

LUCA PREITE

WIDERSTAND ALS SELBST- BEHAUPTUNG

»GEFÄHRDETE« JUGENDLICHE
IM ÜBERGANGS- UND
BERUFSBILDUNGSSYSTEM

[transcript]

Gesellschaft der **U**nterschiede

Luca Preite
Widerstand als Selbstbehauptung

Luca Preite (Dr. phil.), geb. 1984, ist Dozent für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Jugend- und Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Er forscht zu Bildungsverläufen und sozialer Ungleichheit aus einer subjektorientierten Perspektive.

Luca Preite

Widerstand als Selbstbehauptung

»Gefährdete« Jugendliche im Übergangs- und Berufsbildungssystem

[transcript]

Die Open-Access-Ausgabe wird publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Dissertation zur Erlangung der Würde eines Doktors der Philosophie, vorgelegt und verteidigt im Herbstsemester 2020 am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Erstbetreuer: Prof. Dr. Albert Dügge (Universität Basel und Pädagogische Hochschule FHNW); Zweitbetreuer: Prof. em. Dr. phil. I habil. Hans-Ulrich Grunder; Drittbetreuerin: Prof. Dr. Christine Wiezorek (Justus-Liebig-Universität Gießen).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© Luca Preite

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Korrektur: Anette Nagel, Osnabrück

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6344-0

PDF-ISBN 978-3-8394-6344-4

EPUB-ISBN 978-3-7328-6344-0

<https://doi.org/10.14361/9783839463444>

Buchreihen-ISSN: 2702-9271

Buchreihen-eISSN: 2702-928X

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

1. Gefährdete Jugendliche und verzögerte Berufsausbildungen	9
1.1 Forschungsstand: verzögerte Bildungsverläufe und Transitionsforschung	18
1.2 Theorie: Übergangsregime, Handlungsfähigkeit und Lebenswelten	21
1.3 Methodologie: Fallstudien als individuuensoziologischer Ansatz	25
1.4 Zum Buch: ein kumulatives Dissertationsvorhaben	31
2. Lebensweltliche Werdegänge	33
2.1 Migrantischer Hiphop als Subkultur: Das Fallbeispiel «Baba Uslender» ..	38
2.2 «Ich bin nicht integriert, werde diskriminiert und spreche dennoch so, als hätte ich Germanistik studiert»	44
3. Parallelwerdegänge	59
3.1 Gefährdete Jugendliche <i>online</i>	62
3.2 Detailhandelsfachmann und Youtuber: Die Fallbeispiele von Zeki und Ardi	68
4. Die Ausbildung der Ausbildungslosen	77
4.1 Frau Martinez, Herr Müller und Frau Gerber	81
4.2 Berufsorientierung als individualisierender Lösungsversuch einer strukturellen Problemlage	94
5. Wider die Abkühlung	103
5.1 Widersetzungspraktiken im bildungsinstitutionellen Setting	105
5.2 Am Beispiel von Ardi, Bruno und Blerim	109

6. Reprise	121
6.1 Subjektorientierung als epistemologischer Bruch und Kritik	126
6.2 Handlungsfähigkeit im Übergangsregime	133
6.3 Vier Erkenntnisse und zwei Implikationen	136
 Literatur	 139
 Dank	 165

Für meinen Großvater, der verdingt wurde; und für meine Großmutter, die auf uns schaute. Per i miei Nonni, die als Gastarbeiter und Gastarbeiterin kamen und gingen. Für meinen Vater, dessen italienischer Berufsabschluss in der Schweiz nicht anerkannt wurde. Für meine Mutter, der man versucht hat zu kündigen, als mein Bruder zur Welt kam. Für meine Eltern, die auf unsere Kinder schauen, während wir einen akademischen Weg bestreiten. Für Sandra, Emilio und Flavio. Per zio Gino.

1. Gefährdete Jugendliche und verzögerte Berufsausbildungen

In Bildungs- und Berufslaufbahnen vergesellschaften sich für Heranwachsende soziale Ungleichheiten (Bourdieu, 2007; Bourdieu und Passeron, 2007). Ebenso strukturieren bzw. (re)produzieren Jugendliche in ihren Bildungs- und Berufsverläufen selbst gesellschaftliche Positionierungen und Stratifikationen (Willis, 2012, 2013). Vor dem Hintergrund dieses dialektischen Verständnisses von Bildungs- und Reproduktionsprozessen untersucht das vorliegende Buch Werdegänge *und* Lebenswelten von Jugendlichen, denen aus Sicht «*der*» Erwachsenengesellschaft» (Luedtke und Wiezorek, 2016, S. 9) eine Gefährdung im Hinblick auf die berufliche und gesellschaftliche Integration zugeschrieben wird. Ziel ist, mehr darüber zu erfahren, wie diese sogenannten «gefährdete[n] Jugendliche[n]»¹ (Häfeli und Schellenberg, 2009, S. 15)

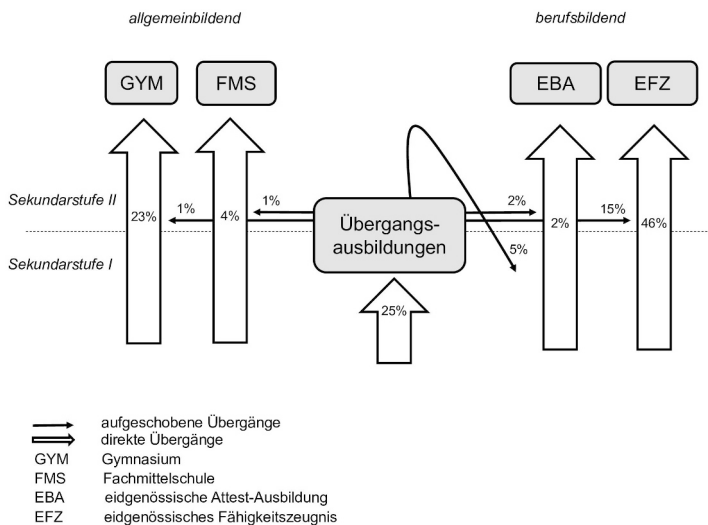
1 Im Unterschied zum deutschen Diskurs der *Ausbildungsunreife* und der *Ausbildungslosigkeit* (Granato, Krekel und Ulrich, 2016; Kohlrausch und Solga, 2012; Solga und Kohlrausch, 2013; Thielen, 2014a) ist in der Schweiz in Anlehnung an den englischsprachigen Diskurs der *at-risk youth* eher von gefährdeten Jugendlichen und von Risikofaktoren beim Übergang in die berufliche Grundbildung die Rede (Eidgenossenschaft, 2016). Als gefährdet gelten diese Jugendlichen insofern, als dass ihnen «Schwierigkeiten» beim «Einstieg in die Berufsbildung und in eine berufliche Erwerbstätigkeit» attestiert werden, die wiederum mit Verweis auf «prekäre familiäre Verhältnisse (z. B. ökonomischer, erzieherischer Art)», «schulische Probleme», die «Herkunft aus einem anderen Kulturkreis» sowie «körperliche und/oder psychische Behinderungen» erklärt werden (Häfeli und Schellenberg, 2009, S. 15f.). Wenn die Autor:innen in konzeptioneller

wider diese mächtige Voraussage eigene Werdegänge in und außerhalb formeller Bahnen entwerfen, voranbringen und verwirklichen.

Als Datengrundlage für dieses Forschungsvorhaben dienen Gespräche mit Jugendlichen, ebenso Beobachtungen ihrer Handlungen und Artikulationen in Ausbildung, Erwerb und Freizeit. Konkret begleitet, befragt und untersucht wurden zwischen 2015 und 2017 sechsunddreißig Jugendliche und junge Erwachsene in der Nordwestschweiz. Gemeinsam ist diesen Jugendlichen die Erfahrung eines sogenannten «verzögerte[n] Übertritts» (Düggeli, 2017, S. 164) in die berufliche Grundbildung. Will heißen: Ihre Bildungslaufbahn ist gekennzeichnet durch den Besuch einer Übergangsausbildung als Vorbedingung für die Einmündung in die Berufslehre. Absolviert wurden unterschiedliche Übergangsmaßnahmen: von sogenannten schulischen Brückenangeboten, auch «10. Schuljahr» genannt, über Arbeitsbeschäftigungsprogramme, sogenannte «Motivationssemester», bis hin zu Betriebspraktika und Vorlehren. Auf der Grundlage dieser vorberufsbildenden Ausbildung einerseits, verzögerten Berufsausbildung andererseits – je nachdem, welche Perspektive dazu eingenommen wird – weichen ihre Bildungsverläufe von der bildungspolitisch anvisierten Norm der «Sofortübertritte» (SKBF, 2018, S. 105) in die berufliche Grundbildung ab (SBFI, 2015). Auf der Grundlage dieser Abweichung wiederum gelten diese Jugendlichen – nunmehr aus einer sozialpolitischen Perspektive – als gefährdet im Hinblick auf ein «finanziell unabhängiges und selbstbestimmtes Erwachsenendasein» (Eidgenossenschaft, 2016) bzw. auf eine potenzielle «Sozialhilfeabhängigkeit» (Schmidlin, Kobelt, Caviezel, Clerc und Allemann, 2018, S. 1).

Hinsicht auch explizit hervorheben, wie diese zuvor genannten Risikofaktoren eine berufsbildende Laufbahn eines Jugendlichen keineswegs *bedingen*, wohl aber *gefährden*, so fördert ihr Gefährdungskonzept trotz besserer Absicht implizit eine deterministische Sichtweise. Sprich: Jugendliche sind deshalb gefährdet, weil sie Voraussetzungen dafür einbringen, und nicht, weil eine Gesellschaft, eine Schule, Betriebe und Ausbilder:innen ihnen eventuell auch auf der Grundlage dieser Voraussetzungen Schwierigkeiten beim Einstieg in die Berufslehre bereiten.

Abbildung 1: Übertrittsquoten in die Sekundarstufe II in der Schweiz



Eigene Darstellung; Quelle: Babel et al., 2016

Anmerkung: Die Schweizer Fachmittelschule entspricht in Deutschland dem beruflichen Gymnasium. Bei der eidgenössischen Attest-Ausbildung handelt es sich um eine zweijährige Berufslehre für sogenannte «schulschwache» Jugendliche. Das eidgenössische Fähigkeitszeugnis entspricht der drei- bis vierjährigen «Normlehre».

Quantitativ betrachtet stellen die untersuchten sechsunddreißig Jugendlichen mit ihren verzögerten Bildungsverläufen aber keineswegs eine Ausnahme dar. Mit dem Besuch einer Übergangsausbildung als konstituierendes Moment ihrer Gefährdungszuschreibung teilen sie die Erfahrung mit rund einem Viertel aller Abgänger:innen der Sekundarstufe I – etwa 20 000 von gesamthaft 80 000 pro Jahr (Preite, 2019; Sacchi und Meyer, 2016). In dieser Größenordnung ist die Normab-

weichung der verzögerten Berufsausbildung genauso ausgeprägt wie der mehrheitlich als Königsweg betrachtete Eintritt in das Gymnasium – in der Schweiz treten rund ein Viertel aller Jugendlichen nach Abschluss der Sekundarstufe I in das Gymnasium über (Babel, Laganà und Gaillard, 2016). Mag es demnach paradox erscheinen, verzögerte Berufsausbildungen als normabweichend zu analysieren, so darf nicht vergessen werden, wie *normabweichend* diese verzögerten Übertritte innerhalb des Bildungssystems kategorisiert und definiert bleiben².

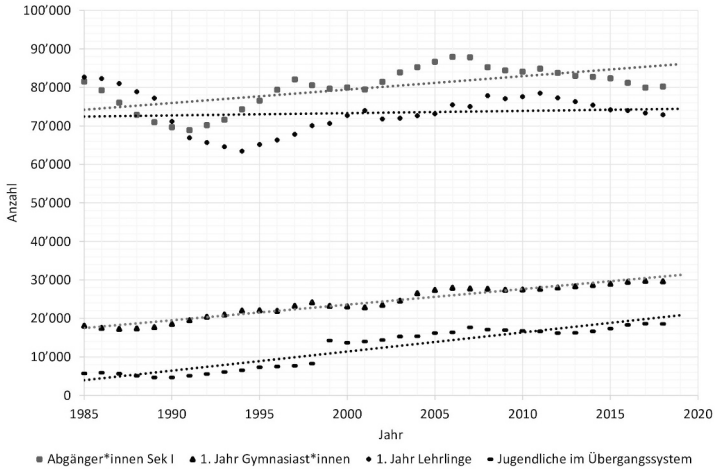
In der Wirtschafts- und Lehrstellenkrise der 1990er Jahre, im Rahmen einer parlamentarischen Soforthilfe, schweizweit ausgebaut, gelten Übergangsausbildungen in sozial- und bildungspolitischer Hinsicht nach wie vor als temporäre Überbrückungsmaßnahmen. Hiermit

2 In gewisser Hinsicht spiegelt sich diese Stellung auch in bildungswissenschaftlichen Definitionen von Übergangsausbildungen als «Wartebank» (Heinimann, 2006, S. 20), «Warteschlange» (Sacchi und Meyer, 2016, S. 10) bis hin zu «verlorene Jahre mit hohen individuellen und gesellschaftlichen Kosten» (Wolter und Jaik, 2016, S. 4) wider. Ebenso artikuliert sich die Stellung der Übergangsausbildungen auch in wiederkehrenden bildungspolitischen Vorstößen, die auf kantonaler Ebene – z. B. in Basel-Land, St. Gallen, Zürich usw. – das Angebot an Übergangsausbildungen zu reduzieren bzw. den Zugang dazu für Jugendliche *unattraktiver*, so die Bezeichnung, zu gestalten versuchen. Sinnbildlich könnte diesbezüglich auch die Interviewaussage eines Konrektors einer Deutschschweizer Übergangsausbildung herangezogen werden, der die Position der Übergangsausbildungen im kantonalen Bildungssystem wie folgt umschreibt: «Eigentlich dürfte es uns nicht geben ... also wir dürfen ja auch vom Kanton aus keine Werbung in den Schulen machen [gemeint ist die Sekundarschule]. Es ist also effektiv so, dass es uns eigentlich nicht geben dürfte. So kommen auch immer Vorwürfe bzw. Hinweise seitens des Gewerbeverbandes, dass Jugendliche bitte direkt und nicht über den Umweg der Übergangsausbildung in eine Berufslehre übertreten sollten; die Übergangsausbildung sei ja schließlich auch mit Kosten verbunden (Konrektor einer kantonalen Institution für Übergangsausbildung in der Deutschschweiz, Juli 2016). Am Beispiel dieser Aussage wird die Frage nach dem Grund von verzögerten Übertritten wie auch die Frage der bildungsinstitutionellen Berechtigung von Übergangsausbildungen ersichtlich. Mehr als andere Bildungsinstitutionen scheinen Übergangsausbildungen Rechenschaft darüber liefern zu müssen, wie sinnvoll ihre Bildungsausgaben Verwendung finden.

soll ein primär demografisch gedeutetes, sekundär jugendspezifisch verortetes Mismatching zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Lehrstellenmarkt ausgeglichen werden (SKBF, 2018, S. 119f.)³. Ungeklärt bleibt dabei, inwiefern der Ausbau des Übergangssystems zwischen der Sekundarstufe I und II nicht auch vor dem Hintergrund einer strukturellen und nicht nur konjunkturellen «Angebotsknappheit» (Meyer, 2009, S. 76) von Ausbildungsplätzen zu interpretieren wäre. Ländervergleichende Studien dualer, d. h. arbeitsmarktorientierter Berufsbildungssysteme zeigen diesbezüglich, wie sich das wachsende Phänomen der verzögerten Berufsbildungseintritte nur bedingt mit der gängigen These der jugendlichen Ausbildungsunreife erklären lässt (Kohlrausch und Solga, 2012; Sacchi und Meyer, 2016). Vielmehr weisen Längsschnittstudien auf einen direkten Zusammenhang zwischen einem seit den 1990er Jahren einsetzenden und fortbestehenden Lehrstellenunterangebot und dem damit einhergehenden Ausbau des Übergangssystems hin (Granato et al., 2016; Hupka-Brunner, Meyer, Stalder und Keller, 2011).

3 In einer bildungshistorischen Perspektive sei kurz angedeutet, dass Übergangsausbildungen kein reines Phänomen der 1990er Jahre sind. Die Lehrstellenkrise der 1990er Jahre war einzig der Startpunkt für das, was nach Niederberger und Achermann (2003, S. 18) als Zentralisierung der Übergangsausbildungen gedeutet werden kann, nämlich die Entwicklung der ursprünglich eher kommunalen und privat initiierten Berufswahlschulen und -klassen sowie Werkjahre hin zu kantonalen und eidgenössisch geregelten und getragenen Brückenangeboten, 10. Schuljahren, Integrations- und Berufswahlklassen sowie Motivationssemestern.

Abbildung 2: Entwicklung der Anzahl Jugendliche in der Sekundarstufe I und II seit 1985 bis 2018



Eigene Darstellung; Quelle: Bundesamt für Statistik, 2017a, 2017b, 2018, 2019, 2020

Anmerkung: Tatsächlich sank im Kontext eines wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Strukturwandels der 1990er Jahre die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe deutlich (Honegger und Rychnér, 1998): 1985 bildeten etwa 24 % – circa 75 000 – aller Betriebe Lehrlinge aus; 2001 waren es noch 16 % bzw. 57 000 Betriebe, also rund ein Drittel weniger (Schweri und Müller, 2007). Konkret schlug sich dies in einem Abbau von etwa 11 000 bzw. einem Sechstel aller Lehrstellen nieder (Büchel, Geiss und Hägi, 2022). Parallel dazu stieg die Jugendarbeitslosenquote Anfang der 1990er Jahre von 0,3 % auf 6 % an und blieb seitdem in der Größenordnung zwischen 2 % und 6 % – je nach wirtschaftlicher Lage und sozialpolitischen Reformen des Zugangs zur Arbeitslosenversicherung für Jugendliche – als strukturelle Sockeljugendarbeitslosigkeit bzw. Jugenderwerbslosigkeit bestehen (Weber, 2005).

Zum ersten Mal in der Geschichte der Schweizer Nachkriegszeit wurde also Anfang der 1990er Jahre eine Wirtschaftskrise nicht mehr wie bis dahin üblich durch die «Einschränkungen der Einstellung ausländischer Arbeitskräfte abgedeckt» (Büchel et al., 2022, S. 12), sondern betraf nunmehr auch Teile der Schweizer Bevölkerung, allen voran Jugendliche und junge Erwachsene. Zwar stabilisierte sich der Lehrstellenmarkt insbesondere ab Mitte der 2000er Jahre. Über die ganze Zeitspanne betrachtet, konnte der Lehrstellenabbau der 1990er Jahre aber trotz des sogenannten Lehrstellenmarketings⁴ sowie der Förderung und Subventionierung von Lehrbetriebsverbänden nie gänzlich kompensiert werden (Sagelsdorff, 2018). Nach wie vor bilden nur 50 000 bis 60 000 Betriebe in der Schweiz Lehrlinge aus (Golder et al., 2019). In der Abbildung verdeutlicht sich diese Entwicklung in den Scherenbewegungen zwischen der Anzahl Schulabgänger:innen der Sekundarstufe I im Vergleich zu den Lehrlingen im ersten Lehrjahr. Deutlich sichtbar ist ein Lehrstellenunterangebot sowohl in der Mitte der 1990er Jahre wie auch in der Mitte der 2000er Jahre. Über die gesamte Zeitspanne zeigt sich, wie konstant die Berufslehreintritte bleiben, obwohl eine demografische Zunahme von Schüler:innen der Sekundarstufe I sowie Anstieg von Jugendlichen in der Sekundarstufe II zu verzeichnen ist. Vor diesem Hintergrund überrascht es auch nicht, wie die Anzahl jugendlicher im Übergangssystem konstant wächst. Mehr denn je ist es den Betrieben heute möglich, potenzielle Lehrlinge aus einem erweiterten Bewerber:innenpool im Rahmen eines knapp gehaltenen Lehrstellenangebots zu selektieren. Zur Verfügung stehen den Betrieben mehr Abgänger:innen der Sekundarstufe I sowie mehr Jugendliche im Übergangssystem. Eventuell ließe sich in Anbetracht dieses strukturellen Ungleichgewichts zwischen Betrieben und Jugendlichen auch die Persistenz von Diskriminierungsmechanismen bei der Lehrlingsauswahl im Bereich *gender*, *race* und *class* (Haeberlin, Kronig und Imdorf, 2005; Schwiter et al., 2014) verstehen.

Relativ unberührt von diesen wissenschaftlichen Infragestellungen verteidigen und behaupten Wirtschafts- und Berufsbildungsverbände zusammen mit dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) nach wie vor die These des sogenannten «Lehrstellenüberhang[s]» (SKBF, 2018, S. 119). Eine bedeutende Rolle in der Etablierung dieser These und der damit einhergehenden diskursiven Verschiebung von einer überwundenen Lehrstellenkrise hin zu einer gegenwärtig grassierenden Lehrlingskrise kommt dem sogenannten Lehrstellen- bzw. Nahtstellenbarometer zu. Hierbei handelt es sich um eine durch den Bund medial breit distribuierte und rezipierte Auftragsstudie. Diese wird im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (ehemals Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) seit 1997 jährlich von privaten Markt- und Meinungsforschungsinstituten durchgeführt. Gezeichnet wird dabei das Bild von *ausbildungsunwilligen* und *berufsbildungsunreifen* Jugendlichen. Will heißen: Zumal Betriebe selbst zu Beginn des Ausbildungsjahres noch über etwa 2000 bis 7000 «offene Lehrstellen» (Golder et al., 2019, S. 41) anmelden, ist – so die Prämisse – davon auszugehen, dass potenziell alle Jugendlichen auch ohne Übergangsausbildung eine Lehrstelle hätten finden können, wenn sie zumindest bereit gewesen wären, sich auf gewisse Konzessionen in Rahmen der Berufswahl einzulassen.

Vorerst unabhängig von der wissenschaftlichen Überprüfung dieser Behauptung⁵ wird am Beispiel dieser These sichtbar, wie wichtig

4 Bei dem Lehrstellenmarketing handelt es sich um eidgenössisch lancierte Marketingkampagnen, die im Rahmen der Lehrstellenbeschlüsse I und II seit Ende der 1990er Jahre kontinuierlich ausgebaut wurden und heute in die Berufsbildungskampagne *berufsbildungsplus.ch* überführt wurden mit der Intention, über die Imagepflege der Schweizer Berufsbildung im In- und Ausland dieses Berufsbildungssystem als eine Verbundsaufgabe zu stabilisieren.

5 Beispielsweise könnte beim Nahtstellenbarometer – das wohlgerne nicht auf einer Vollerhebung, sondern auf einer Hochrechnung von etwa 1 % aller 200 000 Betriebe beruht – hinterfragt werden, inwiefern alle sogenannten offenen Lehrstellen tatsächlich auch für alle Jugendlichen offenstanden. Dies, zumal es sich bei diesen offenen Lehrstellen letzten Endes um Lehrstellen handelt, bei denen die Betriebe auch trotz Bewerbungen davon absahen, diese

in bildungs- und sozialpolitischer, aber auch in sozial- und berufspädagogischer Hinsicht die Beantwortung der Frage nach einem effektiven Lehrstellenüber- oder Lehrstellenunterangebot ist. Verhandelt wird das, was sich mit Bourdieu (1993, S. 107ff.) als das *Ringens um das Monopol der Deutungshoheit* umschreiben lässt; sprich der Kampf um symbolische Macht. Je nachdem, welche Deutung vorherrschend ist, öffnen sich damit auch unterschiedliche Möglichkeiten der Adressierung von Jugendlichen und Ausbildungsbetrieben (Frieling und Ulrich, 2013). Sind es beispielsweise die Betriebe, die mit einem ausgedünnten Lehrstellenangebot und einer rückläufigen Ausbildungsbereitschaft eine sinkende Übertrittsquote in der Berufsbildung verursachen, so könnte dies eine Reihe bildungs- und wirtschaftspolitischer Maßnahmen implizieren, die, wie beispielsweise in der abgelehnten Lehrstelleninitiative von 2003 geschehen, auf eine verfassungsrechtliche Verankerung einer Berufsausbildungsgarantie zielen (Dahmen, Bonvin und Beuret, 2017). Sind es dementsgegen die Jugendlichen, die diese Entwicklung bedingen, weil sie, wie Wolter und Jaik (2016, S. 4) behaupten, es als «Unentschlossene» vorziehen, *statt einer lieber keine Lehrstelle* anzutreten, so ändert sich der bildungspolitische und sozialpädagogische Handlungsspielraum, wie

zu besetzen. Interessant ist, dass gemäß Aussage der Betriebe diese Nicht-Vergabe einer Lehrstelle hauptsächlich – zu 70 % – auf der Grundlage einer «ungeeignete[n]» (Golder et al., 2019, S. 41), keineswegs aber ausbleibenden Bewerbungslage von Jugendlichen zustande kam. Ungenannt bleibt dabei aber, was genau die Betriebe als ungeeignet beurteilen: Ist es die Schulbildung, der besuchte Sek-I-Schultyp, das Bewerbungsschreiben, das Geschlecht, die soziale oder ethnische Herkunft? Ersichtlich wird somit, wie die Perspektive der Betriebe die Ergebnisse der Auftragsstudie dominiert. Als Anbieter von Lehrstellen müssen sie in einem arbeitsmarktorientierten Berufsbildungssystem keine Auskunft darüber geben, weshalb sie es vorziehen, eine vermeintlich ausgeschriebene Lehrstelle letztlich nicht zu vergeben. Ist es vor diesem Hintergrund weiterhin zulässig, von offenen Lehrstellen bzw. einem Lehrstellenüberhang zu sprechen, oder müssen wir die Situation nicht differenzierter betrachten und stattdessen, wie dies die TREE-Studien suggerieren (Hupka-Brunner et al., 2011; Meyer, 2009; Sacchi und Meyer, 2016), nicht eher von einem angespannten und knappen Lehrstellenmarkt insbesondere für sogenannte schulschwache Jugendliche ausgehen?

Jugendliche und auch deren Eltern im Rahmen beruflicher Orientierungen in der Schule, der Berufsberatung, der offenen Jugend- und Elternarbeit bis hin zum aktivierenden Sozialstaat (z. B. in Form des Case Managements⁶ oder den Invaliden-, Sozial- und Arbeitslosenversicherungen) dazu gebracht werden können, nicht-präferierte, nicht-lukrative und untergeordnete Bildungs- und Berufsverläufe einzuschlagen.

1.1 Forschungsstand: verzögerte Bildungsverläufe und Transitionsforschung

Die Erforschung des Aufkommens und Fortbestehens der Übergangsausbildungen bzw. verzögerter Bildungsverläufe neben den allgemein- und berufsbildenden Normwegen ist in der Schweiz in erster Linie eine auftragsgeleitete Angelegenheit seitens kantonaler und eidgenössischer Bildungsverwaltungen; umgekehrt ist die Ausdifferenzierung der Schweizer Transitionsforschung an diesen eidgenössischen und kantonalen Forschungsimpuls geknüpft (Stolz und Gonon, 2008). Vor diesem Hintergrund ist es vielleicht weiter nicht überraschend, dass Schweizer Studien zu Übergangsausbildungen maßgeblich von Bestrebungen geprägt sind, sowohl die tatsächliche Anzahl an Jugendlichen zu messen, die eine solche Übergangsausbildung besuchen,

6 Das *Case Management Berufsbildung* wurde 2006 von der eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) in Zusammenhang mit der Zielvorgabe der 95 % Sek-II-Bildungsabschlüsse lanciert. Die Maßnahmen zielen auf Jugendliche, welche trotz Besuch oder Absolvierung einer Übergangsausbildung keine Lehrstelle finden. Diese Jugendlichen werden als mehrfachgefährdet eingestuft, was ihre Berufsintegration betrifft. In interinstitutionellen Arrangements zwischen dem Bildungs- und Sozialhilfesystem suchen Case Manager – in der Regel Sozialarbeiter:innen – fallspezifisch nach Lösungen, um diese Jugendlichen weiterhin berufsbildend zu integrieren. Hierzu gehören auch Überweisungen in Übergangsmaßnahmen wie zum Beispiel ein Motivationssemester. Im Großen und Ganzen lässt sich sagen: Je länger ein Jugendlicher ohne Ausbildungsplatz bleibt, umso individueller und sozialpädagogischer werden die bildungs- und sozialpolitischen Maßnahmen seitens der Kantone und des Bundes, um gegenzusteuern.

wie vor allem auch zu erklären, weshalb sie dies tun. Wie Pool Maag festhält (2016, S. 603), zielen beide Fragen – das Ausmaß wie auch die Erklärung – neben einer «Analyse der Chancengerechtigkeit» stets auch auf die Verheißung einer möglichen «Governance im Bildungssystem». Sinnbildlich dominieren im Forschungsstand demnach quantitative Studien, die mittels einer Vielzahl von Variablen (soziale Herkunft, Schulbildung, Geschlecht, Migrationsstatus, Wohnort, Lese- und Mathematikkompetenzen, Selbstwirksamkeit, Resilienz usw.) und methodisch stetig ausgereifterer Ansätze exakt diesen zwei Fragen nachzugehen versuchen (Bayard Walpen, 2013; Brahm, Euler und Steingruber, 2014; Glauser und Becker, 2016; Jaik und Wolter, 2019; Keller, 2014; Sacchi und Meyer, 2016).

Betrachten wir diese quantitativ-erklärenden Forschungstendenzen genauer, so lässt sich grob gesagt eine Entwicklung von eher objektivistisch-strukturalistischen Prämissen hin zu eher subjektivistisch-individualistischen Prämissen nachzeichnen. Will heißen: Wurden verzögerte Übergänge anfänglich als Produkt von strukturellen Bildungsungleichheiten untersucht (z. B. Haeberlin et al., 2005), so verschob sich der Fokus, je mehr sich die Verzögerungen als sozialer Tatbestand etabliert hatten, hin zu pädagogisch-psychologischen sowie bildungsökonomischen Ansätzen. Untersucht und betont werden nunmehr ein sogenanntes Wahlverhalten sowie psychologische Grundvoraussetzungen ebendieser Jugendlichen (z. B. Jaik und Wolter, 2019; Neuenschwander et al., 2012). Paradoxerweise, wenn auch nicht überraschend, vollzog sich in dieser Entwicklung – weg von struktureller Bildungsungleichheit hin zu psychologischen Merkmalen und Bildungspräferenzen – die Stärkung einer deterministischen Leseart. Denn übrig blieb so einzig die These der *unentschlossenen und entscheidungsunfähigen Jugendlichen* als scheinbar essentialistischer Charakterzug, wenn es darum geht zu (v)erklären, weshalb einzelne Jugendliche im Vergleich zu anderen mehr Mühe haben, eine Lehrstelle zu finden.

Neben diesem dominanten quantitativen Erklärungsstrang finden sich, wenn auch am Rande, qualitative Studien, die Gestaltungs- und Bewältigungserfahrungen erschwerter Bildungsübergänge in den

Blick nehmen (Heinimann, 2006; Kamm & Gebhardt, 2019; Kamm et al., 2019; Mey, 2015; Schaffner & Rein, 2012; Scherrer & Künzli, 2013). Diese Untersuchungen lassen sich im europäischen Kontext einer subjektorientierten Übergangsforschung verorten (Stauber, Pohl und Walther, 2007). Neben der Frage, wie Jugendliche Übergänge gestalten, wird unter einer dialektischen Perspektive ebenso berücksichtigt, in welchen praxeologischen und diskursiven Konstellationen dies geschieht (Cuconato und Walther, 2015). Walter und Pohl (2016) führen hierzu das Konzept des vergleichenden Übergangsregimes ein. Dieses aufgreifend ordnen Stolz und Gonon (2008) die Schweiz in Anlehnung an Deutschland dem erwerbsorientierten Regimetyp zu, welcher sich einerseits durch eine «Koppelung eines selektiven Schulsystems an ein standardisiertes Berufsbildungssystem» (Pohl und Walther, 2016, S. 126) und andererseits durch eine Defizitzuschreibung bei gescheiterten Übergängen auszeichnet.

Als ein Kernthema der subjektorientierten Übergangsforschung scheint sich die Verhandlung sogenannter «realistischer Berufsperspektiven» (Walther, 2014, S. 122) zwischen Jugendlichen und den Akteur:innen des Übergangsregimes – Berufsberatende, Lehrperson und Sozialarbeiter/innen – zu zeigen. Die realistische bzw. unrealistische Berufsperspektive wird verstanden als eine Dichotomie, vor deren Hintergrund «Jugendliche aus den unteren Bildungsgängen» und nur diese dazu bewogen werden, «ihre beruflichen und damit auch ihre Teilhabeansprüche abzusenken» (Walther, 2014, S. 122). Mit Bezug auf das theoretische Konzept des Cooling-out (Goffman, 1952) wird dabei sowohl untersucht, wie Jugendliche diese Abkühlungsprozesse einerseits internalisieren, und andererseits, wie sie sich diesen zu widersetzen versuchen (Mey, 2015; Walther, 2014), beispielsweise, indem sie die Übergangsausbildung in letzter Instanz abbrechen (Heinimann, 2006). Vermehrt wird dabei auch eine Genderperspektive verfolgt bzw. danach gefragt, wie in diesen Widersetzungspraktiken sogenannte Männlichkeits- und Weiblichkeitserwartungen mitwirken (Mey, 2015; Thielen, 2014a, 2014b).

Diese qualitativen Abkühlungsthesen finden nunmehr auch Nachhall in quantitativen Bildungsverlaufsstudien, die belegen, dass sich

die Spannweite der erreichbaren Ausbildungs- und Berufspositionen nach dem Besuch einer Übergangsausbildung verringert (Meyer & Sacchi, 2020; Sacchi & Meyer, 2016). Für den Schweizer Kontext äußert sich diese Reduktion der Ausbildungsspannweite exemplarisch anhand der eidgenössischen Berufsattest-Ausbildungen. Es handelt sich dabei um eine verkürzte, zweijährige Anlehre, die vor knapp zehn Jahren mit dem Ziel eingeführt wurde, sogenannten «schulschwachen» Jugendlichen den Direkteinstieg in die Berufsbildung zu ermöglichen. Entgegen der bildungspolitischen Intention kommen diese Berufsattest-Ausbildungen mehrheitlich aber erst nach der Absolvierung einer Übergangsausbildung zustande (Hofmann und Häfeli, 2015). Daher ist es fraglich, inwiefern die sogenannte Kompensations- bzw. Orientierungsfunktion der Übergangsausbildung nicht doch eher auf eine Aspirationsabkühlung anstatt – wie gemeinhin angenommen – auf einen Ausgleich schulischer Defizite zielt (Solga und Kohlrausch, 2013).

1.2 Theorie: Übergangsregime, Handlungsfähigkeit und Lebenswelten

Vor dem oben geschilderten Hintergrund wird vorgeschlagen, Bildungs- und Berufsverläufe von sogenannten gefährdeten Jugendlichen einerseits im Rahmen der theoretischen Kontextualisierung und Konzeptualisierung sogenannter *Übergangsregime* (Walther, 2006) zu untersuchen. Neben dem «Zusammenspiel sozioökonomischer und institutioneller Strukturen» (Pohl und Walther, 2016, S. 125) im Übergangsgeschehen öffnet sich in dieser Konzeption auch die Möglichkeit, diskursive Praktiken, sogenannte «Deutungsmuster» (ebd.), in die Analyse jugendlicher Bildungs- und Berufsverläufe miteinzubeziehen. Ersichtlich wird beispielsweise, wie es in erwerbszentrierten Übergangsregimen wie demjenigen der Schweiz, Österreich und Deutschland gleichzeitig dazu kommt, dass «Lebenslagen des Übergangs zu[nehmen], die nicht mehr durch den Normallebenslauf gedeckt sind, von Institutionen und Politik aber reaktiv als vom Normalen

abweichend, riskant, defizitär und/oder hilfsbedürftig klassifiziert und adressiert werden» (Pohl und Walther, 2016, S. 123). Trotz einer «Erosion von Normalarbeitsverhältnissen» (Wiezorek und Stark, 2011, S. 8) und trotz eines messbar höheren Durchschnittsalters von Berufslernenden im Vergleich zu Erstjahrgymnasiast:innen (17,2 Jahre bei Lehrlingen zu 15,8 bei Gymnasiast:innen; eigene Berechnungen; Quelle: Bundesamt für Statistik, 2020) wird nämlich bei als gefährdet klassifizierten Jugendlichen nach wie vor und eventuell mehr denn je an der traditionellen Normvorstellung eines direkten Einstiegs in die Berufsausbildung festgehalten. Ganz so, als ob eine ein- bis zweijährige vorberufliche Ausbildung bei diesen gefährdeten Jugendlichen, *und nur bei diesen*, automatisch Tür und Angel zu einer Inanspruchnahme sozialstaatlicher Hilfeleistung und Abhängigkeit führen würde.

Sichtbar könnte eventuell auch werden, wie die Gefährdungszuschreibung *per se* einer Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung bzw. der sozialen Ungleichheit dient (Stošić, 2017; Wiezorek, 2009). Ferner könnte deutlich werden, weshalb diese Gefährdungszuschreibung im Sinne einer «Reproduktionsstrategie» (Bourdieu, 2007) seitens der Akteure des Berufsbildungssystems (z. B. des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation, der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz, der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), des Schweizerischen Gewerbeverbandes usw.) mit allen Mitteln und aller Macht zu etablieren, zu erhalten und zu erweitern ist. Auf dem Spiel steht mehr als die von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung suggerierte Kostenfrage vorberuflicher Übergangsausbildungen (vgl. SKBF, 2018, S. 307ff.); auf dem Spiel steht die arbeitsmarktorientierte Berufsbildung, d. h. das Schweizer Berufsbildungssystem als *Gold-Standard* (vgl. Hoffman und Schwartz, 2015).

In dieser Hinsicht stellt das theoretische Konzept des Übergangsregimes das theoretische Fundament dar. Damit nun aber Werdegänge und Lebenswelten gemeinsam interpretiert werden können, braucht es neben dieser eher struktur- und diskurszentrierten Rahmung auch eine akteurszentrierte Konzeptualisierung jugendlicher Bildungs- und Berufslaufbahnen. Diesbezüglich beziehe sich die Untersuchung ne-

ben dem Konzept des Übergangsregimes auf die *bourdieusche* Perspektive des Werdegangs als einer «sozialen Laufbahn» (Staab und Vogel, 2014, S. 163). Gemeint ist damit, dass Werdegänge von Heranwachsenden nicht nur durch gegenwärtige Konstellation im Übergangsgeschehen bedingt, sondern zugleich in den *Deutungs-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata*, sprich in der *Position und Disposition* der Jugendlichen selbst, präfiguriert sind (vgl. Bourdieu, 2007, S. 221ff.; Jurt, 2008). Jugendliche treten unterschiedlich in das Übergangsgeschehen bzw. in das Übergangsregime ein; ihre spezifische und einmalige Geschichte ist dabei stets Teil ihres Werdegangs. Ausgehend von dieser soziologischen und sozialisationstheoretischen Perspektive scheint es demnach möglich, den Blick hin zu den Akteur:innen und ihrer *Agency* (Emirbayer und Mische, 1998; Grundmann, 2010; Raitelhuber, 2011), sprich, auf ihre *Handlungsfähigkeiten* zu lenken.⁷

7 Sinnbildlich zeigt dies auch der Forschungsstand zu Übergangsausbildungen in der Schweiz. Wie bereits dargelegt (Forschungsstand: verzögerte Bildungsverläufe und Transitionsforschung) dominieren hierzu quantitative Studien, die mittels einer Vielzahl von Variablen die Frage fokussieren, warum diese Jugendlichen verzögert, d. h. via Übergangsausbildungen, in berufliche Grundbildungen übertreten. Da diese Studien auch der Frage nachgehen, in wessen Verantwortung das Phänomen der verzögerten Übertritte liegt – in der der Jugendlichen und deren Eltern, der Übergangsausbildungen oder der Betriebe –, überrascht es, dass die Perspektive der im Übergangssystem agierenden Akteur:innen kaum Platz findet. In erkenntnistheoretischer Hinsicht stellt sich die Frage, wie zulässig es ist, über diese Akteur:innen des Übergangssystems zu sprechen, ohne selbst mit ihnen gesprochen zu haben. Zwar wird in der Schweizer Transitionsforschung zunehmend versucht, mittels *mixed-methods*-Ansätzen qualitativ die Sichtweise der Jugendlichen miteinzubeziehen (Kamm et al., 2019). Dennoch bleiben die quantitativ-erklärenden Ansätze in der Schweizer Übergangsforschung dominant. Auch vor diesem Hintergrund vollzieht die vorliegende Untersuchung einen epistemologischen Bruch (vgl. Bourdieu, Chamboredon und Passeron, 2011) mit der dominanten Transitionsforschung. Radikal ist dieser Schritt, weil die direkt Betroffenen nun selbst berechtigt sind, über ihre Werdegänge und über ihre gesellschaftlichen Lagen zu sprechen. Dies macht verständlich, warum in der vorliegenden Monografie letztlich darauf verzichtet wurde, einen *mixed-methods*-Ansatz zu verfolgen. Diese Entscheidung rührt nicht nur aus pragmatischen Überlegungen, sondern

In Ergänzung zum Konzept der sozialen Laufbahn nach Bourdieu bedient sich die Untersuchung zusätzlich der sozialisations- und jugendtheoretischen Überlegungen der *Cultural Studies* (Clarke, Hall, Jefferson und Roberts, 1981; Lindner, 1981), insbesondere mit Blick auf die Theoretisierung der jugendlichen und jugendkulturellen Lebenswelten bei Willis (1981). Die konzeptionelle Nähe zwischen Bourdieu und Willis ist dabei insofern bemerkenswert, als dieser (Willis, 1977, S. 128) Bourdieu explizit zitiert, woraufhin ihn Letzterer dazu einlädt, in den *Actes de la Recherche en sciences social* zu publizieren (Laurens, 2000; Willis, 1978). Dennoch ist auch davon auszugehen, dass hier in zwei unterschiedlichen Kontexten – einem englischen und einem französischen – mit zwei unterschiedlichen Perspektiven – einem stärker ethnografischen gegenüber einem stärker bildungssoziologischen – an zwar ähnlichen, gleichwohl aber unterschiedlichen Fragestellungen und Erkenntnissen bezüglich der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Momenten der Bildungsexpansion gearbeitet wurde. Der Verweis auf die *Cultural Studies* und Willis eignet sich hierbei ideal, um neben den sozialräumlich vertorten Werdegängen ebenso die lebensweltlichen, sprich die *peer-* und jugendkulturellen Rahmungen der sozialen Laufbahn miteinzubeziehen. Analog dem *bourdieuischen* Konzept des sozialen Raums bzw. seiner Weiterentwicklung als Feldtheorie ist bei Willis (1981, S. 236) stets der Gedanke einer «soziosymbolischen Homologie» zwischen jugendlichen Gesellschaftspositionen und jugendkulturellen Artikulierungen durchdringend. Und nur ein solches dialektisches Verständnis erlaubt es womöglich, Werdegänge *und* Lebenswelten entgegen einer deterministischen Perspektive als «vermittelt durch den Raum der Möglichkeiten, die offen stehen» (Jurt, 1995, S. 94), zu betrachten und zu deuten. Darüber hinaus bietet sich aber ebenso die Möglichkeit an, am Beispiel

nahm eine pragmatische Situation – das Ausbleiben von Interviewpartner:innen – als Ausgangslage, um sich in erkenntnistheoretischer Hinsicht von vielerlei Ballast zu befreien. Wie auch sollte es mittels positivistischer Ansätze erkenntnistheoretisch möglich sein, die gesellschaftliche Konstruktion des gefährdeten Jugendlichen als einen Moment der Ungleichheitsreproduktion zu analysieren, wenn in der positivistischen Prämisse nur der Zustand nicht aber der Ursprung dieser Verhältnisse untersucht wird?

der jugendlichen Perspektive Aussagen über «die Dynamik des sozialen Raums [zu] treffen» (Staab und Vogel, 2014, S. 163); will heißen: ausgehend von individuellen Jugendgeschichten hin zu den gesellschaftlichen Verhältnissen vorzudringen und umgekehrt.

1.3 Methodologie: Fallstudien als individuensoziologischer Ansatz

Auf der Basis dieser Ausgangslage postuliert und untersucht das vorliegende Buch folgende Forschungsfrage: *Wie erfahren, gestalten und behaupten gefährdete Jugendliche Werdegänge und Lebenswelten im Rahmen verzögerter Berufs- und Bildungslaufbahnen?*⁸ In methodischer Hinsicht ist diese

8 Es stellt sich die Frage, warum in der Untersuchung auf resilienztheoretische Ansätze verzichtet wurde, obwohl nach einem Umgang mit Gefährdungslagen gefragt wird. Nach Hutcheon und Lashewicz (2014) laufen resilienztheoretische Ansätze Gefahr, die Gefährdungszuschreibung zu essentialisieren, weil sie die gesellschaftliche Konstruktion der Gefährdung eher ausklammern. Das heißt, im Rahmen der Resilienztheorien wird nur bedingt darüber nachgedacht, wie es dazu kommt, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt gewisse Jugendliche mehr als andere als gefährdet gelten und diese Zuschreibung in ihrer Vagheit einen Spielraum der Problematisierung bietet (vgl. Fußnote 1). Vor diesem Hintergrund kam das Konzept des Übergangsregimes zum Einsatz, um den verzögerten und damit gefährdeten Bildungsübergang als eine gesellschaftliche Konstruktion zu analysieren. Wenn weiter davon ausgegangen wird, dass in Resilienzansätzen hauptsächlich untersucht wird, wie sich Akteur:innen «trotz ungünstiger Bedingungen bzw. diffuser Lebensperspektiven positiv entwickeln» (Oser und Düggeli, 2008, S. 15) bzw. «welche Mechanismen [...] es Personen erlauben, sich trotz eines bestehenden Risikos positiv zu entwickeln» (ebd., S. 17), bleibt offen, was mit einer positiven Entwicklung gemeint ist: das Erlangen eines Ausbildungsplatzes, die Verwirklichung eines Ausbildungswunsches oder die Erhaltung einer persönlichen Integrität wider die Kräfte des Übergangsregimes? Sichtbar wird, wie in der Resilienztheorie durch Benennung von Risiko- und Schutzfaktoren sowie der Positivität einer Entwicklung eine normative Komponente mitschwingt. Welche Entwicklungen in der resilienztheoretischen Transitionsforschung als gelingend und welche als gefährdend beurteilt werden, wäre zu untersuchen.

Fragestellung in Anlehnung an eine *subjektorientierte Übergangsforschung* bearbeitet (Stauber, Pohl und Walther, 2007). Will heißen: Handlungen, Praktiken, Äußerungen und Deutungen von Subjekten stehen im Zentrum der Analyse. Neben der Perspektive der bereits genannten sechs- und dreißig Jugendlichen fließen in die Analyse dabei auch Perspektiven von gesamthaft siebzehn professionellen Erwachsenen ein, die als Lehrpersonen, (Kon-)Rektoren, Case Manager und Berufsberaterin im Übergangssystem tätig sind. Diese Perspektiven der professionellen Erwachsenen ergänzen, kontrastieren und rahmen die primär im Zentrum stehenden Analysen von Jugendlichen im Übergangsgeschehen.

In erkenntnistheoretischer Hinsicht wird ein *individuensoziologischer* Ansatz verfolgt (Bourdieu, 1997; Martuccelli und Singly, 2012). Ziel ist es, die soziale Wirklichkeit aus der Sicht der Betroffenen selbst zu rekonstruieren und rekonstituieren. Mögen «die gesellschaftlichen Akteure», wie Bourdieu (1997, S. 796) betont, «die Weisheit hinsichtlich dessen, was sie sind und was sie tun, nicht mit Löffeln gefressen» haben, so sind sie dennoch keine «Gelackmeierten», wie Willis (1981, S. 17) ergänzt; mehr noch: «sagen sie vielleicht nicht, was sie wissen, oder wissen [sie] vielleicht nicht, was sie sagen, meinen [sie doch] was sie tun – zumindest in der Logik ihrer Praxis» (Willis, 2013, S. 199). Demnach ist es *redlich*, *legitim* und *relevant*, ihre Sicht der Dinge ins Zentrum der Analyse zu stellen. Dies umso mehr, als im Rahmen der Gefährdungszuschreibung zwar sehr viel über, kaum aber mit diesen Jugendlichen gesprochen, geschweige denn ihnen zugehört wird, wenn es aus Perspektive der Erwachsenenengesellschaft darum geht, ihre Bildungs- und Berufsverläufe zu erklären (Koch und Bojanowski, 2013).

Abbildung 3: Sample

	Jugendliche (n=36)	Professionelle Erwachsene (n=17)
Akteur:innen	Schüler:innen in Übergangsausbildungen bzw. Teilnehmer:innen von Übergangsmaßnahmen (n=31) Abgänger:innen von Übergangsausbildungen bzw. Maßnahmen (n=5)	Lehrpersonen (n=4) Schulleitung (n=4) Case Management (n=2) Berufsberaterin (n=1) Gewerbeverband (n=1) Wissenschaftler:innen (n=3) Ehemalige Leiterin BBT (n=1) Regisseurin (n=1)
Methode	Themenzentrierte Einzel- und Gruppeninterviews (Schorn, 2000); E-Interviews (Bampton und Cowton, 2002); informelle Gespräche und Beobachtungen im Feld (Brockmann, 2011); dokumentarische Analysen von «naturally occuring data» (Silvermann, 2009, S. 55)	Themenzentrierte Einzelinterviews (Schorn, 2000); informelle Gespräche und Beobachtungen im Feld (Brockmann, 2011)

Eigene Darstellung

Anmerkung: Mit dem Forschungsvorhaben war ursprünglich geplant, die Rekrutierung von potenziellen Interviewkandidaten im Rahmen einer quantitativen Studie zu Bildungsübergängen in Basel-Stadt durchzuführen. Zumal sich aber nur zwei der knapp 500 mittels Fragebogen befragten Schüler:innen des Zentrums für Brückenangebote Basel-Stadt (ZBA) schriftlich bereit erklärten, an einem nachfolgenden Interview teilzunehmen, waren wir aufgefordert, nach alternativen Wegen zu suchen. In gewisser Hinsicht darf es dabei auch nicht überraschen, dass die Rücklaufquote bzw. die Zusagen zu einem Nachfolgeinterview im Rahmen dieser quantitativen Vollerhebung der Schüler:innen des ZBA gering ausfiel. Eine Erklärung könnte sein, dass die Frage nach der Teilnahme auf der letzten von zwölf Seiten des Fragebogens platziert war, den die Schüler:innen am letzten Vormittag vor dem Start der Sommerferien auszufüllen hatten. Aus diesem Missgeschick entstand aber auch die Möglichkeit, das Sample an Jugendlichen zu erwei-

tern. So konnten von nun an über den baselstädtischen Rahmen hinaus auch Schüler:innen sowie Abgänger:innen von Übergangsausbildungen eingeschlossen werden, die aus eher schulischen Übergangsausbildungen, wie zum Beispiel dem 10. Schuljahr und Brückenangeboten, oder aus eher sozialpädagogischen Übergangsmaßnahmen und Arbeitsbeschäftigungsprogrammen wie dem Motivationssemester oder dem Case Management stammen. So gesehen blieb die Erfahrung einer verzögerten Bildungs- und Berufslaufbahn seitens der Jugendlichen nach wie vor konstituierend für die Zusammensetzung des Samples. Dies war aber nicht mehr einzig an einen bildungsinstitutionellen Kontext zu knüpfen, sondern wurde um die Perspektive der im Übergangssystem bzw. im Übergangsgeschehen mitwirkenden und mitarbeitenden Erwachsenen ergänzt. Befragt wurden letztlich Schüler:innen von zwei Klassen in Brückenangeboten in den Kantonen Basel-Stadt und Aargau, Schüler:innen einer sogenannten Integrations- und Berufswahlklasse (einer Übergangsausbildung für junge Geflüchtete), Teilnehmer:innen von Motivationssemestern, sprich von sozialpädagogischen Übergangsmaßnahmen, Abgänger:innen von Übergangsausbildungen und Übergangsmaßnahmen, Lehrpersonen, Rektoren und Konrektoren von kantonalen und privaten Übergangsausbildungen, eine Berufsberaterin, ein Case Manager, der Leiter eines kantonalen Erziehungsdepartementes, der Leiter eines kantonalen Case Managements, die ehemalige Leiterin des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT), der Gewerbeverband Basel-Stadt, drei Bildungs- und Sozialwissenschaftler:innen sowie die Regisseurin Anna Thommen, die den mehrfach prämierten Dokumentarfilm «Neuland» über eine Berufs- und Integrationsklasse in Basel-Stadt produzierte. Ein Zufall war, dass mit Baba Uslender alias Granit Dervishaj auch ein Jugendlicher befragt wurde, der im Rahmen seines Werdegangs zentral mit der Frage des verzögerten Bildungs- und Berufswegs Erfahrungen gemacht hatte. Davon ausgehend gelang es, das Vorhaben weg von einer rein institutions- hin zu einer jugendzentrierten Perspektive zu führen.

Erhoben wurden diese akteurszentrierten Perspektiven auf der Basis unterschiedlicher methodischer Instrumente. Neben *Gesprächsmethoden* – konkret: themenzentriertes Einzel- bzw. Gruppeninterview (Schorn, 2000), E-Interview (Bampton und Cowton, 2002) – kamen auch *ethnografische Methoden* – konkret: Feldbesuche, Beobachtungen, informelle Gespräche (Brockmann, 2011) – sowie *dokumentarische Analysen* sogenannter «naturally occurring data» (Silverman, 2009, S. 55) – konkret: Aktivitäten von Jugendlichen in sozialen Medien sowie ihre Bewerbungsdossiers – zum Einsatz. Diese Datensammlung bildet die empirische Grundlage. Ihre Einzelteile, sprich die Artikelpublikationen, wurden als Fallstudien bzw. nach dem Fallstudienansatz konzipiert (Yin, 2012). Auf der Basis eines «fallanalytischen Vorgehens[s]» (Wiezorek, 2011, S. 90) zielten diese Artikelpublikationen mit ihren jeweiligen Subfragestellungen, theoretischen Schwerpunkten und inhaltlichen Themensetzungen auf eine «systematische Erforschung des (neuen) Gegenstandsbereichs» einerseits sowie auf die «fallbezogene[...] Reflexion und Diskussion (bestehender) theoretischer Wissensbestände» bzw. eine «Ausdifferenzierung von Wissensbeständen» andererseits.

Die in den jeweiligen Artikelpublikationen analysierten Fälle können als das gelesen werden, was Martuccelli und Singly (2012, S. 104ff.) *soziologische Porträts* nennen: Darstellung von Einzelperspektiven, die im Singulären beginnen, um davon ausgehend das Soziale zu erforschen. Es handelt sich also um *Einzelfallstudien*, die möglichst bestrebt sind, sich auf die «Einzigartigkeit einer Lebensgeschichte einzulassen», um diese «gleichzeitig in ihrer Einmaligkeit und in ihrer Allgemeinheit zu verstehen» (Bourdieu, 1997, S. 788). Voraussetzung dafür sind nach Martuccelli und Singly wie auch nach Bourdieu Kontextualisierungen und Theoretisierungen des Einzelfalls; d. h., es geht darum, im Einzelfall *mehr als einen Fall* zu rekonstruieren.

Dies geschah, indem die in den Publikationen analysierten Einzelfallstudien als Teil des Gesamtsamples mit Bezug und in Kontrast zu bestehenden theoretischen und empirischen Wissensbeständen ausgewertet wurden. Vor diesem Hintergrund können die nachfolgend besprochenen Fallbeispiele in erkenntnistheoretischer Hinsicht auch als eine Verdichtung eines theoretischen *Samplings* in Anlehnung an die

Grounded Theory Methodology (Charmaz, 2006)⁹ gelesen werden: Angefangen bei ersten Interviews mit Akteur:innen des Übergangssystems kristallisierten sich im Rahmen erster und niederschwelliger Auswertungen von Memos und Forschungstagebucheinträgen allmählich die Fälle heraus, die nachfolgend erhoben, erschlossen und ausgewertet wurden. Hierbei leitete der erkenntnistheoretische Gedanke, keine statistischen, sondern *analytische Generalisierbarkeiten* (vgl. Yin, 2012, S. 18) zu ermitteln, um gesellschaftliche Reproduktions- und Ungleichheitsdynamiken besser zu verstehen. So gesehen stehen die nachfolgend porträtierten Jugendlichen keinesfalls stellvertretend für die Gesamtheit aller Jugendlichen im Übergangssystem. Dennoch lässt sich am Beispiel von Einzelfällen (Wiezorek, 2020) eventuell mehr darüber erfahren, welchen gesellschaftlichen Kräften diese Jugendlichen im Übergangsgeschehen ausgesetzt sind. Mögen die Begegnungen mit den konkreten Einzelfällen im Forschungsprozess durchaus auch Zufälligkeiten bzw. einer *Serendipity* entspringen (Lindner, 2012), wurden die ausgewählten Fälle weder willkürlich noch zufällig ausgewertet. Forschungsleitend war in Anlehnung an Bourdieu (1993, S. 50) der Gedanke, am Beispiel dieser Fälle «empirische Gegenstände zu finden, auf die sich tatsächlich sehr allgemeine Probleme beziehen lassen».

9 Angemerkt sei diesbezüglich, dass die methodologische und methodische Praxis der Grounded Theory Methodology (GTM) im Rahmen dieser Untersuchung sehr undogmatisch, um nicht zu sagen eklektisch Anwendung fand. Will heißen: Erkenntnistheoretische Überlegungen der konstruktivistischen GTM nach Bryant und Charmaz (2007) waren insofern forschungsleitend, als versucht wurde, sowohl die Ergebnisse als auch die Theoretisierung dieser Ergebnisse aus der empirischen Datenerhebung und Datenauswertung zu rekonstruieren. In dieser Hinsicht wurde die GTM vielmehr als eine methodologische und methodische Alternative genutzt, um, wie Bryant und Charmaz (2007, S. 17) schreiben, einem Nachwuchswissenschaftler zu ermöglichen, fernab der im Feld dominierenden Theoretisierung eigene Überlegungen zu verfolgen: «GTM rightly appeals to novice researchers because it encourages them to develop their own theories rather than merely fine-tuning existing ones. They may become conceptual entrepreneurs themselves rather than just work for theoretical capitalists».

1.4 Zum Buch: ein kumulatives Dissertationsvorhaben

Im Folgenden wird die Entstehungsgeschichte der vorliegenden Monografie kurz erläutert. Dieses Buch beruht auf vier Artikeln, die zwischen 2016 und 2019 im Rahmen einer kumulativen Dissertation in fachspezifischen *peer-reviewed* Journals publiziert wurden. Zwei der vier Publikationen erschienen in thematischen Sonderheften: zum einen im *Swiss Journal of Sociology* (Preite, 2016), hier in einem migrations- und jugendsoziologischen Heft zur *new second generation*; zum anderen in der *Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (Preite, 2018a), hier in einer Ausgabe zur Frage der *digital literacy education* in der Schweiz. Die zwei übrigen Publikationen wurden als freie Beiträge veröffentlicht in der *Pädagogischen Korrespondenz* (Preite und Steinberg, 2019) und der *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (Preite, 2019). Diese vier Publikationen bilden zusammen mit der Mantelschrift das textliche Fundament dieses Buches und erscheinen hier mit freundlicher Genehmigung der jeweiligen Zeitschriftenverlage in editierter Form.

In der Kapitelanordnung der Monografie spiegelt sich wider, wie sich die Untersuchung vom Lebensweltlichen hin zu den bildungsinstitutionellen Werdegängen der Jugendlichen bewegt. Bei der Erstellung der Monografie wurden die Zusammenhänge zwischen Werdegängen und Lebenswelten erst nach und nach entschlüsselt sowie theoretisch und methodologisch analysiert. Diese kumulative und bildungswissenschaftliche Abhandlung des Themas ermöglichte, die Geschichte der Jugendlichen multiperspektivisch zu erörtern. Sie erweiterte sich über unterschiedliche Fach- und Themenfelder hinweg: angefangen bei Jugend- und Bildungssoziologie sowie der Migrationssoziologie über die Medienpädagogik bis hin zur kritischen Pädagogik und Sozialisationsforschung. Hierbei zeigten sich (erkenntnis)theoretische Probleme, beispielsweise im Hinblick auf die disziplinäre Einbettung der Thematik und der Fälle sowie die Berücksichtigung methodischer und methodologischer Feldentwicklung je nach (Sub-)Disziplin.

Die jeweiligen Kapitel des Buches beginnen mit einer entsprechenden thematischen und fachlichen An- und Einordnung und dringen erst allmählich zum Gegenstand der Analyse, d. h. den Einzelfallgeschich-

ten, vor. Auch die Methode und Methodologie der Einzelfallanalysen bedurften einer ausführlichen Einbettung. In den Inhalt der Publikationen wurde jedoch nicht eingegriffen. Gearbeitet wurde hauptsächlich an der Anordnung und (Unter-)Titelsetzung. Als Einleitung zu den jeweiligen Kapiteln dienen Ausschnitte der Mantelschrift, die kontextualisiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Diese Zusammenhänge werden nach der Lektüre der *Reprise*, d. h. des letzten Buchkapitels, evoziert. Auch wenn bis dahin zum Teil unklar bleibt, wie die Sachverhalte der Einzelfallgeschichten zusammenhängen, bitte ich die Leser:innen um Geduld und zum Eintauchen in die Geschichten.

2. Lebensweltliche Werdegänge

Wie gestalten und erhalten als gefährdet geltende Jugendliche Handlungsspielräume und Handlungsfähigkeit im Rahmen verzögerter Berufs- und Bildungslaufbahnen? Am Beispiel des zweiten Kapitels könnte sichtbar werden, welchen Stellenwert hierzu außerschulische Räume bzw. sub- und jugendkulturelle Sphären einnehmen. In diesen vermeintlichen Nebenschauplätzen finden mehr als bloße Nebentätigkeiten von Jugendlichen statt (Lindner, 1981; Stauber, 2014). Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Entkoppelung von Bildung und Beruf scheinen Jugendliche in diesen informellen Sphären mehr denn je einen «adoleszente[n] Möglichkeitsraum» (King, 2013, S. 39) vorzufinden, um eingebettet in gesellschaftlichen Bedingungen *Neues hervorzubringen*.

Mit Interesse ist dabei zu beobachten, wie Jugendliche im Rahmen «adoleszenter Individuierungsprozesse» (King, 2013, S. 44) insbesondere das Internet und die sozialen Medien dafür entdecken, um sich bis hin in alternative Werdegänge und Karrieren fernab von Schule und Beruf zu versuchen, sei es beispielsweise als Influencer:in, Online-Komiker:in, E-Sportler:in, Reseller:in. Der im zweiten Buchkapitel porträtierte Rapper «Baba Uslender» und seine *Hiphop-Crew*, die «Uslender Production», stehen diesbezüglich keinesfalls stellvertretend für die Vielfalt der digitalen Selbstunternehmer:innen, zu denen sich Jugendliche mit oder ohne weiterführenden Bildungsabschluss bis heute gemausert haben. Und doch lässt sich am Beispiel von Baba Uslender mehr darüber verstehen, wie insbesondere auch sogenannte

gefährdete Jugendliche diese digitalen Möglichkeitsräume nutzen können, *um jemand zu werden*.

Als Sohn eines kosovarischen Immigranten und einer kosovarischen Immigrantin wächst der schweizerisch-kosovarische Doppelbürger Granit Dervisah, so sein bürgerlicher Name, im luzernischen Hochdorf auf. Seine Kunstfigur, Baba Uslender, entwickelt er in einem Zwischenjahr, welches er bei Verwandten im Kosovo verbrachte. Seine Mutter hatte ihn zu diesem zwischenzeitlichen Auslandsaufenthalt überredet, nachdem er nach Abschluss der obligatorischen Schule keine Lehrstelle gefunden hatte. Als Kunstfigur beginnt Granit Dervisah in diesem Jahr seine Erfahrungen des Heranwachsens als Jugendlicher mit Migrationshintergrund künstlerisch in Text, Musik und Video zu verarbeiten. Sinnbildlich dafür stehen seine ersten Songs, wie zum Beispiel «Uslender do, Uslender det» oder «Lebe in de Schwiiz», in denen er erstmals den *prekarierten Zugehörigkeitsstatus* (Mecheril, 2003) als *doppelt abwesender* (Sayad, 1999) Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Worte fasst. Nicht von ungefähr zitiert er in diesen ersten Songs diverse Ausschnitte einer in Jugendkreisen äußerst populären Talkshow, der «Fohrlor Live»-Talkshow zu Jugend und Gewalt. Sie wurde erstmals im Jahr 2001 auf einem Deutschschweizer Privatsender ausgestrahlt und über die Weiterverbreitung auf sozialen Medien in Form von Memes, Collagen und Videozuschnitts *de facto* zum Jugendkanon auch der nachfolgenden Generation.¹ Sehr wahrscheinlich kann diese Talkshow und insbesondere ihre *Reprise* auf

1 Es ist kein leichtes Unterfangen, diese Talkshow in ihrer Gesamtheit und Rezeption erfassen zu können, ohne sie selbst gesehen zu haben. Vielleicht lässt sich aber erahnen, welchen Stellenwert diese Sendung unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Deutschschweiz hat, wenn berücksichtigt wird, dass diese Talkshow bis heute auf sozialen Medien über vier Million Mal aufgerufen wurde – ganz zu schweigen von den unzähligen Memes, in denen die Protagonist:innen dieser Sendung parodiert und veräppelt werden. Vor diesem Hintergrund könnte davon ausgegangen werden, dass beinahe jeder Jugendliche in der Deutschschweiz weiß, wer Osman und Nadir, die Hauptprotagonisten dieser Talkshow, sind und was sie als pöbelnde Jugendliche mit Migrationshintergrund auszeichnet; nämlich Anders- und Fremdartigkeit bis hin zu einer kri-

sozialen Medien beispielhaft dafür stehen, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schweiz medial als «Balkan-Machos» (Weber und Limina, 2015) oder als eine «Horde pubertärer Wichtigtuere» und «Problemkids» (Schöpfer, 2018) diffamiert werden.

Als «Sozialfigur» (Dietrich und Seeliger, 2013, S. 117) steht der Jugendliche mit Migrationshintergrund stellvertretend für eine Vielzahl von «Zuschreibung[en] potentieller Fremdheit» (Stošić, 2017, S. 82), die selbst in bildungs- und sozialwissenschaftlichen Studien zum Teil etabliert erscheint, wenn es darum geht, das deviante Verhalten ebendieser Jugendlichen stereotypisierend zu (v)erklären. Granit Dervisah weiß um diese mächtigen *Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse* (Goffman, 2014); er, seine *Crew* und insbesondere auch sein Publikum wissen, was es für sie als Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schweiz bedeutet, als Ausländer, Shippi, Tschingg usw. abgestempelt zu werden. Vor diesem Hintergrund entwickeln und «feiern» sie gemeinsam den *Paten (Baba) aller Ausländer (Uslender)* als eine *Reaktion* auf diese permanent wiederkehrenden stigmatisierenden, fremdenfeindlichen bis rassistischen *Aufrufe* (vgl. Ivanova-Chessex und Steinbach, 2017), denen sie als Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schweiz in unterschiedlichen Sozialräumen von Schule über Beruf, Verein und Freizeit ausgesetzt sind.

In Anlehnung an Koch und Bojanowski (2013, S. 50) könnte der Hiphop von Baba Uslender demnach als ein *migrantischer Blues* gedeutet werden; als eine musikalische *Gegensidentität* (Seeliger, 2018), die in ihren Wurzeln bis zu den Migrationsballaden der 60er, 70er und 80er Jahre zurückreicht, sich nunmehr aber in Form der exaltierten und expressiven Rapmusik einer jugendlichen Praxis der «Umkehrung des Stigmas» (Castel, 2009, S. 65) verschreibt. Nicht von ungefähr vollzieht sich bei Baba Uslender eine wirkungsmächtige und auch über den Jugendkreis hinaus breit rezipierte Umdeutung der Fremdbezeichnung des Ausländers in die Eigenbezeichnung als Uslender; oder mit den Worten Baba

minellen Karriere im Strafvollzug und der Androhung einer Ausschaffung aus der Schweiz (vgl. Lurati, 2019).

Uslenders: «Als Ausländer musst du ‹Ausländer› einfach anders schreiben. Ich würde Ausländer eigentlich auch mit ‹ä› schreiben, aber für das Bild ist es einfach geiler mit einem ‹e›» (Preite, 2016, S. 375).

Baba Uslender als Kunst- und Witzfigur hat von der jugendkulturellen Online-Sphäre bis hin zum bildungsbürgerlichen Feuilleton Anklang gefunden (vgl. Preite, 2018b). Dennoch ist zu hinterfragen, inwiefern solche kreativen und subversiven Wortspiele eines Jugendlichen mit Migrationshintergrund als ein Beispiel einer «milieubezogene[n] Bildungsaneignung[...]» (Wiezorek und Grundmann, 2013, S. 29) eines sogenannten gefährdeten Jugendlichen auch innerhalb der Schule und ihren «institutionelle[n] Bildungsbewertungen» (ebd.) ähnlich Anerkennung hätte finden können. Ironisch bis tragisch zugleich mutet es deshalb an, wie Baba Uslender mehrmals in öffentlichen Stellungnahmen und selbst im Verlauf eines Interviews betont, dass sein eigentlicher Berufswunsch der des Lehrers gewesen wäre².

Am Beispiel von Baba Uslender könnte demnach ersichtlich werden, wie bereits im *Stigma-Management* ein Akt der Selbstermächtigung und der Selbstbefähigung impliziert ist (Goffman, 2014; Maier, 2013). Da gefährdete Jugendliche nicht von gesicherten und formalisierten Bildungs- und Berufslaufbahnen ausgehen können und sich mit Kategorisierungen, Stereotypisierungen und Diskriminierung konfrontiert

2 Im Verlaufe des Interviews, welches ich im Jahr 2014 mit Baba Uslender und Ensy, einem Mitglied der «Uslender Production», führen durfte, fragte Granit Dervishaj beiläufig, in welchen Räumlichkeiten wir uns hier befinden. Ich erklärte, dass es sich um die Räumlichkeiten der Pädagogischen Hochschule, also der Lehrpersonenausbildungsstätte handelt. Darauf fragte mich Baba Uslender in seiner stiltypischen Art, bei der offenblieb, ob seine Aussage ernst oder ironisch gemeint war, inwiefern ich ihm nicht dabei helfen könnte, Lehrperson zu werden, bzw. inwiefern ich ihm nicht sogleich hier auf der Stelle ein Lehrdiplom ausstellen könnte. Er würde mich dafür auch gebührend entlohnen. Ich verstand diese Anspielung damals nicht bzw. es war mir nicht möglich, diese Aussage in ihrer ganzen Bedeutung zu kontextualisieren. Erst später las ich in einem Interview, dass Granit Dervishaj bei der Schweizer Illustrierten (Thommen, 2012) angab, gerne die «Fachmittelschule [zu] machen und Reallehrer werden zu wollen».

sehen, scheint es, wie Bude (2013, S. 89) schreibt, nur naheliegend, dass sie auch «Chancen in einem Bereich [suchen], von dem man annimmt, dass er nicht bereits durch herrschende Schichten besetzt und verbarrikadiert» ist. Ähnlich wie das *Geschäft des Onkels*, das eigene *Fitnessstudio*, der eigene *Coiffure-Salon* bis hin zur devianten und (klein)kriminellen Karriere könnte die Kunst- und Witzfigur Baba Uslender als ein «Sprungbrett» (Bude, 2013, S. 89) dienen für einen gesellschaftlichen Werdegang aus der Marginalisierung heraus.

Nicht zuletzt wird bei Baba Uslender als einem Beispiel eines jugend- und subkulturellen Werdeganges außerhalb von formalisierten, zertifizierten und zum Teil auch arbeitsrechtlich geschützten Bereichen von Schule und Beruf *auch* sichtbar, *zu welchem Preis* eben diese Jugendlichen solche und ähnliche selbstunternehmerischen Karrieren betreiben. Sie begeben sich dabei nicht nur auf ein Parkett, das im Unterschied zur formalisierten und zertifizierten Bildungs- und Berufslaufbahn, wie diese Bude (2013, S. 90) formuliert, «am Markt» stattfindet. Entscheidend ist vielmehr, dass sich Jugendliche wie Baba Uslender *ohne Fallschirm*, d. h. beispielsweise ohne Hochschul- und Berufsausbildung, ohne Erbe und Vermögen, selbstständig machen. Vor diesem Hintergrund ist Granit Dervishah alias Baba Uslender mehr als andere «vom Markt», d. h. von *clicks*, *likes* und *hypes*, abhängig. So schnelllebig ihn das Internet dabei auch nach oben und in eine Öffentlichkeit katapultiert, so fraglich bleibt, wie nachhaltig es in diesen außerschulischen und außerberuflichen Bereichen überhaupt gelingen kann, Erfolge zu sichern. Am Beispiel weiterer Vertreter:innen dieser post-migrantischen Jugendkultur (Krompàk und Preite, 2018) deuten sich unterschiedliche Verwertungsformen, Strategien und Resultate an. Diese außerschulischen Werdegänge weiterführend zu untersuchen könnte spannende und relevante, mitunter aber auch ernüchternde Resultate und Erkenntnisse dazu liefern, wie unterschiedlich und ungleich letztlich «Individuierungspotenziale gesellschaftlich verteilt sind» (King, 2013, S. 42).³

3 Die nachfolgenden Unterkapitel (2.1. Migrantischer Hiphop als Subkultur: Das Fallbeispiel «Baba Uslender»; 2.2. «ich bin nicht integriert, werde diskriminiert

2.1 Migrantischer Hiphop als Subkultur: Das Fallbeispiel «Baba Uslender»

Die Musikvideos der Schweizer «Uslender Production» wurden bis heute mehr als vier Millionen Mal angeklickt. Für Eigenproduktionen ohne Anbindung an marktrelevante Musiklabels und Vertriebe ist diese Popularität einmalig. «Uslender Production» sind drei in der Schweiz lebende Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund der zweiten Generation aus Süd- und Südosteuropa, deren Künstlernamen «Baba Uslender», «Effe» und «Ensy» lauten. In ihrer Rapmusik besingen sie ihre Position als «Uslender»⁴ auf kreative und witzige Weise, wie die folgende Zeile illustrieren mag: «Mir sagt man, ich sei diskriminiert, nicht integriert; und dennoch spreche ich so, als hätte ich Germanistik studiert» (Baba Uslender et al., 2012a). Mit ihren Songtexten sind die Musiker in der Schweiz sowohl bei Jugendlichen mit als auch ohne Migrationshintergrund beliebt.

«Uslender Production» ist dabei kein isoliertes Kulturphänomen. In den letzten Jahren finden sich zunehmend Künstler:innen, die in ihren Kulturerzeugnissen mit attribuierten und vorhandenen Migrationshintergründen spielen (Kotthoff et al., 2013). Als prominentestes Schweizer Beispiel gilt spätestens seit seinem Gastauftritt in der Sonntagabend-TV-Sendung «Giacobbo/Müller» der Komödiant Bendrit

und spreche dennoch so, als hätte ich Germanistik studiert») wurden als Artikel erstmals in der Schweizerischen Zeitschrift für Soziologie publiziert (Preite, 2016).

- 4 Der Begriff «Uslender» ist eine spezifisch migrantische Mundartkreation und bezieht sich auf das schriftdeutsche Wort «Ausländer» sowie auf die schweizerdeutsche Wendung «Usländer». Die Rapper beschreiben die Entstehung dieses Ethnolekt-Begriffs (vgl. Androutsopoulos, 2011) wie folgt: «Als Ausländer musst du «Ausländer» einfach anders schreiben. Ich würde Ausländer eigentlich auch mit «ä» schreiben, aber für das Bild ist es einfach geiler mit einem «e». Ich habe das lange ausprobiert und geschaut, was besser passt für den Eindruck und die Assoziationen. Beim «Uslender» mit «e» denke ich sofort an den Shippi [pejorative Bezeichnung für einen in der Schweiz lebenden Albaner, ähnlich dem «Tschingg» für einen in der Schweiz lebenden Italiener.]» (Interview mit den Rappern «Ensy» und «Baba Uslender», Februar 2015).

Bajra mit seinen per Smartphone-Kamera aufgezeichneten Sketches über den karikierten Denk-, Verhaltens- und Erziehungsunterschied bei sogenannten «Schweizer- und Ausländerfamilien». Zu nennen sind außerdem der türkisch-bernerische «Müslüm» sowie der in Bern lebende und aus Kamerun stammende Logistik-Lehrling und «Facebook-Held» Rash Sakkem Junior Zamorano.

Diesen heterogenen Kulturerzeugnissen ist neben einer thematischen Nähe, einer ähnlichen Ausgangslage («junge Ausländer» überspitzen «Ausländerthemen») sowie der zentralen Bedeutung des Komischen gemeinsam, dass es sich in erster Linie um Internetphänomene handelt (Kotthoff et al., 2013, S. 19). Portale wie Facebook und YouTube sind dabei insofern von Bedeutung, als sie sowohl Zugangswege zu migrantischen Communities bieten als auch deren Etablierung in bestehenden Kulturmonopolen ermöglichen.

Diese spezifische Verbindung von Migrationshintergrund, Komik, Jugendkultur und Internet gilt es vertieft zu betrachten. Daran lassen sich, so die These dieses Beitrags, Fragen der gesellschaftlichen Stellung, Partizipation und Anerkennung der zweiten Migrantengeneration (Mey et al., 2005; Fibbi et al., 2010) in der symbolischen Dimension explorativ ergänzen (Duemmler, 2015). Zentral ist dabei die Annahme der relativen Autonomie der kulturellen Felder (Jurt, 1995) und die sich demnach komplex artikulierende «kulturelle Verarbeitung der sozialen Lage, und soziale Verarbeitung der kulturellen Lage» (Lindner, 1981, S. 187) in und durch ebensolche Praktiken. Der «marché des biens symboliques» (Bourdieu, 1971) stellt ein selten berücksichtigtes, gleichwohl gesellschaftlich bedeutendes Untersuchungs- und Aushandlungsfeld dar. Im Falle von «Uslender Production» kommt ergänzend die Zweideutigkeit zwischen Komik und Ernst (vgl. Kotthoff et al., 2013, S. 19) sowie die stets mitreflektierte Ausgangslage als Sub- und Jugendkultur zwischen *parents culture* einerseits und *dominant culture* andererseits (Clarke et al., 1981, S. 43ff.) hinzu. Zusammen bildet sich so ein mehrschichtiger, offener «Raum der Reflexion und Verhandlung von Differenzenerfahrung zwischen und unter [...] MigrantInnen und Menschen ohne Migrationshintergrund» (Kotthoff et al., 2013, S. 10). Die stereotype Sozialfigur des Ausländers wird dabei zugleich kommerziell

bedient, kulturell zementiert und durch die ironisierten Selbstinszenierungen der Jugendlichen wiederum in Frage gestellt.

So gesehen könnte es von Interesse sein, am Beispiel von «Uslender Production» die gesellschaftliche Stellung und Entwicklung dieser «New Second Generation» (Fibbi et al., 2010, S. 112) explorativ zu erweitern. Dichotomisch-deterministische Sichtweisen werden vermieden, indem weniger nach substantziellen Ergebnissen als vielmehr nach relationalen Aushandlungsprozessen gefragt wird. Vor allem aber lässt sich eine soziologische Perspektive einnehmen, die migrantische Kulturerzeugnisse weder einseitig mystifiziert noch dämonisiert, sondern als relationale Verstrickungen in gesellschaftliche (Jugend-)Dynamiken beleuchtet. Der Rapper «Effe» beschreibt sich in seinem als Antwort auf die Annahme der Masseneinwanderungsinitiative verfassten Song «Du bisch Willkommen» wie folgt: «Ich stehe für eine neue Generation von Schweizern, aufgewachsen mit Immigrantenkindern, integriert, angepasst und tolerant, denn auch meine Eltern sind nicht von diesem Land» (Effe, 2014). Mit solchen Aussagen steht «Uslender Production» charakteristisch für die selbstbewusste Inszenierung einer zweiten Migrantengeneration in der Schweiz und kann dementsprechend empirisch untersucht werden. Der Beitrag geht dabei von einer «soziosymbolischen Homologie» (Willis, 1981, S. 236) «zwischen kulturellen Stilen und strukturellen Situationen» (Murdock und McCron, 1981, S. 35) aus und untersucht «Uslender Production» als häretische Stellungnahme im «marché des biens symboliques» (Bourdieu, 1971).

Nach dieser Einleitung werden die Themenkomplexe Migrationshintergrund, Komik, Internet und Jugendkultur zueinander in Beziehung gesetzt. Darauf baut die qualitative Analyse von «Uslender Production» als Kulturerzeugnis von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einem Fazit, in welchem die Resultate rekapituliert und weiterführend diskutiert werden.

Migrationshintergrund, Komik, Internet und Jugendkultur

Migration bewegt den Kulturbetrieb nicht erst seit heute (Yildiz und Hill, 2015, S. 207ff.). Vermehrt lässt sich ein wissenschaftliches Interes-

se für den Zusammenhang von migrantischen Akteur:innen und künstlerischen Produktionen feststellen (Dogramaci, 2013). Nichtsdestotrotz kommen für Nieswand und Drotbohm (2014, S. 266) «Forschungen zu subkulturellen Szenen, zu Kunst und Kulturproduktion, zu den Creative Industries [...] noch immer häufig ohne jeden expliziten Bezug zur Migration aus». Es bleibt also eine besondere Herausforderung, kulturelle Produktionen von migrantischen Akteur:innen so zu besprechen, dass ihnen eine spezifische Facette nicht abgesprochen, diese zugleich aber auch nicht überbetont wird (Wehrli, 2012).

Interessante Ansätze lassen sich diesbezüglich in aktuellen Forschungen zum Genre der «Ethno-Comedy» finden, spricht den insbesondere Ende der Neunzigerjahre und Anfang des neuen Jahrtausends vermehrt in Fernsehen, Radio und Social Media auftretenden Kulturproduktionen, in denen In- und Ausländer:innen, Migrant:innen und Nicht-Migrant:innen auf unterschiedlich humoristische Weise mit stereotypen ethnischen Vorstellungen, Sprachen und Thematiken spielen und medial erfolgreich rezipiert werden (Kotthoff et al., 2013). Wenn auch hierbei nicht zwingend von einer komplett neuartigen kulturellen Produktionsform auszugehen ist, denn Komik bedient sich seit jeher stereotyper Vorstellungen, sind diese Ansätze für den Beitrag in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Vorliegende Analyse fragt nicht nur nach dem Zusammenhang von Herkunft und Kulturproduktion, sondern fokussiert auf die Frage, weshalb migrantische Akteure ausgerechnet im spezifischen Genre des Komischen («Ethno-Comedy») für Aufmerksamkeit sorgen.

Nach Jain (2012) äußert sich in dieser «Ethno-Comedy» eine Aktualisierung des an Hall (2001) angelehnten hegemonialen «Spektakel[s] des Anderen». Daran ändert seiner Meinung auch nichts, wenn vermehrt Vertreter:innen von Minderheiten selbst «Ethno-Comedy» produzieren, wie Jain (2014, S. 52) am Beispiel des Deutsch-Türken Kaya Yanar ausführt. Zwar könne solch eine Comedy in «subkulturellen Zusammenhängen durchaus subversive Potenziale» (ebd.) entfalten, vor allem aber markiere Kaya Yanars Comedy «im Rampenlicht der Primetime die hegemoniale Unterscheidung in liberal-humorvolle und traditionell-unassimilierbare Türken» (ebd.). Demgegenüber attestierten

Kotthoff, Jashari und Klingenberg (2013, S. 14) dem migrantischen Humor im 21. Jahrhundert eine «oftmals unterschätzte [...] [und] zentrale Rolle in der Zugehörigkeits- und Anerkennungsverhandlung in Migrationsgesellschaften und transnationalen Räumen». «Über Scherzaktivitäten», so die Autorinnen weiter, «werden soziokulturelle und ethnische Differenzen nicht nur konstruiert und verfestigt, sondern auch flexibilisiert, unterwandert und/oder ad absurdum geführt» (Kotthoff et al., 2013, S. 14). Trotz unterschiedlicher Positionen sind sich Jain (2014, S. 53) und Kotthoff et al. (2013, S. 18) darin einig, dass die entscheidende Frage der gesellschaftlichen Beurteilung migrantischer Komik darin bestehe zu analysieren, wer genau über wen, wie und wo lacht, bzw. wer oder was überhaupt welche Komik produziert. Damit weisen Jain und Kotthoff et al. darauf hin, dass bei der migrantischen Komik eine gesellschaftlich umstrittene Frage vorliegt. Es geht nicht nur darum zu entscheiden, welche Komik zulässig ist, sondern auch darum auszuhandeln, wer zu bestimmen hat, dass Gewisse über andere lachen dürfen.

«Uslender Production» wissen um diese gesellschaftlichen Auseinandersetzungen Bescheid und nehmen mit ihren künstlerisch-komischen Stellungnahmen an ihnen teil. In ihren Rap-Texten spielen sie mit gesellschaftlichen und symbolischen Grenzen, ohne dabei aufzulösen, was ernst und was ironisch gemeint ist. Für Kotthoff et al. (2013, S. 19) liegt in dieser Ambivalenz eine der Besonderheiten des Künstlers «Baba Uslender». Die zweite Charakteristik verorten sie in der Bedeutung der Online-Community für die Rezeption des Künstlers (ebd.). Davon ausgehend stellen sie die Frage, inwiefern «Youtube [...] zu einem Diskurskanal [wird], der den in den offiziellen Medien der Mehrheitsgesellschaft marginalisierten MigrantInnen eine Stimme und einen Verstärker bietet» (ebd.). In dieser Hinsicht plädieren sie dafür, die spezifische Stellung des Internets als Vertriebsplattform in dieser besonderen migrantischen und jugendlichen Kunstform zu analysieren.

Mit Hugger (2009) gesprochen ließe sich die hohe Bedeutung der Online-Rezeption damit erklären, dass für Jugendliche mit Migrationshintergrund das Internet eine ideale Plattform darstelle, auf welcher sie

ihren «prekäre[n] Zugehörigkeitsstatus» (Mecheril, 2003) in kultureller Hybridität (vgl. Hall, 1994) verarbeiten können. «Uslender Production» lässt sich demnach als hybride Selbstinszenierung betrachten. Die Frage, inwiefern das Internet zur Auflösung oder Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt, ist wahrscheinlich so alt wie das Internet selbst (DiMaggio et al., 2001). Dennoch scheint das Internet für Jugendliche auch einen spezifischen Anerkennungsraum darzustellen, in welchem eigene Fragestellungen sowie politische Beteiligung relativ autonom, d. h. unter Peers verhandelt werden können (Pathak-Shelat & Bhatia, 2019).

Der vorliegende Beitrag schlägt nun vor, «Uslender Production» ausgehend von Pierre Bourdieus (1993) Feldkonzept einzuordnen und die Online-Rezeptionsgeschichte, den Migrationshintergrund, die Sprache, den Stil sowie das Oszillieren zwischen Komik und Ernst als Feldposition, Stellungnahmen und Strategien zu analysieren. Nach dem Feldkonzept von Bourdieu ist dabei von einer relationalen Homologie von Position, Stellungnahme und Strategie auszugehen (Jurt, 1995, S. 93ff.). Künstlerische Stellungnahmen können demnach als geschmackliche Abgrenzungen, als Distinktionen, betrachtet werden. Diese sind sowohl spontan als auch erzwungen, weder zufällig noch determiniert und demnach eine immanent klassengesellschaftliche Angelegenheit (Bourdieu, 2007). In einem Feld stehen künstlerische Erzeugnisse immer in Relation zueinander und fungieren je nach Ausgangslage des Künstlers (dominierte oder dominierende Position) entweder als orthodoxe Erhaltungsstrategien oder als häretische Umsturzstrategien (Bourdieu, 1993, S. 109). Erstere sind bestrebt, den Status quo beizubehalten. Letztere zielen auf einen potenziellen Umsturz, allerdings lediglich dadurch, dass die Feldstruktur, nie aber das Feld als solches in Frage gestellt wird. Im Gegenteil: Letztendlich handelt es sich bei häretischen Umsturzstrategien um Eintritts- und Positionierungskämpfe, die das Feld stabilisieren.

Das Feldkonzept von Bourdieu weist mit seiner These der relationalen Homologie von Position, Stellungnahme und Strategie eine interessante Nähe zu den Cultural Studies der frühen Siebziger- und Achtzigerjahre auf. In den Analysen jugendlicher Subkulturen spricht Wil-

lis (1981, S. 236) von einer «soziosymbolischen Homologie» zwischen «kulturellen Stilen und strukturellen Situationen» (Murdock und McCron, 1981, S. 35). Lindner (1981, S. 187) greift darauf zurück und betont, wie «in der kulturellen Verarbeitung der sozialen Lage [...] immer noch die soziale Lage als kulturell verarbeitet durch[scheint]». Zentral für die Cultural Studies ist demnach ihr Interesse für die «Moment[e] der Selbstständigkeit von gesellschaftlichen Individuen, Gruppen und Klassen; ihre interpretativen, synthetisierenden und innovativen Leistungen auf der Grundlage vorgefundener natürlicher und gesellschaftlicher Bedingungen» (Lindner, 1981, S. 187). Als wesentliches Moment der kulturellen Verarbeitung der sozialen Lage hebt Willis (2013) die widerständige Kreativität der jugendkulturellen Praktiken hervor. Diese spezifische Kreativität gilt es nachfolgend am Beispiel von «Uslender Production» genauer zu analysieren.

2.2 «Ich bin nicht integriert, werde diskriminiert und spreche dennoch so, als hätte ich Germanistik studiert»

Die Analyse von «Uslender Production» als Kulturerzeugnis von Jugendlichen mit Migrationshintergrund orientiert sich an der Methodik einer «akteurszentrierten Soziologie» (Gabriel, 2004). Hierbei rücken Personen als lebendige Akteur:innen in den Mittelpunkt der Analyse, wobei insbesondere ihre Sinnkonstruktionen in lebensweltlichen Zusammenhängen interessieren. Willis (2013, S. 199) und Bourdieu (2010, S. 147) sprechen diesbezüglich von der «Logik der Praxis», die es mittels einer «praxeologischen Erkenntnisweise» (Bourdieu, 1976, S. 147) zu erforschen gilt. Zentral hierfür sind Sichtweise und Performanz. Der Beitrag knüpft daran an und schöpft seine Datengrundlage erstens aus vier themenzentrierten Leitfadeninterviews mit ausgewählten Akteur:innen (drei Musikern und einer Kulturkritikerin), zweitens aus Songtexten und Musikvideanalysen und bezieht drittens Rezeptionsdynamiken in Internet, Tagespresse und Fernsehen mit ein. Die Datenerhebung erstreckte sich über einen Zeitraum von drei Jahren und intensivierte sich seit Oktober 2014. In der Regel dauerten die

Leitfadeninterviews eine Stunde. Die Gespräche wurden aufgezeichnet und unterstanden einer «Beziehung des aktiven und methodischen Zuhörens, die vom reinen Laissez-faire des nicht-direktiven Interviews genauso weit entfernt ist wie vom Dirigismus eines Fragebogens» (Bourdieu, 1997, S. 782). Der Befragungsfokus lag auf den künstlerischen Erzeugnissen und der sociosymbolischen Homologie. Ebenfalls thematisiert wurde die Rezeptionsgeschichte. Alle befragten Interviewpartner und die Interviewpartnerin willigten ein, für den folgenden Beitrag bei den Zitaten namentlich vermerkt zu werden. Die Interviews wie auch die Songtexte wurden in ihrer ganzen Länge im Sinne einer «realistischen Konstruktion» (ebd., S. 792) transkribiert. Die qualitative Datenauswertung folgt einer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und bezieht die theoretischen Überlegungen mit ein. Die Kategorienbildung sucht diesbezüglich nach Analogien, Modifizierungen, Übereinstimmungen und Gegensätzen.

Eigenproduktion und ethnische Online-Community

Der Beitrag versteht «Uslender Production» als häretische Stellungnahme, weil es sich erstens um eine Musikproduktion handelt, die sich anfänglich abseits orthodoxer Vertriebsplattformen (marktführende Musikverlage) als jugendliche und migrantische (Sub-)Kultur auf Social Media in besonderer Eigendynamik etabliert und verbreitet hat. Mit ihren selbstproduzierten Musikvideos gelang es den Künstlern, eine eigene Online-Rezeption zu generieren, die aufgrund ihres Ausmaßes und Inhalts auch in nationalen Radio- und Fernsehstationen sowie in der Tagespresse Erwähnung fand. «Uslender Production» entspricht so gesehen einem typischen Internetphänomen, wie es in der populären Musikszene seit Ende der Neunzigerjahre und seit der Krise des Musikbusiness vermehrt vorzufinden ist (Dolata, 2008). Für die Musiker von «Uslender Production» ist dabei unbestritten, dass ihren «ausländischen Fans» (gemeint sind Jugendliche mit Migrationshintergrund) eine entscheidende Rolle darin zukam, diese Aufmerksamkeit der ersten Stunden zu erzeugen. Der Rapper «Ensy» beschreibt diesen Etablierungsprozess im kulturellen Feld wie folgt:

Für mich war das am Anfang wie ein Schock. Wir haben Songs aufgenommen, über Nacht ins Internet auf Youtube und Facebook hochgeladen und am nächsten Tag hatten wir schon über 30 000 Klicks. Von da an ging es Schlag auf Schlag. Es kam die Presse und plötzlich sprechen dich Leute auf der Straße an. (Interview mit dem Rapper «Ensy», Februar 2015)

Im Falle von «Uslender Production» fungiert das Internet dementsprechend als Möglichkeit der Mobilisierung von ethnischen Communities analog beispielsweise zu den Dynamiken, die sich in städtischen Ballungsräumen bei migrantischen Mikrounternehmen der Arbeiterschicht beobachten lassen (Yildiz, 2013). Solange die Unternehmensestablierung maßgeblich von der ethnischen Käuferschicht abhängt, ist von einer reziproken Wechselwirkung zwischen Stadtentwicklung und migrantischem Unternehmertum auszugehen (Ayda et al. 2011). Mit ihren Musikvideos gelang es der «Uslender Production», das Internetnutzungsverhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Bonfadelli et al., 2008, S. 84) als Mobilisierungspotenzial zu verwenden, um ausgehend davon den Kulturbetrieb in Bewegung zu bringen (Yildiz und Hill, 2015, S. 207ff.). «Ensy» textet dazu: «Schweizer Rap, wir wissen was dir fehlt / Es ist Ausländermusik mit Qualität» (Baba Uslender et al., 2012c).

Das selbstinszenierte Spektakel des Anderen

Die Häresie von «Uslender Production» wird im Beitrag zweitens darin verortet, dass es sich um Ausländer, Migranten und um als Ausländer ethnisierte Jugendliche handelt, die sogenannte «Ausländerthemen» und Thematiken der Arbeitsmigration selbstständig und selbstironisch bearbeiten. So wird zum Beispiel im «M3 Song» (Baba Uslender und Effe, 2013) die Fixierung des männlichen Migranten auf große und teure Autos als Dialog zwischen dem «Shippi» Baba Uslender und «Tschingg» Effe ausgehend von einem fiktiven und schlussendlich misslungenen Autodiebstahls aufgearbeitet («Ich habe euch immer gesagt / ich hole mir den M3 mit oder ohne Leasing-Vertrag»). Ähnlich

werden im «Baustellensong» (Baba Uslender und Effe, 2012) internationale Konkurrenz und verschärfte Arbeitsbedingungen im Niedriglohnbereich («Sechs Uhr morgens, Arbeit ruft, heute mache ich keine Pause / denn der andere, der gekommen ist, ist auch ein recht guter Maurer / Chef hat gesagt, bis heute Abend muss die Mauer fertig sein / sonst sucht er sich einen anderen oder nimmt diesen Scheiß-Tschingg von nebenan»), Körperverschleiß durch anstrengende physische Arbeit («O Sole mio, so viele Kilo / mini Rücke isch kaputte / wotti tschutte, doch di Muure muss fertig si in paar Minute») sowie die Möglichkeit einer Verbrüderung in der gemeinsamen Anmeldung bei der Invalidenrente («Komm Shippi / komm Tschingelli / lass uns zu einer anderen Baustelle gehen / Gerüstbau? Gipser? / Scheiss egal, lass uns zur IV gehen») thematisiert.

Damit zeigen «Uslender Production», dass sie als Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur die «Gelackmeierten sind, die Opfer in einem sozialen System, das sich überwältigend vor ihnen auftürmt und von den kapitalistischen Medien und Einrichtungen des Kommerzes bestimmt wird» (Willis, 1981, S. 17). Sie wissen darum Bescheid, dass über Jugendliche mit Migrationshintergrund vielfach problematisierend und pauschalisierend berichtet wird, so zum Beispiel letzthin anhand der Diskussion rund um den «Balkan-Macho» (vgl. Weber und Limina, 2015). Ebenso haben sie verstanden, dass ihnen als «Ausländer» geringe Erfolgchancen in der Schule und Schwierigkeiten beim Übertritt ins Erwerbsleben zugesprochen werden (Imdorf, 2010; 2011). Darauf rekurrieren sie in ihrer Inszenierung als bildungsferner und pöbelnder Problemfall. Beispielsweise wird gerappt: «Du huere Rotznase muesch bitzli ufpass, ha in Chilbi d Boxchaschte zweimol kaputtschlage» (Baba Uslender et al., 2012a); oder weiter: «Gäbe es ein Schulfach für «Schlägle» [pöbeln], wäre ich Klassenbester» (Baba Uslender et al., 2012c).

Für die Journalistin und Kulturkritikerin Michelle Binswanger ist dieses zweideutige, zugleich ironisierende und dennoch affirmative, vor allem aber nicht aufgelöste Spielen mit dem Klischee das Neue und Spannende an «Uslender Production»:

Wirklich neu an «Baba Uslender» ist für mich vor allem dieses ganze Albaner-Ding. Diese Kultur ist gesellschaftlich negativ konnotiert. «Uslender Production» haben es geschafft, etwas von diesem Negativen wegzunehmen, es auf eine sympathische Art rüberzubringen, ohne aber dieses zum Teil halt Problematische wegzuschleifen, und zu sagen: «Das hat mit uns allen gar nichts zu tun». (Interview mit der Journalistin und Kulturkritikerin Michelle Binswanger, Februar 2015)

Wo beginnt die Kunstfigur «Baba Uslender» und wo hört sie auf? Meint Baba es ernst, wenn er sagt, «du Bauernsohn» oder «wer will Schläg, wer luegt schräg? / das ist Uslender Production / du chunnst mit Kollege, ich mit hundert Bekloppte» (Baba Uslender, 2011). Der auf dem Jahrmarkt pöbelnde Ausländer oder der kleinkriminelle Migrant stellen dabei allseits bekannte «Sozialfiguren» (Dietrich und Seeliger, 2013, S. 117) dar, die breit rezipiert werden können. Sie sind dem/der Hörer:in mit oder ohne Migrationshintergrund sogleich präsent. In Unterscheidung zum sogenannten «harten Ausländer- oder Ghettorap» wie beispielsweise «Bushido», «Haftbefehl» und «Xatar» begnügen sich «Uslender Production» aber nicht damit, diese Sozialfigur des Problem-Ausländers *bloss* affirmativ zu deuten. Sie initiieren eine *subtilere* bzw. *jugendlichere* «Umkehrung des Stigmas» (Castel, 2009, S. 68) und versuchen sich in einem dritten Stuhl (Badawia, 2002), der sich ebenso von einer «subnationalen Mitleidskultur» (Göktürk, 2000) verabschiedet, wie zugleich auch das einseitige «Lachen über die «Anderen»» (Jain, 2014) der ethnischen Comedy in Frage stellt:

Bis ins Jahr 2011 kannte ich eigentlich nur harten Ausländer-Rap. Damals war es für mich selbst nicht vorstellbar, dass man sich als Albaner in Musik selbstironisch über sich selbst lustig macht. Ich kannte dies nicht. Baba Uslender war auch für mich neu. Als ich seine Sachen zum ersten Mal gehört habe, fand ich es sehr komisch. Ich dachte halt, er sieht komisch aus, rappt komische Sachen, und so hatte auch ich Vorurteile (lacht). (Interview mit dem Rapper «Ensy», Februar 2015)

Der Modus des Komischen kann demnach als Strategie ebenso Aufmerksamkeit generieren wie zugleich eine komisch-humoristische Po-

sition besetzen. Denn die Rezeption von «Uslender Production» in der Schweizer Musik- und Medienlandschaft fällt genauso heterogen aus wie ihre Kulturproduktionen selbst. Der Beitrag schlägt deshalb vor, die Songs von «Uslender Production» zwischen «ulkig» (Stausong), «leicht ulkig» (Baustellensong, M3-Song), «eher ernst» (Heb d Latz, Schwarzi Schoof, Ta qi None) und «ernst» (Kingz) zu unterscheiden. Solange Erstere teilweise ohne Bezug zum migrationspezifischen Hintergrund der Künstler auskommen, betiteln sich Letztere ausdrücklich mit albanischen Kraftausdrücken («Ta qi Nonen»), die als Ethnolekt-Begriffe unter Jugendlichen Verwendung finden.

Der Künstler Baba Uslender beschreibt diesbezüglich im Interview eine interessante Anekdote. Sie handelt von einer für ihn negativen und dementsprechend abgebrochenen Erfahrung mit einem professionellen Musikmanagement. Dieses hatte ihn zu einem Radiointerview begleitet und als Schwerpunkt des künstlerischen Schaffens lediglich den Fokus auf die ulkigen Songs gesetzt. Ihm missfiel dies, weil er sich in seinem Schaffen einseitig widergespiegelt fühlte. Daraus zog der Künstler die Konsequenz und übernahm fortan sein Management selbst. Baba meint dazu: «Wir wissen am besten, wie unsere Musik zu verstehen ist» (Interview mit dem Rapper «Baba Uslender», Februar 2015).

«Uslender Production» wissen demnach um die Möglichkeit der Aufmerksamkeitsgenerierung im Modus des Komischen Bescheid. Ebenso haben sie verstanden, dass es einer Mehrheitsgesellschaft herzlich guttut, sich über das komische Andere zu belustigen (Jain, 2012, 2014). Dementsprechend nützen sie diese Möglichkeiten und produzieren ein selbstinszeniertes Spektakel des Anderen, in welchem nicht mehr klar ist, wer eigentlich wen vorführt. Dies lässt sich beispielsweise im Song «Kingz» nachzeichnen, in welchem das jugendliche Streben nach Anerkennung und Selbstbehauptung im gesellschaftlichen Kontext der ethnisierenden Diskriminierung ebenso karikiert wie hervorgehoben wird:

Ich will ein Haus auf dem Mond, wenn schon denn schon richtig / Ich
gehe diesen Weg nicht umsonst / Ich will Gemeindepräsident werden
von Hochdorf / der erste ohne Diplom der Politik macht und so [...] /

und wenn ich einmal zum Banditen werde, dann beschuldige mich und nicht meine Landsleute, du Schwanzgesicht! [...] / also halt die Fresse, denn du bist nicht zum Aushalten, wie der Socken meines Vaters nach der Arbeit. (Baba Uslender et al., 2012c)

Nicht nur spielen «Uslender Production» hierbei mit den von vielen Jugendlichen mit oder ohne Migrationshintergrund geteilten Erfahrungen, pauschal in den gleichen Topf geworfen zu werden. Ebenso machen sie auf die «Dialektik von Entwertung und Aufholjagd» (Bourdieu, 2007, S. 227) im Bildungssystem aufmerksam. Zu guter Letzt mischen sie dem Ganzen noch eine besondere Arbeiterschichtkomik bei («du bist nicht zum Aushalten, wie der Socken meines Vaters nach der Arbeit»), die in ihrer Nicht-Eindeutigkeit eine mehrdeutige Rezeption geradezu herausfordert. Wahrscheinlich liegt darin die von Binswanger attestierte sympathische Art, die entscheidend dazu beigetragen hat, die Popularität von «Uslender Production» auch außerhalb der migrantischen Community zu etablieren. Als Künstler reflektieren sie, wie es einer Elite stets auf Neue gelingt, die aufstrebenden Klassenfraktionen in ihrem angestregten Duktus zu entlarven (Bourdieu, 2007). Dementsprechend suchen sie nach neuen Artikulationsformen, um ihre erstgemeinten Ansagen wortgewandt zu platzieren: «Manche Schweizer brauchen eine kalte ‹Duschi› [Dusche] / denn Rassismus ist für sie ein Muss, wie für uns eine ‹Bahnhofsrunni› [am Bahnhof ‹abhängen›]» (Baba Uslender et al., 2012b).

Die doppelte Artikulation der jugendlichen Subkultur

Im Falle von «Uslender Production» kann demnach der Rückgriff auf die Ausländerthematik und die Verarbeitung im Stil des Hip-hop als doppelte Artikulation (Clarke et al., 1981, S. 44f.) von jugendlichen Subkulturen analysiert werden, von Subkulturen also, die sich in ihren kulturellen Praktiken sowohl auf Herkunfts-, sprich Elternkulturen (*parents culture*), als auch auf (kommerzielle) Mehrheitskulturen (*dominant culture*) beziehen und diese subversiv verarbeiten. Mit dem «Dissens [...] von der herrschenden Kultur» kann dabei einerseits die Abgrenzung

gegenüber der bis anhin im kulturellen Feld mehrheitlich vorkommenden Darstellung von Migranten gemeint sein. Andererseits verweist die Eigenkonstruktion des «Uslender» als Re-Definierung des «Ausländers» auf die «partielle oder ins spiegelbildliche Negativ gewendete Übereinstimmung mit der Stammkultur» (Lindner, 1981, S. 187).

Beispielhaft lässt sich diese doppelte Artikulation am Umgang mit dem sogenannten «Ausländerdeutsch» festhalten. In einer Songstelle meint «Baba Uslender» dazu: «Juan Baba U. rappt auf Ausländerdeutsch, denn so versteht auch jeder Ausländer Deutsch» (Baba Uslender et al., 2012a). Das Ausländerdeutsch wird als Ethno- und Soziolekt (Androutsopoulos, 2011) eingesetzt, welcher sowohl pointiert als auch humoristisch über Gemeinsamkeiten der lebensweltlichen Erfahrungen rappen lässt. Als häretischer Rückgriff und als Protestform fungiert dieser ähnlich subversiv wie die Verwendung der Mundart- und Dialektsprachen in diversen Jugendkulturen. Nicht umsonst werden die Songs von «Baba Uslender» mit dem kulturellen Mundarterbe von «Mani Matter» verglichen. So zum Beispiel rappt «Baba Uslender» über die beinahe jedem Secondo bekannte Situation, wie man als Jugendlicher seinem Vater beim allwöchentlichen Denner-Großseinkauf hilft, die Wasserpäckungen (ohne Kohlensäure) vom Auto in den Keller zu tragen («Was ist los Kollege, hat sich nüt verändert / gehe immer noch mit Vater in Denner / kaufe drissig Packige Wasser und helfe / im das Züügs trage von Auto in Keller») (Baba Uslender et al., 2012a). Ein Vorgang, der in der Schweiz nicht zwingend ist (Hahnenwasser ist genießbar) und auf die Situation des eingewanderten Vaters mit in gewisser Hinsicht veralteten und genau deshalb vielleicht auch komischen Gewohnheiten aufmerksam macht.

Nach Kotthoff et al. (2013, S. 25) bietet das Komische hierbei eine Verarbeitungsmöglichkeit von Verlegenheitserfahrungen. In ihrem «Leben in zwei Welten» (Weiß, 2007) können Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich erfahren, wie Verhaltensformen ihrer Eltern in der Mehrheitsgesellschaft belächelt werden. Sie sehen ihre Eltern im inneren Exil und erkennen deren zum Scheitern verurteilte Versuche, die als provisorisch initiierte Migration mit der Illusion einer Rückkehr als «mensonge collectif» (Sayad, 1999, S. 24ff.) aufrechtzuerhalten.

Als Söhne und Töchter nehmen Jugendliche mit Migrationshintergrund an der Deklassierung der Familie aufgrund der möglichen migrationsbedingten Verlusterscheinung des kulturellen Kapitals teil (Soremski, 2010). Dementsprechend sind sie aufgefordert, «Fähigkeiten zur Selbstplatzierung» (Leenen et al., 1990, S. 753) zu entwickeln. Das Komische dient hierbei als Strategie der Rückaneignung: Es geht um den intergenerationalen Aufstieg (Bader und Fibbi, 2012). Es ist ein subversiver Aufstieg, der es erlaubt, sich in einem Immigrationsland das zurückzuholen, was die vorangehende Generation *nolens volens* im Herkunftsland zurückließ.

Der Reim «Denner/Keller» stellt dabei eine äußerst spannende und als Muster auch wiederkehrende «Uslender»-Kreation dar: Als «falscher» schriftdeutscher Reim ändert sich die Ausgangslage in der mündlichen Betonung und Ignorierung der Doppelkonsonante als «Den-er/Kel-er». Exemplarisch lässt sich diese Häresie auch an folgender Textstelle des Songs «Bitte spitte» (Soldat93 und Baba Uslender, 2011) illustrieren: «Hey Baba, du hast einen kranken Wagen / Alter, das ist ein BMW M3 und kein Krankenwagen». Das mündliche und jugendliche Ausdruckswort «krank» (irrsinnig) wird entgegen einer vorschnellen Verurteilung als Sprachfehler kreativ im Wortspiel «kranker Wagen/ Krankenwagen» verwendet:

Solche Wortspiele gibt es schon lange im Hiphop. Das nennt man «spitten». Man sagt zwei Mal Wörter, die genau gleich klingen, aber in der Betonung und Silbentrennung verschiedene Bedeutungen haben. Dies illustriert eigentlich auch sehr gute Deutsch- und Sprachkenntnisse. Solche Wortspiele sind eine Art Kunst. Kreativität ist ihre Voraussetzung. Bei den Gedichten ist es nicht anders. Und wenn man es dann noch auf Ausländerdeutsch macht, nun ja, dann ist es nochmals etwas Neues. (Interview mit dem Rapper «Ensy», Februar 2015)

In dieser doppelten Artikulation unterscheiden sich «Uslender Production» deutlich von Kulturerzeugnissen, die den Ausländer lediglich in der Belustigung verorten. Sie erheben stattdessen den Anspruch, ein eigenes Genre mit eigenem Stil und eigener Sprache zu entwickeln.

«Die Schweiz ist nicht bereit für den kreativen Ausländer»

Für den Künstler Semih Yavsaner alias «Müslüm» liegt in dieser doppelten Artikulation zwischen Herkunftskultur einerseits und dominanter Kultur andererseits ein immanenter Bestandteil der spezifischen Kreativität migrantischer Kulturerzeugnisse. Seiner Meinung nach erlauben und erzwingen diese Ambiguitäten neuartige Positionen; oder in seinen Worten: «Wenn all das, [...] was daheim [parents culture] stattfindet, mit der Gesellschaft hier [dominant culture] nicht kompatibel ist, dann entwickelst du eine Energie, die wahrscheinlich entweder humoristisch sein kann, oder aggressiv oder intelligent oder... Irgendwie sprengt es einen richtig» (Semih Yavsaner zitiert nach Kotthoff et al., 2013, S. 191). Damit definiert er die migrantische Ambiguität des Zwischen-den-zwei-Welten-Seins als Ursprung von kreativem Schaffen, ähnlich wie dies beispielsweise bei deutsch-jüdischen Intellektuellen des 20. Jahrhunderts belegt ist (Scharbaum, 2000, S. 92) oder in gegenwärtiger Managementwissenschaft erforscht wird (Fong, 2006). Mit ihrer selbstbewussten Selbstinszenierung als «Uslender» produzieren «Uslender Production» eine eigene Stellungnahme in der gesellschaftlichen Diskussion rund um den Migranten als Herausforderung und soziales Problem. Auf die Stigmatisierung als Ausländer antworten sie ausgehend von ihrer doppelten Abwesenheit (Sayad, 1999) mit einer Inszenierung des «Uslenders» als Reflexion des «Ausländers». Der «Uslender» übernimmt dabei in seinem oszillierenden Spiel zwischen Ernst und Komik Teile der gesellschaftlich erwarteten Vorstellungen eines stereotypischen Ausländers und Migranten und führt diese ins Absurde.

Aus dieser Perspektive betrachtet halten «Uslender Production» damit einer Mehrheitsgesellschaft den Spiegel vor, um zu schauen, wie diese darauf reagiert:

Es zeigte sich, dass die Leute das einfach wirklich «voll geil» fanden, wenn wir uns als «Uslender» über Ausländer lustig machten, beziehungsweise die Vorurteile bestätigen, also indirekt eben nicht bestätigen, indem man sie bestätigt. Indem wir also selber darüber Witze

machten und die Leute das auch verstanden. Ich meine, wie willst du darauf reagieren, wenn dir jemand sagt, «du bist ein Wichser» und du ihm antwortest «ja, ich bin einer». (Interview mit dem Rapper «Ensy», Februar 2015)

Abbildung 4: Müslüm auf weissem Schaf



Credits: Roger Reist.

«Wenn all das, [...] was daheim stattfindet, mit der Gesellschaft hier nicht kompatibel ist, dann entwickelst du eine Energie, die wahrscheinlich entweder humoristisch sein kann, oder aggressiv oder intelligent oder... Irgendwie sprengt es einen richtig» (Semih Yavsaner alias Müslüm zitiert nach Kotthoff et al., 2013, S. 191).

Mit Goffman (2014) gesprochen, weigert sich «Uslender Production» demnach, den von der Mehrheitsgesellschaft erwarteten Bewältigungsstrategien stigmatisierter Individuen Folge zu leisten. In ihrem Spiel zwischen Komik und Ernst begnügen sie sich nicht damit, «das Eis zu brechen» (ebd., S. 145) und dadurch den sich als «normal» Inszenierenden die inszenierte «Abnormalität» der Stigmatisierung erträglich zu machen (ebd., S. 143f.). Mit ihrem «Uslender» versuchen sie sich in einer hybriden Identität, die weder einen Migrationshintergrund verleugnet noch diesen als unüberbrückbare Differenz markiert. Solange sie dabei auf öffentlich zugänglichen Internetplattformen wie Youtube und Facebook überdurchschnittlich rezipiert werden, bleiben sie ihrer Meinung nach zugleich in etablierten klassischen Medien wie dem Schweizer Radio und Fernsehen weitgehend unbemerkt.⁵ Dies, obschon sie mit ihrem letzten Album im Selbstvertrieb eine Woche lang Platz vier der Schweizer Hitparade belegt haben. In der Tat stellt sich die Frage, inwiefern sich hier parallele Kulturfelder zwischen ausländischem und jugendlichem Internet und Privatfernsehen einerseits (Facebook, Youtube und Joiz TV) und nationalem und erwachsenem Radio und

5 Zwar wurden die Songs von «Uslender Production» in den nationalen wie privaten Radiostationen und TV-Kanälen im Rahmen einer thematischen Sondersendung (SRF2 Kultur 2014) sowie bei Gastauftritten und Interviews in Jugendformaten (Virus, SRF3) gespielt. Dennoch «schaffte» es tatsächlich nur ein Song in die Tages- und Wochenrotation der kommerziell bedeutenden Radiostationen. Dabei handelt es sich um ein Featuring, sprich einen Gastauftritt bei dem kommerziell erfolgreichen Pop-House-DJ «Mr. Da-Nos» (2013). Zugegeben ist in Krisenzeiten eines Musikbusiness gar nicht mehr so klar, welche kommerzielle Stellung nationale und große private Radio- und TV-Stationen tatsächlich innehaben (Dolato, 2008). Ebenso brechen Einnahmen durch Plattenverkäufe ein und können nur zum Teil durch Online-Plattformen und Streaming-Dienste aufgefangen werden. Dennoch bleibt meiner Meinung nach die Bedeutung der nationalen und großen privaten Radio- und TV-Stationen als nationales Verteilzentrum über die spezifischen Szenen- und Genregrenzen hinaus weiterhin bestehen. Solange «Uslender Production» demnach im Radio und Fernsehen eher als Alternative durchgeht, kann ihre selbstvermarktete Online-Rezeption quantitativ gemessen an den Youtube-Clicks sehr wohl mit dem Schweizer Mainstream (beispielsweise dem Rapper «Stress» und «Bligg») mithalten.

Fernsehen andererseits ausdifferenzieren. Den Rappern fällt es schwer, sich diese Ambiguität zwischen Internethypes und öffentlichem Radio und Fernsehen plausibel zu erklären. Als mögliche Erklärungen vermuten sie von Ängsten über Ausländerfeindlichkeit bis hin zu Ungleichheit und Diskriminierung eine breite Palette mehrheitsgesellschaftlicher Reaktionsmuster. Aus den Interviews geht hervor, dass sie sehr wohl wissen, dass ihnen als pöbelnde Ausländer mehr mediale Aufmerksamkeit zuteilwürde. Ebenfalls haben sie verstanden, wie sich die Komik als sympathische Art der Positionierung verwenden lässt. Dennoch scheuen sie ebensolche Strategien, weil es ihnen um die Musik geht, um ihre spezifische «Uslender-Musik»:

Ensy: Die Schweiz ist nicht «bereit» für den kreativen Ausländer. Letztlich hat uns ein Radio-Programmredaktor gesagt – ich hätte ihm eigentlich am liebsten eins in die Fresse gehauen –, wir hätten einen «zu kleinen Bekanntheitsgrad», um im Radio gespielt zu werden. Kannst du dir das vorstellen? Also wirklich, jetzt ganz ehrlich, das ist bitter, wenn du so etwas hörst.

Baba Uslender: Wir wollten ins Radio, weil uns das Internet zu langweilig wurde. Wir hatten da schon alles erreicht: Das Internet ist komplett ausgeschöpft.

Ensy: Sogar Medienleute von «20Minuten» [Gratiszeitung] verstehen nicht, weshalb wir nicht im Radio gespielt werden. Und so muss man sich halt nicht wundern, wenn wir Songs schreiben, in welchen wir die Schweiz wirklich «anpöbeln». Es geht einfach nicht, dass sie uns nicht hereinlassen, obschon wir es uns erarbeitet haben. [...] Sie bringen uns sozusagen bis zum Brunnen und geben uns dann kein Wasser [...]. So hart es auch tönt, ich sage, es hat auch mit Ausländerfeindlichkeit und Angst zu tun. Weil wir dazu stehen, dass wir «Uslender» sind. Wenn man hingegen als Schweizer Ethno-Comedy macht, ist das hingegen okay. [...] Dabei ist es nicht einmal so, dass sie es nicht verstehen. Sie geben dir aber gar keine Chance und das hat wiederum

mit Feindlichkeit zu tun beziehungsweise mit nicht genug offen sein für etwas Neues.

Baba Uslender: Wenn ich als Baba Uslender in einem Song sage «du Huere Schweizer», würde es sofort losgehen: «Okay, als Baba Uslender hast du das und das gesagt, nun sag uns, was denkst du als Granit [Babas Name als Privatperson]?» Sie versuchen mich also als Privatperson dazu zu bringen, «Scheiß Schweizer» zu sagen. [...] «Wie viel Baba Uslender steckt in Granit»; diese Frage kam oft. (Interview mit den Rappern «Ensy» und «Baba Uslender», Februar 2015)

Die Rapper finden klare Worte: Die Schweiz ist ihrer Meinung nach nicht bereit für den kreativen Ausländer. Er widerspreche den gesellschaftlichen Erwartungen. Nichtsdestotrotz verbreitete sich die Musik von «Uslender Production» im Internet wie kaum eine andere in der Deutschschweiz. Diese Ambivalenz von Geringbeachtung und Hype, Kreativität und Unverständnis veranschaulicht wahrscheinlich beispielhaft die *Position* und *Disposition* der «Uslender Production» bzw. von «Baba Uslender» als einem männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund im kulturellen Feld der 2010er Jahre in der Deutschschweiz.

Zwischenfazit: Wider die Gefährdungszuschreibung

In diesem zweiten Kapitel rückt die «Uslender Production» als Kulturzeugnis von männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ins Zentrum der Analyse. Gefragt wurde dabei in Anlehnung an die Cultural Studies nach der soziosymbolischen Homologie zwischen kulturellem Stil und struktureller Situation. Jugendliche mit Migrationshintergrund zeichnen sich nach Mey et al. (2005) durch ihre ambivalente Stellung aus, einerseits als gesellschaftlich aufsteigende und andererseits als im Vergleich zu anderen Jugendgruppen benachteiligte Klassenfraktion. Die zweite Migrant:innen-Generation findet sich zunehmend auf höheren Bildungswegen wieder (Fibbi et al., 2010), ebenso präsent sind sie im Fußball (z. B. Xherdan Shaqiri und Ana-Maria Crnogorčević), in

der Politik (z. B. Sibel Arslan), im Fernsehen (z. B. Bendrit Bajra und Gülsha Adilji) und im Showbusiness (z. B. Vujo Gavric und Angela Martini). Diese «enormen integrativen Leistungen der Migrantinnen und Migranten im Verlaufe der Generationen» (Bader und Fibbi, 2012, S. 7) gilt es in weiteren Untersuchungen feldspezifisch zu analysieren.

In ihren Songs und Videos bezeugen «Uslender Production» ihre Lebendigkeit als gesellschaftliche Akteure. Mit ihrer Musik und ihren Texten beziehen sie Stellung innerhalb eines kulturellen Feldes. Der Modus des Komischen fungiert dabei ebenso als häretische Umsturzstrategie, wie ihre Rezeptionsgeschichte Aufmerksamkeit generiert. Nichtsdestotrotz offenbaren sich auch darin – trotz oder genau aufgrund der Häresie – «symbolische Grenzen» (Duemmler, 2015). Deutlich artikulieren die Künstler ihren Unmut darüber, im Internet festzusitzen. Ebenso sind sie es satt, nur als komische Ausländer wahrgenommen zu werden. Ihr Spiel mit dem Ausländerstigma ist ein komplexes Unterfangen. Als selbstinszeniertes Spektakel des Anderen beruht es auf einem reziproken Verständnis. Ansonsten läuft der «Uslender» Gefahr, unverstanden zu bleiben.

Für Duemmler (2015, S. 396) steht fest, dass «[j]e klarer sich die Grenzlinien gegen bestimmte Personenkategorien gestalten, [es] umso schwieriger ist [...] für davon betroffene Individuen, hybride Identitätsbezüge [...] zu entwickeln und öffentlich zu artikulieren.» Wahrscheinlich lässt sich auch am Fallbeispiel «Uslender Production» die gleiche Dynamik ableiten. Denn als Subkultur «lösen [sie], wenn auch imaginär, Probleme, die auf konkreter materieller Ebene ungelöst bleiben» (Clarke et al. 1981, S. 94). Dennoch könnten die bis jetzt nur spärlich untersuchten kreativen Kulturerzeugnisse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein Beispiel sein, um gesellschaftliche Ethnisierungsdynamiken und emanzipatorische Bestrebungen wider diese ungleichen Verhältnisse zu thematisieren. Voraussetzung dafür ist eine erkenntnistheoretische Perspektive, die sogenannte gefährdete Jugendliche ohne Negation von sozialer Ungleichheit als lebendige und kreative Akteur:innen ihrer Gegenwart und Zukunft ernst nimmt.

3. Parallelwerdegänge

Obwohl Baba Uslender als ein außerordentliches Beispiel eines als gefährdet etikettierten Jugendlichen gelten kann, wäre es dennoch nicht treffend, seine Laufbahn als Ausnahme abzustempeln. Am Beispiel des dritten Kapitels könnte womöglich deutlicher werden, vor welchem ungleichen Hintergrund und in welchen ungleichen Kontexten Werdegänge *und* Lebenswelten von als gefährdet geltenden Jugendlichen überhaupt erst Gestalt und Form annehmen. Neben eher strukturellen Faktoren einer sozialen Ungleichheit, die sich beispielsweise in Bildungs- und Anstellungsdisparitäten nachzeichnen lassen (Becker und Schoch, 2018; Gomensoro et al., 2017), kommt eventuell noch hinzu, was sich als eine «Ungleichheitssemantik» (Wiezorek, 2009, S. 181) bezeichnen lässt. Will heißen: Gefährdete Jugendliche haben im Hinblick auf ihre soziale Laufbahn nicht nur ungleiche Startvoraussetzungen; ihre Werdegänge *und* Lebenswelten laufen stets auch Gefahr, miss- und unverstanden zu bleiben.

Beispielhaft lässt sich die Wirkung dieser Ungleichheitssemantik, aber auch der Umgang seitens der Jugendlichen damit an den Fallbeispielen des Online-Komikers Zeki Bulgurcu und des Youtubers Ardi analysieren. Diese Jugendlichen gelten aufgrund ihres Migrationsstatus und ihrer Schullaufbahn als gefährdet, was ihre Berufsintegration betrifft. Zudem kommt in ihrem Fall in einem medienpädagogischen Diskurs – der stellvertretend stehen könnte für weitere pädagogische Diskurse – noch hinzu, dass ihnen aufgrund eines quantitativ gemessenen Medienkompetenzmangels – der wiederum mit Verweis auf Migrationshintergrund, Geschlecht und Bildungsferne erklärt

wird (Wendt, Vennemann, Schwippert und Drossel, 2014) – generell abgesprochen wird, «erfolgreich am privaten, beruflichen sowie gesellschaftlichen Leben des 21. Jahrhunderts» (Eickelmann, Schaumburg, Senkbeil, Schwippert und Vennemann, 2014, S. 323) teilhaben zu können.

Die Diskrepanz zwischen diesen Prognosen einerseits und den geliebten Medienpraktiken und Werdegängen dieser Jugendlichen andererseits könnte womöglich nicht größer sein. Beziehungsweise: Während sich Teile der Medienpädagogik weiterhin darauf verhärten, diese Jugendlichen als Risikogruppe zu definieren, um sie mediendidaktisch zu erschließen (Kleinschnittger, Neumann-Braun, Baumgärtner et al., 2012), zeigt sich am Beispiel von Zeki Bulgur und Ardi *aka Albas-tyeeler*, den zwei Einzelfallstudien des dritten Buchkapitels, was passieren kann, wenn sich sogenannte gefährdete Jugendliche überhäufig und unbegleitet in den neuen Medien tummeln, nämlich: Jugendkultur fernab einer Erwachsenenpädagogik.

Ohne die problematischen Aspekte einer jugendlichen Mediennutzung wie Hassrede, Cybermobbing, Datenschutz allgemein verharmlosen zu wollen, möchte das Kapitel aus bildungswissenschaftlicher Perspektive hervorheben, welche Gefahren darin lauern, mediale Lebenswelten *und* mediale Werdegänge von Jugendlichen vorschnell als gefährdet abzutun. Dadurch verengt sich nicht nur der Blick auf die Akteur:innen und ihre Praktiken selbst. Mitunter befördert genau dieser Blick eine Spaltung zwischen den Sphären einer lebensweltlichen Bildung einerseits und einer institutionalisierten Bildung andererseits (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau und Groh-Samberg, 2007; Soremski, 2019; Wiezorek und Grundmann, 2013).

Ardi und Zeki haben sich sehr wahrscheinlich, wie so manch anderer Jugendlicher, ihre Medienkompetenzen größtenteils *informell*, d. h. außerhalb einer schulischen Bildungsintention angeeignet (Grunert, 2016). Für beide Jugendlichen scheinen dabei die Werdegänge als Youtuber einerseits und Lehrling im Detailhandel andererseits nichts miteinander gemeinsam zu haben. Zeki Bulgurcu hatte sich in seiner Sekundarschulzeit als Klassenclown profiliert. Jedoch scheint es ihm fremd, diese Rolle mitunter als lebensweltliche Vorbildung im Hinblick

auf seinen Werdegang und seine Tätigkeit als Online-Komiker zu benennen. Deutlich artikuliert sich diese Trennung zweier Welten auch im Falle von Ardi. Zwar wissen all seine Kollegen und selbst die ganze Schulklasse, dass Ardi als Youtuber wirkt. Jedoch blieb der Lehrperson diese *andere Seite* von Ardi im Rahmen der Berufsorientierung unbekannt – und selbst mir wurde nur durch Zufall die Youtuber-Tätigkeit von Ardi in Erfahrung gebracht. Sehr wahrscheinlich gibt es dabei eine Vielzahl von Gründen, weshalb diese Parallelwelten zwischen Lebensweltlichem und Institutionellem selbst von Jugendlichen aufrechterhalten und unhinterfragt bleiben. Umso mehr erstaunt, wie sehr in beiden Fällen der lebensweltliche Werdegang als Youtuber parallel zu einem berufsinstitutionalisierten Werdegang als Detailhandelsfachmann vorangetrieben wird. Eventuell – so eine weiterführende These des Beitrags – liegt genau in diesem Parallelwerdegang eine Quintessenz: Womöglich erscheint ein Berufswahlkompromiss im formellen Bereich für einzelne Jugendliche nur im Rahmen dieser Parallelität akzeptabel zu sein.

Ausgehend davon ließe sich am Beispiel dieses Kapitels in einer erkenntnistheoretischen Perspektive weiterführend fragen, inwiefern gefährdete Jugendliche nicht als *subalterne* Jugendliche zu deuten sind. Dies, weil im Sinne Spivaks (2008) unabhängig davon, was diese Jugendlichen sagen, sie dennoch und unabdingbar Gefahr laufen, in einer *Ungleichheitssemantik* un- und missverstanden zu bleiben. Eventuell könnte es vor diesem Hintergrund epistemologisch von Nutzen sein, auf das zurückzugreifen, was Silverman (2009, S. 55) als «naturally occurring data» bezeichnet; sprich Daten, die von den Jugendlichen selbst und ohne wissenschaftliche Intention produziert wurden. Obwohl solche Daten im zweiten und dritten Buchkapitel ausgewertet wurden, wurden hier die methodischen und methodologischen Überlegungen noch nicht artikuliert. In gewisser Hinsicht stellt sich die Entdeckung und Erschließung der Fälle Baba Uslender, Zeki Bulgurcu und Ardi mitunter genau als das dar, was mit Lindner (2012) als *Serendipity* des Forschungsprozesses zu bezeichnen wäre, nämlich: Zufall. Womöglich artikulieren sich umgekehrt genau darin die methodischen und metho-

dologischen Schwierigkeiten, mit denen die Untersuchung im ganzen Verlauf zu kämpfen hatte.¹

3.1 Gefährdete Jugendliche *online*

Die Erforschung der Medienaktivitäten von Heranwachsenden gewinnt auch in der Schweiz an Bedeutung. Vermehrt im Fokus steht dabei der Umgang mit risikoreichem Nutzungsverhalten (Gasser, Cortesi und Gerlach, 2012). Ebenso werden Risikofaktoren und -lagen identifiziert (Kleinschnittger et al., 2012). Eine diesbezüglich im deutschsprachigen Raum seit den PISA-Erhebungen allgemein vielbesprochene und problematisierte «Gruppe» sind sogenannte bildungsferne Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (Stošić, 2017; Wiezorek und Pardo-Puhlmann, 2013). Neben dem Schulübertritt, der Lehrstellensuche und der psychosozialen Entwicklung bleibt dabei kaum ein bildungswissenschaftliches Feld offen, das sich in seiner jeweiligen Adaption nicht auch noch dieser «gruppenkonstituierenden Kategorie» bedient und «Zuschreibung[en] potentieller Fremdheit» (Stošić, 2017, S. 82) vorantreibt.

Das Mediennutzungsverhalten stellt diesbezüglich keine Ausnahme dar, im Gegenteil: Auch hier wird in zumeist quantifizierender Weise verglichen, um sich anschließend in unterschiedlichen Erklärungen «migrationsbedingter Disparitäten» (Eickelmann, Schaumburg, Senkbeil, Schwippert und Vennemann, 2014, S. 299) zu versuchen. Verallgemeinernd wird zum Beispiel angenommen, dass es Jugendliche mit Migrationshintergrund «aufgrund des niedrigen Niveaus ihrer computer- und informationsbezogenen Kompetenzen [...] voraussichtlich schwer haben werden, erfolgreich am privaten, beruflichen sowie gesellschaftlichen Leben des 21. Jahrhunderts teilzuhaben» (Eickelmann et al., 2014,

1 Die nachfolgenden Unterkapitel (3.1. Gefährdete Jugendliche *online*; 3.1. Detailhandelsfachmann und Youtuber: Die Fallbeispiele von Zeki und Ardi) wurden als Artikel erstmals in der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften publiziert (Preite, 2018).

S. 323). Ebenso werden Unterschiede hinsichtlich des Besitzes und Zugangs zu Medien betont. So sei zwar «the ownership of medias» (Bonfadelli, Bucher und Piga, 2007, S. 164) bei Familien ohne Migrationshintergrund allgemein größer als bei solchen mit Migrationshintergrund. Nichtsdestotrotz wird ebenso angenommen, dass Kinder und Jugendliche in Migrationsfamilien häufiger und vor allem unbegleitet über einen eigenen Zugang zu sogenannter «new media» (Bonfadelli et al., 2007, S. 164) verfügen.

Vor diesem Hintergrund belegen die aktuellen JAMES- und MIKE-Studien erneut, dass sich in Kinderzimmern von Familien mit Migrationshintergrund häufiger Smartphones, Laptops, Fernseher und Spielkonsolen befinden (Suter, Waller et al., 2015, S. 30) und dass «Jugendliche mit Migrationshintergrund [...] längere Internetnutzungszeiten an[geben]», «soziale Netzwerke intensiver» nutzen und «häufiger [gamen] als Jugendliche ohne Migrationshintergrund» (Waller, Willemse, Genner, Suter und Süss, 2016, S. 71). Fraglich bleibt aber, welchen verstehenden Mehrwert eine solche, wie auch immer ausdifferenzierte, quantitative Deskription des Mediennutzungsverhaltens nach konstruierten Kategorien (Migrationshintergrund, Geschlecht, soziale Herkunft) tatsächlich beinhaltet. Denn bis auf diffuse Vermutungen über mögliche Gründe für entsprechende Ergebnisse lässt sich wenig bis gar nichts darüber sagen, was während dieser unbegleiteten Internetnutzungszeiten tatsächlich geschieht (Hugger, 2009).

Das vorliegende Buchkapitel geht ebendieser Frage der Ausgestaltung von Medienaktivitäten explorativ nach. Im Fokus stehen dabei kreative Aspekte der Mediennutzung exakt bei denjenigen Jugendlichen, die hinsichtlich ihres individuellen Verhaltens einerseits und ihrer strukturellen Situation andererseits als gefährdet gelten. Als Empirie werden hierzu zwei ausgewählte männliche Fallbeispiele qualitativ ausgewertet: zum einen der in Jugendkreisen bekannte Internetkomiker Zeki Bulgurcu (mit Künstlernamen «Swissmeme»), zum anderen der bis anhin eher unbekanntere Youtuber Ardi (mit Künstlernamen «Albastyeeler»). Damit orientiert sich das Kapitel an internationalen Forschungen, die – entgegen einer einseitig defizitorientierten Perspektive – die (jugend)kulturelle Kreativität digitaler Praktiken untersuchen

(Alim, Ibrahim und Pennycook, 2009; Androutsopoulos und Juffermans, 2014).

Das Kapitel gliedert sich wie folgt: Dieser Einleitung folgen die theoretische Rahmung und Ausdifferenzierung der Fragestellung. Darauf baut die empirische Analyse der jugendkulturellen Online-Artikulationen zweier männlicher, bildungsferner Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf. Darin integriert findet sich eine Darstellung der Untersuchungsmethodik. Die Resultate werden abschließend zusammengefasst und im Hinblick auf ihre bildungswissenschaftliche Relevanz diskutiert.

Theoretische Rahmung und Fragestellung

Für Neumann-Braun et al. (2012, S. 33) verläuft die Mediensozialisation bei Jugendlichen heute «mehr denn je in Form von Prozessen der Selbstsozialisation»; kurz: «Junge Menschen bringen sich selbst notwendige Kenntnisse über das Leben mit Medien in einer tragend von Medien geprägten Gesellschaft bei». Eine entscheidende Rolle in dieser Mediensozialisation spielen nach Iske (2016, S. 510) «informelle Lernprozesse im Alltag», definiert als «tacit learning in which we engage either individually or collectively without direct reliance on a teacher or an external organized curriculum» (Livingstone, 2006, S. 240).

Die Cultural Studies widmen sich seit über vierzig Jahren der Erforschung unterschiedlichster Prozesse der Selbstsozialisation in alltäglichen Jugendaktivitäten und haben dabei nach Scherr (2016, S. 136) «Prozesse des informellen Lernens schon zu einem Zeitpunkt» *avant la lettre* erforscht, «als dieser Begriff noch nicht gebräuchlich war». Über die Gegenschulkultur (Willis, 2013) bis hin zum Fernseh- und Musikkonsum (Fiske, 1989): Es wurde und wird dargelegt, wie «Minderheitsgruppen eine eigene kraftvolle Kultur aufbauen können und nicht einfach die Gelackmeierten sind, die Opfer in einem sozialen System, das sich überwältigend vor ihnen auftürmt und von den kapitalistischen Medien und Einrichtungen des Kommerzes bestimmt wird» (Willis, 1981, S. 17). Mehr noch: «Die übelsten Erzeugnisse aus den Ramschläden des Marktes» (ebd., S. 23) wie beispielsweise Secondhand- Kleidung, Schall-

platten und Filme werden als Materialien für neue Collagen genutzt und umgedeutet. Denken wir hierbei an die Hiphop-Kultur mit ihren Beats, dem Scratching und dem Breakdance (Alim et al., 2009); denken wir im digitalen Zeitalter insbesondere aber auch an alle Bild-, Text- und Videocollagen, kurz: Memes, die sich in ihrer Hypertextualität durch Akteur:innen der sozialen Medien als dezentrale und eigendynamische Rhizome (Wurzelgeflechte) (Deleuze und Guattari, 1977) weiterentwickeln (Yoo, 2007, S. 111f.). Nicht von ungefähr stellen nach Grunert (2016, S. 336) «insbesondere die ‹Neuen Medien› [...] ein Feld informellen Lernens par excellence [dar], in dem Jugendliche ihre eigenen Aneignungs- und Nutzungsformen und damit auch eigene Medienpraxiskulturen entwickeln».

In dieser theoretischen Rahmung der Cultural Studies werden nachfolgend die in ihrer Quantifizierung viel besprochenen, jedoch in ihren Qualitäten gering beleuchteten Medienpraxiskulturen einer sogenannten gefährdeten Jugend genauer untersucht. Denn unabhängig davon, wie und weshalb bildungsferne Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Gesellschaft und Wissenschaft als vielfältig-gefährdet besprochen werden, finden sich auch in der Deutschschweiz vermehrt junge Künstler:innen mit Migrationshintergrund, die im Internet und darüber hinaus für Aufmerksamkeit sorgen, indem sie exakt diese und weitere mehrheitsgesellschaftliche Zuschreibungen und Stereotypisierungen ad absurdum führen (Kotthoff et al., 2013). Mit Verweis auf Lindner (1981, S. 187) kann hierbei von einer «[jugend-]kulturellen Verarbeitung der sozialen Lage» gesprochen werden. Was als Freizeitbeschäftigung begann, entwickelte sich immer mehr zu einer Jugendkultur, die weit über ihren ursprünglichen Diffusionsraum hinausstrahlt und in symbolischer Form materielle Probleme angeht.

Als Beispiel sei hierzu neben dem bereits genannten und in diesem Beitrag noch genauer zu untersuchenden «Unterhalter des Pausenplatzes» (Grob, 2016) und heutigen «Facebook Sprücheklopfer» (Hufschmid, 2015) Zeki Bulgurcu (mit Künstlernamen Swissmeme) ebenso der Internetkomiker Bendrit Bajra – der «Youtube-Star aus Schwamendingen» (Baigger, 2015) – genannt. Mit seinen selbst aufgezeichneten Kurzvideos, die den angeblichen Unterschied von Schweizern und Ausländern

in unterschiedlichen Situationen (Elterngespräche, Coming-out usw.) karikieren, erlangte dieser nicht nur in den sozialen Medien Popularität, sondern bekam sogar einen Gastauftritt in der Late Night Comedy Show «Giacobbo/Müller» des Schweizer Fernsehens. Ebenso müssen in diesem Zusammenhang auch der selbsternannte «Pate der Ausländer», sprich der Rapper «Baba Uslender» und seine Crew, die «Uslender Production», genannt werden, die zusammen mit dem nunmehr etablierten Musiker und Komiker «Müslüm» als Startpunkt dieser postmigrantischen Online-Jugendkultur in der deutschsprachigen Schweiz gesehen werden können (Preite, 2016).

Diese jugendkulturellen Online-Artikulationen einer sogenannten gefährdeten Jugend nimmt der Beitrag qualitativ in den Blick und postuliert dazu folgende zwei Fragestellungen: Erstens: Wie verarbeiten sogenannte gefährdete Jugendliche ebendiese Zuschreibungen in ihrem Online-Auftritt und Schaffen? Zweitens: Was lässt sich von diesen ausgewählten Jugendmedienpraktiken hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Betrachtung einer sogenannten gefährdeten Jugend lernen?

Jugendkulturelle Online-Artikulationen: eine qualitative Annäherung

Diese zwei Fragestellungen werden nach der Methodologie von Silverman (2009, S. 55) mittels sogenannter «naturally occurring data» empirisch-qualitativ aufgearbeitet. Mit «naturally occurring» sind Daten gemeint, bei denen im Unterschied zu sogenannter «manufactured data» (ebd., S. 157) möglichst darauf verzichtet wird, diese im Zuge ihrer Erhebung selbst zu produzieren. Für Silverman ist diese Eigenschaft beispielsweise bei Interview-Transkriptionen sowie Gesprächs- und Beobachtungsnotizen gegeben, die als Sekundärdaten analysiert werden. Im Zeitalter des Internets zählt Silverman hierzu aber auch eine Fülle von weiteren Untersuchungsdaten, die als Webseiten, Blogs, Videos, Fotos und Musik durch Akteur:innen selbst und vor allem nicht wissenschaftlich motiviert hervorgebracht wurden (Silverman, 2009, S. 14). Wie an anderer Stelle bereits vorgelegt, eignen sich diese Daten ideal, um die

sozialen Bedeutungen symbolischer Positionierungen zu untersuchen, die in Jugendkulturen ausgehandelt werden (Preite, 2016, S. 377ff.).

Konkret erhebt und wertet der Beitrag ein ausgewähltes Meme des Internetkomikers Zeki Bulgurcu aus. Diese Auswahl begründet sich einerseits durch die bereits genannte Popularität von Swissmeme im Allgemeinen sowie des ausgewählten Memes im Besonderen und leitet sich andererseits aber auch durch die Laufbahn des Komikers selbst ab. Geboren in der Türkei, kommt er als Dreijähriger mit seinen Eltern (der Vater ist Vorarbeiter in der chemischen Industrie, die Mutter Putzfrau und Hausfrau) nach Basel und arbeitet nach Abschluss seiner Detailhandelslehre bis im Sommer 2015 in einem Schweizer Großhandelsunternehmen. Gegenwärtig verdient er sein Einkommen als freischaffender Internetkomiker. Bulgurcu verkörpert somit exakt einen jener vielbesprochenen männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, denen neben einer Mehrfachgefährdung auch ein kreatives Selbstunternehmertum außerhalb der geordneten Bahnen Schule und Beruf zugesprochen wird (Bude, 2013, S. 48ff.). Das in diesem Beitrag untersuchte Meme kann beispielhaft für sein Schaffen gesehen werden.

Damit der Beitrag an dieser Stelle nicht im Besonderen stehen bleibt, geht es im Sinne einer Ethnografie nach Silverman (2009, S. 6ff.) aber vor allem auch darum, die Reziprozität des Gewöhnlichen im Außergewöhnlichen und *vice versa* sichtbar werden zu lassen. Denn Bendrit Bajra, Baba Uslender, Zeki Bulgurcu mögen zwar außergewöhnlich prominente und erfolgreiche Beispiele sein; als solche sind sie aber vor allem Teil einer gesellschaftlichen und generationellen Entwicklung: 90 % aller 15- bis 24-Jährigen bewirtschaften eigene Profile in sozialen Netzwerken und 40 % teilen selbsterstellte Inhalte über Internetseiten und Online-Plattformen (Bundesamt für Statistik, 2014).

Dies ist der Grund, weshalb der Beitrag sein empirisches Material um das Fallbeispiel Ardi respektive Albastyeeler erweitert. Ardi ist ein Übergangsschüler, den der Autor in einer ursprünglich anderen Forschungsintention zusammen mit weiteren Jugendlichen in Übergangsausbildungen befragt hatte. Konkret ging es dabei um die berufliche Integration bzw. um den Umstand, dass diese Jugendlichen im Anschluss

an die Regelschule ohne Lehrstelle dastehen und wie sie damit umgehen. Unbeabsichtigt kam in diesen Interviews aber auch anderes zur Sprache. So zum Beispiel im Falle von Ardi. Eine Schlüsselrolle übernahm dabei sein Freund Bruno. Er war es, der mich als Forscher im Anschluss an das aufgezeichnete Gruppeninterview mit beiden Jugendlichen darauf aufmerksam gemacht hat, dass Ardi als ehemaliger Realschüler und sogenannter Schweiz-Albaner, sprich Jugendlicher mit Migrationshintergrund, neben seiner eher mühseligen Suche nach einer Lehrstelle auch noch anderes zu bieten hat: seine unter Peers und in der Klasse bekannte, den Lehrpersonen aber unbekannt (Freizeit-)Tätigkeit als Youtuber mit Künstlernamen Albastyeeeler.

Zusammengefasst wertet der Beitrag somit eine multiperspektivische Auswahl sogenannter «naturally occurring data» (Silverman, 2009, S. 55) aus. Neben der Verwendung von Sekundärdaten in primär nicht intendierten Forschungskontexten werden ebenso Daten ausgewertet, die von Akteur:innen einer Online-Jugendkultur selbst hervorgebracht wurden. Forschungsethische Bedenken zur Verwendung dieser zwar öffentlichen, aber nicht für wissenschaftliche Zwecke beabsichtigten Daten (Riom, Ruey, Coll und Bourrier, 2016, S. 31) nimmt der Beitrag mit Verweis auf die Tradition der ethnografischen Cultural Studies insofern auf, als möglichst versucht wird, im Sinne der besprochenen Akteur:innen zu sprechen.

3.2 Detailhandelsfachmann und Youtuber: Die Fallbeispiele von Zeki und Ardi

In der Form von kurzen Bild- und Videocollagen unterhält der Internetkomiker Zeki Bulgurcu über eine Viertelmillion Internetnutzende und deren nicht genauer zu beziffernde digitale Freunde und Freundinnen. Die bespielten Thematiken sind vielfältig und reichen über Schule und Lehrstelle bis hin zu den Schweizerischen Bundesbahnen und ihren Verspätungen. Exemplarisch fokussiert der Beitrag auf ein ausgewähltes Video-Meme mit dem Titel «The Usländerstruggle is real ...» (Bulgurcu, 2016b).

Produziert und veröffentlicht durch den Komiker Zeki Bulgurcu, werden in diesem Video-Meme zwei ältere Männer gezeigt, wie sie im Fernsehen eine Interviewfrage beantworten. Die Szene ist aus ihrem Kontext gerissen und mit «wenn din Papi Dütsch redet und du kein Plan hesch, was er seit ...» [wenn dein Vater Deutsch spricht und du keine Ahnung hast, was er sagt] untertitelt. Beim Schauen wird ersichtlich, wie einer der beiden versucht, auf Deutsch zu sprechen, obschon es nicht seine Muttersprache ist; mehr noch: Letztendlich ist für die Zuschauenden kaum verständlich, was hier überhaupt gesagt wird. Der Inhalt des Gesagten verschwindet hinter gebrochenem Deutsch, dem Ausländerdeutsch. Umso befremdlicher wirkt es, wie die zweite Person im Hintergrund beständig nickt, um das Gesagte zu unterstreichen, obschon fraglich ist, was diese Person, geschweige denn der Interviewer, überhaupt verstehen kann. Unmissverständlich ist einzig, dass der Interviewte versucht sich mitzuteilen und dabei, mangels deutscher Sprachbeherrschung, «grandios» scheitert. Nicht von ungefähr wird das Meme mit der Einblendung einer Kurzszene abgeschlossen, die ebenfalls aus ihrem Kontext gerissen ist und einen Jugendlichen zeigt, wie er «Aha okay» sagt und dabei verschmitzt lächelt.

Für die Zuschauenden ist unmittelbar klar, worum es in diesem Meme geht: um den eigenen Vater mit Migrationshintergrund, spricht die Erstmigrantengeneration und ihre *Usländerstruggles*. In ihren Kommentaren markieren sie Facebook-Freunde und Freundinnen und schreiben beispielsweise «Hahahahaha mein und dein Vater sprechen genauso», «Meine Eltern beim Elterngespräch, während dessen sich die Lehrerin überlegt, weshalb sie uns eingeladen hat» oder «Weißt du noch, wie mich dein Vater damals begrüßt hat, als ich das erste Mal zu euch kam hahaha so süß». Die Kommentierenden benutzen dieses Meme, um gemeinsam über Erfahrungen zu lachen, die sie teilen; Erfahrungen, über die sie bis anhin womöglich nicht oder kaum gesprochen haben, die nun aber in unterschiedlicher Form thematisiert werden.

Als Akteur:innen eines intergenerationalen Bildungsaufstiegs (vgl. El-Mafaalani, 2012) wissen Jugendliche mit Migrationshintergrund – ebenso der Autor – nur zu gut über unterschiedlichste Verlegenheitserfahrungen zu berichten (z. B. Elterngespräche, Universitätsabschluss-

feiern, Hausbesuche von Freunden und Freundinnen), bei denen ein Elternteil – bei mir war es der Vater – ernsthaft versucht hat, etwas zu sagen, ohne dies jedoch auf den Punkt zu bringen oder sich überhaupt verständlich machen zu können. Wie auch hätte er sich einwandfrei auf Deutsch ausdrücken sollen, als sogenannter Gastarbeiter, der vierzig Jahre in demselben Industrieunternehmen gearbeitet hat, ohne je, mit Ausnahme eines kurzen Sprachkurses in der Migros Klubschule, eine Sprachausbildung in der Schweiz durchlaufen zu haben? Mehr als einmal intervenierte in solchen Situationen meine Mutter, während sie ihre Augen rollte, dabei lächelte und einen kurzen Spruch als Eisbrecher machte, indem sie beispielsweise sagte: «Papà ist immer der Gleiche; er lernt nie.» Aber unabhängig davon, was alle Beteiligten taten, um die Konversation weiterzuführen, und unabhängig davon, welche Anstrengungen der Vater unternommen hatte, um seinen Punkt zu verdeutlichen: Alles deutete darauf hin, dass er nicht in der Lage war, sich selbstständig auszudrücken.

Vor diesem Hintergrund erinnern uns die Ethnologen Jackson und Mulamila daran, wie es in alltäglichen Praktiken von Komik immer auch um die Wiederaneignung von Handlungsfähigkeit geht:

We laugh at a situation that in reality is too close, too real, too tragic to entertain. [...] Though tragedy is suffered in solitude and silence, comedy opens up the possibility of transfiguring the original event by replaying it in such dramatically altered and exaggerated form that it is experienced as «other» (Jackson und Mulamila, 2013, S. 39).

Humor und Selbstironie können so gesehen als Strategie und Modus dienen, um öffentlich über Verlegenheitserfahrungen zu sprechen und diese innerhalb einer Gemeinschaft und darüber hinaus sichtbar werden zu lassen (Kotthoff et al., 2013, S. 25). Es war nicht nur meine Familie, es sind unsere. Der Usländerstruggle des Vaters war keine persönliche Betretenheit, sondern eine bemerkenswerte Leistung der Sprachaneignung in widrigen Umständen. An diesem Punkt reflektiert Komik den eigenen Migrationshintergrund – oder was andere immer «deinen» Migrationshintergrund nannten –, indem dieser als Spiegel unmissverständlich vorgehalten wird. In dieser Hinsicht artikuliert sich in diesem

Meme analog zu Baba Uslender ein subversiver Akt, «der erlaubt, sich in einem Immigrationsland das zurückzuholen, was die vorangehende Generation *nolens volens* im Herkunftsland zurückließ» (Preite, 2016, S. 386), nämlich die Fähigkeit, *für sich selbst zu sprechen*.

Das Außergewöhnliche im Gewöhnlichen

Das besprochene Video-Meme von Zeki Bulgurcu wurde auf Facebook eine Viertelmillion Mal abgespielt und über 3000 Mal kommentiert. Genauso finden sich außergewöhnliche Strategien der Wiederaneignung von Handlungsfähigkeit aber auch im Gewöhnlichen. Dafür lohnt sich ein Blick in die einleitend genannten Interviews mit Schüler:innen in Übergangsausbildungen.

In diesen Interviews ging es dem Autor darum, mehr über die Perspektive der Jugendlichen selbst in Bezug auf ihre Lehrstellensuche zu erfahren. Schüler:innen in Übergangsausbildungen hatten und haben diesbezüglich einen schweren Stand (Sacchi und Meyer, 2016). Umso spannender ist es deshalb, sich in der Interaktion mit diesen Jugendlichen hinsichtlich ihrer vielfältigen, außerschulischen, den Lehrpersonen meist unbekanntem und demnach auch nicht in Lebensläufen und Bewerbungsgesprächen sichtbaren Aktivitäten und Kompetenzen anzunähern. In einem Nebensatz, nachdem ich das Aufnahmegerät ausgeschaltet hatte (demnach bleibt die Transkription in diesem Fall eine Paraphrasierung meiner Erinnerungen, die in Gesprächs- und Beobachtungsnotizen festgehalten ist), erwähnte Bruno, ob ich denn wisse, dass Ardi ein Youtuber sei. Weil ich das Wort Youtuber nicht verstanden hatte, fragte ich nach, worauf Bruno mir erklärte, während Ardi mit stummem, aber stetigem Nicken zustimmte, dass Ardi als Albatyeeler einen Youtube-Kanal bewirtschaftet, auf welchem er selbsteditierte Videos zu ausgewählten Fußballstars ins Internet stellt und dabei schon über 2600 Follower und knapp eine halbe Million Aufrufe generieren konnte. Nicht nur machten mich die beiden so darauf aufmerksam, dass es stets mehr zu erkunden gibt als meine vorbereiteten Fragen. Sie zeigten mir davon abgeleitet und ganz im Sinne Silvermans (2009) auf, welches Schauspiel wissenschaftliche Interviews mitunter

sind. Vor allem aber führten sie, die Kategorisierten, mir, dem Kategorisierenden, analog zu den von Goffman (2014) beobachteten und beschriebenen Bewältigungsstrategien stigmatisierter Individuen vor, wie beschränkt meine Prämisse des «bloß» lehrstellensuchenden Übergangsschülers ist.

Zum Glück ergab es sich im Anschluss an das Interview, dass ich Ardi auf dem Weg zum Bahnhof wiedersah und ihn auf seine Tätigkeit als Youtuber ansprechen konnte. Er versprach mir, für meine wissenschaftliche Arbeit in einer Mail noch einmal ausführlich davon zu berichten, was Video-Editing sei und wie er dazu kam, Youtuber zu werden. Die folgenden Passagen paraphrasieren diese E-Mail und werden in Absprache mit dem Verfasser gedruckt:

Mit elf Jahren hat Ardi seinen jetzigen Youtube-Kanal gegründet. Er war begeistert davon, wie ein Freund von ihm eigene Videos produzierte, und entschied sich, dies auch zu versuchen. Der Name *Albastyeler* war sein damaliger Username im Computerspiel *Habbo*. Mehr durch Zufall entstanden, trägt er diesen Namen auch heute noch im Internet. Für Fußballvideos entschied er sich, weil, wie er sagte, die Editing-Szene in diesem Gebiet entstand. Diese damals überschaubare Szene war Inspiration sowie Lern- und Lehrfeld zugleich. Selbstverständlich ist er auch selbst ein begeisterter Fußballfan und Fußballer. Seine Editing-Fähigkeiten, d. h. die Inszenierung von öffentlich zugänglichem Videomaterial, hat er innerhalb der Szene in einem reziproken Austausch mit Peers informell erlernt und verfeinert. Die Arbeit eines Video-Editors beschreibt er als Herstellung wirkungsvoller Dramaturgie. Entscheidend dafür ist die Rhythmisierung mittels Schnitt, Montage, Musik und Effekten. Während er diesbezüglich anfänglich mit *freeware* gearbeitet hat, verwendet er inzwischen eine kostenpflichtige Software. Sein Wissen im Umgang mit der Software hat er sich ebenfalls autodidaktisch und innerhalb der Szene angeeignet.

Für den Autor ist auffallend, welche Erfahrungen von Selbstwirksamkeit Ardi in dieser Online-Jugendkultur gemacht hat; oder in den Worten Ardis: «Ich habe sehr viel von dieser Szene gelernt und habe etwas gefunden, in dem ich gut bin. Hier bin ich in meiner Welt und mein eigener Boss». Aktuell verfolgen über 2600 Abonnenten und Abonnen-

tinnen seinen Youtube-Kanal, welcher insgesamt über eine halbe Million Mal aufgerufen wurde. Ardi veröffentlicht regelmäßig neue Videos zu ausgewählten Fußballstars, darunter Paul Pogba, Paulo Dybala, Quaresma oder Milot Rashica, dem seiner Meinung nach albanischen Lionel Messi. Seine E-Mail schließt Ardi wie folgt ab:

Das Editing macht mir Spaß und ich werde immer besser dabei. In Zukunft würde ich gerne einen Job als Video-Editor haben bei SRF 2 oder so XD. Sorry, dass ich so viel geschrieben habe, ich wollte halt alles so ausführlich wie möglich erklären, wenn ich es schon mache. Vielen Dank, dass Sie bei meinem YouTube-Kanal vorbeigeschaut haben, das bedeutet mir sehr viel! Freundliche Grüße, Ardi ... aka. Albastyee-ler (Ardi, E-Mail, 1.7.2016).

Erinnern wir uns an dieser Stelle zurück: Während der Autor im aufgezeichneten Gruppeninterview mit Ardi und Bruno lediglich nach der geplanten Anschlusslösung unmittelbar nach der Übergangsausbildung gefragt hatte und dabei von Ardi zu hören bekam, dass er nun nach langer Suche eine Lehrstelle im Detailhandel antreten wird, blieb sein (eigentlicher) Berufswunsch «Video-Editor» in dieser offiziellen Befragung unerwähnt. Erst in der erwähnten E-Mail, in einer persönlichen Nachricht also, bei deren Entstehung sowohl Zufälligkeiten wie auch situative Gegebenheiten ausschlaggebend waren, kam diese berufliche Ambition zur Sprache.

An dieser Stelle möchte ich mir nicht anmaßen zu wissen, weshalb wir im aufgezeichneten Interview nicht darauf zu sprechen gekommen sind. Es wäre allerdings sehr – um nicht zu sagen zu – einfach, die hier ausgesprochene berufliche Ambition vorschnell als sogenannte «unrealistische Selbsteinschätzung» (Neuenschwander, Gerber, Frank und Rottermann, 2012, S. 178) oder «diffuse berufliche Vorstellungen» (ebd., S. 189) zu definieren und dabei auf «überfordert[e] [...] Eltern mit Migrationshintergrund oder aus einer tiefen sozialen Schicht» (ebd., S. 192) zu schließen.

Vor diesem Hintergrund ist es vielleicht gar nicht so zufällig, dass Ardi seine Ambition sowohl vor der Lehrperson als auch im aufgezeichneten Interview für sich behielt, während er gleichzeitig

in seiner Freizeit und außerhalb der Schule zielstrebig als Youtuber auf seinen Wunschberuf hinarbeitet. Wahrscheinlich offenbart sich darin sein persönlicher Umgang mit dem Paradox des dominanten Diskurses einer sogenannten «Berufswahl», in welchem exakt von denjenigen Akteur:innen (Jugendliche und Eltern) am meisten erwartet wie vorausgesetzt wird, denen stets mittels Verweis auf ihre vielfache Gefährdung die geringste Ressourcenausstattung hinsichtlich einer möglichen Verwirklichung zugeschrieben wird (Neuenschwander, Rösselet, Benini und Cecchini, 2016). Absurderweise werden die sogenannten gefährdeten Jugendlichen dabei konstant dazu aufgerufen, «gerade das Verhalten zu zeigen, zu dem sie angeblich gar nicht fähig sind» (Willis, 2013, S. 136), nämlich einen Beruf zu wählen. Und so darf es abschließend vielleicht auch nicht verwundern, wenn dieser Tragik mit Nonchalance einerseits, mit Witz andererseits begegnet wird. Ganz genau so, wie dies – um den Kreis zu schließen – das Meme von Zeki Bulgurcu (2016a) beispielhaft illustriert: «Irgendwie geht es nicht auf: Mit 16 Jahren ist man für fast alles zu jung, außer, sich zu entscheiden, welchen Beruf man für den Rest seines Lebens machen will»².

Zwischenfazit: von Zeki und Ardi lernen

Das dritte Kapitel untersucht jugendkulturelle Online-Artikulationen einer wissenschaftlich gemeinhin als gefährdet klassifizierten Jugendgruppe und nimmt dabei sogenannte bildungsferne, männliche

2 Spannend ist dabei, wie rege dieses Meme auf Facebook von Nutzern und Nutzerinnen kommentiert wird. Während es zum einen – analog dem im Kapitel bereits besprochenen Meme – dem gemeinsamen Lachen dient, so wird zum anderen auch darüber diskutiert, ob die Aussage an sich (die lebenslange Berufswahl) insbesondere in der Schweiz mit ihrem Berufsbildungssystem überhaupt noch der Aktualität entspreche. Alles in allem erstaunt dabei, mit welcher Differenziertheit insbesondere im Vergleich zur Berufsbildungskampagne des Bundes, der Kantone und der Organisationen der Arbeitswelt darüber diskutiert wird, was es letztlich für den Einzelnen als Aufwand und Arbeit bedeuten könnte, wenn er oder sie Coiffeur lernt und Biologe wird.

Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Medienaktivitäten in den Blick. Obwohl diese Jugendlichen in der Literatur zwar häufig problematisiert werden, fällt dennoch auf, wie wenig bisher mit ebendiesen Jugendlichen selbst gesprochen wurde, geschweige denn ihre vielfältigen jugendkulturellen Artikulationen überhaupt Gehör finden. Dem möchte der vorliegende Beitrag entgegenwirken und setzt dazu den ausgelerten Detailhandelsfachmann und Internetkomiker Zeki Bulgurcu sowie den Übergangsschüler und Youtuber Ardi in den Mittelpunkt der Analyse. Mittels «naturally occurring data» (Silverman, 2009, S. 174) und der erkenntnistheoretischen Ansätze der Cultural Studies wird aufgezeigt, wie eine einseitig defizitorientierte Betrachtung der (Medien-)Aktivitäten von Jugendlichen vielfältige Handlungen unsichtbar werden lässt, nämlich die Fähigkeit, *für sich selbst zu sprechen*, und die Fähigkeit, die *eigene berufliche Orientierung voranzutreiben*.

Der ehemalige Pausenclown Zeki hat sich, wahrscheinlich genau aufgrund vielfältiger informeller Aktivitäten, vom widerständigen «Problemschüler» zu einem etablierten und freischaffenden Internetkomiker entwickelt. In ähnlicher Weise betreibt der Übergangsschüler und Youtuber Ardi aktuell parallel zu seiner Lehre eine eigenständige berufliche Orientierung als freischaffender Video-Editor, gerade weil er in der Online-Szene des Fußballvideo-Editings Anerkennung findet.

Mit Verweis auf Kotthoff et al. (2013, S. 19) wurde dabei im vorangehenden Kapitel bereits aufgezeigt, wie Komik und Internet als ein «Diskurskanal» Verwendung finden, um «den in [...] der Mehrheitsgesellschaft marginalisierten MigrantInnen eine Stimme und einen Verstärker» zu bieten, eigene Anliegen öffentlich vorzutragen und einzubringen. Zwar ist diesbezüglich auch betont, wie in diesen *symbolischen Lösungen* gesellschaftliche Problematiken auf materieller Ebene zumeist ungelöst bzw. ambivalent offen bleiben (Preite, 2016, S. 388f.). Vermehrt machen neuste bildungswissenschaftliche Forschungen aber darauf aufmerksam, wie soziale Ungleichheiten eben gerade in symbolischen Abwertungs- und Stigmatisierungsprozessen reproduziert und verfestigt werden (Stošić, 2017; Wiezorek und Pardo-Puhlmann, 2013). «Symbolische Grenzen» (Duemmler, 2015) also, die

in den genannten jugendkulturellen Online-Artikulationen kreativ und häretisch angegangen werden.

Zu der Frage, was die Bildungswissenschaften demnach von Zeiki und Ardi lernen können, gilt es einerseits festzuhalten, wie sich in der hier besprochenen «Medienpraxiskultur» (Grunert, 2016, S. 336) einer sogenannten gefährdeten Jugend vielfältige und bisher eher gering beachtete, informelle Bildungs- und Sozialisationsprozesse untersuchen lassen. Neben der Herausbildung «szeneninterner Kompetenzen» sind dabei auch «alltags- und berufspraktische Kompetenzen» (bei Letzterem vor allem in ihrer «nicht- und quasi-zertifizierten Form») zu nennen (Zeimet, 2011, S. 40). Ebenso ist auffallend, wie die untersuchten Akteure von Selbstwirksamkeitserfahrungen in diesen Online-Jugendkulturen berichten; oder in den Worten von Ardi: «hier bin ich mein eigener Boss» (Ardi, 1.7.2016). Und wenn diesbezüglich bedacht wird, welche Bedeutung die Bildungswissenschaften ebendieser Selbstwirksamkeit der gesellschaftlichen und beruflichen Allokation beimessen (Düggeli und Kinder, 2013), so könnte in einem nächsten Schritt danach gefragt werden, welche Möglichkeiten der Einbindung dieser informellen Selbstwirksamkeitserfahrungen in Bezug auf die gegenwärtig anstehende, pädagogische Implementierung der Berufs- und Medienorientierung in Schulen gegeben sind.

4. Die Ausbildung der Ausbildungslosen

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 auffallend wenig zu Wort, wenn es darum geht, ihr Wirken im Rahmen von Berufsorientierungs- und Übergangsprozessen bzw. dieser *Ausbildung der Ausbildungslosen* 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 (Heinimann, 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 abzugleichen. 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. «Berufswahltagbuch») 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 Berufsangaben 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 Primat 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 Anstellungsdauer, 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 rauhen – Arbeitswelt zu behaupten respektive nicht bereits bei der ersten Widrigkeit und Konflikt mit den Ausbilder: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 Gymnastin 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. Nichtsdestotrotz 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, «schaue jetzt wird es eine Charaktersache». Du hast eine gute Arbeitshaltung, weil du es bist, und nicht einfach, weil du eine Lehrstelle hast. Dann kannst du sie bei der Ehre packen. Und weißt du,

ich lobe sie immer wieder. Aber teilweise ist es fast noch schwieriger, jemand bei der Stange zu halten, der dann nach langer Suche endlich eine Lehrstelle hat. (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. Beispielfür 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 Ausbilder: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 Ausbilder: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 Jugendlichen 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 auszurasen – letztlich geht es für Frau Martinez darum, die Jugend-

lichen insofern auf eine Lehre vorzubereiten, als sie nicht in Konflikt mit ihren Ausbilder: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 «Auftreten 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 Ausbilder:innen aufgebaut. Dabei handelt es sich etwa um Ausbilder: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 Ausbilder: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 Ausbilder: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 Ausbilder: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 Erfolgserlebnisse ihrer Vermittlungstätigkeit anhand von einzelnen Beispielen hervorhebt, möchte Herr Müller seine Zufriedenheit als Lehrperson, wie er sagt, nicht vom Ergebnis abhängig machen. Gemeint ist damit, dass er sein Tun als Lehrperson in der Übergangsausbildung nicht vor dem Hintergrund seiner Vermittlungsquote beurteilt. Im Vordergrund steht für ihn vielmehr die Deutung des Übergangsjahrs als ein 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 Ausbilder: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, zielt 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 «Arbeitsmarktugenden» (ebd.) respektive Verhaltensweisen der Jugendlichen, von denen seitens der Lehrpersonen davon ausgegangen wird, dass diese ein potenzielles Problem für den zukünftigen Ausbilder: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 schlichtweg um Unterordnung.

Interessanterweise zeigen etwa Bildungs- und Erwerbsverlaufstudien von Übergangsschüler:innen auf, dass die Spannweite 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 Vorlehren, die seitens der schweize-

rischen Bildungsverwaltung und Bildungspolitik vor über zehn Jahren mit dem Ziel eingerichtet wurden, «schulschwachen Jugendlichen» einen Direkteinstieg in die berufliche Grundbildung zu ermöglichen. Paradox ist dabei, dass diese «Schulschwäche» bei den Lehrpersonen selbst kaum ein Thema 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 «Warteschlaufe» (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 *Schattenar-*

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. Granato 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 Ausbildungslosen* immer auch den latenten Bildungsauftrag, sowohl gegen eine Jugendausbildungslosigkeit anzukämpfen als auch diese zu rechtfertigen.

In Anlehnung an Bourdieu (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, wohlgermerkt 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.

5. Wider die Abkühlung

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

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

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

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

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

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

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

5.1 Widersetzungspraktiken im bildungsinstitutionellen Setting

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

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

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

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

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

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

Eine multiple Fallstudie am Beispiel von drei männlichen Jugendlichen

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

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

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

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

5.2 Am Beispiel von Ardi, Bruno und Blerim

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

insbesondere, wenn die zusätzliche Anstrengung keinen Erfolg garantiert.

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

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

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

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

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

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

Zwischenfazit: Handlungsfähig bleiben im Übergangsregime

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

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

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

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

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

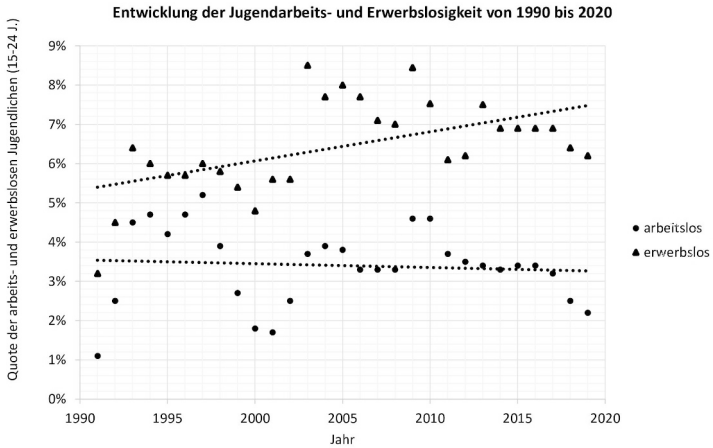
In solch einer theoriegeleiteten Deutung könnte womöglich verständlich werden, weshalb Ardi, Bruno und Blerim mit all den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln versuchen, sich den Abkühlungsprozessen zu widersetzen. In gewisser Hinsicht sind sie *nolens volens* gesellschaftlich dazu aufgefordert. Denn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

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

6. Reprise

Im internationalen Vergleich gilt das Schweizer Berufsbildungssystem als Erfolgsmodell (Strahm, Geiger, Oertle und Swars, 2016). Die Dualität von Schule und Betrieb garantiere eine solide und zukunftssträchtige, weil arbeitsmarktorientierte Ausbildung und wirke darüber hinaus einer sogenannten *Akademisierungsfalle* entgegen (Strahm, 2014). Für eine nicht unbedeutende Anzahl in der Schweiz lebender Jugendlicher löst sich das Versprechen einer dualen Berufsausbildung jedoch nicht ein. So zum Beispiel scheint die Arbeitsmarktorientierung des Berufsbildungssystems nach wie vor eine Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wie auch von sonderpädagogisch beschulten Jugendlichen zu begünstigen (Haeberlin, Kronig und Imdorf, 2005; Scharnhorst und Kammermann, 2020). Ebenso hält sich trotz diverser bildungspolitischer Initiativen hartnäckig eine Geschlechtersegregation bzw. Reproduktion von Geschlechterungleichheiten innerhalb der Berufsbildung aufrecht (Buchmann und Kriesi, 2012; Grønning, Kriesi und Sacchi, 2020; Kriesi und Basler, 2020; Leemann und Imdorf, 2011; Makarova, Aeschlimann und Herzog, 2019; Schwiter et al., 2014). Nicht zuletzt finden seit Mitte der 1990er Jahre immer weniger Jugendliche einen Ausbildungs- bzw. Lehrstellenplatz nach der Sekundarstufe I und münden stattdessen in einer Übergangsausbildung und Übergangsmaßnahme (Hupka-Brunner, Meyer, Stalder und Keller, 2011).

Abbildung 5: Entwicklung der Jugendarbeits- und Erwerbslosigkeit von 1990 bis 2020



Eigene Darstellung; Quelle: SECO, 2021

Anmerkung: Der Begriff der Akademisierungsfalle wurde von Rudolf Strahm, einem ehemaligen linken Wirtschaftspolitiker, im Nachgang der Finanz- und Wirtschaftskrise von 2008 und 2009 geprägt. Strahm behauptet darin, dass die Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz im Vergleich zu den europäischen Nachbarn deshalb tief blieb, weil das duale Berufsbildungssystem arbeitsnah ausbilde. Umgekehrt wirft er insbesondere den südeuropäischen Ländern vor, im Nachgang der Bologna-Reform an Universitäten eine arbeitsmarktferne Ausbildung zu fördern. Die Behauptung, dass das Schweizer Berufsbildungssystem eine tiefe Jugendarbeitslosigkeit garantiere, ist gewagt, weil in dieser Gleichung eine Reihe von Aspekten unberücksichtigt bleibt. Die Jugendarbeitslosenquote blieb in der Schweiz auch deshalb tief, weil der Zugang zur Arbeitslosenversicherung für Jugendliche und junge Erwachsene mittels Reformen restriktiver gestaltet wurde (Weber, 2004).

Die Tagegelder und die Bezugsdauer wurden gekürzt, die Wartezeit bis zur Auszahlung der Taggelder erhöht. Hinzu kommt, dass Sanktionsmöglichkeiten ausgebaut wurden. So gesehen sank die Quote der Jugendarbeitslosigkeit nach einem Anstieg bis 1997, umgekehrt steigt die Quote der Erwerbslosigkeit kontinuierlich.

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass bei der nachrückenden Generation bereits bei jeder vierten beruflichen Grundbildung eine Phase der vorberufsbildenden Ausbildung von mindestens ein bis zwei Jahren vor dem eigentlichen Lehrstart erfolgt (Sacchi und Meyer, 2016). Alles in allem befinden sich nach Ende der obligatorischen Schule etwa gleich viele Jugendliche in sogenannten Brückenangeboten, Motivationssemestern, Zwischenlösungen, Vorlehren und Praktika – rund 20 000 –, wie Jugendliche pro Jahr schweizweit ihre Ausbildung an einem Gymnasium beginnen (Babel, Laganà und Gaillard, 2016). In einzelnen Berufsbereichen, zum Beispiel bei der Betreuung von Kleinkindern und älteren Menschen, kommen Lehrverträge *de facto* nur über die Übergangsausbildung und Übergangsmaßnahme zustande (ebd., S. 33); dies bedeutet in der Regel gering bezahlte Vollzeitpraktika (Müller und Renggli, 2018)¹. Hinzu kommt, dass die Quote der Lehrvertrags-

1 Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass die zwei Kinder des Autors selbst an Kindertagesstätten betreut werden, in denen neben aus- und angeleiteten Mitarbeitenden auch Lehrlinge und Praktikant:innen arbeiten. Diese Praxis scheint *Usus* zu sein und zeigt, dass der Care-Arbeit vergeschlechtliche Tradierung und Nicht-Anerkennung zugrunde liegt (Schillinger, 2009). Zwischen 2015 und 2020 erinnert sich der Autor bezüglich der Betreuung seiner Kinder an über zehn Praktikant:innen, die angeleitet wurden, und an drei, die frei werdende Lehrstellen übernehmen durften. Hiervon wurde ein Lehrvertrag frühzeitig aufgelöst; der Lehrling musste wider Willen gehen, obwohl er bereits mit zwei sechsmonatigen Kita-Praktika sowie einer schulischen Übergangsausbildung insgesamt über zwei Jahre vorberufsbildend ausgebildet *und* berufstätig war. In gewisser Hinsicht scheinen Jugendliche als Vollzeit-Praktikant:innen, entlohnt mit etwa 800 Schweizer Franken pro Monat, für die Ausübung der Kinderbetreuung durchaus erwünscht und als fähig erachtet zu werden. Dies wird für Lehrlinge mit ähnlichem Lohn, jedoch mit ein bis zwei Arbeitstagen weni-

auflösungen hoch bleibt bzw. gesamthaft rund ein Fünftel aller Lehrverträge betrifft (Lamamra und Duc, 2018).

Irritierend scheint in diesem Zusammenhang aber vor allem der Tatbestand, dass heutzutage selbst der Berufsabschluss trotz einer hohen «Arbeitsmarktaborption» von Berufseinsteiger:innen keine Garantie mehr für ein gesichertes, d. h. nicht prekäres Erwerbsleben bedeutet (Sacchi und Meyer [2020, S. 110] in Bezugnahme auf Gomensoro et al. [2017]). Dies irritiert, weil die Berufsbildung im Schweizer Selbstverständnis einen hohen Stellenwert hat, sowohl im Sinne eines Mythos wie auch im Hinblick auf die Bildungsgovernance (Streckeisen, 2010).² Zweifel sind nach Sacchi und Meyer (2020) auch

ger bzw. mit ein bis zwei zusätzlichen schulischen Ausbildungstagen, in Zweifel gestellt. An diesem Exkurs lässt sich erahnen, welchen Schaden eine rein ökonomistische Betrachtung der Berufslehre verursacht, wie diese in der Schweiz allen voran die BildungsökonomInnen Stefan Wolter und Jürg Schwenk mit ihrer Kosten-Nutzen-Erhebung des Lehrlings etabliert haben (Gehret, Aepli, Kuhn und Schwenk, 2019). Da sich der sogenannte Nettonutzen für die Betriebe erst im Verlaufe der Ausbildung einstellt, verwundert es nicht, wenn finanzschwache Ausbildungsbetriebe nicht nur selektiv ausbilden, sondern auch Lehrverträge frühzeitig auflösen. Ohne diese Selektion scheint die Rechnung für die Lehrbetriebe *nicht aufzugehen*, wie mir die Leiterin der Kita meiner Kinder in einem Gespräch über die Arbeits- und Finanzierungsbedingungen einer subventionierten Kindertagesstätte mitteilte.

- 2 Diesbezüglich stellen sich einige Fragen: Was heißt es, wenn in Infodokumenten zur Berufsbildung seitens des Bundes vermerkt wird, dass *zwei Drittel aller Jugendlichen den Weg über die Berufsbildung wählen*, dieser Weg jedoch weder einen Normalerwerb noch einen Hochschulzugang garantiert? Genügt es diesbezüglich, die Einstellung der Schweizer Bevölkerung zur Berufsbildung zu erheben, wie dies Stefan Wolter und die SKBF tun, um abzuleiten, dass dieser Bildungsweg ungebrochenen Rückhalt in der Bevölkerung genießt (Cattaneo und Wolter, 2016)? Wahrscheinlich erfasst eine solche Meinungserhebung auch nur die tradierte und mystifizierte Überhöhung der Bedeutung der Berufsbildung im Schweizer Selbstverständnis. Im Sinne der *illusio* mag die Mehrheit der Befragten die Berufslehre und höhere Berufsbildung im Gegensatz zu Gymnasium und universitären Hochschulen als den idealen Bildungsabschluss für ihre Kinder bezeichnen. Diese mögliche Einstellung der Schweizer Bevölkerung ändert aber nichts daran, dass die «Schutzwirkung» (Meyer und Sacchi, 2020,

an der gelobten Durchlässigkeit des Schweizer Bildungssystems insbesondere im Berufsbildungsbereich zu hegen. Während die formale Durchlässigkeit im bildungspolitischen Diskurs als ein Argument gegenüber der Persistenz von Bildungsungleichheiten im Sinne einer Korrektur der Ungleichheit eingeführt wird, zeigen Studien, dass der Hochschulzugang insbesondere im Berufsbildungsbereich sehr ungleich verteilt bleibt (Hupka-Brunner, 2016; Kost, 2013). Diesbezüglich scheint die Durchlässigkeit des Schweizer Berufsbildungssystems primär für Schweizer Männer zu gelten (Murdoch et al., 2017). Nicht von ungefähr blieb zum Beispiel der Hochschulzugang über die Fachmittelschulen – eine Mittelschule, in der Mädchen und Jugendliche mit Migrationshintergrund eher übervertreten sind – lange Zeit auf die Fachhochschule begrenzt. Erst seit kurzem wurde er formal mit der Möglichkeit der Passerelle auf die universitären Hochschulen ausgedehnt (Esposito, Leemann und Imdorf, 2019).

Und dennoch: Entgegen diesen empirischen Evidenzen bleibt die bildungspolitische Glorifizierung des Schweizer Berufsbildungssystems ungebrochen. Die Rede ist von *Gold-Standard*, *Erfolgsmodell* und *Exportschlager*. Negiert werden in diesem Zusammenhang nicht nur

S. 110) des Berufsabschlusses auf dem Arbeitsmarkt kontinuierlich nachlässt. Erhoben wurde in diesen Meinungsumfragen wohl eher der «Hysteresis-Effekt des Habitus» (Bourdieu, 2007, S. 238), einer habituellen Schwerkraft, der zufolge «auch einem veränderten Stand des Titel-Marktes noch die Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien appliziert werden, die einem früheren Stand der objektiven Chancen der Einschätzung entsprachen». Nicht von ungefähr ist dieser Effekt «umso ausgeprägter, je größer der Abstand zum Schulsystem und je geringer oder abstrakter die Information über den Markt der Bildungstitel ist» (ebd., S. 238). In diesem Zusammenhang scheint es bedenklich, an berufsbildenden Informationsveranstaltungen am Beispiel von gestandenen und erfolgreichen Berufsleuten über Karrieremöglichkeiten von heutigen Jugendlichen zu sprechen, ohne dabei die unterschiedlichen biografischen Zeiträume einzubeziehen. So wird die Veränderung des relativen Wertes der Bildungsabschlüsse über die Zeit und je nach Feldentwicklung ausgeblendet. Zudem wird den Jugendlichen und Eltern ein Werdegang versprochen, der sich so heute nur schwer wiederholen lässt. Erfüllt sich diese Aussicht nicht, könnte dies Gefühle des individuellen Versagens oder eine systemische Verschwörung befördern.

alle zuvor angedeuteten Gerechtigkeitsproblematiken. Darüber hinaus verschleiert bzw. *opakisiert* dieser Diskurs – analog der Negation der Bedeutung der Gastarbeiter:innen-Migration für die Entwicklung der Schweiz in der Nachkriegszeit – auch die Bedeutung der hochqualifizierten Zuwanderung für die Entwicklung des Schweizer Standorts seit der Jahrtausendwende bis heute. Hier sind beispielsweise die Entwicklung der Schweizer Exzellenzforschung und Exzellenzhochschulen, die Rekrutierung von Nachwuchswissenschaftler:innen und die Entwicklung ganzer Wirtschaftsbereiche wie der Pharmaindustrie, des Bankenwesens und des Rohstoffhandels zu nennen (Aratnam, Schmid und Preite, 2017; Jey Aratnam, 2012; Kriesi und Leemann, 2020).

Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Verhältnisse untersuchte das vorliegende Buch in einer individuensoziologischen Sichtweise Werdegänge und Lebenswelten von Jugendlichen, die bezüglich ihrer berufsbildenden, erwerbsorientierten und gesellschaftlichen Integration als gefährdet gelten. Im Unterschied zur quantitativ-erklärenden Übergangs- und Transitionsforschung stand dabei nicht die Frage im Vordergrund, warum diese Jugendlichen verzögert in ihre Berufsbildung eintreten. Im Gegenteil: Es ging darum, Einblicke zu gewähren, wie diese Jugendlichen verzögerte Berufsausbildungen in bildungsinstitutionellen und jugendlebensweltlichen Räumen erfahren, gestalten und bewältigen. Die erkenntnistheoretische Intention war, am Beispiel der Einzelfallgeschichten von Baba Uslender, Zeki Bulgurcu, Ardi, Bruno und Blerim die «Aufwachsensprozesse *und* Aufwachsensbedingungen» (Wiezorek, 2011, S. 9) dieser Jugendlichen bzw. deren gesellschaftliche Verhältnisse und *Verhältniswerdungen* zu analysieren.

6.1 Subjektorientierung als epistemologischer Bruch und Kritik

Dieser *epistemologische Bruch* (vgl. Bourdieu, Chamboredon und Passeron, 2011) mit der dominanten und erklärenden Transitionsforschung sowie mit ihrer Fokussierung auf das *Weshalb* der Übertrittsverzöge-

nung kann dabei wie folgt erklärt werden. Es ging in erkenntnistheoretischer Hinsicht darum, jenen Jugendlichen einen Raum der Schilderung und Wahrnehmung zu ermöglichen, *über* die bis anhin mehrheitlich in Form einer Problematisierung hinweggesprochen wurde. Somit bezieht das vorliegende Buch eine erkenntnistheoretisch eher *häretische* Position, indem es diesen subalternen Jugendlichen einen Sprach- und Artikulationsraum anzubieten versucht.

Wie schwierig sich dieses Unterfangen darstellt, wird u. a. in den Buchkapiteln sowie durch den Forschungsprozess selbst deutlich. Es war geplant, das Forschungsvorhaben als *mixed-methods*-Ansatz im Rahmen einer laufenden Längsschnittstudie zu konzipieren, um gezielt Interviewpartner:innen für eine qualitative Befragung zu gewinnen. Dieses Vorhaben musste relativ früh wegen unzureichender Rekrutierung abgebrochen werden. Nur zwei der knapp 500 quantitativ befragten Jugendlichen, d. h. 0,4 %, waren willens, an solch einer qualitativen Nachbefragung teilzunehmen. Dies könnte damit erklärt werden, dass die Frage nach der Teilnahme auf der letzten von zwölf Seiten des Fragebogens platziert wurde. Ferner war dieser Fragebogen am letzten Freitagnachmittag vor den Sommerferien von den Jugendlichen auszufüllen.

In diesem methodischen und methodologischen Missgeschick offenbart sich aber mehr als der blinde Fleck einer quantitativen Transitionsforschung. Sichtbar wird, welche geringe Erklärungskraft den Jugendlichen im Rahmen dieser Transitionsforschung zugesprochen wird. So darf es nicht überraschen, dass erst nach diesem wissenschaftlichen Scheitern die Sichtweisen der Jugendlichen mitberücksichtigt wurden. Hier könnte verständlich werden, wie sich am Beispiel dieses *epistemologischen Bruchs* mit der gängigen und dominanten Transitionsforschung eine methodologische Kritik an diesem Forschungsstand anbringen lässt. Die Deutschschweizer Transitionsforschung geht seit knapp zwanzig Jahren der Frage nach, weshalb Jugendliche verzögert in Berufsbildungen eintreten. Dabei wurden und werden rein quantitative Vorgehensweisen durch qualitative bzw. *mixed-methods*-Ansätze ergänzt. Die Frage nach den Gründen für die Verzögerung blieb jedoch stets im Fokus – und so wurden bis anhin kaum bis gar keine Erkenntnisse aus den Schilderungen der Jugendlichen selbst abgeleitet.

Diese Nichtbeachtung der jugendlichen Sichtweise kann dabei wie folgt gedeutet werden: einerseits durch die subalterne Stellung der gefährdeten Jugendlichen in der Transitionsforschung, andererseits durch die Entstehung dieses Forschungsfeldes anlässlich einer sich ausweitenden Jugendarbeits- und Ausbildungslosigkeit und der politischen Thematisierung dessen als ein Jugendproblem. Auch wenn in der Bildungsstatistik Klarheit darüber herrscht, wie viele Jugendliche von diesen Übertrittsverzögerungen betroffen sind – lange war das Ausmaß unklar bzw. wurde auch bildungspolitisch und wissenschaftlich *opakisiert*³ –, so bleibt die Frage nach dem *Weshalb* nach wie vor und

-
- 3 Ende der 1990er Jahre wuchs im Rahmen des Ausbaus des Übergangssystems bzw. des Lehrstellenabbaus die Anzahl Jugendlicher in Übergangsausbildung und -maßnahmen. Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) ging von etwa 10 000 Jugendlichen aus (Gertsch, Gerlings und Modetta, 1999). Für Thomas Meyer (2003, S. 101) handelte es sich bei dieser Zahl schon damals um eine «eher konservative Schätzung». Basierend auf den TREE-Daten ging er zusammen mit Kolleg:innen bis heute von 20 000 bis 23 000 Jugendlichen, d. h. rund einem Viertel aller Schulabgänger:innen, aus. Diese unterschiedlichen Zahlen lassen sich durch eine unterschiedliche Definitionspraxis erklären. Bundesnahe Institute wie das Bundesamt für Statistik (BFS), aber auch die SKBF und die EDK vollziehen eine künstliche Trennung zwischen Übergangsausbildungen einerseits und Übergangsmaßnahmen andererseits. Sie zählen im Hinblick auf eine Opakisierung der tatsächlichen Anzahl Jugendlicher im Übergangssystem nur Brückenangebote und Motivationssemester. Demgegenüber berücksichtigen die TREE-Daten neben den Brückenangeboten und Motivationssemestern auch Praktika, Vorlehre und Zwischenlösungen. Seit Mitte der 2010er Jahre lässt sich seitens bundesnaher Institute eine leichte Diskursverschiebung feststellen, indem nicht mehr nur von Jugendlichen in Brückenangeboten und Zwischenlösungen, sondern auch von verzögerten Übertritten die Rede ist (Babel et al., 2016; SKBF, 2018). Mitgerechnet werden nun auch seitens BFS und SKBF sowohl Übergangsausbildung als auch Übergangsmaßnahmen. Vor diesem Hintergrund darf es nicht überraschen, dass sich auch das SBFI (2015, S. 2), ehemals das BBT, mit knapp zwanzigjähriger Verspätung den Zahlen der TREE-Daten annähert. Aktuell schreibt das SBFI, wie sich «[t]rotz abnehmender Zahl der Schulabgängerinnen und Schulabgänger, stetig wachsendem Angebot an beruflichen Grundbildungen EFZ und EBA sowie des Rückgangs der Jugendarbeitslosigkeit [...] die Teilnehmerzahl von Zwischenlösungen [gemeint ist in diesem Fall das Übergangssystem] nicht wesent-

mehr denn je umstritten. In ihrer positivistischen Prämisse gelingt es der gängigen Transitionsforschung aber nicht, die gesellschaftliche Unstrittigkeit ihrer Frage zu erfassen und zu durchdringen (Walther, 2016). Trotz der Ausdifferenzierung der Datenlage und der Auswertungsmethodik verhärten sich die theoretischen Fronten, und die Deutungen entfernen sich voneinander. Beispielhaft zeigt sich dies an der Diskussion rund um die statistische Übervertretung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergangssystem, welche je nach theoretischer Prämisse divergent erklärt wird. So weisen bildungssoziologische Ansätze seit nunmehr zwanzig Jahren auf Diskriminierung hin, während Bildungsökonominnen und Theoretikerinnen der *Rational Choice* in Nicht-Beachtung genannter Studien Bildungsungleichheiten als Produkt einer freien Wahl (v)erklären.

Wenn es diesbezüglich in der Disziplinarität vielleicht ansatzweise verständlich sein könnte, dass Jaik und Wolter (2019) in bildungsökonomischen Zeitschriftenartikeln bildungssoziologische Studien nicht beachten, bleibt es jedoch unverständlich, wenn die SKBF in ihrem Schweizer Bildungsbericht die Bildungssoziologie kaum berücksichtigt.⁴ Die Übervertretung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergangssystem wird darin mit Verweis auf ein hausinternes *working paper* der SKBF einzig als Wahlentscheidung von Jugendlichen gedeutet (SKBF, 2018, S. 106). Vermerkt wird zwar auch, dass es für «unterschiedliche Verhalten von einheimischen Jugendlichen und solchen mit Migrationshintergrund an der Schwelle zur nachobligatorischen Ausbildung [...] verschiedene Erklärungen» (ebd.) gibt. Diese *verschiedenen Erklärungen*, beispielsweise die Studie von Imdorf, Haeberlin und

lich verändert» hat. Weiter stellt das SBFI fest, dass «vorläufig fast ein Viertel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Weg in die Arbeitswelt nur über Zwischenstationen schaffen», um dann weiter ohne Beleg anzufügen, dass dieser Zustand auf «Lernschwäche, Migration und hohe Anforderungen der Ausbildungsbetrieb» (ebd.) zurückzuführen sei.

- 4 Zur Erinnerung: Stefan Wolter ist seit 1999 Direktor der SKBF; seine Ernennung wird vom Soziologen Streckeisen (2013, S. 143) als ein «politisches Programm» gedeutet, denn es gelang Wolter, die Bildungsökonomie in der Schweizer Bildungsforschung und Bildungspolitik zu positionieren.

Kronig (Haeberlin et al., 2005; Imdorf, 2017), welche Diskriminierung bei der Lehrstellen(nicht)vergabe an Jugendliche mit Migrationshintergrund belegen, werden im Bildungsbericht der SKBF aber mit keinem Wort ausgeführt. Stattdessen wird mit einem weitgehend unbelegten Verweis auf eine sogenannte «differenzierte Analyse» (SKBF, 2018, S. 106) behauptet, dass «Jugendliche mit Migrationshintergrund vor allem aufgrund unterschiedlicher Bildungspräferenzen (d. h., einer ausgeprägteren Vorliebe für allgemeinbildende Optionen anstelle einer Berufsbildung) häufig von einem Sofortübertritt abgehalten werden» (ebd.).

Die bildungssoziologische Kritik der Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Lehrstellenvergabe wurde somit seitens der SKBF in eine Kritik der Diskriminierten selbst umgewandelt. Nunmehr scheinen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund (und deren Eltern) dafür verantwortlich, dass sie ohne Lehrstellen dastehen. Wissenschaftlich und gesellschaftspolitisch betrachtet scheint mir dies äusserst problematisch zu sein, insbesondere, wenn wir an die Rezeption der SKBF in der Schweizer Bildungslandschaft denken und daran, wie der Bildungsbericht entsteht (Preite, 2021b). Zur Erinnerung: Beim Bildungsbericht handelt es sich um eine Auftragsstudie von Bund und Kantonen bzw. der SBFI und der EDK, die seit 2006 alle vier Jahre an die SKBF vergeben wird. Ziel ist, bildungswissenschaftliche Studien für die «Bildungspolitik und die im Bildungswesen tätigen Akteure» (SKBF, 2018, S. 6) aufzuarbeiten. Ungenannt bleibt dabei aber, nach welchen Kriterien diese Aufarbeitung vollzogen wird, d. h., wie im Bildungsbericht darüber entschieden wird, welche Erkenntnisse der Bildungswissenschaften berücksichtigt werden und welche nicht. Im beschriebenen Fall scheint es dabei keine rein wissenschaftliche Auswahl zu sein, zumal wie gesagt einem hausinternen *working paper* der Vorrang vor einem *high-ranked peer-reviewed* Artikel gegeben wurde.

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, wenn diese Behauptung unreflektiert über die Bildungs- und Sozialpolitik bis hinein in die Beratungspraxis einfließt. Beispielhaft kann hierzu die Nennung einer Berufsberaterin im Rahmen des Leitfadens des Eidgenössischen Depar-

tements des Inneren zur sogenannten *Begleitung und Unterstützung sozial benachteiligter Eltern bei der Berufswahl ihrer Kinder* herangezogen werden, als diese mit den Worten zitiert wird, dass «[g]erade bildungsferne Jugendliche und Eltern mit Migrationshintergrund [...] das (duale) Ausbildungssystem zu wenig» kennen und deshalb den Berufsorientierungsprozess «nicht genügend begleiten» würden in der Annahme, «dass es für das Kind entweder eine Mittelschule sein müsse oder dann nur noch die ›Fabrik‹ als unattraktive Alternative» bleibe (Neuenschwander, Rösselet, Benini und Cecchini, 2016, S. 2). Unterschlagen wird in diesem Zusammenhang, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund bei der Lehrstellenvergabe diskriminiert werden und dass auch Akteur:innen mit Migrationshintergrund ein Recht auf Bildungsaspiration haben.⁵ Denn in dieser Behauptung wird mit keinem Wort vermerkt, dass in Relation betrachtet mehr Jugendliche mit als solche ohne Migrationshintergrund im Berufsbildungssystem ausgebildet werden, ohne dabei aber – und das ist der entscheidende Punkt – äquivalent von den Vorzügen dieses Systems, beispielsweise der Durchlässigkeit, zu profitieren (Meyer und Sacchi, 2020; Murdoch et al., 2017). Wie kann es vor diesem Hintergrund rechtens sein zu behaupten, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund das durchlässige Berufsbildungssystem nicht kennen, obwohl vieles darauf deutet, dass ihnen primär der Zugang dazu verwehrt bleibt?⁶

-
- 5 Es ist interessant zu beobachten, wie sich die Erforschung der Bildungsaspiration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Rahmen der Rational-Choice-Theorie entwickelt hat. Lange wurde gesagt, dass diese Jugendlichen eine niedrigere Bildungsaspiration (die Rede war von sekundären Herkunftseffekten) hatten. Nunmehr spricht man von unrealistischen und überhöhten Bildungsaspirationen. Es erstaunt, mit welcher Beharrlichkeit bis Indifferenz Relikowski et al. (2012) die intergenerationalen Bildungsaspirationen von migrantischen Akteur:innen nicht anerkennen (wollen). Hierzu kann beispielhaft eine Textpassage genannt werden, in der Relikowski et al. Interviewtranskripte mit migrantischen Eltern anführen, nur um die darin von den Eltern geäußerten Bildungsaspirationen als «einfache Heuristik» (Relikowski et al., 2012, S. 117f.) zu diskreditieren.
- 6 Selbst im Nahstellenbarometer, einer Auftragsstudie des SBFJ, ist vermerkt, dass Jugendliche mit ausländischer Staatsbürgerschaft im Durchschnitt 25,7

In Anbetracht dieser Ausgangslage machte es für mich als Nachwuchswissenschaftler keinen Sinn, diesen wissenschaftlichen Grabenkampf positivistisch überwinden zu wollen. Wie auch hätte ich als «Einzelmaske» versuchen können, mit großangelegten, finanz- und personalstarken Forschungsinstituten wie zum Beispiel der SKBF, dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) oder den *leading houses* des SBFI zur Berufsbildungsforschung zu konkurrenzieren? Zumal dies selbst dem TREE-Forschungsprojekt, dem Soziologieprofessor Christian Imdorf oder auch kritischen Stimmen innerhalb der EHB kaum gelungen ist. Ebenso schien es mir aber genauso bedeutungslos, einzig eine erkenntnistheoretische Kritik anzubringen. In dieser Hinsicht bot sich der Einzelfallstudienansatz als eine valable und pragmatische Möglichkeit an, um mittels eines empirisch-konstruktivistischen Ansatzes durch gelebte Geschichten die Perspektive dieser Jugendlichen sichtbar werden zu lassen. Nur so war in erkenntnistheoretischer Hinsicht Kritik an der Transitionsforschung, ihrer ökonomistischen Vereinnahmung und der Empirie-negierenden Glorifizierung des Berufsbildungssystems möglich. Voraussetzung hierfür war ein *epistemologischer Bruch*, um den Jugendlichen und ihren Geschichten nicht mehr ein Randdasein

Bewerbungen schreiben, bis sie eine Lehrstelle erhalten. Bei Jugendlichen mit Schweizer Staatsbürgerschaft sind es durchschnittlich 7,2 Bewerbungen, d. h. fast viermal weniger. Imdorf (2011, S. 49) erklärt, wie diese ungleiche Anzahl Bewerbungsschreiben zustande kommt und welche Folgen – er spricht von einem «Teufelskreis» – sich daraus für Jugendliche mit Migrationshintergrund ergeben. Auf der Grundlage einer Diskriminierung bei der Lehrstellenvergabe müssen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund zwangsläufig häufiger bewerben. Dieser Tatbestand kann «es ihnen zunehmend erschwer[en], die einzelnen Bewerbungen mit der geforderten Sorgfalt – die von den Betrieben wiederum als Interesse für den Beruf ausgelegt wird – auszugestalten» (ebd.). Dies bedeutet für die Jugendlichen auch, «sich auf geographisch weiter entfernte Stellen zu bewerben, was den Bedürfnissen mancher Schweizer Betriebe zuwiderläuft». Sie haben «am liebsten Auszubildende aus der näheren Umgebung, die morgens sicher pünktlich zur Arbeit erscheinen» (ebd.).

in der Transitionsforschung zuzuschreiben, sondern an ihren Einzelfällen gesellschaftliche Prozesse und Verhältnisse analytisch zu durchdringen.

6.2 Handlungsfähigkeit im Übergangsregime

Im vorliegenden Buch wurde eine Theoretisierung der Werdegänge dieser Jugendlichen mit Bezug zum Konzept des Übergangsregimes und der Handlungsfähigkeit in diesem vollzogen. So konnten gesellschaftliche Kräfte und Ungleichheiten des Übergangsgeschehens berücksichtigt und der individuelle Umgang damit erforscht werden. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass es hier um mehr als das individuelle Handeln von gefährdeten Jugendlichen mit Ungleichheit ging. Hätte der Fokus hierauf gelegen, wäre beispielsweise sehr wohl eine Theoretisierung der Werdegänge auch mit resilienztheoretischen Ansätzen möglich gewesen. Dem war aber nicht so, weil, wie nur allzu kurz angedeutet (vgl. Fußnote 8), eine Reihe von transitions- und jugendtheoretischen blinden Flecken in diesen Ansätzen zu verorten ist (Hutcheon und Lasiewicz, 2014).

So zum Beispiel scheint mir in der resilienztheoretisch verorteten Transitionsforschung nach wie vor ungeklärt, was mit gelingender Entwicklung trotz Gefährdungslage gemeint ist. Ebenso erlaubt eine solche Prämisse kaum, die Gefährdungszuschreibung *per se* zu theoretisieren, zumal Risiko- und Schutzfaktoren substanziell und nicht relational benannt werden. Demgegenüber ging es mir mit diesem Buch nicht darum, Ausnahmen zu erforschen noch diese als Ausnahme zu stilisieren. Im Gegenteil: Am Beispiel der Fokussierung auf die Handlungsfähigkeit von als gefährdet geltenden Jugendlichen wollte gezeigt werden, wie gesellschaftliche Kraft- und Machtverhältnisse auch hier mitschwingen. Die porträtierten Jugendlichen manövrieren sich sozusagen in unterschiedlichen Modi, Tempi *und* Lebenswelten durch ein Übergangsregime. Am Beispiel ihrer Werdegänge werden dabei unterschiedliche Abrasionen sichtbar, die wiederum auf die Konstellation des Übergangsregimes schließen lassen. Darin liegt sozusagen die Essenz

der Arbeit: Am Beispiel der untersuchten Werdegänge und Lebenswelten werden mehr als die Einzelgeschichten sichtbar, nämlich, dass in der lebensweltlichen Rekonstruktion der Werdegänge stets die Reproduktionspraktiken sozialer Ungleichheit zu analysieren sind.

Als blinder Fleck des Buchs bleibt jedoch, dass eine gender- bzw. männlichkeitstheoretische Analyse der Werdegänge weitgehend fehlt. Und dies, obwohl es sich bei den untersuchten Einzelfällen um männliche Jugendliche und in sechs von sieben Fällen um männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund handelt. Angemerkt sei hierzu, dass andeutungsweise einzelne Verschränkungen zwischen Übergangs-, Gender- und Migrationsregime in den Buchkapitel sichtbar werden. Beispielsweise wurden der Hiphop und die Online-Comedy bzw. das Internet allgemein als lebensweltlicher Ort der Untersuchung der Werdegänge von männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund gewählt. Ebenso wurden Widersetzungspraktiken von männlichen Jugendlichen gegenüber der Berufsorientierung des Übergangsregimes als gemäßigte und zerstörerische Anpassungen dieser theoretisiert.

Dieser fallspezifische Blick auf die Jugendlichen lässt eine Männlichkeitsperspektive erahnen, die sehr wahrscheinlich eine *exaltierte* und *gewitzte* Form der Handlungsfähigkeit berücksichtigt und akzentuiert hat. Diese Verbindung zwischen der eher exaltierten bis gewalttätigen Form der Widersetzung und der hegemonial orientierten Männlichkeitsinszenierung bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist in der Männlichkeitsforschung wiederum vielfältig untersucht. Spindler (2007) spricht hierzu von einer *Orientierung und Falle zugleich*, Weber (2007) von *symbolischen Kämpfen*. Thielen (2014b) wiederum macht in seinen Arbeiten weiter darauf aufmerksam, wie in der Berufsorientierung seitens von Lehrpersonen mit ebendiesem hegemonialen Männlichkeitsbild (Hand vor Kopf, Kraft vor Geschicklichkeit usw.) operiert wird, um gefährdete Jugendliche in männlich dominierte, jedoch gesellschaftlich untergeordnete Berufsfelder (z. B. Fabrik- und Industriearbeit vor Handwerk) umzulenken. Erst allmählich lässt sich also erahnen, wie durchdringend die Reproduktion der sozialen Ungleichheit nach Geschlecht *und* Herkunft auch im Rahmen der Berufsbildung und der Berufsorientierung operiert.

Nicht von ungefähr zielte der unsägliche Diskurs der Akademisierungsfalle, der von Mitte-links bis weit ins politisch rechte Lager Gehör fand, auf eine Abwertung der universitären Hochschulen und des Gymnasiums, nachdem sich Frauen auch diese Bildungsstätten gleichberechtigt anzueignen versuchten. Hinzu kommt, dass in dieser Behauptung der Akademisierungsfalle südeuropäische Bildungssysteme systematisch abgewertet bzw. als minderqualifizierend im Vergleich zum Schweizer Berufsbildungssystem dargestellt werden. Und so zielt die wiederkehrende Phrase, dass Mädchen, junge Frauen und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie deren Eltern das Schweizer Berufsbildungssystem nicht kennen und anerkennen, letztlich auch darauf, diese migrantischen und weiblichen Akteur:innen trotz ihrer Bildungsaspiration weiterhin unterzuordnen. Auch vor diesem Hintergrund ist eventuell noch zu wenig bekannt, wie in der Verstrickung des Gender-, Migrations- und Übergangsregimes auch die Werdegänge und Lebenswelten von historisch benachteiligten Jugendlichen mitgeprägt und mitbedingt werden.

Dies einmal gesagt, gilt es abschließend zu eruieren, weshalb sich Ardi exaltierter bzw. zerstörerischer als Blerim und Bruno widersetzt. Einmal in die Enge gedrängt, bleibt ihm vielleicht auch angesichts einer hegemonialen Männlichkeitsorientierung nur diese eine Form der Externalisierung des Konflikts übrig. Analog der *Uslender Production*, die *rappen*, sie seien *diskriminiert und nicht integriert, und dennoch so sprechen, als hätten sie Germanistik studiert*, wird demnach das Konjunktive als ein «Möglichkeitsraum» (King, 2013, S. 39) und eine «selbstgewählte Entscheidung» (Bourdieu, 2002, S. 62) zugleich betont (*ich werde nicht Germanistik studieren, obschon und auch wenn ich diskriminiert wurde*). Und so bleibt diese «implizite Weigerung, an der Konkurrenz teilzunehmen», analog dem, was Willis (2013, S. 203f.) bei der männlichen Gegenschulkultur der *Lads* analysiert hat, daher «ein radikaler Akt». Darin eingelagert ist der zum Scheitern verurteilte Versuch, einer hegemonialen Männlichkeitsinszenierung nachzueifern, ohne selbst «an der eigenen Unterdrückung durch Bildung mitzuwirken» (Willis, 2013, S. 204).

6.3 Vier Erkenntnisse und zwei Implikationen

Die Resultate der Studie lassen sich abschließend wie folgt zusammenfassen: Mir scheint die Mitberücksichtigung der *lebensweltlichen Perspektive* ein Kriterium, wenn nicht das Hauptkriterium des Buches zu sein. Durch die Analyse der Fälle zeigte sich allmählich, welchen erkenntnistheoretischen Mehrwert eine solche *lebensweltliche* Erforschung von Werdegängen beinhaltet (vgl. Haumann, 2006). So kamen nicht nur verborgene Aspekte zum Vorschein, zum Beispiel die postmigran-tischen Jugendkulturen (vgl. Krompæk und Preite, 2018; Preite, 2016, 2018a) oder der Parallelwerdegang als Lehrling *und* Youtuber (Preite, 2018b). Es zeigte sich auch, wie der Werdegang mit den Lebenswelten als einer «soziosymbolischen Homologie» (Willis, 1981, S. 236) unabdingbar verknüpft ist. Sinnbildlich muss hier darauf hingewiesen werden, dass mir als Forschendem die Werdegangsaspiration von Ardi als Video-Editor erst ab dem Zeitpunkt bewusst und mitgeteilt wurde, als ich durch Brunos Hinweis begann, mich für Ardis Lebenswelt als Youtuber zu interessieren. Ohne diese Berücksichtigung des Lebensweltlichen, die mit Brunos Hinweis erkenntnistheoretisch zugleich einer Serendipität entsprang, wäre auch mir Ardis Berufsorientierung ähnlich verborgen geblieben wie seinen Lehrpersonen.

Betrachten wir die Situation der sogenannten gefährdeten Jugendlichen im Besonderen, so fällt auf, wie konstituierend diese Gefährdungszuschreibung für die Werdegänge und Lebenswelten dieser Jugendlichen ist – dies ein zweites Resultat. Beständig scheint eine «Ungleichheitssemantik» (Wiezorek, 2009, S. 181) den Werdegang und die Lebenswelten des Jugendlichen zu rahmen; sei es beispielsweise, indem die soziale Herkunft oder der Migrationshintergrund als eine bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Verklärung dafür dient, um bei diesen Jugendlichen geringere Medienkompetenzen oder auch unrealistische Berufsaspirationen zu diagnostizieren. Nicht von ungefähr sehen sich diese Jugendlichen in ihren Werdegängen und Lebenswelten in gewisser Hinsicht auch dazu aufgefordert, sich an diesem Stigma des Gefährdetseins abzarbeiten bzw. sich dieser Gefährdungsdiagnose zu widersetzen.

In analytischer Weise scheinen die Strategien der Verarbeitung der Gefährdungszuschreibung der porträtierten Jugendlichen sowohl im bildungsinstitutionellen wie auch im lebensweltlichen Bereich Ähnlichkeiten aufzuweisen. Dies stellt eine dritte Haupterkennnis dar. Analog zu den berufsorientierenden Widersetzungspraktiken von Ardi, Bruno und Blerim in der Übergangsausbildung könnten in Anlehnung an Goffman (2006) ebenso die jugendkulturellen Artikulationen von Baba Uslender, Swissmeme und Albastyeeler als *gemäßigte bis zerstörerische sekundäre Anpassungen* gedeutet werden. Artikuliert und bezeugend sind darin sowohl Formen des Umgangs mit unsicheren Zukunftsprognosen wie auch (Rück-)Aneignungen von Handlungsfähigkeit und Handlungsbefähigung trotz oder eben genau aufgrund einer Gefährungsdiagnose.

Gefährdete Jugendliche scheinen somit entgegen gemeinläufigen Annahmen einer gegenwärtig passungstheoretisch durchdrungenen Berufsorientierung – dies ein viertes und letztes Resultat – womöglich nur zu gut darüber Bescheid zu wissen, welche berufliche und gesellschaftliche Zukunft ihnen *realistisch* auch offensteht. Umso mehr sehen sich diese Jugendlichen eventuell stärker als andere dazu aufgefordert, ihr Heft selbst in die Hand zu nehmen. Machen wir uns dabei nichts vor: Für gefährdete Jugendliche funktioniert der Lehrstellenmarkt primär im Sinne einer Unterbringung und Abkühlung (Meyer und Sacchi, 2020). Mit den nachrückenden, geburtenstarken Jahrgängen und den noch nicht abzuschätzenden Folgen der Corona-Krise für den Lehrstellenmarkt dürfte sich diese Dynamik eher zuspitzen als entschärfen. Auch vor diesem Hintergrund scheint es mir obsolet, eine restriktive Orientierungs-, Beratungs- und Steuerungspraxis beim Übergang in die Sekundarstufe II zu fordern. Genauso obsolet scheint es mir aber auch, auf einen Ausbau des Lehrstellenangebots zu hoffen. In einem arbeitsmarktorientierten Berufsbildungssystem dürfte sich ein Lehrstellenüberhang auch nicht mit direkten und indirekten Quersubventionen für Lehrbetriebe erzwingen lassen.

In Anbetracht dessen plädiere ich bildungspolitisch in mittel- und langfristiger Perspektive eher für eine Erweiterung des Zugangs zu Fachmittelschulen und ausgehend davon zu den Fachhochschulen.

Es erstaunt mich dabei immer wieder aufs Neue, welche Gefahren Vertreter:innen der Berufsbildung in solch einer breiteren Öffnung der Fachmittelschulen für das Berufsbildungssystem sehen. Ganz so, als ob der hochgelobte Gold-Standard der Berufsbildung unweigerlich zerbröseln würde, sobald den Jugendlichen und insbesondere den Gefährdeten unter ihnen mit der Fachmittelschule eine Alternative bereitstünde. Ein bisschen mehr Vertrauen in das eigene Berufsbildungssystem mitsamt Lehrstellenmarkt scheint mir hier angebracht.

Bis dahin, d. h. kurzfristig betrachtet können wir es uns aber nicht leisten, weiterhin auf diese bildungspolitisch eher umstrittene Öffnung der Fachmittelschulen mitsamt Hochschulzugang zu warten. Und so scheint es mir als Jugendsoziologe unabdingbar, die Gefährdungszuschreibung dieser Jugendlichen *per se* und gegenwärtig in Frage zu stellen. In Anlehnung an Eulenbach (2016) könnte es hierzu eventuell eine Möglichkeit sein, die durchaus *eigensinnigen* Werdegänge dieser Jugendlichen als einen Akt des *unternehmerischen Selbst* (Bröckling, 2009) zu reinterpretieren. Die als primäre und sekundäre Anpassung gerahmten Handlungen von Ardi, Bruno und Blerim könnten demnach als Formen der Verwirklichung eines Selbstunternehmertums wie im Falle von Zeki Bulgurcu und Granit Dervishaj bzw. *Baba Uslender* gelesen werden, als ein Akt der Selbstbefähigung, um in Zeiten von entstandardisierten Übergängen den unsicheren und prekarisierenden Zukunftsprognosen zu trotzen. So gesehen fungieren diese eigensinnigen Selbstbefähigungen der Jugendlichen demnach als eine informelle und (vor)berufliche Selbstausbildung, um den eigenen und gefährdeten Werdegang selbstbestimmt mitzugestalten. Umgekehrt darf es dabei in einer Beratungspraxis aber niemals unberücksichtigt bleiben, welchen *Effort* diese Jugendlichen auch in dieser Hinsicht leisten, wenn sie trotz ungleicher Ausgangslagen diese Wege gehen. Vor diesem Hintergrund könnte die Geschichte von Ardi, Blerim, Bruno, Zeki, Baba Uslender und Granit Dervishaj letztlich beispielhaft für alle Jugendlichen stehen, bei denen wir (Sozial-)Pädagog:innen eine Gefährdungslage zwar berücksichtigen, niemals aber determinieren dürfen.

Literatur

- Alim, H. S., Ibrahim, A. & Pennycook, A. (Hg.) (2009). *Global linguistic flows. Hip hop cultures, youth identities, and the politics of language*. New York: Routledge.
- Androutsopoulos, J. (2011). Die Erfindung des Ethnolekts. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 41, 93-120.
- Androutsopoulos, J.; Juffermans, K. (2014). Digital language practices in superdiversity: Introduction. *Discourse, Context und Media*, 3(4-5), 1-6. Doi: 10.1016/j.dcm.2014.08.002
- Aratnam, G. J. (2012). *Hochqualifizierte mit Migrationshintergrund. Studie zu möglichen Diskriminierungen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. Basel: edition gesowip.
- Aratnam, G. J., Schmid, S. & Preite, L. (2017). *Musikhochschulen und Migration*. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yildiz (Hg.). *Migration, Stadt und Urbanität: Perspektiven auf die Heterogenität migran-tischer Lebenswelten* (S. 381-401). Wiesbaden: Springer VS. Doi: 10.1007/978-3-658-13779-3_20
- Ayda, E.; Tuna Tasan, K. & Vranken, J. (2011). Diversity matters: Immigrant entrepreneurship and contribution of different forms of social integration in economic performance of cities. *European Planning Studies*, 18 (4), 521-543. Doi: 10.1080/09654311003593556
- Baba Uslender (2011). Uslender do, Uslender det. <https://www.youtube.com/watch?v=lkuGX5JmCi8>
- Baba Uslender & Effe (2012). Baustellensong. https://www.youtube.com/watch?v=KvHHH_2hSxw

- Baba Uslender & Effe (2013). M3 Song. <https://www.youtube.com/watch?v=Yok3SZyLLps>
- Baba Uslender, Effe & Ensy (2012a) Heb de Latz Nr. 6. <https://www.youtube.com/watch?v=BuwpF-l4teUundindex=3undlist=RDzz202jMhus>
- Baba Uslender, Effe & Ensy (2012b) Schwarzi Schoof. <https://www.youtube.com/watch?v=haTEfVPwx9o>
- Baba Uslender, Effe & Ensy (2012c). Kingz. <https://www.youtube.com/watch?v=zz202jMhus>
- Babel, J.; Laganà, F. & Gaillard, L. (2016). Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Badawia, T. (2002). «Der dritte Stuhl»: eine Grounded-theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bader, D. & Fibbi, R. (2012). Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial. Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Neuenburg: Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.
- Baigger, K. (2015). Der Youtube-Star aus Schwamendingen. nzz.ch. (10.2.2015)
- Bampton, R. & Cowton, C. J. (2002). The E-Interview. FQS Forum: qualitative Sozialforschung, 3(2) Art. 9. Doi: 10.17169/fqs-3.2.848
- Barth, V. & Angst, S. (2018). Sind Schüler in Brückenangeboten psychisch belastet? Explorative Untersuchung zum Bedarf von unterstützenden Maßnahmen in Brückenangeboten. In: F. Sabatella & A. von Wyl (Hg.): Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf: Psychische Belastungen und Ressourcen (S. 75-91). Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Bayard Walpen, S. (2013). Obligatorischer Schulabschluss - wie weiter? Zur Bedeutung von Kompetenzeinschätzungen für den Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung. Zürich: Seismo.
- Becker, R., Jäpel, F. & Beck, M. (2013). Diskriminierung durch Lehrpersonen oder herkunftsbedingte Nachteile von Migranten im

- Deutscheschweizer Schulsystem? *Swiss Journal of Sociology*, 39(4), 517-549. Doi: 10.7892/boris.44457
- Becker, R. & Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Behrens, M.; Ganß, P. & Schmidt-Koddenberg, A. (2017). Berufsorientierung in einer postmodernen, diversitätsgeprägten Gesellschaft. In: T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hg.): *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S.21-38). Münster: Waxmann.
- Bojanowski, A. (2012). «Moratorium 2.0». Oder: Wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individuationsprozesse eingreift. In: G. Ratschinski & A. Steuber (Hg.): *Ausbildungsreife: Kontroversen, Alternativen und Förderansätze* (S. 115-132). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonfadelli, H.; Bucher, P.; Hanetseder, C.; Hermann, T.; Ideli, M. & Moser, H. (Hg.) (2008). *Jugend, Medien und Migration: Empirische Ergebnisse und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonfadelli, H.; Bucher, P.; Piga, A. (2007). Use of old and new media by ethnic minority youth in Europe with a special emphasis on Switzerland. In: *Communications*, 32(2), 141-170. Doi: 10.1515/COMMUN.2007.010
- Bonvin, J.-M. & Rosenstein, E. (2016). From inclusiveness to selectivity: paradoxical outcomes of youth transition policies in Switzerland. *Sociologia del Lavoro*; 141(1), 39-45.
- Bourdieu, P. (1971). Le marché des biens symboliques. *L'année sociologique*, 22, 49-126.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf ethnologischen Grundlagen der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (2007). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2009). Religion. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2010). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2007). Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (2011). Soziologie als Beruf. Berlin, New York: De Gruyter.
- Brahm, T.; Euler, D. & Steingruber, D. (2014). Transition from school to VET in German-speaking Switzerland. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(1), 89-104. Doi: 10.1080/13636820.2013.877066
- Brockmann, M. (2011). Problematising short-term participant observation and multi-method ethnographic studies. *Ethnography and Education*, 6(2), 229-243. Doi: 10.1080/17457823.2011.587361
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. London: SAGE.
- Bröckling, U. (2009). Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Büchel, K.; Geiss, M. & Hägi, L. (2022, im Druck). Berufsbildung, Konjunktur und Arbeitsmarkt. In: I. Brühwiler, L. Criblez, C. Crotti, M. Helfenberger, M. Hofmann & K. Manz (Hg.): *Schweizer Bildungsgeschichte. Systementwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. Zürich: Chronos.
- Buchmann, M. & Kriesi, I. (2012). Geschlechtstypische Berufswahl. Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. In R. Becker & H. Solga (Hg.): *Soziologische Bildungsforschung*. (S. 256-280). Wiesbaden: Springer VS.
- Bude, H. (2013). *Bildungsspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Bulgurcu, Z. (2016a). Irgendwie geht es nicht auf: mit 16 Jahren ist man für fast alles zu jung, ausser, sich dafür zu entscheiden, welchen Beruf man für den Rest seines Lebens machen will. <https://www.facebook.com/swissmeme1/photos/a.194712427358525.1073741827.194707187359049/688111811351915/?type=3undtheater>

- Bulgurcu, Z. (2016b). The Usländerstruggle is real ... <https://www.facebook.com/swissmeme1/?fref=ts>
- Bundesamt für Statistik (2014). Online-Aktivitäten. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (2017a). Lernende: Basistabellen 2015/16. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (2017b). Szenarien 2016-2025 für das Bildungssystem: Grafiken der Publikation. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik (2018). Lernende: Basistabellen 2016/17. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (2019). Lernende: Basistabellen 2017/18. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (2020). Lernende: Basistabellen 2018/19. Neuchâtel: BFS.
- Castel, R. (2009). Negative Diskriminierung. Jugendrevolten in den Pariser Banlieues. Hamburg: Verlag Hamburger Edition.
- Cattaneo, M. A. & Wolter, S. C. (2016). Die Berufsbildung in der Pole-Position. Die Einstellungen der Schweizer Bevölkerung zum Thema Allgemeinbildung vs. Berufsbildung (Working Paper Nr. 18). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis. London: SAGE.
- Clark, B. R. (1960). The «Cooling-Out» Function in Higher Education. *American Journal of Sociology*, 65(6), 569-576.
- Clarke, J.; Hall, S.; Jefferson, T. & Roberts, B. (1981). Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: H. Berger, A. Honneth, R. Lindner, U. Mass, J. Paech & R. Paris (Hg.): *Jugendkultur als Widerstand* (S. 39-132). Frankfurt am Main: Syndikat.
- Connell, R. (2015). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cuconato, M. & Walther, A. (2015). «Doing transitions» in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 283-296. Doi: 10.1080/09518398.2014.987851
- Dahmen, S.; Bonvin, J.-M. & Beuret, B. (2017). The dynamics of youth policies in Switzerland: between participation and activation. In:

- H.-U. Otto, V. Egdell, J.-M. Bonvin & R. Atzmüller (Hg.): *Empowering Young People in Disempowering Times. Fighting Inequality Through Capability Oriented Policy* (S. 144-156). Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1977). *Rhizom*. Berlin: Merve.
- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS
- Dietrich, M. & Seeliger, M. (2013). Gangsta-Rap als ambivalente Subjektkultur. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 37(3-4), 113-135.
- DiMaggio, P.; Hargittai, E.; Russell, N. W. & Robinson, J. P. (2001). Social implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, 27, 307-336. Doi: 10.1146/annurev.soc.27.1.307
- Dogramaci, B. (Hg.) (2013). *Migration und künstlerische Produktion*. Bielefeld: transcript Verlag. Doi: 10.14361/transcript.9783839423653
- Dolata, U. (2008). Das Internet und die Transformation der Musikindustrie: Rekonstruktion und Erklärung eines unkontrollierten Wandels. *Berliner Journal für Soziologie*, 18(3), 344-369. Doi: 10.1007/s11609-008-0025-4
- Duemmler, K. (2015). *Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen*. Bielefeld: transcript Verlag. Doi: 10.14361/transcript.9783839426579.13
- Düggeli, A. (2017). Direkter oder verzögerter Übertritt? In: M. P. Neuenchwander & C. Nägele (Hg.): *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele* (S. 163-179). Wiesbaden: Springer VS.
- Düggeli, A. & Kinder, K. (2013). Wissen aufbauen, Selbstwirksamkeit fördern und Sinnfindung begleiten- auf dem Berufswahlweg mit Schülerinnen und Schülern. In: S. Rahn & T. Brüggemann (Hg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 211-219). Münster: Waxmann.
- Ecarius, J. (2009). *Jugend und Familie: eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Effe (2014). *Du bist Willkommen*. Musikvideo. Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=bCDgaaAO6Qo> (26.5.2021).

- Eickelmann, B.; Schaumburg, H.; Senkbeil, M.; Schwippert, M. & Venemann, M. (2014). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: W. Bos et al. (Hg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich (S. 297-327). Münster, New York: Waxmann.
- El-Mafaalani, A. (2012). BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. Doi: 10.1086/231294
- Esposito, R. S., Leemann, R. J., und Imdorf, C. (2019). Establishment of a School-Based Pathway to Universities of Applied Sciences in Switzerland. *Conventions of Higher Education Access in Vocational and General Education. Swiss Journal of Sociology*, 45(3), 337-358. Doi: 10.2478/sjs-2019-0016
- Eulenbach, M. (2016). Jugend und Selbstoptimierung. Wie die Entstandardisierung von Übergängen einer neuen Subjektivierungsform den Weg ebnet. In: J. Luedtke & C. Wiezorek (Hg.): *Jugendpolitiken: wie geht Gesellschaft mit «ihrer» Jugend um?* (S. 141-161). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fibbi, R.; Lerch, M. & Wanner, P. (2010). School qualifications of children of immigrant descent in Switzerland. In: R. Alba & M. Waters (Hg.): *New dimensions of diversity: the children of immigrants in North America and Western Europe* (S 110-136). New York: New York University Press.
- Fine, G. A. & Deegan, J. G. (1996). Three principles of Serendip: insight, chance, and discovery in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(4), S. 434-447.
- Fiske, J. (1989). *Understanding popular culture*. Boston: Unwin Hyman.
- Fong, T. C. (2006). The effects of emotional ambivalence on creativity. *Academy of Management Journal*, 49(5), 1016-1030.
- Fossati, F., Wilson, A., & Bonoli, G. (2020). What Signals Do Employers Use When Hiring? Evidence from a Survey Experiment in the Ap-

- prenticeship Market. *European Sociological Review*, 36(5), 760-779.
Doi: 10.1093/esr/jcaa020
- Frieling, F. & Ulrich, J. G. (2013). Die Reformdebatte zum Übergang Schule/Berufsausbildung im Spiegel divergierender Interessen. In: N. S. Maier & T. Vogel (Hg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 69-93). Wiesbaden: Springer VS.
- Gabriel, M. (Hg.) (2004). *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gasser, U.; Cortesi, S. C. & Gerlach, J. (2012). *Kinder und Jugendliche im Internet. Risiken und Interventionsmöglichkeiten mit Grundgedanken zu einer digitalen Didaktik*. Bern: hep Verlag.
- Gaupp, N.; Geier, B.; Lex, T. & Reißig, B. (2011). Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 173-186.
- Gehret, A., Aepli, M., Kuhn, A., & Schweri, J. (2019). Lohnt sich die Lehrlingsausbildung für die Betriebe? Resultate der vierten Kosten-Nutzen-Erhebung. Zöllikon: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung.
- Gertsch, M., Gerlings, A. & Modetta, C. (1999). *Der Lehrstellenbeschluss. Evaluation. Studie über Brückenangebote*. Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern.
- Glauser, D. & Becker, R. (2016). VET or general education? Effects of regional opportunity structures on educational attainment in German-speaking Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(8), 1-25. Doi: 10.1186/s40461-016-0033-0
- Goffman, E. (1952). On Cooling the Mark Out. *Psychiatry*, 15(4), 451-463.
- Goffman, E. (2006). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (2014). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Golder, L.; Mousson, M.; Weber, E.; Ivankovic, M.; Venetz, A.; Bohn, D.; Herzog, N.; Wolter, S. C. (2019). *Nahtstellenbarometer 2019*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.

- Gomensoro, A.; Meyer, T.; Hupka-Brunner, S.; Jann, B.; Müller, B.; Oesch, D.; Rudin, M. & Scharenberg, K. (2017). Erwerbssituation im Alter von dreissig Jahren. Ergebnis-Update der Schweizer Längsschnittstudie TREE. Bern: TREE.
- Granato, M.; Krekel, Elisabeth M. & Ulrich, J. G. (2016). Allen Jugendlichen ein Ausbildungsangebot!? Wie die «Ausbildungsneigung» und «Ausbildungsreife» der Jugendlichen im Spannungsfeld politischer Auseinandersetzungen verhandelt wird. In: Jens Luedtke und Christine Wiezorek (Hg.): Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit «ihrer» Jugend um? (S. 162-185). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Grob, R. (2016). Unterhalter des Pausenplatzes. *baz.ch* (13.12.2016)
- Grønning, M., Kriesi, I., und Sacchi, S. (2020). Skill Specificity of Upper-Secondary Training Occupations and the Gender Pay Gap. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72(1), 291-315. Doi: 10.1007/s11577-020-00678-z
- Grundmann, M. (2010). Handlungsbefähigung – eine sozialisations-theoretische Perspektive. In: H.-U. Otto & H. Ziegler (Hg.): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 131-142). Wiesbaden: Springer VS.
- Grundmann, M.; Bittlingmayer, U. H.; Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2007). Bildung als Privileg und Fluch — zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: R. Becker und W. Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 43-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Grunert, C. (2016). Informelles Lernen im Jugendalter. In: M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hg.): *Handbuch informelles Lernen interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 331-343). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Guest, G.; MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Göktürk, D. (2000). Migration und Kino – Subnationale Mitleidskultur oder transnationale Rollenspiele? In: C. Chiellino (Hg.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland* (S. 329-347). Stuttgart: Metzler Verlag.

- Haeberlin, U.; Kronig, W. & Imdorf, C. (2005): Verzernte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 116-134. urn:nbn:de:0111-opus-47446
- Hall, S. (1994). Rassismus und kulturelle Identität. In: *Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument.
- Hall, S. (2001). The spectacle of the «other.» In: Margaret Wetherell, Stephanie Taylor und Simoen J. Yates (Hg.): *Discourse, theory and practice. A reader*. Newbury Park: Sage, S. 324-344.
- Haumann, H. (2006). Geschichte, Lebenswelt, Sinn: über die Interpretation von Selbstzeugnissen. In: B. Hilmer, G. Lohmann & T. Wesche (Hg.): *Anfang und Grenzen des Sinns* (S. 42-54). Weilerswist: Vekbrück.
- Heinimann, E. (2006). Organisierte Wartebänke. Jugendliche ohne Lehrstelle und Paradoxien der Massnahme «Motivationssemester». *soz:mag*, 10, 20-23.
- Herzog, W.; Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt Verlag.
- Hoffman, N. & Schwartz, R. (2015). *Gold standard: the Swiss vocational education and training system*. Washington: National Center on Education and the Economy.
- Hofmann, C. & Häfeli, K. (2015). Übergang in den Arbeitsmarkt nach einer Attestausbildung. In: K. Häfeli, M. P. Neuenschwander & S. Schumann (Hg.): *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz* (S. 189-218). Wiesbaden: Springer VS.
- Honegger, C. & Rychner, M. (1998). *Das Ende der Gemütlichkeit. Strukturelles Unglück und mentales Leid in der Schweiz*. Zürich: Limmat Verlag.
- Hufschmid, S. H. (2015). Facebook-Sprücheklopfer erreicht 140'000 Schweizer. *2omin.ch* (30.01.2015).
- Hugger, K.-U. (2009). Suche nach Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit in transnationalen Bildungsräumen des Inter-

- net. In: U. Hunger & K. Kissau (Hg.): Migration, Internet und Politik (S. 53-71). Wiesbaden: Springer VS.
- Hupka-Brunner, S. (2016). Berufsbildung – mehr als nur ein Ausbildungsprogramm. Bulletin der Schweizerischen Akademie für Geistes- und Sozialwissenschaften, (4), 48-49.
- Hupka-Brunner, S.; Meyer, T.; Stalder, B. E. & Keller, A (2011). PISA-Kompetenzen und Übergangswegen: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. In: E. M. Krekel & T. Lex (Hg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung (S. 173-188). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hutcheon, E. & Lashewicz, B. (2014). Theorizing resilience: critiquing and unbounding a marginalizing concept. *Disability and Society*, 29(9), 1383-1397. Doi: 10.1080/09687599.2014.934954
- Häfeli, K.; Neuenschwander, M. P. & Schumann, S. (2015). Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). Erfolgsfaktoren in der Berufsausbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Bern: EDK.
- Illich, I. (1981). *Shadow work*. Boston: Marion Boyars.
- Imdorf, C. (2010). Die Diskriminierung «ausländischer» Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In: U. Hoermel & A. Scherr (Hg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 197-219). Wiesbaden: Springer VS.
- Imdorf, C. (2011). Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. In: S. K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hg.): *Öffentliche Erziehung revisited* (S. 225-245). Wiesbaden: Springer VS.
- Imdorf, C. (2011). Wie «ausländische» Jugendliche bei der Ausbildungsplatzvergabe diskriminiert werden. *Sozial Extra*, 35(11), 48-51. Doi: 10.1007/s12054-011-0414-3
- Imdorf, C. (2017). Understanding discrimination in hiring apprentices: how training companies use ethnicity to avoid organisational trouble. *Journal of Vocational Education und Training*, 69(3), 405-423. Doi: 10.1080/13636820.2016.1278397
- Iske, S. (2016). Digitale Medien und informelles Lernen. In: M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hg.): *Handbuch informelles Lernen in-*

terdisziplinäre und internationale Perspektiven (S. 510-532). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Ivanova-Chessex, O. & Steinbach, A. (2017). Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungspraktiken. Zur Rolle der Lehrperson in Prozessen der (Re-)Produktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37(1), 55-69.
- Jackson, M. & Mulamila, E. (2013). *The wherewithal of life. Ethics, migration, and the question of well-being*. Berkeley: University of California Press.
- Jaik, K.; Wolter, S.C. (2019). From dreams to reality: market forces and changes from occupational intention to occupational choice. *Journal of Education and Work*, 32 (4), 320-334. Doi: 10.1080/13639080.2019.1637830
- Jain, R. (2012). Die Comedyfigur Rajiv Prasad in Viktors Spätprogramm – Post_koloniales Phantasma und die Krise des «Sonderfalls Schweiz». In: P. Purtschert, B. Lüthi & F. Falk (Hg.): *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien* (S. 176-199). Bielefeld: transcript Verlag.
- Jain, R (2014). Das Lachen über die «Anderen»: Anti-Political Correctness als Hegemonie. *Tangram*, 34, 49-54,
- Jurt, J. (1995). *Das literarische Feld. Das Konzept Pierre Bourdieus in Theorie und Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jurt, J. (2008) *Bourdieu*. Stuttgart: Reclam.
- Kamm, C., & Gebhardt, A. (2019). Risk Patterns and Bounded Agency in Vocational Orientation. *Studia paedagogica*, 24(2), 11-31. Doi: 10.5817/SP2019-2-1
- Kamm, C.; Gebhardt, A.; Gonon, P.; Brühwiler, C. & Dernbach-Stolz, S. (2019). Learners' perceptions of a career guidance curriculum in different school-based support systems in Switzerland. *Journal of Vocational Education und Training*, 72(3), 1-21. Doi: 10.1080/13636820.2019.1610474

- Keller, F. (2014). Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt. Wiesbaden: Springer VS.
- King, V. (2013). Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Wiesbaden: Springer VS.
- King, V. (2020). Zur Theorie der Jugend. Problemstellung - Konstitutionslogik - Perspektiven. In: A. Heinen, C. Wiezorek & H. Willems (Hg.): Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer «Neuvermessung» jugendtheoretischer Positionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 39-53.
- Kleinschnittger, V.; Neumann-Braun, K.; Baumgärtner, M.; Klug, D., Preite & A.; Preite, L. (2012). Risikofaktoren bei der Nutzung digitaler Medien durch Jugendliche und mögliche Handlungsstrategien im Rahmen von Prävention und Intervention. Forschungsbericht im Rahmen des nationalen Programms Jugend und Medien. Bern: Bundesamt für Sozialversicherung.
- Knecht, A. & Atzmüller, R. (2017). Von der Ausbildungsgarantie zur Ausbildungspflicht. Die Entwicklung der österreichischen Beschäftigungspolitik für Jugendliche. *Neue Praxis*, 47(3), 239-252.
- Koch, M. & Bojanowski, A. (2013). Deklassierende Dispositive. Zur kulturgeschichtlichen Dimension des zeitgenössischen Übergangsgeschehens. In: M. S. Maier & T. Vogel (Hg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf (S. 49-68). Wiesbaden: Springer VS.
- Kohlrausch, B. & Solga, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 753-773.
- Kost, J. (2013). Durchlässigkeit und Hochschulzugang in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (3), 473-492.
- Kotthoff, H.; Jashari, S. & Klingenberg, D. (2013). Komik (in) der Migrationsgesellschaft. Konstanz: UVK.
- Kriesi, I. & Basler, A. (2020). Die Entwicklung der Berufswünsche von jungen Frauen und Männern in der Schweiz. *Social Change in Switzerland*, 23. Doi: 10.22019/SC-2020-00006

- Kriesi, I. & Leemann, R. (2020). Tertiärisierungsdruck. Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das Individuum. Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Doi: 10.5281/zenodo.3678522.
- Krompæk, E. & Preite, L. (2018). Legitime und illegitime Sprachen in der Migrationsgesellschaft. In: A. Ballis & N. Hodaie (Hg.): Perspektiven auf Mehrsprachigkeit: Individuum, Bildung, Gesellschaft (S. 279-295). Berlin: De Gruyter Mouton. Doi: 10.1515/9783110535334-018
- Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lamamra, N. & Duc, B. (2018). Un contrat d'apprentissage sur cinq est résilié. HR Today, 3, 24.
- Laurens, S. (2020). Willis, Paul. In: Sapiro, G. (Hg), Dictionnaire international Bourdieu (S. 890-892). Paris: CNRS éditions.
- Leenen, R.; Grosch, W. & Kreidt, H. (1990). Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikte in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit «bildungserfolgreichen» Migranten der zweiten Generation. Zeitschrift für Pädagogik, 38(5), 753-771.
- Leemann, R. & Imdorf, C. (2011). Zum Zusammenhang von Geschlechterungleichheiten in Bildung, Beruf und Karriere: Ein Ausblick. In A. Hadjar (Hg.), Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten (S. 417-440). Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmkuhl, K.; Schmidt, G. & Schöler, C. (2013). «Ihr seid nicht dumm, ihr seid nur faul» – Über die wunderliche Leistung, Ausgrenzung als selbstverschuldet erleben zu lassen. In: M. S. Maier & T. Vogel (Hg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf (S. 115-130). Wiesbaden: Springer VS.
- Lindner, R. (1981). Jugendkultur und Subkultur als soziologische Konzepte. In: Mike Brake (Hg.): Soziologie der jugendlichen Subkulturen (S. 172-193). Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Lindner, R. (2012). Serendipity und andere Merkwürdigkeiten. VOKUS. Volkskundlich-kulturwissenschaftliche Schriften, 22(1), 5-11.

- Livingstone, D. (2006). Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. *Counterpoints*, 249, S. 203-227.
- Luedtke, J. & Wiezorek, C. (Hg.) (2016). *Jugendpolitiken: Wie geht Gesellschaft mit «ihrer» Jugend um?* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lurati, N. (2019). «Fohrlar Live»-Star wegen Drogen und Waffen vor Gericht. *Blick.ch*. (22.5.2019)
- Lüthi, S. & Wolter, S. C. (2020a). Der Einfluss der COVID-19 Krise auf den Schweizer Lehrstellenmarkt (Working Paper). Universität Zürich, Universität Bern.
- Lüthi, S. & Wolter, S. C. (2020b). Are apprenticeships business cycle proof? *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 156(1), 3. Doi: 10.1186/s41937-019-0047-1
- Maier, M. S. (2013). «Schule ist Schrott» – Jugendliche Selbstbehauptung und pädagogische Praktiken im Spannungsfeld von Aktivierungspolitik und der Pädagogik am Übergang. In: M. S. Maier & T. Vogel (Hg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 203-223). Wiesbaden: Springer VS.
- Makarova, E., Aeschlimann, B. & Herzog, W. (2019). The Gender Gap in STEM Fields: The Impact of the Gender Stereotype of Math and Science on Secondary Students' Career Aspirations. *Frontiers in Education*, 4, Art. 60. Doi: 10.3389/educ.2019.00060
- Martuccelli, D. & Singly, D. (2012). *Sociologies de l'individu*. Paris: A. Colin.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mey, E. (2015). Wege in die Arbeitswelt – dorthin, wo noch Platz ist. In: T. Geisen & M. Ottersbach (Hg.): *Arbeit, Migration und Soziale Arbeit: Prozesse der Marginalisierung in modernen Arbeitsgesellschaften* (S. 235-261). Wiesbaden: Springer VS.
- Mey, E.; Rorato, M. & Voll, P. (2005). Die soziale Stellung der zweiten Generation. *Analysen zur schulischen und beruflichen Integration*

- der zweiten Ausländergeneration. In: Eidgenössische Volkszählung 2000 (S. 61-152). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Meyer, T. & Sacchi, S. (2020). Wieviel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsdeterminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischen Anteil. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72(1), 105-134. Doi: 10.1007/s11577-020-00679-y
- Meyer, T. (2009). Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye & P. Gazareth (Hg.): *Sozialbericht 2008. Die Schweiz vermessen und verglichen* (S. 60-81). Zürich: Seismo.
- Meyer, T. (2003). Zwischenlösung – Notlösung? In: *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule* (S. 101-109). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Mr. Da-Nos feat. Uslender Production (2013). *Proscht!* <https://www.youtube.com/watch?v=A5YNLneqGfw>
- Murdoch, J., Guégnard, C.; Koomen, M.; Imdorf, C.; Kamanzi, C. & Meyer, T. (2017). Pathways fostering mobility to higher education for vulnerable immigrants in France, Switzerland and Canada. *European Journal of Higher Education*, 7(1), 29-42. Doi: 10.1080/21568235.2017.1254918
- Murdock, G. & McCron, R. (1981). Klassenbewusstsein und Generationenbewusstsein. In: H. Berger, A. Honneth, R. Lindner, U. Mass, J. Paech & R. Paris (Hg.): *Jugendkultur als Widerstand* (S. 15-38). Frankfurt am Main: Syndikat.
- Müller, R. & Renggli, M. (2018). *Krippen-Praktikantinnen als billige Arbeitskräfte*. srf.ch (1.5.2018).
- Neuenschwander, M. P.; Gerber, M.; Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Neuenschwander, M. P.; Rösselet, S.; Benini, S. & Cecchini, A. (2016). *Die Begleitung und Unterstützung sozial benachteiligter Eltern bei der Berufswahl ihrer Kinder. Ein Leitfaden für erfolgreiche Angebote*. Bern: EDI/BSV.

- Neumann-Braun, K.; Kleinschnittger, V.; Baumgärtner, M.; Klug, D.; Preite, A. & Preite, L. (2012). Das pädagogische Konzept der Peer Education im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz. Bern: BSV/EDI.
- Niederberger, M. & Achermann, C. (2003). Brückenangebote: Struktur und Funktion. Die Rolle von Geschlecht und Nationalität. Universität Neuchâtel: Schweizerische Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien.
- Nieswand, B. & Drotbohm, H. (Hg.) (2014). Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Nittel, D.; Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nägele, C.; Stalder, B. E. (2017). Übergänge in die Berufsbildung – Ein Arbeitsmodell. In: M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hg.): Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele (S. 21-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Oehme, A. (2013). Dilemmata der beruflichen Orientierung. In: W. Schröer, A. Walther, K. Lenz, B. Stauber & L. Böhnisch (Hg.): Handbuch Übergänge (S. 632-650). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Oser, F. & Duggeli, A. (2008). Zeitbombe «dummer» Schüler. Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Pathak-Shelat, M. & Bhatia, K. V. (2019). Young people as global citizens: negotiation of youth civic participation in adult-managed online spaces. *Journal of Youth Studies*, 22(1), 87-107. Doi: 10.1080/13676261.2018.1483074
- Pohl, A. & Walther, A. (2007). Activating the disadvantaged. Variations in addressing youth transitions across Europe. *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 533-553. Doi: 10.1080/02601370701559631
- Pohl, A. & Walther, A. (2016). Jugendpolitiken als (integrierte) Übergangspolitik? In: J. Luedtke & C. Wiezorek (Hg.): Jugendpolitiken:

wie geht Gesellschaft mit «ihrer» Jugend um? (S. 120-140). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Pool Maag, S. (2016). Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), 591-609. Doi: 10.24452/sjer.38.3.4995
- Preite, L. (2016). «Mir sagt man, ich sei diskriminiert, nicht integriert; und dennoch spreche ich so, als hätte ich Germanistik studiert.» «Uslender Production» als Kulturerzeugnis von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 381-395. Doi: 10.1515/sjs-2016-0017
- Preite, L. (2018a). Jugendkulturelle Online-Artikulationen einer sogenannten gefährdeten Jugend. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(2), 335-350. Doi: 10.24452/sjer.40.2.5064
- Preite, L. (2018b). Baba Uslender: Conquete d'un pouvoir d'agir et «gentrification musicale». In: L. Riom & M. Perrenoud (Hg.): *La musique en suisse sous le regard des sciences sociales*. Sociograph - Sociological Research Studies, 35, 81-99.
- Preite, L. (2019). Jugendliche Handlungsfähigkeit wider die Praktiken des Cooling-Out: Eine Fallstudie am Beispiel von drei männlichen Jugendlichen im Schweizer Übergangsregime. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39(4), 384-399. Doi: 10.3262/ZSE1904384
- Preite, L. & Steinberg, M. (2019). Die Ausbildung der Ausbildungslosen: Lehrpersonen in Übergangsausbildungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 59(1), 21-36. urn:nbn:de:0111-pedocs-211125
- Preite, L. (2021a). Berufliche Grundbildung gegen Bezahlung. Eine Fallstudie von den Rändern des Schweizer Bildungssystems. *Widerspruch*, 76, 41-47.
- Preite, L. (2021b). Von der Kritik zur Verneinung: Diskriminierung im Berufsbildungssystem. nccr: on the move – Blog. <https://nccr-onthemove.ch/blog/von-der-kritik-zur-verneinung-diskriminierung-im-berufsbildungssystem/?lang=de>

- Raithelhuber, E. (2011). *Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts*. Opladen: Budrich.
- Relikowski, I., Yilmaz, E. & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller. In: R. Becker & H. Solga (Hg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 111-136). Wiesbaden: Springer VS.
- Riom, L.; Ruey, J.; Coll, S. & Bourrier, M. (2016). Digital Research and Methods For All. *Bulletin Swiss Sociological Association*, 150, 30-33.
- Sacchi, S. & Meyer, T. (2016). Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? *Swiss Journal of Sociology*, 42(1), 9-39. Doi: 10.1515/sjs-2016-0002
- Sagelsdorff, R. (2018). Soziale Ungleichheit in der flexibilisierten Berufsbildung. Erweiterte Kompetenzanforderungen und milieuspezifische Passungsverhältnisse in Lehrbetriebsverbänden. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Le Seuil.
- SBFI (2015). Bestandsaufnahme der Zwischenlösungen an der Nahtstelle I. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SBFI (2016). *Berufsbildung in der Schweiz: Zahlen und Fakten 2016*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- Schaffner, D., & Rein, A. (2012). Gestaltung von diskontinuierlichen Bildungsverläufen bei Jugendlichen aus einem Sonderschulheim in der Schweiz. In: A. Bojanowski & M. Eckert (Hg.), *Black Box Übergangssystem* (S. 183-194). Waxmann: Münster.
- Scharbaum, H. (2000). *Zwischen zwei Welten: Wissenschaft und Lebenswelt am Beispiel des deutsch-jüdischen Historikers Eugen Täubler (1879–1953)*. Münster: LIT Verlag.
- Scharenberg, K.; Hupka-Brunner, S.; Meyer, T.; Bergman, M. M.; Keller, A. & Stalder, B. (2016). Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE. Zürich: Seismo.

- Scharnhorst, U. & Kammermann, M. (2020). Who is included in VET, who not? *Education + Training*, 62(6), 645-658. Doi: 10.1108/ET-11-2019-0248
- Scherr, A. (2016). Cultural Studies und informelles Lernen. In: M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hg.): *Handbuch informelles Lernen interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 136-148). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Scherrer, R.; Künzli, S. (2013). Brückenangebote als Beitrag zur Problemverschleierung. *Bildungsverläufe und Bildungsorte am Übergang von der obligatorischen in die nachobligatorische Bildung. Widerspruch*, 63, 53-64.
- Schillinger, S. (2009). Who cares? Care-Arbeit im neoliberalen Geschlechterregime. *Widerspruch*, 56, 93-106.
- Schmidlin, S.; Kobelt, E.; Caviezel, U.; Clerc, R. & Allemann, E. (2018). Reduktion der Abhängigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen von der Sozialhilfe. Nationales Programm zur Prävention und Bekämpfung von Armut in der Schweiz. Bern: Bundesamt für Sozialversicherung [BSV].
- Schorn, A. (2000). Das «themenzentrierte Interview». Ein Verfahren zur Entschlüsselung manifester und latenter Aspekte subjektiver Wirklichkeit. *FQS Forum: qualitative Sozialforschung*, 1(2), Art. 23. Doi: 10.17169/fqs-1.2.1092
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2016). Nationales Programm gegen Armut. Berufswahl und Einstieg Jugendlicher ins Arbeitsleben. Bern: Nationale Plattform gegen Armut.
- SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Schweri, J. & Müller, B. (2007). Why has the share of training firms declined in Switzerland? *Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung – Journal for Labour Market Research*, 40(2/3), 149-167.
- Schwiter, K.; Hupka-Brunner, S.; Wehner, N.; Huber, E.; Kanji, S.; Maihofer, A. & Bergman, M. M. (2014). Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? *Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der*

- Schweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 40(3), 401-428. Doi: 10.5451/uni-bas-ep34895
- Schöpfer, L. (2018). Dann bekam er rote Ohren. *Tagesanzeiger.ch* (9.10.2018).
- SECO (2021). *Arbeitslosenstatistik*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Seeliger, M. (2018). Rap und Gegenidentitäten in der Migrationsgesellschaft. *APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte*, 9, 21-26.
- Silverman, D. (2009). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Soldat93 & Baba Uslender (2011). Bitte Spitte. <https://www.youtube.com/watch?v=nFJb-kBuHtE>
- Solga, H. (2002). «Ausbildungslosigkeit» als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(3), 476-505. Doi: 10.1007/s11577-002-0071-4
- Solga, H. (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Budrich.
- Solga, H. & Kohlrausch, B. (2013). How Low-achieving German Youth Beat the Odds and Gain Access to Vocational Training. Insights from Within-Group Variation. *European Sociological Review*, 29(5), 1068-1082. Doi: 10.1093/esr/jcs083
- Soremski, R. (2010). Das kulturelle Kapital der Migrantenfamilie: Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten. In: A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke & A. Weiß (Hg.): *Kulturelles Kapital in der Migration* (S. 52-64). Wiesbaden: Springer VS.
- Soremski, R. (2019). *Bildung - Institution - Lebenswelt: eine biografische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen*. Opladen, Berlin : Verlag Barbara Budrich.
- Spindler, S. (2007). Eine andere Seite männlicher Gewalt Männlichkeit und Herkunft als Orientierung und Falle. In C. Riegel & T. Geisen (Hg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (S. 289-306). Wiesbaden: Springer VS.

- Spivak, G. C. (2008). Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia und Kant.
- Staab, P. & Vogel, B. (2014): Laufbahn (trajectoire). In: G. Fröhlich & B. Rehbein (Hg.): Bourdieu-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung (S. 163-165). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Stauber, B. (2014). Backspin, Freeze und Powermoves: zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Wiesbaden: Springer VS.
- Stauber, B.; Pohl, A.; Walther, A. (Hg.) (2007). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Stolz, S. & Gonon, P (2008). Das «Übergangsregime» in der Schweiz – Von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung. *Arbeit*, 17(3), 298-310. Doi: 10.1515/arbeit-2008-0407
- Stošić, P. (2017). Kinder mit «Migrationshintergrund». In: I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hg.): Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären (S. 81-99). Wiesbaden: Springer VS.
- Strahm, R. H. (2014). Die Akademisierungsfalle: warum nicht alle an die Uni müssen und warum die Berufslehre top ist. Bern: hep Verlag.
- Strahm, R. H., Geiger, B. H., Oertle, C. & Swars, E. (2016). Vocational and professional education and training in Switzerland: success factors and challenges for sustainable implementation abroad. Bern: hep Verlag.
- Streckeisen, P. (2010). Ungewisse Zukunftsperspektiven und Bedeutungswandel der Berufsbildung. *vpod Bildungspolitik*, 166, 14-16.
- Streckeisen, P. (2013). Wie die Ökonomie zur Bildung kommt. Zur Verbreitung der Bildungsökonomie in der Schweiz. *Widerspruch*, 63, 139-148.
- Suter, L.; Waller, G.; Genner, S.; Oppliger, S.; Willemse, I.; Schwarz, B. & Süss, D. (2015). MIKE - Medien, Interaktion, Kinder, Eltern. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Thielen, M. (2014a). Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungs-

- reife in der Berufsvorbereitung. *Sozialer Fortschritt*, 63(4-5), 96-101.
Doi: 10.3790/sfo.63.4-5.96
- Thielen, M. (2014b). Männlichkeit verpflichtet. Die pädagogische Bearbeitung randständiger Männlichkeit im Zuge der Herstellung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. In: J. Budde, C. Thon & K. Walgenbach (Hg.): *Männlichkeiten - Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen* (S. 171-184). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Thommen, R. (2012). «Wenns im TV nicht klappt, werde ich Lehrer». *schweizer-illustrierte.ch* (23.9.2012)
- Waller, G.; Willemse, I.; Genner, S.; Suter, L. & Süss, D. (2016). *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien - Erhebung Schweiz*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Walther, A. (2016). Pädagogik als Gestaltung und Gestalterin von Übergängen im Lebenslauf. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(2), 121-138.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *YOUNG*, 14(2), S. 119-139. Doi: 10.1177/1103308806062737
- Walther, A. (2014). Der Kampf um «realistische Berufsperspektiven». Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem? In: U. Karl (Hg.): *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit* (S. 118-135). Weinheim: Beltz Juventa.
- Walther, A.; Pohl, A. & Walter, S. (2007). «Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...». Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In: B. Stauber, A. Pohl & A. Walther (Hg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener* (S. 97-128). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weber, B. (2004). Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz. *Die Volkswirtschaft*, 10, 43-46.
- Weber, B. & Limina, M. (2015). Demütigen, bedrohen, schikanieren. *SonntagsZeitung* (22.3.2015).
- Weber, M. (2005). Jugendarbeitslosigkeit – Analyse und Massnahmen zur Bekämpfung. *Die Volkswirtschaft*, 12, 58-61.

- Weber, M. (2007). Ethnisierung und Männlichkeitsinszenierungen Symbolische Kämpfe von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. In C. Riegel & T. Geisen (Hg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (S. 307-321). Wiesbaden: Springer VS.
- Wehrli, M. (2012). «Ich konnte nur so und nicht anders schreiben.» Migrationsliteratur in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur der Schweiz. Untersucht am Beispiel von Aglaja Veteranyi und Catalin Dorian Florescu. Basel: Universität Basel.
- Weiss, H. (2007). *Leben in zwei Welten: zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wendt, H.; Vennemann, M.; Schwippert, K. & Drossel, K. (2014). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. In: W. Bos et al. (Hg.): *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265-298). Münster, New York: Waxmann.
- Wettstein, E. (2020). *Berufsbildung*. Bern: hep verlag.
- Wiezorek, C. (2009). Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In: J. Bilstein & J. Ecarius (Hg.): *Standardisierung – Kanonisierung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 181-195). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiezorek, C. (2011). *Diesseits funktionaler Differenzierung. Analysen zu Bildungs- und Sozialisationsprozessen in gesellschaftlichen Kontexten*. Friedrich-Schiller-Universität Jena: Publikationsbasierte Habilitationsschrift.
- Wiezorek, C. (2020). Am Beispiel. Zum Erkenntnispotenzial von (Einzel-)Fallstudien. Vortrag gehalten an der 2.ZeBUSS Winter School am 17.01.2020. Europa-Universität Flensburg: Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung.

- Wiezorek, C. & Grundmann, M. (2013). Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: S. Ahmed, A. Pohl, L. von Schwanenflügel & B. Stauber (Hg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung (S. 17-33). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wiezorek, C. & Pardo-Puhmann, M. (2013). Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. In: F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu «PISA» (S. 197-214). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiezorek, C. & Stark, S. (2011). Jugend und der Wandel der Arbeitswelt. Zur Notwendigkeit eines jugendtheoretischen Perspektivwechsels: Jugend als Bewältigung von Abhängigkeit. In: W. Heitmeyer, J. Mansel & T. Olk (Hg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen (S. 85-96). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Willis, P. (1977). Learning to labour. How working class kids get working class jobs. Westmead, Farnborough: Saxon House.
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. Actes de la recherche en sciences sociales, 24(5), 50-61. Doi: 10.3406/arss.1978.2615
- Willis, P. (1981). «Profane culture». Rocker, Hippies: subversive Stile der Jugendkultur. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Willis, P. (2012). Erziehung im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und kultureller Produktion. In: U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie (S. 243-259). Wiesbaden: Springer VS.
- Willis, P. (2013). Spass am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Hamburg: Argument.
- Wolter, S. & Jaik, K. (2016). Lost in Transition: Der Einfluss der Kontrollüberzeugung auf die Verzögerung von Bildungsentscheidungen (Working Paper Nr. 118). Universität Zürich, Universität Bern.
- Yildiz, E. (2013). Die weltoffene Stadt. Wie Migration Globalisierung zum urbanen Alltag macht. Bielefeld: transcript Verlag.

- Yildiz, E. & Hill, M. (2015). *Nach der Migration. Postmigrantisches Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. Thousand Oaks: SAGE
- Yoo, H.-J. (2007). *Text, Hypertext, Hypermedia - Ästhetische Möglichkeiten der digitalen Literatur mittels Intertextualität, Interaktivität und Intermedialität*. Würzburg: Königshausen/Neumann.
- Zeimet, J. C. (2011). Informelles Lernen in Cliques und Jugendszenen. *Leben ist Lernen*, 37, 37-40.

Dank

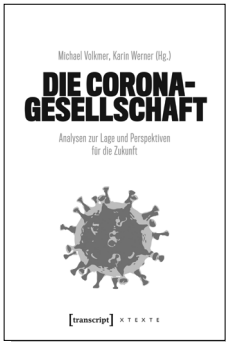
Ich möchte mich bei meinem Erstbetreuer, Prof. Dr. Albert Düggeli, bedanken, der es mir ermöglicht, am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel zu doktorieren. Ohne seinen Vorschlag, mein Doktorat parallel zu meiner Tätigkeit als Dozent an der Pädagogischen Hochschule bei ihm durchzuführen, hätte ich dieses Vorhaben womöglich nicht begonnen. Albert hat mich von Anfang an ermuntert, diesen Parallelweg zu gehen. Mit seiner intellektuellen Neugier und seiner bildungswissenschaftlichen Expertise gab er mir stets Raum, den ich brauchte, um mein Vorhaben voranzubringen. Zu Dank verpflichtet bin ich auch meinem Zweitbetreuer, Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder, der nicht zuletzt in seiner Funktion als interimistischer Leiter des Instituts für Bildungswissenschaften dazu beigetragen hat, dass ein Doktorat am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz möglich war. Bedanken möchte ich mich ebenso bei meiner Drittbetreuerin, Prof. Dr. Christine Wiezorek von der Justus-Liebig-Universität Gießen, die mich als externe Expertin insbesondere im Hinblick auf die jugendsoziologische Verankerung sowie die fallmethodische Umsetzung der Dissertation betreut und begleitet hat.

Neben den Betreuenden meiner Dissertation gab es in meinem schulischen und akademischen Werdegang eine Reihe weiterer Personen, ohne die ich kaum Zugang zur Wissenswelt gefunden hätte. Diesbezüglich geht mein Dank an Dr. Peter Trübner, der mich als Dozent mit seiner befähigenden Art als Erster dazu gebracht hat, wissenschaftliche Gedanken in Worte zu fassen. Mir scheint es rück-

blickend kaum denkbar, dass ich vor der Begegnung mit Peter Trübner keine Wortmeldungen in den Lehrveranstaltungen des Studiums der Soziologie und Geschichte an der Universität Basel zustande brachte. Bedanken möchte ich mich ebenso bei meinem langjährigen Gitarrenlehrer und Mentor, Thomas Bergmann. Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. em. Heiko Haumann und Prof. em. Dr. Ueli Mäder, denen ich neben ihrer menschlichen Zuwendung während meines Studiums auch die Faszination für eine lebensweltliche und akteurszentrierte Perspektive verdanke. Mein Dank gilt auch Prof. em. Dr. Joseph Jurt, der mich durch seine Anerkennung dazu bewogen hat, den akademischen Weg einzuschlagen.

Im Rahmen meiner Anstellung als Dozent an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH/FHNW) möchte ich mich darüber hinaus bei Prof. Dr. Regula Julia Leemann bedanken, bei der ich als Lehrbeauftragter tätig war und aktuell als Dozent für Bildungssoziologie tätig bin. Danke sagen möchte ich des Weiteren auch der Personalverantwortlichen des Instituts für Sekundarstufe I und II, Nadja Schwarz-Bartuska, die mich in den personalrechtlichen Fragen rund um die Anstellung an der PH/FHNW stets sehr kompetent beraten und unterstützt hat. In dieser Hinsicht möchte ich mich auch allgemein bei der PH/FHNW bedanken, durch die mein Dissertationsvorhaben im Rahmen der Arbeitsentlastungsoption gefördert wurde. Bedanken möchte ich mich auch beim Förderstipendium *Get on Track* der Universität Basel, welches die Anstellung des hilfwissenschaftlichen Mitarbeiters Mario Steinberg und der hilfwissenschaftlichen Mitarbeiterin Saman Anabel Sarabi im Rahmen meiner Dissertation finanziert hat. Bei euch beiden, Mario und Saman, möchte ich mich für euer Interesse für meine Dissertation sowie eure wertvollen inhaltlichen Kommentierungen bedanken. Nicht zuletzt bedanke ich mich beim Schweizerischen Nationalfonds für die finanzielle Unterstützung der Publikation.

Soziologie



Michael Volkmer, Karin Werner (Hg.)

Die Corona-Gesellschaft

Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft

2020, 432 S., kart., 2 SW-Abbildungen

24,50 € (DE), 978-3-8376-5432-5

E-Book:

PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5432-9

EPUB: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5432-5



Kerstin Jürgens

Mit Soziologie in den Beruf

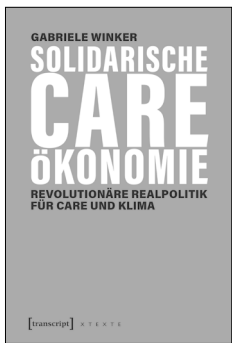
Eine Handreichung

September 2021, 160 S., kart.

18,00 € (DE), 978-3-8376-5934-4

E-Book:

PDF: 15,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5934-8



Gabriele Winker

Solidarische Care-Ökonomie

Revolutionäre Realpolitik für Care und Klima

März 2021, 216 S., kart.

15,00 € (DE), 978-3-8376-5463-9

E-Book:

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5463-3

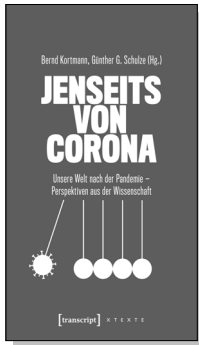
**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Soziologie



Wolfgang Bonß, Oliver Dimbath,
Andrea Maurer, Helga Pelizäus, Michael Schmid
Gesellschaftstheorie
Eine Einführung

Januar 2021, 344 S., kart.
25,00 € (DE), 978-3-8376-4028-1
E-Book:
PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4028-5



Bernd Kortmann, Günther G. Schulze (Hg.)
Jenseits von Corona
Unsere Welt nach der Pandemie –
Perspektiven aus der Wissenschaft

2020, 320 S., Klappbroschur, 1 SW-Abbildung
22,50 € (DE), 978-3-8376-5517-9
E-Book:
PDF: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5517-3
EPUB: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5517-9



Detlef Pollack
Das unzufriedene Volk
Protest und Ressentiment in Ostdeutschland
von der friedlichen Revolution bis heute

2020, 232 S., Klappbroschur, 6 SW-Abbildungen
20,00 € (DE), 978-3-8376-5238-3
E-Book:
PDF: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5238-7
EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5238-3

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**