Marc Thielen
Antje Handelmann

‚Fit machen‘ für die Ausbildung

Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung

Verlag Barbara Budrich

Marc Thielen • Antje Handelmann

‚Fit machen' für die Ausbildung

Marc Thielen
Antje Handelmann

‚Fit machen' für die Ausbildung

Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO_2-kompensierte Produktion

© 2021 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742501).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2501-4 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1645-6 (PDF)
DOI 10.3224/84742501

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: pixabay.com, Devon Breen
Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung 9
1.1 Zum Aufbau des Buchs 12

2 Die Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens in der Berufsvorbereitung. Zum Forschungs- und Diskussionsstand 17
2.1 Die Berufsvorbereitung im Übergangssektor im Spiegel der Forschung 17
2.2 ‚Ausbildungsreife' als institutionelles Ziel der Berufsvorbereitung 20
2.3 Empirische und theoretische Kritik am Konstrukt ‚Ausbildungsreife' 23
2.4 Jugendliches Verhalten im Fokus von Bildungsinstitutionen 26

3 Die unterrichtliche Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens in praxistheoretischer und machtanalytischer Perspektive 29
3.1 Fragestellung und Ziel der Untersuchung 29
3.2 Forschungsperspektive und theoretische Einbettung 30

4 Anlage und Verlauf der Ethnografie 35
4.1 Forschungsstrategie und Feldzuschnitt 35
4.1.1 Auswahl und Sampling berufsvorbereitender Unterrichtsarrangements 36
4.1.2 Methodisches Vorgehen: Datenerhebung und Datenauswertung 38
4.2 Untersuchungsablauf 42
4.2.1 Identifizierung und Systematisierung von Praxiskomplexen 43
4.2.2 Fallstudien zu Praxiskomplexen im Unterricht und diskursiven Praktiken in Interviews 44
4.2.3 Kontrastierung, Theoretisierung und Ergebnisdarstellung 45

5 *„Alle betreten den Klassenraum, heben die Stühle von den Tischen und setzen sich auf ihre Plätze"* – Das Feld der Berufsvorbereitung an der beruflichen Schule 47

6 *„Wer pünktlich ist, kann die AG frei wählen“* – Das Feld der Berufsvorbereitung beim sozialpädagogischen Bildungsträger 55

7 Multiprofessionelle Perspektiven auf jugendliches Verhalten 63
7.1 Multiprofessionalität und berufsbiografische Heterogenität im Feld 63
7.2 Normalisierende Programmatiken und defizitorientierte Klientelkonstruktionen 66
7.3 Subjektorientierte Programmatiken und defizitorientierte Klientelkonstruktionen 69
7.4 Subjektorientierte Programmatiken und ressourcenorientierte Klientelkonstruktionen 72
7.5 Zusammenfassung 75

8 Synchronisieren der Biografisierung 79
8.1 Lebenslauf und Lebensentwürfe im Feld 79
8.2 Exkurs: Lebenslaufregime und Biografisierung 82
8.3 Hervorbringen eines biografisierenden Selbst 86
8.4 Normalisieren und Korrigieren der beruflichen Zukunftspläne 90
8.5 Initiieren und Prüfen der zukunftsplanenden Aktivitäten 94
8.6 Emotionalisieren und Psychologisieren der Zukunftsplanung 99
8.7 Zusammenfassung 105

9 Die Mikro-Politik der Zeit 107
9.1 (Un-)Pünktlichkeit im Feld 107
9.2 Exkurs: Pünktlichkeit als Wert, Tugend und Autorität 110
9.3 Bürokratisieren von Unpünktlichkeit 113
9.4 Verfeinern der zeitlichen Reglementierung 115
9.5 Sanktionieren von Unpünktlichkeit 117
9.6 Trainieren und Testen von Pünktlichkeit 123
9.7 Zusammenfassung 124

10 Entwöhnen von jugendkulturellen Verhaltensweisen 127
10.1 Die Adressierung jugendkultureller Praktiken im Feld 127

10.2 Exkurs: Die Spannung von Jugend- und Institutionskultur 130
10.3 Entwöhnen von jugendkulturellen Bekleidungsstilen 134
10.4 Entwöhnen von jugendsprachlichen Stilmitteln 143
10.5 Entwöhnen von jugendkultureller Handy- und Smartphonenutzung 147
10.6 Zusammenfassung 154

11 (Ver-)Schulen von Arbeitstugenden 157
11.1 Die Thematisierung von Arbeitstugenden im Feld 157
11.2 Exkurs: Arbeitstugenden und ihre Vermittlung in Bildungsinstitutionen 160
11.3 Hervorbringen von Arbeitstugenden als Unterrichtsstoff 163
11.4 Formalisieren und Standardisieren von Arbeitstugenden im Arbeitsblatt 167
11.5 Be- und Abarbeiten von Arbeitstugenden im Unterrichtsmodus 172
11.6 Trainieren von Arbeitstugenden 177
11.7 Zusammenfassung 181

12 Modellieren des Arbeitskörpers 183
12.1 Körper und Arbeit im Feld 183
12.2 Exkurs: Die Körperlichkeit von Arbeit und Körper bei der Arbeit 186
12.3 Hervorbringen des Arbeitskörpers 190
12.4 Positionieren des Arbeitskörpers 193
12.5 Prüfen und Präzisieren körperlicher Tätigkeiten 195
12.6 Stärken, Mobilisieren und Einsetzen der Körperkraft 199
12.7 Ertüchtigen, Pflegen und Erhalten des Körpers 202
12.8 Zusammenfassung 206

13 Die Bearbeitung von jugendlichem Verhalten in berufsvorbereitendem Unterricht als Training für den Ernst des Lebens? – Resümee und Ausblick 209

Literatur 223

1 Einführung

Welche individuellen Eigenschaften müssen Jugendliche zur Aufnahme einer betrieblichen Berufsausbildung mitbringen und wie können diese in der Berufsvorbereitung pädagogisch gefördert werden? – Diese Frage steht im Zentrum der seit vielen Jahren kontrovers geführten Debatten um die sogenannte ‚Ausbildungsreife', die insbesondere Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne einen mittleren Schulabschluss häufig abgesprochen und demzufolge zum institutionellen Ziel berufsvorbereitender Bildungsgänge im Übergangssektor erklärt wird (vgl. BMBF 2020: 23). Über eine viertel Million junge Menschen sind 2019 in dieses spezifische Bildungssegment zwischen der allgemeinbildenden Schule und dem dualen Ausbildungssystem eingemündet. Wie junge Menschen im und durch berufsvorbereitenden Unterricht an beruflichen Schulen und bei sozialpädagogischen Bildungsträgern auf die Aufnahme einer Berufsausbildung vorbereitet werden und welche normativen Vorstellungen zu ‚Ausbildungsreife' dabei leitend sind, beleuchtet die vorliegende Untersuchung, die von 2017 bis 2020 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert wurde.[1]

Im Zentrum steht die unterrichtliche Praxis der Bearbeitung des jugendlichen *Verhaltens*, das im Diskurs um die unzureichende ‚Ausbildungsreife' junger Menschen seit einigen Jahren als besonders bedeutsam erachtet wird. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag, der in seiner jährlichen Unternehmungsbefragung die fehlende ‚Ausbildungsreife' vor einiger Zeit gar als „Ausbildungshemmnis Nummer 1" (DIHK 2014) bezeichnet hat, verweist in diesem Zusammenhang z.B. auf Probleme in der Disziplin, der Belastbarkeit und der Leistungsbereitschaft und sieht einen erzieherischen Handlungsbedarf. Flankierend zu den Klagen über die vermeintlichen Verhaltensdefizite entwickelte sich in den letzten Jahren ein wachsendes Angebot an Verhaltensratgebern (vgl. Hanisch 2014) – z.B. ein „Knigge" für Auszubildende im Handwerk (vgl. Simonis 2020) oder ein „Kleiner Ausbildungsknigge" (AOK 2016) –, die jungen Menschen am Übergang Schule –

1 Das unter dem DFG-Geschäftszeichen TH 2067/2-1 geförderte Projekt „*FöABv – Die Förderung ausbildungsrelevanter Verhaltensstandards im Unterricht berufsvorbereitender Bildungsgänge*" wurde ab dem 01.09.2017 an der Universität Bremen und vom 01.03.2019 bis 31.12.2020 an der Leibniz Universität Hannover unter der Leitung von Marc Thielen durchgeführt. Als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen waren Antje Handelmann, Dominik Schütte (bis 2019) und Karolina Siegert (ab 2020) tätig. Weiterhin arbeiteten Jessica Nuske als wissenschaftliche Hilfskraft sowie Leon Dörre, Lisa Gut und Mats Schlierf als studentische Hilfskräfte mit. Mats Schlierf danken wir für die sehr sorgfältige Erstellung des Manuskripts.

Beruf Verhaltensstandards für den praktischen Teil der Ausbildung am betrieblichen Lernort vermitteln.

In berufsvorbereitenden Bildungsgängen wird das Verhalten von jungen Menschen ebenfalls als ein bedeutsamer Teil von ‚Ausbildungsreife' betrachtet und zu einem expliziten Gegenstand der unterrichtlichen Förderung gemacht. Die verschiedenen Verhaltensdimensionen werden im institutionellen Feld meist kompetenztheoretisch akzentuiert und als sogenannte soziale Kompetenzen operationalisiert (vgl. Kühn 2020). In Programmbeschreibungen zu berufsvorbereitenden Bildungsgängen wird die Förderung sozialer Kompetenzen ganz explizit als ein Maßnahmenziel beschrieben (vgl. BA 2012: 7). Dabei wird auf Kompetenzbereiche rekurriert, wie sie im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife" (BA 2009) aufgelistet sind. Das wissenschaftlich zwar umstrittene, institutionell gleichwohl wirksame Konzept definiert Mindeststandards, die zur Aufnahme einer Berufsausbildung als notwendig erachtet werden. Hier wird auf ein psychologisches Verständnis von Kompetenz rekurriert und von sogenannten „Psychologischen Merkmalen des Arbeits*verhaltens* und der Persönlichkeit" (BA 2009: 31, Hervorh. d. Verf.) gesprochen. Hierzu zählen insgesamt elf Merkmale, u.a. Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstständigkeit, Umgangsformen und Zuverlässigkeit. Da soziale Kompetenzen selbst nicht direkt beobachtbar sind (vgl. Euler 2016), wird in der Anwendung des „Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife" im Zuge der Feststellung von ‚Ausbildungsreife' in der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit vom beobachtbaren Verhalten auf Merkmale von ‚Ausbildungsreife' geschlossen: Pünktliches Erscheinen zu einem Termin gilt bspw. als ein Indikator für das ‚Ausbildungsreife'-Merkmal Zuverlässigkeit (vgl. BA 2009: 56).

In ihrer Gesamtschau zeigen die „Psychologischen Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit" (BA 2009: 31) und weitere Merkmale von ‚Ausbildungsreife' – z.B. die sogenannte „Berufswahlreife" (BA 2009: 58) –, dass das Verhalten von Jugendlichen am Übergang in die berufliche Bildung ebenso umfassend wie differenziert in den Blick genommen wird. Die im Diskurs um mangelnde ‚Ausbildungsreife' betonten Diskrepanzen zwischen dem von Betrieben gewünschten und dem bei Jugendlichen wahrgenommenen Verhalten unterstellen einen ausgeprägten Förder- und Optimierungsbedarf, dem die unterrichtliche Praxis berufsvorbereitender Bildungsgänge Rechnung tragen soll. Intendiert ist, den in ihrem Verhalten institutionell als (noch) nicht ‚ausbildungsreif' eingeschätzten Jugendlichen und jungen Erwachsenen diejenigen Verhaltensweisen zu vermitteln, die künftige Ausbildungsbetriebe von ihnen erwarten. Untersuchungen zeigen, dass das Lehr- und Fachpersonal in berufsvorbereitenden Institutionen tatsächlich die Notwendigkeit zur pädagogischen Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens sieht, auch weil die geförderten jungen Menschen häufig als ver-

haltensschwierig betrachtet werden (vgl. Brahm/Euler/Steingruber 2012; Dick 2017; Görlich 2001, 2002; Thielen 2013b). Berufsvorbereitende Bildungsgänge lassen sich vor diesem Hintergrund als eine Art ‚Brennglas' betrachten, das gesellschaftliche Vorstellungen zum Idealbild sich ‚ausbildungsreif' verhaltender junger Menschen in besonders plastischer und konkreter Weise sichtbar macht.

Ungeachtet der hohen Gewichtung des Verhaltens mit Blick auf den institutionell intendierten Übergang in Ausbildung ist bislang kaum etwas darüber bekannt, *wie sich die pädagogische Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens im berufsvorbereitenden Unterricht praktisch vollzieht und welche normativen Vorstellungen zu ‚ausbildungsreifem' Verhalten dabei praktisch wirksam werden*. Ein Grund für jenes Forschungsdesiderat besteht darin, dass der Übergangssektor im Gegensatz zur allgemeinbildenden Schule bislang nicht im Fokus der qualitativen Unterrichtsforschung stand. Berufsvorbereitung steht als Oberbegriff für ein heterogenes Feld an Bildungsgängen, die sich in der jeweiligen Bezeichnung, der rechtlichen Regulierung, der institutionellen Verortung und den Zugangsvoraussetzungen voneinander unterscheiden. Die ursprünglich im Lichte der hohen Jugendarbeitslosigkeit in den 1970er-Jahren als ein vorrübergehendes Instrument gedachten Maßnahmen (vgl. Schroeder/Thielen 2009) haben sich dauerhaft als Übergangssystem bzw. Übergangssektor etabliert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Die Entstehung jenes spezifischen „Bildungsraums" (Richter/Baethge 2017) lässt sich als Versuch der pädagogischen Bearbeitung der sogenannten Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt verstehen. Ungeachtet unbesetzt bleibender Ausbildungsstellen gibt es eine noch immer große Gruppe an Jugendlichen, die keinen direkten Zugang ins Ausbildungssystem erreicht. Der Bildungsbericht spricht vor diesem Hintergrund von einer „wachsenden Pädagogisierung beruflicher Übergangsprozesse" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 137).

Die Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens im Vollzug des berufsvorbereitenden Unterrichts betrachten wir als einen wesentlichen Bereich jener institutionellen „Pädagogisierung" (ebd.), deren spezifische Ordnung unsere Studie in einer praxistheoretischen und machtanalytischen Perspektive detailliert beschreibt und analysiert. Hierzu haben wir eine ethnografische Forschungsstrategie realisiert, um der Frage nachzugehen, wie das Verhalten junger Menschen im berufsvorbereitenden Unterricht situativ bearbeitet wird und welche normativen Vorstellungen zu institutionell gewünschtem Verhalten dabei leitend sind. Um dieser Frage nachzugehen, haben wir die unterrichtliche Adressierung des jugendlichen Verhaltens in zwei unterschiedlichen Varianten der Berufsvorbereitung beleuchtet: in der Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen und der sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung bei Bildungsträgern (vgl. Schroeder/Thielen 2009). Kern der Untersuchung ist die teilnehmende Beobachtung, durch welche die Bearbeitung

des jugendlichen Verhaltens im Vollzug von Unterricht sichtbar und analysierbar wird. Ergänzend werden qualitative Interviews mit den unterrichtenden Lehr- und Fachkräften einbezogen, um deren Konstruktionen von jugendlichem Verhalten zu erfassen und mit der Bearbeitung im Unterricht zu vergleichen. Mit der vorliegenden Publikation stellen wir die zentralen Ergebnisse unseres Forschungsprojektes vor.

1.1 Zum Aufbau des Buchs

Im ersten Teil beschreiben wir die Ausgangslage unserer Untersuchung und skizzieren den Forschungs- und Diskussionsstand zur Berufsvorbereitung im Übergangssektor (Kapitel 2). Dabei gehen wir auf die Thematisierung des jugendlichen Verhaltens im Diskurs um ‚Ausbildungsreife' ein und unterziehen Letzteren einer empirisch und theoretisch begründeten Kritik. Angesichts des begrenzten Forschungsstands zur unterrichtlichen Bearbeitung des Verhaltens in berufsvorbereitenden Institutionen werfen wir im Anschluss einen exem-plarischen Blick auf ethnografische Studien, welche die Verhaltensadressierung im Unterricht an allgemeinbildenden Schulen beleuchten und unseren Untersuchungsfokus inspiriert haben. In Kapitel 3 präzisieren wir, anknüpfend an eigene Vorstudien, die Zielsetzung und Fragestellung unserer Ethnografie und erläutern die von uns eingenommene praxistheoretische und machtanalytische Forschungsperspektive. Eine strikte Abgrenzung von theoretischem und empirischem Teil nehmen wir allerdings nicht vor, da dies dem zirkulären Vorgehen im Forschungsprozess nicht gerecht werden würde. Dementsprechend folgen auch in den späteren Kapiteln, in denen wir die sichtbar gewordenen Formen der unterrichtlichen Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens beschreiben, Exkurse zu theoretischen Konzepten, die sich für unsere Analysen als fruchtbar erwiesen haben. In Kapitel 3 beschränken wir uns daher auf die grundlegenden theoretischen Zugänge, die für unsere Forschungsperspektive insgesamt leitend waren. Im Lichte der beruflichen Integrationsfunktion des Übergangssektors und der diskursiven Praxis um ‚Ausbildungsreife' fokussieren wir das Spannungsfeld von Subjektivierung und Normalisierung unter Berücksichtigung der einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Rezeption.

Das vierte Kapitel gibt einen Überblick zum Forschungsdesign. Wir konkretisieren zunächst die Grundprämissen unserer ethnografischen Forschungsstrategie und grenzen unser Untersuchungsfeld ab, bevor wir die einzelnen Schritte der Datenerhebung und -auswertung im Detail beschreiben. Dabei verdeutlichen wir die Funktionen der teilnehmenden Beobachtung von Unterricht und der leitfadengestützten Interviews mit den Lehr- und Fachkräften für den Analyseprozess. Da sich in beiden Datensorten ein aus-

geprägter Bezug zur diskursiven Praxis um ‚Ausbildungsreife' als verbindende inhaltliche Klammer herauskristallisiert hat, bezieht unsere Analyse auch einschlägige Dokumente ein, in denen sich der Ausbildungsreifediskurs in Textform materialisiert. Abgerundet wird das Kapitel mit einer chronologischen Übersicht über den Forschungsprozess.

Überleitend zur Ergebnisdarstellung folgen in den Kapiteln 5 und 6 differenzierte Beschreibungen der von uns ethnografierten Institutionen. Konkret handelt es sich um Berufsvorbereitungsklassen an einer beruflichen Schule mit technischem Schwerpunkt und um eine vom Jobcenter finanzierte berufsvorbereitende Maßnahme bei einem Träger der Jugendberufshilfe. Die Darstellungen dienen einerseits einer möglichst konkreten Beschreibung der Organisationen inklusive der *räumlichen Gegebenheiten*, in die unsere Beobachtungen eingebettet waren. Zugleich verdeutlichen die Kapitel die differenten *institutionellen Logiken* der schulischen und sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung. An der beruflichen Schule werden die Jugendlichen als Schüler*innen im Klassenverband unterrichtet, in dem sie gemeinsam das Schuljahr durchlaufen. Beim Bildungsträger sind die Jugendlichen hingegen als Kund*innen des Jobcenters Teilnehmer*innen, welche zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Maßnahme einsteigen und diese individuell in stetig wechselnden Lerngruppen absolvieren.

Die Ergebnisdarstellung eröffnet Kapitel 7, in dem wir die Analysen der Interviews mit den Lehr- und Fachkräften vorstellen. Hierzu werden drei exemplarisch ausgewählte Einzelfälle porträtiert, welche die Multiprofessionalität im Feld widerspiegeln. Es handelt sich um einen Lehrmeister, eine Berufsschullehrerin und eine Sozialpädagogin. Wir unterscheiden die Fälle im Hinblick auf zwei Dimensionen: Zum einen geht es um die narrativ entfalteten *subjektiven Programmatiken*, die berufsbiografisch und professionsspezifisch konturiert sind und im Spannungsfeld von Normalisierung und Subjektorientierung verortet werden. Zum anderen fokussieren wir die *symbolischen Konstruktionen* zum jugendlichen Verhalten, die sich als defizit- oder ressourcenorientiert beschreiben lassen. Im Sample überwiegen Interviews, in denen die professionellen Programmatiken zwar in kritischer Distanz zum Normalisierungsziel der Bildungsgänge entfaltet werden, zugleich aber ein defizitorientierter Blick auf das jugendliche Verhalten dominiert. Letzterer kündigt bereits die Intensität und Umfänglichkeit der unterrichtlichen Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens an, die im Zentrum der weiteren Kapitel steht.

Die in unserer Ethnografie sichtbar gewordene Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens im berufsvorbereitenden Unterricht beschreiben wir in *fünf Dimensionen*, denen jeweils ein eigenes Kapitel gewidmet ist. Der Aufbau dieser Kapitel folgt einer einheitlichen Logik und beginnt mit der Analyse einer prototypischen Unterrichtsszene, an der sich die Wesensmerkmale der jeweiligen Dimension der unterrichtlichen Verhaltensbearbeitung veran-

schaulichen lassen. Daran anschließend folgt ein literaturbasierter Exkurs, um die Art und Logik der jeweiligen Verhaltensbearbeitung theoretisch einzuordnen und unseren Analysefokus zu präzisieren. Die anschließenden Kapitelteile beschreiben, basierend auf einschlägigen Beobachtungsprotokollen und weiteren Datenausschnitten, die unterschiedlichen unterrichtlichen Praktiken, die in ihrem Zusammenspiel die jeweilige Dimension der Verhaltensbearbeitung konstituieren. Am Ende folgt eine Zusammenfassung.

Kapitel 8 beschreibt die erste Dimension der Verhaltensbearbeitung im Unterricht, die wir als *Synchronisieren der Biografisierung* bezeichnen. Die in diesem Kapitel rekonstruierten Praktiken rekurrieren auf die diskursive Praxis um Berufswahlkompetenz und zielen darauf, die jugendliche Lebensplanung und -gestaltung mit den institutionellen Zielvorstellungen der berufsvorbereitenden Bildungsgänge und dem dort wirksamen Konzept des Normallebenslaufs in Einklang zu bringen. Kapitel 9 ist dem im ethnografierten Unterricht wohl mit am häufigsten adressierten Verhaltensbereich gewidmet: der Pünktlichkeit. Die von uns in Anlehnung an Foucaults „Mikro-Justiz der Zeit“ (Foucault 1994: 230) gewählte Bezeichnung *Mikro-Politik der Zeit* verweist auf ein umfassendes Pünktlichkeitsregime, in dessen Vollzug es zu einem stetigen Messen, Dokumentieren und Quantifizieren individueller Verspätungszeiten kommt, um die Jugendlichen an die zeitliche Taktung der Berufs- und Arbeitswelt zu gewöhnen. Ziel ist ein selbstdisziplinierter Umgang mit alltäglicher Zeit, wie er im ‚Ausbildungsreife‘-Merkmal Zuverlässigkeit gefordert wird. Die dritte Dimension der Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens, die wir in Kapitel 10 als *Entwöhnen von jugendkulturellen Verhaltensweisen* analysieren, rekurriert auf unterschiedliche Verhaltensbereiche. Im Fokus stehen jugendkulturelle Verhaltensweisen, die im Lichte des grundsätzlichen Spannungsfelds von Jugend- und Institutionskultur als abweichend bewertet und folglich sanktioniert werden. Ziel ist eine umfassende Veränderung der jugendlichen Selbstpräsentation durch den Verzicht auf jugendkulturelle Kleidung, Jugendsprache und die Nutzung mobiler Endgeräte. Jene unterrichtliche Dimension der Verhaltensbearbeitung fokussiert mit Höflichkeit assoziierte Verhaltensstandards, um die es auch im anschließenden Kapitel 11 geht. Hier beschreiben wir die vierte, insbesondere für das Feld der beruflichen Schule konstitutive Dimension der Verhaltensbearbeitung als *(Ver-)Schulen von Arbeitstugenden*. Während das Verhalten in der zuvor beschriebenen Unterrichtsdimension nebenbei und am Rande von Unterricht adressiert wird, rückt es hier ins Zentrum des unterrichtlichen Geschehens. Die entsprechende Verhaltensbearbeitung realisiert sich in einer Mischung aus Benimmtrainings an allgemeinbildenden Schulen und den oben erwähnten Kniggekursen für Auszubildende und zeichnet sich durch eine ausgeprägte didaktische Vorstrukturiertheit aus, die prototypisch für schulischen Unterricht ist und die Eigenaktivitäten der Jugendlichen deutlich begrenzt. Die fünfte Dimension der Verhaltensbearbeitung im berufsvor-

bereitenden Unterricht, die wir insbesondere in der Werkstatt und der Turnhalle beobachtet haben, analysieren wir in Kapitel 12 als *Modellieren des Arbeitskörpers*. Wir beschreiben damit unterrichtliche Praktiken, die auf die Hervorbringung eines zur Verrichtung handwerklicher Tätigkeiten optimal vorbereiteten Arbeitshabitus zielen und mit einer umfassenden Bearbeitung des jugendlichen Körpers nach dem Modell eines institutionell antizipierten Arbeitskörpers einhergehen.

In Kapitel 13 ziehen wir ein Resümee unserer Untersuchung und konzeptualisieren das Zusammenwirken der rekonstruierten Dimensionen der Verhaltensbearbeitung in berufsvorbereitendem Unterricht in Anlehnung an praxistheoretische Überlegungen zu Habitusformungen im Sport (vgl. Alkemeyer 2006) als eine spezifische Art von *Training*. Wir greifen dabei die im Feld der Berufsvorbereitung genutzte Metapher des „fit-Machens für die Ausbildung“ auf und differenzieren unterschiedliche Trainingseinheiten, die quer zu den fünf Dimensionen der Verhaltensbearbeitung im Unterricht liegen und diese zugleich integrieren.

2 Die Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens in der Berufsvorbereitung. Zum Forschungs- und Diskussionsstand

2.1 Die Berufsvorbereitung im Übergangssektor im Spiegel der Forschung

Berufsvorbereitende Bildungsgänge, die auf die ab Ende des 19. Jahrhunderts entstandenen Erwerbslosen- und Jungarbeiterklassen zurückgehen, haben sich in Westdeutschland Mitte der 1970er Jahr institutionalisiert. Ein wesentlicher Grund war die damals stark gestiegene Zahl an arbeitslosen Jugendlichen. Vor dem Hintergrund, dass es im marktförmig organisierten Ausbildungssystem der Bundesrepublik kein garantiertes Recht auf Ausbildung gibt, dokumentiert sich in der Implementierung der Berufsvorbereitung „ein erheblicher Handlungs-, Steuerungs- und Regelungsbedarf zur Bearbeitung der Probleme von Jugendlichen beim Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Arbeitswelt“ (Schroeder/Thielen 2009: 54). In jüngeren bildungspolitischen Diskursen zum Übergangssektor wird die Notwendigkeit der Berufsvorbereitung mit *Passungsproblemen* am Ausbildungsmarkt begründet, von denen insbesondere Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss betroffen sind. Nur etwa ein Drittel von ihnen realisiert einen direkten Übergang in eine berufliche Erstausbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Gaupp/Geier/Lex/Reißig 2011; Geier 2013; Holtmann/Menze/Solga 2019). Die Zugangschancen variieren in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und von Migrationsmerkmalen und differieren zugleich je nach Region und Ausbildungsberuf (vgl. Granato/Ulrich 2014; Hillmert/Weßling 2014).

Wenngleich die Zugangszahlen, auf einen längeren Zeitraum betrachtet, tendenziell rückläufig sind, mündete 2019 mit über 250.000 Neuzugängen noch immer eine erhebliche Zahl an jungen Menschen in Bildungsgänge des Übergangssektors (vgl. BMBF 2020: 23). Überrepräsentiert sind dort junge Menschen ohne einen mittleren Schulabschluss, männliche Jugendliche, junge Menschen mit Migrationsmerkmalen sowie Jugendliche aus Stadtteilen mit erhöhten sozialpolitischen Handlungsbedarfen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Beicht/Eberhard 2013; Erban 2011; Menze/Holtmann 2019). Im Lichte des aktuellen Trends zu höherer Bildung streben viele Teilnehmende an berufsvorbereitenden Bildungsgängen den Erwerb eines höheren Schulabschlusses an, wobei der Erfolg von der schulischen Vorbildung und dem besuchten Maßnahmentyp abhängig ist (vgl. Autoren-

gruppe Bildungsberichterstattung 2020: 145f.; Menze/Holtmann 2019: 521f.). Die Tendenz zum (nachträglichen) Erwerb höherer Schulabschlüsse begründet sich insbesondere in der vertikalen Differenzierung des Ausbildungssystems, die dazu führt, dass die begehrten Ausbildungsberufe in den oberen Segmenten insbesondere von Jugendlichen mit (Fach-)Abitur und mittlerem Schulabschluss erreicht werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 162f.; Baethge 2010).

Ungeachtet der quantitativen Bedeutung des Übergangssektors liegt zur unterrichtlichen Praxis in diesem Bildungssegment vergleichsweise wenig empirisch gesichertes Wissen vor (vgl. Büchter 2013; Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE 2009). Prägnant ist daher die von Bojanowski und Eckert (2012) vor einigen Jahren gebrauchte Bezeichnung „Black Box Übergangssystem". Angesichts der Integrationsfunktion, die berufsvorbereitenden Bildungsgängen gesellschaftlich zugedacht wird, dominiert in der Forschung der Blick auf den *Verbleib* der teilnehmenden jungen Menschen. Im Fokus entsprechender Studien steht die Frage, inwieweit im Anschluss an die Berufsvorbereitung der institutionell intendierte Übergang in Ausbildung gelingt (vgl. Bickmann/Enggruber 2001; Friedemann/Schroeder 2000; Geier/Braun 2014; Nickolaus et al. 2018; Plicht 2016; Solga/Weiß 2015; Thielen 2013b). Die Studien zeigen, dass bei weitem nicht alle Teilnehmenden einen direkten Übergang in Ausbildung erreichen. Eine niedrige soziale Herkunft und Migrationsmerkmale wirken sich negativ auf das Erreichen der institutionellen Ziele aus (vgl. Brändle/Müller 2014; Christe 2011).

Die Übergangsquoten werden immer wieder zum Anlass genommen, um normative Aussagen über das Für und Wider berufsvorbereitender Bildungsgänge zu treffen. Die Einschätzungen hierzu sind unterschiedlich. Brändle (2012) zieht eine negative Bilanz und argumentiert auf Basis der Rekonstruktion von Bildungsverläufen damit, dass Personen, die an einer schulischen Berufsvorbereitung teilgenommen haben, geringere Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz haben als Personen, die ausschließlich auf einer Hauptschule waren. Andere Studien treffen mit Blick auf die Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmenden und die erreichten Übergangsquoten differenziertere Einschätzungen und berücksichtigen dabei auch die Frage, inwieweit der Erwerb eines Schulabschlusses gelingt (vgl. Beicht 2009; Beicht/Eberhard 2013; Braun/Geier 2013). Der Bildungsbericht 2018 ermittelt für die Starterkohorte 4 des Nationalen Bildungspanel (NEPS), dass etwa 50% der Jugendlichen nach dem Besuch einer bzw. mehrerer Maßnahmen in eine duale Ausbildung einmünden und weitere 11% eine Ausbildung im Schulberufssystem aufnehmen. Zwei Drittel der Teilnehmenden gelingt damit mittelfristig der Übergang in Ausbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 143). Menze und Holtmann (2019: 526f.) zeigen, dass die Übergangsquoten in Abhängigkeit vom Schulabschluss variieren und sich bei Jugendlichen, die in einer berufsvorbereitenden Maßnahme einen Schul-

abschluss nachgeholt haben, deutlich verbessern. Weiterhin erhöhen längere Praktikumszeiten in Betrieben sowie ein aktives Bewerbungsverhalten die Wahrscheinlichkeit für einen Übergang in Ausbildung.

Während die bislang erwähnten Studien den Outcome berufsvorbereitender Bildungsgänge im Blick haben, fokussiert ein zweiter Forschungsschwerpunkt zum Übergangssektor den Maßnahmenverlauf aus der Perspektive der teilnehmenden *Jugendlichen*. Rahn (2005) rekonstruiert auf der Grundlage einer quantitativen Befragung Bewältigungsstrategien Jugendlicher und differenziert Aspekte gelingender und gefährdender Lebensbewältigung, wobei Letztere in einem Zusammenhang mit Problemen im Sozialverhalten und einem negativen Maßnahmenverlauf betrachtet wird. Weiß (2020) rekonstruiert auf der Basis von Gruppendiskussionen Anerkennungserfahrungen und -strategien von Jugendlichen im Berufsgrundbildungsjahr. Ecarius (2014) und Berg (2017) nehmen eine biografieanalytische Perspektive ein und zeigen an autobiografisch-narrativen Interviews, dass die Bildungsgänge je nach personalen und sozialen Voraussetzungen sowie lebensgeschichtlichen Erfahrungen unterschiedliche biografische Bedeutungen haben und zu einer kurzfristigen Stabilisierung der Lebenslage beitragen oder zur Kompensation negativer Schulerfahrungen verhelfen. Figlestahler (2018) beleuchtet die ambivalenten subjektiven Bedeutungen von Maßnahmen im Übergangssystem und hebt die starke Orientierung der teilnehmenden Jugendlichen an normalbiografischen Erwartungen hervor. Eine Studie von Eickhoff, Kremer und Zoyke (2014) verweist darauf, dass es bedeutsam ist, ob die berufliche Fachrichtung des Bildungsgangs den Berufswahlinteressen der Jugendlichen entspricht. Bezüge zum Unterricht stellt eine qualitative Befragung von Müller und Brändle (2011) her, die u.a. untersucht, wie die Schüler*innen der schulischen Berufsvorbereitung die Unterrichtsinhalte bewerten. Giese (2011) rekonstruiert das Erleben von Unterricht aus der Sicht von Teilnehmenden und Lehrkräften. Erschwerte Unterrichtssituationen werden der Studie nach durch die häufig fehlende Passung von pädagogischem Programm – Vorbereitung auf ein bestimmtes Berufsfeld – und Zielgruppe – Jugendliche ohne getroffene Berufswahlentscheidung – begünstigt.

Ein dritter Bereich an Untersuchungen widmet sich der Perspektive des *Bildungspersonals* in berufsvorbereitenden Bildungsgängen (vgl. Jahn/Baake 2012; Thielen 2010; 2013b: 37f.). Bylinski (2014) rekonstruiert aus qualitativen Interviews Kompetenzprofile für das pädagogische Handeln im Übergangsbereich. Angesichts der besonderen pädagogischen Anforderungen wird ein spezifischer Professionalisierungsbedarf gesehen, der als Anlass für die Konzeption einer eigenständigen Beruflichen Förderpädagogik betrachtet wird, in der berufs-, sonder- und sozialpädagogische Elemente integriert werden (vgl. Bojanowski/Koch/Ratschinski/Steuber 2013a). Das Unterrichten in der Berufsvorbereitung betrachten Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Bildungsgängen der beruflichen Schule angesichts der den teilnehmenden

Jugendlichen zugeschriebenen Lern-, Motivations- und Verhaltensdefiziten als erschwert (vgl. Görlich 2001; 2002; Thielen 2013b: 37ff.). Dies gilt insbesondere in Klassen mit überwiegend männlichen Teilnehmenden. Die wahrgenommenen Verhaltensprobleme der Jugendlichen werden in einem Zusammenhang mit dem familiär-sozialen Hintergrund sowie dem Normen- und Wertekodex in der Peergroup betrachtet (vgl. Görlich 2002). Mit der Perspektive sozialpädagogischer Fachkräfte in der sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung bei Bildungsträgern befasst sich Dick (2017), der auf der Basis teilstandardisierter Gruppeninterviews eine Typologie differenter Orientierungsrahmen entwickelt. Die Orientierungen der Fachkräfte unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich der Haltung zu den arbeitsmarktpolitischen Zielvorgaben und den damit zusammenhängenden Klientelkonstruktionen. Eine unkritische Übernahme der Vorgaben korrespondiert mit einem defizitorientierten Blick auf die teilnehmenden Jugendlichen, denen u.a. Defizite im Verhalten – bspw. im Durchhaltevermögen, in der Zukunftsplanung und der Motivation – zugeschrieben werden (vgl. a.a.O.: 155f.).

2.2 ‚Ausbildungsreife' als institutionelles Ziel der Berufsvorbereitung

Die oben angesprochene defizitorientierte Sicht auf junge Menschen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen von Lehrpersonen und sozialpädagogischen Fachkräften ist im Zusammenhang mit der spezifischen Funktionslogik des Übergangssektors zu betrachten. Wenngleich die Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt und die damit zusammenhängende Teilnahme an berufsvorbereitenden Bildungsgängen verschiedene Gründe haben – diskutiert werden das gestiegene Anforderungsniveau in vielen Ausbildungsberufen, das beruflich und regional variierende Ausbildungsplatzangebot sowie die Diskreditierung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung und Migrationsmerkmalen bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen (vgl. Baethge 2010; Protsch 2014; Scherr/Janz/Müller 2015; Severing 2011; Solga/Menze 2013) –, beziehen sich politische und mediale Diskurse auf die vermeintlich immer häufiger fehlende *‚Ausbildungsreife'* von jungen Menschen (vgl. Jahn/Brünner 2012). Letztere soll entsprechend in Institutionen der Berufsvorbereitung pädagogisch gefördert werden, wenngleich die Teilnehmenden in ihren Bildungsvoraussetzungen heterogen sind und auch lediglich marktbenachteiligte und damit als ‚ausbildungsreif' eingeschätzte Jugendliche dort unterrichtet werden (vgl. BA 2012; Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011; Eberhard/Ulrich 2011; Christe 2013).

Das wissenschaftlich umstrittene, praktisch gleichwohl wirksame Konzept der ‚Ausbildungsreife' beschreibt Mindestvoraussetzungen, die für die

Aufnahme einer Berufsausbildung unabhängig vom konkreten Ausbildungsberuf erwartet werden (vgl. Eberhard 2006; Schulte 2018). Hierzu werden Merkmale allgemeiner Bildungs- und Arbeitsfähigkeit, schulische Basiskenntnisse, kognitive, soziale und persönliche Dispositionen sowie psychische und physische Belastbarkeit gezählt. Das Verhalten Jugendlicher wird insbesondere bei den sogenannten „Psychologischen Merkmalen des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit" und der „Berufswahlreife" akzentuiert (vgl. BA 2009).[2] Historisch folgt das Konzept der ‚Ausbildungsreife' dem der *‚Berufsreife'*, das bereits in den 1950er- und 1960er-Jahren diskutiert wurde und u.a. ebenfalls das Verhalten von Jugendlichen fokussierte (vgl. Bornemann 1960; Hagmüller/Müller/Schweizer 1975). Im Diskurs um ‚Berufsreife' ging es zunächst nicht in erster Linie um die Frage individueller Merkmale bzw. Defizite von Jugendlichen, sondern um die Dauer der Schulzeit. Ein zu früher Eintritt in die Berufs- und Arbeitswelt wurde als Gefahr für die körperliche und seelische Entwicklung junger Menschen betrachtet (vgl. Bornemann 1960). In der Folgezeit wurde das Konzept der ‚Berufsreife' zunehmend auch zur Argumentation von Selektionsentscheidungen beim Zugang zur beruflichen Bildung genutzt. Schwappacher und Sommer (1979) differenzieren z.B. zwischen „qualifizierter Berufsreife" (entspricht der heutigen ‚Ausbildungsreife'), „Berufsreife" (qualifiziert für eine un- bzw. angelernte Tätigkeit), „Berufsunreife" sowie „Berufsunfähigkeit/bedingte Berufsfähigkeit". Zur letztgenannten Kategorie wurden neben Menschen mit Körper- und Sinnesbeeinträchtigen sowie Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen auch sogenannte „schwer Erziehbare" und Menschen mit seelischen Krankheiten gezählt (a.a.O.: 85f.). Im Zuge der Feststellung von ‚Ausbildungsreife' durch Berufsberater*innen der Bundesagentur für Arbeit wird gegenwärtig zwischen den Hypothesen „Ausbildungsreife vorhanden", „Ausbildungsreife absehbar erreichbar" und „Ausbildungsreife nicht erreichbar" unterschieden (vgl. BA 2017: 18). Letztere Einschätzung, die jungen Menschen das Potenzial zum Absolvieren einer betrieblichen Berufsausbildung abspricht, erfolgt „bei mehr als drei Handlungsbedarfen in den Schlüsselgruppen ‚Qualifikation', ‚Leistungsfähigkeit' und ‚Motivation'" (ebd.). Das von Jugendlichen gezeigte bzw. das in der Berufsvorbereitung wahrgenommene Verhalten von Jugendlichen kann demzufolge Selektionsentschei-

2 Das Arbeits- und Sozialverhalten ist in elf Merkmalsbereiche ausdifferenziert: Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Selbstorganisation/Selbstständigkeit, Sorgfalt, Teamfähigkeit, Umgangsformen, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit. Die Berufswahlreife wird als Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz konkretisiert (vgl. BA 2009: 21). Veröffentlicht wurde das Dokument Mitte der 2000er-Jahre, parallel zum Inkrafttreten des als Hartz IV bekanntgewordenen Vierten Gesetzes für moderne Dienstleistungen, mit dem das Prinzip des aktivierenden Sozialstaats verankert wurde (vgl. Ott 2011; Walther 2007). Etwa zeitgleich – im Jahr 2004 – trat auch das neue Fachkonzept zu den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) in Kraft (vgl. Schroeder/Thielen 2009: 65).

dungen beim Zugang zur betrieblichen Berufsausbildung im dualen Ausbildungssystem begründen.

In gesellschafts- und bildungspolitischen Diskursen um die monierten Probleme in der ‚Ausbildungsreife' werden in erster Linie *Entwicklungs- und Sozialisationsdefizite* junger Menschen fokussiert. Insbesondere Arbeitgeberverbände, Kammern und Ausbildungsbetriebe (vgl. DIHK 2014; 2016), aber auch Lehrkräfte allgemein- und berufsbildender Schulen und sozialpädagogische Fachkräfte erachten die ‚Ausbildungsreife' von Jugendlichen als unzureichend (vgl. Dick 2017: 131f.; Frieling/Ulrich 2013; Keim 1997; Müller/Rebmann 2008). Das Institut der deutschen Wirtschaft ging vor einigen Jahren von 220.000 jungen Menschen jährlich aus, welche die Schule ohne hinreichende ‚Ausbildungsreife' verlassen und bezifferte die dadurch entstehenden Kosten inklusive schulischer Qualifizierung auf über sieben Milliarden Euro (vgl. Klein 2005). Im zeitlichen Verlauf fokussieren die Debatten um Defizite in der ‚Ausbildungsreife' junger Menschen unterschiedliche Merkmalsbereiche. Seit einigen Jahren wird mangelnde ‚Ausbildungsreife' nicht mehr primär mit schulischen Defiziten (vgl. BASF AG 2010; Freytag 2002), sondern zunehmend auch mit Problemen im Verhalten von Jugendlichen begründet. Jüngst werden von Unternehmen zudem auch vermeintlich unrealistische Berufsvorstellungen junger Menschen beklagt, womit auf das ‚Ausbildungsreife'-Merkmal der Berufswahlkompetenz verwiesen ist (vgl. DIHK 2019: 11).

Bemerkenswerterweise werden Probleme im *Verhalten* im Hinblick auf den Ausbildungserfolg stärker problematisiert als Schwächen in schulischen Basiskenntnissen. Die bei Jugendlichen wahrgenommenen *Verhaltensprobleme*, die im Ausbildungsreifediskurs kompetenztheoretisch als Indiz für unzureichende Sozialkompetenzen interpretiert werden, erscheinen als ein wesentliches und – im Gegensatz zu schulischen Leistungsproblemen – während einer Ausbildung kaum mehr auszugleichendes Ausbildungshemmnis. Entsprechend wird ein erzieherischer Handlungsbedarf im Vorfeld der Aufnahme einer Berufsausbildung als Argument angeführt. Insbesondere die Disziplin, Belastbarkeit und Leistungsbereitschaft von Jugendlichen schätzen die Verantwortlichen in Ausbildungsbetrieben als kritisch ein (vgl. DIHK 2016: 18). Auch im Kontext der Auflösung von Ausbildungsverträgen werden Defizite in motivationalen und sozialen Kompetenzen problematisiert (vgl. Bohlinger 2002). Studien belegen tatsächlich schon länger, dass Unternehmen ‚Ausbildungsreife' zunehmend an motivationalen, sozialen und personalen Merkmalen messen (vgl. Imdorf 2010; Kohlrausch/Solga 2012; Rützel 2002). In berufsvorbereitenden Bildungsgängen, welche die ‚Ausbildungsreife' Jugendlicher verbessern und den Übergang in Ausbildung erleichtern sollen, zählt die Förderung von motivationalen und sozialen Kompetenzen ganz explizit zum Maßnahmenziel. So verweist das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit zu den Berufsvorbereitenden Bildungsmaß-

nahmen (BvB) auf die hohe Bedeutung von Schlüsselkompetenzen wie persönliche und soziale Kompetenzen sowie lebenspraktische Fertigkeiten – etwa das Erscheinungsbild der Jugendlichen (vgl. BA 2012: 7).

Auch die Berufsbildungswissenschaft erachtet die Stärkung von Sozial- und Selbstkompetenzen als Aufgabe der Berufsvorbereitung (vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE 2009: 18). Studien belegen, dass das Bildungspersonal die Förderung überfachlicher Kompetenzen als wesentlich erachtet und demzufolge eine Verbesserung des jugendlichen Verhaltens und Benehmens begünstigen möchte (vgl. Brahm/Euler/Steingruber 2012; Görlich 2001; 2002; Hormel 2013; Rensen/Thielen 2016). Die Problematisierung und Pädagogisierung des jugendlichen Verhaltens im Diskurs um mangelnde ‚Ausbildungsreife' zeigen, dass am Übergang in die berufliche Bildung Diskrepanzen zwischen den gesellschaftlichen Normalitätserwartungen und den Verhaltensweisen Jugendlicher wahrgenommen werden. Wie an anderen Übergängen im Bildungsverlauf werden jungen Menschen im Spiegel von institutionellen Zugangsvoraussetzungen und Mitgliedschaftsbedingungen nachfolgender Bildungsinstitutionen Defizite zugeschrieben und darüber auch Selektionsentscheidungen begründet (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Kelle/Schweda 2014; Kramer/Helsper/Thiersch/ Ziems 2009).

2.3 Empirische und theoretische Kritik am Konstrukt ‚Ausbildungsreife'

Empirisch erweist sich der mit der Feststellung von ‚Ausbildungsreife' einhergehende Anspruch, Ausbildungserfolg im Vorhinein zu prognostizieren, grundsätzlich als fragwürdig: Belegt ist, dass Jugendliche, deren ‚Ausbildungsreife' angesichts schwacher schulischer Leistungen angezweifelt werden müsste, ein reibungsloser Übergang in die berufliche Erstausbildung und eine spätere Berufstätigkeit gelingen kann (vgl. Buchholz/Imdorf/Hupka-Brunner/Blossfeld 2012; Gaupp/Geier/Hupka-Brunner 2012; Matic 2013). Im direkten Vergleich weisen Jugendliche im Übergangssektor, von denen viele als (noch) nicht ‚ausbildungsreif' eingeschätzt werden, in wesentlichen Kompetenzbereichen – bspw. Lesekompetenz, Mathematikkompetenz oder naturwissenschaftliche Kompetenz – keine grundsätzlich schlechteren Werte auf als Auszubildende. Zum Teil schneiden sie in neueren Untersuchungen sogar besser ab (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 141).

Auch in Bezug auf die sozialen und motivationalen Kompetenzen gibt es schon länger empirische Zweifel an den verbreiteten Defizitzuschreibungen. Studien zeigen, dass Hauptschüler*innen – ungeachtet der ihnen entgegenbrachten Defizitzuschreibungen (vgl. Wellgraf 2012) – mit ihrer Berufswahl-

entscheidung keine grundsätzlichen Probleme haben und über konkrete Berufsvorstellungen verfügen (vgl. Kohlrausch/Solga 2012; Kohlrausch 2017). In der Motivation lassen sich ebenfalls keineswegs pauschal Schwierigkeiten feststellen. Scherr (2012) zeigt, dass die Teilnehmenden an berufsvorbereitenden Bildungsgängen existenzsichernder Erwerbsarbeit eine zentrale Bedeutung beimessen und sich nicht von beruflichen Selbstverwirklichungsmotiven distanzieren. Auch Figlestahler (2018) verweist auf eine ausgeprägte Orientierung von Jugendlichen im Übergangssystem am Muster des Normallebenslaufs. Neuere Analysen zum Nationalen Bildungspanel (NEPS) dokumentieren, dass sich Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss in wesentlichen Verhaltensbereichen, die im Ausbildungsreifediskurs als problematisch beschrieben werden, nicht von Jugendlichen mit einem mittleren Schulabschluss unterscheiden. Entsprechend folgern Holtmann, Menze und Solga, dass „ein nennenswerter Teil der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss hinsichtlich […] Gewissenhaftigkeit und dem prosozialen Verhalten sowie der Berufswahlreife ausbildungswillig und -reif ist“ (Holtmann/Menze/Solga 2019: 376).

In der Berufsbildungsforschung wird schon länger Kritik am Ausbildungsreifekonzept artikuliert (vgl. Dobischat/Kühnlein/Schurgatz 2012; Frommberger 2010; Ratschinski/Steuber 2012). Im Fokus stehen neben der als grundsätzlich fragwürdig beurteilten theoretischen und empirischen Fundierung insbesondere die einseitige Akzentuierung von Entwicklungs- und Sozialisationsdefiziten der Jugendlichen bei gleichzeitiger Vernachlässigung gesellschaftlicher Bedingungen und institutioneller Barrieren am Übergang in die berufliche Bildung (vgl. Stauber 2014b; Walther 2011: 97). Christe, Engruber und Reisch (2013) plädieren vor diesem Hintergrund für ein alternatives Konzept und sprechen von „pragmatisch-interaktiver Beschäftigungsfähigkeit“. Hier werden institutionelle Determinanten im Übergangsgeschehen stärker gewichtet, gleichwohl aber ebenfalls die sozialen Kompetenzen von Jugendlichen fokussiert.

In theoretischer Hinsicht erweist sich der Rekurs des Ausbildungsreifediskurses auf das Konzept der *Reifung* als problematisch. Das der Entwicklungspsychologie entlehnte Konzept wurde auch im Kontext anderer Bildungsübergänge genutzt, wird dort allerdings kritisch betrachtet. So wird am Übergang in die Schule schon länger dafür plädiert, auf den Begriff ‚Schulreife‘ zu verzichten und stattdessen von Schulfähigkeit zu sprechen, die als Ergebnis von Interaktionen ökosystemisch konzeptualisiert wird (vgl. Nickel 1981). Am Übergang in die betriebliche Berufsausbildung wird demgegenüber am Reifungskonzept festgehalten und auf vermeintlich defizitäre Entwicklungsprozesse junger Menschen rekurriert. So wird in einschlägigen Publikationen in Bezug auf junge Menschen, die als (noch) nicht ‚ausbildungsreif‘ eingeschätzt werden, die Möglichkeit betont „im Laufe künftiger *Entwicklungsprozesse* die Mindestvoraussetzungen für die Aufnahme einer