

—
Armut an Bildung
—

*Empirische Analysen und
theoretische Rekonstruktionen*

**Von der
Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation**

von

Eike Wolf, M.Ed.

Erscheinungs- bzw. Druckjahr 2018

Referentin: *Prof. Dr. Gabriele Wagner*

Korreferent: *Prof. Dr. Andreas Wernet*

Tag der Promotion: *18.10.2017*

Abstract

Die Leitproblematiken der vorliegenden kumulativen Dissertationsschrift sind im Schnittpunkt von sozialwissenschaftlicher Bildungs- und Ungleichheitsforschung angesiedelt. Als thematischer Bezugspunkt dient ein gesellschaftlicher Problemzusammenhang, der sich unter dem Schlagwort Bildungsarmut in wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs gleichermaßen eingeschrieben hat. Diesem Problem wird empirisch nachgespürt, indem subjekttheoretisch und bildungsbiografisch orientierte Fallrekonstruktionen sowie diskurstheoretische Betrachtungen, die sich auf den zugehörigen wissenschaftlichen Bildungsarmuts-Diskurs beziehen, vorgenommen werden. Darüber hinaus widmet sich die Arbeit auch dem allgemeinen Diskurs um den Begriff, auf den sich die Beschreibung des Problemzusammenhangs genuin beruft: Bildung. Der Bildungsbegriff und sein semantischer Verweisungshorizont bilden somit die zweite übergeordnete Leitproblematik der in dieser kumulativen Dissertationsschrift gesammelten Schriften.

Schlagworte:

Bildung, Bildungsarmut, Objektive Hermeneutik

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung: Die Leitproblematiken

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung: Die Leitproblematiken | 4 |
| 2. Der phänomenologische Bezugspunkt: Bildungsarmut | 7 |
| 3. Der theoretische Schwerpunkt: Bildung & Krise | 26 |
| 4. Resümee und Ausblick | 53 |
| 5. Literatur | 59 |

II. Verzeichnis der zugrundeliegenden Schriften

| | |
|---|----|
| 1) Wolf, Eike (2015): „Schule war angenehm“ - Einige Anmerkungen zu Bildungsarmut, Anerkennung und Bildungsselbst. In: Dietzen, A.; Powell, J.; Bahl, A.; Lassnigg, L. (Hrsg.): <i>Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung</i> . Weinheim: Beltz Juventa, S. 338-354. | 64 |
| 2) Wolf, Eike (2017): <i>Überlegungen zum Bildungsselbst Geringqualifizierter auf der Grundlage von Oevermanns Modell von Krise und Routine</i> . In: Behrmann, L.; Eckert, F.; Gefken, A. (Hrsg.): <i>„Doing Inequality“: Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung</i> . Wiesbaden: Springer VS, S. 101-119. | 65 |
| 3) Wolf, Eike (2016): <i>Zwischen expliziter Wertschätzung und impliziter Verachtung. Zur biographischen Ambivalenz der Deutung von Bildungszertifikaten</i> . In: <i>Sozialer Sinn</i> , 17(2), S. 307-327. | 66 |
| 4) Wolf, Eike (2016): „Bildungsarmut“ – Begriff und Diskurs. Zur implizit entgrenzenden Verwendung des Bildungsbegriffs in funktional orientierten Kontexten. In: <i>bildungsforschung</i> , 14(1). | 67 |
| 5) Wolf, Eike (2017): <i>Bildung als Imagerie. Zur "Problematik des Bildungsbegriffs selber"</i> . In: <i>Sozialer Sinn</i> , 18(1), 131-152. | 68 |

III. Eidesstattliche Erklärung

1. Einleitung: Die Leitproblematiken

Die Leitproblematiken der vorliegenden kumulativen Dissertationsschrift sind im Schnittfeld von sozialwissenschaftlicher Bildungs- und Ungleichheitsforschung angesiedelt. Als phänomenologischer Bezugspunkt dient ein gesellschaftlicher Problemzusammenhang, der sich seit seiner Einführung im deutschsprachigen Diskurs (Allmendinger 1999) unter dem Schlagwort Bildungsarmut in wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs gleichermaßen eingeschrieben hat. Dieser phänomenologische Aspekt der Leitproblematiken wird zum Anlass genommen, subjekttheoretisch orientierte Schlaglichter auf das benannte Problem zu werfen. Daran schließen sich diskurstheoretische Betrachtungen¹ an, die sich auf den zugehörigen wissenschaftlichen Bildungsarmuts-Diskurs beziehen. Darüber hinaus widmet sich die Arbeit jedoch auch dem allgemeinen Diskurs um den Begriff, auf den sich die Beschreibung des Problemzusammenhangs genuin beruft: Bildung. Der Bildungsbegriff und sein semantischer Verweisungshorizont bilden somit die zweite übergeordnete Leitproblematik der in dieser kumulativen Dissertationsschrift gesammelten Schriften.

Die Identifikation von Bildungsarmen als Problemgruppe basiert weitgehend auf soziostrukturellen Untersuchungen, die Bildung im Sinne einer Zertifikatslogik als weichenstellend für individuelle Chancen des Lebensverlaufs betrachten. Befunde aus Untersuchungen über die Aussichten gering qualifizierter Personen auf dem Erwerbsarbeitsmarkt verweisen entsprechend auf ein interdependentes Kontinuum soziostruktureller

¹ Der Diskursbegriff wird in dieser und den eingereichten Schriften im Sinne einer Näherung an eine sprachlich-begriffliche Auseinandersetzung mit einem sinnhaften Ausschnitt sozialer Realität genutzt. Er steht hier nicht für eine paradigmatische Hinwendung zur Diskurstheorie in der Tradition Foucaults, Lyotards oder Habermas oder als methodischer Verweis auf wissenssoziologische Diskursanalysen, sondern rein deskriptiv für eine themengebundene Erörterung.

Deprivationseffekte, die infolge von Bildungsarmut die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten der Akteure massiv einschränken (vgl. z.B. Solga 2000, Pisa Konsortium Deutschland 2004; Anger/Plünnecke/Seyda 2006; Kurz 2014). Der Fokus liegt hierbei auf den Folgen von relational als gering einzustufenden Leistungen im Feld der institutionellen Bildungskarrieren: Diese führen zu einer Chronifizierung und Stratifikation der individuell-relationalen Schlechterstellung im gesamten weiteren Erwerbsarbeitsleben. Die meisten der Untersuchungen versuchen demnach, sich dem hier als Leitproblematik dienenden phänomenologischen Zusammenhang und seiner Implikationen auf der Makroebene zu nähern und können wohl begründete Erklärungsansätze vorlegen: arbeitsmarktbezogene Verdrängungseffekte und Stigmatisierung von Betroffenen sind Ursache und Wirkung von geringer Qualifikation. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses der weitestgehend quantitativ ausgerichteten Arbeiten stehen demnach kausale Koppungen und damit Korrelationen ungleichheitssoziologischer Schlüsselkategorien und -begriffe.

Die kumulative Schrift nimmt diese makrostrukturellen Effekte ernst und basiert auf der Überlegung, dass die multidimensionalen Beeinträchtigungen, die geringe Qualifikation auf sozialstruktureller Ebene nach sich zieht, auf subjektiver Ebene nicht folgenlos bleiben können. Die Schriften nehmen somit eine subjekttheoretische Wendung vor: Die Aufsätze 2, 3 und 4 nehmen die Ergebnisse der Bildungsarmutforschung zum Anlass, sich mit den identitären Folgen geringer Qualifikation auseinanderzusetzen. Sie befassen sich in Form von Fallrekonstruktionen ausgehend vom Allgemeinen, von gesamtgesellschaftlichen Kontexten mit dem Besonderen, mit individuell-spezifischen Zusammenhängen. Diese Wendung erlaubt nicht zuletzt die terminologische Referenz der Leitproblematik. Die Bildungskategorie stellt den begrifflichen Bezugsrahmen bereit, der sinnlogisch beide

Perspektiven ermöglicht, weshalb sich Aufsatz 5 mit eben jenem Problem des Ineinanderfließens unterschiedlicher Sinnhorizonte in der Problembezeichnung Bildungsarmut auseinandersetzt. Die intentional eindeutig ausgerichtete Begriffsbildung in dem Ungleichheit und Bildung akzentuierenden Forschungsfeld nimmt einen umfassenden Zugriff auf ihre Untersuchungsklientel vor, der einer illegitimen Perspektiverweiterung und somit einer Entgrenzungstendenz gleicht. Diese Arbeiten haben letztlich zu dem bildungstheoretisch interessierten Ansatz geführt, den vielschichtigen Begriff der Bildung in Anlehnung an Adorno als Imagerie zu fassen, wie in Aufsatz 6 dargelegt wird.

Das einleitende Kapitel der Dissertationsschrift legt die thematischen Zusammenhänge der fünf eingereichten Aufsätze dar, die in fachrezensierten Zeitschriften (Aufsätze 4, 5 und 6) und Herausgeberbänden (Aufsätze 2 und 3) erschienen oder im Erscheinen begriffen sind. Hierin werden die den Aufsätzen zugrundeliegenden Leitproblematiken eingeführt sowie die gesammelten Ergebnisse resümiert. Dies erfolgt einerseits in der Darlegung des Stands der Forschung zum Gegenstandsbereich Bildungsarmut in einem über das Aufsatzformat hinaus gehenden Umfang (2.). Andererseits wird in dem Kapitel der in den Aufsätzen relevante theoretische Bezugsrahmen eingehender erläutert (3.), da auch dies im Rahmen des Aufsatzformats massiven Beschränkungen unterliegt. Zuletzt soll eine Synthetisierung ein Resümee und einen Ausblick auf die folgenden Aufsätze geben (4.).

2. Der phänomenologische Bezugspunkt: Bildungsarmut

Die vorliegende kumulative Dissertationsschrift hat ihren Ursprung in der „Entdeckung von Bildungsarmut als neue[r] soziale[r] Problemlage“ (Kohlrusch 2014: 95). Die eingereichten Aufsätze sind allesamt der Auseinandersetzung mit eben diesem thematischen Feld entsprungen. Gleichwohl in den meisten dieser Schriften kurze Exkurse und Klärungen von Begriff sowie Diskurs vorgenommen werden, soll im Folgenden dennoch ein systematischer Überblick über den Stand der Forschung zum Thema Bildungsarmut gegeben werden, um so die zugrundeliegende Problemdiagnose umfassend darlegen zu können.

Zum eindeutigen Zusammenhang von Bildung und monetärer Armut resümiert Kurz (2014: 3): „Bildungsarmut führt – plakativ gesprochen – zu Einkommensarmut.“ Diese Kopplung zeigt deutlich, was der intentionale Fokus der Diagnose von Bildungsarmut als solcher ist: Die Prämisse von Bildung als der Bedingung der Möglichkeit ein individuell erfolgreiches Leben zu führen, birgt bei normativer Untererfüllung vice versa ein immenses Risikopotential. Entsprechend stellt sich die daraus resultierende sozialpolitische Folgerung dar, denn „Bildungsinvestitionen können damit einen wichtigen Schutz vor Armut darstellen“ (ebd.). In der gebotenen Kürze haben wir damit die Problemdimensionen des phänomenologischen Zusammenhangs benannt, die sich als Verknüpfung von Bildung und Lebenslagen auf soziostruktureller Seite einerseits darstellen. Andererseits zeigt sich so auch der Konnex von der Erforschung des Zusammenhangs und dessen normativem Unterbau sowie sozialpolitischen Implikationen: Die normativen Referenzen lassen sich im Rahmen von Lebenslagen- bzw. capability-Ansätzen²

² Als klassische Schriften zu den jeweiligen Referenzansätzen s. für den Lebenslagenansatz z.B. Weisser 1978, für einen fundierten Überblick z.B. Voges 2002 oder

verorten, während die Erforschung von Bildungsarmut besonderen Wert auf die Fokussierung von gesellschaftlicher und arbeitsmarktspezifischer Integration sowie damit zusammenhängenden sozialen Statusdynamiken und letztlich Ermöglichungsideen autonomer Lebensführung legt (Kohlrausch 2014: 98).

Die Frage nach der Definition von Bildungsarmut³ ist dabei grundlegend auf die Bestimmung der Messgröße angewiesen: „Kompetenz- oder Zertifikatsmaße? Solange beide Messungen sich nicht überlappen, sind Bildungsarme über beide Maße gleichermaßen zu bestimmen. Mit Kompetenzmaßen sind Zertifikatsmaße von Armut nicht zu ersetzen, nur zu ergänzen.“ (Allmendinger/Leibfried 2003: 15) Allerdings ist unabhängig von der Messgrößen- und Maßstabsproblematik eine allgemeine Konzentration auf relative Bildungsarmut in Bezug auf Zertifikate auszumachen, weshalb dies auch hier den Schwerpunkt der Betrachtungen bildet. Es geht also um die Befunde zum nationalen Bildungsarmutsproblem, also denjenigen Personen die „weniger Bildung aufweis[en] als der Durchschnittsdeutsche“ (ebd., 13). Aktuell gilt diese Definition für Personen, die maximal einen Hauptschulabschluss oder aber keine Berufsausbildung vorweisen können.

Entsprechend der beschriebenen umfassenden Zusammenhänge und Forschungsdimensionen wird im Folgenden nach eher sozioökonomischen und eher ungleichheitsorientierten Erklärungsansätzen von Bildungsarmut sowie dem Zusammenhang von Bildungsarmut und dem institutionalisierten

Voges/Jürgens/Mauer/Meyer 2003 bzw. für den capability-approach z.B. Nussbaum 1999, Sen 2007, für einen Überblick z.B. Robeyns 2005.

³ Auf die dezidierte Problematisierung und Definition des Begriffs Bildungsarmut wird an dieser Stelle verzichtet, da dieser Komplex Gegenstand der Ausführungen in Aufsatz 5 ist. Ebenso stellt dieser Text den Versuch dar, den Diskurs rund um eben jenen Begriff zu besprechen. Die Aufsätze 2, 3 & 4 bilden jeweils Ausschnitte dieses Bereichs ab, je nachdem, welche Schwerpunkte in den daran anschließenden objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktionen gelegt werden.

Schulsystem unterschieden. Der folgende Überblick über die Forschungslandschaft beschränkt sich ferner auf Erklärungsansätze, die sich explizit dem Phänomen der Bildungsarmut bzw. semantisch und/oder phänomenologisch analogen Bereichen widmen.

2.1 Stand der Forschung

Entsprechend der eingangs bezeichneten gesellschaftlichen Problemdiagnose belegt eine Reihe empirischer Studien (z.B. Pisa Konsortium Deutschland 2004; Solga 2005; Anger/Plünnecke/Seyda 2006; Möller/Walwei 2009), dass „Jugendliche ohne bzw. mit niedrigem Schulabschluss (...) mit erheblichen Friktionen bei der Einmündung in eine berufliche Ausbildung rechnen [müssen]“ (AG Bildungsberichterstattung 2010: 194). Trotz eines im Zuge der Bildungsexpansion gesunkenen Anteils von Personen ohne bzw. mit niedrigem Schulabschluss unterliegt genau diese Personengruppe einem signifikant hohen Risiko, dauerhaft in Arbeitslosigkeit, prekäre Beschäftigungsverhältnisse oder zumindest niedrig qualifizierte Tätigkeitssegmente abzurutschen (z.B. Allmendinger/Leibfried 2003; BMBF 2004; Bach/Hummel/Kaufmann 2009; Kurz 2014). Einerseits resultiert dies aus stärkerer Selektion von Arbeitgeberseite, andererseits aus Selbstselektion Betroffener aus Bewerberschlangen. Bezüglich der Betroffenen ist darüber hinaus die Tendenz auszumachen, dass deren sozialstrukturelle Hintergründe sich weitgehend homogenisieren. Demgegenüber ist „auf mittlere Sicht weiterhin mit einem tendenziellen Anstieg der Beschäftigtenzahl mit Fachhochschul- und Hochschulausbildung sowie einer etwa gleichbleibenden Nachfrage nach Personen zu rechnen, die über einen beruflichen Abschluss verfügen“ (AG Bildungsberichterstattung 2010: 194).

In der relativen Einkommensposition spiegelt sich dies insofern wider, als sich die Position von „Personen, die allenfalls über einen

Hauptschulabschluss verfügen [...] kontinuierlich verschlechtert [hat], während höher Qualifizierte ihre Einkommensposition geringfügig ausbauen konnten“ (ebd., 200). Während z.B. in den alten Bundesländern der Anteil an Hauptschulabsolventen zwar gesunken ist und sich somit eine generelle Höherqualifizierung ausmachen lässt, „zeigt sich, dass Abgänger/innen aus Hauptschulen mit nur 2,2% direkt in Arbeitslosigkeit übergangen (1975) und dieser Anteil auf 11,9% (2000) angestiegen ist“ (BMBF 2004: 157). In den neuen Ländern ist dieser Anstieg im Zeitraum von 1992 bis 2000 sogar noch gravierender: von 2,8% auf 14,6%. Während die Arbeitslosenquote 2005 insgesamt bei 11,8% lag, ist sie bei Personen mit abgeschlossener Ausbildung im Vergleich relativ abgemildert (8,6%) und bei denjenigen ohne Ausbildung mit 26% mehr als doppelt so hoch (Bach/Hummel/Kaufmann 2009: 453). Zur gleichen Zeit lag der Anteil von Beschäftigten ohne Ausbildung jedoch – gemessen an der Gesamtzahl Erwerbstätiger – bei mehr als 15% (Quelle: eigene Berechnungen auf Grundlage der Statistik zu Erwerbstätigen insgesamt nach Qualifikationsstufen in: Möller/Wallwei 2009: 465). Diese 15% gering Qualifizierter sind in Verbindung mit den Daten von vergleichbaren Schulabsolventen jedoch insofern risikobehaftet, als „Analysen mit Daten aus dem Sozioökonomischen Panel (SOEP) zeigen, dass Personen mit maximal Hauptschulabschluss eine geringere Anzahl an Jahren mit einer Vollzeitenerwerbstätigkeit aufweisen als höher qualifizierte“ (AG Bildungsberichterstattung 2010: 199). Aus sozialstrukturell-ökonomischer Perspektive stellt sich die Situation von gering Qualifizierten in Bezug auf Teilhabe am Erwerbsarbeitsmarkt dementsprechend als hochgradig riskant dar. Dies gilt darüber hinaus jedoch auch bezüglich des Involvements in das öffentliche Leben sowie demokratische Partizipation. Denn es wird nicht nur der Aspekt des monatlichen Einkommens von geringer Qualifizierung beeinflusst, sondern vielmehr sämtliche Lebensbereiche: Weisen Individuen

eine relational geringe Qualifikation auf, so sinkt tendenziell auch ihre Teilnahme an politischem, sozialem und kulturellem öffentlichen Leben (ebd., 201).

2.1.1 Bildungsarmut, Sozialstruktur und Arbeitsmarkt

Die Bildungsexpansion und damit zusammenhängend die zunehmende Nachfrage nach hoch qualifizierten Arbeitskräften auf dem Erwerbsarbeitsmarkt hat also dazu geführt, dass gering Qualifizierte eine diesbezüglich äußerst schlechte Ausgangsposition innehaben. Zeitdiagnostisch ist weder der Zusammenhang, noch die Tendenz ein Novum: „Die durchgesetzte Bildungsgesellschaft produziert in diesem Sinne auch ein neuartiges, paradoxes ‚Quasi-Analphabetentum‘ der untersten Bildungsabschlüsse (Haupt- und Sonderschule)“ (Beck 1986: 246), wenngleich die Beschreibung eines paradoxen Quasi-Analphabetentums selbst eine Paradoxie darstellt. Um diese vergleichsweise schlechten Beschäftigungschancen der gering Qualifizierten zu erklären, dominieren in der Literatur zwei Erklärungsansätze: für den Interkohortenvergleich die Verdrängungsthese (z.B. Müller-Benedict 1999) und für den Intrakohortenvergleich das informierte Vakanzkettenmodell (z.B. Solga 2005 als Erweiterung von Sörensen/Kalleberg 1981). Während sich die verschiedenen theoretischen Ansätze zwar aus systematischer Sicht abgrenzen lassen, muss man sie vielmehr „jedoch als eine Entwicklung behandeln, in der das Vakanzkettenmodell die vollständigste ökonomische Erklärung für Unterschiede in den Arbeitsmarktchancen verschiedener Bildungsgruppen bietet“ (Solga 2009: 402).

Die Verdrängungsthese findet sich bereits bei Parsons (1968: 184-185) als der „allgemeine Trend [...] einer rapiden Aufwertung des Bildungsstatus der amerikanischen Bevölkerung“ beschrieben. Diese Entwicklung bringe das strukturelle Problem mit sich, dass „sowohl von dem allgemeinen

Aufwertungsprozeß als auch von dem erhöhten Zwang zur Unabhängigkeit [...] eine Verstärkung des Drucks auf die unteren, marginalsten Gruppen erwartet werden [kann]“. Parsons ergänzt diese sozialstrukturelle Einschätzung jedoch um individuelle Folgen: „Wenn das anerkannte Minimum der Bildungsqualifikation steigt, dann werden Personen nahe oder unterhalb der Grenze tendenziell in Attitüden der Zurückweisung dieser Erwartungen gedrängt. Schulschwänzen und Delinquenz sind Ausdrucksformen dieser Zurückweisung.“ (ebd.)

Die weitgehend durch rational choice Ansätze geprägte Verdrängungsthese knüpft daran an und stellt einen populären Erklärungsansatz des mehr oder weniger altbekannten Phänomens dar, die letztlich die Bildungsexpansion als Inflation umdeutet und in den Mittelpunkt eine ökonomische Betrachtung stellt. Diesem Ansatz zufolge resultiert die beschriebene Tendenz der zunehmenden Verschlechterung der Arbeitsmarktchancen Bildungsarmer aus Angebots- und Nachfrage-Strukturen auf dem Markt der Arbeitskräfte. „Oder: Je mehr Personen einen bestimmten Bildungsabschluss vorweisen können, desto mehr sinkt die Bewertung dieses Bildungsabschlusses im Vergleich mit weiteren Eigenschaften.“ (Müller-Benedict 1999: 329) Bei einem Überangebot von höher Qualifizierten werden die geringer Qualifizierten im Umkehrschluss demnach auf unpopuläre und unprofitable Posten ge- oder gänzlich vom Arbeitsmarkt verdrängt. Die Variable für soziale Aufwärtsmobilität verlagert sich dahingehend, dass Bildung allein nicht mehr ausreicht um aufzusteigen:

„Damit liegt die eigentliche Problematik der Bildungsexpansion darin, daß durch den Verdrängungsprozeß vor bestimmten attraktiven Berufen sukzessive neue Bildungshürden aufgebaut werden. An diesen orientieren sich die jeweils nachfolgenden Kohorten in der Ausbildungsentscheidung, müssen dann beim Erreichen des Bildungsabschlusses jedoch oft feststellen, daß die Hürden inzwischen bereits

weitergewachsen sind. [...] Das Ergebnis sind nicht selten Absolventen, die die Inflationierung ihrer Bildungsabschlüsse als kostspielige Fehlqualifikation erfahren.“ (Blossfeld 1985: 159)

Infolge des Strukturwandels des Bildungs-, Beschäftigungs- und Wirtschaftssystems kommt es also zu einem mismatch auf den Arbeitsmärkten. Zugespitzt lautet die These: eine steigende Zahl qualifizierter Bewerber konkurriert um eine sinkende Zahl an Arbeitsplätzen. Schließlich stößt, so die Quintessenz dieser ebenso prominenten wie auch im politischen Raum oft zitierten These, der Arbeitsmarkt mit Blick auf diese Erwerbsgruppe an Kapazitätsgrenzen. Die Verdrängungsthese kann also korrelativ eine hohe Erklärungskraft hinsichtlich des Arbeitsmarktproblems von Personen mit relational niedrigwertigen Bildungszertifikaten für sich beanspruchen. Darüber hinaus ist sie sinnstiftend für viele arbeitsmarktpolitische Reformen, die sich auf eben diese Konzeptualisierung als ökonomisches Problem beziehen. In kritischer Anlehnung hieran hat sich jedoch eine weitere Linie des Erklärungsversuchs gebildet.

Nach Maßgabe des Vakanzkettenmodells versuchen Organisationen bei ihren Einstellungsentscheidungen die am besten qualifizierten Bewerberinnen und Bewerber zu gewinnen. Aus diesem Grund greifen Personalverantwortliche auf Signal-Merkmale zurück, die eine prognostische Hochrechnung des bisherigen Bildungs- und Lebensverlaufs auf künftige Lern- und Leistungsbereitschaften erlauben. So werden die im Intrakohortenvergleich geringeren Arbeitsmarktchancen der gering Qualifizierten bspw. auch als Ausdruck und Folge einer „institutionellen Beschädigung (...) im Beschäftigungssystem“ (Solga 2009: 409) interpretiert, weil formale Personaleinstellungsverfahren und die dort zum Zuge kommenden Beobachtungsschemata Abweichungen von bildungs- und daran anknüpfenden erwerbsbiographischen Normalitätsstandards mitkonstituieren. Dieser dauerhafte

Ausschluss ist dabei nicht unbedingt eine „Qualität der Handlung, die eine Person begeht, sondern vielmehr eine Konsequenz der Anwendung von Regeln durch andere“ – etwa Personalverantwortliche (Becker 1981: 8, nach Solga 2009: 409).

In dieser Perspektive weist Solga in einer Reihe von Publikationen darauf hin, dass wenn die Effekte des Strukturwandels des Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Bildungssystems in die statistischen Analysen miteinbezogen werden, ein kapazitätsunabhängiger Effekt der sich im Interkohortenvergleich verschlechternden Arbeitsmarktchancen der gering Qualifizierten übrigbleibt (Solga 2002). Dieser Effekt oder genauer: das dahinter stehende Stigmatisierungsschema ist so wirkmächtig, dass Arbeitgeber eher einen Arbeitsplatz unbesetzt lassen als ihn mit einem gering Qualifizierten zu besetzen. Diesen Befund erklärt Solga mit ihrem Modell der „einschließenden Auslese mit Stigmatisierungseffekt“ (ebd., 476). Damit kritisiert sie das begrenzte Erklärungspotential der „in der ökonomischen und soziologischen Literatur dominanten“ (ebd.) Verdrängungsthese in ihrer ausschließlichen Fokussierung auf ein „wachsende[s] quantitative[s] Ungleichgewicht zwischen Bildungsstruktur als Angebotsseite und Berufsstruktur als Nachfrageseite“ und einem daraus resultierenden „Überangebot an qualifizierten Personen“ (ebd., 479). Mittels Interkohortenvergleichen weist sie nach, dass Ausbildungslose – als eine Ausprägung des Begriffs Bildungsarmut – aktuell in Bildungsgesellschaften entweder auf geringst qualifizierte Posten gedrängt oder aber gänzlich von Erwerbsmöglichkeiten exkludiert werden. Ihrer These zu Folge ist das signifikant hohe Scheiterns- respektive Exklusionsrisiko auch Ausdruck und Folge diskreditierender Fremdtypisierungen einerseits und darauf reagierender Mechanismen des Rückzugs der Betroffenen aus dem Arbeitsmarktwettbewerb andererseits. Ihre These stützt sie auf drei kapazitätsunabhängige Faktoren:

(1) *Stratifikationseffekte der Bildungsexpansion*

Im Zuge der Bildungsexpansion gelingt es Kindern mit einer vergleichsweise besseren Ausgangsposition aufzusteigen. Im Zuge der „einschließenden Auslese“ werden die höheren Bildungsschichten heterogener und die unteren Bildungssegmente in sich homogener (ebd., 481). Dieser Effekt ist nicht auf individuelle Defizite, sondern vielmehr auf „verstärkte soziale Ausleseprozesse im Bildungssystem zurückzuführen“ (ebd.).

(2) *Veränderte Wahrnehmungen*

An den Stratifikationseffekt schließt unmittelbar ein Stigmatisierungseffekt an. Da die Gruppe der gering Qualifizierten gleichzeitig quantitativ schrumpft und in sich homogener wird, stellt sie sich in der Außenperspektive als öffentlich sichtbare „normabweichende Minderheit“ dar. In diese negativen Klassifikationen sind Formen der individualisierenden Selbstzurechnung eingebaut.

(3) *Selbstausschluss*

Eine Form um das strukturell verankerte, jedoch individuell adressierte Stigma zu bearbeiten besteht darin, sich selbst aus Leistungswettbewerben zurückziehen. Strukturelle Ausgrenzungsrisiken und Diskreditierungspotentiale auf der Makroebene können auf der Mikroebene zu einer Reproduktionslogik führen, die dazu führt, dass die betroffenen Akteure eine selbst mithergestellte sozialstrukturelle Deklassierung mittragen.

Als Ergänzung entwirft Solga deshalb die bereits genannte Stigmatisierungsthese. Dieser zufolge werden gering Qualifizierte nicht nur von qualifizierten Personen auf einfache Arbeitsplätze verdrängt, sondern auch auf Grund von sowohl Fremd- als auch Selbstselektionsprozessen – als Nicht-

Bewerbung in Vorwegnahme einer antizipierten Chancenlosigkeit und Diskreditierungsgefahr – von attraktiven Tätigkeiten ausgeschlossen.

2.1.2 Bildungsarmut und die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit

Ergänzend zu diesen eher (sozio-)ökonomischen Ansätzen werden als soziologische Erklärung für das Phänomen der Bildungsarmut auch Strukturen sozialer Ungleichheit ins Feld geführt: In Ergänzung zu den beschriebenen Stratifikationseffekten identifizieren Solga und Wagner (2007) eine doppelte Benachteiligung von Hauptschülern und konstatieren sowohl eine sozialstrukturelle Heterogenisierung der Gymnasien als auch eine Homogenisierung der Hauptschulen. Die Homogenisierung mündet in die „soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern“ (ebd.) ein. Der Besuch einer Hauptschule, „der zugleich mit einer inhaltlichen Reduzierung ihrer Lerninhalte“ (ebd., 192) einhergehe, werde immer mehr dadurch verändert, dass durch die „Abwanderung von Mädchen und insbesondere Kindern, deren Eltern in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind“ (ebd., 213), sich das „Schul- und Lernklima für die zurückgelassenen Hauptschülerinnen und Hauptschüler verschlechtert“ (ebd., 195) habe. Diesen Befund teilen auch Berger et al. (2010: 49). Sie beschreiben die Gruppe der Bildungsverlierer als „mehrheitlich durch Migrationshintergrund und die Herkunft aus einem Elternhaus mit niedrigem sozio-ökonomischem Status gekennzeichnet“. Ihnen werden kleinstmögliche Chancen auf dem Erwerbsarbeitsmarkt zugesprochen.

Arbeiten, die sich stärker auf milieutheoretische Konzepte beziehen, ordnen diese Befunde in einen weiter gefassten sozialstrukturellen Kontext ein. In der Tradition Bourdieus diagnostiziert Kuhlmann (2008: 302) so z.B. eine noch immer vorherrschende Tendenz, „dass Armut, an die Kinder der Menschen, die von Armut betroffen sind, weitergegeben wird. Dies geschieht

auf so subtile Weise, dass es im Endergebnis den Anschein erwecken kann, als sei die Armut ‚vererbt‘ worden.“ Ob des Zusammenhangs von Armut materieller und kultureller Art, transformiert sie diese Feststellung auch auf den Bildungsbereich. Lange-Vester setzt diese Tatsache wiederum in Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Wertigkeit von Bildung und konstatiert, dass „das Bild von den ‚defizitären‘ Volksmilieus [...] auch in Bildungsfragen“ existiert. Darüber hinaus beschäftigt sie der Umstand des Ansehens, das dem bildungsfernen Individuum zuteilwird und zwar dahingehend, „dass die Hauptschüler nicht nur Außenseiter im Feld der Bildung sind, sondern auch gesellschaftlich eine Außenseiterposition einnehmen“ (Lange-Vester 2006: 272 ff.).

Grundmann et al. (2010: 62) werfen sogar die Frage auf, inwiefern „sich der Erwerb formaler Bildung für ‚bildungsferne‘ Milieus, die über ihre eigenen lebensweltlichen Bildungsstrategien verfügen, tatsächlich lohnt“. Die Frage basiert auf der Einschätzung, dass umfangreiche „Zumutungen, Entbehnungen und Entfremdungen“ in Kauf genommen werden müssten:

„Für Kinder aus ‚bildungsfernen‘ Milieus stellt sich damit beim Eintritt in die Schule die mehr oder minder ausgeprägte Alternative, sich entweder auf den Versuch des Bildungsaufstieges einzulassen und dabei das eigene Selbst schutzlos den schulischen Zuschreibungen von Erfolg und Versagen preiszugeben, oder sich den schulischen Anforderungen zu verweigern und ihnen den in den Peergruppen und im eigenen Herkunftsmilieu ausgebildeten Bildungsstrategien und Anerkennungsmodi entgegenzuhalten, die das eigene Selbst zu stützen und anzuerkennen vermögen.“ (ebd., 63)

Die Autoren argumentieren folglich, dass Bildungsentscheidungen im Sinne sekundärer Herkunftseffekte im Sinne Boudons (1974) genutzt werden, um sich nicht vom angestammten Milieu zu entfernen und kritisieren letztlich, dass durch die schulisch-institutionelle Praxis „Ungleichheiten verfestigt und Leistungsversagen im institutionellen Bildungskontext auch noch dem

Einzelnen zur Last gelegt“ (ebd., 55) würden. Symbolisch verkörpere die Schule jene legitime Kultur, von deren „hoher Warte aus die Kultur unterer sozialer Milieus als inferior und primitiv“ (ebd., 65) erscheine. Die Problemfassung kehrt sich hier sinnlogisch um: Kritisiert wird, dass die empirische Bildungsforschung Bildung vor allem über „deren institutionelle Ausprägungen“ definiere und messe „sowie in Bezug auf systemische Bildungsprozesse“ bewerte und in erster Linie unter dem Gesichtspunkt ihres „Erklärungsbeitrag[s] für schulischen Erfolg“ (ebd., 53) betrachte. Diese Ausrichtung von sowohl schulischer, ungleichheitsreproduzierender Praxis als auch empirisch-sozialstruktureller Bildungsforschung wird letztlich als Ausdruck eines „akademischen Bias“ (ebd., 56) betrachtet.

Analog hierzu redet Wiezorek (2009: 193) unter Rückgriff auf Neckel und Sutterlüty auch von Bildungsarmut bzw. -ferne als negative Klassifikationen: „Die Standard gewordene Kategorie der Bildungsferne stellt insofern eine negative Klassifikation dar [vgl. Neckel/Sutterlüty 2005], mit deren Hilfe die Klassifizierenden für sich eine ‚kategoriale Exklusivität‘ [Neckel/Sutterlüty 2005: 415] schaffen.“ Bildungsferne wird hier demnach als Kategorie verhandelt, die normativ und machtreproduzierend wirkt und als Mechanismus der institutionellen Legitimation von sozialer Ungleichheit beschrieben, der all das als deviant markiert, was nicht einem gewissen gesellschaftlichen Bildungskanon inhärent ist, egal wie funktional die Bestandteile für die jeweiligen Akteure sein mögen.

Als Problemdimensionen bei der Arbeitsmarkteinmündung Bildungsarmer sind also drei auszumachen: einerseits sind hier die Arbeitgeber zu nennen, die qua struktureller Einstellungspolitik den gering Qualifizierten die Kompetenz aberkennen für die Ausübung von Tätigkeiten geeignet zu sein. Als zweites greift die Komponente des Sozialen oder Gesellschaftlichen.

Hierbei werden die ohnehin immer homogener werdenden Herkunftsmilieus der Betroffenen durch Zuschreibung von außen wie von innen in marginale Randlagen gedrängt und hernach einer symbolischen Degradierung ausgesetzt. Zuletzt schließlich sind gering Qualifizierte jedoch auch institutionell einer Diskriminierung ausgesetzt, bspw. durch fehlerhafte Schulzuordnungen.

2.1.3 Bildungsarmut und Schule

Die Folge des Wissens um die Problematik der Schulzuordnungen ist, dass sich Untersuchungen nicht mehr nur auf einen Aspekt beschränken, sondern z.T. sowohl den zertifizierten Bildungsgrad, als auch die leistbaren Kompetenzen messen. Bezüglich der Diskrepanz zwischen zertifizierter und performativer Kompetenz im Vergleich zu Hauptschülern wird bei Bittlingmayer et al. (2011) so „selbst am Beispiel leistungsbezogener Performanz [deutlich], dass es sich bei der Förderschulklientel nicht um einen klar abgrenzbaren Sonderfall, sondern um graduelle Differenzen im Leistungsspektrum handelt. Das ist deshalb ein deutliches Beispiel sozialer Ausgrenzung, weil das Förderschulwesen stark stigmatisiert ist“ (ebd., 346).

Exemplarisch weist Knigge (2005: 215) – in Bezug auf die Diskriminierung von Hauptschülern – nach, dass Hauptschüler „eine im Laufe der Zeit immer stärker stigmatisierte öffentliche kollektive Identität entwickeln.“ Wellgraf (2012: 303ff.) stützt diese Einschätzung mit dem Hinweis auf „gesellschaftliche Verachtung“, die Hauptschülern in allen Lebensbereichen entgegenschlägt. Zaborowski und Breidenstein rekonstruieren unabhängig von den Akteuren darüber hinaus ein eigentümliches institutionelles Selbstverständnis der Hauptschule, wobei „ein grundlegendes Handlungsproblem der Hauptschule mit schulischer Leistungsbewertung und Selektion vermutet werden [muss.] (...) Dieses Dilemma zeigt sich auch als situatives

Handlungsproblem des Lehrers (Zaborowski/Breidenstein 2010: 142).“ Die Ursachen für das problematische Verhältnis, dass die Hauptschule zum Leistungsgedanken hat, verorten die Autoren in der hierarchischen Positionierung dieser Schulform im Schulsystem selbst, die sich dann in institutionellen Praktiken manifestiert: „Diese immanenten Strukturprobleme der Hauptschule erwachsen (...) aus ihrer Stellung als Schulform im gegliederten Schulsystem und sie wirken sich auf die alltäglichen Interaktionen in der Hauptschule sowie auf den Umgang mit schulischer Leistung aus. (ebd., 128).

Ähnlich auch Gomolla und Radtke (2009), die rekonstruieren, dass die Schule auf indirekte Weise an der Institutionalisierung von Normalitätserwartungen sowie Normalbiographien mitwirkt. Der Gegenstand schulischer, bzw. institutioneller Diskriminierung zeichne sich dadurch aus, dass „weder die Organisation noch die in der Organisation tätigen Entscheider einen Zusammenhang zwischen ihrer Handlungspraxis und den statistisch meßbaren Effekten der Summe ihrer Entscheidungen erkennen oder – wenn sie ihnen vorgehalten werden – anerkennen“ (ebd., 85). Ihrer Perspektive nach sind „Unterschiede im Bildungsverhalten verschiedener Bevölkerungsgruppen als Effekte von Organisationshandeln anzusehen“ (ebd.). Schemata, Konzepte und Kategorien wie „Bildungsferne“ oder „Bildungsarmut“ werden hierbei nicht ontologisiert, sondern in ihrer kommunikativen Konstruktion und Kontingenz bei der Entscheidungsfindung der Organisation Schule verortet. „Die entscheidende Ursache liegt in der Institutionalisierung der Mitgliedschaftsrolle selbst und ihrer Spezifikation“, d.h. „die in der Mitgliedschaftsrolle institutionalisierten Erwartungen an das Personal wie an die Klienten“ (ebd., 274). So sei in die Organisation der Schule die deterministische Logik fest eingebaut, „mit der die zugeschriebenen

Eigenschaften/Kollektivmerkmale derjenigen, die benachteiligt worden sind, selbst für die Entscheidung und alle Folgen verantwortlich gemacht werden“ (ebd., 277).

2.2 Bildungsarmut von oben als Ausgangspunkt für mikrosoziologische Erkundungen von unten

Die hier im Forschungsstand überblicksartig zusammengefassten und mit einigen Schlaglichtern auf besonders relevant erscheinende Arbeiten versehenen Erkenntnisse über den Themenkomplex Bildungsarmut bilden den phänomenologischen Hintergrund der mikrosoziologischen Erkundungen in den Aufsätzen 2, 3 und 4 sowie die terminologische und diskurstheoretische Betrachtung in Aufsatz 5. Zusammenfassend lässt sich auf dieser Grundlage sagen, dass Bildungsarme aufgrund ihres relational niedrigwertigen, institutionalisierten Bildungsgrads mit multidimensionalen Deprivationseffekten im Rahmen sozialer Ungleichheit konfrontiert sind. Und zwar:

1. In Hinsicht auf ihre Chancen auf dem Erwerbsarbeitsmarkt: Die sozioökonomischen Untersuchungen weisen diesbezüglich nicht nur auf ein hohes Risiko hin, von Arbeitslosigkeit betroffen und damit auf staatliche Unterstützungsleistungen angewiesen zu sein. Über dieses Risiko hinaus sind auch die Aussichten auf dem Arbeitsmarkt als solchem aus Makroperspektive als schlecht einzustufen. Neben der „Attraktivität“ der Tätigkeit ist vor allem die monetäre Entlohnung der überhaupt in Frage kommenden bzw. mit geringer Qualifikation erreichbaren Tätigkeiten vergleichsweise niedrig. Kurzum: statistisch gesehen besteht ein enger Zusammenhang von Bildungs- und

Einkommensarmut, wie die eingangs zitierte Engführung von Kurz auch nahegelegt hat.

2. In Hinsicht auf ihre sozialen Lebensbedingungen: Die Befunde einer gesellschaftlichen Nicht-Partizipation Bildungsarmer an als partizipationswürdig markierten Lebensbereichen deuten eine nicht nur ökonomisch-arbeitsweltliche Exklusion an. Vielmehr verweisen sie gemäß dem Lebenslagen-Ansatz auf eine umfassende gesellschaftliche Desintegrationsfigur. Daran schließt sich soziale Stigmatisierung als normative Anerkennungsproblematik an.
3. In Hinsicht auf Änderungsaussichten: Die Befunde diagnostizieren und prognostizieren sowohl soziale Stratifikation als auch Chronifizierung des Problems. Die angesprochene Vererbung von Ungleichheiten erscheint als gesellschaftlich sich reproduzierender Ausdruck eines Circulus vitiosus. Dieser weist einen soziogenetisch hohen Kohäsionsgrad aus institutionellen und milieuspezifischen Dimensionen auf, was wiederum ein „Aufbrechen“ als unwahrscheinlich erscheinen lässt.

Diese drei Dimensionen des umfassenden Benachteiligungsproblems Bildungsarmer in Zusammenhang mit der steten Betonung des Stigmatisierungspotentials geringer Qualifikation bilden gewissermaßen die Grundlage der Fallrekonstruktionen in den Aufsätzen 2, 3 und 4. Den Interpretationen lag dabei stets die Annahme zugrunde, dass die mit Bildung in Zusammenhang stehenden soziostrukturellen Effekte der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit auf Makroebene auf subjektiver Ebene nicht irrelevant sein können.

Um diese subjektive Ebene in den Blick zu nehmen, wurde sich daher in besagten Texten am Bildungsbegriff Oevermanns orientiert, weshalb dieser

als Leitfolie für die Darstellung der zweiten Leitproblematiken dienen soll. Die Orientierung an Oevermann resultiert aus dem analytischen Mehrwert, den seine Begriffsfassung für das Anliegen versprach, da er darauf hinweist, dass „solche Begriffe wie: sich bilden, sich bewähren, sich individualisieren, sich autonomisieren“ (Oevermann 2008b: S. 62) einer immanenten Dialektik unterliegen: deskriptiv geht es einerseits um das übergeordnete Strukturproblem solcher Begriffe, die sich auf Lebenspraxis beziehen. Also phylogenetische Problematiken, die jede Lebensform der Gattung Mensch bearbeiten muss. Dem entspricht die Makroebene der Bildungsarmutsforschung „von oben“: gewissermaßen ist das Interesse an geringer Qualifikation ein Ausdruck dieser allgemeinen Problematik, dass jedes Subjekt sich bilden muss – und zwar abseits von Subjektivierungslogiken auch durch das Durchlaufen des institutionellen Schulsystems. Normativ aber geht es bei Begriffen dieser Art um den individuellen Umgang mit dem dazugehörigen Strukturproblem: die Messung des individuellen Lösungsgrads des jeweiligen Problems der Individualisierung, Bildung etc., wodurch Oevermann einen Bildungsbegriff konzeptualisiert, der sich für das Subjekt als solches und dessen Ontogenese interessiert. Diese normative Dimension ist in mehreren Hinsichten auch in die Bildungsarmutsforschung eingebettet: einerseits durch die bloße Relationierungslogik des Bildungssystem-Outputs, andererseits aber durch die Begriffsbildung als solche. Aus diesen Gründen erschien gerade Oevermanns Begriffsfassung für die Arbeiten besonders relevant, da er sich nicht entlang einer bloßen Subjekt-Welt-Relationierung bewegt, die es jeweils auszutarieren gilt. Sein Bildungsbegriff ist zwar ein vergleichsweise weiter, dabei jedoch explizit auch sozialisationstheoretisch ausgerichtet und erscheint gerade deshalb auch als geeignet für die Auseinandersetzung mit den Interdependenzannahmen von Bildung und Identität im Zusammenhang mit Phänomenen gesellschaftlicher Ungleichheit.

Analog zu der Passung von Oevermanns Bildungsbegriff zum Anliegen der hier gesammelten Arbeiten, bedurfte es einer Analysemethode, die eben diese subjektive Problematisierung zu rekonstruieren vermag. Im Fokus der Rekonstruktionen sollte folglich das Wechselspiel von Bildung und Identität auf Ebene des einzelnen Subjekts stehen, sodass diese über beschreibend inhaltsanalytische Auswertungsverfahren hinaus verstehbar werden. Gewählt wurde so die Methode der Objektiven Hermeneutik (Oevermann et al. 1979; Oevermann 1983, 2000; 2013; Wernet 2009 etc.) um die umfassenden Aspekte der dialektischen Bildungsbegriffsfassung zu bearbeiten. Durch die Prämisse der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem (Oevermann 1981) versprach die Methode über die Fallstrukturekonstruktionen hinaus Erkenntnisse zu dem übergeordneten Strukturproblem zu generieren. Daher wurde die Perspektive auf die Mikroebene verlagert und Interviews mit Bildungsarmen aus dem Korpus des Forschungsprojekts „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“⁴ analysiert. Die Möglichkeit dazu boten mehrere Gastwissenschaftleraufenthalte am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg. Das Projekt wird am IAB seit 2007 als qualitative Längsschnittstudie mit erwerbsfähigen Hilfebedürftigen durchgeführt und ist Teil der dort angesiedelten Wirkungsforschung zur Grundsicherung für Arbeitssuchende nach § 55 SGB II. Das Projekt-Team hat hierbei in vier Wellen sowohl biografisch-narrative als auch problemzentrierte Interviews geführt; die Interviewees wurden über die Betreuungsinstitutionen der Bundesagentur für Arbeit rekrutiert und haben sich freiwillig zur Verfügung gestellt.

⁴ Für nähere Informationen zu dem Projekt, den Verantwortlichen und den daraus hervorgegangenen Publikationen siehe: <http://www.iab.de/138/section.aspx/Projektetails/k061207f16>.

Das methodische Vorgehen bestand hierbei zunächst in der Sichtung und systematischen Kategorisierung des Korpus nach Fällen, die ihren objektiven Daten gemäß der Kategorie Bildungsarm zuzurechnen sind: Interviewees, die zu einem der Interviewzeitpunkte maximal einen Hauptschulabschluss und/oder keine berufliche Ausbildung aufweisen konnten. Diese Fälle wurden zusammengetragen und wiederum hinsichtlich der objektiven Daten gruppiert. Anschließend wurde dieses Fallsample kontrastiv gruppiert und die Interviewtranskriptionen auf Sequenzen durchsucht, die auf Wechselbeziehungen zwischen der Identitäts- und der Bildungskategorie hinwiesen. Besonders markante Fälle wurden daraufhin genauer untersucht und ausgewählte Sequenzstellen einer objektiv hermeneutischen Feinanalyse unterzogen. Es wurden also Sekundäranalysen des bestehenden Datenkorpus des IAB vorgenommen, wobei das phänomenologische Interesse eine andere Rahmung erfuhr, als die Arbeitslosigkeits- und Transferleistungsbezugsproblematik, die der Datenerhebung ursprünglich zugrundelag. Die Rekonstruktionen der in den Aufsätzen dargestellten Fälle erfahren je nach Schwerpunkt der Betrachtung und des jeweiligen Datenmaterials unterschiedliche theoretische Rahmungen, während die Interdependenz von Bildung(-sarmut) und Identität den gemeinsamen Interessensfokus darstellt.

Bevor abschließend die Ergebnisse dieser Rekonstruktionen sowie die der diskurstheoretisch orientierten Texte dargelegt werden, soll zunächst Oevermanns Bildungsbegriff eingehender erläutert und in den allgemeinen Rahmen seiner theoretischen Arbeit eingeordnet werden.

3. Der theoretische Schwerpunkt: Bildung & Krise

Ein inhaltlich zentrales Element der eingereichten Aufsätze ist neben dem gegenständlichen Interesse am Themenkomplex Bildungsarmut wie bereits erwähnt die Auseinandersetzung mit subjekttheoretischen Bildungsbegriffskonzepten. Im Sinne der angesprochenen subjekttheoretischen Wendung der Perspektive wurden hierbei die Arbeiten Oevermanns als theoretischer Bezugspunkt genutzt. Neben seinen methodologischen Schriften zur Objektiven Hermeneutik, die als Analysemethode im Rahmen der Fallrekonstruktionen Anwendung fand, kommt hierbei seinen krisen- und sozialisationstheoretischen Arbeiten besondere Relevanz zu. Diese Relevanz resultiert daraus, dass der subjekttheoretisch ausgerichtete Bildungsbegriff Oevermanns theoriearchitektonisch eng mit seinem sozialisationstheoretischen Konzept der „aus der Sequenzanalyse hervorgegangene[n] polare[n] Grundbegrifflichkeit von Krise und Routine“ (Oevermann 2004: 156) zusammenhängt. Dieses Begriffspaar wird so auch für bildungs- und sozialisationstheoretisch interessierte Arbeiten in der Forschungstradition der Objektiven Hermeneutik häufig als elementare Analysekategorie einerseits und grundlagentheoretisches Fundament andererseits aufgefasst (Garz/Raven 2015; Franzmann 2016). Entgegen eines alltagsweltlichen Verständnisses der zugrundeliegenden Begriffe stellt aus dieser Perspektive theoretisch die „Krise den Normalfall und die Routine den Grenzfall“ (Oevermann 2004) dar. Wagner bestimmt „das Verhältnis von Krise und Routine [...] demzufolge: Routinen gehen aus Krisenlösungen erst hervor, vorausgesetzt, diese haben sich bewährt“ (Wagner 2004b: 188).

Im Folgenden soll versucht werden, den in den Schriften fokussierten Bildungsbegriff anhand der Dichotomien von Krise und Routine sowie Bildung und Lernen eingehender zu erläutern als es die Einschränkungen des

Aufsatzformats erlauben. Hierzu wird zunächst die erkenntnislogische Grundlegung und darauf aufbauend die theoretische Typisierung von Krisenerfahrungen und deren Bewältigung nachgezeichnet. Daran schließt sich ein Exkurs zu den zeitphilosophischen Implikationen und dem konzeptionell zentralen Problem der Bestimmung des Emergenz- und des Determinationsbegriffs an. Dies soll als Hinführung für die Klärung des Begriffspaares Bildung vs. Lernen als Krisen-Routinen-Analogie dienen, da hierin der zentrale Bezugspunkt für die subjekttheoretische Wendung in den Aufsätzen 2, 3 und 4 liegt. Darüber hinaus jedoch ist die dialektische Fassung von Bildung als deskriptiv und normativ zugleich instruktiv für die Identifikation der Entgrenzungstendenz in Bildungsarmutsbegriff und –diskurs in Aufsatz 5 sowie ein relevanter Ansatzpunkt für die Überlegungen zum Bildungsbegriff vor dem Hintergrund von Adornos Imagerie-Begriff in Aufsatz 6.

3.1 Krise und Routine: Zu Oevermanns Ansatz des „analytischen Paradigmas“

Zur Klärung des subjekttheoretischen Bildungsbegriffs in den Arbeiten Oevermanns bedarf es zunächst der Darstellung der zugrundeliegenden Analogie zum Krisenbegriff. In den folgenden Abschnitten werden dessen grundlagentheoretischen Prämissen geklärt sowie die für diesen theoretischen Bezugsrahmen zentral erscheinenden Begriffe erläutert.

3.1.1 Grundlagentheoretische Herleitung

Die erkenntnistheoretischen Grundlagen des Ansatzes von „Krise und Routine als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften“ (Oevermann 2008a: 1) folgen der Annahme, „dass sich Erfahrung und Erkenntnis erst in der Sphäre der Krise und nicht in der der Routine konstituieren“ (Wagner

2004a: 44). Oevermanns Konzeption von Krise und Routine versucht also der Frage nachzugehen, „wie sich das individuierte, autonome Subjekt sozial konstituiert“ (Oevermann 2009: 40) und stellt dabei „die Explikation der Struktur des sozialisierten Subjekts in de[n] Mittelpunkt“ (Oevermann 2012: 178).⁵ Das Referenzobjekt einer strukturfunktionalen Krisentheorie wird hierbei gefasst als Wahrnehmung und die spezifisch humane Herstellung von Wissen durch die Akkumulation von Erfahrung im Modus der (sprachlichen) Erkenntnis:

„Die Unmittelbarkeit der menschlichen Erfahrung ist eine, die gewissermaßen durch die Möglichkeit der Bestimmung durch Prädikate, also durch die Möglichkeit der Vermittlung schon hindurchgegangen ist. Sie vertritt das, was sich der grundsätzlich gegebenen Bestimmbarkeitsmöglichkeit – noch oder wieder – entzieht und deshalb Krise bedeutet.“
(Oevermann 2008a: 8)

Als das spezifisch Menschliche dieses Erkenntnismodus gilt hierbei die Sprachfähigkeit als solche. Diese zwingt allerdings auch dazu, die Umwelt vermittelt über Sprache zu erfassen. Auch die unbekannte Umwelt also, die sich, wurde sie erst einmal wahrgenommen, einer Benennung nicht entziehen kann. Eben jene Benennung, deren Darlegung bereits hier stark an Ansätze des symbolischen Interaktionismus im Sinne Meads erinnert, führt Oevermann unter Bezugnahme auf Popper und vor allem Peirce (ebd., 4ff.) nun wiederum in ihrer sprachphilosophischen Grundform als Proposition der elementaren Prädikation „X ist ein P“ aus. Es lassen sich folglich drei Elemente identifizieren: die Referenz (X), die Prädikation (P) und die Kopula (ist).

Die Frage, die sich aus diesen für Oevermann „erkenntnistheoretische[n] Grundlagen der Soziologie“ (ebd., 3) hinsichtlich der Erkenntnis durch

⁵ Für eine Bestimmung des in der Methodologie der Objektiven Hermeneutik verwendeten Subjekts-Begriffs und der Abgrenzung von Kant, Descartes, Derrida sowie der Entkräftung des Vorwurfs, dass diese „jene Tradition fort[schreibe], die das Subjekt als Knecht oder, anders herum, als Herr seines Schicksals begreift“ siehe Pilz (2005: 106ff.).

Wahrnehmung ableitet, ist die nach der Bestimmung von nicht bereits identifizierten X.en – Referenzen bzw. Gegenständen der Wahrnehmung also, für die das Subjekt noch keine Prädikation parat hat. Anders formuliert: wenn „X ist ein P“ sich im kommunikativen Austausch als haltbar erwiesen hat, ist die Prädikation in die Routine einer gesicherten Überzeugung gelangt, die in diesem Zugriff aber zunächst durch eine krisenhafte Bewährung hindurchgegangen sein muss. Mead fasst dies wie folgt: „Die erste, direkte und unmittelbare Erfahrung ist nicht in der Form der Kommunikation gegeben.“ (Mead 1975: 190) Diese Erfahrung, in der für ein X nun aber keine Prädikation bereitsteht, die sich mit einer entsprechenden Kopula verknüpfen ließe, bildet genuin die Sphäre der Krise (Oevermann 2008a: 9).

Damit verweist Oevermann auf die konstitutionstheoretische Überlegung, dass die Sphäre der Krise nicht aus der Anschauung der Gegenstände als solche abgeleitet werden kann, sondern immer die Relationalität zu einem Subjekt einschließt, das auf das zu Erkennende reagieren muss. Die Reaktion selbst wiederum operiert in sprachlicher Form im Sinne einer Proposition und ist notwendig an das sprachfähige Subjekt selbst und damit auf die es umgebende Welt rückgebunden. Abermals knüpft diese Perspektive grundlegend an die Auffassungen Meads an, der im Zusammenhang mit dem Symbolcharakter der Sprache stets auch auf die Dialektik von Subjekt und Gesellschaft verwies: „Unsere Symbole sind stets Allgemeinbegriffe. Man kann nichts sagen, was absolut partikulär wäre; alles, was sinnvoll gesagt wird, ist allgemein.“ (Mead 1975: 188-189) Die Prädikation ist demnach auf die sich dialogisch herstellende Grundannahme von Sozialität angewiesen, was eine Erweiterung des Modells um zwei Positionen erfordert: nicht „X ist ein P“ ist in sich krisenhaft, sondern die subjektive Bearbeitung ist es, die sich im Rahmen einer immer vorhandenen Sozialität vollzieht: „S (als Selbst) behauptet gegenüber einem anderen S (als Anderer): X ist ein P“

(Oevermann 2000: 144). Damit ist die Subjektivität von Krise angesprochen: In dem vorliegenden Modell konstituiert sich auf der Ebene des Selbst eine solche Einheit erst durch Krisenlösung, denn Krise selbst ist subjektiv und humanspezifisch (Oevermann 2008a: 13-14). Das Subjekt vollführt also eben nicht unidirektionale Sinnstiftungspraktiken gegenüber einer unmittelbar erfahrenen Welt. Vielmehr bezieht sich das Subjekt unter der Bedingung der sprachlich vermittelten Kommunikation in diese Sinnstiftung als soziale Entwicklung mit ein.

Oevermann modelliert also eine im Krisenbearbeitungsprozess sich erst konstituierende Subjektivität. Im Vollzug der sprachlichen Konkretisierung gegenüber einem Erkenntnisgegenstand positioniert sich das Subjekt in Rückbindung auf die es umgebende soziale Welt. Oevermann bezieht sich hierbei auf die Mead'sche Konzeption von Sprache als Voraussetzung von Identität und die dieser Besonderheit – der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Gattung Mensch – innewohnende Bedingung der Möglichkeit zu Krise: „Außer dem sprachlichen kenne ich kein Verhalten, in dem der Einzelne sich selbst Objekt ist, und soweit ich sehen kann, ist der Einzelne solange keine Identität im reflektiven Sinn, als er nicht sich selbst Objekt ist.“ (Mead 1975: 184) Krise ist demzufolge ein subjekttheoretischer Begriff, der einer Aufsichtungslogik folgt: die Rückbindung an die Sprechakttheorie sowie die Prämisse der Sprachfähigkeit binden den Krisenbegriff an ein erkenntnistheoretisch existenziales Strukturproblem. Das sich der Welt zuwendende Subjekt staltet sich im Verlauf von Sozialisation und Spracherwerb in krisenhafter Form mit Subjektivität aus.

Diese Vorannahmen vereint Oevermann in seiner Perspektive auf Sozialisation als „durchgängig[en] [...] Krisenbewältigungsprozess [...], der den Lebenslauf zwischen Empfängnis und Tod in fünf große Abschnitte“ (Oevermann 2009: 41) teilt. Dieser stete Krisenbewältigungsprozess verläuft dabei

idealtypisch in der Form eines Absolvierens verschiedener gattungsspezifischer Ablösungskrisen: 1. die Geburt als Ablösung aus der Primärsymbiose, 2. die Ablösung aus der sozialen Mutter-Kind-Symbiose hinein in die ödipale Triade, 3. die Ablösung aus der ödipalen Triade in die Latenzzeit und letztlich 4. die Ablösung aus der Herkunftsfamilie am Ende der Adoleszenzkrise (Wagner 2004b: 190). Gerade der letztgenannten Ablösungskrise am Ende der Adoleszenz schreibt er allerdings besondere Bedeutung zu, da sie 1. das Leben in eine Vorbereitungs- und Vollzugsphase autonomer Lebenspraxis teilt, 2. zeitlich ausgesprochen breit und ein Ende in sich wenig trennscharf zu bestimmen ist, 3. ein der Adoleszenzphase zugesprochenes Moratorium bezüglich der dem Individuum angetragenen Forderung nach endlichem Vollzug autonomer Lebenspraxis kulturell hochgradig variabel ist, was 4. ebenso für die Interpretation der Krise der Adoleszenzphase selbst gilt und letztlich 5. einer idiosynkratischen Verknüpfung sowohl soziokultureller als auch biologischer Einflussfaktoren unterliegt (ebd., 42).

3.1.2 *Krise und Lebenspraxis*

Die angesprochene Konkretisierung und Positionalität des Subjekts im Modus der Sprache fasst Oevermann begrifflich als Lebenspraxis. Dieser zentrale Begriff soll die Einbeziehung einer sowohl physischen als auch psychosozialen Entität des individuell subjektiv gegebenen Lebens umfassen. Dieses Leben wiederum verschafft sich praktisch Ausdruck, indem es im Rahmen gegebener Handlungsalternanten konkrete Entscheidungshandlungen ausführt – sich gleichsam seine Fallstruktur selbst gibt (Oevermann 2004: 159).

„Der Begriff der Lebenspraxis bezieht sich also auf eine an sich dynamische Entität, die als kulturelle Amplifikation der Dynamik des biologischen Lebens gelten kann: Es ist eine Größe, die als diese Dynamik von biologischer und kultureller Lebendigkeit zugleich sinnlich in

Erscheinung tritt, aber als Lebenspraxis an sich abstrakt ist, d.h. sinnlich anschaulich nicht mehr fassbar ist, aber dennoch ganz konkret als in den objektiven Sinnstrukturen ihrer Ausdrucksgestalten rekonstruierbare Fallstruktur vor uns tritt.“ (Oevermann 2008a: 17)

In dieser Fassung kann die subjektive Krise als solche dann nur in der konkreten Lebenspraxis in Erscheinung treten, die notwendig als versprachlichte bzw. zumindest sprachlich darstellbare Positionalität des Subjekts gegenüber einem Gegenstand – Gegenstand im weitesten Sinne einer Sache, Person, Emotion etc. – zu verstehen ist. Diese Positionalität im sprachlichen Vollzug von Lebenspraxis ist jedoch keinesfalls als dauerhafte Krisenbewältigung zu verstehen, sondern ganz im Gegenteil weitgehend als Praxis der Routine. Der Begriff der Lebenspraxis wird von Oevermann „als widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 2004: 160) definiert. Bindet man das an die Definition auf die eingangs hergestellte Ableitung der Krise aus der Propositionslogik, ergibt sich: Hat sich für das Subjekt die konjunktive Verknüpfung von X und P bewährt, ist die Krise der Prädikation von X in die Sphäre der Routine übergegangen und es besteht keine Notwendigkeit für das Subjekt diese wieder zu brechen, zumal im konkreten Moment des Vollzugs von Lebenspraxis als unter Zeit- und Handlungsdruck stehender.

Lebenspraxis in der Ausdrucksgestalt von sprachlicher Praxis konstituiert sich in Oevermanns Krisentheorie auf der Annahme zweier verschiedener Parameter: „Mit dem Parameter I von Erzeugungsregeln und dem Parameter II von Auswahlprinzipien, die sich zur Totalität der Fallstruktur einer Lebenspraxis zusammensetzen“ (ebd.). Es geht hierbei um die von den Regeln der Sozialität erzeugten Bedingungen der Möglichkeit des Ausdrucks einerseits und die individuelle Positionierung qua Auswahl in diesem Möglichkeitsraum andererseits. Der Vollzug von einer konkreten Form von Lebenspraxis bedeutet gleichzeitig immer auch, dass eine andere Form nicht

gewählt wurde. Die Tatsache, dass eine Praxis in einer bestimmten Form auftritt, bedeutet dann eine Entscheidung für das konkret realisierte und gegen anderes Handeln. Jener Möglichkeitsraum wiederum unterliegt in seinen nicht-pathologischen Grenzen einem vorher bereits existenten Regelbezug, auf den das Subjekt keinen Einfluss hat (Oevermann 2008a: 21). Die Regeln selbst wurden zuvor schon von der das Subjekt umgebenden Sozialität bestimmt, wobei der Regel- hier nicht synonym zum Normbegriff, sondern diesem vorgelagert verstanden werden muss.⁶

3.1.3 *Krisentypen und –bewältigung*

Die vorangegangenen grundlagentheoretischen Herleitungen der Begriffe Krise, Routine und Lebenspraxis erweitert Oevermann um eine Typologie der Krise in drei elementaren Formen, denen sich vier grundlegende Erfahrungsmodi zuordnen lassen.

Unter dem Begriff der Traumatischen Krise fasst er hierbei Situationen des überraschenden sensitiven Eindrucks. „In ihr konstituiert sich die Natur- und Leiberfahrung.“ (ebd. 18) Diese sensitiven Eindrücke treten als X.e in Form von Ereignissen in die Aufmerksamkeit des Subjekts, die einer Reaktion bedürfen. Jener Bedarf tritt in der Form des „nicht nicht reagieren könnens“ auf. Trotz der Charakterisierung als traumatische, sind hiermit explizit

⁶ Dies scheint mir eines der grundlegendsten Missverständnisse im Umgang mit der Methode der Objektiven Hermeneutik zu sein. Die Unterstellung einer Synonymie der Begriffe Regel und Norm unterliegt einem kapitalen Kategorienfehler, der immer wieder dazu führt, dass der Methode eine grundlegende Normativität im Sinne entweder eines „wir wissen, wie besser gehandelt hätte werden können“ oder aber „ihr maßt euch an, zu bestimmen, was angemessen ist“ unterstellt wird. Übersehen wird dabei jedoch, dass die Ausbuchstabierung eines regelerzeugten Möglichkeitsraums keinesfalls notorisches Besserwissertum, sondern vielmehr erhellendes methodisches Prinzip in Hinsicht auf die konkret zu analysierende Praxis darstellt (vgl. hierzu auch die Anmerkungen in Wernet 2009 oder Oevermann 1986. Dieses Problem stellt m.E. auch ein basales Hindernis in der Methodenausbildung dar, die sich immer wieder mit diesem oder ähnlichen Vorwürfen konfrontiert sieht.

sowohl negative als auch positive Ereignisse als Krisenauslöser bezeichnet – erstgenannte Dimension als Negativität im Sinne von Schmerz, letztgenannte als Positivität im Sinne von Glück oder Ekstase. Ein Beispiel für diesen Krisentyp ist das Anfassen einer heißen Herdplatte eines Kindes.⁷ Die Krisenbewältigung bzw. -lösung beginnt hierbei bereits mit der Wahrnehmung des Reizes – des X.es also – selbst, aufgrund dessen sich das Subjekt zur Reaktion veranlasst sieht (Oevermann 2004: 165). Gemäß der konstitutionslogischen Trennung des Übergangs von Natur zu Kultur und der bereits ausgeführten Referenz auf die Konzeption der Voraussetzung von Sprache für die Entwicklung von Identität wie wir sie bei Mead finden, sieht er in diesem Krisentypus auch die größten Ähnlichkeiten von Menschen und Tieren, „obwohl streng genommen Tiere keine Krisen erleben, sondern ‚Stress‘ haben. ‚Stress‘ variiert graduell, während die Krise sich scharf von der Routine, d.h. dem Muster des glatten Handlungsablaufs, abhebt.“ (ebd.) Den zweiten Typ skizziert Oevermann als Prototyp von Krise sowie spezifisch human und bezeichnet ihn als Entscheidungskrise.⁸ Die antinomische Struktur von Lebenspraxis ist hierin vor das Problem gestellt, dass die

⁷ Es erscheint mir bemerkenswert, dass primäre sexuelle Erfahrungen meiner Kenntnis nach weder bei Oevermann selbst noch in der weiteren sich mit diesen Krisen befassenden Literatur thematisiert werden. Gerade diese, so sie abgekoppelt von einer geplanten Fortpflanzung sind, müssten es doch sein, die hier zu verorten sind und quasi traumatische Krisen par excellence darstellen. Unterstützt wird diese Irritation noch von der sozialisatorischen Bedeutung erster Sexualkontakte, sowohl onto- als auch phylogenetisch.

⁸ Auch hier liegt ein sprachlicher Vorbehalt nahe, da die Bezeichnung hinsichtlich der Etymologie des Krisenbegriffs als aus dem Griechischen stammendes Wort für Entscheidung als Tautologie anmutet. Diesen versucht Oevermann jedoch mit der Relevanz eines engen Entscheidungsbegriffs zu entkräften: „Eine genuine Entscheidungssituation liegt nun [...] nur dann vor, wenn eine Lebenspraxis über eine Richtig-Falsch-Berechnung für die zu treffenden Entscheidungsalternanten nicht verfügt, die Entscheidung also ins Ungewisse hinein, ohne explizite Begründbarkeit getroffen werden muß, der Anspruch auf Begründbarkeit aber dennoch aufrechterhalten werden muß. [...] Lebenspraxis stellt unter diesem Gesichtspunkt eine widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung dar.“ (Oevermann 2008: 19)

dieser Krise zugrundeliegenden Entscheidungen in sich keinem Muster rationaler Wahl folgen können. Das resultiert aus der doppelten Anforderlichkeit, der die Lebenspraxis sich stellen muss: einerseits trotz der fehlenden Möglichkeit des abwägenden Kalküls eine Entscheidung zu treffen und andererseits eben jener so getroffenen Entscheidung einen legitimatorischen Sinn zuzuschreiben, der sich eigentlich nur aus eben jenem Kalkül ergeben hätte können. Gleichzeitig ergibt sich diese Krise – und daraus leitet sich auch ihre humane Spezifität ab – erst aus dem lebenspraktischen Handlungsvollzug. Die Lebenspraxis als sequenzielle Abfolge von Handlungen aufgrund von Entscheidungszwängen kreiert diese Krise also fortwährend selbst, indem sie sich selbst immer wieder Anschlussoptionen und damit ins Reich des Möglichen sich verlierende Varianten eröffnet, die wiederum der Dialektik von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung unterliegen (ebd., 156f.). Damit eine solche Krise auftritt, muss einerseits der Krisenherd als solcher dem Subjekt inhärent, also die Krise aus der psychischen Innenwelt des Subjekts abzuleiten sein. Andererseits fordert der Bezugsrahmen eine subjektiv zukunftsrelevante Entscheidung, die eben nicht als ein rationales Abwägen verschiedener gegebener Alternanten abzuarbeiten ist. Inhaltlich lässt sich hier von einer Bewährung auf Grundlage selbstbezogener und selbstverantworteter Gestaltung subjektiver Optionen sprechen, die sich im Modus des Glaubens an den positiven Ausgang vollziehen muss, da diesbezügliches Wissen nicht existiert (Oevermann 2014: 63-64). Den diesem Krisentyp korrespondierenden Erfahrungsmodus bezeichnet Oevermann daher als „religiöse Erfahrung vom Bewährungsproblem. Analog zum der traumatischen Krise innewohnenden Anspruch, dass man nicht nicht reagieren kann, gilt für die Entscheidungskrise, dass man sich nicht nicht entscheiden kann.“ (Oevermann 2004: 166) Der Modus der religiösen Erfahrung ist hierbei rückgebunden an ein Modell von Religiosität,

das man „nur religionssoziologisch allgemein genug fassen und ihn auf das nicht stillstellbare Bewährungsproblem beziehen [muss], vor das auch der inhaltlich religiös völlig indifferente Mensch aufgrund des zwingenden Bewusstseins von der Endlichkeit seines Lebens, der Komplementärseite zur Zukunftsoffenheit von Lebenspraxis, gestellt ist“ (ebd.). Es geht dabei also nicht um eine transzendente Hingabe, sondern vielmehr um die Positionierung des Subjekts gegenüber einem Bewährungsmythos, an dem es sich selbst vor dem Hintergrund der Endlichkeit seiner Lebenszeit misst. Ein Beispiel für diesen Krisentyp ist die Entscheidung *Soll ich Person X heiraten?* Den dritten Krisentyp bezeichnet Oevermann letztlich als Krise durch Muße. „In dieser Krise konstituiert sich die ästhetische Erfahrung.“ (Oevermann 2008a: 19) Gemeinsam mit der traumatischen Krise hat dieser Typ die Auslösungs- und Bearbeitungsformen. Bei beiden treten zunächst unbestimmte X.e in die subjektive Wahrnehmung, auf die nicht nicht reagiert werden kann. Diese Reaktion auf den spezifischen Reiz selbst ist wiederum bereits der erste Schritt hin zur Krisenbewältigung bzw. -lösung, ganz gleich, ob er nun körperlich- oder ästhetisch-sinnlicher Natur sei. Im Kontrast zu der traumatischen Form verweist Oevermann allerdings darauf, dass die Krise durch Muße vom Subjekt selbst herbeigeführt wird, indem es seine Wahrnehmung des X.es als handlungsentlastet und somit um der Wahrnehmung selbst willen betreibt. Wahrnehmung als „eine solche Praxis, die als Muße zugleich aus der Routine bewusst herausspringt unter der Bedingung der Handlungsentlastetheit“ (Oevermann 2004: 167). Dieser Form entsprechen nach Oevermann die Erkenntnismodi von Wissenschaft und Kunst und sozialisationstheoretisch betrachtet vor allem die der kindlichen Beobachtung und darauf aufbauender Erkenntnis. Krisenhaft benennt Oevermann dies, da die Wahrnehmung eines X.es – gerade auch eines bekannten X.es – *causa sui* die Wahrscheinlichkeit der Routine sprengenden und damit Krise

erzeugenden Erkenntnis geradezu evoziert, „so dass auf dieser erweiterten Stufe wiederum die Forderung einklinkt, dass man *nicht nicht reagieren kann auf ein X, das der Bestimmung harrt*“ (ebd., 168, Hervorh. i. O.).

3.2 *Zeitphilosophische Implikationen & das Problem von Emergenz und Determination*

Dem Vorher-Nachher-Modell von Krise und Routine ist konstitutiv abzulesen, dass Zeitlichkeit eine relevante Kategorie der strukturfunktionalen Krisentheorie Oevermanns darstellt. Diese Kategorie soll mit Verweis auf die oben eingeführten Modelle nun kurz erläutert und um eine räumliche Dimension erweitert werden.

3.2.1 *Zeitphilosophische Implikationen*

Zentral für die Kategorie der Zeit-Räumlichkeit ist die begriffliche Deixis von Hier und Jetzt und Dort und Einst. Dem Hier und Jetzt korrespondiert die Sphäre der Krise, dem Dort und Einst die der Routine (Oevermann 2008a: 24). Die Grundform der Proposition der elementaren Prädikation „X ist ein P“ ist notwendig auf diese deiktische Prämisse angewiesen, will sie Anspruch auf Gültigkeit reklamieren. So ist die Konzeption der traumatischen Krise nicht vorhersehbar oder nachträglich zu bearbeiten, sondern genuin auf die theoretische Unterscheidung zwischen der Gegenwart und anderen Zeitformen angewiesen.

„Der Gegenstand als unbestimmtes X tritt uns nur in der Gegenwärtigkeit des Hier und Jetzt entgegen, sobald er bestimmt ist, d.h. in die Routine der gültigen Prädikate eingeordnet ist, verflüchtigt er sich in die Allgemeingültigkeit eines Wissens, das sich in der Vergangenheit und/oder an einem anderen Ort bewährt hat und in die Bewährtheit einer Modifikation dieses Wissens, so daß der Gegenstand in der Zukunft, wo immer er auch vergleichbar auftaucht, in dieses neue Muster eingeordnet ist.“ (ebd., 23)

Ebenso verhält es sich mit der Entscheidungskrise. Die Notwendigkeit des Treffens einer Entscheidung liegt ausdrücklich in der Sphäre der Gegenwart.⁹ Damit ist gleichzeitig die unbedingte Notwendigkeit der Lösung von Krisen als handlungskonstitutiv angesprochen. Krisen verlangen dem Subjekt eine Positionierung ab, insofern sie es sonst handlungsunfähig ließen. Der charakteristische Kern von krisenhaften Situationen ist demnach, dass in ihnen das Subjekt eben nicht auf routinisierte Handlungsmuster zurückgreifen kann, sondern eben diese sich als ungeeignet zur gegenwärtigen Krisenlösung erwiesen haben bzw. noch gar nicht vorlagen. Dennoch muss Lebenspraxis sich zu ihnen verhalten.

Die Annahmen zur Sequenzialität von Lebenspraxis sind so bei Oevermann auch per se eingebunden in die Idee eines Ablaufs von zeitlicher Stringenz, wobei Gegenwärtigkeit lediglich im just geschehenden Vollzug verortet sein muss und alle anderen Betrachtungen notwendig auf die Vergangenheit (im Modus der Rekonstruktion) oder die Zukunft (im Modus der Prognose) beschränkt sind. Diese zeitlich relativ simplen und dennoch kategorialen Unterscheidungen sind darüber hinaus nicht losgelöst von der Positionalität des Subjekts zu betrachten: Eine Unterscheidung entlang der Achsen Raum und Zeit ist ausschließlich relational von einer gegebenen Mitte her sinnvoll, zumal sich diese notwendig in der subjektiven Positionalität gegenüber Welt darstellt, wie Oevermann mit Verweis auf Bergson ausführt (ebd., 25).

Die Modellierung der Struktur sozialer Zeit führt also sowohl in die Dichotomisierung der Sphären gegenwärtige Krise und nicht-gegenwärtige

⁹ Der Einwand, dass die Möglichkeit „es könne entschieden werden, später zu entscheiden“ stets auch möglich ist, ist in sich haltlos: einerseits verweist er doch auf die Entscheidung als solche, die in sich abermals der rückwirkenden legitimatorischen Bearbeitung bedarf. Andererseits jedoch scheint eine solche Bearbeitung darüber hinaus den Krisenbegriff noch zu stärken, indem in dem „nicht entscheiden wollen“ sich latent das krisenhafte „nicht wissen wie“ Ausdruck verschafft.

Routine, als auch in die der Sphäre der Routine in Vergangenheit und Zukunft. In einem solchen Modell nun stellt sich die Frage nach der Verhältnismäßigkeit von Krise und Routine auf der Zeit-Achse abermals in anderer Weise: gesichert erscheint aus dieser zeitlichen Perspektive lediglich die Sphäre der Vergangenheit. Das Zukünftige lässt sich zwar prognostizieren im Sinne hypothetischer Optionen, nicht jedoch vorhersagen – das Gleiche gilt für den Modus des Vollzugs an sich. Dass Lebenspraxis sich aber stets und fortlaufend vollzieht rückt die Frage nach der Bestimmung ihres subjektiven Charakters in den Fokus.

„Das je ins Ungewisse zu Vollziehende, also das tendenziell Emergente der Gegenwärtigkeit wird zum Determinierten in dem Maße, in dem es als Vollzogenes in die Vergangenheit eingerückt werden kann oder es bleibt als fremd und nicht integrierbar abgespalten, geht in die rekonstruierte Bildungsgeschichte nicht ein und rumort im Unbewußten weiter. Von daher bestimmt es, entweder bewusstseinsfähig, weil integriert, oder aber abgewehrt und unbewußt und damit unkontrolliert, die Antezipierbarkeit und Planbarkeit der Zukunft.“ (ebd., 26)

Die von Oevermann hier getroffene, kategoriale Unterscheidung ist letztlich auch für die Erforschung von Lebenspraxis relevant, ist sie in protokollierter Form doch immer dem Hier und Jetzt entnommen und damit gleichzeitig der Sphäre des Dort und Einst zugehörig. Also einerseits gewissermaßen schon nicht mehr wahr und andererseits noch nie so gut auf ihren Sinngehalt hin explizierbar gewesen (ebd., 37).

Die große Relevanz die der Unterscheidung in zeitliche und räumliche Struktur von Lebenspraxis zukommt, ist so auch letztlich wohl nur zu fassen aus der Perspektive einer an Fallstrukturekonstruktionen interessierten strukturtheoretischen Perspektive, die auf eine Unterscheidung des objektiv im Hier und Jetzt Gesagten und des subjektiv im Dort und Einst Gemeinten so grundlegend angewiesen ist. Diese Differenz nun lässt sich methodisch nur bearbeiten, indem das im Hier und Jetzt Geschehene in sinngemäß

„reiner“ Form aufgefangen wird. Das heißt, dass keine Beobachtung dem akuten Vollzug von Lebenspraxis gerecht werden und die methodische Erschließung von selbiger sich ausschließlich auf Protokolle berufen kann, weshalb der Klärung des Protokollstatus in der Methodologie der Objektiven Hermeneutik auch eine große Bedeutung zukommt. Denn die Frage nach dem Fall und seiner immanenten Struktur bzw. deren Beantwortung ist zunächst gekoppelt an die Form seiner sprachlichen Protokollierung, die gleichsam die zeitlich-räumliche Nicht-Verfügbarkeit des Vollzugs von Lebenspraxis aufbricht und der Rekonstruktion zugänglich macht.

3.2.2 *Emergenz & Determination*

Dieser Exkurs zu den zeitphilosophischen Implikationen führt dazu, das einem solchen Modell von Krise und Routine zugrundeliegende Verständnis von Emergenz und Determination zu klären bzw. etwas weiter gefasst: das Verständnis von der Genese von Neuem überhaupt.¹⁰ Es ist eindeutig, dass die Kategorie der Emergenz im Modell von Krise und Routine eine hohe Relevanz beansprucht, da im Sinne der theoriearchitektonischen Basis die Entstehung des Neuen als solches der Sphäre der Krise zugehörig ist. Wie Wagner (1992: 202) in Abgrenzung zu systemtheoretischen Ansätzen nach Luhmann in einer Fußnote ausführt, „ist der Verwendungszusammenhang der Kategorie Emergenz“ in dem vorliegenden Kontext „ein völlig anderer“. Er macht darauf aufmerksam, dass es sich bei der vorliegenden Verwendungsweise des Emergenz-Begriffs gerade nicht um die relativ

¹⁰ Dabei soll hier nicht der Versuch gemacht werden, einen dem strukturalen Ansatz entspringenden Emergenzbegriff auszuarbeiten oder die zugehörige Problematik um die Perspektivität des Mikro-Makro-Problems zu besprechen; vgl. hierzu z.B. Stephan 1999, Heintz 2004, Sawyer 2005, Greve 2006, Renn 2008 & 2013 oder Albert 2013. Vielmehr geht es den folgenden Ausführungen darum, den Begriff der Emergenz und deren Kopplung an das Subjekt und dessen lebenspraktisches Sein im Rahmen der Krisentheorie Oevermanns darzulegen.

klassische Sichtweise handelt, „dass eine Gesamtheit Eigenschaften entwickelt, die nicht aus den Eigenschaften ihrer Bestandteile abgeleitet werden können“ (Geenen 2002: 96). Die Differenz des hier zugrunde gelegten Verständnisses der verwendeten Kategorie von der phänomenologisch-deskriptiven Betrachtung hat ihren Ursprung in dem, was Pilz wie folgt auf den Punkt bringt: „Die voraussetzungslose Handlung bzw. Wahrnehmung gibt es nicht.“ (Pilz 2005: 129) Er referiert diesbezüglich auf die pragmatistische Grundannahme, dass Lebenspraxis als solche sich ihre Möglichkeitsräume ausschließlich im Rahmen ihrer strukturalen Bedingungsfaktoren erschafft. „Das Neue entsteht aber nicht erst nachträglich [...], sondern mit dem Handeln selbst [...]. Wenn es aber mit dem Handeln entsteht, muss die Quelle der Emergenz auch im Handlungsvollzug liegen [...].“ (ebd., 131)

Zentral erscheint auf abstrakter Ebene also eine Problematik, die sich mit Weber fassen lässt als die Frage nach den Gründen des So-und-nicht-anders-Gewordenseins der Eigenarten der Wirklichkeit der uns umgebenden Welt (Weber 1904: 170). Dieses Webersche Diktum erscheint dabei in all seiner Finesse die zentralen Probleme der Soziologie abstrakt zu erfassen: die Fragen nach dem status quo („so“), dessen Genese („Gewordensein“) sowie hypothetischer Alternativen („und nicht anders“). An diesen Grundgedanken knüpft auch die konstitutionstheoretische Konzeption von Krise und Routine an, wenn sie auf grundlagentheoretischer Ebene auf eine zentrale Problematik der Sozialwissenschaften verweist: die „Erklärung der Entstehung des Neuen“ (Oevermann 1991).

Für die Erklärung eben jener Entstehung des Neuen sieht Oevermann als die grundlegende Position an, dass „jede Erzeugung des Neuen bzw. Emergenten in der Geschichte unseres Planeten [...] letztlich das Ergebnis einer Krisenbewältigung [ist]“ (Oevermann 2014: 15). Konkreter fasst er es, wenn er bspw. die menschliche Sozialisation als eine „Prozesslogik bzw.

eine Ablauffigur der systematischen Erzeugung des Neuen par excellence“ (Oevermann 2004: 156) konzipiert. Da das Hier und Jetzt sich einem analytischen Zugriff per se verweigert, kommt der dort verorteten Lebenspraxis erst in dieser Modellierung der Emergenz-Charakter zu. „Emergenz verleiht der Handlung eine zeitliche Struktur, teilt sie auf in ein Vorher und ein Nachher, indem sie Gegenwart stiftet, in der Neues im qualitativ-materialen Sinne entsteht und aus der schließlich qua spontaner Reaktion des Subjekts eine (neue) Handlung resultiert.“ (Wagner 1992: 196) Das Handeln im Hier und Jetzt, so ließe sich verdichten, ist in seiner konkreten Ausdrucksgestalt immer ein emergentes Phänomen, dem das Dort und Einst fremd ist. Entsprechend dieser Darstellung liegt der Krise ein doppelter Emergenzcharakter zugrunde: einerseits bezüglich der Ontogenese des einzelnen Subjekts, andererseits hinsichtlich der Phylogenese von Gemeinschaft und Gesellschaft.

Bezüglich der Ontogenese des Einzelnen betrachtet Oevermann sozialisationstheoretisch dann auch die eigentliche Genomkombination im Zeugungsprozess nicht als primär emergentes Ereignis, sondern die durch die Paarbildung hervorgerufene Rekombination von Memen, „d.h. der Eigenschaften der kulturellen Milieus“ (Oevermann 2009: 38) zu einem chronologisch – zumindest der Idee einer Paarbildung im Sinne einer stabilen und dauerhaften Gründungsfamilie nach – weit vor dem biologischen Prozess anzusiedelnden Punkt. Dies ist zumindest bezüglich der Sozialisation des Einzelnen nicht folgenlos: „Sozialisation vollzieht sich – strukturell notwendig – in der ödipalen Triade von kindlichem Ego und beiden Eltern.“ (Oevermann 2008a: 50) In der Analogie von Krise und Emergenz kann sozialisationstheoretisch dann „zwar das zukünftige Neue von seinem Inhalt her nicht prognostiziert werden [...], jedoch für dessen Entstehung seiner Bedingung

der Möglichkeit nach der gesetzmäßige Erzeugungsmechanismus angegeben werden“ (ebd., 39).

Mit der Benennung von Erzeugungsmechanismen zukünftiger Lebenspraxis verweist Oevermann auf den für die Methodologie der Objektiven Hermeneutik zentralen Begriff der Fallstruktur. Erst eine solche aus einer Analyse hervorgegangene Vorstellung der strukturellen Zusammenhänge des Falls ermöglicht die bedingte Prognostizierbarkeit. Formulierungen wie, dass etwas „typisch für XY“ sei stellen eine vor- oder nachgelagerte Einordnung von Praxis in die subjektiv hergestellte Fallstrukturhypothese dar, wenngleich auch auf keiner methodisch kontrollierten Ebene. Damit ist gleichzeitig auf das Problem der Nachlese vergangener Handlungen verwiesen – also auf das Dort und Einst der zeiträumlichen Dichotomie. Wenn wir Emergenz als der Krise und damit dem Hier und Jetzt der Lebenspraxis zugehörig bestimmt haben, so ist entsprechend Determination der Routine und damit dem Dort und Einst zuzuordnen. Aus einer solchen Perspektive wird Determination als begriffliches Gegenstück der Emergenz dann zu einer notwendigen Bedingung der Einbettung sich vollziehender Lebenspraxis als „Transformationsprozeß [...] im Medium rekonstruierender Erkenntnis. In dem Maße, in dem dieser Rekonstruktionsprozeß gelingt, wird es möglich, das Vergangene in einem tieferen Sinne zu begreifen und die Antizipation des Zukünftigen rational zu erweitern.“ (Wagner 1992: 196)

Dem entspricht die Konzeption von Krise und Routine insofern, als es sich bei der Krise ja ebenso um lediglich nachträglich – im Dort und Einst – zu reflektierende Formationen der Irritation handelt. Wie subjektiv im Hier und Jetzt ein Reiz wahrgenommen oder eine Entscheidung getroffen wird, entzieht sich jeglichem methodischen Zugriff. Aus dieser theoretischen Perspektive ist die routinisierte Praxis so nichts anderes als die Strukturreproduktion der krisenhaft sich hergestellten Bewältigungspraxis, die ihren

Charakter der Determination erst dann verliert, wenn die Routine als solche zusammenbricht. Folglich korrespondieren den Begriffen Krise und Routine auf Ebene der Lebenspraxis in einem solchen Modell die Begriffe Emergenz und Determination auf Ebene der Vermittlung.

3.3 *Bildung als Krise, Lernen als Routine*

Die bisherigen Ausführungen haben die grundlagentheoretische Ableitung, den zentralen Begriffsrahmen sowie die zeitphilosophischen Implikationen von Oevermanns Krisentheorie dargelegt. Besonders interessant für die sozialwissenschaftliche Bildungs- und Sozialisationsforschung und besonders relevant für die dieser Schrift zugrundeliegenden Aufsätze ist die daraus abgeleitete Bildungsbegriffsfassung. Bereits ausgeführt wurde, dass Oevermann dem Bildungsbegriff im analytischen Gebrauch eine immanente Dialektik zuschreibt: er beschreibt ihn als deskriptiv (im Sinne eines phylogenetischen Strukturproblems) und normativ (im Sinne eines ontogenetischen Handlungsproblems, dessen Lösung sich vor dem deskriptiven Erwartungshorizont evaluieren lassen muss) zugleich. Demgegenüber steht jedoch unter Rückgriff auf das Krisenmodell ein eigener, subjekttheoretischer Bildungsbegriff, den Oevermann terminologisch in Abgrenzung zum Lernen wie folgt fasst:

„Denn mit Hilfe des grundbegrifflichen Gegensatzes von Krise und Routine lässt sich die grundlegende Differenz von Lernen und Bildung [...] fixieren und analytisch fruchtbar machen [...]. Bildungsprozesse, darauf verweist schon der Bildungsbegriff von Humboldts, eröffnen sich immer unter der Bedingung und in der Logik der Bewältigung von Krisen, wohingegen Lernprozesse eine Angelegenheit der Routine, des routinisierten Einübens sind, wie beim Lernen von Vokabeln, beim Auswendig-Lernen von Texten, beim Aneignen kodifizierten Wissens.“
(Oevermann 2009: 36)

Oevermann geht demnach von einer konzeptionell divergenten Anlage der Prozesse „sich bilden“ und „lernen“ aus. Die Vorrangstellung die er dem

Bildungsprozess, in Analogie zu dem der Krise zuschreibt, zielt auf jene Prozesse, die dem Strukturproblem der Bewährung inhärent sind: Individuierung, Autonomisierung und Bildung. Diese Prozesse sind nicht übersetzbar in standardisierte Formen von Aneignung und Repetition, wenngleich die Verlaufsform der Karriere im Bereich der Bildungsinstitutionen eine interessante idealtypische Orientierung an der typischen Entwicklung des Individuums nimmt. An anderer Stelle heißt es:

„Im Übrigen kann man auch zwischen Lernen und Bildung eine große Differenz machen [...]. Lernen ist nichts Anderes als eine Routineveranstaltung, worin nämlich standardisiertes Wissen als solches angeeignet wird. Wohingegen Bildung immer Krisenlösung ist und damit das Gegenteil von Routine. [...] Bildung muss irgendwann, möglichst bald, ihren Zielpunkt erreicht haben, sozusagen ein Plateau, von wo man die Ergebnisse der Bildung produktiv im Leben anwenden muss. [...] Lernen ist natürlich ein notwendiger Bestandteil von Bildung, aber Bildung ist sehr viel mehr als Lernen.“ (Oevermann 2008b: 59)

Wenn wir uns die Konzeption des Krisenbegriffs bei Oevermann im Rahmen einer Theorie der Bildung des Subjekts anschauen, wird also zunächst deutlich, dass dem Bildungsbegriff hier semantisch der Bedeutungszusammenhang eines klassischen Bildungsideals zugrunde liegt. Dieser interessiert sich in erster Linie für die Ontogenese des Subjekts: „Selbstbildung, Formung und Entwicklung der gesamten Person, anthropologische Bedürftigkeit und ‚Wachstum‘, Steigerung der Individualität bei gleichzeitig überindividueller Verbindlichkeit und Entfremdungsüberwindung“ (Hastedt 2012: 9). Was bis hierher jedoch noch theoretisch uneindeutig geblieben ist, ist die Übertragbarkeit und der Zusammenhang der beiden Konzepte „Bildung und Lernen“ bzw. „Krise und Routine“. Oevermann führt dazu aus, dass Bildung „sich vor allem auf die Bewältigung welcher Krisen auch immer“ (Oevermann 2009: 36) bezieht. „Die Autonomie des Subjekts konstituiert sich in der selbständigen Krisenbewältigung, und nur in der Krisenbewältigung konstituieren sich neue Erfahrungen. In der Routine macht man keine

neuen Erfahrungen, man wendet sie darin nur an.“ (ebd., 37) Die die Autonomie des Subjekts erst konstituierende Fähigkeit zur Krisenbewältigung als Ergebnis und Bestandteil eines je individuellen Bildungsprozesses bildet somit den Kernpunkt seiner Begriffsfassung. Oevermann verweist also auf jene Konzepte, die ihre Implikationen maßgeblich aus der humboldtschen Idee von Bildung als „Selbstentfaltung im Medium einer [sich] immer schon in Bewegung befindlichen Lebenspraxis“ (Wagner 1995: 85-86) bezieht. Eben jener Begriff also, den Wagner als Grundlage einer „strukturalen Bildungstheorie Humboldts“ (ebd.) interpretiert, ist es, dem sich die Krisenanalogie anschmiegt. Der Bildungsbegriff Oevermanns fokussiert demnach Autonomie als Kernstück und sozialisatorisches Ziel eines solchen Bildungsprozesses der letztlich zu Krisenbewältigung befähigt.

Die Befähigung zu Krisen bindet Oevermann an die Ausbildung subjektiver Lebenspraxis, die sich wiederum erst in der Sozialität ausformen kann. Diese Ausformung – also: Sozialisation – unter der Bedingung einer in der durch die Sprachfähigkeit sich erst herstellenden Kultur wiederum ist notwendig an eine irgendwann erreichbare Befähigungsunterstellung gebunden. So attestiert Oevermann der Bildung eine verhältnismäßige Endlichkeit und darauf aufbauend die Notwendigkeit „auf der Basis dieses vorläufigen ‚Abschlusses‘ produktiv zu sein und sich als Subjekt zu bewähren: in den drei Bereichen von individueller Leistung, Elternschaft und Beitrag zum Gemeinwohl.“ (Oevermann 2009: 40)¹¹

¹¹ Den antizipierten Vorwurf einer veralteten Sozialisationstheorie anheim zu fallen, versucht er im gleichen Atemzug zu entkräften: „Diese Übereinstimmung mit der traditionellen Sozialisationstheorie – in gemeinsamer Frontstellung gegen die Losung vom lebenslangen Lernen – ist aber nur eine oberflächliche; sie beruht auf gänzlich gegenläufigen Prämissen. Denn während in der traditionellen Sozialisationstheorie die sukzessive Anpassung an die Erwartungen der Gesellschaft, ‚the oversocialization of men‘ (Dennis H. Wrong), im Mittelpunkt stand, ist für die hier vertretene Auffassung einer am Begriff der Bildung als Krisenbewältigung orientierten Sozialisationstheorie die Frage zentral, wie sich das individuierte, autonome Subjekt sozial konstituiert. Und

Es geht im Verlauf der Ontogenese also darum, „sich kumulativ mit Subjektivität ausstatten [zu] können. Und nur wenn man mit Subjektivität ausgestattet ist, kann man auch Krisen bewältigen, weiß man überhaupt, was Krisen sind und kann man überhaupt von Krisen ereilt werden.“ (Oevermann 2008b: 59) Der so konzeptualisierte Bildungsbegriff ist folglich als Subjektivierungs- und Autonomisierungsfigur gekoppelt an den Vollzugsmodus der Lebenspraxis und somit wiederum an Emergenz. Subjektivität vollzieht sich lebenspraktisch und „was Subjektivität ist und was sozusagen eine Lebenspraxis ist, das konstituiert sich genau dadurch, dass man in der Lage ist, autonom Krisen zu bewältigen.“ (ebd.) Bildung muss hierbei zu einem relativen Ende kommen, während Lernen fortwährt. Folglich ist im Subjektbildungsprozessverlauf auch eine abnehmende Quantität von Krisen gegeben. Die soziale Konstitution des zur Autonomie befähigten Subjekts ist es also letztlich, die in den Mittelpunkt dieser Perspektive rückt und die dabei gleichzeitig den Versuch unternimmt Sozialität stets mitzudenken.

3.4 *Synthese zu Krise & Routine, Bildung & Lernen*

Festzuhalten ist zunächst, dass Oevermann sein Krisen-Routinen-Modell explizit als heuristisches Analyseparadigma fasst, das einer aus der „Sequenzanalyse hervorgegangene[n] polare[n] Grundbegrifflichkeit“ (Oevermann 2004: 156) entsprechen soll. Die im Modus von Lebenspraxis emergierende Subjektivität des Menschen scheint handlungspraktisch vor Probleme gestellt – und zwar ständig. Diese subjektiven Problemzusammenhänge werden als Dialektik von Krise und Routine gefasst. Subjektivität als im Modus von Lebenspraxis dauerhaft Neues erzeugende Instanz wiederum verortet Oevermann in einer raum-zeitlichen Dichotomie auf der Seite

entsprechend wird hier von der Notwendigkeit des vorläufigen Abschlusses des Bildungsprozesses am Ende der Adoleszenz im Namen jener Autonomisierung ausgegangen. (Oevermann 2009: 40)“

des Hier und Jetzt als über die Maßen flüchtige Gegenwart und gleichsam „Ort“ von Krise und Emergenz. Demgegenüber ist die Routine als Determination dem Dort und Einst als sowohl Zukunft wie auch Vergangenheit zugeordnet. Mit dem Begriff der Krise wird so eine intrasubjektive Erkenntnis- bzw. Erfahrungsproblematik gefasst, die zwingend einer Lösung bedarf. Die emergente Krisenbearbeitung transformiert sich in die Routine und erfährt dort eine Dauerevaluation – die Lösung der konkreten lebenspraktischen Krise kann sich durchsetzen und zukünftig als Routine abgerufen werden oder eben an einem bestimmten Punkt selbst wieder ins Wanken geraten und eine neue Krise evozieren.

Bezüglich der Analogie von Bildung und Krise wird dies beispielhaft deutlich: eine biografische Bildungsentscheidung als Entscheidungskrise zu modellieren, ist analytisch deshalb sinnvoll, weil sie ins Blaue hinein getroffen wird. Man kann nicht wissen, welchen Verlauf die aus der Entscheidung resultierende Zukunft letztlich nehmen wird, wenngleich es auf Grundlage einer bereits rekonstruierten Fallstruktur durchaus möglich ist im Sinne einer Prognose begründete Vermutungen darüber anzustellen.¹² Die Krisentheorie geht folglich von einem starken Subjekt-Begriff aus. Dieses Subjekt bewegt sich zwar in einem Möglichkeitsraum von Handlungsalternativen, der bereits gegeben ist und der strukturell Krisen evoziert, aber – und das ist hierbei der entscheidende Punkt – diese Krisen muss das Subjekt immer noch selbst erleben und lösen. Die Entscheidung ist dann die

¹² Anzumerken ist hierbei jedoch, dass die Entscheidung damit keinesfalls ein Ausdruck der Krise ist. Eine solche Benennung geht lediglich von der begrifflich-analytischen Setzung aus und beruft sich auf die sozialisationstheoretische Betrachtung, dass Entscheidungskrisen dort auszumachen sind, wo ein rationales, umfassend vorliegende Informationen abwägendes Entscheidungsmuster nicht zur Verfügung steht.

Ausdrucksgestalt von der subjektiven Lösung einer Situation, in der nicht entschieden werden konnte.¹³

Bildung – als Repräsentanz des oben bereits angesprochenen „starken“ Subjekt-Begriffs – versteht Oevermann demnach als subjektive Krisenbearbeitung im Rahmen eines lebenspraktisch je eigenlogisch sich Ausdruck verschaffenden Sozialisationsprozesses. Seine Fassung des Bildungsbegriffs zielt also auf sozialisationstheoretisch fundierte Subjektivierungsprozesse anhand phylogenetisch strukturell evozierter allerdings ontogenetisch subjektiv zu bearbeitender Krisen, die den Einzelnen sich erst individuieren und somit: bilden lassen. Der verwendete Bildungsbegriff bezieht sich auf die Individuierung des Subjekts in der Tradition von Humboldts, womit ihm eine massive Weite zukommt:

„Das Werden dieses konkreten Subjekts – der je einzigartigen Person – zu dem, was es ist, bezeichnet Oevermann als Prozess der Individuierung. Anders formuliert kann dieser Prozess auch als Bildungsprozess der Person bezeichnet werden. Individuiertheit als Ergebnis dieses Bildungsprozesses, also das, was die Einzigartigkeit einer Person ausmacht, findet ihren Ausdruck in der je besonderen Art und Weise, wie sie – entsprechend der spezifischen Ausprägung von Erzeugungs- und Auswahlparameter – ihre lebenspraktischen Krisen bewältigt.“
(Garz/Raven 2015: 62)

Die bedingte Standardisierbarkeit von Bildungs- gegenüber Lernprozessen bezieht sich demnach auf die strukturelle Ebene der Krisen per se, womit die Begriffe Krise und Routine bezüglich der Ontogenese des Subjekts ein zentrales Modell darstellen.¹⁴

¹³ Ergänzend zu FN12 ließe sich so kritisieren, dass sich die Krisenlösung zwar deskriptiv als Krisenlösung beschreiben, die Krise als solche sich aber nicht fassen lässt. Krise wäre dann ein rein theoretisch-existenzialistischer bzw. ontologischer Begriff, der Strukturkonstruktionen nur schwer zugänglich ist. Man kann selbstverständlich lebenspraktisch emergierende Ausdrucksgestalten von Subjektivität erfassen. Diese aber als Krise oder aus einer Krise abgeleitete Routine im oben dargelegten Sinne zu bezeichnen, erschiene dann eher als ein sozialisationstheoretisches Beobachtungsschema.

¹⁴ Aber – und hierin liegt die forschungspraktische Problematik – die lebenspraktisch sich einstellenden subjektiven Probleme des In-Der-Welt-Seins, die sich empirisch

Gewissermaßen legt Oevermann mit seinem krisentheoretisch fundierten Bildungsbegriff demnach einen Ansatz vor, der grundlegende Fragen existenzialer Theoriebildung fokussiert. Oevermann selbst spricht zur Synthesis seiner theoretischen Konzeptionen bisweilen von einer Konstitutionstheorie (Oevermann 2000: 2; oder zusammenfassend Garz/Raven 2015: 166-167). Diese Formulierung lässt aufhorchen, da der Konstitutionsbegriff auf ein Grundanliegen der zugrundeliegenden Theoriearchitektur Oevermanns verweist: „Eine Konstitutionstheorie stellt die Behauptung auf, daß der Frage nach der Entstehung von Neuem sowohl auf den Gebieten von Gesellschafts- und Erkenntnistheorien als auch ganz besonders im Bereich von Entwicklungs- und Sozialisationstheorien ein zentraler Stellenwert zukommt.“ (Sutter 2009: 31) Diese Frage setzt auch Oevermann mit seinem Modell von Krise und Routine sowie Lebenspraxis in den Mittelpunkt: Die Krisen sind es letztlich, die onto- und phylogenetisch Neues generieren indem sie in Form von Ausdrucksgestalten ständig „passieren“.

„Unter einer Konstitutionstheorie verstehe ich dabei im Unterschied zu einer Gegenstandstheorie jenen theoriesprachlichen Zusammenhang von Annahmen, der für die Bestimmung eines Gegenstandsbereichs allererst notwendig ist, mit Bezug auf den erfahrungswissenschaftlich Gegenstandstheorien mit Erklärungswert entwickelt werden sollen.“
(Oevermann 2000, S. 2)

unproblematisch in Protokollform erheben lassen, können in einem solchen Modell nicht verortet werden. Die Schilderung eines lebensweltlichen Problems liegt nicht in der Sphäre der Krise, wenngleich sie auch durchaus als Krise beschrieben bzw. erzählt werden kann. Diese haben dann nicht den Charakter von ontogenetisch sich reproduzierenden Formen von phylogenetisch strukturierten Krisen, sondern vielmehr den von subjektiv als krisenhaft erlebbaren Lebenszusammenhängen im Sinne alltagssprachlicher Krisenverständnisse. Diese Überlegung verweist aber auf die existenziale bzw. ontologische Verfasstheit von Oevermanns Krisentheorie, auf die auch Sutter (1999: 80) hinweist, wenn er resümiert, dass „eine Theorie der Subjektbildung im Modell sprachlichen Handelns auf eine regelontologische Grundlegung hinaus[läuft].“ Methodisch scheint die Krisen-Routinen-Dualität nicht sinnvoll in die sequenzanalytische Forschungspraxis einzufließen, weil sich Krisen einer Erhebung entziehen.

Somit ist der Ansatz von Krise und Routine als konstitutionstheoretischer Ausgangspunkt zu verstehen, von dem aus Gegenstände als Untersuchungsobjekte erst in den sozialwissenschaftlichen Blick genommen werden. Dieser erkenntnistheoretisch interessierten Perspektive steht eine analytische gegenüber, die auf der Ebene sozialwissenschaftlicher Untersuchung jene sich einstellende Praxis in den Blick nimmt. Auf dieser Ebene bedarf es nach Oevermann der Sequenzanalyse als Methode der Erforschung von der Realität von Lebenspraxis. Die Umfänglichkeit dieses krisentheoretischen Ansatzes geht also weit über eine bloße Heuristik hinaus, insofern er explizit auf existenziale, m.a.W.: konstitutionstheoretische Überlegungen und Fragen zielt.

In Bezug auf die eingereichten Schriften wird nun aber deutlich, weshalb diese sich so zentral auf Oevermanns Modellierung des Bildungsbegriffs berufen: Ausgehend von der dialektischen Charakteristik des analytischen Bildungsbegriffs als solchem, fokussiert diese subjekttheoretische Konzeptualisierung explizit die Sphäre des ontogenetisch subjektiven Handlungsproblems, das ohne seine phylogenetische Referenz gar nicht denkbar ist. Es geht also darum, wie die subjektiv sich ins Werk setzende Bildungsgeschichte sich sprachlich im Hier und Jetzt lebenspraktisch Ausdruck verschafft. Diese emergent sich konstituierende Lebenspraxis operiert als Verweis auf die subjektive Bildungsgeschichte und damit gleichzeitig auf das Bewährungsproblem. Verdichtet man nun erkenntnistheoretisch den Gegenstandsbereich auf den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit, ist die subjekttheoretische Hinwendung zu einem sozialstrukturell als Problem identifizierten Phänomen der sozialen Welt vollzogen. Die Rede über Bildungsarmut operiert zwar in den meisten Forschungskontexten mit einem anderen Begriffsverständnis, verweist normativ jedoch ebenfalls auf den Zusammenhang von Allgemeinem und Besonderem.

Bildungsarm sein ist somit zwar kein Ausdruck eines Subjektivierungs-, Individuierungs- oder Autonomisierungsdefizits aber immerhin eine Diagnose, die auf den Bereich der Bewährung zielt: Was weiter oben in Bezug auf die relative Endlichkeit sozialisatorischer Bildungsprozesse mit Oevermann als Notwendigkeit „produktiv zu sein und sich als Subjekt zu bewähren: in den drei Bereichen von individueller Leistung, Elternschaft und Beitrag zum Gemeinwohl“ (Oevermann 2009: 40) gefasst wurde, lässt sich auch auf institutionelle Bildungsprozesse transformieren. Das Durchlaufen des institutionellen Schulsystems lässt sich im Rahmen des hier dargelegten Verständnisses des Bildungsbegriffs als funktionale Befähigungsunterstellung hinsichtlich individueller Leistungserbringung und Mitwirken am Gemeinwohl deuten. Diese Befähigungsunterstellung ist gekoppelt an das subjektiv zu bewältigende Bewährungsproblem. Bildungsarmut beruft sich in einer solchen subjekttheoretischen Perspektive zwar begrifflich auf den Bereich des Lernens und der Routine, gleichzeitig jedoch zielt diese Form der Bildung ebenso auf die Bedingung der Möglichkeit des autonomen Vollzugs von Lebenspraxis. Institutionelle Bildung wird so zur *conditio sine qua non* für individuelle und gemeinschaftliche Leistungserbringung und so zur Voraussetzung der individuellen Bearbeitung des Bewährungsproblems. Bildungsarmut heißt in dieser Rahmung dann eben auch, dass die Voraussetzung zu Leistungserbringung als Bewährungsmöglichkeit fehlt.

4. Resümee und Ausblick

Diese die zugrundeliegenden Schriften rahmende Einleitung begann mit dem Hinweis auf die gegenständliche Leitproblematik Bildungsarmut. Es wurde der Stand der Forschung resümiert, der den Ausgangspunkt für das in den Texten dargelegte Forschungsprogramm bildet. Die Empirischen Erkundungen aus einer mikrosoziologisch-rekonstruktiven Perspektive und die daran anknüpfenden diskurstheoretischen Betrachtungen bilden somit das Zentrum des vorgestellten Ansatzes. Eine solche Perspektivierung wurde als subjekttheoretische Wendung bezeichnet, so dass sich zunächst festhalten lässt, dass ein solcher Wechsel der Perspektivierung keine reine forschungsmethodische Transition der Betrachtungsebenen darstellt. Der Wechsel ist vielmehr ein grundlegend paradigmatischer. Der Paradigmenwechsel schlägt sich theoretisch in der Orientierung an Oevermanns Konzept des Bildungs- sowie eng damit verknüpft des Krisenbegriffs nieder. Damit zusammen hängt die forschungsmethodische Wahl der Objektiven Hermeneutik.

Die Beiträge im Einzelnen:

Der in Aufsatz 2 bearbeitete Fall „Karl“ wird so vor dem Hintergrund einer anerkennungstheoretisch interessierten Forschungsfrage beleuchtet, wobei die Bildungskategorie als Imperativ biographischer Orientierung und normierende Dimension gesellschaftlicher Anerkennung gefasst wird. Bildung wird beschrieben als *conditio sine qua non* gelingender gesellschaftlicher Inklusion und das Konzept des Bildungsselbst (z.B. Wernet 2012; Labede/Silkenbeumer 2014; Labede/Thiersch 2014) als Hintergrundfolie des Wechselspiels von Bildungs- und Identitätskategorie genutzt. In Karls Fall haben wir es mit einer Ausdrucksgestalt des Bildungsselbst zu tun, die sich *ex negativo* als Position der Positionslosigkeit konturiert. Das subjektive

Problem Karls liegt in der Nicht-Inkorporation des mit Bildung einhergehenden Systems von Normen und Anforderungen, das seitens des Interviewers sogar implizit an ihn herangetragen wird. Personifiziert durch den Interviewer sehen wir in der dort vorliegenden Sequenz Hinweise auf die Norm selbst und damit verbundene, hegemoniale Beobachtungsschemata, die die aus Anerkennungstheoretischer Perspektive gravierenden Abwertungsphänomene gegenüber Geringqualifizierten verdeutlichen.

Der in Aufsatz 3 bearbeitete Fall „Peter“ wurde ebenfalls hinsichtlich der Ausdrucksgestalt des Bildungselbst interpretiert. Der Fokus liegt hierbei auf formal-institutionalisierten Bildungsentscheidungen und deren Folgen in der Verlaufsform der Biografie. Dem Artikel liegt die übergeordnete Frage nach der Deutung gesellschaftlich erzeugter Ungleichbehandlung zugrunde. In Peters Fall lässt sich die Ausdrucksgestalt eines Bildungselbst identifizieren, die sich als Position der autonomen Selbstbehauptung bei gleichzeitiger Desintegration beschreiben lässt. Dem Problem der Ungleichverteilung von Möglichkeiten gegenüber sehen wir bei Peter eine überraschend fatalistische Haltung.

Beim Fall „Paloma“ aus Aufsatz 4 hingegen wird das Bildungselbst-Konzept zugunsten eines breiteren thematischen Rahmens aufgegeben. Bildungszertifikate werden hierin biografisch als Metonymie eines dialektisch verfassten Bildungsbegriffs gefasst, die dem Subjekt pars pro toto eine Haltung zu Bildung als universaler Kategorie und sich selbst als individueller, mit dieser Kategorie notwendig konfrontierter Instanz abfordern. Es geht hierin um die Dialektik des Bildungsbegriffs – sozusagen als Vorbereitung von Aufsatz 6 – und die in der dort rekonstruierten Interviewsequenz sich Ausdruck verschaffende, implizite Verachtung gegenüber dem

Bildungspatent und seiner soziostrukturellen Funktion, nicht aber gegenüber Bildung als subjektiv-autonomisierungslogischem Konzept.

Wenngleich die Aufsätze in jeweils unterschiedliche Stoßrichtungen verlaufen, ist ihnen gemeinsam, dass den rekonstruierten Fällen zumindest kein Leid auf Grundlage ihres niedrigwertigen Bildungsstatus im Sinne der drei identifizierten Benachteiligungsdimensionen abzulesen ist. Die Probleme der Fälle haben vielmehr mit lebenspraktischen Belangen und Passungsverhältnissen zu tun, die sich gleichwohl analytisch mit diesen Dimensionen deskriptiv in Zusammenhang bringen ließen. Was jedoch bemerkenswerterweise nicht vorliegt, ist eine umfangreiche, alle Lebensbereiche umfassende Exklusionsfigur. Der Bildungskategorie – immerhin die zentrale Variable in der sozioökonomischen Forschung – wird sich in jeweils unterschiedlicher Form angenommen. Diese subjektiv völlig divergente Auslegung des Begriffs bzw. Konzepts ist ohne Frage zunächst dem vorliegenden forschungslogischen Paradigma geschuldet. Allerdings ist die subjekttheoretische Wendung dahingehend instruktiv, als sie die Verfasstheit des Begriffs im diskursiven Gebrauch im Sinne einer Imagerie verdeutlicht.

Gleichzeitig aber wird durch das Fehlen von Relevanz-Markierungen der Bildungskategorie für etwaige eigene Benachteiligungserfahrungen ein weiterer Unterschied deutlich. Dieser liegt in der eklatanten Differenz in der Rede über Bildung als funktional-formalem Konzept gegenüber subjektiv-materialen Fassungen. Diese Differenz ist der Kern der Ausführungen in Aufsatz 5. Hierin wird anhand von Bildungsarmutsbegriff und -diskurs dargestellt, dass die Sinnlogik des Bildungsbegriffs sowohl eine Subjektivierungsfigur als auch eine Ökonomisierungsfigur ermöglicht. Der Bildungsarmutsbegriff beschreibt intentional eine Deprivationsvariable im Rahmen multipler interdependenter Effekte der (Re-)Produktion sozialer

Ungleichheit. Die bildungsökonomisch relationale Geringwertigkeit bestimmter oder gänzlich fehlender Bildungszertifikate gilt so als Zugangsproblem zum Arbeitsmarkt und darüber hinaus als umfassendes Teilhabeproblem in sämtlichen Lebensbereichen, womit es sich bei der Bildungsarmuts-Diagnose phänomenologisch um die Identifikation eines gesellschaftlichen Problembereichs handelt. Durch die Verwendung des Bildungsbegriffs wird diskursiv allerdings ebenso ein individuelles Problem festgestellt, das nicht mehr in der Abweichung von funktionalen Normen im Rahmen der gesellschaftlichen Bearbeitung des Distributionsproblems von Status und Arbeit, sondern in der Abweichung von einer als erstrebenswert angesehenen Lebenspraxis liegt. Diese Kopplung der vollumfänglichen, multidimensionalen Exklusionsannahme an die Bildungskategorie stellt tendenziell eine Entgrenzung dar, auch wenn diese als nicht-intendierte Nebenfolge zu betrachten ist.

Diese Entgrenzungstendenzen sind auch in den Fallrekonstruktionen auf Seiten des Interviewpersonals auszumachen. Wiederholt stellt sich in den Sequenzen die Interviewführung als „Legitimationsaufforderung“ (Aufsatz 2) oder „tendenziell beschämende Bekenntnisaufforderung“ (Aufsatz 4) dar. Die Interviewer vollziehen die Entgrenzungsfigur im Sinne einer symbolischen Repräsentanz der normativen Implikationen. Dies ist letztlich Ausdruck eines allgemeinen Strukturproblems der Rede über Bildung, wie es die Imagerie-Fassung in Aufsatz 6 zu verdeutlichen versucht.

Entsprechend wurden der Bildungsbegriff und sein semantischer Verweisungshorizont als zweite übergeordnete Leitproblematik der in dieser kumulativen Dissertationsschrift gesammelten Schriften benannt. Denn die Auseinandersetzung mit Bildungsarmut hat letztlich dazu geführt, Bildung in Aufsatz 6 mit Adorno als Imagerie zu fassen. Diese Konzeptionalisierung

resultiert aus der bloßen Möglichkeit von Bildung als materialem oder subjektiv autonomisierungslogischem – wie es hier meist der Fall ist – und gleichzeitig als institutionellem oder subjektiv qualifizierungslogischem – wie es im Bildungsarmutsdiskurs meist der Fall ist – Konzept zu reden. Ein Perspektivwechsel wie er hier vorgenommen wurde, führt nicht nur zu Ergebnissen, die gesellschaftsstrukturelle Befunde in vermeintlich kritischer Absicht hinterfragen. Ein solcher Perspektivwechsel kann auch zu solchen Resultaten führen, die ein allgemein forschungspraktisches Problem identifizieren sowie sich mit ihrem Bezugsbegriff eingängiger befassen und so über den Umweg der Krisenalogie zurückkehren zu einem Bildungsbegriff, der seit Platons Höhlengleichnis eng verzahnt war mit dem Begriff des Bilds als solchem.

Zentrale Ergebnisse:

Die zentralen Ergebnisse der Schriften haben entlang dieses Perspektivwechsels also letztlich zu gänzlich anders gelagerten Befunden zu Bildungsarmut geführt als die Bezüge aus makrostruktureller Perspektive und sind auf verschiedenen Ebenen anzusiedeln.

Auf phänomenologischer Ebene wurde gezeigt, dass die sozialstrukturellen Deprivationseffekte geringer Qualifikation nicht etwa einen biografischen Masterstatus für die Lebenspraxis der Betroffenen bedeutet. Es wurde eine normative Übereinstimmung mit allgemeinen Deutungsfiguren ausgemacht, was die Positionierung zum Bezugsobjekt Bildung anbelangt. Bemerkenswert ist dies, weil dieses Referenzobjekt es ist, das gleichzeitig zu Inferiorisierungstendenzen im Sinne einer Stigmatisierung führen kann.

Auf theoretischer Ebene wurde dem Diskurs um den Begriff der Bildung zwei Impulse gegeben: Einerseits wurde die terminologische Problematik einer immanenten Dialektik ausgeführt, um die Entgrenzungstendenzen der

Ausweitung des forschungspraktischen Zugriffs auf alle Lebensbereiche der als benachteiligt wahrgenommenen Subjekte zu kritisieren. Andererseits jedoch wurden die diskursive Gleichzeitigkeit, semantische Vielfältigkeit und wirkmächtige Aura des Bildungsbegriffs als Imagerie im Sinne einer subjektiv wirksamen und dabei gleichzeitig kollektiv geteilten Vorstellung beschrieben. So sind die hier geworfenen Schlaglichter eine Form der Annäherung an eine Klientel, die sich „von oben“ als homogene Gruppe darstellt: Bildungsverlierer, Bildungsarme, Zurückgelassene oder Abgehängte. Von der Nähe betrachtet bleibt der Eindruck von heterogenen, je lebenspraktisch eigen strukturierten Bildungsproblemen zurück.

Nichtsdestoweniger gilt es, die Suche zu den interdependenten Struktureffekten von Bildung und Identität fortzusetzen. Wenn der Blick auf Bildung abseits von deskriptiv statistischen Korrelationen fällt, erscheint es lohnenswert von je eigenen Bildungspositionierungen zu sprechen. Auch und gerade die rekonstruktionslogische Forschungspraxis ist so in der Pflicht, sich von normativen Problemen zu befreien, die der Entgrenzungstendenz subsumptionslogischer Paradigmen ähneln und sich der distinktiven Aura, die die Imagerie erzeugt, bewusst zu werden.

5. Literatur

- Albert, G. (2013). Figuration und Emergenz : zur Ontologie und Methodologie des Ansatzes von Norbert Elias. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65(2), 193-222.
- Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt, 50(1), 35-50.
- Allmendinger, J., & Leibfried, S. (2003). Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 21-22, 12-18.
- Anger, C., Plünnecke, A., Seyda, S., Werner, D., & Schäfer, H. (2006). Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland. Division, Dt. Inst.-Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. OECD Publishing.
- Bach, H. U., Hummel, M., & Kaufmann, K. (2009). Zentrale Indikatoren des deutschen Arbeitsmarktes. In: Handbuch Arbeitsmarkt 2009: Analysen, Daten, Fakten.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp.
- Berger, P. A., Keim, S., & Klärner, A. (2010). Bildungsverlierer–eine (neue) Randgruppe? In: Bildungsverlierer. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 37-51.
- Bittlingmayer, U. H., Hastaoglu, D. S. T., Osipov, D. S. I., Sahrai, D., & Tuncer, D. S. H. (2011). Schülerinnen und Schüler am unteren Rand der Bildungshierarchie. In: Gerechte Ausgrenzung? VS Verlag für Sozialwissenschaften, 337-369.
- Blossfeld, H.P. (1985). Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik. Campus.
- BMBF (Hg.) (2004): Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts und Reichtumsbericht der Bundesregierung.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society. John Wiley & Sons.
- Franzmann, A. (2016). Entstehungskontexte und Entwicklungsphasen der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule. In: Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Springer Fachmedien, 1-42.
- Garz, D., & Raven, U. (2015). Theorie der Lebenspraxis: Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Springer-Verlag.
- Geenen, E. M. (2002): Stichwort Emergenz. In: Endruweit, G.; Trommsdorff, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Lucius & Lucius, 96.
- Gomolla, M., & Radtke, F. O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greve, J. (2006). Max Weber und die Emergenz. Ein Programm eines nicht-reduktionistischen Individualismus? In: Aspekte des Weber-Paradigmas. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19-48.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2004). Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Bildung als Privileg? VS Verlag für Sozialwissenschaften, 41-68.
- Hastedt, H. (2013). Bildung und Freiheit. In: In Orientierung begriffen. Springer Fachmedien, 23-36.
- Heintz, B. (2004). Emergenz und Reduktion. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 56(1), 1-31.

- Henkel, A. (2016). Zukunftsbewältigung. Dimensionen der Sorge als Analyseperspektive moderner Gesellschaft. In: Dimensionen der Sorge. Nomos Verlagsgesellschaft, 35-60.
- Knigge, M. (2009). Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zu Stigma und selbst-bezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe. Waxmann.
- Kohlrausch, B. (2014). Das Verhältnis von Bildungs- und Sozialpolitik im investiven Sozialstaat. In: Expansive Bildungspolitik - expansive Bildung? Springer VS, 89-105.
- Kuhlmann, C. (2008). Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In: Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung, Springer VS, 301-319.
- Kurz, K. (2014): Bildungsarmut und Ausbildungsschancen. In: Forum Arbeit 04/14: 3-6.
- Labede, J., & Silkenbeumer, M. (2014). Zur Bedeutung familialer Geschlechter-und Generationenbeziehungen für die Konstituierung des Bildungsselbst. In: Schülerhabitus. Springer Fachmedien, 225-249.
- Labede, J., & Thiersch, S. (2014). Die Desintegration des Bildungsaufstiegs Zur Bedeutung familialer Dynamiken für die Bildungs-karriere. Sozialer Sinn, 15(2).
- Lange-Vester, A. (2009). Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In: Reflexive Erziehungswissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 267-285.
- Lindemann, G. (2016). In Sorge und aus Lust. In: Dimensionen der Sorge. Nomos Verlagsgesellschaft, 73-98.
- Mead, George H. (1975): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Suhrkamp.
- Möller, J. & Walwei, U. (2009). Handbuch Arbeitsmarkt 2009: Analysen, Daten, Fakten. Bertelsmann.
- Müller-Benedict, V. (1999). Strukturelle Grenzen sozialer Mobilität. Ein Modell des Mikro-Makro-Übergangs nach Boudon. . In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51, 313-338.
- Nussbaum, M. C. (1999). Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Suhrkamp.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Interpretative Verfahren in den Sozial-und Textwissenschaften. Metzler, 352-434.
- Oevermann, U. (1981). Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologischen strukturtheoretischen Analyse. www.gesellschaftswissenschaften.uni-frankfurt.de/uploads/391/8/Fallrekonstruktion-1981.pdf (Abruf: 26.06.2017).
- Oevermann, U. (1983). Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Adorno-Konferenz, 234-289.
- Oevermann, U. (1986). Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. Kindt, 19-83.
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Jenseits der Utopie. Suhrkamp, 267-336.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Suhrkamp, 58-156.

- Oevermann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Sozialisations-
theorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Metzler, 155-181.
- Oevermann, U. (2008a): 'Krise und Routine' als analytisches Paradigma in den Sozialwis-
senschaften (Abschiedsvorlesung am 28.04.2008). Manuskript.
- Oevermann, U. (2008b). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspekti-
ven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Pädagogi-
sche Professionalität in Organisationen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 55-
77.
- Oevermann, U. (2009). Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In: „Natürlich stört
das Leben ständig“. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-55.
- Oevermann, U. (2012). Programmatische Überlegungen zu einer Theorie und zur Strategie
der Sozialisationsforschung. In: Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. VS
Verlag für Sozialwissenschaften, 177-197.
- Oevermann, U. (2013). Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissen-
schaften von der sinnstrukturierten Welt. In: Reflexive Wissensproduktion. Spring-
er Fachmedien, 69-98.
- Oevermann, U. (2014). Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzlichkeit der
ödipalen Triade und als Prozesse der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewälti-
gung. In: Wie wir zu dem werden, was wir sind. Springer Fachmedien, 15-69.
- Parsons, T. (1968). Die Schulklassen als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der
amerikanischen Gesellschaft. In: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Europäische
Verlagsanstalt, 161-193.
- Pilz, D. (2007). Krisengeschöpfe: zur Theorie und Methodologie der objektiven Hermeneu-
tik. Springer-Verlag.
- PISA-Konsortium Deutschland (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in
Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Waxmann.
- Renn, J. (2008). Emergenz – Das soziologische Problem heterogener Ordnungsebenen
und die Zeit der Phänomenologie. In: Phänomenologie und Soziologie. VS Verlag
für Sozialwissenschaften, 253-261.
- Renn, J. (2013). Emergenz und Vorrang der Intersubjektivität – zur gesellschaftstheoreti-
schen Relektüre von George Herbert Mead. In: Österreichische Zeitschrift für So-
ziologie, 38(1), 135-154.
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. In: Journal of human
development, 6(1), 93-117.
- Sawyer, R. K. (2001). Emergence in Sociology: Contemporary Philosophy of Mind and
Some Implications for Sociological Theory. In: 1. American Journal of Sociology,
107(3), 551-585.
- Sen, Amartya (2007). Ökonomie für den Menschen. dtv.
- Solga, H. (2002). „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. In:
KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54(3), 476-505.
- Solga, H. (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbchancen gering
qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. B. Bud-
rich.
- Solga, H. (2009). Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensge-
sellschaft. In: Lehrbuch der Bildungssoziologie. Springer Fachmedien, 443-485.
- Solga, H., & Wagner, S. (2007). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Ler-
numwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Bildung als Privileg. VS
Verlag für Sozialwissenschaften, 187-215.
- Sørensen, A. B. & Kalleberg, A. L. (1981). An Outline of a Theory of Matching Persons to
Jobs. In: Sociological Perspectives on Labor Markets. NY: Academic Press, 49-74.

-
- Stephan, A. (1999). Emergenz, Dresden.
- Sutter, T. (2009). Interaktionistischer Konstruktivismus. Zur Systemtheorie der Sozialisation. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voges, W. (2002). Perspektiven des Lebenslagenkonzeptes. In: Zeitschrift für Sozialreform, 48(3), 262-279.
- Voges, W., Jürgens, O., Mauer, A., & Meyer, E. (2003). Methoden und Grundlagen des Lebenslagenansatzes.
- Wagner, H.-J. (1992): Identität und Emergenz. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 12(3), 194-203.
- Wagner, H.-J. (1995). Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts. Dt. Studien-Verlag.
- Wagner, H.-J.(2004a). Sozialität und Reziprozität. Strukturele Sozialisationstheorie I. Humanities Online.
- Wagner, H.-J. (2004b). Krise und Sozialisation Strukturele Sozialisationstheorie II. Humanities Online.
- Weber, M. (1904). Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. J. C. B. Mohr, 146-214.
- Wellgraf, S. (2012). Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Transcript.
- Wernet, A. (2009). Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2012). Die Objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen. In: Qualitative Bildungs-und Arbeitsmarktforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 183-201.
- Wiezorek, C. (2009). Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In: Standardisierung–Kanonisierung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 181-195.
- Zaborowski, K. U. & Breidenstein, G. (2010). „Geh lieber nicht hin! – Bleib lieber hier.“ Eine Fallstudie zu Selektion und Haltekräften an der Hauptschule. In: Bildungsungleichheit revisited. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 127-144.

II. Verzeichnis der zugrundeliegenden Schriften

Aufsatz 1

Wolf, Eike (2015): „Schule war angenehm“ - Einige Anmerkungen zu Bildungsarmut, Anerkennung und Bildungsselbst.

Der Text ist abgedruckt und mit sämtlichen Rechten versehen nachzulesen an folgendem Ort:

Dietzen, A.; Powell, J.; Bahl, A.; Lassnigg, L. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 338-354.

Aufsatz 2

Wolf, Eike (2017): Überlegungen zum Bildungselbst Geringqualifizierter auf der Grundlage von Oevermanns Modell von Krise und Routine.

Der Text ist abgedruckt und mit sämtlichen Rechten versehen nachzulesen an folgendem Ort:

Behrmann, L.; Eckert, F.; Gefken, A. (Hrsg.): ‚Doing Inequality‘. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 101-119.

Aufsatz 3

Wolf, Eike (2016): Zwischen expliziter Wertschätzung und impliziter Verachtung. Zur biographischen Ambivalenz der Deutung von Bildungszertifikaten.

Der Text ist abgedruckt und mit sämtlichen Rechten versehen nachzulesen an folgendem Ort:

Sozialer Sinn, 17(2), S. 307-327.

Aufsatz 4

Wolf, Eike (2016): „Bildungsarmut“ – Begriff und Diskurs. Zur implizit entgrenzenden Verwendung des Bildungsbegriffs in funktional orientierten Kontexten.

Der Text ist abgedruckt und mit sämtlichen Rechten versehen nachzulesen an folgendem Ort:

bildungsforschung, 14(1).

DOI: <http://dx.doi.org/10.25539/bildungsforschun.v1i13.203>

Abrufbar unter: https://ojs4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/download/203/wolf_final

Aufsatz 5

Wolf, Eike (2017): Bildung als Imagerie. Zur "Problematik des Bildungsbegriffs selber".

Der Text ist abgedruckt und mit sämtlichen Rechten versehen nachzulesen an folgendem Ort:

Sozialer Sinn, 18(1), S. 131-152.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich,

Eike Wolf,

wohnhaft in: Im Moore 21, 30167 Hannover,

geboren am 30. November 1985 in Gifhorn,

an Eides statt,

- dass ich die vorgelegte Dissertation selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe angefertigt und verfasst habe, dass alle Hilfsmittel und sonstigen Hilfen angegeben und dass alle Stellen, die ich wörtlich oder dem Sinne nach aus anderen Veröffentlichungen entnommen habe, kenntlich gemacht worden sind;

- dass die Dissertation in der vorgelegten oder einer ähnlichen Fassung noch nicht zu einem früheren Zeitpunkt an der Leibniz Universität Hannover oder einer anderen in- oder ausländischen Hochschule als Dissertation oder Prüfungsarbeit eingereicht worden ist.

Hannover, den 28. Juni 2017