

4. Die Ausbildung der Ausbildunglosen

Während die vorangehenden Kapitel klar auf Jugendliche fokussieren und dabei allmählich von einer außerschulischen hin zur innerschulischen Perspektive vordringen, ergänzt bzw. erweitert das vierte Buchkapitel diese Perspektiven um die Sicht der professionellen Erwachsenen bzw. der Lehrpersonen des Übergangssystems. Ziel ist es, Einblicke in die schulische Lebenswelt dieser Übergangsschüler:innen aus der Lehrpersonenperspektive zu rekonstruieren. Ähnlich wie die Perspektive der Jugendlichen stellt die Sicht der Lehrpersonen eine bis anhin noch gering ausgeschöpfte Ergebnis- und Erkenntnisquelle dar. In der Übergangsforschung wird betont, wie bedeutsam diese professionellen Erwachsenen im Hinblick auf die berufliche Orientierung sind – sowohl aus einer Ungleichheitsperspektive als auch aus der Perspektive der *governance* (Barth und Angst, 2018; Niederberger und Achermann, 2003; Walther, 2014). Dennoch kommen diese Lehrpersonen auf-fallend wenig zu Wort, wenn es darum geht, ihr Wirken im Rahmen von Berufsorientierungs- und Übergangsprozessen bzw. dieser *Ausbildung der Ausbildunglosen* in den Blick zu nehmen.

Das vierte Kapitel versucht am Beispiel sogenannter «berufliche[r] Selbstbeschreibungen» (Nittel, Schütz und Tippelt, 2014, S. 15) dreier Lehrpersonen des Übergangssystems mehr darüber zu erfahren, wie diese Lehrpersonen selbst das Übergangsgeschehen ihrer Schüler:innen erfahren, deuten und verstehen. Damit schließt der Beitrag an jene Forschung an, die ein pädagogisches Geschehen im Übergangssystem insbesondere mit Blick auf *Berufsorientierungsprozesse* zu rekonstruieren versucht. Sichtbar wird dabei zum einen, wie Lehrpersonen in

Berufsorientierungspraktiken an Aspirationsabkühlungsprozessen seitens ihrer Schüler:innen mitwirken (Lehmkuhl, Schmidt und Schöler, 2013; Maier, 2013; Thielen, 2014a, 2014b). Sichtbar wird zum anderen aber auch, in welcher begrenzten und begrenzenden Situation Lehrpersonen überhaupt auf Berufsaspirationen im Rahmen der beruflichen Orientierung einwirken (Scherrer und Künzli, 2013). Oehme (2013) spricht hierzu von sogenannten *Dilemmas* der Berufsorientierung.

So scheint etwa die Berufsorientierung von gefährdeten Jugendlichen im Schweizer Kontext einen primären Fokus auf die *Unterbringungslogik* zu setzen (Heinmann, 2006); sprich, gefährdete Jugendliche werden mehrheitlich dahin geführt, *wo noch Platz ist* (Mey, 2015). Ebenso ist die Berufsorientierung nach wie vor von passungstheoretischen Prämissen durchdrungen und tradiert (Herzog, Neuenschwander und Wannack, 2006; Nägele und Stalder, 2017). Prägend sind Vorstellungen einer sogenannten Berufswahl, die stufenweise erfolgt und in der Jugendliche lernen, eigene Wünsche und Fähigkeiten mit Arbeitsmarktrealitäten abzulegen. Dass es dabei höchst problematisch sein könnte, Übergangsprozesse in der beruflichen Grundbildung insbesondere bei benachteiligten Jugendlichen als eine Berufswahl zu umschreiben, steht dabei kaum zur Diskussion. Im Gegenteil: Von gängigen Lehrmitteln (z. B. «Berufswahltagebuch») über Berufsberatungszentren bis hin zu nationalen Programmen der Bekämpfung von Bildungsarmut wird stets hervorgehoben, dass es Jugendliche sind, die Berufe zu wählen haben und dabei von ihren – auch noch so bildungsfernen – Eltern im Hinblick auf eine gelingende Berufswahl zu unterstützen sind (Eidgenossenschaft, 2016). In dieser Hinsicht dürfte es nicht überraschen, dass der Übertritt in die berufliche Grundbildung nach wie vor von der sozialen und elterlichen Herkunft bestimmt wird (Hupka-Brunner et al., 2011; Pool Maag, 2016). Beinahe zynisch, zumindest paradox klingt, dass selbst das Schweizerische Dienstleistungszentrum für Berufsbildung (SDBB) – der Zusammenschluss aller kantonalen Berufsberatungszentren – im Auftrag der EDK auf ihrer Webseite *berufsberatung.ch* in allen Musterlebensläufen für Schüler:innen empfiehlt, den Beruf des Vaters und der Mutter in den Bewerbungsunterlagen für Lehrstellen anzugeben.

Diese Empfehlung steht beispielhaft dafür, in welchen tradierten bis veralteten Vorstellungen bezüglich Berufsorientierung in der Schweiz nach wie vor gedacht wird – dies sowohl im Hinblick auf eine Normalerwerbsbiografie wie auch eine Normalfamilie (Ecarius, 2009; Wiezorek und Stark, 2011). Darüber hinaus zeigt sich am Beispiel dieser Empfehlung, wie verankert die Beurteilung der familiären Verhältnisse im Rahmen der Lehrlingsauswahl und Berufsberatung selbst heute noch ist – nicht von ungefähr reichen die Ursprünge des SDBB zurück in das Lehrlingspatronatswesen des 19. und 20. Jahrhunderts (Wettstein, 2020, S. 210f.). Aus einer Antidiskriminierungsperspektive wäre heutzutage zu hinterfragen, inwiefern es nach wie vor zulässig ist, im Rahmen des Bewerbungsprozesses für Lehrstellen bei Jugendlichen Berufsbegabungen der Eltern einzufordern bzw. als Bewerbungspraxis seitens der SDBB und der EDK zu empfehlen (vgl. Fossati, Wilson und Bonoli, 2020). Hierbei stellt sich auch die Frage, was u. a. sogenannte unbegleitete minderjährige Asylsuchende, Kinder von Sozialhilfeempfängern und Empfängerinnen sowie Kinder, die in Patchworkfamilien oder mit alleinerziehenden Elternteilen leben, diesbezüglich angeben. Letztlich ist auch aus einer entwicklungspsychologischen, jugendsoziologischen und pädagogischen Perspektive zu hinterfragen, welche Botschaft diese Aufrufung zur Sichtbarmachung des Berufs der Eltern bei Jugendlichen sendet.¹

1 Beispielhaft dazu könnte womöglich die folgende Transkriptionspassage mit drei Jugendlichen im Übergangssystem herangezogen werden, in welcher die Bedeutung der Nennung des Berufs der Eltern in Bewerbungsunterlagen diskutiert wird. Interviewer: «Was alles schreibt ihr eigentlich im Lebenslauf hinein?» Ardi: «Ja also, wo ich in die Schule gegangen bin, Beruf der Mutter, Beruf des Vater, Alter, Geburtsort, Heimatort, Wohnort ...» Bruno: «Referenzen». Ardi: «Ja, Referenzen». Bruno: «und Freizeit und Hobbys.» Ardi: «ja genau». Bruno: «Fertig; oder, vielleicht noch ein Bild». Interviewer: «Ähm wieso müsst ihr den Beruf der Eltern angeben?» Bruno: «Ich habe das nie hinterfragt, weiß auch nicht». Ardi: «Nein, das habe ich auch nicht hinterfragt». Blerim: «Wahrscheinlich um zu schauen, wie hoch ...», Bruno: «ja genau, wie hoch deine Eltern stehen ...», Blerim: «sie schauen dann wahrscheinlich von dem her, je höher der Beruf, den die Eltern haben, desto gescheiter bist du, also ...», Ardi: «oder ob sich die Familie ein bisschen in die Gesellschaft ...», Bruno: «halt, wie viel Erfahrung du hast, und

Vor diesem Hintergrund zeigt sich am Beispiel der Selbstbeschriebe von Lehrpersonen, wie diese in ihrem pädagogischen und berufsorientierenden Tun mit den Dilemmas der beruflichen Orientierungen umzugehen versuchen, um diesbezüglich handlungsfähig zu bleiben. Sei es beispielsweise in Form des Selbstbeschriebs als Berufswahlcoach, wie im Falle von Herrn Müller, oder auch in der Deutung der eigenen Rolle seitens Frau Martinez als eine Ersatzmutter für ihre Schüler:innen – letztlich handelt es sich dabei um begrenzte Formen des Umgangs mit begrenzten Handlungsmöglichkeiten. Dabei treten Überlegungen zur Chancengleichheit innerhalb der Unterbringungslogik zum Teil in den Hintergrund bzw. werden konterkariert von systemischen, politischen und institutionellen Anforderungen, möglichst viele Jugendliche nahtlos in der beruflichen Grundbildung unterzubringen. In dieser Hinsicht wird am Beispiel dieser Fallstudien gezeigt – womöglich entgegen impliziten Annahmen, wie sie beispielsweise bei Scherrer und Künzli (2013) oder Walther, Pohl und Walter (2007) transportiert werden –, dass es Lehrpersonen im Übergangssystem nicht nur leicht fällt, berufsbildende Aspirationen ihrer Schüler:innen abzukühlen. Im Gegenteil: Genau am Beispiel der Selbstbeschriebe der Lehrpersonen wird sichtbar, wie bedeutsam die Frage der Entschuldung und Legitimierung der eigenen Funktion in diesem Abkühlungsprozess ist.

Es stellt für Lehrpersonen in Übergangsausbildungen womöglich kein leichtes Unterfangen dar, in der «Vermittlungstätigkeit» (Niederberger und Achermann, 2003, S. 80) von Ausbildungsplätzen weder das Prinzip der Chancengleichheit zu unterwandern noch als ineffizient zu gelten. Umso mehr gilt es fallanalytisch zu untersuchen, wie die Lehrpersonen diese *Dilemmas* der Berufsorientierung in ihrem pädagogischen Tun aufzulösen versuchen. Wie beschreiben diese Lehrpersonen ihre Funktion in Übergangsausbildungen? Welche Tätigkeiten heben sie dabei wie hervor? Wie unterscheiden sie ihre Rolle als Lehrperson im Übergangssystem im Vergleich zu anderen Bildungsstufen? Und vor al-

in welchem Bereich deine Eltern sind ...» Blerim: «oder ob sich die Familie gut integrieren konnte in dieser Gesellschaft.»

lem: Wie erklären sie sich den Erfolg oder Misserfolg ihrer Schüler:innen in der Ausbildungsplatzsuche?

Zumal in diesen beruflichen Selbstbeschreibungen nach Nittel et al. [2014] sowohl «Abgrenzung[en] gegenüber anderen [pädagogischen] Berufsgruppen» als vor allem auch Legitimationen im Hinblick auf den «gesellschaftlichen Auftrag» (ebd., S. 15) verhandelt werden, eignet sich diese Herangehensweise besonders, um die 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 einem Zwei-Schritt-Verfahren ausgewertet (Guest, MacQueen und 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.²

4.1 Frau Martinez, Herr Müller und Frau Gerber

Bei den untersuchten Lehrpersonen handelt es sich um zwei Lehrerinnen und einen Lehrer, die in der Nordwestschweiz unterrichten. Zwei der befragten Lehrpersonen können aufgrund ihrer bisherigen Anstellungsduer, ihres Vollzeitpensums sowie ihrer unbefristeten Anstellung als Klassenlehrperson als «erfahren» eingestuft werden. Eine davon ist Frau Martinez. Sie unterrichtet seit zwanzig Jahren als Klassenlehrperson 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

2 Die nachfolgenden Unterkapitel (4.1. Frau Martinez, Herr Müller und Frau Gerber; 4.2. Berufsorientierung als individualisierender Lösungsversuch einer strukturellen Problemlage) wurden als Artikel erstmals in der Zeitschrift «Pädagogische Korrespondenz» zusammen mit Mario Steinberg publiziert (Preite und Steinberg, 2019).

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 Primarlehrperson tätig. Sukzessive bildete und entwickelte er sich weiter: zuerst zur Oberstufenlehrperson, 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. So kam es, dass Herr Müller vor über zehn Jahren eine Anstellung als Lehrperson in den Übergangsausbildungen annahm. Seither ist Herr Müller als Klassenlehrperson 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:innen der Sekundarstufe richtet – an die letzte Jugendweltmeisterschaft fahren durfte. Diese Begabtenförderung ist für ihn, wie er sagt, «ein Ausgleich» zu seiner Tätigkeit in der Übergangsausbildung.

Bei der dritten Lehrperson, Frau Gerber, handelt es sich um eine Berufseinsteigerin, die Teilzeit als Sportlehrperson 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 Fachschaftsleiterin der Sportlehrpersonen, hätte ihr gesagt, dass sich bei einer Stellenausschreibung nur schlechte Lehrpersonen bewerben würden, «Lehrpersonen, die sonst nirgends eine Stelle finden». Denn, so Frau Gerber weiter, «hier will 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 Zuckerschlecken» 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.

Arbeit am Jugendlichen

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

Es geht darum[,] die Leute zu fit 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, denn Druck gibt es im Beruf immer wieder. (Interview mit Frau Martinez, Juni 2016)

Die Berufsvorbereitung beinhaltet nach Frau Martinez demnach eine mehrfache Aufgabe. 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 der ersten Wichtigkeit und Konflikt mit den Ausbildner:innen 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 Schliff, 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 Jugendliche 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 bedeutet, kommt Herr Müller sogleich auf den Ausbildungsplatz zu sprechen. Zwar können 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. In diesem Zusammenhang zitiert er immer wieder den Leitspruch der Übergangsausbildung («Wir orientieren uns an der Arbeitswelt»), an dem er als Schulentwickler selbst mitgearbeitet hat.

Erst nachdem die Jugendlichen tatsächlich auch einen beruflichen 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 kann so die Jugendlichen sowohl individuell bei der Lehrstellensuche als auch bei der Schließung fachlicher Lücken betreuen. Hinzu kommt,

dass der schulische Unterricht klar für die berufliche Ausbildung konzipiert wird. Des Weiteren geht 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:innen insbesondere im informellen Rahmen, zum Beispiel während der Schulpausen oder während Schulausflügen darauf an. Als Sportlehrperson habe sie «einen anderen Zugang zu den Schülern, nicht so einen strikten». Die Jugendlichen erzählen ihr dabei ziemlich direkt, dass sie auf diese Übergangsausbildung am liebsten verzichten würden. Ginge es nach den Schüler:innen, 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 finden 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. Nichtdestotrotz fragt sie sich, inwiefern ihre Arbeit als Lehrperson tatsächlich Sinn macht.

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, das 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. (Interview mit Frau Gerber, Mai 2016)

Zwar relativiert Frau Gerber diese Kritik an den Lehrpersonen insofern, als sie sagt, das sei überall so. Trotzdem macht ihr der gesellschaftliche Ruf der Schule, wie sie sagt, 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». Sie bezeichnet diese Tätigkeit 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, «schau 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. (Interview mit Frau Martinez, Juni 2016)

So gesehen versteht Frau Martinez auch dieses Bei-der-Stange-Halten als eine Vorbereitung auf die nachfolgende Berufslehre. 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. (Interview mit Frau Martinez, Juni 2016)

Wenn Frau Martinez ihre berufliche Selbstbeschreibung in einen zeitlichen Vergleich stellt, so steht für sie demnach außer Frage, dass sich ihr Aufgabenprofil verändert hat. Ging es früher vorrangig um die Vermittlung von schulischen und fachlichen Inhalten, so werden heute die Verhaltensweisen der Jugendlichen zur Herausforderung. Verhaltensweisen, von denen sie davon ausgeht, dass sie in der beruflichen Ausbildung für die Ausbildner:innen zum Problem werden könnten. An diesen Verhaltensweisen möchte sie mit den Jugendlichen arbeiten. Dabei bleibt offen, wie fest sie diese jugendlichen Verhaltensweisen als Lehrperson tatsächlich auch selbst stören. Sie geht aber davon, dass solche Verhaltensweisen während des Berufslebens zum Problem werden könnten. Das Frühstückverhalten mit Energydrink und Zigarette steht

für sie dabei symptomatisch für eine Reihe weiterer unguter Verhaltensweisen. Dieser «Tendenz» möchte sie «früh entgegenwirken».

Ein weiterer Aspekt, den sie diesbezüglich ausführlich bespricht, ist das, was sie die «Streitkultur» nennt. Nach Frau Martinez fehlt es ihren Schüler:innen daran. 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 den Ausbildner:innen 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. (Interview mit Frau Martinez, Juni 2016)

Es wird ersichtlich, wie Frau Martinez in ihrer Berufsvorbereitung insbesondere das Sozialverhalten der Jugendlich thematisiert. Der fachliche Unterricht kommt demgegenüber in ihrer beruflichen Selbstbeschreibung nur am Rande vor. Auffallend ist 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 Jugend-

lichen insofern auf eine Lehre vorzubereiten, als sie nicht in Konflikt mit ihren Ausbildner:innen geraten. Denn im Unterschied zur Schule, so Frau Martinez, gestehe die Berufswelt den Jugendlichen weniger Fehler ein.

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 «Aufreten und Gehabe» im Sportunterricht an. Bei diesen Jugendlichen, so Frau Gerber, sehe sie bereits früh, wie es mit ihnen weitergehen respektive im Hinblick auf die Lehrstellensuche eben genau nicht weitergehen wird. 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.

Umgang mit dem Scheitern

Danach gefragt, was sie an ihrer Lehrpersonentätigkeit in Übergangsausbildungen als schwierig empfinden, kommen alle drei Lehrpersonen sogleich auf die Schulverweise zu sprechen. 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. (Interview mit Herr Müller, Juni 2016)

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

Als schwierig umschreiben alle Lehrpersonen auch den Umgang mit denjenigen Schüler:innen, 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. (Interview mit Herr Müller, Juni 2016)

Es wird deutlich, wie das Kollegium insbesondere in Krisenmomenten eine bedeutende Stellung und Funktion einnimmt. Sei es bei Schulverweisen als auch bei der Besprechung von sogenannten «schwierigen Einzelfällen». Immer auch 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 Lehrpersonen stets etwas Unangenehmes mitschwingt, wenn Schüler:innen 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 Ausbildner:innen aufgebaut. Dabei handelt es sich etwa um Ausbildner:innen, die sie nun 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 Ausbildner:innen 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. Das 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 wei-

ter. Schau, ich bekomme wieder Gänsehaut, wenn ich das erzähle, das macht mich schon stolz. (Interview mit Frau Martinez, Juni 2016)

Ihrem Netzwerk attestiert Frau Martinez damit eine doppelte Bedeutung. Sowohl kann sie direkt Jugendliche an Ausbildner:innen 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. In diesem Kontaktnetz spiegelt sich ihre langjährige Tätigkeit als Lehrperson wider. Nicht von ungefähr finden sich unter diesen Kontakten auch ehemalige Schüler:innen, die nun als Ausbildner:in, Berufsschullehrer:in und Prüfungsexpert:in tätig sind. Sehr wahrscheinlich scheinen ihr diese persönlichen Erfolgsgeschichten auch in der Verarbeitung von sogenannten «schwierigen» Fällen 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 diesen ausbildungslosen Jugendlichen. Er kommt nochmals auf seine Formulierung zu sprechen, dass es darum geht, dass Jugendliche bewusster Verantwortung übernehmen. Herausfordernd für ihn als Lehrperson seien dabei insbesondere Situationen, in denen er deutlich sehe, dass 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 da-

von, wie ich mit den Jugendlichen arbeite. (Interview mit Herr Müller, Juni 2016)

Im Unterschied zu Frau Martinez, die in ihrem Fall die Erfolgsergebnisse 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 Orientierungsprozess – 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. Nichtsdestotrotz ändert es 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 die Berufsorientierung der Schüler:innen als einen eigenen und in gewisser Hinsicht endlosen Lernprozess, der sie stets aufs Neue als Lehrperson in Übergangsausbildungen herausfordere. Und für beide macht mitunter genau dieser stete Lernprozess den Kern ihrer Tätigkeit aus.

4.2 Berufsorientierung als individualisierender Lösungsversuch einer strukturellen Problemlage

Am Beispiel von drei «beruflichen Selbstbeschreibungen» (Nittel et al. 2014, S. 15) untersuchte das vierte Kapitel die Rolle und Funktion von Lehrpersonen in Übergangsausbildungen. In der Forschungsliteratur wird diesen eine besondere Bedeutung in der Vermittlung von Ausbildungsplätzen zugesprochen (Barth und 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 Ausbildner:innen 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 über diese Vermittlungstätigkeit hinausgehen. So bestätigen zwei der untersuchten Klassenlehrpersonen, 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 auch 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 kritischen Bildungswissenschaft und der Bildungssoziologie wird diese Berufsorientierung als ein «cooling-out» (Heinimann, 2006, S. 20) untersucht. Das «cooling-out» meint dabei in Anlehnung an Clark (1960) und Goffman (1952) eine von den Lehrpersonen initi-

ierte 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 Schüler:innen 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.) zu machen. Mit Blick auf die Fallstudie wird ersichtlich, dass es in der Handlungspraxis der Lehrperson, wenn überhaupt, nur nachgeordnet darum geht, schulische Lücken zu schließen. Im Zentrum der Kompensationstätigkeit steht vielmehr die Vermittlung von sogenannten «Arbeitsmarkttugenden» (ebd.) respektive Verhaltensweisen der Jugendlichen, von denen seitens der Lehrpersonen davon ausgegangen wird, dass diese ein potenzielles Problem für den zukünftigen Ausbildner:innen 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 schlachtweg um Unterordnung.

Interessanterweise zeigen etwa Bildungs- und Erwerbsverlaufsstudien von Übergangsschüler:innen auf, dass die Spannbreite der erreichbaren Ausbildungs- und Berufspositionen nach dem Besuch einer Übergangsausbildung für Jugendliche sinkt (Sacchi und Meyer, 2016). Am ehesten finden sich Jugendliche in der Schweiz nach einem Übergangsjahr in sogenannten eidgenössischen Berufsattestausbildungen (EBA) wieder (Hofmann und Häfeli, 2015). Dies sind verkürzte Berufsausbildungen, sogenannte Vorlehrten, die seitens der schweizer-

rischen Bildungsverwaltung und Bildungspolitik vor über zehn Jahren mit dem Ziel eingerichtet wurden, «schulschwachen Jugendlichen» einen Direkteintrag in die berufliche Grundbildung zu ermöglichen. Paradox ist dabei, dass diese «Schulschwäche» bei den Lehrpersonen selbst kaum ein Thema ist. Im Gegenteil: Es geht vielmehr um das, was bezugnehmend auf Willis (1982) als die schulische Definition der richtigen Verhaltensweise analysiert werden kann:

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. Zumal sich die von Willis untersuchten Lads in der damaligen Gegenschulkultur vielleicht noch selbst erlauben konnten, Arbeiter zu werden, bleibt heute diese Klassenreproduktion sehr wahrscheinlich auch mittels Übergangsmaßnahmen sowie der sogenannten Kompensations- respektive Orientierungsfunktion des Übergangssystems aufrechterhalten.

Neben dieser, wie wir gesehen haben, komplexen Vermittlungs- und Platzierungstätigkeit in Ausbildungsplätze weist der Beitrag auf eine zweite, dieser nachgeordnete Tätigkeit von Lehrpersonen in Übergangsausbildung hin. Frau Martinez verwendet hierbei den Ausdruck *bei der Stange halten*, nämlich den 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 abzusitzen.

Erinnern wir uns zurück: Beide Klassenlehrpersonen beschreiben diese Tätigkeit als herausfordernd, zumal sie parallel zur Vermittlungs-

tätigkeit stattfindet. Erneut in Anlehnung an die Funktionsthese der Übergangsausbildung nach Sacchi und Meyer (2016, S. 12) könnte diese schulische Beschäftigungsfunktion als eine «systemische Pufferfunktion» der Übergangsausbildungen verstanden werden. Wenn Sacchi und Meyer (ebd.) darunter die Funktion des «Auffangbeckens» der Übergangsausbildungen für die Jugendlichen meinen, «denen der Direkt-einstieg 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:innen ausgestaltet wird. Es geht darum, wie dies Frau Martinez ausdrückt, die Jugendlichen im Hinblick auf die nachfolgende Berufsausbildung bei der Stange zu halten. Es ist womöglich kein Zufall, dass Herr Müller exakt an 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 an dieser Stelle eventuell auch darum gehen könnte, das Beibehalten einer schulischen Mindestleistung in der «Warteschlufe» (ebd., S. 13) zu garantieren. Oder anders gesagt: Kompensiert wird in den Übergangsausbildungen das, was mittels einer «Bildungsrationierung» (Meyer, 2009, S. 74) selbst erzeugt wurde.

Zwischenfazit: Berufsorientierung als Prophetie

Fassen wir diese Vermittlungs-, Platzierungs- und Beschäftigungstätigkeit der Lehrpersonen in Übergangsausbildung abschließend zusammen, so wird ersichtlich, welch herausforderndes und fallspezifisches Unterfangen diese Aufgabe für die Lehrpersonen darstellt. So scheinen Übergangsausbildungen – sei es als Lehrjahre, wie im Falle von Frau Gerber, oder als langjährige Festanstellung, wie im Falle von Frau Martinez und Herrn Müller – womöglich genau deshalb für gewisse Lehrpersonen «besonders attraktiv» (Niederberger und Achermann, 2003, S. 80) zu sein, da sie «eben ein hohes Maß an Kreativität und selbständiger Lösungsfindung erfordern» (ebd.). Damit einher geht ebenso ein «hohes Maß an Flexibilität» (ebd.) oder anders gesagt: an *Schattenarbeit*.

beit (vgl. Illich, 1981), welche vonseiten der Schule von diesen Lehrpersonen vorausgesetzt wird, damit die Institution ihrem bildungspolitischen Auftrag überhaupt gerecht werden kann. 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 gar nie all ihre Schüler:innen in Ausbildungsplätze vermitteln könnten (vgl. Granafo et al., 2016; Hupka-Brunner et al., 2011). Ungeachtet dessen bleibt ihnen in ihrer Vermittlungsposition aber 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 im Umgang mit denjenigen 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 Ausbildunglosen* immer auch den latenten Bildungsauftrag, sowohl gegen eine Jugendausbildungslosigkeit anzukämpfen als auch diese zu rechtfertigen.

In Anlehnung an Bourdieus (2009) Überlegungen zum religiösen Feld könnten die Unterbringungspraktiken der Lehrpersonen im Über-

gangssystem weiterführend auch als *prophetische Handlungen*³ gedeutet werden: als Handlungen, die im Kleinen, im Alltäglichen und als Entsaugung strukturelle Probleme zu lösen versuchen, ohne diese aber strukturell lösen zu können. So könnte in Anspielung an Ivan Illich (1981) auch verständlich werden, inwiefern und wie genau Lehrpersonen im Übergangssystem im Rahmen der Berufsorientierung eine sogenannte Schattenarbeit verrichten, um Übergangsquoten und Übergangsprozesse aufrechtzuerhalten. So wirken die Lehrpersonen, wie im Kapitel angedeutet, zum Teil selbst als Akquisitoren von Ausbildungsplätzen. Sehr wahrscheinlich spielen sie dabei – so eine mögliche weiterführende These – in der alltäglichen Kontaktpflege zu den Lehrbetrieben eine

-
- 3 In solch einer Konzeptualisierung des Übergangssystems in Anlehnung an das religiöse Feld nach Bourdieu (2009) ließen sich beispielsweise weiter die Berufsbildungs- und Marketingkampagnen des Bundes sowie die Narration der offenen Lehrstellen immer auch als eine *Predigt und (Selbst-)Seelsorge* zugleich deuten: Beständig wird vor den Laien bezeugt und wiederholt, wie offen und durchlässig das Schweizer Berufsbildungssystem ist, obschon oder genau weil diese *Heilsversprechung* – zumindest aus empirischer Hinsicht – auch Zweifel erlaubt (Hupka-Brunner, 2016; Kost, 2013). Ebenso könnten auch Privatschulen der Sekundarstufe II (private Gymnasien, private Berufsbildungsschulen) wie auch private Übergangsausbildungen, die sich, wahlgemerkt gegen Bezahlung, beispielsweise mittels Slogans wie «Noch keine Lehrstelle, wir helfen dir weiter» als Alternative im Übergangsgeschehen zu positionieren versuchen, als sogenannte *Zauberer* im Vergleich zu den Propheten (Lehrpersonen in kantonale Übergangsausbildungen) und der Priesterschaft (SBFI, SKFB, EDK) interpretiert werden. Zauberer insofern, als die Privatschulen Bildungsheil *gegen Bezahlung* ins Feld einbringen (Preite, 2021a). Bemerkenswert dabei ist, dass es Jugendlichen, beispielsweise was die Zulassungsbedingungen betrifft, stets möglich ist, berufsbildende und gymnasiale Maturitätsschulen gegen Bezahlung zu absolvieren. Und dies, obwohl diesen Jugendlichen beispielsweise im Hinblick auf ihren Notendurchschnitt der Sekundarstufe I oder auch auf ihren besuchten Schultyp der Sek I nach kantonaler Weisung eigentlich vorenthalten ist, dies zu tun. Geschweige denn, dass über berufsbildende Privatschulen der Zugang zur beruflichen Grundbildung auch den Jugendlichen offensteht, die seitens der Betriebe als nicht willens und fähig eingestuft wurden, eine Berufslehre antreten zu können.

nicht unbedeutende Rolle in der Erhaltung und Etablierung eines regionalen Lehrstellenangebotes insbesondere für sogenannte schulschwache Jugendliche. Darüber hinaus sind es primär die Lehrpersonen, die hier sozusagen an der Front Umorientierungen und Enttäuschungen ihrer Schüler:innen abfangen, d. h. abkühlen.⁴

Vor diesem Hintergrund lässt sich abschließend am Beispiel der Fallstudien bildungswissenschaftlich hinterfragen, inwiefern sinkende Eintrittsquoten in die Berufsbildung bildungspolitisch primär im Rahmen einer forcierten und zu forcierenden beruflichen Orientierung gelöst werden könnten, ohne dabei den Zugang zur Berufsbildung und das Lehrstellenangebot selbst zum Gegenstand einer Berufsbildungsreform zu machen. Im Rahmen der noch nicht abschätzbaren Folgen der Corona-Krise für den Lehrstellenmarkt (Lüthi und Wolter, 2020a) sowie

4 Entgegen einer in der subjektorientierten Übergangsforschung oftmals verkürzten Rezeption des Konzepts des *Cooling-out* als eine Herabstufung von Berufsaspiration entwickelte Goffman (1952), auf den in der subjektorientierten Übergangsforschung zumeist verwiesen wird, dieses Konzept nicht, wie von Walther (2014, S. 122) formuliert, mit «Blick auf die Paradoxie zwischen Chancengleichheit und dem Wettbewerb um knappe attraktive soziale Positionen in kapitalistischen, demokratischen Gesellschaften». Diese soziologische Weiterentwicklung des von Goffman primär sozialpsychologisch intendierten Konzepts ist auf Clark (1960) und seine bildungssoziologische Analyse der US-amerikanischen Junior Colleges zurückzuführen. Nach Goffman ist ein *Cooling-out* vielmehr als eine mikrosoziologische Interaktion zu deuten, in welcher einer betrogenen Person seitens der betrügenden Person in gewisser Hinsicht darüber hinweggeholfen wird, mit diesem Betrug bzw. mit diesem *mark* zu leben. Gemäss Goffman ist dabei wichtig, dass nur in dieser Rahmungsarbeit der Betrügenden selbst der/die Betrogene eventuell davon abgebracht werden kann, den Betrug bei der Polizei juristisch zu melden oder auch mittels Selbstjustiz zu rächen. Diese gemeinschaftliche Verarbeitung eines Betrugs bzw. einer Täuschung im Rahmen des *Cooling-out* kommt in einer subjektorientierten Übergangsforschung zumeist nicht zur Sprache. In dieser Hinsicht wiederum wird auch die Abkühlungsarbeit der Lehrpersonen verkannt, die Jugendlichen im Übergangssystem nicht nur dazu zu bringen, Berufsaspirationen abzukühlen, sondern zugleich auch antizipierend daran mitzuwirken, dass es Jugendlichen gleichwohl möglich ist, trotz der Abkühlung weiterhin Aspirationen aufrechtzuerhalten.

einer demografischen Zunahme von Schulabgängern und -abgängerinnen (Lüthi und Wolter, 2020b) stellt sich auch die Frage, wie die Lehrpersonen selbst mit dieser eventuell begrenzteren Ausgangslage in diesem Übergangsgeschehen umgehen. Das Kapitel deutet wenn auch nur am Rande an, dass Lehrpersonen im Übergangssystem im Bewusstsein ihrer begrenzten Handlungsspielräume eventuell auch schneller darüber zu entscheiden versuchen, welchem Jugendlichen im Übergangsgeschehen überhaupt noch zu helfen ist und welchem nicht. Das heißt: Die Frage der Klärung der Hilfswürdigkeit bzw. der (Nicht-)Erteilung einer zweiten Chance im Übergangssystem könnte mitunter noch mehr Gewicht erhalten, als es heute schon der Fall ist.

Umso mehr könnte es von bildungswissenschaftlicher Relevanz sein, mehr darüber zu wissen, wie im Übergangssystem beruflich orientiert wird. Hinzu kommt, dass die pädagogischen Praktiken der Berufsorientierung mehrheitlich unterbeleuchtet sind. In Forschungen wird dazu häufig normativ postuliert, kaum aber empirisch untersucht, in welchen Rahmen und in welchen Ausführungen berufliche Orientierung in Schulen betrieben wird (Behrens, Ganß und Schmidt-Koddenberg, 2017; Düggeli und Kinder, 2013; Oehme, 2013). Das Kapitel stellt dazu einen explorativen, fallzentrierten Beitrag dar; einen Beitrag, den es in Erweiterung der methodischen Perspektive und Daten, beispielsweise mittels quantitativer Befragungen von Lehrpersonen, Dokumentenanalysen und teilnehmender Beobachtungen über die Übergangsausbildungen hinaus – beispielsweise mit Berücksichtigung der Sekundarstufe I, von sozialpädagogischen Maßnahmen wie dem Case Management oder den Motivationssemestern – weiterführend zu verfolgen gilt.

