

## 5. Wider die Abkühlung

---

Die zuvor skizzierte *Ausbildung der Ausbildungslosen* gilt es im größeren Rahmen als Teil von bildungspolitisch-sozialinvestiven Maßnahmen zur «Bekämpfung» von Ausbildungslosigkeit zu verstehen (Bonvin und Rosenstein, 2016; Knecht und Atzmüller, 2017; Pohl und Walther, 2016). Zwar gewinnen diesbezüglich die Nachholbildung von Erwachsenen sowie die vorschulische Bildung von Kindern thematisch an Bedeutung. Im Vordergrund stehen aber ebenso Jugendliche im Übergangssystem. So auch in der Schweiz: Aktuell findet sich jede/r vierte bis fünfte Jugendliche nach Abschluss der obligatorischen Schule in einer Übergangsausbildung wieder (Babel et al., 2016; Sacchi und Meyer, 2016). Damit gemeint sind sogenannte Brückenangebote, Motivationssemester, Vorlehren und weitere Zwischenlösungen, wie zum Beispiel Praktika, Sprach- und Au-pair-Aufenthalte.

Wie in der Einleitung kurz angedeutet stellt das Übergangssystem ein Konglomerat von öffentlichen sowie (halb-)privaten schulischen, beruflichen und sozialpolitischen Aus-, Nachbildungs- und Aktivierungsmaßnahmen dar. Die Ausbildungsformen und -angebote variieren abhängig von konjunkturellen Schwankungen und bildungspolitischen Reformen. Wenn es beispielsweise Ende der 1990er Jahre bildungs- und sozialpolitisch darum ging, mit Übergangsausbildungen der erhöhten Jugendarbeitslosigkeit als Folge einer Wirtschafts- und Lehrstellenkrise zu begegnen (Heinimann, 2006), so werden heute in Zeiten wirtschaftlicher Erholung andere Begründungen für das Fortbestehen von Übergangsausbildungen formuliert, wie etwa «Lernschwächen, Migration und hohe Anforderungen der Ausbildungsbetriebe»

(SBFI, 2015, S. 2). Etabliert hat sich nunmehr im bildungspolitischen und bildungsstatistischen Diskurs, wie über diese Übergangsausbildungen gesprochen wird, nämlich als sogenannte «aufgeschobene» respektive «verzögerte» Übergänge (Babel et al., 2016, S. 37). Hierzu wird nicht nur angenommen, dass es sich um einen Aufschub handelt, der sich von selbst einstellt. Mehr noch nimmt dieses Narrativ seinen Platz im dominanten Diskurs der Schweizer Berufsbildung ein, in welchem stets betont wird, wie sich «[z]wei Drittel der Jugendlichen in der Schweiz [...] für eine berufliche Grundbildung entscheiden» (SBFI, 2016, S. 4), ohne dabei zu erwähnen, dass jeder vierten Berufslehre, freiwillig oder nicht, eine Übergangsausbildung vorausgeht.

Vergessen bis negiert bleibt demnach, welchen Beitrag Lernende und Lehrende des Übergangssystems leisten, damit letztlich «95 % der Abgängerinnen und Abgänger der obligatorischen Schule [...] innerhalb von zwei Jahren» (Babel et al., 2016, S. 5) eine zertifizierte nachobligatorische Ausbildung beginnen. Mit Illich (1981) gesprochen scheint im Übergangssystem demnach eine «Schattenarbeit» (engl. *shadow work*) verrichtet zu werden, die an den Rändern der Berufsbildung systemisch vorausgesetzt wird, zugleich aber verschleiert bleibt und kaum gesellschaftliche Anerkennung erfährt. Ganz so, als ob Übergangsausbildungen und vor allem die darin erbrachte Arbeit und verbrachte Zeit nicht stattgefunden haben, weil sie in der bildungspolitischen Normvorstellung der linearen Laufbahn stets noch «als davon abweichende und damit zu korrigierende Wege» (Düggeli, 2017, S. 165) gelten.

Nichtsdestotrotz – wenn auch nicht unberührt davon – werden in der Schweiz jährlich etwa 23 000 Jugendliche und junge Erwachsene in Übergangsausbildungen gegen ihre drohende Ausbildungslosigkeit und im Hinblick auf eine berufliche Grundbildung ausgebildet. Das vorliegende Buchkapitel thematisiert diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Gefragt wird danach, was in dieser «Ausbildung der Ausbildungslosen» (Preite und Steinberg, 2019, S. 21) mit ebendiesen Jugendlichen geschieht. Spezifisch untersucht werden «Praktiken des ›Cooling-Out‹» (Walther, 2014, S. 119) bzw. der Umgang der Jugendlichen damit. Ziel des Kapitels ist es als *case-study research* (Yin, 2012), genauer zu erforschen, wie sich (männliche) Jugendliche diesen «Ab-

kühlungsprozessen» (Solga, 2005, S. 200) im «Übergangsregime» (Pohl und Walther, 2016, S. 126) widersetzen und welche Handlungsfähigkeit (engl. Agency) sie dagegen bewahren.

Ersichtlich wird dabei, wie diese Jugendliche ein Cooling-out nicht bloß erdulden. Im Unterschied zu solch einer deterministischen Perspektive, die mitunter in der theoretischen Prämisse des Übergangsregimes befördert wird, zeigt sich am Beispiel des Kapitels, wie selbst im schulischen Alltag permanent und wiederkehrend zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen, eventuell als Vertreter:innen zweier Welten, um Berufsorientierungen und Zukunftsperspektiven gerungen wird. Diesbezüglich schließt das fünfte Kapitel an eine der zentralen Fragen von *Learning to Labour* an, nämlich die, wie in der «Weigerung [der Jugendlichen], an der eigenen Unterdrückung durch Bildung mitzuwirken» (Willis, 2013, S. 204), auch gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse reproduziert und zementiert werden.

## 5.1 Widersetzungspraktiken im bildungsinstitutionellen Setting

Während in der Schweizer Transitionsforschung primär nach der Erklärung des sogenannten verzögerten respektive nicht stattfindenden Übertritts in die nachobligatorische Ausbildung gesucht wird, wird sekundär auch subjektorientiert erforscht, wie Jugendliche während der Übergangsausbildung mit dem «Prinzip des Unterbringens» (Heinimann, 2006, S. 23) umgehen bzw. sich dieser «zentrale[n] Handlungslogik» (ebd., S. 23) des Übergangsregimes sowohl anpassen wie auch zu widersetzen versuchen. Das Buchkapitel schließt hier an und möchte die theoretische Dimension dieser subjektorientierten Übergangsforschung mittels des Konzepts der Handlungsfähigkeit (Emirbayer und Mische, 1998) insbesondere in Anlehnung an die jugendsoziologischen Schriften von Paul Willis (1981, 2013) und die symbolisch-interaktionistischen Überlegungen von Erving Goffman (2006) erweitern.

Diese theoretische Neukonzeption scheint insofern fruchtbar zu sein, als damit einer eher deterministischen Sichtweise der Abkühlungsprozesse in Übergangsausbildungen widersprochen wird. So betont zum Beispiel Bojanowski (2012, S. 127), wie der sogenannte «Förderdschungel [...] Jugendliche zu überlangen und unproduktiven Warteschleifen» zwingt, «ihnen ihre Wünsche und ihre berufliche[n] Aspirationen austreibe» sowie «kontinuierliche Bindungen und Anerkennungsformen systematisch verweiger[e]». Wenn dabei, wie eingangs dargelegt, außer Frage steht, dass Jugendliche im Übergangsregime mit Abkühlungsprozessen konfrontiert sind, so scheint Bojanowski diesen Prozess zugespitzt und einseitig zu erfassen. Im Unterschied dazu geht das Buchkapitel davon aus, dass auch «Minderheitsgruppen» (Willis, 1981, S. 17) einem Spaß am Widerstand (Willis, 2013) frönen respektive Mittel und Wege entwickeln, um ihre Handlungsfähigkeit unter Beweis zu stellen.

Zwar ist in dieser theoretischen Konzeption der Handlungsfähigkeit im Übergangsregime keinesfalls negiert, dass Lehrpersonen, Berufsberatende und weitere sozialpädagogische Akteur:innen in diesem «Kampf um realistische Berufsperspektiven» (Walther, 2014, S. 123) als «gate keeper» (ebd., S. 122) wirken. Ebenso belegen Fallstudien aber auch, wie vielfältig und kreativ sich Jugendliche dem Unterbringungsprinzip des Übergangsregimes zu widersetzen versuchen (Heinimann, 2006; Mey, 2015; Thielen, 2014a, 2014b; Walther, 2014); sei es beispielsweise, indem sie versuchen, die Repräsentanten des Formellen vor der Klasse bloßzustellen, eine Deutungs- und Handlungsfähigkeit vor Peers zu beweisen oder über den Zeitpunkt und das Tempo des Abkühlungsprozesses bzw. der Internalisierung mitzuentcheiden. Mit Verweis auf Goffman (2006, S. 185) ließen sich diese Widersetzungspraktiken als primäre und sekundäre Anpassungen deuten, Widersetzungspraktiken also, die zwischen gemäßigten und zerstörerischen Formen variieren und auf Selbstbehauptung bzw. auf den Erhalt eines Handlungsspielraums in totalen Institutionen zielen (ebd., S. 194).

Zwar ist es fraglich, inwiefern die Übergangsausbildung als eine totale Institution nach Goffman definiert werden kann. Dies, zumal diese Ausbildungsstätte weder allumfassend ist, sprich als Wohn- und

Arbeitsstätte dient, noch den «sozialen Verkehr mit der Aussenwelt» (Goffman, 2006, S. 15f.) beschränkt. Gleichwohl zielen die Ausbildungsmaßnahmen des Übergangsregimes auf die Regulierung und Aktivierung (Pohl und Walther, 2016) bzw. die Fürsorge «von Personen [...], von denen [kompensationstheoretisch] angenommen wird, dass sie [im Hinblick auf ihre berufliche Ausbildung] unfähig sind, für sich selbst zu sorgen» (Goffman, 2006, S. 16). In dieser Hinsicht könnte es von Relevanz sein, genauer zu untersuchen, wie sich die Jugendlichen diesen Regulierungs-, Aktivierungs- und Fürsorgepraktiken zu widersetzen versuchen.

Womöglich könnte unter einer solchen Perspektive auch sichtbar werden, wie es in diesem Kampfschauplatz um mehr als die individuelle Berufs- und Bildungsperspektive geht. Verhandelt wird wahrscheinlich ebenso ein Umgang mit dem, was Willis als Bestandteil eines «Unterrichtsparadigmas» (Willis, 2013, S. 118) definiert, sprich «tatsächlich Unterwerfung und Artigkeit – Eigenschaften, die mit Bildungs- und anderweitigem Erfolg durchaus verknüpft sind, aber eigentlich nur als Tribut und Vorbedingung». In Anbetracht dessen, dass es sich bei den untersuchten Fällen des Weiteren um männliche Jugendliche handelt, stellt sich nicht zuletzt die Frage, inwiefern die Widersetzungspraktiken genderperspektivisch als eine «protestierende Männlichkeit» (Connell, 2015, S. 132; Thielen, 2014a, S. 100) bzw. eine protestierende «Männlichkeitsinszenierung» (Thielen, 2014a, S. 100) im Jugendalter zu deuten sind. Vor diesem Theoriehintergrund erforscht das Buchkapitel folgende Fragestellungen. Erstens: Wie widersetzen sich (männliche) Jugendliche dem Unterbringungsprinzip des Schweizer Übergangsregimes? Zweitens: Welche Handlungsfähigkeiten erhalten sie in diesen Widersetzungspraktiken aufrecht?

### **Eine multiple Fallstudie am Beispiel von drei männlichen Jugendlichen**

Methodologisch werden die Fragestellungen nach dem Ansatz der *case study research* nach Yin (2012) beantwortet. Als «multiple-case study» (Yin, 2012, S. 7) werden dabei drei ausgewählte Fälle von männli-

chen Jugendlichen genauer untersucht, die nach Meinung des Autors durch ihren Spaß am Widerstand (Willis, 2013) innerhalb des Untersuchungssamples, in der Schule und in der Klasse auffielen. Konkret handelt es sich dabei um drei – nennen wir sie Ardi, Bruno und Blerim – von über dreißig Jugendlichen zweier zufällig ausgewählter Berufsvorbereitungsklassen im Raum der Nordwestschweiz. Diese über dreißig Jugendlichen wurden im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojekts mittels themenzentrierter Einzelinterviews und Gruppendiskussionen (Schorn, 2000) zu ihren Bildungs- und Berufslaufbahnen befragt. Alle Interviews wurden als Audio aufgezeichnet und im Sinne einer «realistischen Konstruktion» nach Bourdieu (1997, S. 793) transkribiert. Hinzu kamen als Datenerhebungsmethoden ebenso «short-term participant observation and multi-method ethnographic studies» (Brockmann, 2011, S. 229) in Form von Schulbesuchen und informellen Gesprächen sowohl mit Jugendlichen wie auch mit Lehrpersonen. Diese ethnografischen Daten wurden als Feldnotizen im Verlauf wie im Anschluss an die Feldbesuche vom Autor verschriftlicht.

Aus diesem Datenmaterial des Forschungsprojekts wird eine Gruppendiskussion mit den Jugendlichen Ardi, Bruno und Blerim in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet. Zwar finden sich im erweiterten Sample beider Berufsvorbereitungsklassen auch weitere Jugendliche, die in ähnlicher – wenn auch nicht in gleicher – Weise von Abkühlungsprozessen berichten. Im Sinne einer analytischen Generalisierbarkeit (Yin, 2012, S. 18) könnten die Fälle von Ardi, Bruno und Blerim womöglich aber beispielhaft dafür stehen, wie sich (männliche) Jugendliche den Abkühlungsprozessen des Übergangsregimes zu widersetzen versuchen. Zumal sich Ardi, Bruno und Blerim weiter auch selbst als widerständig beschreiben, scheint es naheliegend, ihre Fälle genauer zu untersuchen. Hinzu kommt, dass sie miteinander befreundet waren und zusammen in einer themenzentrierten Gruppendiskussion befragt wurden. In Anlehnung an die *grounded theory methods* (Charmaz, 2006) kommt die engere Fallauswahl somit in einem iterativen Forschungs- und Auswertungsprozess zustande und beruht sowohl auf theoriegeleiteten Überlegungen wie auch auf empirischen Feldbeobachtungen.

Das Transkript der Gruppendiskussion mit Ardi, Bruno und Blerim bildet die Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse. In einem ersten Schritt wurde der Transkriptionstext im Hinblick auf die Forschungsfrage intensiv gelesen und «zentrale Begriffe» und «wichtige Abschnitte» (Kuckartz, 2016, S. 57) markiert. Zusammen mit Anmerkungen, die computergestützt als Kommentare in die Transkripte eingefügt wurden, bildeten diese Markierungen einen Ausgangspunkt sowohl für die deskriptiven Fallzusammenfassungen wie auch für die inhaltsanalytische Kategorienbildung. Die Grundlage hierfür bildet eine «deduktiv-induktive Kategorienbildung» (Kuckartz, 2016, S. 95). Es handelt sich dabei um eine Mischform, bei welcher zugleich theoriegeleitet wie auch textnah gearbeitet wurde, um Widersetzungspraktiken und Handlungsfähigkeiten sowohl textbasiert abzuleiten wie auch theoriegestützt zu (re)konstruieren. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde von der Datenerhebung bis hin zur Datenauswertung vom Autor durchgeführt.

## 5.2 Am Beispiel von Ardi, Bruno und Blerim

Ardi, Bruno und Blerim widersetzen sich in unterschiedlicher Art und Weise den Cooling-out-Praktiken des Übergangsregimes. Um diese Widersetzungspraktiken vergleichend analysieren zu können, ist es notwendig, ihre Fälle zu kontextualisieren bzw. genauer zu eruieren, welchen Abkühlungsprozessen sie in ihrem Fall ausgesetzt waren. Diesbezüglich wird nachfolgend dargestellt, mit welchen Hintergründen und Perspektiven sich die drei Jugendlichen in einer Übergangsausbildung befinden.

In der Realschule (entspricht in Deutschland der Hauptschule) hat sich Ardi mehrfach und für unterschiedliche Lehrberufe beworben – leider ohne Erfolg. Ohne Lehrstellenplatz wird er von seiner damaligen Reallehrperson in eine Übergangsausbildung vermittelt. Zusammen mit dem Berufsberater hatte ihm seine Reallehrperson mehrfach geraten, sich auf eine Berufsattest-Ausbildung, also eine verkürzte Berufslehre, zu bewerben. Eine solche «halbe Lehre», wie Ardi sagt, wol-

le er aber nicht. Sein Ziel war es, eine «normale Lehre» zu beginnen. Demnach nützte er das Übergangsjahr, um seine Berufsvorstellungen zu verwirklichen.

In den ersten drei, vier Monaten in der Übergangsausbildung war ich nicht gut drauf. Ich konnte auch nicht so gut schlafen. Ich habe immer und immer nur daran gedacht, dass ich unbedingt eine Lehrstelle finden muss. So habe ich nach gefühlt tausend Adressen gesucht und meine Bewerbungen abgeschickt. Ich weiß gar nicht mehr, wie viele es letztendlich waren. Ich weiß nur noch, wie gut es sich angefühlt hat, als ich die Zusage für die Lehrstelle im Detailhandel erhalten habe. Eine Lehrstelle zu haben, ist das beste Gefühl (Interview mit Ardi, Juni 2016).

Konkrete Pläne für die Zeit nach der Berufsausbildung hat Ardi noch keine. In erster Linie möchte er «einfach mal arbeiten». Eventuell kommt für ihn auch die Option einer Weiterbildung in Frage. Eher weniger kann er sich hingegen vorstellen, nach der Lehre eine Fachhochschulreife anzustreben. Studieren sei nicht sein Ding, meint er. Klar ist für ihn hingegen, dass er auch während seiner Berufsausbildung Zeit für seine Hobbys finden möchte, vor allem für seine Tätigkeit als «Youtuber» und «Video-Editor» von Fußball-Videos. Seit der Realschule betreibt Ardi nämlich einen Youtube-Kanal, auf welchem er in regelmäßigen Abständen selbsterstellte Videos zu Fußballstars veröffentlicht. Was dabei im Kleinen in der Freizeit begann, entwickelte sich zunehmend zu einer Nebentätigkeit, die insbesondere in seiner Peer-Gruppe Beachtung und Anerkennung findet (Preite, 2018).

Im Fall von Ardi ist mit Cooling-out somit die Empfehlung der Lehrperson und des Berufsberaters gemeint, die ihm beide eine verkürzte Berufslehre nahelegen. Dieser Aspirationsabkühlung widersetzte sich Ardi, indem er bereits zu Beginn der Übergangsausbildung intensiv und zum Teil selbstständig nach einer Lehrstelle gesucht hat, die seinen Vorstellungen entsprach.

Auch Bruno war es bis zum Abschluss der Sekundarschule (entspricht in Deutschland der Realschule) nicht gelungen, einen Ausbildungsplatz zu finden. In seinem Fall ist damit aber im Vergleich zu



Ardi nicht irgendeine Lehrstelle bzw. eine nicht-verkürzte Berufslehre gemeint. Vielmehr war und ist für Bruno seit jeher klar, dass er einzig eine Lehrstelle als Schreiner im Betrieb seiner Wahl antreten möchte. Umso erstaunter waren seine damaligen Freunde in der Klasse wie auch im Schützensportverein, als er nach Abschluss der Sekundarschule ohne Lehrstelle dastand. Alle waren sie davon ausgegangen, dass Bruno als einer der Ersten den Lehrvertrag unterschreiben würde, zumal er bereits früh genau wusste, welchen Beruf er nach der Schule ausüben möchte.

Weshalb dem nicht so war, das beschäftigt Bruno auch heute noch. Er erinnert sich daran, wie ihn seine Sekundarlehrperson aufforderte, nach einer ersten und unerwarteten Bewerbungsabsage im Bereich der anvisierten Schreiner-Lehrstelle auch andere Berufe in Betracht zu ziehen. Bruno war damit nicht einverstanden. Je näher aber das Ende des Schuljahres rückte, desto mehr Druck machte die Lehrperson. Bruno hatte den Eindruck, dass es dabei gar nicht um ihn, sondern eher um die Lehrperson ging. Insbesondere seit er unbeabsichtigt im Schulhaus ein Gespräch zwischen seiner und einer anderen Lehrperson verfolgt hat, in welchem diese untereinander damit angaben, wer bis anhin bereits wie viele Schüler:innen in Lehrstellen untergebracht hatte. Als es kurz darauf zu einem Disput zwischen Bruno und seiner Lehrperson kam, in welchem sie ihn dazu aufgefordert hatte, sich doch bitte wie alle anderen Schüler:innen auch irgendeine Lehrstelle zu suchen, verlor Bruno endgültig seine Motivation. Zwar erfüllte er von da an formal die Vorgaben der Lehrperson, fünf Bewerbungsschreiben pro Woche zu verschicken. Innerlich hatte er aber damit abgeschlossen, eine passende Lehrstelle zu finden: «Ich habe einfach die Adresse kopiert, eingefügt und meine Bewerbung abgesendet. Und so ist es schon auch klar, dass man nichts findet» (Interview mit Bruno, Juni 2016).

Ähnlich wie im Falle von Ardi nützt auch Bruno das Übergangsjahr, um seine Berufsvorstellungen zu verwirklichen. «Relativ problemlos», wie er sagt, gelang es ihm dabei in der Übergangsausbildung, seine Traumlehrstelle als Schreiner zu bekommen. Letztlich war dazu, wie er betont, «nur eine Bewerbung nötig». Über diese Bewerbung hatte er sich mit seiner Lehrperson in der Übergangsausbildung nicht abge-

sprochen, im Gegenteil: Er hatte sich am Anfang des Übergangsjahrs direkt mit dem Lehrbetrieb geeinigt. Fest steht für Bruno, dass er mit seiner Schreinerlehre sogleich auch eine Fachhochschulreife anstrebt. Denn er möchte, wie er sagt, zwar weiterhin in diesem Berufsbereich tätig sein, aber «irgendwann auch ein bisschen aufsteigen».

Im Falle von Bruno zielt die Aspirationsabkühlung auf eine berufliche Reorientierung. Mittels Empfehlungen und Bewerbungsverpflichtung hat die Sekundarlehrperson versucht, ihn in eine alternative und im Vergleich zur Schreinerlehrstelle noch offene Berufslehre zu vermitteln. Bruno widersetzte sich diesem Cooling-out. Er nahm dazu entgegen den Peer-Erwartungen ein Übergangsjahr in Kauf und einigte sich mit seinem Wunschlehrbetrieb auf einen verzögerten Lehrbeginn.

Nicht zuletzt finden wir Blerim, der, wie schon gesagt, über die Fachmittelschule (entspricht in Deutschland dem beruflichen Gymnasium) in eine Übergangsausbildung gelangte. Die Fachmittelschule hatte er nach Abschluss der Bezirksschule (entspricht in Deutschland der gymnasialen Unterstufe) angetreten und dabei bewusst den Schwerpunkt Gestaltung gewählt. Blerim ist ein passionierter Zeichner. Insbesondere fasziniert ihn das Genre der Fantasy Comics. Leider war sein Notenschnitt im ersten Schuljahr der Fachmittelschule ungenügend, sodass er diese vorzeitig und gegen seinen Willen verlassen musste. Der Rektor und seine damalige Lehrperson meldeten ihn daraufhin für eine Übergangsausbildung an. Blerim wusste zu diesem Zeitpunkt nicht, wie weiter, zumal sein eigentlicher Ausbildungswunsch geplatzt war. So fand er sich in einer Übergangsausbildung wieder, bei der es vor allem darum ging, ihn in eine industriell-gewerbliche Berufsbildung zu vermitteln.

Zwar versuchte Blerim auch in der Übergangsausbildung weiterhin an seinem Ziel einer gestalterischen Ausbildung festzuhalten. Zumal es in diesem Bereich, wie er sagt, aber nicht allzu viele Lehrstellen gibt, war er gezwungen, auch weitere Berufe in Betracht zu ziehen, um der institutionellen Anforderung von fünf Bewerbungen pro Woche genügen zu können. «Und so musste ich mich meistens für komplett andere Berufe bewerben» (Interview mit Blerim, Juni 2016). Nach Abschluss der Übergangsausbildung tritt Blerim nun eine Lehrstelle als Konstrukteur

in einem Klein- und Mittelbetrieb an. «So viel also zu meiner Berufswahl. Aber ja, wenigstens etwas. Vielleicht habe ich ja nachher noch die Möglichkeit, eine Weiterbildung zu machen; wenn ich die Motivation dazu noch habe» (Interview mit Blerim, Juni 2016).

Zusammengefasst ist Blerim mit einem Abkühlungsprozess konfrontiert, der bereits mit der Wegweisung von der Fachmittelschule einsetzt und sich in der Übergangsausbildung in Form einer Bewerbungsverpflichtung auch für nicht-gestalterische Lehrstellen fortsetzt. Im Unterschied zu Ardi und Bruno – so scheint es – gelingt es Blerim nicht, sich dem Unterbringungsprinzip des Übergangsregimes erfolgreich im Hinblick auf eine Berufswunschverwirklichung zu widersetzen. Ungeachtet dessen finden sich aber auch bei Blerim Widersetzungspraktiken, die im nachfolgenden Abschnitt detailliert analysiert werden.

Mit Aspirationsabkühlungen konfrontiert, betreiben Ardi, Bruno und Blerim unterschiedliche Widersetzungspraktiken, um ihre eigenen Berufsvorstellungen weiterhin verwirklichen zu können. Im Fall von Bruno zielen diese Widersetzungspraktiken auf die Bewerbungsverpflichtungen, denen er insbesondere in der Sekundarschule ausgesetzt war. Zwar erfüllte er damals, wie bereits angedeutet, die institutionellen Vorgaben von fünf Bewerbungen pro Woche. Handlungsspielraum eröffnete er sich aber damit, wie und in welcher Form er dies tat; nämlich, indem er das Bewerbungsschreiben jeweils unverändert beließ und bloß die Adresse des Lehrbetriebs änderte. In Anlehnung an Goffman (2006, S. 185) lässt sich hier von einer «primären» und einer «sekundären Anpassung» im Übergangsregime sprechen. Primär in dem Sinn, dass Bruno die Lehrperson formal zufriedenstellt; sekundär hingegen verstanden als eine «Möglichkeit [...], wie das Individuum sich der Rolle und dem Selbst entziehen kann, welche die Institution für es verbindlich hält» (Goffman, 2006, S. 185).

Nicht nur entzog sich Bruno mittels dieser Anpassung den institutionellen Sanktionen. Ebenso beließ er die Lehrperson im Glauben, er und damit auch sie tue sein respektive ihr Bestes. Vor allem aber kämpfte er in einem «Akt [des] individuellen Streiks» (Bourdieu, 2007, S. 240) das Unterbringungsprinzip des Übergangsregimes, welches im

Zweifelsfall statt keiner lieber irgendeine Anschlusslösung vorzieht. Zwar behielt er sich so in der Sekundarschule auch die Möglichkeit vor, direkt einen Ausbildungsplatz zu finden. Gleichzeitig widersetzt er sich aber der Sekundarlehrperson als «gate keeper» (Walther, 2014, S. 122). Stattdessen nützt er das Übergangsjahr als einen Zeitraum, um seine weiterführenden Berufs- und Bildungsaspirationen verfolgen zu können, nämlich die Schreinerlehre mit Berufsmaturität.

In ähnlicher Weise – also in Form einer primären und sekundären Anpassung – gelang es auch Ardi, seine Berufsvorstellung zu erhalten. Weder stellte er sich bei einer Vermittlung in die Übergangsausbildung quer, noch verlor er darin sein Berufswahlziel aus den Augen. Entgegen der Praktik eines individuellen Streiks, wie im Fall von Bruno, lässt sich bei ihm aber womöglich das beobachten, was mit Bezug auf Eulenchbach als eine «Selbstoptimierung im Kontext entstandardisierter Übergänge» (Eulenchbach, 2016, S. 152) gedeutet werden kann. Zwar ist damit nach Eulenchbach weniger eine Widersetzungspraktik im engeren Sinn gemeint, sondern vielmehr eine gesellschaftliche Entwicklung der Ausbildungsplatzsuche, in welcher Jugendliche vermehrt dazu angehalten werden, eine strukturelle Lehrstellenknappheit individuell zu kompensieren. Ungeachtet dessen bleibt es aber auch nach Eulenchbach (2016, S. 158) offen, wie genau sich Jugendliche dieser Selbstoptimierung als einer «Verarbeitungsform» bedienen, um ihre «Chancen auf gelingende Übergänge durch eine instrumentelle Leistungsbereitschaft [zu] erhöhen».

Am Beispiel von Ardi könnte diesbezüglich sichtbar werden, dass auch subversive Aneignungspraktiken möglich sind. In gewisser Hinsicht übernimmt und perpetuiert Ardi den «Selbstoptimierungsappell» (Eulenchbach, 2016). Er stürzt sich dazu kopfüber in die Ausbildungsplatzsuche und betreibt diese auch außerhalb der schulischen Berufsorientierungsmodule in seiner Freizeit. In dieser Entgrenzung gelingt es ihm, dem Unterbringungsprinzip des Übergangsregimes zuvorzukommen bzw. dieses auszuhebeln. Umgekehrt könnte diese Entgrenzungsstrategie aber auch mit einer «neue[n] Form des biographischen Scheiterns» (Eulenchbach, 2016, S. 159) verbunden sein,

insbesondere, wenn die zusätzliche Anstrengung keinen Erfolg garantiert.

So im Fall von Blerim: Die Verwirklichung des Ausbildungswunsches bleibt ihm vorenthalten. Bei ihm war die von der Lehrperson in der Übergangsausbildung eingeforderte Bewerbungsverpflichtung insofern verhängnisvoll, als ihm im Vergleich zu Ardi und Bruno weniger Zeit und Spielraum blieb, um dagegen vorzugehen. Je näher nämlich das Ende des Übergangsjahrs heranrückte, desto mehr wurde Blerim auch institutionell gezwungen, sich auf industriell-gewerbliche Lehrstellen zu bewerben. Im Sinn einer «stark fremdbestimmte[n] Berufswahl» (Mey, 2015, S. 235) findet sich Blerim nunmehr in einer Branche wieder, die er sich als Sohn eines sogenannten ungelerten Fabrikarbeiters – die Eltern kamen in den 1990er Jahren als Kriegsflüchtlinge in die Schweiz – sehr wahrscheinlich vorenthalten wollte.

Zeitweise versuchte er sich parallel für Ausbildungsplätze in beiden Branchen – Gestaltung und Industrie – zu bewerben. Irgendwann wurde ihm das aber alles zu viel, insbesondere auch, weil die Schule mit all ihren Verpflichtungen nebenher weiterging. Vor diesem Hintergrund entscheidet sich Blerim für einen radikalen Schnitt mit ebenso radikaler Konsequenz.

Es ist stressig, sich neben der Schule immer auch noch parallel für Lehrstellen zu bewerben; vor allem, wenn man sich für mehrere Berufe bewirbt. An einem Punkt habe ich dann entschieden, dass ich mich nur noch auf das Bewerben konzentriere und die Schule, sprich die sonstigen Hausaufgaben vernachlässige. Dies habe ich dem Lehrer so direkt mitgeteilt, dass ich nichts mehr mache, außer eine Lehrstelle zu suchen. Sie wollen ja, dass wir eine Lehrstelle finden. Der Lehrer hat es aber irgendwie falsch verstanden. Er hat es nicht akzeptiert und dann gab es einen ersten Verweis (Anmerkung: Beim zweiten Verweis droht ein Schulausschluss) (Interview mit Blerim, Juni 2016).

Mit Verweis auf Goffman (2006, S. 194) lässt sich Blerims Widersetzungspraktik als eine «zerstörerische» sekundäre Anpassung deuten, da im Vergleich zu Bruno und Ardi mit ihren eher gemäßigten Anpassungsstrategien ein offener Konflikt bzw. eine Sanktion provoziert

wird. Blerim scheint dabei – auch entgegen seiner Formulierung – nur zu gut darüber Bescheid zu wissen, was er mit seiner Entscheidung, die Bewerbung vor die Hausaufgaben zu stellen, bewirken könnte. Es geht ihm auch darum, seine Lehrperson vorzuführen, sodass diese vor der Klasse zu einer Handlung gezwungen wird. Sanktioniert oder toleriert sie sein Verhalten? Die Lehrperson entscheidet sich für Letzteres und greift dabei zum stärksten Mittel, das ihr zur Verfügung steht: zum Verweis.

Paradoxerweise erlangt Blerim genau mit dieser zerstörerischen Anpassung bzw. der daraus folgenden «Abgrenzung» (Willis, 2013, S. 130) höchste Achtung innerhalb der Peer-Gruppe. Er hat sich als Lad «geradeheraus» (Willis, 2013, S. 33) bewiesen. Wenn er dabei auch im Kampf um die realistische Berufsperspektive der Lehrperson unterlegen ist, so hat er sich dennoch einer Internalisierung des Cooling-out widersetzt. Mehr noch: Er hat der Aspirationsabkühlung nicht aus freien Stücken zugestimmt; es war die Lehrperson, die ihn vor den Augen seiner Peers mit der Androhung eines Schulverweises dazu gezwungen hat. Mag es sich dabei auch um einen Pyrrhussieg handeln, sehr wahrscheinlich stellt dieser genau die Vorbedingung für die Übernahme einer abgekühlten Berufsperspektive dar. Denn nur indem sich Blerim seiner Lehrperson widersetzt, kann er sich womöglich auch erlauben, seine Berufsaspirationen vor sich selbst und den Peers anzupassen.

### **Zwischenfazit: Handlungsfähig bleiben im Übergangsregime**

Entgegen den Erklärungsversuchen verzögerter respektive aufgeschobener Übergänge untersucht das fünfte Buchkapitel aus einer subjektorientierten Perspektive, wie sich drei (männliche) Jugendliche den «Abkühlungsprozessen» (Solga, 2005, S. 200) im Übergangsregime zu widersetzen versuchen. Am Beispiel von Ardi, Bruno und Blerim zeigt sich dabei, dass Jugendliche im Übergangsregime sowohl mit unterschiedlichen «Praktiken des «Cooling-Out»» (Walther, 2014, S. 119) konfrontiert sind wie auch in unterschiedlicher Art und Weise versuchen, sich diesen zu entziehen. Walther (2014, S. 118) spricht

diesbezüglich von einem «Kampf um die realistische Berufsperspektive». Entgegen einer eher deterministischen Auffassung des Cooling-out (Bojanowski, 2012) zeigen die Fallbeispiele, wie sich Jugendliche als Akteure in diese Aspirationsaushandlungen einbringen. Sei es beispielsweise, indem sie sich weigern, schulischen Bewerbungsverpflichtungen Folge zu leisten, bzw. diese Vorgaben antizipieren und dabei eigene Bewerbungsstrategien in- und außerhalb der Schule weiterverfolgen.

Dabei werden diese Widersetzungspraktiken als sogenannte primäre und sekundäre Anpassungen nach Goffman (2006, S. 185). Als Widersetzungspraktiken also, die in gemäßigter bzw. zerstörerischer Form (ebd., S. 194) auf den Erhalt von Handlungsfähigkeit bzw. die Behauptung eines Selbst im Übergangsregime zielen (Pohl und Walther, 2007). Primär scheint es den drei Jugendlichen dabei um die Verwirklichung ihrer Ausbildungswünsche zu gehen. Sekundär wird in der Widersetzung nach Meinung des Autors womöglich aber auch das verhandelt, was Willis (2013, S. 118) als «Nachgiebigkeit und Unterwerfung unter die Autorität» bzw. als Umgang damit bezeichnet. Diesbezüglich ist wichtig anzumerken, dass Jugendliche im Übergangsregime nicht nur einem «Prinzip des Unterbringens» (Heinimann, 2006, S. 23) ausgesetzt, sondern zugleich auch mit gesamtgesellschaftlichen Subjektivierungsanforderungen konfrontiert sind (Cuconato und Walther, 2015). In dieser Hinsicht könnten jugendliche Widersetzungspraktiken auch als eine «Verarbeitungsform» (Eulenbach, 2016, S. 1527) von männlichen Subjektivierungsanforderungen (Connell, 2015) gedeutet werden, als Praktiken also, die insbesondere in ihrer zerstörerischen Ausprägung letztinstanzlich auf die (Re-)Produktion eines jugendlichen bzw. männlichen Selbst in prekären und untergeordneten Lagen zielen (Thielen, 2014b; Willis, 2013).

Entgegen dem Deutungsvorschlag von King (2020, S. 41) verdeutlichen die Fallbeispiele, dass die Widersetzungspraktiken mehr beinhalten als bloße «Auflehnungen, die ins Leere laufen». Meiner Meinung nach stellt sich vielmehr die Frage, inwiefern hier nicht mit Verweis auf Bourdieu «selbstgewählte Entsagungen» (Bourdieu, 2002, S. 63) die bessere Bezeichnung wäre, um die Handlungen der

Jugendlichen zu beschreiben. Ähnlich dem, wenn die Uslender Production rappen «mir sagt man, ich sei diskriminiert, nicht integriert; und dennoch spreche ich so, als hätte ich Germanistik studiert» (vgl. Preite, 2016, S. 375), könnte so nämlich sichtbar werden, wie in der *zerstörerischen sekundären Anpassung* von Blerim (Preite, 2019, S. 396) stets ein Vorgriff auf die Ungleichheitsreproduktion impliziert ist. Ein Studium der Germanistik wird in dieser Hinsicht unter anderem auch deshalb nicht in Betracht gezogen, weil man sich als subalternen Jugendlicher – beinahe in kafkaesker Vorahnung – eventuell nur zu gut darüber bewusst ist, welchem tradierten und unmöglichen Urteil man sich damit ausliefert. In dieser Hinsicht werden die Kämpfe anderswo ausgetragen: in der Rapmusik, in den Parallelwerdegängen, in den primären und sekundären Anpassungen. Die Rapmusik von Baba Uslender sowie die Parallelwerdegänge von Zeki und Ardi als Youtuber und Detailhandelsfachmann spiegeln im Lebensweltlichen das wider, was Ardi, Bruno und Blerim im bildungsinstitutionellen Kontext mit ihren primären und sekundären Anpassungen entgegen Abkühlungsdynamiken aufrechterhalten: die *peer*-kulturelle Bezeugung von Handlungsfähigkeit.

In solch einer theoriegeleiteten Deutung könnte womöglich verständlich werden, weshalb Ardi, Bruno und Blerim mit all den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln versuchen, sich den Abkühlungsprozessen zu widersetzen. In gewisser Hinsicht sind sie *nolens volens* gesellschaftlich dazu aufgefordert. Denn «geopfert» wird in der Abkühlung – so zumindest die Deutung aus einer Männlichkeitsperspektive nach Willis (2013, S. 200) – «letztlich nicht einfach tote Zeit, sondern eine Qualität des Handelns, der Einbindung und der Selbstständigkeit». Ein Etwas also, das einmal umgetauscht gegen eine «Qualifikation von zweifelhaftem Wert [...] für immer jene Fähigkeiten behindern [könnte], die unmittelbare Belohnung jeglicher Art und zu jeder Zeit ermöglichen» (Willis, 2013, S. 200). Ersichtlich wird somit, wie die jugendlichen Widersetzungspraktiken immanenter Bestandteil einer Aspirationsabkühlung im Übergangsregime und *vice versa* sind. In weiterführenden Forschungsperspektiven könnte es demnach vielversprechend sein, beide Prozesse – die Abkühlung und die Widersetzung – nicht als getrenn-



te, sondern als reziproke Einheiten zu begreifen. Insbesondere vor dem Hintergrund eines sozialinvestiven Turns der Übergangsregime (Bonvin und Rosenstein, 2016; Knecht und Atzmüller, 2017) stellt sich dabei die Frage, inwiefern mit einer Zuspitzung bzw. Ausdifferenzierung sowohl der Widersetzungspraktiken als auch der Aspirationsabkühlungen zu rechnen ist. So gesehen bleibt der Kampf um die realistische Berufsperspektive weiterhin offen.

