

Marc Thielen/Antje Handelmann

Vorbereiten auf den Ernst des Lebens

*Eine Ethnografie zur pädagogischen Ordnung von Unterricht
in Institutionen der Berufsvorbereitung*

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund, dass soziale Kompetenzen für die Bewältigung einer Berufsausbildung als besonders bedeutsam betrachtet werden, geht der Beitrag der Frage nach, wie im Unterricht berufsvorbereitender Bildungsgänge pädagogisch auf das Verhalten von Jugendlichen eingewirkt wird. Hierzu werden Ergebnisse einer ethnografischen Studie vorgestellt, in der die Adressierung von Verhaltensstandards im Unterricht zweier differenter Bildungsgänge beleuchtet wird. Der Beitrag skizziert fünf Kerndimensionen des Unterrichts, die das jugendliche Verhalten jeweils in spezifischer Weise akzentuieren und in ihrem Zusammenspiel die jugendliche Subjektivierungsform des ‚ausbildungsreifen Selbst‘ hervorbringen, die umfassend an den institutionell antizipierten Erwartungen potenzieller Ausbildungsbetriebe orientiert ist.

Schlagnorte: Ausbildungsreife, Berufsvorbereitung, Ethnografie, Unterrichtsforschung, Übergangssektor

1. Die Problematisierung jugendlichen Verhaltens am Übergang Schule-Beruf

Welche individuellen Eigenschaften müssen Jugendliche zur Aufnahme einer betrieblichen Berufsausbildung mitbringen und wie können diese in der Berufsvorbereitung pädagogisch gefördert werden? – Diese Frage steht im Zentrum der seit vielen Jahren kontrovers geführten Debatten um die sogenannte „Ausbildungsreife“ (BA, 2009), die jungen Menschen ohne einen mittleren Schulabschluss häufig abgesprochen und demzufolge zum institutionellen Ziel berufsvorbereitender Bildungsgänge erklärt wird (BMBF, 2020, S. 23). Im Jahr 2019 sind über 250 000 junge Menschen in dieses Bildungssegment eingetreten. Wenngleich die Bildungsvoraussetzungen der Jugendlichen ebenso heterogen sind wie die Motive zur Teilnahme, wird konzeptionell von pädagogisch zu kompensierenden Defiziten ausgegangen (BA, 2012). Neuerdings wird insbesondere das Arbeits- und Sozialverhalten Jugendlicher problematisiert (DIHK, 2016). Die in vorliegendem Beitrag diskutierte Studie¹ beleuchtet vor diesem Hintergrund den

1 Das von der DFG geförderte Projekt „Die Förderung ausbildungsrelevanter Verhaltensstandards im Unterricht berufsvorbereitender Bildungsgänge – FöABv“ (DFG-Geschäftszeichen TH 2067/2-1) wurde von 2017 bis 2020 unter der Leitung von Marc Thielen unter Mitarbeit von Antje Handelmann, Dominik Schütte (bis 2019) und Karolina Siegert (ab 2019) durchgeführt.

bislang kaum untersuchten Unterricht in Institutionen der Berufsvorbereitung unter der Frage, wie das jugendliche Verhalten dort pädagogisch adressiert wird und an welchen normativen Vorstellungen die unterrichtliche Verhaltensbearbeitung orientiert ist. In der ethnografischen Studie, die zwei unterschiedliche Varianten der Berufsvorbereitung berücksichtigt, wurden Kerndimensionen der unterrichtlichen Verhaltensadressierung konzeptualisiert, die in ihrem Zusammenspiel eine spezifische pädagogische Ordnung hervorbringen. Auf die Präzisierung von Forschungsgegenstand, theoretischer Rahmung und Forschungsmethodologie folgt die verdichtete Beschreibung der fünf Kerndimensionen der Verhaltensbearbeitung, die als konstitutiv für berufsvorbereitenden Unterricht betrachtet werden können.

2. Die unterrichtliche Förderung von ausbildungsrelevantem Verhalten in berufsvorbereitenden Bildungsgängen

Berufsvorbereitende Bildungsgänge, die in unterschiedlichen Varianten für Jugendliche und junge Erwachsene mit und ohne Schulabschluss angeboten werden, zielen auf die Integration in das Ausbildungssystem. Für Schulabgänger*innen mit maximal Hauptschulabschluss sind sie eine der häufigsten Anschlussoptionen (Holtmann, Menze & Solga, 2019). Über 40% der Neuzugänge in der beruflichen Bildung *mit* bzw. 70% *ohne* Hauptschulabschluss finden sich im Übergangssektor (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 160). Ursächlich sind u. a. gestiegene Anforderungen in vielen Ausbildungsberufen sowie ein regional und branchenspezifisch sehr unterschiedliches Angebot an Ausbildungsplätzen.

Wenngleich sich Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss in wesentlichen Aspekten ihres Verhaltens – z. B. im Berufswahlverhalten, der Gewissenhaftigkeit oder im prosozialem Verhalten – kaum von Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss unterscheiden (Holtmann, Menze & Solga, 2019; Kohlrausch, 2017), wird ihr Verhalten im Kontext der Berufsvorbereitung pauschal als förderbedürftig betrachtet (BA, 2012). Diesbezüglich dominiert die diskursive Praxis um „Ausbildungsreife“, womit ein wissenschaftlich umstrittenes Konzept benannt ist (Dobischat, Kühnlein & Schurgatz, 2012), das Mindeststandards definiert, denen junge Menschen zu Beginn einer Berufsausbildung genügen sollen. Jener Diskurs knüpft an das Konzept der „Berufsreife“ (Bornemann, 1960) an, welches zunächst auch danach fragte, ab welchem Entwicklungsstand Jugendlichen die Belastungen einer betrieblichen Ausbildung zuzumuten sind. Später ging es primär um Abweichungen Jugendlicher von betrieblichen Normalitätserwartungen, die im Rekurs auf das psychologische Reifungskonzept als Entwicklungsverzögerung konzeptualisiert werden.² Die Berufsvorbereitung soll in dieser Perspektive vermeintlich defizitäre Entwicklungsprozesse – u. a. im Verhalten – fördern

2 „Berufsreife“ wurde somit zu einem Selektionsmerkmal, durch das u. a. auch als verhaltensauffällig betrachtete Jugendliche, sogenannte „Schwer Erziehbare“, als „berufsunfähig“ bzw. nur „bedingt berufsfähig“ klassifiziert wurden (Schwappacher & Sommer, 1979, S. 86).

(Müller-Kohlenberg, Schober & Hilke, 2005, S. 21). Ein zur Konkretisierung von ‚Ausbildungsreife‘ entwickelter Kriterienkatalog differenziert das jugendliche Verhalten in psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit (BA, 2009, S. 42–57). Gegenwärtig wird mangelnde ‚Ausbildungsreife‘ insbesondere mit Defiziten in Verhaltensbereichen begründet, die von Betrieben als besonders relevant akzentuiert werden (DIHK, 2016).

Obgleich der Berufsvorbereitung die Aufgabe zugewiesen wird, das auch von Lehr- und Fachkräften defizitär eingeschätzte jugendliche Verhalten zu verbessern (Dick, 2017, S. 155–169; Thielen, 2013, S. 47–51), ist bislang kaum etwas darüber bekannt, wie das jugendliche Verhalten konkret und ‚praktisch‘ in berufsvorbereitendem Unterricht akzentuiert wird und welche normativen Vorstellungen dabei wirksam werden. Dieses Desiderat liegt auch darin begründet, dass qualitative Unterrichtsforschung im Übergangssektor bislang kaum stattfindet. Unsere Studie knüpft daher an Untersuchungen zu allgemeinbildenden Schulen an, welche die pädagogische Ordnung von Unterricht in poststrukturalistischer Perspektive als ein Adressierungsgeschehen konzeptualisieren, das sich in beobachtbaren Anerkennungsprozessen materialisiert (Reh & Ricken, 2012).

3. Praxistheoretische und machtanalytische Perspektive auf berufsvorbereitenden Unterricht

Wir betrachten Unterricht als eine soziale Praxis, die durch die Teilnehmenden aktiv hervorgebracht wird. Lehrende und Lernende sind es, „die gemeinsam dieser Situation ausgesetzt sind und die zugleich gemeinsam diese Situation konstituieren und aufrechterhalten“ (Breidenstein, 2006, S. 9). Im Lichte der Allokationsfunktion der Berufsvorbereitung gehen wir davon aus, dass berufsvorbereitender Unterricht durch eine spezifische pädagogische Ordnung konstituiert ist: Die qua Programm in ihrem Verhalten als ‚unreif‘ adressierten Jugendlichen werden im Unterricht an die institutionell antizipierten bzw. imaginierten Verhaltenserwartungen potenzieller Ausbildungsbetriebe herangeführt. Die unterrichtliche Bearbeitung des Verhaltens zielt demnach auf die Hervorbringung ‚ausbildungsreifer‘ im Sinne sich spezifisch *verhaltender* Subjekte.

Zur Analyse der unterrichtlichen Thematisierung und Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens nehmen wir eine praxistheoretische Perspektive ein (Reckwitz, 2003). Praktiken lassen sich als ein Komplex von wiederkehrenden Verhaltensakten mit praktischem Verstehen begreifen. In ihrer Verkettung bringen sie gemeinsam mit weiteren diskursiven und materialen Elementen spezifische Praxisformationen, bspw. Unterricht, hervor (Hillebrandt, 2014, S. 49). Mit Blick auf den praktischen Vollzug des Unterrichts gehen wir der Frage nach, in welchen unterrichtlichen Praktiken pädagogisch Einfluss auf das Verhalten der Jugendlichen genommen wird und welche kulturellen Wissensordnungen zu mit ‚Ausbildungsreife‘ assoziierten Verhaltensstandards dabei zum Ausdruck kommen.

Die kulturellen Wissensformen zu ausbildungsrelevantem Verhalten haben eine lange Vorgeschichte, die sich z.B. im oben erwähnten Konzept der „Berufsreife“ (Bornermann, 1960) niederschlägt. Der ‚Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife‘ zählt zum Arbeitsverhalten u. a. Durchhaltevermögen, Kritikfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Sorgfalt, Teamfähigkeit und Umgangsformen. Die Merkmale sind in Soll-Beschreibungen definiert, die häufig mit der Formulierung „angemessen“ qualifiziert werden. So heißt es beim Merkmal Leistungsbereitschaft: „Sie/er widmet sich Aufgaben mit angemessener Intensität“ (BA, 2009, S. 47) oder beim Merkmal Umgangsformen: „Jugendliche verhalten sich in der jeweiligen Situation angemessen höflich, respekt- und rücksichtsvoll“ (BA, 2009, S. 54). Da nicht näher expliziert wird, was konkret unter „angemessen“ zu verstehen ist, wird offenbar ein impliziter gesellschaftlicher Konsens im Sinne eines praktischen Wissens vorausgesetzt.

Wir interpretieren „angemessen“ machtanalytisch im Lichte von Michel Foucaults Analysen zur Normalisierungsgesellschaft (Foucault, 1994; 1983) und deren erziehungswissenschaftlicher Rezeption. Im Gegensatz zur Normierung, der Ausrichtung an einer zuvor festgelegten Norm, beschreibt der regulative Prozess der Normalisierung die Orientierung am empirisch Normalen; also etwa an dem von der Mehrheit gezeigten Verhalten (Kelle, 2013). Normalisierung konstituiert sich nicht im Setzen absoluter Grenzen zwischen dem Erlaubten und dem Verbotenen, sondern in der Spezifizierung eines „optimale[n] Mittel[s] in einer Bandbreite von Variationen“ – so Lemke, Krasmann und Bröckling (2000, S. 13–14). Die Förderung von ausbildungsrelevantem Verhalten verstehen wir nicht einseitig als eine durch die Institution durchgesetzte Disziplinierung. Vielmehr werden die Jugendlichen unterrichtlich zur Anwendung spezifischer „Selbsttechnologien“ (Foucault, 1989, S. 18) angeregt (vgl. Foucault, 2004a, 2004b), um durch die Verinnerlichung von antizipierten Verhaltensstandards ein möglichst optimales Verhalten auszubilden.

4. Methodologie und methodisches Vorgehen: Ethnografische Unterrichtsforschung in Institutionen der Berufsvorbereitung

Zur Rekonstruktion und Analyse der unterrichtlichen Verhaltensadressierung realisieren wir eine ethnografische und damit methodenplurale Forschungsstrategie (Lüders, 2000). Die Ethnografie fokussierte zwei differente Bildungsgänge, um die schulische und sozialpädagogisch orientierte Berufsvorbereitung zu berücksichtigen. Der schulrechtlich regulierte Bildungsgang für berufsschulpflichtige Jugendliche, die bereits über einen Schulabschluss verfügen, ist an einer beruflichen Schule mit *technischem Schwerpunkt* angesiedelt. Der im Sozialgesetzbuch verankerte und vom Jobcenter verantwortete Bildungsgang, der nicht mehr schulpflichtige junge Menschen mit und ohne Schulabschluss adressiert, wird bei einem Bildungsträger durchgeführt und bereitet auf *unterschiedliche, auch technische Berufsfelder* vor. Unser zentrales Erhebungsinstrument bildete die teilnehmende Beobachtung, die eine „synchrone Begleitung lokaler

Praktiken“ (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013, S. 41) im Vollzug des Unterrichts ermöglichte. Ergänzt wurde die Beobachtung durch das Sammeln von Artefakten, z. B. Unterrichtsmaterialien, in denen auf Verhalten Bezug genommen wird, sowie durch ethnografische Interviews mit Lehrpersonen zu beobachteten Unterrichtspraktiken.

Der Vergleich des Unterrichts beider Varianten der Berufsvorbereitung wurde durch die Strategie des *theoretical Samplings* realisiert (Glaser & Strauss, 2010), mittels derer möglichst differente unterrichtliche Angebote untersucht und miteinander kontrastiert wurden. Einbezogen wurde hier auch noch nicht ausgewertetes Material, das in einer Vorstudie an zwei weiteren beruflichen Schulen und bei einem anderen Bildungsträger erhoben wurde. Die Unterrichtsbeobachtungen, die – soweit es die Bedingungen im Feld zuließen – technisch durch Audioaufzeichnungen unterstützt wurden, sind als szenische Beschreibungen dokumentiert.

Bei der Datenanalyse gingen wir in zwei Schritten vor: Zunächst wurde flankierend zu den Erhebungen eine auf das gesamte Datenmaterial fokussierte Auswertung in Form eines computergestützten Kodierverfahrens durchgeführt (Glaser & Strauss, 2010). Dies ermöglichte es, die Vielzahl an beobachteten Praktiken der unterrichtlichen Verhaltensbearbeitung zu ordnen und zu systematisieren. Dabei unterschieden wir, welche Verhaltensbereiche pädagogisch adressiert werden, wie die Praktiken unterrichtlich gerahmt sind und welche Markierungen als ‚ausbildungsreif‘ bzw. ‚ausbildungsunreif‘ situativ sichtbar werden. Im zweiten Schritt führten wir vertiefende Fallanalysen durch, um die Mikroebene der Praktiken in den Fokus zu nehmen und die praktisch zum Ausdruck kommende Vollzugslogik zu rekonstruieren. Hierzu wurden einzelne Ausschnitte aus dem Datenkorpus begründet ausgewählt, miteinander verglichen und zueinander ins Verhältnis gesetzt. Im Zuge der Fallanalysen wurden die ausgewählten Beobachtungsprotokolle sequenzanalytisch ausgewertet, um die Zeitlichkeit der Unterrichtssituationen zu erfassen und den prozessualen Ablauf der unterrichtlichen Praktiken Schritt für Schritt zu analysieren (Deppermann, 2008).

5. Kerndimensionen der Adressierung des jugendlichen Verhaltens in berufsvorbereitendem Unterricht

Die Fallanalysen, die unter Einbeziehung sensibilisierender theoretischer Konzepte durchgeführt wurden, mündeten in die Konzeptualisierung von fünf Kerndimensionen der Verhaltensadressierung in berufsvorbereitendem Unterricht, die wir nun in verdichteter Form skizzieren und an anderer Stelle detailliert unter Einbeziehung der Analyse von szenischen Beschreibungen rekonstruieren (Thielen & Handelmann, 2021). Praxistheoretisch stellen die empirisch generierten Dimensionen spezifische „Praxiskomplexe“ (Hillebrandt, 2014, S. 49) dar, die durch artverwandte unterrichtliche Praktiken hervorgebracht werden und in einer jeweils spezifischen Logik auf das jugendliche Verhalten rekurren.

5.1 Synchronisieren der Biografisierung

Die erste Dimension akzentuiert die jugendliche Lebensplanung, die im Diskurs um ‚Ausbildungsreife‘ meist im Kontext der Berufswahlkompetenz verhandelt (BA, 2009, S. 58) und an der Norm einer abgeschlossenen Berufsausbildung als „Mindestvoraussetzung für Erwerbsarbeit“ (Braun & Reißig, 2012, S. 91) gemessen wird. Die entsprechend im Unterricht formulierten „stellvertretende[n]‘ Zukunftsentwürfe“ (Helsper, Kramer, Hummrich & Busse, 2009, S. 66) materialisieren sich in einer regelmäßigen und intensiven Adressierung der Lebensplanung, die auf die Institutionalisierung des Lebenslaufs rekurriert und zwei Dimensionen fokussiert: Es wird eine spezifische „Regelung des sequentiellen Ablaufs des Lebens“ (Kohli, 2017, S. 497) im Sinne eines Normallebenslaufs vermittelt und eine spezifische „Strukturierung der lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände“ (Kohli, 2017, S. 497) in Gestalt einer aktiv planenden biografischen Haltung akzentuiert. Wir analysieren jenen unterrichtlichen Modus als *Synchronisieren der Biografisierung*. Dabei wird die jugendliche Biografisierung, die sich als „bedeutungsordnende, sinnstiftende Leistung des Subjektes“ (Marotzki, 2006, S. 63) verstehen lässt und individuelle Geschichten in Bezug auf das eigene Leben hervorbringt, in spezifischer Weise adressiert: Die Jugendlichen werden zur Anpassung ihrer Lebensplanung an den institutionell favorisierten Lebensentwurf aufgerufen.

Hierzu wird das biografische Handeln zum Unterrichtsgegenstand gemacht und ein *biografisierendes Selbst hervorgebracht*, indem die Jugendlichen dazu aufgefordert werden, die Vorstellungen zum Lebenslauf und zu zentralen Lebenszielen zu thematisieren (Kohli, 1981, S. 511). Typische Beispiele sind ein Aufsatz zum Thema ‚Mein Leben in zehn Jahren‘ oder die Übung ‚Zeitstrahl‘, bei der über das künftige Leben gesprochen wird. Besonders prägnant ist das Schreiben von Erwartungsbriefen, in denen die Teilnahme an der Berufsvorbereitung mit individuellen Zielen zu verknüpfen ist. Die unterrichtlich produzierten Texte, die z. T. öffentlich ausgestellt werden, erscheinen als eine spezifische Gattung des autobiografischen Schreibens, bei der ein öffentliches Bekenntnis zu den institutionellen Zielen abverlangt und abgelegt wird (Reh, 2004).

Im Zuge des *Normalisierens und Korrigierens der beruflichen Zukunftspläne* werden die Jugendlichen zum ‚ehrlichen Sprechen‘ über ihre Berufswünsche motiviert und mit institutionellen Prognosen zur Erreichbarkeit konfrontiert: Bei als überambitioniert eingeschätzten Berufen wird zu einer ‚realistischen‘ Berufswahl im Sinne einer ‚Aspirationsabkühlung‘ aufgerufen. Werden hingegen Tätigkeiten als An- und Ungelernte favorisiert, erinnern Lehrpersonen an die Mindestnorm einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Im Modus des *Initiierens und Prüfens der zukunftsplanenden Aktivitäten* werden die Jugendlichen dazu aufgefordert, unterrichtsöffentlich Rechenschaft über ihre Bewerbungsaktivitäten abzulegen und sich als aktiv und kompetent bewerbende Subjekte darzustellen. Die jugendlichen Bewerbungsaktivitäten werden sichtbar gemacht und dem normierenden und prüfenden Blick der Lehrperson unterzogen (Foucault, 1994, S. 238). Im Fokus steht die Frage, ob die Bewerbungsaktivitäten ausreichend sind und im Einklang mit den institutionell favorisierten Zukunftsentwürfen stehen.

Ein weiterer Modus vollzieht sich im *Emotionalisieren und Psychologisieren der jugendlichen Zukunftsplanung*. Hiermit ist ein Setting bezeichnet, das die jugendliche Lebenshaltung in spezifischer Weise fokussiert und an die Selbststeuerung als dem zentralen Credo der Subjektivierungsform des unternehmerischen Selbst appelliert (Bröckling, 2007, S. 201). Dabei rekurren im Coaching genutzte psychologisch-therapeutische Übungen auf die jugendlichen Emotionen und Motivationen und rufen dazu auf, unbewusste Routinen zu überwinden, um das eigene Leben zielgerichtet zu organisieren. Den Jugendlichen werden Motivationsprobleme zugeschrieben, die als Ergebnis einer ‚falschen‘ Einstellung betrachtet werden und mittels psychologischer Techniken zu überwinden sind.

Insgesamt wird die jugendliche Biografisierung in widersprüchlicher Weise adressiert: Auf der einen Seite stehen unterrichtliche Settings, in denen die Jugendlichen dazu aufgerufen werden, aktiv die Autor*innenschaft für die eigene Biografie zu übernehmen, ihre beruflichen Zukunftsvorstellungen unterrichtsöffentlich zu konkretisieren und bisweilen auch ganz explizit ihre beruflichen Träume zu thematisieren. Während hierbei Wahlmöglichkeiten signalisiert und weitgehend offene Zukunftsentwürfe inklusive emotionalen Wohlbefindens imaginiert werden, werden die Zukunftspläne in anderen Situationen im Lichte des institutionell dominierenden Lebenslaufregimes auf ein klar umgrenztes berufliches Spektrum beschränkt.

5.2 Mikro-Politik der Zeit

Während im vorangegangenen Abschnitt die Adressierung der Lebenszeit im Fokus stand, geht es nun um den Umgang mit alltäglicher Zeit. Ausgehend von der Beobachtung, dass die Thematisierung von unpünktlichem Erscheinen eine der wohl häufigsten Verhaltensregulierungen im Feld darstellt, bezeichnen wir die Pünktlichkeitserziehung anlehnend an Foucaults „Mikro-Justiz der Zeit“ (Foucault, 1994, S. 230) als *Miko-Politik der Zeit*, die auf das „Ausbildungsreife“-Merkmal Zuverlässigkeit verweist (BA, 2009, S. 56) und der Inkorporierung eines der Berufs- und Arbeitswelt zugeschriebenen Zeitregimes dient, das umfassend durch die Uhr dominiert, gestaltet und organisiert wird (Geißler, 2019, S. 109). Die Jugendlichen sollen lernen, „das eigene Verhalten und Empfinden selbst entsprechend der sozialen Institution der Zeit zu regulieren“ (Elias, 1984, S. XVIII), so dass sich der „Fremdzwang der sozialen Zeitinstitution in eine Art von individuellem Zeitgewissen“ (Elias, 1984, S. XIX) transformiert.

Im Zuge des unterrichtlichen *Bürokratisierens von Unpünktlichkeit* kommt es zu stetigen Kontrollritualen, bei denen Lehrpersonen individuelle An- oder Abwesenheiten feststellen und dokumentieren, um Verspätungs- und Fehlzeiten auf den Zeugnissen ausweisen zu können. Diese den Jugendlichen regelmäßig in Erinnerung gerufene Praxis hat eine disziplinierende Funktion, sind unentschuldigte Fehlzeiten in betrieblichen Auswahlprozessen doch ein Negativ-Kriterium (Protsch, 2014, S. 181). An einer beruflichen Schule durften verspätete Jugendliche nicht direkt in den Klassenraum, sondern mussten zunächst zur Schulassistentin, die ihnen als ‚menschliche Stempeluhr‘ ein For-

mular mit der Ankunftszeit aushändigte, das als Passierschein den Zutritt zur Klasse gewährte. Angesichts von vermehrten Konflikten kam es in einer Klasse zum *Verfeinern der zeitlichen Reglementierung* durch drei Strategien: (a) Die Festlegung verbindlicher Grenzen zwischen institutionell tolerierter Verspätung und illegitimer Unpünktlichkeit (10 Minuten am Morgen bzw. 5 Minuten nach Pausen), (b) die verfeinerte Messung und Darstellung der Zeit durch die Anschaffung einer funkgesteuerten Digitaluhr mit Sekundenanzeige und (c) eine verschärfte Sanktionierung illegitimer Unpünktlichkeit. Bei einem Bildungsträger kommt die Verfeinerung der „zeitlichen Reglementierung“ (Foucault, 1994, S. 192) in einer sogenannten ‚Interventionskette Fehlzeiten‘ zum Ausdruck, die ein gestuftes Verfahren institutioneller Reaktionen und Sanktionen beschreibt.

Das *Sanktionieren von Unpünktlichkeit* umfasst unterschiedlich weitreichende Strafen: Beim Bildungsträger besteht eine milde Sanktion darin, dass moderate Verspätungen die Auswahl der zu belegenden AGs einschränken. Eine gravierendere Sanktion ist der Ausschluss vom Unterricht und die Anrechnung der versäumten Zeit als unentschuldigtes Fehlen. Beim Ausschluss handelt es sich um eine altbewährte Praktik der Pünktlichkeitserziehung, die in der Schule bereits im 18. Jahrhundert stattfand (Wendorff, 1988, S. 131) und an das Aussperren verspäteter Arbeitskräfte aus den industriellen Großfabriken erinnert (Flohr, 1981, S. 41). Die unterrichtsöffentliche Inszenierung zeigt, dass sich jene erzieherische Ordnungsmaßnahme (Richter, 2019, S. 103) auch „bei denjenigen auswirken [muss], welche die Untat nicht begangen haben“ (Foucault, 1994, S. 121). Intendiert ist eine abschreckende Wirkung, die allen vor Augen führt, was bei Unpünktlichkeit droht. Bisweilen wird der Ausschluss um weitere Maßnahmen ergänzt. Dies kann die pädagogische Maßnahme einer Zusatzarbeit sein (Richter, 2019, S. 101), die das Fehlverhalten verdeutlichen soll. In einer Klasse mussten die Verspäteten einen so genannten Normbrief inklusive einer Begründung und Entschuldigung für die Verspätung schreiben. Eine sachgerechte Erledigung führte zum Verzicht auf die Anrechnung unentschuldigter Fehlzeiten. Die ‚Interventionskette Fehlzeiten‘ des Bildungsträgers ahndet unentschuldigtes Fehlen mit dem arbeitsrechtlichen Instrument der Abmahnung, welche die Voraussetzung für eine wirksame Kündigung ist und ebenfalls eine disziplinierende Wirkung auf die betroffene Person und die anderen Teilnehmenden haben soll.

Der Modus des *Trainierens und Testens von Pünktlichkeit* vollzieht sich im Rahmen außerunterrichtlicher Aktivitäten. Ein beobachtetes Beispiel ist eine Betriebsbesichtigung, in deren Rahmen der morgendliche Arbeitsweg simuliert und pünktliches Erscheinen geübt und überprüft wird. Insgesamt bringt der Unterricht ein institutionelles Pünktlichkeitsregime hervor, das die jugendlichen Zeitpraktiken umfassend kontrolliert und reguliert, um die Entwicklung eines für die betriebliche Berufsausbildung als notwendig erachteten Zeitmanagements zu begünstigen.

5.3 Entwöhnen von jugendkulturellen Verhaltensweisen

Im Unterricht kommt es regelmäßig zu Situationen, in denen Lehrpersonen Verhaltensweisen problematisieren und sanktionieren, die konstitutiv für die „kulturelle Inszenierung von Jugend“ (Krüger, 2010, S. 13) sind. Die unterrichtliche Einschränkung des Raums zur Inszenierung jugendkultureller Stile analysieren wir als *Entwöhnen von jugendkulturellen Verhaltensweisen*. Mit der Metapher des Entwöhns, die auf die Praxis des Drogenentzugs verweist, betonen wir die fehlende Selbststeuerung und schädliche Wirkung, die Lehr- und Fachkräfte dem jugendlichen Verhalten zuschreiben. Das an jugendlichen Körperpraktiken ansetzende Entwöhnen zielt auf das Unterlassen des entsprechenden Verhaltens und soll die Einnahme einer erwachsenen Sicht auf die Welt begünstigen. Während jugendliches Verhalten „um Erlebnis, Ekstase, Event, um expressive, sinnliche Formen des Sich-Erprobens und Experimentierens zentriert wird“ (Helsper, 2010, S. 213), sind in der Berufsvorbereitung „Leistung, Langsicht und Selbstdisziplin gefordert, und damit in unterschiedlicher ‚Härte‘ ein institutioneller leistungszentrierter Schülerhabitus des erfolgsorientierten Erwerbsmenschen“ (Helsper, 2015, S. 132).

Das unterrichtliche *Entwöhnen von jugendkulturellen Bekleidungsstilen* zielt auf das jugendliche „Experimentieren mit neuen Formen des Selbstausdrucks und der Selbstdarstellung in einer von Umbrüchen und der Notwendigkeit von Neuorientierungen geprägten lebensgeschichtlichen Phase“ (Flaake, 2019, S. 138). Im Fokus steht ein Verhaltensbereich, der für Jugendliche ästhetische und symbolische Bedeutungen hat (König, 2007). Im Verweis auf Kleidungsregeln der Berufs- und Arbeitswelt und die an Kleidungspraktiken gebundenen Höflichkeitsformen (BA, 2009, S. 54) wird die jugendliche Kleidung regelmäßig moniert. Wie an allgemeinbildenden Schulen (Langer, 2008, S. 112) müssen von Lehrpersonen als ‚Jacken‘ gelesene Kleidungsstücke sowie Baseballkappen unverzüglich abgelegt werden. Zudem werden Sporthosen, die pauschal als ‚Jogginghosen‘ bezeichnet werden und auf die zunehmende „Versportung“ (Ferchhoff, 2011, S. 277) jugendlicher Kleidung verweisen, als ‚unkultiviert‘ bzw. ‚unzivilisiert‘ markiert.³

Eine weitere Verhaltensadressierung betrifft die *Jugendsprache* als „mündlich konstruiertes, von Jugendlichen in bestimmten Situationen verwendetes Medium der Gruppenkommunikation“ (Neuland, 2018, S. 78). Für den Diskurs um ‚Ausbildungsreife‘ ist markant, dass die Verwendung jugendsprachlicher Stilmittel häufig mit kindlicher Unreife assoziiert wird (Neuland, 2018, S. 23). Der „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ betont die Verwendung einer „der Situation angemessenen Sprache“ (BA, 2009, S. 54). Im Unterricht wird die Verwendung jugendsprachlicher Stilmittel als unange-

3 In Diskursen über Arbeitslose wird die Jogginghose als ästhetisches Symbol für Faulheit und fehlende Selbstdisziplin betrachtet. In einem Beitrag der FAZ mit dem Titel „Hier spricht die Unterschicht“ wird bspw. ein junger Mann zitiert, der bei einem Besuch des Jobcenters extra auf den „Jogginghosen-Look“ verzichtet. Der Artikel ist abrufbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/hier-spricht-die-unterschicht-11375059.html> [08.06.2021].

messen markiert und situativ sanktioniert. Dies gilt bspw. für jugendkulturelle Anredeformen wie „Digga“, die Verwendung der Partikel „ey“, die zur emotionalen Färbung der Anrede genutzt wird (Bahlo et al., 2019, S. 62), oder für das jugendsprachliche Stilmittel der Reduktion, bei dem bewusst auf Satzelemente verzichtet wird. Bisweilen wird unterrichtsöffentlich eine generelle Verwahrlosung der jugendlichen Sprache beklagt und auf die verbreitete These des „Sprachverfalls“ rekurriert (Neuland, 2018, S. 17). Hier offenbart sich eine stigmatisierende Sicht auf die Sprache Jugendlicher, die mit der Zuschreibung mangelnder mündlicher Sprachkompetenzen einhergeht, die bezeichnender Weise auch ein Kriterium für „Ausbildungsreife“ darstellen (BA, 2009, S. 31).

Eine weitere Verhaltensregulierung ist das *Entwöhnen von mobilen Endgeräten*, die konstitutiv für digitale Jugendkulturen sind und flexibel zu verschiedenen Zwecken in unterschiedlicher Art und Intensität genutzt werden. Das jugendliche Onlineverhalten hat identitätsrelevante Aspekte, die sich auf die Zugehörigkeit zu jugendkulturellen Gruppen sowie die Suche nach Anerkennung beziehen (Hugger, 2014, S. 13–16). Ungeachtet der zunehmenden Digitalisierung der Arbeitswelt, werden die mobilen Endgeräte im ethnografierten Unterricht primär als jugendkulturelle Artefakte betrachtet und infolge des ihnen zugeschriebenen Suchtcharakters konsequent verboten. In einer Berufsvorbereitungsklasse, in der bereits das körpernahe Aufbewahren untersagt ist, vollzieht sich eine permanente Inspektion der Schülerkörper, nach Handys und Smartphones fahndend. Das konsequente Entwöhnen durchbricht die vermeintlich von den Jugendlichen selbst nicht zu steuernde Sogwirkung. Zugleich soll daran gewöhnt werden, im Betrieb ohne das die Kommunikation potenziell störende Gerät auszukommen. Insgesamt zeigen die Analysen, dass der intendierte Eintritt in Ausbildung an den Übergang in den Erwachsenenstatus geknüpft wird, den die Jugendlichen im Unterricht *performativ* durch den umfassenden Verzicht auf jugendkulturelles Verhalten vollziehen sollen.

5.4 (Ver-)Schulen von Arbeitstugenden

Während das jugendliche Verhalten in der gerade beschriebenen Unterrichtsdimension nebenbei und am Rande adressiert wird, rückt es im Zuge des *(Ver-)Schulens von Arbeitstugenden* ins inhaltliche Zentrum des Unterrichts. Jener unterrichtliche Modus stellt eine Mischung aus Benimmtrainings an allgemeinbildenden Schulen (Steffek, 2018) sowie den von Kammern und Unternehmen zu Beginn einer Berufsausbildung angebotenen ‚Azubi-Knigge‘-Kursen dar. Der Begriff „Arbeitstugenden“, der im Feld ebenso verwendet wird, wie in Konzepten der Berufsvorbereitung (NKM, 2011, S. 3), erinnert an die „moralische Erziehung“ (Stratmann, 1995, S. 74), auf die bereits Verhaltensregeln für Lehrlinge im 18. Jahrhundert rekurrieren.⁴ Das ethnografierte Setting sub-

4 Während Brumlik unter Tugenden individuelle Kompetenzen versteht, „die es Individuen ermöglichen, sich gegenüber gesellschaftlichen Zumutungen aller Art zu behaupten und eigen-

sumiert unter „Arbeitstugenden“ unterschiedliche Verhaltensbereiche, von denen sich einige – z. B. Höflichkeit, Ausdauer, Zuverlässigkeit und Leistungsbereitschaft – auch im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ (BA, 2009, S. 41–57) finden, andere – z. B. Ehrlichkeit, Diskretion und Disziplin – hingegen nicht. In formaler Hinsicht vollzieht sich das Lernarrangement in einer für Schule prototypischen unterrichtlichen Ordnung (z. B. Meyer, 2020), die sich durch eine ausgeprägte didaktische Vorstrukturiertheit auszeichnet.

Das *Hervorbringen von Arbeitstugenden als Unterrichtsstoff* realisiert sich in Form eines curricular verankerten Lernfeldes, das betriebliche Verhaltensstandards in didaktisch gestalteten, methodisch getakteten und inhaltlich aufeinander aufbauenden Unterrichtseinheiten behandelt. Im Zuge von Unterrichtsroutinen wie der Dokumentation des unterrichtlich produzierten Wissens im Tafelanschrieb und Tafelabschrieb (Breidenstein, 2006, S. 218), erhalten die betrieblichen Arbeitstugenden die Bedeutung von potenziell prüfungsrelevantem ‚Stoff‘. Als prägnant erweist sich das *Formalisieren und Standardisieren von Arbeitstugenden im Arbeitsblatt*, einem häufig genutzten Medium, das auf die Produktionsorientierung von Unterricht verweist (Breidenstein, 2006, S. 222). Das Arbeitsblatt, das als „*didaktisch strukturierter, schriftlich, rechnerisch oder bildnerisch zu lösender Arbeitsauftrag*“ (Meyer, 2020, S. 307; Hervorh. i. Orig.) definiert ist, wird im ethnografierten Unterricht meist zur individuellen Erarbeitung genutzt. Es begünstigt eine umfassende Vorstrukturierung und begrenzt die Eigentätigkeit der Jugendlichen durch schematische Aufgabenstellungen, im Zuge derer stets binär zwischen ‚richtigem‘ und ‚falschem‘ Verhalten zu unterscheiden ist. Zum Teil haben die verschriftlichten Verhaltensregeln den Charakter schulischer „Merksätze“ (Breidenstein, 2006, S. 97), die auswendig zu lernen sind.

Die weitgehende Vorstrukturierung durch Arbeitsblätter kommt in einem spezifischen Modus des *Be- und Abarbeitens von Arbeitstugenden* zum Ausdruck, bei dem die Lösungen der von den Jugendlichen in Einzelarbeit ausgefüllten Arbeitsblätter im Frontalunterricht zusammengetragen werden. Dies geschieht oft im gelenkten Unterrichtsgespräch, welches das in quantitativer Hinsicht „wichtigste Handlungsmuster der Schule überhaupt“ (Meyer, 2020, S. 172) darstellt. Die Jugendlichen erbringen im durch die Aufgabenstellung der Arbeitsblätter vorherbestimmten Unterrichtsverlauf routiniert die Tätigkeiten des „Schülerjobs“ (Breidenstein, 2006, S. 11) – sie melden sich, werden drangenommen, antworten und lesen bzw. tragen ihre erarbeiteten Lösungen vor. Die Lehrpersonen evaluieren die formale Qualität, überprüfen die korrekte und vollständige Ausführung der Aufgabenstellungen und geben bei Bedarf didaktische Anleitungen und Korrekturhilfen. Die ausgeprägte Vorstrukturierung führt dazu, dass die inhaltliche Dimension der Arbeitstugenden zugunsten der formalen Bearbeitung der Aufgabenstellungen in den Hintergrund gerät und kaum Raum für das jugendliche Vorwissen zu betrieblichen Verhaltensstandards bleibt.

ständig [...] Motive eines guten Lebens auszubilden und ihnen nachzugehen“ (Brumlik, 2002, S. 149), geht es im Diskurs um Arbeitstugenden eher umgekehrt um „moralisierende Zumutungen der Gesellschaft, sich so oder so zu verhalten“ (Brumlik, 2002, S. 14).

Ergänzend zur Vermittlung von Verhaltensstandards in versprachlichter und verschriftlichter Form, kommt es auch zum praktischen *Trainieren von Arbeitstugenden* in handlungsorientierten Kontexten, die für Jugendliche im Übergangssektor ausdrücklich empfohlen werden, da diese Lernen „oft als theoretische, passiv erlittene Belehrung erleben“ (Straßer & Propp, 2013, S. 52). In Übungen und gelenkten Rollenspielen wird zuvor erarbeitetes theoretisches Wissen zu höflichen Kommunikation- und Umgangsformen angewandt. Lehrkräfte übernehmen dabei die Funktion von Trainer*innen, welche die zu realisierenden sprachlichen Praktiken – z.B. verbale Höflichkeitsbekundungen – sowie die körperlichen Haltungen und Bewegungen – z.B. bei der Begrüßungsform des ‚richtigen‘ Händeschüttelns – beobachten, kommentieren und ggfs. korrigieren. Ziel des (Ver-)Schulens von Arbeitstugenden ist eine umfassend optimierte jugendliche Performance im Betriebspraktikum, das im Idealfall in ein Ausbildungsverhältnis münden soll.

5.5 Modellieren des Arbeitskörpers

Nachdem beim gerade skizzierten Trainieren von Umgangsformen bereits auf den jugendlichen Körper rekurriert wurde, rückt dieser im *Modellieren des Arbeitskörpers* ins Zentrum. Jene Dimension des Unterrichts, die auf die Vermittlung beruflicher Grundfertigung zielt (BA, 2012, S. 21), vollzieht sich in den ethnografierten Institutionen insbesondere am Lernort Werkstatt, aber auch in der Turnhalle. Sie bildet den Rahmen für eine spezifische Form des Lernens, die sich als „körperlich-mentale[s] Agieren [...] in materiell eingebetteten, lokal situierten Praktiken“ (Alkemeyer, 2006, S. 121) verstehen lässt. Die Transformation vom jugendlichen Schüler- zum erwachsenen Arbeitskörper vollzieht sich durch „das systematische Üben und Einschleifen körperlicher Haltungen, Gesten, Vermögen und Bewegungsfolgen“ (Alkemeyer, 2006, S. 125). Die Bearbeitung des jugendlichen Körpers in den ethnografierten Holz-, Metall- und Elektrowerkstätten zielt nicht nur auf die Aneignung von Arbeitstechniken, sondern auch auf die Ausbildung von „Erfahrungswissen, Fähigkeiten zur praktischen Selbstregulation, Weltsichten und Denkweisen“ (Alkemeyer, 2006, S. 125) im Sinne eines Arbeitshabitus. Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Dimensionen der Verhaltensbearbeitung, die unabhängig vom beruflichen Schwerpunkt der berufsvorbereitenden Maßnahmen zu betrachten sind, ist das Modellieren des Arbeitskörpers an konkrete Berufsfelder geknüpft. In Bildungsgängen mit *anderen beruflichen Schwerpunkten* dürfte der Arbeitskörper entsprechend unterrichtlich *anders* konstruiert und modelliert werden. Hierzu wären vergleichende Untersuchungen aufschlussreich.

Das von uns rekonstruierte *Hervorbringen des Arbeitskörpers* vollzieht sich beim Eintritt in die Werkstatt performativ durch den Tausch der individuellen Alltagskleidung gegen eine funktionale Berufs- und Schutzkleidung in Form einer blauen Latzhose und Sicherheitsschuhen, die an einer der beruflichen Schulen für alle Jugendlichen individuell nach Maß angefertigt wurde. Das Herrichten des Arbeitskörpers für die Werkstatt, dessen Details von Lehrpersonen visuell inspiziert werden, weist Züge der von Goffman

für totale Institutionen beschriebenen „Aufnahmeprozedur“ (Goffman, 1973, S. 29) auf, die mit spezifischen Praktiken der Körperkontrolle und -regulierung einhergeht: Messen des Körpers zur Anschaffung der passgenauen Arbeitskleidung, (Teil-)Entkleiden beim Anziehen der Arbeitskleidung, Ablegen persönlicher Gegenstände wie Schmuck aus Sicherheitsgründen, Ausgabe und Nutzung der standardisierten und uniformen Arbeitskleidung.

In der Werkstatt wird das *Positionieren des Arbeitskörpers* durch die Einnahme einer kontinuierlich stehenden Körperhaltung notwendig, die den Jugendlichen zunächst ungewohnt erscheint. Mit Foucault lässt sich beim Stehen an der Werkbank von der „besten Beziehung zwischen den Gesten und der Gesamthaltung des Körpers“ sprechen, „die zur Wirksamkeit und Schnelligkeit jener am meisten beiträgt“ (Foucault, 1994, S. 195). Die Jugendlichen erleben das Stehen, das im Vergleich zum Sitzen im Klassenraum andere Aktivitäten im Körper erforderlich macht, als anstrengend und nutzen vermeintlich unbeobachtete Momente zum Sitzen. Die Lehrpersonen ermahnen in solchen Situationen in disziplinierender Absicht zur Einnahme der obligatorischen Stehhaltung, erlauben es bisweilen aber auch, zumindest kurze Erholungspausen im Sitzen einzulegen.

Im Vollzug der Tätigkeiten in der Werkstatt – beobachtet haben wir z.B. feilen, sägen, hämmern, bohren, heben, tragen – lernen die Jugendlichen, ihre Körper in einer spezifischen Art und Weise wahrzunehmen, zu bewegen und unter der gezielten Nutzung von Werkzeugen zu gebrauchen. Dabei kommt es zum stetigen *Prüfen und Präzisieren der körperlichen Tätigkeiten* durch die Lehrpersonen, welche den jugendlichen Körper im Zuge der „Kontrolle der Tätigkeit“ (Foucault, 1994, S. 192) detailliert beobachten. Der „normierende Blick“ (Foucault, 1994, S. 238) führt zu einer permanenten Sichtbarmachung, Kontrolle und Bewertung der Tätigkeiten. Im Fokus steht insbesondere die Sorgfalt, die explizit auch ein „Ausbildungsreife“-Merkmal darstellt (BA, 2009, S. 50). Die Jugendlichen müssen die zu bearbeitenden Gegenstände immer wieder vorzeigen und werden zu Korrekturen oder, bei groben Fehlern, auch zum Neubeginn der Tätigkeiten aufgefordert. Intendiert ist, dass sie allmählich selbst einen prüfenden Blick auf die eigene Tätigkeit einnehmen.

Eine weitere Form des unterrichtlichen Modellierens des Arbeitskörpers vollzieht sich im *Stärken, Mobilisieren und Einsetzen der Körperkraft*. Sichtbar wird jener unterrichtliche Modus in Situationen, in denen die Jugendlichen zum Einsatz ihrer Körperkraft – im wörtlichen Sinne – bewegt werden. Dies ist zum Beispiel beim Tragen von Arbeitsmaterial oder beim Bewegen schwerer Gegenstände der Fall. Die meist unbeliebten Arbeiten versuchen die Lehrkräfte den Jugendlichen mit der Aussicht auf Muskelwachstum schmackhaft zu machen. Der jugendliche Körper wird damit als ein noch schwacher Körper adressiert, der für die körperlichen Belastungen künftiger Berufsarbeit gestärkt werden soll.

Auf den letzten Modus der Adressierung des jugendlichen Körpers, den wir als *Ertüchtigen, Pflegen und Erhalten des Körpers* bezeichnen, sind wir im Sportunterricht gestoßen, der in einer Berufsvorbereitungsklasse als Gesundheitserziehung realisiert wurde und sich während der Beobachtungen in einer Rückenschule materialisierte. Das bei den Jugendlichen wenig beliebte Gesundheitsprogramm, das sich mit Foucault als

Teil der „Biopolitik der Bevölkerung“ (Foucault, 1983, S. 135) verstehen lässt, dient der Vorbereitung des jugendlichen Körpers auf die antizipierten körperlichen Belastungen der späteren Berufsarbeit. Damit folgt der Unterricht der Logik eines betrieblichen Gesundheitsmanagements mit dem Ziel, die körperliche Gesundheit und Leistungsfähigkeit langfristig zu erhalten.

6. Fazit

Die im Beitrag erfolgte Beschreibung von empirisch konzeptualisierten Kerndimensionen der Verhaltensadressierung zeigt, dass der berufsvorbereitende Unterricht umfassend und weitreichend auf das jugendliche Verhalten rekurriert und eine spezifische pädagogische Ordnung hervorbringt. Die unterschiedlichen Varianten der Verhaltensbearbeitung lassen sich als feldspezifische „Habitusformungen und -umformungen“ (Alkemeyer, 2006, S. 119) verstehen, die sich im Zuge der Veränderung diverser Verhaltensbereiche vollziehen und mit einer grundlegenden Transformation des jugendlichen Selbst- und Weltbezugs einhergehen. Die Jugendlichen lernen, die Welt nicht mehr aus den Augen von *Jugendlichen*, sondern aus der Perspektive von (künftigen) *Auszubildenden* wahrzunehmen und sich entsprechend in ihr zu bewegen. In dieser Perspektive kommt es im berufsvorbereitenden Unterricht zur Hervorbringung einer spezifischen jugendlichen Subjektivierungsform, die wir – in Anlehnung an das unternehmerische Selbst (Bröckling, 2007) – als *ausbildungsreife Selbst* bezeichnen.

Das unterrichtliche Hervorbringen jener jugendlichen Subjektivierungsform bezieht sich nicht nur auf die gesellschaftliche Allokationsfunktion, nach der die berufsvorbereitenden Bildungsgänge im Idealfall ‚ausbildungsreife‘, sich möglichst optimal *verhaltende* Jugendliche ‚produzieren‘ und am Ende dem Ausbildungssystem ‚übergeben‘, sondern auch auf den Vollzug des Unterrichts selbst: Die Jugendlichen werden im Maßnahmenverlauf stetig dazu aufgerufen, sich als ‚ausbildungsreife‘ Subjekte zu inszenieren, indem sie je nach Unterrichtskontext ein bestimmtes Verhalten anwenden – z. B. aktives und zielgerichtetes Zukunftshandeln, pünktliches Erscheinen, sprachliche und körperliche Höflichkeitsbekundungen, sorgfältiges und präzises Ausführen handwerklicher Tätigkeiten – oder unterlassen – z. B. jugendkulturelles Kleiden, die Nutzung von Jugendsprache oder die Verwendung von Handys und Smartphones. Orientierungsfolie für das *ausbildungsreife Selbst* sind die institutionell antizipierten und imaginierten Verhaltenserwartungen potenzieller Ausbildungsbetriebe, denen sich die jugendliche Selbstpräsentation möglichst umfassend anpassen und unterwerfen soll. Die Metapher ‚Ernst des Lebens‘, mit der wir unseren Beitrag überschrieben haben, repräsentiert vor diesem Hintergrund den „Ernstcharakter“ (Schelten, 2010, S. 76) des Lernorts Betrieb, der in Diskrepanz zur vermeintlich fehlenden Ernsthaftigkeit des jugendlichen Verhaltens steht und daher die weitreichende Verhaltensregulierung im berufsvorbereitenden Unterricht legitimiert.

Das in der Berufsvorbereitung unterrichtlich hervorgebrachte *ausbildungsreife Selbst* unterscheidet sich deutlich vom Bild einer spätmodernen Jugend, wie es z. B.

Ecarius, Berg, Serry und Oliveras (2017, S. 33) anlehnend an das „unternehmerische Selbst“ (Bröckling, 2007) zeichnen. Hier wird auf die Anforderung zur „Flexibilität, Kreativität und Konzentration auf das Eigene“ verwiesen und eine grundlegend veränderte Arbeitswelt postuliert: „Das tradierte Verständnis von Arbeit und Beruf mit Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Ordnung und eindeutiger Hierarchisierung ist obsolet.“ (Ecarius et al., 2017, S. 33) Unsere Analysen zeigen demgegenüber, dass der berufsvorbereitende Unterricht Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss genau auf ein solches, vermeintlich auslaufendes Konzept von Berufsarbeit vorbereitet, das mit weitgehend fremdbestimmten Arbeitsbedingungen und der Notwendigkeit zu umfassender Unterordnung verbunden zu sein scheint. In der unterrichtlichen Praxis der Berufsvorbereitung wird damit sichtbar, dass sich Jugendliche je nach vorhandenem oder zugeschriebenem sozialem Status und Bildungshintergrund und den daran gekoppelten Berufs- und Zukunftschancen mit sehr unterschiedlichen Erwartungen und Zumutungen einer stark segmentierten Berufs- und Arbeitswelt konfrontiert sehen.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2006). Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 119–141). Wiesbaden: VS Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.
- BA = Bundesagentur für Arbeit (2009). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- BA = Bundesagentur für Arbeit (2012). *Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51 ff. SGB III (BvB 1 bis 3) (November 2012)*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bahlo, N., Becker, T., Kalkavan-Aydın, Z., Lotze, N., Marx, K., Schwarz, C., & Şimşek, Y. (2019). *Jugendsprache. Eine Einführung*. Berlin: Metzler Verlag.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). *Berufsbildungsbericht 2020*. Bonn & Berlin.
- Bornemann, E. (1960). Das Wesen der Berufsreife. *Psychologie und Praxis*. Bd. 4, 1–8.
- Braun, F., & Reißig, B. (2012). Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung. Handlungsfelder, Hindernisse und Problemlösungen. In A. Bojanowski & M. Eckert (Hrsg.), *Black Box Übergangssystem* (S. 91–103). Münster: Waxmann.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. München/Konstanz: UKV.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brumlik, M. (2002). *Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden*. Berlin/Wien: Philo Verlagsgesellschaft.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Dick, O. (2017). *Sozialpädagogik im „Übergangssystem“*. Implizite Wissens- und Handlungsstrukturen von sozialpädagogischen Fachkräften in einem arbeitsmarktpolitisch dominierten Arbeitsfeld. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- DIHK = Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2016). *Ausbildung 2016. Ergebnisse einer Online-Unternehmensbefragung*. Bonn/Brüssel: Deutscher Industrie- und Handelskammertag.
- Dobischat, R., Kühnlein, G., & Schurgatz, R. (2012). *Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung* (Arbeitspapier 189 der Hans-Böckler-Stiftung). Düsseldorf: Setzkasten.
- Ecarius, J., Berg, A., Serry, K., & Oliveras, R. (2017). *Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beraters – Wohlbefinden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elias, N. (1984). *Über die Zeit* (aus dem Englischen übers. v. H. Fliessbach & M. Schröter). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ferchhoff, W. (2011). *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile* (2., aktual. & überarb. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag.
- Flaake, K. (2019). *Die Jugendlichen und ihr Verhältnis zum Körper*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flohr, B. (1981). *Arbeiter nach Maß. Die Disziplinierung der Fabrikarbeiterschaft während der Industrialisierung Deutschlands im Spiegel von Arbeitsordnungen*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Foucault, M. (1983). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1989). *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit II*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Über die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004a). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004b). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geißler, K. A. (2019). *Die Uhr kann gehen. Das Ende der Gehorsamkeitskultur*. Stuttgart: Hirzel Verlag.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Bern: Huber.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2010). Schulkulturen und Jugendkulturen – Einblicke in ein Ambivalenzverhältnis. In B. Richard & H.-H. Krüger (Hrsg.), *inter-cool 3.0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung* (S. 209–230). München: Fink.
- Helsper, W. (2015). Schülerbiographie und Schülerhabitus. Schule und Jugend als Ambivalenzverhältnis? In S. Sandring, W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 131–159). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M., & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Holtmann, A.-C., Menze, L., & Solga, H. (2019). Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 365–388). Wiesbaden: Springer VS.
- Hugger, K.-U. (2014). Digitale Jugendkulturen. Von der Homogenisierungsperspektive zur Anerkennung des Partikularen. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (2., erw. & aktual. Aufl., S. 11–28) Wiesbaden: Springer VS.

- Kelle, H. (2013). Normierung und Normalisierung von Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 15–37). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- König, A. (2007). *Kleider schaffen Ordnung. Regeln und Mythen jugendlicher Selbst-Repräsentation*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Kohli, M. (1981). Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremdhthematisierung. In J. Matthes (Hrsg.), *Lebenswelt und soziale Probleme* (Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentags zu Bremen 1980, S. 502–520). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Kohli, M. (2017). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. Neuveröffentlichung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(1), 495–524.
- Kohlrausch, B. (2017). Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler unter den Bedingungen des demografischen Wandels. In E. Schlemmer, A. Lange & L. Kuld (Hrsg.), *Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit* (S. 386–400). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Krüger, H.-H. (2010). Vom Punk bis zum Emo – ein Überblick über die Entwicklung und aktuelle Kartographie jugendkultureller Stile. In B. Richard & H.-H. Krüger (Hrsg.), *inter-cool 3.0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung* (S. 13–41). München: Fink.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule. Eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Lemke, T., Krasmann, S., & Bröckling, U. (2000). Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 7–40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lüders, C. (2000). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 384–401). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarb. & aktual. Aufl., S. 59–70). Wiesbaden: VS Verlag.
- Meyer, H. (2020). *Unterrichtsmethoden II. Praxisband* (16. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Müller-Kohlenberg, L., Schober, K., & Hilke, R. (2005). Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34(3), 19–23.
- Neuland, E. (2018). *Jugendsprache* (2., überarb. & erweiter. Aufl.). Tübingen: Francke Verlag.
- NKM = Niedersächsisches Kultusministerium (2011). *Materialien Handlungskompetenz im Berufsvorbereitungsjahr*. <https://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/mbvj2011.pdf> [08.06.2021]
- Protsch, P. (2014). *Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Opladen: Barbara Budrich.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reh, S. (2004). Die Produktion von Bekenntnissen. Biographisierung als Professionalisierung. Zu Interpretationsmustern der Lehrerinnenforschung. In L. A. Pongratz, M. Wimmer, W. Nieve & J. Masschelein (Hrsg.), *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik* (S. 176–194). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich.

- Richter, S. (2019). *Pädagogisches Strafen in der Schule. Eine ethnographische Collage*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schelten, A. (2010). *Einführung in die Berufspädagogik* (4. überarb. & aktual. Auflage). Stuttgart: Steiner.
- Schwappacher, A., & Sommer, C. (1979). *Die Förderung nicht berufsreifer Jugendlicher. Bericht über einen Modellversuch*. Karlsruhe: C.F. Müller.
- Steffek, F. (2018). *Führerschein: Gute Umgangsformen. Motivierende Materialien zum Training lebenspraktischer Kompetenzen an Förderschulen*. Hamburg: Persen.
- Straßer, P., & Propp, J. (2013). Curriculum und Didaktik. In A. Bojanowski, M. Koch, G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Einführung in die berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher* (S. 43–55). Münster: Waxmann.
- Stratmann, K. (1995). „... und auf Gehorsam beruht dein ganzes jetziges Verhältniß“ Pädagogische Normierung im Spiegel alter Lehrlingsregeln (1750–1860). Ein Werkstattbericht zur historischen Rekonstruktion betrieblicher Sozialisationsprozesse. In E. Hoff & L. Lappe (Hrsg.), *Verantwortung im Arbeitsleben* (S. 65–88). Heidelberg: Asanger.
- Thielen, M. (2013). *Zweijährige Berufsvorbereitung. Eine Verbleibstudie zum Schulversuch „Gestrecktes Berufsvorbereitungsjahr“ in Sachsen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thielen, M., & Handelsmann, A. (2021). *„Fit machen“ für die Ausbildung. Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wendorff, R. (1988). *Der Mensch und die Zeit. Ein Essay*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Abstract: Social competences are currently regarded as particularly important for doing an apprenticeship. Against this background, this article examines how the behaviour of young people who participate in prevocational training is influenced pedagogically. As such, the findings are presented of an ethnographic study which focusses on the situational addressing of behavioural standards in prevocational training instructions in two different institutions. The article outlines five core dimensions of teaching which accentuate adolescent behaviour in a specific way. Their interplay produces the adolescent form of subjectivation of a ‘ausbildungsreifes Selbst’ (ready-to-be-trained self), i.e., a subject who is properly prepared for training, who is oriented to the institutionally anticipated expectations of potential companies.

Keywords: Trainee Readiness, Prevocational Training, Ethnography, Teaching Research, Transition System

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Marc Thielen, Leibniz Universität Hannover,
Institut für Sonderpädagogik,
Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover, Deutschland
E-Mail: marc.thielen@ifs.uni-hannover.de

Dr. Antje Handelsmann, Universität Bremen,
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften,
Bibliothekstraße 1–3, 28359 Bremen, Deutschland
E-Mail: antje.handelsmann@uni-bremen.de