

Preite, Luca; Steinberg, Mario

Die Ausbildung der Ausbildungslosen. Lehrpersonen in Übergangsausbildungen

Pädagogische Korrespondenz (2019) 59, S. 21-36



Quellenangabe/ Reference:

Preite, Luca; Steinberg, Mario: Die Ausbildung der Ausbildungslosen. Lehrpersonen in
Übergangsausbildungen - In: Pädagogische Korrespondenz (2019) 59, S. 21-36 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-211125 - DOI: 10.25656/01:21112

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211125>

<https://doi.org/10.25656/01:21112>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 59

FRÜHJAHR 2019

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Anne Kirschner (Heidelberg)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2019 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69
<https://budrich.de>

- 4 **AUS DEN MEDIEN**
Andreas Gruschka/Antônio A.S. Zuin
Der Einbruch des Smartphones in den Klassenraum – über Lehrer-
autorität und Gewalt, das Private und das Öffentliche im Unterricht
- 21 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Luca Preite/Mario Steinberg
Die Ausbildung der Ausbildungslosen: Lehrpersonen in
Übergangsausbildungen
- 37 **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Rainer Bölling
Das deutsche Bildungswesen – ein Hort der sozialen Ungerechtig-
keit? Kritische Anmerkungen zu neueren vergleichenden Bildungs-
studien
- 56 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK**
Fabian Hutmacher
Vom Umgang mit Dummheit und Halbbildung – oder:
Die Aktualität Robert Musils und Theodor W. Adornos
- 75 **DIDAKTIKUM**
Jochen Krautz
Pädagogik als *téchne*, der Lehrer als *artifex*. Kunstlehre/Lehrkunst
und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung
- 101 **IN MEMORIAM**
Andreas Gruschka
Jörg Ruhloff – Vorbild in problematisierendem Vernunftgebrauch
- 104 **ELEKTRISIERENDE EMPIRIE**
Karl-Heinz Dammer
Knilchproblem gelöst!

Luca Preite/Mario Steinberg

Die Ausbildung der Ausbildungslosen: Lehrpersonen in Übergangsausbildungen

I

Dem schweizerischen Berufsbildungssystem wird im internationalen Vergleich eine bedeutende Funktion in der Ausbildung qualifizierter Fachkräfte und in der Eindämmung der Jugendarbeitslosigkeit zugeschrieben (Hoffman/Schwartz 2015). In diesem Diskurs bleibt oftmals nur am Rande bemerkt, dass es für eine nicht unbedeutende Anzahl der in der Schweiz lebenden Jugendlichen keine Selbstverständlichkeit bedeutet, Teil dieser „Erfolgsgeschichte“ zu sein. Im Gegenteil: seit nunmehr zwanzig Jahren findet sich knapp jeder vierte bis fünfte Jugendliche nach Abschluss der obligatorischen Schule ohne Ausbildungs- und Lehrstellenplatz in einer sogenannten Übergangsausbildung wieder (Sacchi/Meyer 2016).

Diese *Ausbildung der Ausbildungslosen*¹ ist seit dem Auftreten im Kontext der Wirtschaftskrise und damit einhergehendem Lehrstellenabbau in den 1990er Jahren Gegenstand von bildungsbehördlichen und bildungspolitischen Auftragsstudien durch Bund und Kantone. Zudem untersucht auch eine sich formierende Transitionsforschung dieses sogenannte Übergangssystem (Stolz/ Gonon 2008). Wenn dabei vor allem in quantitativer Weise nach Erklärungen des Übertritts in Übergangsausbildungen gesucht wird (Bayard/Walpen 2013; Brahm/Euler/Steingruber 2014; Glauser/Becker 2016; Keller 2014), so bleibt die Perspektive der direkt betroffenen Jugendlichen und der im Übergangssystem tätigen Lehrpersonen unterbeleuchtet (Heinimann 2006; Pool/Maag 2016; Scherrer/Künzli 2013).

Dies erstaunt, zumal den Lehrpersonen im Übergangssystem eine bedeutende Rolle in der Vermittlung von Ausbildungsplätzen und damit einhergehend in der Prävention von Ausbildungs- und Erwerbslosigkeit zugesprochen

1 Nach Solga (2002) sind im deutschsprachigen Kontext nunmehr auch solche Jugendliche als ausbildungslos zu klassifizieren, die bis zum Erreichen des 25. Lebensjahrs über keinen Bildungsabschluss der Sekundarstufe II verfügen. Damit erweitert sich die wissenschaftliche Kategorie der Ausbildungslosigkeit im Kontext der Bildungsexpansion auch um diejenigen Jugendlichen, die über einen obligatorischen Schulabschluss verfügen – ursprünglich galten nur sogenannte Schulabbrecher und Schulabbrecherinnen, sprich Personen ohne obligatorischen Schulabschluss als ausbildungslos. Jugendliche in Übergangsausbildungen nehmen in diesem Diskurs eine gesonderte Stellung ein. Zwar sind sie in der Regel jünger als 25 Jahre und haben das Bildungssystem noch nicht verlassen, nichtsdestotrotz werden sie vermehrt als potentielle Ausbildungslose behandelt (Gaupp/Geier/Lex/Reißig 2011). Die Formulierung „Ausbildung der Ausbildungslosen“ greift diese diskursiven Entwicklungen auf, und umschreibt Übergangsausbildungen als einen Ort der Adressierung und (Re-)Produktion von Ausbildungslosigkeit bei Jugendlichen.

wird (Barth/Angst 2018; Niederberger/Achermann 2003). Kritisiert werden sie dabei in zweifacher Weise: einmal aus Sicht der Bildungssteuerung (Jaik/Wolter 2016) und einmal aus der Perspektive der Reproduktion sozialer Ungleichheit (Thielen 2014a; Walther/Pohl/Walter 2007). Gering berücksichtigt ist in dieser doppelten Kritik jedoch, dass sich Lehrpersonen im Übergangssystem einer systemischen Zwangslage ausgesetzt sehen: dem Mangel an adäquaten Ausbildungsplätzen für alle ihre Übergangsschülerinnen und -Schüler (Granato/Krekel/Ulrich 2016; Hupka-Brunner/Meyer/Stalder/Keller 2011).²

Vor diesem Hintergrund stehen die Lehrpersonen in Übergangsausbildungen womöglich vor dem Dilemma, in der „Vermittlungstätigkeit“ (Niederberger/Achermann 2003, S. 80) von Ausbildungsplätzen entweder das Primat der Chancengleichheit zu unterwandern oder als ineffizient zu gelten. Es gilt vielmehr *fallanalytisch* zu untersuchen, wie sich Lehrpersonen selbst im Übergangssystem positionieren. Es geht darum, wie sie ihre Funktion als Lehrperson in Übergangsausbildungen beschreiben, welche Tätigkeiten sie dabei wie hervorheben, inwiefern sie ihre Rolle als Lehrperson im Übergangssystem als unterschieden zu der in anderen Bildungsstufen ansehen und vor allem: *wie sie sich den Erfolg oder Misserfolg ihrer Schülerinnen und –Schüler in der Ausbildungsplatzsuche im Kontext ihrer eigenen Tätigkeit erklären.*

Dazu untersucht der Beitrag „berufliche Selbstbeschreibungen“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 15) von Lehrpersonen in Übergangsausbildungen. Die Selbstbeschreibungen wurden in Form von themenzentrierten Interviews (Schorn 2000) erhoben. Dabei ging es darum, im Gespräch mit den Lehrpersonen mehr über ihre Tätigkeit und Perspektive im Übergangssystem zu erfahren.³ Da in diesen beruflichen Selbstbeschreibungen nach Nittel et al. sowohl „Abgrenzung[en] gegenüber anderen [pädagogischen] Berufsgruppen“, als vor allem auch Legitimationen im Hinblick des „gesellschaftlichen Auftrag[s]“ (ebd., S. 15) verhandelt werden, eignet sich diese Herangehensweise besonders, um die

2 Zwar werden bundesnahe (Forschungs-)Institutionen nicht müde zu betonen, dass auch noch kurz vor Start des Ausbildungsjahrs etwa jede siebte Lehrstelle unbesetzt ist. Letztlich werden diese sogenannten „offene[n] Lehrstellen“ (Golder et al. 2018, S. 40) von den Lehrbetrieben aber gar nicht vergeben, so dass fraglich ist, wie verfügbar diese Ausbildungsplätze tatsächlich waren. Begründet wird diese Nicht-Vergabe seitens der Betriebe damit, dass sie mehrheitlich „nur ungeeignete Bewerbungen erhalten“ (ebd., S. 41) hätten. Nach Meyer (2009, S. 76) besteht folglich angebotsseitig an Mangel „an Ausbildungsplätzen für eher (leistungs-)schwächere junge Bildungsnachfragende“. „Hier“, so Meyer (ebd.) weiter, „scheint das duale Berufsbildungssystem mit seiner stark marktwirtschaftlichen Orientierung seit längerer Zeit an die Grenzen seines Funktionierens zu stossen.“

3 Diese Interviews sind Teil eines Dissertationsprojekts zu Übergangsausbildungen in der Nordwestschweiz und wurden im Jahr 2016 aufgezeichnet. Waren die Interviews mit drei Lehrpersonen sowie einer Rektorin und einem Prorektor im Sinne einer Feldzugangsstrategie und zur Erleichterung der Rekrutierung von Jugendlichen geplant, so erhielten sie im Verlauf des Dissertationsprojekts zunehmend eine eigene empirische Bedeutung. Nicht nur eröffnete sich damit eine zusätzliche Perspektive auf das Übergangsgeschehen, insbesondere zeigte sich nach erfolgter Datenerhebung auch, dass bisher die Perspektive der Lehrenden kaum bis gar keinen Nachhall in der Forschungsliteratur findet.

skizzierten Fragestellungen fallanalytisch untersuchen zu können (Yin 2003). Als Grundlage der Interpretation dienen die Transkripte der Audioaufnahmen der Interviews. Diese wurden mittels der Methode der *thematic analysis* in zwei Schritten ausgewertet (Guest/MacQueen/Namey 2012). Dafür wurden zuerst für jeden Einzelfall bedeutende *themes* und *patterns* der beruflichen Selbstbeschreibung identifiziert, um ausgehend davon einen Katalog der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen ableiten und konstruieren zu können.

II

Bei den untersuchten Lehrpersonen handelt es sich um zwei Lehrerinnen und einen Lehrer, die in der Nordwestschweiz unterrichten. Zwei der befragten Lehrpersonen können auf Grund ihrer bisherigen Anstellungsdauer, ihres Vollzeitpensums sowie ihrer unbefristeten Anstellung als Klassenlehrperson als „erfahren“ eingestuft werden. Eine davon ist Frau Martinez. Sie unterrichtet seit zwanzig Jahren als Klassenlehrerin in Übergangsausbildungen. Ihre Ausbildung zur Primar- und Oberstufenlehrerin schloss sie am damaligen Lehrerseminar ab. Tatsächlich unterrichtete sie aber überwiegend in Übergangsausbildungen, also in Schulklassen zwischen der Sekundarstufe I und II. Vom Werdegang her bezeichnet sich Frau Martinez selbst als Bildungsaufsteigerin mit Migrationshintergrund; ihre Eltern kamen als sogenannte Gastarbeiter und Gastarbeiterin aus Spanien in die Schweiz. Die Zugangsberechtigung zum Lehrerseminar erwarb sich Frau Martinez auf dem zweiten Ausbildungsweg.

Die zweite Lehrperson ist Herr Müller. Er unterrichtet seit knapp fünfzehn Jahren in Übergangsausbildungen. Auch er absolvierte seine Ausbildung am damaligen Lehrerseminar. Anfangs war Herr Müller als Primarlehrer tätig. Sukzessive bildete und entwickelte er sich weiter: zuerst zum Oberstufenlehrer, dann zum Begabtenförderer, danach zum Schulleiter und zum Berufswahlcoach. Parallel dazu war Herr Müller in diversen Schulevaluations- und Schulentwicklungsprojekten tätig, unter anderem auch in der Evaluation, Zusammenführung und Neukonzeption der Übergangsausbildung im Kanton Aargau. So kam es, dass Herr Müller vor über zehn Jahren eine Anstellung als Lehrer in den Übergangsausbildungen annahm. Seither ist er als Klassenlehrer wie auch Teamleiter – in etwa vergleichbar mit einer Anstellung als Konrektor – in einer Übergangsausbildung tätig. Stolz berichtet er davon, wie er mit seiner Begabtenförderungsklasse mit dem Namen „Robotik und Forschung“ – es handelt sich hierbei um ein Förderangebot des Kantons, welches sich an mathematisch hochbegabte Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe richtet – zur letzten Jugendweltmeisterschaft nach St. Louise (USA) fahren durfte. Diese Begabtenförderung ist für ihn, wie er sagt, „ein Ausgleich“⁴ zu seiner Tätigkeit in der Übergangsausbildung.

4 Dieses und die nachfolgenden Zitate von Herrn Müller, Frau Gerber und Frau Martinez werden den Transkripten der Interviews entnommen, welche im Juni 2016 mit den Lehrpersonen durchgeführt wurden.

Bei der dritten Lehrperson, Frau Gerber, handelt es sich um eine Berufseinsteigerin, die Teilzeit als Sportlehrerin in den Übergangsausbildungen tätig ist. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie ihr Lehramt der Sekundarstufe II noch nicht abgeschlossen. Zu ihrer Anstellung in der Übergangsausbildung kam sie über eine Bekannte, „über Vitamin B“, wie sie sagt. Diese Bekannte, ihre zukünftige Vorgesetzte und Leiterin der Fachschaft Sport habe ihr gesagt, dass sich bei einer Stellenausschreibung nur schlechte Lehrpersonen bewerben würden, „Lehrpersonen, die sonst nirgends eine Stelle finden“. Denn, so Frau Gerber weiter, „will hier eigentlich niemand unterrichten, wenn er auswählen kann“. Weshalb sie sich dennoch dazu entschieden hat, hängt in ihrem Fall mit ihrer Bekannten zusammen. Diese hätte sie davon überzeugt, dass für sie, einmal diese Aufgabe gemeistert, alles andere – gemeint sind damit andere Schulstufen und insbesondere eine Anstellung an einem Gymnasium – im Vergleich dazu „ein Zuckerschleck“ sein werde. Im Unterschied zu Frau Martinez und Herrn Müller betrachtet Frau Gerber ihre Anstellung demnach als Lehrjahre. Nicht von ungefähr unterrichtet sie heute nicht mehr in Übergangsausbildungen.

Danach gefragt, wie sie ihre Tätigkeit als Lehrperson in der Übergangsausbildung beschreibe, betont Frau Martinez sogleich, dass es darum gehen *die Jugendlichen für eine Lehrstelle fit zu machen*, oder wie sie selbst ausführt:

Es geht darum die Leute fit zu machen, parat zu machen für die Lehre. Und das ist nur eines: Bewerbungen schreiben und Wissenslücken schließen. Das andere ist dann die Leute so vorzubereiten, dass die parat sind, auch belastbar sind, auch mal mit Kopfweh in die Schule gehen, oder mit Bauchweh, also einfach mal die Zähne zusammenbeißen. Wir lernen hier zusammen, weil, das Leben ist nicht nur lustvoll und interessant, manchmal ist es auch langweilig. Es geht also darum, die Jugendlichen wirklich für die Lehre parat zu machen, und zwar nicht nur beruflich, sondern charakterlich. Sachen mit ihnen trainieren, zum Beispiel Druck aushalten, weil Druck gibt es im Beruf immer wieder.

Die Berufsvorbereitung beinhaltet nach Frau Martinez demnach mehrere Aufgaben. Einerseits gehe es darum, die Lehrstellensuche voranzubringen sowie schulische Lücken zu schließen. Andererseits gehe es in der Übergangsausbildung aber auch darum, an den Jugendlichen selbst, oder wie sie sagt, an deren Charakter zu arbeiten. Diese „Charakterarbeit“ hat für Frau Martinez eine präventive Wirkung: Die Jugendlichen sollen lernen, sich auch in der – im Vergleich zur Schule eher rauen – Arbeitswelt zu behaupten, respektive nicht bereits bei den ersten Widrigkeiten und Konflikten mit dem Lehrmeister die Berufslehre „hinzuschmeißen“. Diesbezüglich erzählt Frau Martinez, dass sie den Jugendlichen immer wieder sage, sie seien wie Rohdiamanten, „Rohdiamanten, an denen wir jetzt schleifen, und jeder braucht seinen eigenen Schriff, bis er glänzt“.

Auch für Herrn Müller steht diese Arbeit am Jugendlichen im Zentrum seiner Tätigkeit. Wichtig ist für ihn dabei, „dass Jugendliche lernen, bewusster Verantwortung zu übernehmen“. Diese Formulierung wiederholt er mehrfach im Interview: „Wie können Jugendlicher bewusster Verantwortung übernehmen?“. Diese Frage beschäftigt Herrn Müller seit dem Beginn seiner Anstellung in den Übergangsausbildungen. Danach gefragt, was diese Übernahme

von Verantwortung für ihn konkret bedeute, kommt Herr Müller sogleich auf den Ausbildungsplatz zu sprechen. Zwar könnten sie in der Schule der Lehrstellensuche „Rahmenbedingungen“ geben, wie er sagt. Letztlich sei der Ausbildungsplatz aber Sache der Jugendlichen. Klar ist für ihn ebenso, dass sich die Jugendlichen an der Arbeitswelt zu orientieren haben und nicht umgekehrt. In diesem Zusammenhang zitiert er immer wieder den Leitspruch der Übergangsausbildung, an dem er als Schulentwickler selbst mitgearbeitet hat: „Wir orientieren uns an der Arbeitswelt.“

Erst nachdem die Jugendlichen tatsächlich auch einen Ausbildungsplatz gefunden haben, entwickelt er mit ihnen einen individuellen Fachunterricht. Gemeinsam mit den Jugendlichen legt er fest, in welchen Fächern und wie genau sich die Jugendlichen im Hinblick auf die Lehrstelle verbessern sollen; zum Beispiel in Mathematik, Französisch, Deutsch, Englisch oder Informatik. Gelernt wird ab diesem Zeitpunkt im Selbststudium, in sogenannten „Lernateliers“. Herr Müller begleitet und überprüft diesen Lernprozess aus der Ferne. Er versteht sich dabei als „Lerncoach“. Umgekehrt ist es ihm so möglich, sich intensiv denjenigen Jugendlichen zuzuwenden, die immer noch keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Diese Ausdifferenzierung des Unterrichts stellt für Herrn Müller einen zweifachen Gewinn dar. Er könne so die Jugendlichen sowohl individuell bei der Lehrstellensuche als auch bei der Schließung fachlicher Lücken betreuen. Hinzu komme, dass der schulische Unterricht klar für die berufliche Ausbildung konzipiert sei. Des Weiteren gehe es bei diesem Selbststudium aber auch darum, wie er sagt, diejenigen Jugendlichen zu beschäftigen, die nun einen Ausbildungsplatz haben, aber noch bis Ende des Schuljahrs warten müssen, bis sie ihre Berufslehre antreten können.

Als Sportlehrerin unterrichtet Frau Gerber eine Übergangsklasse für maximal drei Stunden pro Woche. Dies unterscheidet sie von Frau Martinez und Herrn Müller, die als Klassenlehrpersonen täglich mit ihren Schulklassen zu tun haben. Ebenso ist Frau Gerber nicht direkt in den Berufsfindungsprozess und die Lehrstellensuche involviert. Nichtsdestotrotz spricht sie ihre Schüler und Schülerinnen insbesondere im informellen Rahmen, zum Beispiel während der Schulpausen oder während Schulausflügen darauf an. Als Sportlehrerin habe sie „einen anderen Zugang zu den Schülern, nicht so einen strikten“. Die Jugendlichen erzählten ihr dabei ziemlich direkt, dass sie auf diese Übergangsausbildung am liebsten verzichten würden. Ginge es nach den Schülerinnen und Schülern, so Frau Gerber, „so wären diese am liebsten in einer Berufslehre; weil sie aber keine gefunden haben, sind sie nun hier“. Dies und das, was sie den „schlechten Ruf“ der Übergangsausbildung nennt, beschäftigt Frau Gerber sehr. Dabei erinnert sie sich, wie sie als Gymnasiastin verächtlich am Schulgebäude der Übergangsausbildung vorbeiging, welches auf dem gleichen Gelände des Gymnasiums gelegen war: „Ich erinnere mich, wie ich damals als Schülerin auch auf die Schule und ihre Schüler despektierlich hinunterschaute, im Sinne von, das sind so die Dummen, das untere Drittel der Gesellschaft, das es nicht zustande bringt, sich zu integrieren“.

Selber nun an dieser Schule zu arbeiten, ändere den Blick sehr, so Frau Gerber. Niemand komme freiwillig hierher. Eventuell könne das Übergangsjahr für einzelne ein „Plan B“ sein. Letztlich möchten die Jugendlichen aber in der Berufswelt Fuß fassen und fänden sich demgegenüber „in der Schule wieder“. Für Frau Gerber kann es demnach auch nicht überraschen, dass die Jugendlichen auch nach dem erfolgreichen Abschluss einer Übergangsausbildung und der erfolgreichen Suche eines Lehrstellenplatzes, „immer noch schlecht über die Übergangsausbildung sprechen“. Zwar versichern ihr die Jugendlichen in informellen Gesprächen immer wieder, dass sie gerne zu ihr in den Sportunterricht gekommen sind. Dennoch fragt sie sich, inwiefern ihre Arbeit als Lehrperson tatsächlich sinnvoll ist.

Ich denke, viele Schüler erhoffen sich Unterstützung in dieser Schule, Unterstützung für die Lehrstellensuche. Mit dieser Erwartung kommen sie auch ins Übergangsjahr. Insbesondere am Anfang. Ende Schuljahr kommt hingegen dann die Kritik. Auch wenn die Schüler abgeschlossen haben und auch wenn sie eine Lehrstelle gefunden haben. Ich meine, wir versuchen ihnen von der Schule her immer zu sagen, sie seien in einer guten Schule, wir hätten einen guten Ruf. Aber das passt einfach nicht mit dem, was sie so in der Gesellschaft hören. Und sobald sie dann eine Lehrstelle haben, dann sehen sie tatsächlich keinen Sinn mehr in dieser Schule. Wir sagen ihnen dann, dass macht ihr für eure Lehrstelle. Sie sehen es aber als sinnlos. Und der ewige Kritikpunkt – aber das ist überall so – sind die Lehrer. Aber wie gesagt, das findet man überall so.

Zwar relativiert Frau Gerber diese Kritik an den Lehrpersonen insofern, als dass sie sagt, das sei überall so. Trotzdem macht ihr der gesellschaftliche Ruf der Schule zu schaffen. Für sie sei klar, dass sie nicht ihr ganzes Leben hier unterrichten werde. Vielmehr handle es sich bei dieser Anstellung, um „Lernjahre“. Diese helfen ihr, ihre aktuelle Tätigkeit auszuführen.

Auch Frau Martinez kommt in ihrer beruflichen Selbstbeschreibung auf Jugendliche zu sprechen, die relativ früh im Übergangsjahr bereits eine Lehrstelle gefunden haben und nun den Rest des Schuljahres „irgendwie überstehen müssen“. Wohl deswegen bezeichnet sie die Arbeit mit diesen Schülerinnen und Schülern als „anspruchsvoll“:

Anspruchsvoll ist es die Leute bei der Stange zu halten, die bereits eine Lehrstelle haben. Diese Leute zu gewinnen, das ist nicht einfach. Ihnen zu sagen, ‚schaue jetzt wird es eine Charaktersache‘. Du hast eine gute Arbeitshaltung, weil du es bist und nicht einfach, weil du eine Lehrstelle hast. Dann kannst du sie bei der Ehre packen. Und weißt du, ich lobe sie immer wieder. Aber teilweise ist es fast noch schwieriger, jemand bei der Stange zu halten, der dann nach langer Suche endlich eine Lehrstelle hat.

So gesehen versteht Frau Martinez auch dieses *bei der Stange halten* als eine Vorbereitung auf die nachfolgende Lehre. Umgekehrt beschreibt sie den fachlichen Unterricht als eine Nebentätigkeit. Beispielhaft hierzu sagt sie: „Das Schwierige hier ist nicht das Fachliche, also das Schulische. Also wenn ich hier mal zwei Stunden am Stück Mathematik unterrichten kann ohne Zwischenfall, dann ist das wie Ferien für mich“. Häufig gehe es in ihrem Unterricht um andere Dinge. Sie führt dies wie folgt aus:

Zum Beispiel, was machst du, wenn ein Schüler zum Frühstück ein „Red Bull“ trinkt und eine Zigarette raucht? Ich toleriere das nicht. Das ist mir wichtig. Da fängt es an. Mir ist es wichtig, dass sie zuhause gut gefrühstückt [haben]. Und so besprechen wir das dann auch. Was ist ein gutes Frühstück? Früher ging es wahrscheinlich nur um das Schulische, heute ist es anders. Es geht um Sachen, die eigentlich von zu Hause aus hätten kommen müssen, die aber nicht mehr von zu Hause aus kommen, sprich da gelernt werden.

Wenn Frau Martinez ihre berufliche Selbstbeschreibung zeitlich vergleicht, so steht für sie außer Frage, dass sich ihr Aufgabenprofil verändert hat. Sei es früher vorrangig um die Vermittlung von schulischen und fachlichen Inhalten gegangen, so würden heute die Verhaltensweisen der Jugendlichen zur Herausforderung. Verhaltensweisen, bei denen sie davon ausgeht, dass sie in der beruflichen Ausbildung für den Lehrmeister zum Problem werden könnten. An diesen Verhaltensweisen möchte sie mit den Jugendlichen arbeiten. Dabei bleibt offen, inwieweit sie diese jugendlichen Verhaltensweisen tatsächlich auch sie selbst als Lehrerin stören. Sie geht aber davon aus, dass solche Verhaltensweisen während des Berufslebens zum Problem werden könnten. Das Frühstück mit Energiedrink und Zigarette steht für sie dabei symptomatisch für eine Reihe weiterer *unguter* Verhaltensweisen. Dieser „Tendenz“ möchte sie „früh entgegenwirken“.

Ein weiterer Aspekt, auf den sie diesbezüglich ausführlich eingeht, ist das, was sie die „Streitkultur“ nennt. Nach Frau Martinez fehlt es ihren Schülern und Schülerinnen an einer Streitkultur. Die Jugendlichen hätten von zu Hause aus nicht gelernt, wie sie mit Konfliktsituationen und Kritik umgehen können. Beides, die Kritik, wie auch der Konflikt, sind nach Frau Martinez aber Aspekte, die während der beruflichen Ausbildung in der Beziehung mit dem Lehrmeister Schwierigkeiten bereiten könnten. Dementsprechend sieht sie es als ihre Aufgabe, die Jugendlichen auch in dieser Hinsicht *fit zu machen für die Lehre*.

Und ich sage ihnen immer anfangs Schuljahr: ‚Ihr werdet mich auch hassen und ihr dürft mich auch hassen. Aber wir bleiben anständig. Wir werden uns auf den Keks gehen und ihr werdet mir auf den Zentralnerv gehen und ich euch auch, aber wir bleiben korrekt miteinander. Wir können über alles sprechen, wir gehen raus unter vier Augen, Fetzen werden fliegen‘. Aber, ja, das sind halt auch so Sachen. Wo lernt man das? Diese Streitkultur, etwas auszudiskutieren. Ich meine, wir haben hier auch Jugendliche, wenn du denen etwas sagst, dann stehen sie auf und schnauzen dich als Lehrperson an. So etwas geht dann in der Lehre einfach nicht mehr. Das macht man einmal und dann ist man weg. Also wie reagiert man auf Kritik? So etwas müsste vielleicht auch von zu Hause kommen. Also sogar, wenn man mal ungerecht behandelt wird, einfach mal auf Zehn zählen und abwarten und nicht gerade ausrasten.

Es wird ersichtlich, wie Frau Martinez in ihrer Berufsvorbereitung insbesondere das Sozialverhalten der Jugendlichen thematisiert. Der fachliche Unterricht kommt demgegenüber in ihrer beruflichen Selbstbeschreibung nur am Rande vor. Auffallend ebenso, dass sie mit dem, was sie als *fit machen für die Lehre* umschreibt, vor allem eine Anpassung seitens der Jugendlichen an sogenannte betriebliche Erwartungen meint. Sei es, dass sie davon ausgeht, der Jugendliche hätte *gut gefrühstückt*, oder auch, dass dieser *mal auf Zehn zählen kann*

ohne gerade auszurasten – letztlich geht es für Frau Martinez darum, die Jugendlichen insofern auf eine Lehre vorzubereiten, als dass sie nicht in Konflikt mit ihren Lehrmeistern geraten. Denn, im Unterschied zur Schule, so Frau Martinez, gestehe die Berufswelt den Jugendlichen weniger Fehler zu.

Auch für Frau Gerber ist dieser „Umgang mit Autoritätspersonen“ ein zentraler Lerninhalt des Übergangsjahrs. Nicht alle Jugendlichen hätten verstanden, „welche Uhrzeit geschlagen hat, wie ernst die Sache ist“. Diese „Unfähigkeit sich auch unterzuordnen“, wie sie sagt, merke man ihnen in ihrem „Auftreten und Gehabe“ im Sportunterricht an. Bei diesen Jugendlichen, so Frau Gerber, sehe sie bereits früh, wie es mit ihnen weitergehen, respektive im Hinblick der Lehrstellensuche eben genau nicht weitergehen werde. Demgegenüber bereitet es ihr eher Mühe zuzuschauen, „wenn jemand so schüchtern ist, so ein ruhiges Mäuschen“. Bei diesen Jugendlichen mache sie sich Sorgen, ob diese bei der Ausbildungsplatzsuche und insbesondere den Bewerbungsgesprächen für eine Lehrstelle tatsächlich auch bestehen können.

Danach erfragt, was sie an ihrer Tätigkeit in Übergangsausbildungen als schwierig empfinden, kommen alle drei Lehrpersonen sogleich auf die Schulverweise zu sprechen. Insbesondere Schulverweise, die kurz vor Ende des Ausbildungsjahrs stattfinden respektive, wie Frau Martinez sagt, „stattfinden müssen“. Herr Müller berichtet in diesem Zusammenhang von einem Gespräch mit einem Jugendlichen und dessen Vater, in welchem es darum ging, unter Androhung eines Verweises mehr Kooperation einzufordern.

Gestern hatten wir ein Gespräch im Team mit der Drohung von Wegweisung, zusammen mit dem Vater. Der Jugendliche meinte: ‚Ja weshalb soll ich mich anstrengen, das Jahr ist ja vorbei?‘ Aber für uns ist das klar, wir weisen da auch Jugendliche in der letzten Schulwoche von der Schule, wenn etwas nicht stimmt. Das ist wichtig, sowohl für ihn als auch für die übrigen Schüler, damit sie sich nicht fallen lassen. Eigenverantwortung zu übernehmen, hat viel mit Entscheidungen zu tun. Sich am Ende fallen zu lassen, ist eine Entscheidung.

Hilfreich bei diesen Androhungen von Schulverweisen sei, so betonen beide, der Einbezug des Kollegiums, die gemeinsame Absprache im Team sowie die Unterstützung der Rektoren. Nur solange eine Entscheidung auch vom Kollegium abgestützt sei, könne sie als solche gefällt und verantwortet werden. In dieser Hinsicht fungiert das Kollegium als Gemeinschaft, welche dabei hilft, die eigene Tätigkeit als Lehrperson abzusichern.

Als schwierig umschreiben alle Lehrpersonen auch den Umgang mit denjenigen Schülern und Schülerinnen, die trotz des Besuchs einer Übergangsausbildung letztlich ohne Ausbildungsplatz bleiben. Insbesondere Frau Martinez und Herr Müller sprechen hierbei von einem Lernprozess, der sie auch heute noch beschäftigt. So formuliert Herr Müller:

Wie ich mit Jugendlichen umgehe, die immer noch keine Lehrstellen finden? Ich musste es lernen. Das war lange ein großes Thema für mich. Ich habe mich mit den Jugendlichen identifiziert und verantwortlich gefühlt. Da war es für mich zentral, mir bewusst zu werden, wer eigentlich für was zuständig ist. Zuständigkeiten müssen geklärt sein. Und auch wenn es standesmäßig geklärt ist, ist es dann im Einzelnen nicht immer gleich einfach. Wichtig sind hierzu die wöchentlichen Sitzungen im Lehrerteam. Da können wir uns gegenseitig unterstützen, eine Distanz und Objektivität wahren.

Es wird deutlich, wie das Kollegium insbesondere in Krisenmomenten eine bedeutende Stellung und Funktion einnimmt. Sei es bei Schulverweisen oder bei der Besprechung von sogenannten „schwierigen Einzelfällen“: immer dient das Kollegium als ein Resonanz- und Deutungsraum, in welchem die Verantwortung der Lehrperson geklärt wird. Trotz allem bleibt es aber dabei, dass für beide Befragten stets etwas Unangenehmes mitschwingt, wenn Schüler oder Schülerinnen ohne einen beruflichen Ausbildungsplatz die Übergangsausbildung verlassen. Manchmal, so Frau Martinez, gelinge es ihr dabei nicht so gut, die „Distanz zu wahren“. Im Gegenteil sagt sie: „dann lasse ich mich auf einen doofen Machtkampf ein. Ja, ich scheitere oft, wichtig ist aber: was nehme ich davon mit?“.

Um diesem Scheitern zuvorzukommen, hat sich Frau Martinez über die Jahre ein dichtes Netzwerk an Kontakten mit Lehrmeistern aufgebaut, meist solchen, die sie seit Jahren kennt und bei denen schon mehrere ihrer Jugendlichen eine Berufslehre erfolgreich absolviert haben. Auf dieses Kontaktnetz ist Frau Martinez besonders stolz. Nicht nur, weil es auch vorkommt, wie sie sagt, dass einzelne Lehrmeister persönlich bei ihr nachfragen, ob sie für sie einen *guten Jugendlichen hätten*. Darüber hinaus verdeutlicht ihr dieses dichte Netz an Kontakten, dass sie über die Jahre gesehen in ihrer Vermittlungstätigkeit von Ausbildungsplätzen ziemlich erfolgreich war. Sie beschreibt dies, wie folgt:

Wie habe ich mein Netzwerk an Lehrmeistern hergestellt? Viel Arbeit, viele Gespräche, viele Telefonate, viele Jahre. Ich kann dir ein paar aufzählen, die Frau Stalder vom Justiz- und Sicherheitsdepartement, Frau Moser von der IKEA, der Herr Räuber von Mercedes Benz, der Herr Werner von der Spitex Allschwil. Ich habe einen großen Ordner. Den kann ich dir mal zeigen. Da steckt viel Arbeit drin. Dieses Netzwerk muss man pflegen. Die Lehrmeister müssen mir vertrauen. Diesen Frühling rief mich ein Lehrmeister im Lehrerzimmer an. Das Telefon klingelte und es hieß, ich soll mal ans Telefon, jemand möchte mit mir sprechen. ‚Grüezi Frau Martinez, haben sie jemand Gutes für mich?‘; das ist schon cool. Ich meine auch so vor allen Kollegen im Lehrerzimmer. Du darfst einfach nicht die Katze im Sack verkaufen, insbesondere was das Verhalten angeht. Dann ist fertig. Ich habe Lehrmeister, die jetzt schon mehrere Jugendliche von mir hatten. Und ich habe nun sogar schon ehemalige Schüler, die jetzt selber Lehrmeister sind und mich nun anrufen und nach Lehrlingen fragen. Bei einem haben schon fünf Jugendliche von mir eine Lehre gemacht. Er hat mich immer wieder angerufen, ob ich jemand Gutes für ihn hätte. Da muss man vorsichtig sein, mit dem Vertrauen auch umgehen können. Oder gerade letzthin war ich in einem Büchergeschäft, da sehe ich eine ehemalige Schülerin, die jetzt zum zweiten Mal Mutter wird, an der Berufsfachschule unterrichtet, Prüfungsexpertin ist und so weiter. Schau, ich bekomme wieder Gänsehaut, wenn ich das erzähle, das macht mich schon stolz.

Ihrem Netzwerk attestiert Frau Martinez damit eine doppelte Bedeutung. Sowohl kann sie direkt Jugendliche an Lehrmeister vermitteln – eine Option, die den Vermittlungserfolg in einzelnen Fällen sehr wahrscheinlich erhöhen dürfte. Dazu kommt, dass ihr damit auch deutlich wird, welche Arbeit sie über die letzten Jahre als Lehrperson in Übergangsausbildungen tatsächlich vollbracht hat. Nicht von ungefähr finden sich unter diesen Kontakten auch ehemalige Schüler und Schülerinnen, die nun als Lehrmeister, Berufsschullehrerin

und Prüfungsexpertin tätig sind. Sehr wahrscheinlich – so zumindest unsere Annahme – scheinen ihr diese persönlichen Erfolgsgeschichten auch in der Verarbeitung von sogenannten „schwierigen“ Fälle zu helfen, zum Beispiel Jugendliche, die trotz einer Übergangsausbildung keine Anschlusslösung finden oder von der Schule verwiesen werden.

Im Unterschied zu dieser ‚Netzwerk-Strategie‘ verfolgt Herr Müller einen anderen Weg im Umgang mit ausbildungslosen Jugendlichen. Er kommt nochmals auf seine Formulierung zu sprechen, dass es darum gehe, dass *Jugendliche bewusster Verantwortung übernehmen*. Herausfordernd für ihn als Lehrperson seien dabei insbesondere Situationen, in denen er deutlich sehe, dass eine Jugendliche, „einen Beruf anstrebt, den wir als Lehrer als unrealistisch einschätzen“. Damit umzugehen sei für ihn kein leichtes Unterfangen; im Gegenteil sagt er:

Ich denke für uns Lehrer ist es immer auch eine Herausforderung auszuhalten, wenn Jugendliche einen Beruf anstreben, den wir selbst als unrealistisch einschätzen. Wie gehe ich als Lehrperson damit um? Wie schon gesagt – und das liegt wahrscheinlich an meinem Charakter – widerstrebt es mir hier Druck auszuüben; weil, das Risiko, dass es dann auch scheitern könnte, das möchte ich nicht übernehmen. [...] Im Sinne eines Coachs ist es für mich viel entscheidender zu fragen, wie ich Jugendliche dazu bringen kann, dass sie bewusster Verantwortung übernehmen. [...] Mit den Jahren habe ich so gelernt, dass ich meine Zufriedenheit nicht vom Ergebnis abhängig machen darf, sondern davon, wie ich mit den Jugendlichen arbeite.

Anders als Frau Martinez, die in ihrem Fall die Erfolgserlebnisse ihrer Vermittlungstätigkeit anhand von einzelnen Beispielen hervorhebt, möchte Herr Müller seine Zufriedenheit als Lehrperson, wie er sagt, *nicht vom Ergebnis abhängig machen*. Gemeint ist damit, dass er sein Tun als Lehrperson in der Übergangsausbildung nicht vor dem Hintergrund seiner Vermittlungsquote beurteilt. Im Vordergrund steht für ihn vielmehr die Deutung des Übergangsjahrs als ein Berufsfindungsprozess. Ein Prozess, den er als Coach aktiv begleitet, nicht aber verantwortet. Denn die Verantwortung für den Ausbildungsplatz liegt für Herrn Müller klar bei den Jugendlichen und deren Eltern. Damit ist nicht gesagt, dass sich Herr Müller nicht um den einzelnen Jugendlichen kümmert; im Gegenteil, fest steht für ihn aber gleichwohl, dass er als Lehrperson „nur Rahmenbedingungen“ vorgeben kann.



Zwar sei es mitunter entscheidend, welche Rahmenbedingungen er selbst wie auch die Schule und Politik für die Lehrstellensuche vorgeben. Dies ändert aber für ihn nichts daran, dass es Sache der Jugendlichen ist, „sich um ihre Zukunft zu kümmern“. Denn „die Gesellschaft“, so Herr Müller, „geht klar in diese Richtung: es geht darum, die Verantwortung für sein Tun selbst zu übernehmen“. Demnach sei er diesbezüglich mit seiner Überzeugung, wie er sagt, „in bester Gesellschaft“. Für ihn kommt hinzu, dass es „so oder so“ „vielmehr darum geht, wie ich mich selbst als Lehrperson motivieren kann, um mit diesen Jugendlichen so zu arbeiten, dass sie persönlich weiterkommen“. In dieser Hinsicht deutet Herr Müller ähnlich wie Frau Martinez den Berufsfindungsprozess der Schülerinnen und Schüler als einen eigenen und in gewisser Hinsicht endlosen Lernprozess, der sie stets aufs Neue als Lehrperson in Übergangsausbildungen herausfordere. Für beide macht mitunter genau dieser stete Lernprozess den Kern ihrer Tätigkeit aus.

III

Am Beispiel von drei „beruflichen Selbstbeschreibungen“ (Nittel et al. 2014, S. 15) untersucht der Beitrag die Rolle und Funktion von Lehrpersonen in Übergangsausbildungen. In der Forschungsliteratur wird diesen eine besondere Bedeutung in der Vermittlung von Ausbildungsplätzen zugesprochen (Barth/Angst 2018). Niederberger und Achermann (2003, S. 80) sprechen von der „Vermittlungstätigkeit“, die eine „dauerhafte Präsenz des Vermittlers auf dem Stellenmarkt“ erfordere. Lehrpersonen, so Niederberger und Achermann weiter, „die sich in der Vermittlung von Ausbildungsplätzen engagieren, unterhalten darum ihre eigenen Netzwerke und pflegen kontinuierliche Kontakte, die ihnen den Informationsfluss und das Vertrauen der potenziellen Abnehmer sichern“ (ebd.). So gesehen steht die in diesem Beitrag untersuchte Lehrperson Frau Martinez mit ihrem Netzwerk an Kontakten mit Lehrmeistern idealtypisch für das, was Niederberger und Achermann unter einer *engagierten* Vermittlungstätigkeit verstehen.

Die untersuchten Fallbeispiele zeigen zudem, dass die Rolle und Funktion der Lehrpersonen in Übergangsausbildungen aber auch über diese Vermittlungstätigkeit hinausgehen. So bestätigen Herr Müller und Frau Martinez, dass sie ihren Unterricht primär auf die Lehrstellensuche ausrichten und demgegenüber sogenannte fachliche und schulische Aspekte eher in den Hintergrund rücken. Ungeachtet dessen wird in den Fallstudien aber zugleich ersichtlich, dass es in ihrer Tätigkeit immer auch um mehr geht als um die Vermittlung von und in Lehrstellen. So zum Beispiel darum, wie Frau Martinez betont, die Jugendlichen überhaupt *fit zu machen für die Berufslehre*. Diese *Charakterarbeit*, wie sie sagt, oder diese *Arbeit am Jugendlichen*, wie Herr Müller ergänzt, stellt in gewisser Hinsicht eine Vorbedingung der Berufsvermittlung dar.

In der Forschungsliteratur wird diese Berufsvorbereitung mitunter als ein „cooling-out“ (Heinimann 2006, S. 20) untersucht. Das „cooling-out“ meint dabei in Anlehnung an Clark (1960) und Goffman (Goffman 1952), eine von

den Lehrpersonen initiierte Abkühlung respektive Herabstufung von Berufsaspirationen der Jugendlichen. Die Fallstudien deuten an, was diese „Aspirationsabkühlung“ (Thielen 2014b, S. 178) für Lehrpersonen alles beinhaltet. So geht es neben der beruflichen Umorientierung ihrer Schülerinnen und Schülern auch darum, wie Frau Martinez es ausdrückt, den Jugendlichen beizubringen, *auf Zehn zu zählen*, respektive dass diese lernen *sich unterzuordnen*, wie dies Frau Gerber nennt.

Ersichtlich wird somit, dass die Berufsvorbereitung in den Übergangsausbildungen klar im Sinne einer beruflichen und gesellschaftlichen Eingliederung operiert. In Anlehnung an Sacchi und Meyer (2016, S. 11) artikuliert sich hierin womöglich die *Kompensationsfunktion* respektive *Orientierungs- und Berufswahlfunktion* der Übergangsausbildungen im Schweizer Bildungssystem. Beides, so Sacchi und Meyer, ziele darauf ab, die Jugendlichen sowohl in Bezug auf ihre schulischen Leistungen wie auch ihr Sozialverhalten „berufsbildungsfähig“ (ebd. S. 11) zu machen. Mit Blick auf die Fallstudie wird ersichtlich, wie es in der Handlungspraxis der Lehrpersonen, wenn überhaupt, nur nachgeordnet darum geht, schulische Lücken zu schließen. Im Zentrum der Kompensationstätigkeit steht vielmehr die Vermittlung von sogenannten „Arbeitsmarktugenden“ (ebd. S. 11), also Verhaltensweisen der Jugendlichen, von denen die Lehrpersonen annehmen, dass sie ein potentielles Problem für den zukünftigen Lehrmeister darstellen könnten. Frau Martinez bringt das Beispiel des *richtigen Frühstücks* sowie der zu erlernenden *Streitkultur* ein; Herr Müller spricht von der *Übernahme der Verantwortung*, die seitens der Jugendlichen in der Übergangsausbildung zu erlernen ist, und für Frau Gerber geht es schlichtweg um Unterordnung.

Interessanterweise zeigen etwa Bildungs- und Erwerbsverlaufsstudien von Übergangsschülerinnen und -schülern, dass die Spannweite der erreichbaren Ausbildungs- und Berufspositionen nach dem Besuch einer Übergangsausbildung für Jugendliche markant sinkt (Sacchi/Meyer 2016). Am ehesten finden sich Jugendliche in der Schweiz nach einem Übergangsjahr in sogenannten eidgenössischen Berufsattestausbildungen⁵ wieder (Hofmann/Häfeli 2015). Dies sind verkürzte Berufsausbildungen, sogenannte Vorlehren, die seitens der schweizerischen Bildungsverwaltung und Bildungspolitik vor über zehn Jahren mit dem Ziel eingerichtet wurden, ‚schulschwachen Jugendlichen‘ einen Direkteinstieg in die berufliche Grundbildung zu ermöglichen. Paradox ist dabei, dass diese ‚Schulschwäche‘ bei den Lehrpersonen selbst kaum ein Thema sind. Im Gegenteil: Es geht vielmehr um das, was bezugnehmend auf Willis (1982) als die *schulische Definition der richtigen Verhaltensweise* analysiert werden kann:

5 Im Unterschied zu den regulären Berufslehren, den sogenannten eidgenössischen Fähigkeitszeugnissen (EFZ), dauert eine eidgenössische Berufsattestausbildung (EBA) nur zwei Jahre. Hinzu kommt, dass der Lehrlingslohn gering ausfällt und dass es formal nicht möglich ist, eine Fachhochschulreife anzustreben. Diesbezüglich muss nach dem EBA eine in der Regel verkürzte EFZ-Ausbildung im gleichen Beruf absolviert werden.

„Wenn jemand die ‚richtige Einstellung‘ zur Schule und ihrer Autorität hat, dann, so scheint es, wird er auch dem Arbeitgeber und der Arbeit gegenüber die ‚richtige Einstellung‘ haben, und zwar so, dass sozialer und ökonomischer Aufstieg erreicht werden kann – ohne jedes Zutun von inhaltlichen Errungenschaften durch Bildung und Leistung.“ (Willis 1982, S. 118)

Als „Kampf um die realistische Berufsperspektive“, wie dies Walther (2014, S. 123) treffend umschreibt, scheint die Vermittlungs- und Platzierungstätigkeit der Lehrpersonen im Übergangssystem demnach eher auf das zu zielen, was sich im Anschluss an Paul Willis‘ Untersuchung des „Learning to Labour“ als das Erlernen der Übernahme einer untergeordneten Position bezeichnen lässt, wobei sich die von Willis untersuchten *Lads* in der damaligen Gegenkultur vielleicht noch *selbst erlauben konnten*, Arbeiter zu werden. Diese Klassenreproduktion bleibt heute sehr wahrscheinlich auch mittels Übergangsmaßnahmen sowie der sogenannten Kompensations- respektive Orientierungsfunktion des Übergangssystems aufrechterhalten.

Neben dieser, wie wir gesehen haben, komplexen Vermittlungs- und Platzierungstätigkeit, weist der Beitrag auf weitere Tätigkeitsfelder von Lehrpersonen in Übergangsbildung hin. Hervorzuheben ist dabei das, was Frau Martinez mit der Formulierung des *bei der Stange halten* zum Ausdruck bringt, nämlich der Umgang mit denjenigen und die Beschäftigung derjenigen Jugendlichen, die bereits früh im Übergangsjahr einen nachfolgenden Ausbildungsplatz gefunden haben, nun aber gezwungen sind, den Rest des Schuljahres abzusetzen.

Erinnern wir uns: Beide Klassenlehrpersonen beschreiben diese Tätigkeit als herausfordernd, zumal sie parallel zur Vermittlungstätigkeit stattfindet. Erneut in Anlehnung an die Funktionsthese der Übergangsbildung nach Sacchi und Meyer (2016, S. 12) könnte diese schulische Beschäftigungsfunktion als eine „systemische Pufferfunktion“ der Übergangsbildungen verstanden werden. Wenn Sacchi und Meyer (ebd.) darunter die Funktion des „Auffangbeckens“ der Übergangsbildungen für jene Jugendlichen meinen, „denen der Direkteinstieg in eine zertifizierende berufliche Grundbildung nicht gelingt“, so bietet der Beitrag mit seiner Fallstudie Einblicke darin, wie diese Pufferfunktion von den Lehrpersonen im konkreten schulischen Alltag für ihre Schüler und Schülerinnen ausgestaltet wird. Es geht darum, wie dies Frau Martinez ausdrückt, die Jugendlichen im Hinblick der nachfolgenden Berufsausbildung *bei der Stange zu halten*. Womöglich kein Zufall, dass Herr Müller exakt zu diesem Zeitpunkt anfängt, die Jugendlichen auch schulisch und fachlich zu unterrichten respektive zu beschäftigen. Beinahe paradox erscheint es demnach, wie es bei dieser Schließung von sogenannten schulischen Lücken eventuell auch darum gehen könnte, das Beibehalten einer schulischen Mindestleistung in der „Warteschlange“ (ebd. S. 13) zu garantieren. Oder anders gesagt: Kompensiert wird in den Übergangsbildungen das, was mittels einer „Bildungsrationierung“ (Meyer 2009, S. 74) selbst erzeugt wurde.

Fassen wir diese Vermittlungs-, Platzierungs- und Beschäftigungstätigkeit der Lehrpersonen in Übergangsbildung abschließend zusammen, so wird ersichtlich, welche herausforderndes und fallspezifisches Unterfangen diese

Aufgaben für die Lehrpersonen darstellt. So scheinen Übergangsausbildung – sei es als Lehrjahre, wie im Falle von Frau Gerber, oder als langjährige Festanstellung, wie im Falle von Frau Martinenz und Herrn Müller – womöglich genau deshalb für gewisse Lehrpersonen „besonders attraktiv“ (Niederberger/Achermann 2003, S. 80) zu sein, weil sie „eben ein hohes Mass an Kreativität und selbständiger Lösungsfindung erfordern“ (ebd.). Damit einher geht ein „hohes Mass an Flexibilität“ (ebd.) oder, mit Illich, an *Schattenarbeit* (vgl. Illich 1981), welche die Schule von diesen Lehrpersonen erwartet, damit die Institution ihrem bildungspolitischen Auftrag überhaupt gerecht wird. Das Kontaktnetz von Frau Martinez oder der Lernprozess von Herrn Müller verdeutlichen diesbezüglich, wie diese Vermittlungstätigkeit seitens der untersuchten Lehrpersonen immer auch mittels einer individuellen Kompensierung struktureller Mängel, also einer *Schatten- und Mehrarbeit*, zustande kommt.

Womöglich spielt es dabei – und muss es wahrscheinlich auch – für die Lehrpersonen in ihrer Schulpraxis nur eine untergeordnete Rolle, dass sie aufgrund einer Lehrstellenknappheit letzten Endes nie all ihre Schülerinnen und Schüler in Ausbildungsplätze vermitteln könnten (vgl. Granato/Krekel/Ulrich 2016; Hupka-Brunner/Meyer/Stalder/Keller 2011). Ungeachtet dessen bleibt ihnen in ihrer Vermittlungsposition daher auch nicht verborgen, dass sie sich mitten in einem „Verdrängungskampf um die raren Ausbildungsplätze“ (Meyer 2009, S. 77) befinden. Sichtbar wird dies in der Diskussion rund um die Schulverweise sowie wie im Umgang mit den Jugendlichen, die letzten Endes ohne einen Ausbildungsplatz das Übergangsjahr verlassen müssen. Beide Klassenlehrpersonen sprechen deshalb hierbei von einer eher unangenehmen Aufgabe, die es im Kollegium wie auch in einem individuellen Lernprozess der Verantwortlichkeitszuteilungen zu meistern gilt. In dieser Hinsicht sehen wir neben den bereits besprochenen Rollen und Funktionen von Lehrpersonen in Übergangsausbildung noch eine letzte, dem Bildungssystem inhärente Schattenaufgabe der Miterzeugung und Rechtfertigung von „Ausschlussprodukten des Bildungsbetriebs“ (Castel 2009, S. 45). So haben Lehrpersonen in ihrer Vermittlungstätigkeit im Rahmen dieser *Ausbildung der Ausbildungslosen* immer auch den latenten Bildungsauftrag, sowohl gegen eine Jugendausbildungslosigkeit anzukämpfen, als auch diese zu rechtfertigen.

Literatur

- Barth, Vanessa/Angst, Sandra (2018): Sind Schüler in Brückenangeboten psychisch belastet? Explorative Untersuchung zum Bedarf von unterstützenden Maßnahmen in Brückenangeboten. In: F. Sabatella & A. von Wyl (Hrsg.): Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf: Psychische Belastungen und Ressourcen. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 75-91.
- Bayard Walpen, Sybille (2013): Obligatorischer Schulabschluss – wie weiter? Zur Bedeutung von Kompetenzeinschätzungen für den Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung. Zürich: Seismo.
- Brahm, Taiga/Euler, Dieter/Steingruber, Daniel (2014): Transition from school to VET in German-speaking Switzerland. Journal of Vocational Education & Training, Heft 66(1), S. 89-104.

- Castel, Robert (2009): Negative Diskriminierung. Jugendrevolten in den Pariser Banlieues. Hamburg: Verlag Hamburger Edition.
- Clark, Burton R. (1960): The "Cooling-Out" Function in Higher Education. *American Journal of Sociology*, Heft 65(6), S. 569-576.
- Gaupp, Nora/Geier, Boris/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 57(2), S. 173-186.
- Glauser, David/Becker, Rolf (2016): VET or general education? Effects of regional opportunity structures on educational attainment in German-speaking Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Heft 8(8), S. 1-25.
- Goffman, Erving (1952): On Cooling the Mark Out. *Psychiatry*, Heft 15(4), S. 451-463.
- Golder, Lukas/Mousson, Martina/Venetz, Aaron/Salathe, Laura/Bohn, Daniel/Herzog, Noah/Wolter, Stefan C. (2018): Nahtstellenbarometer 2018. Bern: Staatssekretariats für Forschung, Bildung und Innovation.
- Granato, Mona/Krekel, Elisabeth M./Ulrich, Joachim Gerd (2016): Allen Jugendlichen ein Ausbildungsangebot!? Wie die „Ausbildungsneigung“ und „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen im Spannungsfeld politischer Auseinandersetzungen verhandelt wird. In: J. Luedtke & C. Wiezorek (Hrsg.): *Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit „ihrer“ Jugend um?* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 162-185.
- Guest, Greg/MacQueen, Kathleen M./Namey, Emily E. (2012): *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Heinimann, Eva (2006): Organisierte Wartebänke. Jugendliche ohne Lehrstelle und Paradoxien der Massnahme „Motivationssemester“. *soz:mag – Das Soziologie Magazin*, 10, 20-23.
- Hoffman, Nancy/Schwartz, Robert (2015): *Gold standard: the Swiss vocational education and training system*. Washington: National Center on Education and the Economy.
- Hofmann, Claudia/Häfeli, Kurt (2015): Übergang in den Arbeitsmarkt nach einer Attestausbildung. In: K. Häfeli, M. P. Neuenschwander, & S. Schumann (Hrsg.): *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-218.
- Hupka-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Stalder, Barbara E./Keller, Anita (2011): PISA-Kompetenzen und Übergangsweg: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. In: E. M. Krekel & L. Tilly (Hrsg.): *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 173-188.
- Illich, Ivan (1981): *Shadow work*. Boston: Marion Boyars.
- Jaik, Katharina/Wolter, Stefan (2016): Lost in Transition: The Influence of Locus of Control on Delaying Educational Decisions. http://repec.business.uzh.ch/RePEc/iso/leadinghouse/0118_lhwpaper.pdf; 19.2.2017.
- Keller, Florian (2014): Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, Thomas (2009): Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye, & P. Gazareth (Hrsg.): *Sozialbericht 2008. Die Schweiz vermessen und verglichen*. Zürich: Seismo, S. 60-81.
- Niederberger, Martin/Achermann, Christine (2003): *Brückenangebote: Struktur und Funktion. Die Rolle von Geschlecht und Nationalität*. Universität Neuchâtel: Schweizerische Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien. <https://doc.rero.ch/record/6452/files/30.pdf>; 20.2.2017.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pool Maag, Silvia (2016): Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsergebnisse zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der

- Schweiz. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Heft 38(3), S. 591-609.
- Sacchi, Stefan/Meyer, Thomas (2016): Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? *Swiss Journal of Sociology*, Heft 42(1), S. 9-39.
- Scherrer, Regina/Künzli, Sibylle (2013): Brückenangebote als Beitrag zur Problemverschleierung. Bildungsverläufe und Bildungsorte am Übergang von der obligatorischen in die nachobligatorische Bildung. *Widerspruch*, Heft 63, S. 53-64.
- Schorn, Ariane (2000): Das „themenzentrierte Interview“. Ein Verfahren zur Entschlüsselung manifester und latenter Aspekte subjektiver Wirklichkeit. *Forum: Qualitative Social Research*, Heft 1(2), S. Art. 23.
- Solga, Heike (2002): „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Heft 54(3), S. 476-505.
- Stolz, Stefanie/Gonon, Philipp (2008): Das „Übergangsregime“ in der Schweiz – Von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung. *Arbeit*, Heft (4), S. 298-310.
- Thielen, Marc (2014a): Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. – *Sozialer Fortschritt*, Heft (4-5), S. 96-101.
- Thielen, Marc (2014b): Männlichkeit verpflichtet. Die pädagogische Bearbeitung randständiger Männlichkeit im Zuge der Herstellung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 171-184.
- Walther, Andreas (2014): Der Kampf um „realistische Berufsperspektiven“. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem? In: U. Karl (Hrsg.): *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 118-135.
- Walther, Andreas/Pohl, Axel/Walter, Sibylle (2007): ‚Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...‘ Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In: B. Stauber, A. Pohl, & A. Walther (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Juventa, S. 97-128.
- Willis, Paul E. (1982): *Spass am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Yin, Robert K. (2003): *Case study research design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.