Streit, eine gemeinsame Lösung zu finden. <i>KONFLIKTFÄHIGKEIT</i>				

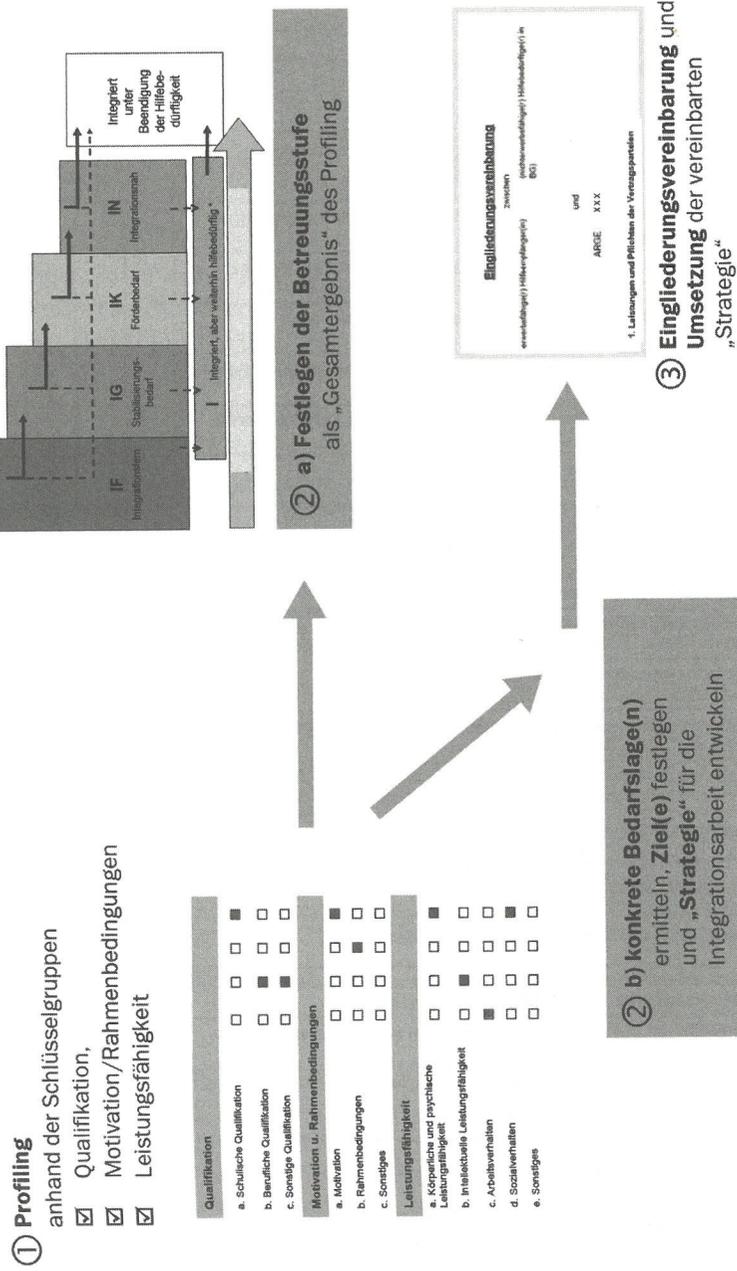
Selbsteinschätzung: _____ / Fremdeinschätzung: - - - - - / Kein Eintrag = keine Einschätzung

Stand: 03-20.06.11/rmc



Quelle: Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft 2011, S. 33

Abb. 2: Prozesse der Kundensegmentierung im Jobcenter



Quelle: Schumacher, R. (o.J.): Betreuungsstufen – ein Beitrag zur Professionalisierung von Integrationsleistungen im SGB II. Online: <http://www.lvbayern.caritas.de>.

mehr verwundern, wenn am Ende von KomPo7 die Zuordnung der jeweiligen Schüler_innen zu vier „Grundorientierungen“ erfolgt, deren Herkunft aus der Aufteilung real-existierender Berufsfelder nur schwer verheimlicht werden kann: intellektuell-forschend, künstlerisch-sprachlich, unternehmerisch und konventionell. Zu berücksichtigen ist, dass es sich um ein Instrument für Haupt- und Realschulen handelt: d.h. Jugendliche, die sich für Ausbildungen als Technikerinnen und Laborassistenten, Bürokauffrauen und Friseure, Handwerker und Webdesignerinnen als auch als Buchhalter und Einzelhandelskaufmänner entscheiden sollen. Für Letztere gilt übrigens, völlig tautologisch: „Ihre Stärken liegen im Bereich rechnerischer, verwaltender und geschäftlicher Fähigkeiten. Menschen mit konventioneller Orientierung wählen häufig Berufe, in denen sie diese Fähigkeiten zur Anwendung bringen können“. Solche Instrumente zum Zwecke der individuellen Zuordnung von „Potenzialen“, „Kompetenzen“ und „Defiziten“ werden zunehmend flächendeckend in der schulischen Berufsberatung „verankert“. Ähnliches gilt, wenn auch von ungleich existenziellerer Bedeutung, für die Arbeitsmarktagenturen im Verhältnis zu „ihren“ arbeitssuchenden Kunden, wovon im nächsten Abschnitt die Rede ist. Die Schaubilder veranschaulichen, wie in der im Folgenden diskutierten Beschäftigungsförderung mit der Diagnostik und Sortierung unmittelbare Handlungsschritte verbunden sind.

3. Sortierverfahren in der Beschäftigungsförderung – verdinglichend, kontextbefreit und standardisiert

Die Grundlogik in den auf Lohnarbeit zurechtenden Mechanismen in der Schule zielt demzufolge also notwendig darauf, Gewinner und Verlierer zu produzieren. In den nun folgenden Ausführungen geht es stärker darum, noch einmal zu sortieren, und zwar zwischen den Verlierern. Im Jobcenter wurden dazu in den vergangenen Jahren hoch differenzierte und differenzierende Verfahren entwickelt, um zwischen „integrationsnahen“ und „integrationsfernen“ Menschen zu unterscheiden. Darüber hinaus fallen Entscheidungen, ob sich die „Kunden“ als würdig oder unwürdig erweisen. Der Ausgangspunkt des aktivierenden Sozialstaats – hier besonders im Handlungsfeld der Beschäftigungsförderung – erweist sich analog zu den Sortiermustern in der Schule geradezu paradigmatisch als ausgesprochen gelungener Transmissionsriemen, um aus gesellschaftlichen Konflikten individuelle Probleme zu machen, beziehungsweise individuellen Unwillen zu identifizieren. Um sie im Einzelnen identifizieren zu können, wird die Pädagogisierung des sozialpolitischen Konflikts im SGB II seit Inkrafttreten 2005 mit erheblichem logistischen Aufwand und unter Nutzung der Infrastruktur ei-

ner Bundesbehörde (die Bundesagentur für Arbeit BA) flächendeckend durch entsprechende Maßnahmen und Interventionen vorangetrieben. Das Gesetz, besser bekannt als die Hartz IV-Gesetzgebung, spielt eine Schlüsselrolle für die Implementierung des Aktivierungsregimes (vgl. Serrano-Pascual 2008) in Deutschland. In diesem Gesetz werden Maßstäbe für ein sozialpolitisches Programm formuliert und damit Anforderungen an Organisationen, Fachkräfte und Adressaten im Feld gestellt. Um diese soll es in der Folge gehen. Für die Organisation von Übergängen ist das Leitbild des „Förderns und Forderns“ handlungsleitend für alle drei, jedoch in je unterschiedlicher Weise. In der Umsetzung werden dazu diverse Instrumente eingesetzt, die eng miteinander verzahnt den Charakter des deutschen Aktivierungsregimes konkret werden lassen. Bevor eine genauere Analyse eines der Instrumente – die „Kundensegmentierung“ – erfolgt, müssen zumindest cursorisch einige Ebenen (gesetzlich, inner- und interorganisatorisch) der „Wohlfahrtsproduktion“ (Kaufmann 2005) zur Kontextualisierung der nachfolgenden Analyse der „Produktionsorganisation“ (Boyer/Freyssenet 2003) der Leistungsprozesse im SGB II skizziert werden.

Ebenen der Wohlfahrtsproduktion. Der Gesetzesentwurf wurde – Bezugnehmend auf die sogenannte Hartz-Kommission (BMAS 2002) – als viertes Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt verabschiedet und trat 2005 in Kraft. Das Gesetz bildet den vorläufigen Endpunkt des Reformprozesses der Arbeits- und Beschäftigungsförderung in Deutschland. Sowohl europäische Initiativen als auch lokale Reformprozesse im Zuge des neuen Steuerungsmodells haben im Vorfeld des Gesetzes die Landschaft massiv verändert, den Boden für einen programmatischen sozialpolitischen Wechsel bereitet und die gesellschaftliche Leitfigur des Förderns und Forderns in eine gesetzliche Form gegossen (beispielsweise durch Vorläufer wie das Job-AQTIV-Gesetz 2001; oder Modellvorhaben im Vorfeld der Gesetzesverabschiedung; vgl. infas 2004). Das SGB II befindet sich im Rechtssystem genau an der Schnittstelle zwischen den Aufgabenbereichen der beiden zentralen Akteure im Feld – Arbeitsagenturen einerseits und kommunale Sozialhilfeträger andererseits – und löst Teile des BSHG ebenso ab wie es sich inhaltlich am SGB III orientiert und sich dessen Instrumenten bedient. Es führt die Leistungen der Sozialhilfe und der Arbeitslosenhilfe zusammen und soll eine einheitliche Strategie für Langzeitarbeitslose (ein Jahr und mehr) verfolgen. Die aus dieser Konstellation sich ergebende Spannung wird, sobald man sich die drei zentralen Zielsetzungen des Gesetzes vergegenwärtigt, in der mehrdeutigen Ausrichtung des Gesetzes zwischen unterschiedlichen sozialpolitischen Kulturen sichtbar (vgl. § 1 SGB II): Stärkung der Eigenverantwortung, Unterstützung bei der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, Sicherung des Lebensunterhaltes. Die beiden letztgenannten Ziele,

Eingliederung in den Arbeitsmarkt und materielle Grundsicherung, ehemals die Domäne im SGB III bzw. des BSHG sollen in *einem* Gesetz realisiert werden. Auch wenn die Eingliederung in Arbeit – besonders hinsichtlich des öffentlichen Erwartungshorizonts – im Vordergrund der Diskussionen um das SGB II steht, besteht der gesetzliche Auftrag zugleich darin, die Grundsicherung, also die materielle Versorgung, für einen großen Personenkreis „erwerbsfähiger“² Langzeitarbeitsloser zu gewährleisten. Während sich also aus der Tradition des BSHG die Leistung am Bedürfnis materieller Teilhabe orientiert, also weitgehend ohne den Modus der Gegenleistung auskommt, verweist das Ziel der Integration in den Arbeitsmarkt auf Reziprozität.

Während wir es im Handlungsfeld zwischen diesen beiden Zielsetzungen demnach mit einer Ambiguität im Gesetz zu tun haben, die u. a. auf die Geschwindigkeit und den notwendigen Kompromiss im Zuge der Reformen der Agenda 2010 hindeutet, erweist sich das dritte Ziel als konsensual zwischen den Partnern. Eindeutig und konsequent an der Vorstellung der Stärkung der Eigenverantwortung orientiert, setzt die Umsetzung des Gesetzes auf die persönliche Hilfe also die Dienstleistung statt materieller Versorgung in Form von Sach- oder Geldleistung. Dies steht in der Tradition der Reformprozesse sowohl in den Kommunen als auch in der Bundesbehörde. Symbol im Gesetz dafür ist, zur Gewährleistung von Übergängen in den Arbeitsmarkt, die Figur der/des Persönlichen Ansprechpartnerin/s (pAp) (§ 14 SGB II), die verbindlich im Gesetz verankert wurde. Die pAps fungieren dabei als Dienstleister zur Operationalisierung des gesetzlichen Leitgedankens des Förderns und Forderns auf der Ebene persönlicher Betreuung, vorwiegend in erzieherischer Absicht³. Die Beratenden sind dazu fallbezogen mit einer Fülle von Kompetenzen und Zuständigkeiten, also Verhandlungsmacht, ausgestattet und treffen entsprechende Ermessensentscheidungen. Unterhalb der grundlegenden Ausrichtung, persönliche Hilfe in den Vordergrund zu stellen, wird im Gesetz eine Gemengelage zwischen punitiven und beraterischen Instrumenten zur Verfügung gestellt. Die Förderleistun-

2 In Anlehnung an die Definition der Rentenversicherungsträger gelten Personen als erwerbsfähig, wenn Sie mindestens drei Stunden täglich auf dem ersten Arbeitsmarkt eingesetzt werden können (siehe <http://www.deutsche-sozialversicherung.de/de/rentenversicherung/leistungen.html>). Bei der Frage nach der Zuständigkeit des Gesetzes beginnt bereits der Sortiervorgang, der sich an der Fähigkeit der Einzelnen orientiert und nicht etwa entlang struktureller Bedingungen definiert wird.

3 Yeheskel Hasenfeld unterscheidet zwischen drei empirisch beobachtbaren Dienstleistungstechnologien. Auch wenn der institutionelle Auftrag sich vorrangig auf die Veränderung des jeweiligen Status der Beratenen richtet (people processing), liegt der Schwerpunkt der Arbeit in der Interaktion häufig darauf, persönliche Eigenschaften zu verändern bzw. zu korrigieren (people changing) (vgl. Hasenfeld 1983).

gen sollen der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit dienen und auf die individuelle Situation der Hilfesuchenden zugeschnitten sein. Dem steht gegenüber, dass den Kund_innen Sanktionen drohen, wenn sie ihre Mitwirkung nicht ausreichend dokumentieren, d. h. nicht regelmäßig Eigenbemühungen nachweisen, sich verfügbar halten und flexibel auf die angebotenen Maßnahmen eingehen.

Innerorganisatorisch mussten sich die beteiligten Organisationen zur Umsetzung des Gesetzes auf ein verändertes wohlfahrtsstaatliches Arrangement einlassen. Der Gesetzgeber verpflichtete die örtlichen Akteure der Arbeitsagentur und der Kommune zur Kooperation, also all jene, die auch zuvor bereits – teilweise friedlich koexistierend, nicht selten aber konkurrierend – für die kommunale Beschäftigungspolitik zuständig waren. Während die Akteure zuvor in getrennten Rechtskreisen und mit unterschiedlichen Grundlogiken und Zielen agierten, sind sie jetzt gehalten, sich auf gemeinsame Maßgaben und Richtgrößen zu verständigen. Die durchgesetzte Grundlogik der Steuerung der Organisationen ist weitgehend durch die Bundesagentur für Arbeit geprägt. Der insgesamt autoritäre sozialtechnologische Steuerungsstil einer Bundesbehörde in Form von Weisungen verbindet sich – auch im Zuge der oben genannten Organisationsreformen – mit Mitteln wie Zielvereinbarungen, Controllingverfahren und Benchmarking und verweist somit auch innerorganisatorisch auf die Anforderungen an die einzelnen Organisationen und deren Fachkräfte hinsichtlich ihrer Selbstökonomisierung und ihres Selbstmanagements (dazu die arbeitssoziologische Debatte um den „Arbeitskraftunternehmer“, vgl. Pongratz/Voß 2000).

Gleiches gilt für die Steuerung der Anbieter von Maßnahmen, Beratungen usw., also das interorganisationale Verhältnis zwischen Kosten- und Leistungsträgern. Die nahezu flächendeckende Durchsetzung der Vergabepolitik der Bundesbehörde (für viele der Eingliederungsleistungen) verändert die sozialstaatliche Landschaft grundlegend. Kooperation wird in der Regel verstanden als ein Auftraggeber-/Auftragnehmeverhältnis, in dem eindeutige Ziele und Quoten einseitig festgelegt und nicht mehr gemeinsam ausgehandelt werden. Die Maßnahmen werden inhaltlich nicht durch den Träger ausgestaltet. Der Einkauf von Leistungen erfolgt regelmäßig zentral über „Regionale Einkaufszentren“ (REZ) und über öffentliche Ausschreibungen. Der Aushandlungsmodus mit den lokalen Anbietern wird damit für viele Leistungen außer Kraft gesetzt. Selbst die Leistungen nach § 16f. SGB II (freie Förderung) eröffnen den lokalen Organisationen lediglich noch einen kleinen Spalt Ermessensspielraum, der im Einzelfall jedoch hoch kontrolliert und teilweise von den überregionalen Akteuren der Bundesagentur für Arbeit (Zentrale, Regionaldirektion, Regionales Einkaufszentrum) zurückgewiesen wird. Dies bestätigt die These Stefan Sells einer weiteren Standardisierung und Zentralisierung der Vergabepolitik, insbeson-

dere im Zuge der 2009 initiierten so genannten Instrumentenreform (Sell 2008; vgl. dazu auch Oschmiansky/Ebach 2009).

Standardisierte Entstandardisierung. Von dieser Gemengelage auf den Ebenen des „policy designs, local institutional political economy und people changing organization“ (Hasenfeld 2010, S. 150) sind auch die hier im Zentrum stehenden Verhältnisse und Interaktionen zwischen Fachkräften und Kundschaft geprägt. Die Veränderung des Erbringungskontextes verändert das Verhältnis zwischen den Beteiligten. Der mit dem Prozess eingeführte Begriff der „Kunden“ für die Arbeitssuchenden und Leistungsempfänger_innen spielt dabei genau an der Schnittstelle mit dem Mythos der Augenhöhe zwischen Vertragspartnern, die angesichts der vielfältigen Asymmetrien innerhalb eines Zwangskontextes keine sind.⁴ Der mit dem Kundenbegriff verbundene Mythos einer De-Stigmatisierung wird endgültig zum Zynismus, „wenn sie im offiziellen Sprachspiel“ also nicht in Teeküchen und Stammtischen, sondern in öffentlichen Verlautbarungen (auch) des SGB II „zum vollen Ernst mutiert“ (Oevermann 2000, S. 58). Mit der Betonung auf Aktivierung, im Sinne einer „notwendigen Verhaltenskorrektur“ der zuvor „passiven Individuen“, gerät die Interaktion und damit auch der Modus der Fürsorge in den Mittelpunkt des sozialstaatlichen Arrangements. Vielfältig gesteuert soll der Eingliederungs- oder Übergangsprozess begleitet werden. Entsprechend richten auch die Organisationen ihr besonderes Augenmerk auf die Ausgestaltung dieses Prozesses an der Frontlinie. Fallbezogen erhalten Fallmanager, Arbeitsvermittlerinnen und Integrationsfachkräfte einen erheblichen Machtzuwachs, zugleich werden sie aber überhäuft von einer Fülle von Weisungen mit unterschiedlichem Verbindlichkeitsgrad. Die Lücken, die der Gesetzgeber zur konkreten Umsetzung des Prozesses im Gesetz ließ, werden mit einem Arsenal an Vorgaben zu füllen versucht, um sowohl den Beratungsprozess hoch kontrolliert zu gestalten als auch die Nutzer_innen durch klassifizierende Instrumente systematisch zu sortieren. Was programmatisch vermeintlich zur Berücksichtigung entstandardisierter Biografien angelegt wurde, denen individuell zugeschnitten und passgenau begegnet werden sollte, erfährt nun tatsächlich eine vielgestaltige Standardisierung durch den Versuch einer möglichst hermetischen Steuerung. Diese beinhaltet Mindeststandards in den Kontaktfrequenzen, Fristen für die Einstufung in eine Betreuungsstufe/Profillage, über den Abschluss der Eingliederungsvereinbarung bis zu Tabellen zur Ordnung von Sanktionsgründen

4 Auch im SGB II wird ein solches Vertragsinstrument in Form einer Eingliederungsvereinbarung zum zentralen Verhandlungsgegenstand. Dieser kann jedoch im Fall des fehlenden Einverständnisses der Kundschaft auch als einseitiger Verwaltungsakt, durch die Fachkraft unterzeichnet, gültig werden.

usw. Ein vereinheitlichendes Instrument dafür ist die Software VERBIS, in dem die Standards hinterlegt sind, zentral erfasst werden und Beratungsergebnisse auf den Erfolg hin überprüft werden können. Die Dokumentation im PC rahmt die Fallbearbeitung und wird entlang bestehender Handlungskorridore durch die Fachkräfte interpretiert (vgl. Boehringer/Wolff 2010).

Kleine Geschichte der Sortierverfahren. Im Zentrum der Steuerungsbemühungen im Bereich der Face-to-face Interaktionen steht die Debatte und Weiterentwicklung der Kundensegmentierung als Verfahren zur Unterscheidung der beratenen Personen im Hinblick auf die Nähe oder Ferne zum ersten Arbeitsmarkt im SGB II. Mit ihrer Hilfe sollen Prozesse gesteuert und Planungsdaten erzeugt werden. Die Entwicklung der der Kundensegmentierung zugrunde liegenden Diagnostik- und Sortiersysteme ist eine Geschichte der Differenzierung und der Anhäufung persönlicher Daten seitens der Kundschaft zur „ganzheitlichen“ Beratung und Vermittlung. Unmittelbar nach Inkrafttreten des Gesetzes 2005 existierte kein eigenständiges Profilingverfahren für den Bereich des SGB II. Angesichts der Geschwindigkeit der Umsetzung behelfen sich die gemeinsam organisierten Organisationseinheiten (Arbeitsgemeinschaften (ARGen) bestehend aus örtlichen Arbeitsagenturen und kommunalen Sozialhilfeträgern) damit, analog der Logik der Arbeitsvermittlung im SGB III, primär berufskundliche Aspekte in den Vordergrund zu stellen. Der Einstufung in Markt-, Beratungs- oder Betreuungskunde war ein Bündel von Handlungsstrategien hinterlegt, die für die anschließende Fallgestaltung in Frage kamen. Handlungsstrategische Entscheidungen (z.B. die Zuweisung in entsprechend „passende“ Maßnahmen) wurden demzufolge den Integrationsfachkräften abgenommen (vgl. Reis/Ludwig 2011: 67). Dieser Übergangslösung folgte 2007 die Einführung des sogenannten Betreuungsstufenkonzepts eigens für den Bereich des SGB II. Die Bundesagentur reagierte damit auch auf Kritik gegen das zuvor zu stark auf berufskundliche Aspekte konzentrierte Verfahren. Gerade das Fallmanagement von Betreuungskunden könne mit den zur Verfügung stehenden Kategorien nicht angemessen abgebildet werden. Im Betreuungsstufenkonzept sollte stärker die soziale Situation der Kunden insgesamt in den Blick genommen und der Spielraum für die Fachkräfte angesichts der Heterogenität der Lebenssituationen weiter gestärkt, Determinierungen vermieden werden. Direkte Verknüpfungen zu Handlungsstrategien (vgl. ebd.) blieben aus und jenseits der Dokumentation von Übergängen in den Arbeitsmarkt konnten von nun an auch „Integrationsfortschritte“, also Prozessentwicklungen zur „Herstellung der Beschäftigungsfähigkeit“, dokumentiert werden. Unter dem Terminus „umfassende Standortbestimmung“ (aufgeteilt in drei Schlüsselgruppen) wurden nicht nur weitere Sozialstruk-

turdaten zur Vervollständigung eines Bildes der sozialen Situation verstanden. Innerhalb der unterschiedlichen Schlüsselgruppen wurden darüber hinaus Daten zusammengetragen, die sich auf die Motivation und Bereitschaft beziehen, sowie auf Sekundärtugenden von Leistungsfähigkeit wie Kommunikations- oder Entscheidungsfähigkeit abzielen.

Die vorerst letzte Stufe der Sortierung der Klientel erfolgt durch das sogenannte Vier-Phasen-Modell. Hier wird einerseits eine weitere Differenzierung des Verfahrens der Diagnostik auf Basis der Sortierkategorien des vorherigen Verfahrens eingeführt (Schlüsselgruppen) und somit die Komplexität der Fallgestalt berücksichtigt. Hinzu kommt der Anspruch, die Dynamik des Prozesses von der Einschätzung bis zur Zuweisung von Maßnahmen nicht nur zu dokumentieren, sondern die Bearbeitung des Falls konzeptionell genau durchzuplanen und damit dem sich abzeichnenden Eigensinn der Fachkräfte innerhalb der „Black Box: Beratungszimmer“ Vorschub zu leisten⁵.

Insgesamt wurde der Prozess also seit 2005 sukzessive mit Möglichkeiten ausgestattet, immer mehr Daten zur Lebenssituation der Leute zu sammeln, um sie im Anschluss daran umso passgenauer in Richtung Arbeitsmarkt oder „Übergangsarbeitsmarkt (Arbeitsgelegenheiten, gemeinnützige Arbeit)“ (vgl. BA 2007, S. 57) vermitteln zu können. Auch wenn wir es mit einer kleinen Geschichte der Begriffsverwandlungen zu tun haben (Kunde, Stufe, Lage), die durch eine immer stärkere Berücksichtigung der dergestalt konstruierten „Gesamtsituation“ gekennzeichnet ist, hat dies jedoch nicht dazu geführt, von der Grundprämisse der Klassifizierung auf Grundlage personalisierter (personenbezogener) Einschätzungen abzurücken. Weiterhin wird dabei – analog zu den schulischen Kompetenzfeststellungsverfahren – vom sozialen Kontext und der Arbeitsmarktsituation weitgehend abstrahiert und stattdessen zugeschriebene Eigenschaften und Verhaltensweisen in den Mittelpunkt der weiteren Bearbeitung gestellt.

Messungen von Leistungsfähigkeit. Wie dieser Prozess der Kundensortierung im Einzelnen gesteuert werden soll, möchten wir am Beispiel zweier Indikatoren veranschaulichen. Wir greifen dazu auf das Betreuungsstufenkonzept bzw. den zeitlich parallel laufenden und inhaltlich darauf Bezug nehmenden Beratungsleitfaden „Interaktion zur Integration (IzI)“ zurück.⁶

5 Dass es sich dabei nicht um die Frage handelt, durch eine immer variantenreichere Steuerung zur Kontrolle über das Verfahren zu gelangen, sondern Interaktionen Eigensinniges produzieren und demnach nicht durchzusteuern sind, haben Claus Reis und Monika Ludwig über Steuermythen und -illusionen sehr anschaulich zeigen können (Reis/Ludwig 2011)

6 Wir haben diese Phase der Umsetzung gewählt, da sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt das Beratungskonzept für den Rechtskreis des SGB II zur Operationalisierung

Das Grundgerüst der Kundensegmentierung im Konzept der Betreuungsstufen, teilt sich in drei thematische Blöcke (Qualifikation, Motivation und Leistungsfähigkeit), in denen die Kunden in verschiedenen Unterkategorien mit unterschiedlichen Methoden eingeschätzt werden, um anschließend in eine Betreuungsstufe, zuerst pro Merkmalsbereich, dann pro Schlüsselgruppe und schließlich als Gesamtbetreuungsstufe insgesamt, eingeordnet zu werden. Auf diese Weise soll ein differenziertes Kundenprofil über den Stand jedes Einzelnen Aufschluss geben. Die einzelnen Schlüsselgruppen werden gewichtet. In den Arbeitshilfen zum Konzept fällt auf, dass nicht die klassischen berufskundlichen Auskünfte im Vordergrund stehen, sondern die Schlüsselgruppe „Leistungsfähigkeit“ oberste Priorität genießt. „Die Gesamt-Betreuungsstufe kann nie integrationsnäher sein als in der Schlüsselgruppe Leistungsfähigkeit festgestellt“ (BA 2009, S. 2). Weiche Faktoren spielen demnach für die Beurteilung des Kunden die ausschlaggebende Rolle. Im Zusammenspiel mit der Arbeitshilfe steht den Integrationsfachkräften (IFK) ein Kriterienkatalog zur Verfügung, der Indikatoren und Informationsquellen benennt, um das hinzugewonnene Beurteilungsmessen „objektiv, vollständig und richtig ermittelt“ (BA 2007b, S. 10) zu hinterlegen. Unter Leistungsfähigkeit subsumiert werden folgende Merkmalsbereiche: körperliche und psychische Leistungsfähigkeit, intellektuelle Leistungsfähigkeit, Arbeitsverhalten und Sozialverhalten.

Im Merkmalsbereich „intellektuelle Leistungsfähigkeit“ wird als ein Merkmal *Merkfähigkeit* beurteilt. Es werden auch hier wieder überdauernde, in den Personen liegende Eigenschaften behauptet und nicht etwa über Situationen nachgedacht, in denen sich jemand etwas besser oder schlechter merken kann, vielleicht weil es ihn interessiert, oder es für seine Lebenssituation möglicherweise von Bedeutung ist (siehe auch Kapitel 2). In der Auswahl der Informationsquellen (Gutachten des psychologischen Dienstes, Zeugnisse, Kündigungsschreiben, Trägerberichte aus SGB II/III Maßnahmen, Verhaltensbeobachtung, Selbstauskunft) wird deutlich, dass es sich vorwiegend auf für den Arbeitsmarkt verwertbare Teile des Merkmals konzentriert. Auch wenn als einer der beiden genannten Indikatoren das Verhalten „verbal vorgegebener Sachverhalte“ (BA 2009: 6) allgemein zur Beurteilung angeführt wird, spitzt sich diese Kontextfreiheit im nächsten Indikator dahingehend zu, dass der „Umgang“ des Kunden „mit Informationen aus den Beratungsgesprächen [im Jobcenter]“ über die Einstufung mitentscheidet.

des aktuellen Vier-Phasen-Modells, als flankierendes Instrument zur Umsetzung, noch in der Pilotphase befindet. Das diagnostische Verfahren bzw. die Indikatoren für die Einstufung (Schlüsselgruppen) unterscheiden zwischen den beiden Sortiersystemen nicht.

det. Es wird via Verhaltensbeobachtung in der Beratung also ermittelt, ob die Kundschaft die Eigenschaft „Merkfähigkeit“ aufweist oder nicht.

Nach ganz ähnlichem Muster erfolgt die Beurteilung der *Selbstorganisation* im Bereich „Arbeitsverhalten“. Wieder wird auf verwertbare Dokumente (s. o.) verwiesen. Als Indikatoren dienen den IFK Hinweise darauf, ob eine „Tagesstruktur“ vorhanden ist, Termine eingehalten werden und die Unterlagen vollständig mitgebracht werden. Wem es also gelingt, in der Jobcenter-Beratung zuverlässig und unaufgefordert die gestellten Erfordernisse zu erfüllen, dem wird ein hohes Maß an Selbstorganisation bescheinigt. Wer dazu noch früh aufstehen und die Einnahme regelmäßiger Mahlzeiten nachweisen kann, gleichgültig ob er etwas Aufregendes oder weniger Aufregendes vor hat, erhält die Chance in eine integrationsnahe Stufe zu gelangen.

Schließlich wird auch Sozialverhalten beurteilt. Wieder werden dazu Indikatorenpaare als Beurteilungsoptionen zur Verfügung gestellt, entweder allgemein als „Fähigkeit, andere Meinungen gelten zu lassen und damit umzugehen“ (*Ausdruck von Konfliktfähigkeit*), oder aber durch die zu beantwortende Frage, wie sein „Auftreten oder Verhalten im Beratungsgespräch“ (*Umgangsformen, Konfliktfähigkeit*) sein Sozialverhalten zum Ausdruck bringt. Kontextbezug ergibt sich in diesem Zusammenhang also, wenn überhaupt, selbstbezüglich nur über den Bezug auf den Beratungskontext im Jobcenter selbst.

Nimmt man diesen explorierenden Blick auf das Konzept der Betreuungsstufen, haben wir es also mit einer ausdifferenzierten, auf Methodenvielfalt setzenden Ermittlung von Daten zu tun, in denen Personen Eigenschaften zugeschrieben werden, die am Ende des Verfahrens ihrer Komplexität entzogen in einer Betreuungsstufe münden.

Widersprüchliche Flankierungen. In den Arbeitshilfen und anderen Papieren (Handlungsempfehlungen/Geschäftsanweisungen (HeGa) bzw. Arbeits- und Interpretationshilfen (AH/IH)) werden die IFK regelmäßig darauf hingewiesen, dass voreilige Schlüsse vermieden und die Dynamik des Prozesses im Blick behalten werden müssen. „Integrationsfort- und -rückschritte“ müssten berücksichtigt werden, und die Möglichkeit jenseits der Vorgaben zu entscheiden, soll mit Begründung immer möglich sein. Der Beratungsfaden IzI (Interaktion zur Integration) (BA 2007) kompiliert und ergänzt die vielfältigen Strategiepapiere zu einer systematischen Handlungsanleitung für die Fachkräfte bei der Umsetzung ihres Beratungs- und Vermittlungsauftrags. Dieses Papier, an dem Vertreter verschiedener Akteursgruppen im Feld beteiligt waren, kann als Ergebnis eines Kompromissbildungsprozesses bezeichnet werden und stellt für die Arbeit in den gemeinsam zwischen örtlicher Arbeitsagentur und kommunalem Sozialhilfeträger organisierten Jobcentern eine weitere Handlung anleitende Grundlage dar.

Durch die Orientierung an fachbezogenen Standards aus dem Bereich Sozialer Arbeit wird darin ein normativer Maßstab formuliert, innerhalb dessen Beratung als eine den Umständen eines Zwangskontextes entsprechend möglichst ergebnisoffene Handlungsform anempfohlen wird. Es sollen so Prozesse wesentlich entlang der Lebenssituationen und den Selbstdeutungen der Nutzer_innen gestaltet werden können. Der Erfolg der Beratung wird eng mit einer möglichst bedarfsorientierten Fallgestaltung verbunden. In den standardisierten Vorgaben wird also facettenreich versucht, den Beratungsprozess auf quantifizierbare Messgrößen zu reduzieren (Kontaktdichte, Anzahl der Abschlüsse von Eingliederungsvereinbarungen, Integrationsquoten, Reduzierung der materiellen Leistungen, Anzahl der eingestufteten Kunden). Genau im Kontrast dazu wird in den Beratungsanleitungen die Notwendigkeit hervorgehoben, nur über die dialogisch angelegte, reflektierende Begutachtung der Situation Übergänge in Arbeit als Ko-Produktion zu organisieren (vgl. dazu die dienstleistungstheoretische Debatte u. a. bei Schaarschuch 2000).

Hinsichtlich der Umsetzung des Betreuungsstufenkonzeptes werden Hinweise zur Verwendung des Kriterienkatalogs gegeben, um das Beurteilungsermessen zu charakterisieren. Während die Arbeitshilfe hinsichtlich dieses Ermessens vor allem auf eine „ordnungsgemäße Ausübung“ Wert legt, das heißt, dass die Beurteilung auf der Grundlage von „Tatsachen“, „vollständig und richtig“ und ohne die „Einbeziehung persönlicher Motive und Werturteile“ (BA 2007b, S. 5) zu erfolgen hat, betonen die Autoren von IzI, dass eine „unterkomplexe Erfassung von Stärken und Schwächen“ (BA 2007, S. 57) wenig Erfolg versprechend sei und neben „ausgefeilter Diagnostik“ vor allem eine „kritische Selbstreflexion“ am ehesten zu einem fallangemessenen Urteil führe. Sie betonen, dass der Kriterienkatalog nur „Strukturierungshilfe“, aber keineswegs „einzwängendes Korsett“ sein könne. Weder das standardisierte Abarbeiten aller Kriterien noch die Beschränkung auf die vorgegebenen Aspekte sei für ein kundenindividuelles Profiling sinnvoll. Zudem sei eine fortlaufende Überprüfung evident notwendig. Zum Zwecke der Ermittlung von Leistungsfähigkeit werden im IzI Gesprächsführungstechniken mit Beispielfragen vorgestellt und entsprechende Interpretationsvorschläge unterbreitet. In ähnlicher Weise, wie zuvor gesehen, werden entweder keine Kontexte für die Beurteilung ins Feld geführt oder aber die bloßen „Beobachtungen“ von Arbeitszeugnissen oder Verhaltensbeobachtungen von Reaktionen auf Fragen in der Fallbearbeitung als Indizien für eine Beurteilung angeführt. Wesentlich stärker wird im IzI betont, dass eine fortlaufende Prüfung notwendig und eine „spontane Eindrucksbildung“ wenig zielführend sei. Vielmehr gelte es, regelmäßig Situationen zu schaffen, in denen mehr als eine Person eine Beurteilung übernimmt. Insbesondere im

Fall von Unklarheiten sei die Einschaltung des psychologischen Dienstes oder die Zusammenarbeit mit Kollegen im Fall der Übergabe angeraten.

„We have to talk them into something“ (Brodkin 1997, S. 16). Innerhalb der oben skizzierten, mehrdeutigen Zielausrichtung des Gesetzes haben es demzufolge die Fachkräfte in ihrer neuen Arbeitssituation mit einer Fülle neuer Anforderungen zu tun, bei denen ihnen Messgrößen zur Verfügung gestellt werden und deren individuell angemessene Beurteilung ihnen abverlangt wird. Übergänge in Arbeit sollen organisiert werden, die Botschaften, wie dies zu geschehen hat, sind unterschiedlich. Es beginnt mit dem doppelten Ziel, das Jobcenter habe bedürfnisorientiert als letztes Versorgungsnetz zu fungieren und zugleich auf Gegenleistung beim Übergang in Arbeit zu pochen. Es soll aber auch gleichzeitig mess- und zählbare Daten produzieren und sich auf die individuelle Bedürfnisinterpretation der Kundenschaft einlassen. Es muss zudem, und nicht zuletzt, in einem behördlichen Zwangskontext wie dem SGB II ein Erziehungsauftrag erfüllt und dazu eine Balance zwischen befähigenden und bestrafenden Mitteln gehalten werden (vgl. Ludwig-Mayerhofer u. a. 2009).

Um einigermaßen angemessen mit der Situation umgehen zu können und rudimentäre Bestandteile von Bedarfsorientierung in die Fallbearbeitung integrieren zu können, sind die Fachkräfte auf dreierlei Ressourcen angewiesen: Sie brauchen Zeit, wollen sie einen angemessenen Darstellungsraum für die Kunden gewähren, den sie zudem gemeinsam reflektieren, und aus dieser Aushandlung zu möglichen Wegen kommen. Angesichts der immer aufwändigeren und aus verschiedenen Handlungsfeldern entliehenen Hilfe- und Diagnostikverfahren brauchen sie ausdifferenzierte Kenntnisse. Und sie brauchen Möglichkeiten, die einmal aufgegriffenen Themen auch weiter bearbeiten zu können. D. h. sie brauchen Beratungsstellen oder Maßnahmen, die genau entlang der individuellen Situation Hilfen zur Verfügung stellen können, an die sie verweisen können.

Genau diese Infrastruktur steht den Beratenden jedoch auf keiner der genannten Ebenen systematisch zur Verfügung. Durch den hohen Betreuungsschlüssel in den Jobcentern, die weitgehend fehlende Personalentwicklung und die tendenziell sinkenden Mittel für Maßnahmen zur Beratung, zur Qualifizierung und zur Beschäftigung werden stattdessen vereinfachte und vereinfachende Entscheidungen vorbereitet. Die Programmatik und organisatorischen Vorgaben des SGB II weisen zwar differenzierte und vergleichsweise offene Deutungsangebote in Bezug auf den Auftrag auf, doch das Bild wird angesichts der Rahmenbedingungen, in denen die Fachkräfte agieren, erheblich eindeutiger.

Zur Orientierung und Stabilisierung bearbeiten sie ihre Situation damit, durch ihr zuvor erworbenes Erfahrungswissen, ihre Routinen und gemein-

same Deutungsmuster ein Mindestmaß an Handlungssicherheit im Arbeiten zu erlangen. Der Begriff, den Evelyn Brodtkin in ihren Untersuchungen prägte „they do what they can“ (Brodtkin 1997, S. 24), kann in diesem Zusammenhang unterschiedlich verstanden werden. Einerseits gemeint als „... sie tun so viel sie können, um das Dilemma zu bearbeiten“, tun sie dies aber andererseits auch, um sich zu schützen, und zwar genau mit den Routinen, über die sie sowieso verfügen. Dies führt bei den verschiedenen beteiligten Berufsgruppen dazu, dass unter ein und derselben Berufsbezeichnung (Fallmanager_in) die einen sich auf die Sachbearbeitung, die anderen sich auf die Arbeitsvermittlung und die dritten sich zum Beispiel auf den Abbau von Schulden beziehen.

Darüber hinaus müssen die Fachkräfte Strategien zur Bewältigung ihres Arbeitsalltags entwickeln. Diese richten sich häufig danach, dem Arbeitsvolumen einigermaßen standzuhalten und die vorgegebenen Quoten zu erreichen, um zumindest nicht aufzufallen. Damit ähneln ihre Strategien denen, die ihnen gegenüber sitzen, die dadurch Konflikte zu vermeiden suchen, in dem sie z.B. Kooperationsbereitschaft signalisieren (Kolbe 2011). Dazu verwenden die Fachkräfte verschiedene Formen des selektiven Umgangs mit den Lebenssituationen der Kundschaft. Angesichts der notwendigen Konzentration verhandeln sie für die Erwerbsarbeit lediglich mittelbar bedeutende Themen entsprechend selten (ISR u. a. 2008). Diese verschiedenen Kulturen des Wegsehens münden darin, dass nur bestimmte Ausschnitte der Situation der Kunden, entsprechend der Vorgeschichte und des Professionswissens überhaupt in den Blick geraten. In der oben erwähnten Untersuchung zur Entwicklung des Gesetzes 2008 bildeten sich besonders zwei Übergangsmuster durch diese selektiven Vorgehensweisen heraus. Das erste Muster ist von einer versorgenden und verwaltenden Dienstleistung geprägt, in der die Kunden in eine „Wohlfahrtsklasse“ übergehen, in der sie dann von aktivierenden Maßnahmen unbehelligt in Ruhe gelassen werden. Das zweite Muster hingegen ist unmittelbar auf Verhaltenskorrektur ausgerichtet und arbeitet daher mit den Mitteln der Disziplinierung, Aufforderungen zu Eigenbemühungen und Zuweisungen in Standardmaßnahmen. Aktivierung ohne Lohnarbeit streicht so den ohnehin vorrangig disziplinierenden Charakter der Beratung heraus. Andere Themen werden nur im Falle der Arbeitsmarktrelevanz berücksichtigt. Erscheinen sie biografisch auch wichtig und werden daher in den Beratungen genannt, richtet sich das Augenmerk doch erst dann systematisch auf diese, wenn sich hinter ihnen vielleicht ein „Vermittlungshemmnis“ verbirgt.

Versuche von Interessenbekundungen aufseiten der Kundschaft am eigenen Übergang werden in den Interaktionssituationen häufig nur dann berücksichtigt, wenn es auch ein entsprechendes Angebot gibt. Andernfalls werden die biografisch motivierten Übergangsideen nicht selten als störend

und kontraproduktiv abgetan und im weiteren Verlauf nicht mehr erwähnt. Beratungsprozesse werden in der Regel derart gestaltet, dass sie sich mit den Lebenslaufkonzepten der Organisation verbinden lassen. Hierzu noch einmal Evelyn Brodtkin: Auf die Frage, wie mit dem begrenzten Spektrum an Qualifizierungen umgegangen wird, antwortet eine Beraterin: „We have to talk them into something“ (Brodtkin 1997, S. 16). Dieses „Hineinberaten“ kann z.B. in der Beschränkung auf bestimmte Berufszweige bestehen und geht so häufig an den Kompetenzen der zu Beratenden und vor allem an deren Biografien und Interessen vorbei. Für sie bedarf es erheblicher Arbeit gegen solche Zumutungen, um sich diesen Zurichtungsmechanismen gemäß organisatorischer Vorgaben zu erwehren.

4. Schluss

Sowohl im Kontext Schule als auch in der Beschäftigungsförderung haben wir es offensichtlich mit institutionell mächtigen und steuernden Ordnungsprinzipien und dementsprechend ausbuchstabiert den dazugehörigen Instrumenten zu tun, in denen das Prinzip der Selektion massiv in die Prozesse und Interaktionen von Erziehung und Hilfe hineinwirkt. Dies erzeugt in Folge der Sortierung – sei es als Grundorientierung (Kompo7) oder als Betreuungsstufe (SGB II) – soziale Ausschließungen, die entlang sogenannter persönlicher Eigenschaften der Diagnostizierten zunächst individuell zugeschrieben, anschließend innerorganisatorisch weiterverarbeitet und schließlich nach außen zur Ausschlusslegitimierung nutzbar gemacht werden. Es war bekanntlich die britische Regierungschefin Margaret Thatcher, die in einem Interview 1987 verlauten ließ: „They're casting their problem on society. And, you know, there is no such thing as society. There are individual men and women, and there are families. And no government can do anything except through people, and people must look to themselves first.“ (<http://www.margaretthatcher.org/document/106689>)

Es sind die in dieser Form bestimmten Individuen, die nun, fast 30 Jahre später, endgültig als solche konstituiert und zum Objekt neosozialer Diagnose- und Beurteilungsanstrengungen (vgl. Kessl/Otto 2002; Lessenich 2008) geworden zu sein scheinen. Wie in diesem Aufsatz dargestellt, wird der Einzelne innerhalb dieser staatlich angeordneten Anstrengungen konsequent gedacht als einerseits ledig aller gesellschaftlichen Zwangs- und Herrschaftsverhältnisse und andererseits als der entscheidende Adressat, durch den hindurch Regierung ihr Geschäft zu bewerkstelligen suchen muss. Und beides steht und fällt mit dem Plädoyer an die Notwendigkeit der eigenen Verantwortung. Gerade die verschiedenen Facetten der Selbsteinschätzung und Selbstauskunft, sei es in Kompo7 oder auch den Kundensegmentierungs-

verfahren in Jobcentern, rückübertragen Verantwortlichkeit von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen in die Personen hinein und schließen damit an die Formen der Selbstökonomisierung und des Selbstmanagements an, die in der Figur des „Arbeitskraftunternehmers“ in der Arbeitssoziologie diskutiert werden (vgl. Pongratz/Voß 2000). Ein Nachdenken über die Zwecke von Regierungshandeln, über Momente darüber hinausgehender kollektiver Bedürfnisbefriedigung und Interessenverfolgung und über die Ideologie der eigenen Verantwortung in Anbetracht massiv verdinglichender und Ausschluss produzierender Kategorien, läuft dergestalt Gefahr, negiert und dem Vergessen anheimgegeben zu werden. Auch eine sozialwissenschaftliche Forschung, die sich darin gefällt, streng positivistisch das Gegebene als das Ganze zu nehmen, und in der Folge empirisch streng abgesicherte Erkenntnisse über „soziale Probleme“ wie Schulversagen, Arbeitslosigkeit und Armut zu produzieren, muss sich, insofern sie nicht zumindest einen Begriff von institutioneller Diskriminierung kennt, die Frage gefallen lassen, inwiefern sie damit dem Verdikt Thatchers nicht vielleicht zuarbeitet. Mit Ernst Bloch soll an dieser Stelle stattdessen angemerkt sein:

„Positivismus ist nicht fortgeschrittenes, sondern niedergehendes, katzenjämmerliches wissenschaftliches Bewusstsein. [...] Die Reduktion aller objektiven Beziehungen zu mehr oder minder denkökonomischem Sichzurechtlegen: diese Verachtung des Verstands und kriecherische Empirie lösen den Zusammenhang der Dinge in agnostisches Chaos auf.“ (Bloch 1962, S. 110)

Wie wir aufzuzeigen versucht haben, sind Übergangsphasen und die darin enthaltenen Wissensangebote und Legitimationsstrategien besonders geeignet, diesbezügliche Widersprüche und Ideologien zu diskutieren. An Übergängen und ihren jeweiligen Begründungen muss sich, gerade weil Übergänge auch scheitern können, und, wie aufgezeigt, auch scheitern können müssen, die Rede von den nicht existenten gesellschaftlichen Verhältnissen und Zumutungen beweisen. Im gleichen Maße also, wie gesellschaftliche Plätze, in denen ein gutes Leben noch möglich ist, nicht mehr für alle Mitglieder vorgehalten werden können, breitet sich in Schule und Beruf ein immer verbindlicheres und ausdifferenzierteres Diagnose- und Beurteilungsinstrumentarium aus, durch das die vom sozialen Ausschluss Betroffenen die soziale Situation, in die sie gestellt sind, für ein Ergebnis ihrer (nicht erfolgten) Anstrengungen und ihrer Möglichkeiten halten. So bleibt schließlich daran zu erinnern, dass Sozialwissenschaft auch die Möglichkeit beinhalten kann, „genau hinzuschauen, geduldig nachzudenken und sich nicht dumm machen zu lassen“ (Steinert 1998, S. 67 ff.), damit – gerade in Hinblick auf

Übergänge – das agnostische Chaos zugunsten neuer kollektiver Einsichten zurückgedrängt werden kann: „Mögen wir lernen, immer neue Überraschungen zu erleben.“ (Illich 1970: 21).

Literatur

- Alber, Martin (2005): Eignungsfeststellung oder Kompetenzdialog? Anmerkungen zu Ansätzen der Kompetenzeinschätzung bei arbeitssuchenden Jugendlichen und Erwachsenen. In: *neue praxis*, Jg. 35, H. 5, S. 550–554.
- Autorenkonsortium Bildungsbericht (2008): Bildungsbericht 2008. Online: www.bildungsbericht.de (Abruf 10. 6. 2013).
- Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hrsg.) (2009): *Bildungsentscheidungen*. (12. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft).
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2007): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, Tanja (2010): Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. Hohengehren: Schneider, S. 113–134.
- Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft 2011, S. 33): *Kompo7 verankern. Arbeitsbuch und Materialsammlung*. Frankfurt am Main: Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V.
- Bloch, Ernst (1962): *Subjekt – Objekt: Erläuterungen zu Hegel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhringer, Daniela/Wolff, Stephan (2010): Der PC als „Partner“ im institutionellen Gespräch. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 39, H. 3, S. 233–251.
- Bolay, Eberhard/Walther, Andreas (2014): Möglichkeiten außerschulischer Hilfen in der Bearbeitung von Bildungsbenachteiligung. Potenziale und Grenzen ausgewählter Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (2), Supplement, S. 369–392.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Boyer, Robert/Freyssenet, Michel (2002): *Produktionsmodelle. Eine Typologie am Beispiel der Automobilindustrie*. Berlin: Edition Sigma.
- Brock, Ditmar (1991): Übergangsforschung, in: Brock, Ditmar/Hantsche, Brigitte/Kühnlein, Gertrud/Meulemann, Heiner/Schober, Karen (Hrsg.): *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand*. Weinheim und München: DJI, S. 9–29.
- Brodtkin, Evelyn (1997): Inside the Welfare Contract: Discretion and Accountability in State Welfare Administration. In: *Social Service Review*, Vol. 71, No.1, S. 1–33.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2007): *Interaktion zur Integration. Ein praxisorientierter Leitfaden zur Beratung im SGB II*. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (2007b): *Profiling und Betreuungsstufen SGB II. Arbeitshilfe zur fachlichen Unterstützung und Umsetzung in VerBIS 2.71; Stand April 2007*.
- Bundesagentur für Arbeit (2009): *Kriterienkatalog zur Festlegung der Betreuungsstufen. Zentralbereich SGB II – S 21; Stand 01.09.2009*.

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2002): *Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Bericht der Kommission.* Berlin.

Castel, Robert (2000): *Metamorphosen der sozialen Frage.* Konstanz: UVK.

Cremer-Schäfer, Helga (1997): *Ausschließen und Grenzen verwalten. Zur Arbeitsteilung von sozialer Arbeit und Kriminalpolitik.* In: *Widersprüche*, Jg. 17, H. 66, S. 151–162.

Cremer-Schäfer, Helga (2003): „Wie der Name einer Sache unser Verhalten bestimmt“ (Benjamin Lee Whorf). Eine Erinnerung an Wissen über Diagnostik. In: *Widersprüche*, Jg. 23, H. 88, S. 53–60.

Czerny, Sabine (2010): *Was wir unseren Kindern in der Schule antun und wie wir das ändern können.* München: Südwest.

Eberhard, Verena (2006): *Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen.* Bonn: BIBB.

Galuske, Michael (2003): *Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft.* Weinheim, München: Beltz Juventa.

Guapp, Nora/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (2008). *Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 11, H. 3, S. 388–405.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): *Institutionelle Diskriminierung.* Wiesbaden: VS.

Hasenfeld, Yeheskel (1983): *Human Service Organizations.* Englewood Cliffs: SAGE.

Hasenfeld, Yeheskel (2010): *Organizational Responses to Social Policy: The Case of Welfare Reform.* In: *Administration in Social Work*, Vol. 34, No. 4, S. 148–167.

Hielscher, Hans (Hrsg.) (1972): *Die Schule als Ort sozialer Selektion.* Heidelberg: Quelle und Meyer.

Illich, Ivan (1970): *Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft.* Reinbek bei Hamburg:rororo.

Institut für angewandte Sozialwissenschaft gmbH (infas) (2004): *MoZArT – Modellvorhaben zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Arbeitsämtern und Trägern der Sozialhilfe.* Bonn.

Institut für Stadt- und Regionalentwicklung (ISR); Institut für angewandte Sozialwissenschaft (infas); Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (2008): *Evaluation der Experimentierklausel nach § 6c SGB II – Vergleichende Evaluation des arbeitsmarktpolitischen Erfolgs der Modelle der Aufgabenwahrnehmung „Optierende Kommune“ und „Arbeitsgemeinschaft“.* Untersuchungsfeld 2: Implementations- und Governanceanalyse. (Abschlussbericht Mai 2008).

Kaufmann, Franz-Xaver (2005): *Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen.* Wiesbaden: VS.

Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe (2009): *Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat?* In: Dies. (Hrsg.) *Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–21.

Kolbe, Christian (2011): *Irritationen im Zwangskontext – Interaktionen im SGB II.* In: *WSI-Mitteilungen*, Jg. 65, Schwerpunktheft 3, S. 198–205.

Kramer, Rolf-Torsten u. a. (2007): *Selektion und Schulkarriere.* Wiesbaden: VS.

Krekel, Elisabeth M./Ulrich, Joachim G. (2009): *Jugendliche ohne Berufsabschluss: Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung.* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Kunstreich, Timm (2000) *Grundkurs soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart sozialer Arbeit.* Bielefeld: Kleine.

Lessenich, Stephan (2008): *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus,* Bielefeld: transcript.

Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang/Behrend, Olaf/Sondermann, Ariadne (2009): *Auf der Suche nach der verlorenen Arbeit. Arbeitslose und Arbeitsvermittler im neuen Arbeitsmarktregime.* Konstanz: UVK.

Oevermann, Ulrich (2000): *Dienstleistung der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht.* In: Harrach, Eva-Marie von/Loer, Thomas/Schmidtke, Oliver: *Verwaltung des Sozialen. Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts.* Konstanz: UVK, S. 57–77.

Oschmiansky, Frank/Ebach, Mareike (2009): *Vom AFG 1969 zur Instrumentenreform 2009: Der Wandel des arbeitsmarktpolitischen Instrumentariums.* In: Bothfeld, Silke/Sesselmeier, Werner/Bogedan, Claudia (Hrsg.): *Arbeitsmarktpolitik in der sozialen Marktwirtschaft – vom Arbeitsförderungsgesetz zu Sozialgesetzbuch II und III.* Wiesbaden: VS, S. 79–93.

Pongratz, Hans/Voß, G. Günter (2000): *Vom Arbeitnehmer zum Arbeitskraftunternehmer – Zur Entgrenzung der Ware Arbeitskraft.* In: Minssen, Heiner (Hrsg.): *Begrenzte Entgrenzungen. Wandel von Organisationen und Arbeit.* Berlin: Edition Sigma, S. 225–247.

Reis, Claus/Ludwig, Monika (2011): *Steuerungssillusionen und ihre praktischen Wirkungen. Das „Vier-Phasen-Modell“ der Bundesagentur für Arbeit als Lehrstück für Case Management.* In: *Case Management*, Jg. 8, H. 2, S. 67–77.

Schaarschuch, Andreas (2000): *Gesellschaftliche Perspektiven sozialer Dienstleistung.* In: Müller, Siegfried u. a. (Hrsg.): *Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven.* Neuwied: Luchterhand, S. 165–179.

Sell, Stefan (2008): *Die schiefe Ebene der Standardisierung und Zentralisierung – Argumente gegen einen Systemwechsel im SGB II durch den Gesetzentwurf zur Neuausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente und alternative Lösungsansätze.* (Expertise für die LAG Arbeit Hessen, Remagener Beiträge zur aktuellen Sozialpolitik 03-2008) Remagen.

Serrano Pascual, Amparo (2007): *Reshaping Welfare States. Activation Regimes in Europe.* In: dies./Magnusson, Lars (Hrsg.): *Reshaping welfare states and activation regimes in Europe.* Brüssel: Peter Lang, S. 11–34.

Steinert, Heinz (1998): *Genau hinsehen, geduldig nachdenken und sich nicht dumm machen lassen.* In: Ders. (Hrsg.): *Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Ein Methodenkurs.* Frankfurt am Main: Studentexte zur Sozialwissenschaft Bd. 14, Goethe Universität, S. 67–79.

Walther, Andreas (2013): *Zumutungen des Lebenslaufs.* In: Bareis, Ellen/Kolbe, Christian/Ott, Marion/Rathgeb, Kerstin/Schütte-Bäumner, Christian (Hrsg.): *Episoden sozialer Ausschließung. Definitionskämpfe und widerspenstige Praktiken.* Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 243–258.

Winterhoff, Michael (2010): *Persönlichkeiten statt Tyrannen.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.