

- Stauber, B. (2007): Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien, in: Stauber, B. et al. (Hrsg.), a. a. O., S. 129–154.
- Stauber, B./Riegel, C. (2009): Jugend zwischen aktiver Gestaltung und struktureller Beschränkung – Perspektiven einer verstärkten interdisziplinären Verständigung, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Leverkusen.
- Stauber, B./Walther, A./Pohl, A. (2011): Jugendliche AkteurInnen. Handlungstheoretische Vergewisserungen, in: Pohl, A. et al. (Hrsg.), a. a. O., S. 21–48.
- Tepecik, E. (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft, Wiesbaden.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview, in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 1 (1). Art. 22, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [Zugriff am 27.3.2013].
- Yin, R. (2009): Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition, Los Angeles (u. a.).

Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung

Marc Thielen

Zusammenfassung

Die mangelnde Ausbildungsreife von Jugendlichen im Übergangssystem wird meist kompetenztheoretisch mit unzureichenden (schulischen) Leistungen erklärt und damit individualisiert. Da jedoch schulisches Vorwissen alleine nicht die ungleichen Chancen auf einen Ausbildungsplatz erklärt, nimmt der Beitrag die soziale Herkunft von jungen Menschen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen als ein mögliches Hemmnis beim Zugang zu betrieblicher Ausbildung in den Blick. Angesichts der Tatsache, dass der jugendkulturelle Habitus der Jugendlichen den Erwartungen betrieblicher Meisterlehre widerspricht, bezieht sich die pädagogische Förderung von Ausbildungsreife keineswegs nur auf die Kompetenzen der Jugendlichen, sondern ebenso auf deren milieuspezifisch geformte Körperpraxen und Kleidungsstile sowie auf deren Sprach- und Sprechweisen. Dies veranschaulicht der Beitrag exemplarisch an einer ethnographischen Studie zum pädagogischen Alltag in der schulischen Berufsvorbereitung.

Abstract: The Pedagogical Treatment of Social and Environmental Differences and the Promotion of Vocational Skills in Prevocational Training Programmes

The lack of vocational skills observed in adolescents in the transition system tends to be explained from a competence perspective, in terms of poor (school) performance, and is thus individualized. As, however, school-based knowledge alone does not account for inequalities in the access to vocational training, this paper looks at the social background of adolescents attending prevocational training programmes as a potential barrier to company-based vocational training. In view of the fact that the particular, youth-specific habitus of the adolescents runs contrary to

the expectations of in-company vocational training, the educational promotion of vocational skills does by no means aim only at the skills and competencies of young people, but pays equal attention to their socially shaped body practices, clothing styles and linguistic patterns. The authors will illustrate this in detail by way of an ethnographic study on everyday classroom practice in school-based prevocational training.

1. Einleitung

Im Zentrum bildungspolitischer Debatten um Jugendliche, die nach der allgemeinbildenden Schule keine Berufsausbildung beginnen, sondern berufsvorbereitende Bildungsgänge absolvieren, steht deren unzureichendes schulisches Leistungsvermögen. Üblicherweise wird angenommen, dass der mit sozialer Herkunft korrelierende unzureichende schulische Bildungserfolg verantwortlich für das Scheitern beim Zugang zu betrieblicher Ausbildung ist. Die ausschließliche Fokussierung auf Schulnoten und Bildungszertifikate übersieht jedoch, dass die Einstellungskriterien von Ausbildungsbetrieben gerade bei schulisch gering qualifizierten Jugendlichen auch auf sogenannte Softskills wie Kommunikationsfähigkeit und gute Umgangsformen rekurrieren. Dementsprechend wird in der Berufsvorbereitung großen Wert auf die Förderung derartiger Tugenden gelegt und zudem versucht, das äußere Erscheinungsbild der Jugendlichen an die normativen Erwartungen potenzieller Ausbildungsbetriebe anzupassen. Da Körperlichkeit nicht nur vom Alter abhängt, sondern auch klassen- und geschlechtsspezifisch konstituiert ist, lassen sich derartige pädagogische Praktiken zur Förderung von Ausbildungsreife als institutionelle Bearbeitungsweisen von milieu- und herkunftsbedingter Differenz verstehen. Dies veranschaulicht der vorliegende Beitrag an einer ethnographischen Studie, im Zuge derer eine ausschließlich aus männlichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zusammengesetzte Berufsvorbereitungsklasse in einer westdeutschen Großstadt begleitet wurde. Exemplarisch wird rekonstruiert, wie das Lehrpersonal erzieherisch auf die jugendkulturellen Männlichkeitsinszenierungen einwirkt, um eine erfolgreiche Vermittlung in Betriebe zu erreichen. Der Umgang mit Differenz ist eine im Diskurs um Ausbildungsreife bislang vernachlässigte Dimension, die jedoch bedeutsam ist, da bildungsbenachteiligte Jugendliche angesichts des prognostizierten Fachkräftemangels verstärkt in die duale Ausbildung integriert werden sollen.

2. Soziale Segmentierung beruflicher Bildung

Ungeachtet des demographischen Wandels finden bei Weitem nicht alle Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit einen Ausbildungsplatz. Günstige Chancen haben junge Menschen mit einem mittleren Schulabschluss, insbesondere dann, wenn beide Eltern eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Demgegenüber gelingt Jugendlichen ohne mittleren Schulabschluss kaum noch ein direkter Übergang, unter den Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule sind es gerade noch ein Viertel (Gaupp et al. 2011). Rund die Hälfte der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und über 80 % derjenigen ohne Schulabschluss beginnt zunächst eine berufsvorbereitende Maßnahme im Übergangssystem. Hier soll die Ausbildungsreife gefördert und der Übergang in Ausbildung erleichtert werden. Der in Deutschland enge Zusammenhang zwischen schulischem Bildungserfolg und sozialer Herkunft trägt dazu bei, dass in den Maßnahmen junge Menschen aus unteren sozialen Milieus überrepräsentiert sind: Die Eltern haben häufig keinen Berufsabschluss und üben gering qualifizierte Tätigkeiten aus (vgl. Beicht/Eberhard 2013, S. 15). Insgesamt ist die soziale Zusammensetzung der Klientel zwar heterogen, variiert jedoch je nach Maßnahmenart. In der Berufsvorbereitung (BVJ, BvB) sind die schulischen Voraussetzungen im Vergleich zu Bildungsgängen der Berufsfachschule deutlich schlechter (ebd.). Schulisch gering qualifizierte Jugendliche haben in den letzten Jahren nur sehr bedingt Zugang zum System dualer Berufsausbildung erhalten und konnten seltener als früher beruflich und sozial integriert werden (vgl. Baethge 2010,

S. 285 f.). Selbst nach einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung tragen sie ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko (vgl. *Buch/Hell/Wydra-Somagio* 2011).

Am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung begründet ein Hauptschulabschluss inzwischen den Ausschluss von betrieblicher Ausbildung (vgl. *Kohlrausch* 2013). Verdrängungseffekte gehen mit Diskreditierungsprozessen einher, die aus der Sorge von Betrieben resultieren, die Jugendlichen könnten die Anforderungen der Berufsschule nicht bewältigen, einmal mehr, wenn sie über einen Migrationshintergrund verfügen (vgl. *Solga* 2011; *Granato* 2013). Würden die eingeschränkten Zugangschancen lange primär mit einem schlechten schulischen Leistungsniveau begründet (vgl. *Anslinger/Quante-Brandt* 2010), beklagen Unternehmen jüngst einen Mangel an sozialen Kompetenzen, Disziplin und Leistungsbereitschaft (vgl. *DIHK* 2012, S. 34 f.), was nicht zuletzt auch im medialen Diskurs zur vermeintlich besonders problematischen Jugend aufgegriffen wird.¹ Ihre Entscheidung zur Einstellung machen Firmen auch vom Arbeits- und Sozialverhalten abhängig (vgl. *Kohlrausch/Solga* 2012, S. 770). Sogenannte psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009) erweisen sich als eine wesentliche Dimension von Ausbildungsreife. Dies zeigen Befragungen von Betrieben, die bei der Einstellung auf Motivation, Passung zum Team oder ein gepflegtes äußeres Erscheinungsbild achten (vgl. *Kohlrausch* 2013, S. 237). Auch *Imdorf* (2010), der die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz untersucht, verweist u. a. auf die von Firmen geltend gemachte Bedeutung von hübschem und sympathischem Aussehen sowie auf vorteilhafte Sprach- und Sprechweisen, insbesondere wenn Kundenkontakt besteht. Demzufolge rücken Kriterien ins Zentrum der Bewerberselektion, die nur schwer objektivierbar sind – augenscheinlich wird dies am als wichtig erachteten „Bauchgefühl gegenüber Bewerbern“ (*Kohlrausch* 2013, S. 237).

3. Fehlende Ausbildungsreife als ein besonderes Problem der Unterschicht?

Berufsvorbereitung zielt auf die Förderung von Ausbildungsreife und setzt folglich einen berufspädagogischen Förderbedarf voraus. Allerdings ist die Benennung ausbildungsrelevanter Kompetenzen, wie sie z. B. im Kriterienkatalog der Bundesagentur für Arbeit (2009) erfolgt, keineswegs unproblematisch (vgl. *Ratschinski/Steuber* 2012). So ist mit *Hormel* (2013, S. 260) darauf hinzuweisen, dass die gerade skizzierten Einstellungskriterien von Betrieben auch auf sozio-kulturelle, familial-sozialisatorische sowie wertbezogene Eigenschaften von jungen Menschen rekurren. Die eingeschränkte Teilhabe an beruflicher Bildung muss daher auch vor dem Hintergrund der sozialen Lage von schulisch geringqualifizierten Jugendlichen und des gesellschaftlichen Blicks auf ebendiese analysiert werden. Hauptschulen, die infolge der gesellschaftlichen Bildungsexpansion zunehmend zu ‚Restschulen‘ geworden sind, werden besonders häufig von Jugendlichen aus unteren sozialen Milieus und mit Migrationshintergrund besucht (vgl. *Kohlrausch* 2013, S. 228).

Der gesellschaftlich hegemoniale Blick auf jene sozialen Gruppen ist negativ konnotiert und dies insbesondere forciert durch den Diskurs zur „neuen Unterschicht“, der zeitgleich zur Implementierung des aktivierenden Sozialstaats durch die Reformen am Arbeitsmarkt mittels der sogenannten „Hartz-Gesetze“ medial geführt wurde (vgl. *Heuer* 2013, S. 330). *Chassé* (2010, S. 15) zeigt auf, dass eine neue „Unterschichtskultur“ ausgemacht wurde, die sich z. B. in ihren Essgewohnheiten und Erziehungsstilen aber vor allem in ihrer Einstellung zur Arbeit sowohl von der Mittelschicht wie von der traditionellen Arbeiterklasse unterscheidet. Eingeschränkte berufliche Teilhabe wird als Folge individuellen Versagens und fehlender Motivation betrachtet. Auch in wissenschaftlichen Kontexten werden solche Annahmen reproduziert und vor allem männliche Unterschichtsjugendliche als Problemgruppe markiert. *Bude* (2008) spricht von „verwilderten Jungmännern“, die in „Anti-Ghettos“ lebten, Bildung verwei-

gerten und keine Bemühungen um berufliche Teilhabe zeigten, sondern, „sich lieber dem reinen Affekt [verschreiben], wo eine totale Expressivität ohne Zurückhaltung und Aufspaltung den Ton angibt“ (a. a. O., S. 86). Auch hier wird von einer „wirklichen Unterschichtskultur“ (a. a. O., S. 120) gesprochen.

Anders als die Debatte zur „neuen Unterschicht“ suggeriert, handelt es sich beim negativen Blick auf Jugendliche aus unteren Sozialmilieus keineswegs um ein neues Phänomen. So verweist *Clement* (2012, S. 19 f.) darauf, dass die Entstehung der Berufsausbildung als betriebliche Meisterlehre an die Herausbildung des Bürgertums geknüpft war, das sich in Differenz zur Unterschicht, zur Bauernschaft und zu den einfachen Arbeitern etabliert hat. Letztlich fußt das Berufsprinzip auf der im Diskurs zur „neuen Unterschicht“ sichtbar werdenden Unterscheidung zwischen denjenigen, die einen Beruf erlernen – ihnen wird neben fachlichem Können zugleich gesellschaftlicher Status und charakterliche Stärke zugeschrieben – und sogenannten Ungelehrten, denen von je her ein ungünstiger familiärer Hintergrund, mangelnde Disziplin und Affektkontrolle sowie ein fehlender Arbeitsinn attestiert wird (ebd.).

Jugendliche in der Berufsvorbereitung sehen sich in besonderem Maße Negativzuschreibungen ausgesetzt. Dies problematisiert auch *Scherr* (2012, S. 63), der bei jungen Menschen auf Haupt- und Förderschulen sowie in Berufsvorbereitungsklassen weder Motivationsdefizite noch eine grundsätzliche Distanzierung von erwerbsarbeitszentrierten Lebensentwürfen und beruflichen Selbstverwirklichungsmotiven feststellt. Die Tatsache also, dass Jugendliche aus unteren Sozialmilieus Defizitzuschreibungen in ihre jugendkulturellen Ausdruckformen aufnehmen – etwa in dem provokativen Berufswunsch „Ich werd‘ Hartz IV“ –, bedeutet keineswegs, dass sie tatsächlich faul und demotiviert sind. Wohl aber sind den Jugendlichen die Grenzen ihrer eigenen beruflichen Möglichkeiten sehr bewusst, weshalb sie überwiegend skeptisch in die Zukunft blicken (vgl. *Scherr* 2012, S. 73; *Shell Deutschland Holding* 2010, S. 115 f.).

4. Förderung von Ausbildungsreife in der schulischen Berufsvorbereitung

Die Schülerschaft in der Berufsvorbereitung gilt traditionell als schwierig: *Görlich* (2001, S. 562) diagnostiziert gleichzeitig auftretende Lern-, Motivations-, und Verhaltensdefizite. Insbesondere männlichen Schülern werden Disziplinprobleme zugeschrieben (vgl. *Thielen* 2013, S. 50). Konzeptionell wird meist auf betriebliche Praxisphasen gesetzt, um einen Zugang zu potentiellen Ausbildungsplätzen zu eröffnen. Eine wesentliche pädagogische Aufgabe besteht in der Akquise geeigneter Betriebe und in der Vermittlung der Jugendlichen in die selbigen. Mittels welcher pädagogischen Praktiken dies geschieht und welche Rolle dabei der sozialen Herkunft der Jugendlichen zukommt, wird im Folgenden exemplarisch anhand von Auszügen aus einer ethnographischen Studie diskutiert. Teilnehmende Beobachtung am Unterricht und Audioaufzeichnungen von Unterrichtsstunden wurden kombiniert mit qualitativen Experteninterviews mit Lehrkräften sowie Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Bei der Auswertung der diesem Beitrag zugrundeliegenden Daten (Beobachtungsprotokolle und Interviews) orientierte ich mich an der Grounded Theory (vgl. *Strauss* 1991). Das Vorgehen ermöglicht auch die Rekonstruktion solcher Praktiken, die den Akteuren selbst gar nicht bewusst sind und demzufolge auch nicht ohne weiteres verbalisiert werden können (vgl. *Heinzel* 2010).

Ethnographiert wurde eine Berufsvorbereitungsklasse im Bereich Lagerlogistik an einer beruflichen Schule in einer westdeut-

¹ So zitiert ein Spiegel Online-Bertrag, der auf die genannte DIHK-Umfrage verweist, eine „Umgangstrainerin“, die behauptet, Unternehmen „hielten die nachwachsende Azubi-Generation mittlerweile für verrotzt, verkorkst und/oder verblödet“ (Quelle: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/umgangsformen-von-schuelern-ruepel-republik-a-912375.html>, Zugriff am 29.7.2013).

schen Großstadt über den Verlauf eines Schuljahres.² Die Klasse, die von vier Lehrkräften und einer Sozialpädagogin betreut wurde, setzte sich ausnahmslos aus männlichen Schülern zusammen, die zwischen 16 und 19 Jahren alt waren und maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen (knapp die Hälfte der Jugendlichen hatte keinen Schulabschluss). Von den 20 Schülern der Klasse hatten 13 einen Migrationshintergrund.³ In Bezug auf den Herkunftskontext ist festzuhalten, dass die Hälfte der Eltern über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügte. Jede vierte Mutter und jeder fünfte Vater sind nicht erwerbstätig. Die von den übrigen Eltern ausgeübten Tätigkeiten sind mehrheitlich dem Niedriglohsektor zuzuordnen: Die Väter arbeiteten auf dem Bau, im Transport, in der Lagerlogistik, der Gebäudetechnik, der Reinigung und der Abfallwirtschaft. Die Mütter waren in der Reinigung, der Gastronomie und im Einzelhandel beschäftigt.

4.1 Pädagogische Praktiken der Bearbeitung von Differenz der Schüler

Das pädagogische Konzept zielt auf die Vermittlung in Ausbildung und sieht drei wöchentliche Praxistage in Betrieben vor. Viele der im Alltag zu beobachtenden pädagogischen Praktiken beziehen sich auf die Förderung von Arbeitstugenden, die in Betrieben erwartet werden, bspw. Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit. Die Vermittlung ins Praktikum erfolgt durch die Lehrkräfte, die langjährige Kontakte zu Firmen pflegen und über ein fundiertes Wissen hinsichtlich der betrieblichen Einstellungskriterien verfügen. An der folgenden Beobachtungsszene wird deutlich, dass auch das äußere Erscheinungsbild der Schüler von Bedeutung ist:

„Der Lehrer nutzt im Unterricht das begonnene Gespräch mit dem Schüler Rafik,⁴ um sich mit ihm über dessen Chancen auf einen Praktikumsplatz zu unterhalten. Er weist Rafik darauf hin, dass er ihn angesichts seiner Frisur für schwer vermittelbar halte. Rafik trägt ganz kurz geschorene Haare. Gerade ‚ältere Herren‘ in Betrieben hätten vermutlich Vorbehalte, einen solchen jungen Mann einzustellen und würden vermutlich doch lieber auf einen Mitbewerber zurückgreifen. Erik schaltet sich in das Gespräch ein und meint mit Blick auf die Auswahl nach körperlichen Äußerlichkeiten empört: ‚Das ist doch verboten!‘ Der Lehrer gibt ihm zwar Recht, verweist jedoch darauf, dass dies manche Arbeitgeber dennoch so praktizierten, aber andere Gründe für eine Absage gäben. Erik verschärft daraufhin seine Kritik und meint, dass ein solches Verhalten ‚rassistisch‘ sei. Dies kann der Lehrer nun nicht ganz nachvollziehen. Er erklärt den Jugendlichen, dass sie sich die Haare gestalten könnten, wie sie wollten (‚Ihr könnt die euch von mir aus grün färben!‘), er sie dann aber nicht ins Praktikum vermitteln könne.“ (Beobachtungsprotokoll)

Die pädagogische Intervention bezieht sich auf die Frisur von Rafik, einem mit seiner Familie aus dem Irak immigrierten Kurden. Die „ganz kurz geschorenen Haare“ – hält der Lehrer mit Blick auf die Vermittlung ins Betriebspraktikum für problematisch. In seiner Erklärung deutet sich zunächst ein Generationenkonflikt an, wenn von „älteren Herren“ die Rede ist, die mit der Frisur des Jugendlichen ein Problem haben könnten. Die jugendlichen Körperpraktiken erscheinen demnach in einer Diskrepanz zu der von Erwachsenen dominierten Arbeitswelt. Die Bezeichnung „Herren“, die in der bürgerlichen Mittelschichtssprache verwendet wird und sich möglicherweise auf betriebliche Ausbilder oder Meister bezieht, deutet noch weitere Differenzen an: Rafik ist Angehöriger einer ethnisch codierten Unterschicht – dies erklärt möglicherweise auch den durch den Mitschüler Erik geäußerten Rassismusverdacht –, und soll in seinem äußeren Erscheinungsbild an die institutionellen Erwartungen der mittelständisch geprägten Berufslehre der deutschen Mehrheitsgesellschaft angepasst werden. Offenkundig repräsentiert Rafiks körperliches Auftreten einen männlichen Habitus, der nach Überzeugung des Lehrers den Erwartungen von Praktikumsbetrieben zuwiderläuft. Um Zugehörigkeit zur Berufswelt zu erlangen, sind je nach Berufsfeld sehr spezielle und meist implizite Körperkonstruktionen notwendig (vgl. *Villa* 2007, S. 21). Vor diesem Hintergrund wird verstehbar, weshalb Personalverantwortliche in

Betrieben auch anhand körperlicher Merkmale einschätzen, ob ein Jugendlicher in den Betrieb passt oder nicht. Im Experteninterview verweist der Lehrer auf weitere körperliche Merkmale – ein auffälliges „Goldkettchen“ sowie ein eng anliegendes Muskelshirt – die in Diskrepanz zu betrieblichen Erwartungen stehen:

„Es muss ne konservative Kleidung sein, hätte ich beinahe gesagt. Also eine Kleidung, die/ Also es kommt auf die Firmen an, das muss man einfach mal sagen. Wenn das Bewerbungsgespräch mit jemandem ist, wahrscheinlich Anzugträger, der das vom Beruf her tragen muss, da muss ich ein Schüler da haben, der dem halbwegs angemessen ist. Also da passt das Muskelshirt und so weiter nicht. Das wäre wieder ein Hindernis, was ich mir selbst einbauen würde. Wenn ich den jungen Mann da dann vorstelle, wo ich denke/ Nein! Wo ich weiß, dass der Betrieb dann nachher denken würde, was für nen Menschen hat/ Nein! Nicht was für nen Menschen, aber/ ... Die Passgenauigkeit muss groß sein.“ (Interview Lehrer)

Die über Kleidung, Frisur und Schmuck hervorgebrachte jugendkulturelle Männlichkeitsinszenierung von Rafik – die Goldkette ist ein typisches Accessoire der Hip-Hop-Szene – wird als hinderlich für den Zugang zu einem Praktikumsbetrieb angesehen. Die Nichtpassung von Schülerkörper und betrieblichem Kleidungskodex („konservative Kleidung“) resultiert aus der Überlappung unterschiedlicher Differenzen: Freizeit- versus Arbeitskleidung, Jugend- versus Erwachsenenkleidung. Als bedeutsam erweisen sich auch schichtspezifische Unterschiede, die daraus resultieren, dass die individuelle Ausprägung des männlichen Habitus vom sozialen Milieu und von lebensweltlichen Erfahrungshintergründen geprägt wird (vgl. *Meuser* 1997, S. 115). Männliche Körperpraktiken variieren je nach sozialer Lage: Während es Männer aus der Mittelschicht vermeiden, in ihren körperlichen Inszenierungen aufzufallen – bspw. durch exzessives Muskeltraining –, ist bei Männern der unteren Klasse „Aufälligkeit (etwa durch die Frisur) und Provokation (durch Körperschmuck) teilweise positiv konnotiert“ (*Penz* 2010, S. 182). Gerade Jugendlichen sind schichtspezifische KleidungsCodes geläufig: Jugendliche aus der Mittelschicht besitzen ein spezifisches Wissen darüber, welche Kleidungsstile die Zugehörigkeit zur Unterschicht signalisieren und daher in der eigenen Lebenswelt als illegitim bzw. als „asig“ gelten (vgl. *König* 2007, S. 250). Ungeachtet gesellschaftlicher Individualisierungstendenzen unterscheiden sich ästhetische Praktiken von Jugendlichen je nach Bildungsstand und sozialer Milieuzugehörigkeit (vgl. *Krüger* 2010, S. 36).

In der zitierten Deutung des Lehrers offenbart sich, dass er eine negative Reaktion auf Rafiks Körperlichkeit vonseiten potenzieller Praktikumsbetriebe antizipiert. Die Befürchtung des Pädagogen erscheint nachvollziehbar, berücksichtigt man den oben erwähnten Diskurs um Unterschichtsjugendliche, der ebenfalls männliche Körperpraktiken problematisiert, insbesondere bei Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund: So präzisiert *Bude* (2008, S. 68) den Körper von „Jungmännern nichtdeutscher Herkunft“ als „ein in Studios fit und durch Kampfsportarten geschmeidig gemachter Körper, der narzisstisch inszeniert wird.“ (ebd., S. 69). *Wippermann, Calmbach und Wippermann* (2009, S. 81 ff.) bezeichnen mit „Lifestyle-Macho“ einen häufig in unteren sozialen Milieus anzutreffenden Männlichkeitstypus, der sich am Ideal des überlegenen und harten Mannes orientiert, das u. a. über betont männliche Kleidung zum Ausdruck gebracht werde. Die Körperpraktiken werden mit negativen Persönlichkeitsmerk-

² Um sicherzustellen, dass es sich bei den beobachteten Phänomenen um typische Ereignisse handelt, habe ich in den letzten Wochen des vorangegangenen Schuljahres sowie in den ersten Wochen im nachfolgenden Schuljahr den Unterricht von zwei weiteren Klassen beobachtet.

³ Bei den Herkunftsländern handelt es sich um Afghanistan, Ägypten, Aserbaidschan, Chile, Ecuador, Irak, Kosovo, Mazedonien, Serbien (zwei Schüler), Spanien, Türkei (zwei Schüler). Sechs Schüler verfügen über eigene Migrationserfahrung.

⁴ Im Sinne einer umfassenden Anonymisierung wurden alle Namen von Personen und Orten geändert.

malen in Verbindung gebracht: So führe die Fokussierung auf Konsum und Lifestyle dazu, dass an die Stelle von pflichtgemäßer Fürsorge (z.B. als Partner und Familienvater) egoistische Selbstverwirklichungs- und Geltungsbedürfnisse träten (ebd.) – Persönlichkeitseigenschaften, die sich nicht zuletzt auch konträr zu in Betrieben vorausgesetzten Arbeitstugenden verhalten dürften. Vergleichbare Deutungen finden sich in den Interviews mit Lehrkräften: So meint ein Lehrer in Bezug auf das ihm besonders bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund auffallende Styling: „Der Südländer, der gern ein weißes Hemd trägt, für den ist die Arbeit im Lager nichts! Das muss man schon sagen.“ In der generalisierenden Gruppenkonstruktion („der Südländer“) wird männlichen Migranten ein narzisstischer Körperbezug unterstellt, der zwar – wie oben gezeigt – mit Muskeltraining einhergeht, gleichwohl aber der Bereitschaft zu körperlich anstrengender und möglicherweise auch schmutziger Arbeit widerspricht.

Im unterrichtlichen Alltag lassen sich immer wieder Konflikte um die Kleidung der Schüler beobachten. Insbesondere das Tragen von Jogginghosen und Basecaps wird von Lehrkräften als störend empfunden und ist mit einem Verbot belegt. Die Begründungen sind unterschiedlich, beziehen sich jedoch – anders als an allgemeinbildenden Schulen (vgl. Langer 2008, S. 111 f.) – explizit auf Anforderungen der Arbeitswelt. Ein Lehrer vertritt z.B. die Ansicht, dass die Schüler lernen müssten, zwischen „Arbeitskleidung“ und „privater Kleidung“ zu unterscheiden, wobei er zugleich einräumt, dass diese Differenz in vielen Lagerbetrieben kaum von Bedeutung ist. Ein Kollege fordert „neutrale Kleidung“ und lehnt insbesondere „provokant bedruckte T-Shirts“ ab. Neutralität setzt offenbar angesichts der den Lehrkräften bekannten betrieblichen Erwartungen eine Distanzierung von milieu- und jugendkulturell geformten Körperpraktiken aufseiten der Jugendlichen voraus. Ähnlich lassen sich Auseinandersetzungen um die Sprach- und Sprechweisen der Schüler interpretieren, die sich auf jugendsprachliche Äußerungen fokussieren. Insbesondere die in Schülerinteraktionen häufig genutzte Formulierung „Digger“ wird mit dem Verweis auf die Erwartungen von Betrieben gerügt.⁵

4.2 Pädagogische Deutungen zur sozialen Differenz der Schüler

Da die skizzierten Praktiken zur Förderung von Ausbildungsreife auch auf soziale Differenz rekurrieren, stellt sich die Frage, ob und inwiefern diese von den Lehrkräften thematisiert wird. An folgendem Interviewausschnitt lässt sich exemplarisch zeigen, dass das Wohnumfeld der Jugendlichen als Merkmal sozialer Differenzierung als bedeutsam erachtet wird:

„Aber das hat eigentlich wenig damit zu tun, ob sie hier aus ähm/ auch wieder ob es Migranten sind oder Nichtmigranten. Und eigentlich ist auch das Milieu nicht entscheidend, sondern nur, dass sie zusammen da *en Block* auftreten. Das ist schlimm! Also ähm sicherlich wär das/ wahrscheinlich, wenn die jetzt alle *en Block* aus Stadtteil Y. kommen würden jetzt, würden die sich nicht so/ Sie geben sich ja sehr ghettomäßig! Das ist ja ihr X-Berg und A-Born und Z-Stadt Süd oder so. Und das sind ja immer so Cliques, die äh/ Die zusammen ja/ die sind ja so stolz auf ihren Stadtteil, und dass sie aus *em Ghetto* kommen, das müssen sie ja immer auch präsentieren. Das ist ein bisschen schwierig gerade.“ (Interview Lehrer 1)

Die ausgeprägte Gruppenorientierung der Schüler – ein Thema, auf das auch andere empirische Studien zum BVJ verweisen (vgl. Rahn 2005, S. 221) – begünstigt nach Auffassung des Lehrers eine kollektive Männlichkeitsinszenierung, die er im Zusammenhang mit den Stadtteilen sieht, in denen die Schüler leben. Diese Quartiere erscheinen als Kontrast zu dem für seine besonders gut situierte Einwohnerschaft bekannten Stadtteil Y. Dessen jugendliche Bewohner verhielten sich nach Einschätzung des Lehrers anders, als ‚seine‘ Schüler, deren Verhalten als „ghettomäßig“ markiert wird. Möglicherweise wird mit jener Formulierung auf jugendkulturelle Praktiken Bezug genommen, die den

negativ besetzten Ghetto-Begriff positiv umdeuten und zum Bestandteil von Selbstidentifikation machen. Die Jugendlichen greifen hierzu Elemente von Rap- und Hip-Hop-Musik auf, in denen das ‚harte‘ Leben auf der Straße und im ‚Ghetto‘ thematisiert wird. Solche jugendkulturellen Praktiken, die auch den oben skizzierten Kleidungsstil von Rafik konstituieren, finden sich insbesondere bei Angehörigen von Arbeiter-, spezifischen ethnischen und marginalisierten sozialen Milieus (vgl. Helsper 2010, S. 227). Der Ghetto-Begriff ist zudem vor dem Hintergrund städtischer Segregationsprozesse zu verstehen, durch die es zu Verdrängung und Konzentration von sozial unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen – insbesondere mit Migrationshintergrund – in wenig attraktiven Stadtteilen kommt, die sich durch ungünstige Wohn- und Wohnumfeldbedingungen ebenso auszeichnen, wie durch eingeschränkte Lebens- und Bildungschancen (vgl. Schroeder 2002, S. 295 f.). In ihrer Untersuchung zum BVJ in München verweist Erban (2011) darauf, dass über zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler in Stadtbezirken mit „(sehr) hohem sozialpolitischem Handlungsbedarf“ leben. Lapeyronnie (2009) beschreibt Stigmatisierung, Zwang, räumliche Abgeschlossenheit und institutionellen Ausschluss als Wesensmerkmale eines als „Ghetto“ bezeichneten Stadtteils.

Mit dem Verweis auf das sozialräumliche Lebensumfeld der Schüler nimmt die Deutung des Lehrers Bezug zur Schicht- und Milieuzugehörigkeit. Dabei ist entscheidend – und hierin sind sich die befragten Lehrkräfte einig –, dass dem Wohnumfeld ein negativer Einfluss mit Blick auf das Verhalten der Jugendlichen zugeschrieben wird. In den Experteninterviews wird ein allgemein widerständiges Schülerverhalten beschrieben („Da ist der Widerstand einfach sehr, sehr groß bei denen“) und auf die Rivalität von Jugendlichen aus verschiedenen Stadtteilen verwiesen, die zu Schlägereien in der Freizeit führe und zusätzlichen „Stress“ im Unterricht begünstige. Eine wesentliche Bedeutung wird den jugendlichen Männlichkeitsinszenierungen beigemessen: „Wenn sie in ihrem Viertel den starken Macker machen, dann wollen sie das auch hier in der Schule.“ In Bezug auf Motivation und Arbeitsbereitschaft ist hervorzuheben, dass den Jugendlichen unterstellt wird, dass sie „den ganzen Tag zusammen abhängen“. Es wird der Eindruck erweckt, dass im Wesentlichen die Jugendlichen selbst und ihr soziales Umfeld für die eingeschränkten beruflichen Teilhabechancen verantwortlich sind. Demgegenüber finden die strukturellen Benachteiligungen, die mit dem Leben in städtischen Armutsquartieren einhergehen, keinen Niederschlag in den pädagogischen Deutungen. Somit bleibt bspw. unausgesprochen, dass in den ökonomisch schwachen Bezirken weniger potenzielle Ausbildungsbetriebe vorhanden sind oder dass das negative Image der Quartiere die ohnehin schon schwierige Suche nach einem Ausbildungsplatz erschwert. Letzteres offenbart sich in der Forderung nach anonymisierten Bewerbungen, die auf Adressangaben verzichten, „kann doch schon die Postleitzahl Aufschluss darüber geben, aus welchem Milieu ein Bewerber stammt – und für den Arbeitgeber ein Grund sein, die Unterlagen von vornherein auszusortieren“.⁶

5. Berufsvorbereitung als Bearbeitung von Differenz: Plädoyer für eine differenzreflexive Praxis

Der Einblick in den Alltag der Berufsvorbereitung zeigt, dass pädagogische Praktiken zur Förderung von Ausbildungsreife auch auf die sogenannten psychologischen Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit rekurrieren, welche Ausbildungsbetriebe gerade bei gering qualifizierten Jugendlichen

⁵ Das Wort „Digger“ entstammt dem Hip-Hop-Jargon und wird genutzt, um Freunde oder relativ unbekannte Menschen in einer Gruppe anzusprechen. Mittlerweile gehört der Begriff auch zum Sprachjargon von Jugendlichen in höheren sozialen Milieus, wobei Jugendsprache generell oft stigmatisiert und als Ausdruck kulturellen Verfalls betrachtet wird (vgl. Schlobinski 2002).

⁶ Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/anonymer-lebenslauf-name-alter-geschlecht-nicht-noetig-1.138291> (Abruf am 29.07.2013).

als wichtig erachten. Die auf diese Dimension von Ausbildungsreife fokussierten erzieherischen Praktiken wirken auf den milieu-, jugend- und geschlechtsspezifisch konstituierten Schülerkörper ein, um eine Annäherung an die Erwartungen mittelständischer Berufslehre zu erreichen. Die soziale Herkunft der Schülerschaft wird demzufolge in der Konkurrenz um einen betrieblichen Ausbildungsplatz in doppelter Weise wirksam: Sie korreliert mit den geringen schulischen Qualifikationen der Jugendlichen und lässt letztere zudem in einer ausgeprägten sozialen und kulturellen Distanz zu den normativen Wertmaßstäben potenzieller Ausbildungsbetriebe erscheinen. In der Berufsvorbereitung resultiert hieraus offenbar die Notwendigkeit, einen besonders starken Einfluss auf die jugendkulturellen und milieuspezifischen Kleidungsstile, Körperpraktiken sowie Sprach- und Sprechweisen zu nehmen. Die Analyse entsprechender Praktiken im Schulalltag erweckt den Eindruck, als verfolgten die pädagogischen Strategien das Ziel, das ungünstige schulische Leistungsniveau durch eine besonders weitreichende Anpassung an betriebliche Normalitätserwartungen zu kompensieren, zumal sich schulische Defizite im zeitlich begrenzten Maßnahmenverlauf nicht umfassend beheben lassen (vgl. *Anslinger/Quante-Brandt* 2010). Dabei scheint es fast, als zielen die pädagogischen Anpassungsversuche darauf, das gesellschaftlich weithin als defizitär wahrgenommene Herkunftsmilieu der Jugendlichen, das an deren Körperlichkeit abzulesen ist, zu ‚neutralisieren‘ und ‚unsichtbar‘ zu machen, um die Marktförmigkeit der jungen Menschen zu erhöhen. In besonderer Weise gilt dies offenbar für männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund als Angehörige einer ethnisch codierten und gesellschaftlich besonders diskreditierten Unterschicht (vgl. *Thielen* 2014).

In den spezifischen Bearbeitungsweisen von Differenz offenbaren sich differenztheoretische Grundfragen, die bislang vornehmlich in der Sozialpädagogik diskutiert werden: Die pädagogisch intendierte Integration der schulisch gering qualifizierten Jugendlichen in das System dualer Berufsausbildung vollzieht sich im Spannungsfeld von ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘ (vgl. *Maurer* 2001, S. 125 f.). Im pädagogischen Handeln offenbart sich eine Normalisierungsmacht, die sich allerdings nicht im Sinne eines ‚gegen‘ die Jugendlichen gerichteten pädagogischen Anpassungsversuchs an normalbiografische Erwartungen interpretieren lässt. Vielmehr – dies zeigen Befragungen von Teilnehmenden an berufsvorbereitenden Bildungsgängen (vgl. *Scherr* 2012) – teilen die Jugendlichen in der Regel mit den Pädagoginnen und Pädagogen den Wunsch nach „Normalität“ im Sinne des Verwirklichens einer Normalerwerbsbiographie. Zugleich befinden sich die jungen Männer jedoch in einer Lebensphase, in der sie in verschiedenen Lebensbereichen nach Identifikation und sozialer Anerkennung suchen, die ihnen in schulischen Kontexten meist versagt bleibt. Der Wunsch, sich in Peer-Kontexten als zugehörig zu erleben, steht angesichts der differenten – jugendkulturell, milieu- und geschlechtsspezifisch konstituierten – ‚Verhaltenscodes‘ in Spannung zur Bildungsinstitution Schule und betrieblichen Normalitätserwartungen, zu welchen die Berufsvorbereitung hinzufügen sucht.

Differenz stellt demzufolge ein zentrales Thema für die Professionalisierung des pädagogischen Personals im Übergangssystem dar. Eine De-Thematisierung von sozialer Ungleichheit, die sich im Diskurs um ein vermeintlich entgrenztes Übergangssystem und eine prinzipielle (quasi beliebige) Heterogenität der Teilnehmerschaft widerspiegelt, scheint problematisch, da der Eindruck entsteht, die Notwendigkeit zur Analyse des pädagogischen Umgangs mit gesellschaftlich stigmatisierten und beruflich desintegrierten Risikogruppen werde überflüssig. Dies suggeriert zumindest die Feststellung, dass das Übergangssystem für immer mehr Jugendliche – offenbar unabhängig von deren sozialer Herkunft – ‚Normalität‘ werde (vgl. *Giese* 2011, S. 199). Notwendig scheint ein reflexiver Umgang mit Differenz, verweisen doch die im Beitrag diskutierten pädagogischen Praktiken und Deutungsmuster auf die Gefahr, dass Unterscheidungen im pädagogischen Alltag der Berufsvorbereitung (re-)produziert, verfestigt und bisweilen dramatisiert werden. Dies kann Konzepte „erstarrender Differenz“ (*Kessl/Maurer* 2010, S. 165) begünstigen, die gering quali-

fizierte Jugendliche aus unterprivilegierten Stadtteilen per se als nicht ausbildungsreif erscheinen lassen, einmal mehr, wenn sie über einen Migrationshintergrund verfügen (vgl. *Hormel* 2013). Die Konstruktion des widerständigen, sich verweigernden und in die Parallelwelt des „Ghettos“ zurückziehenden Jugendlichen begünstigt die im öffentlichen Diskurs verbreitete Sicht, dass die jungen Menschen bzw. deren soziales Umfeld verantwortlich für berufliche Desintegration sind. Institutionelle Barrieren im sozial selektiven Schulsystem und damit einhergehende exkludierende Effekte beim Zugang in die duale Berufsausbildung geraten in dieser Perspektive in den Hintergrund. Zudem wird leicht übersehen, dass die Anforderung an Jugendliche und junge Erwachsene trotz ungewisser Zukunftsperspektiven Motivation aufrechtzuerhalten, gerade für schulisch gering qualifizierte Jugendliche viel schwieriger zu bewältigen ist, da ihnen angesichts der Entwertung des Hauptschulabschlusses nur eine sehr begrenzte Auswahl an Berufen offensteht (vgl. *Baethge* 2010). In dieser Perspektive sind die in der Berufsvorbereitung als problematisch erscheinenden Männlichkeitsinszenierungen weniger als Ursache, denn als Bewältigung von erschwerten Lebenslagen und eingeschränkten beruflichen Teilhabechancen im Sinne einer „protestierenden Männlichkeit“ anzusehen (*Connell* 1999, S. 132 ff., *Willis* 1979), mittels derer die Jugendlichen in Opposition zu denjenigen kulturellen Normen treten, „denen sie unterworfen sind und in denen sie Zurückweisung und Missachtung erfahren“ (*Helsper* 2010, S. 223). Dies erleichtert zwar nicht die angestrebte berufliche Integration, ermöglicht aber immerhin, dass die Jugendlichen das Gefühl biographischer Ohnmacht in die Erfahrung von Selbstermächtigung transformieren können.

Literatur

- Anslinger, E./Quante-Brandt, E.* (2010): Grundbildung am Übergang Schule–Beruf und die Bedeutung der individuellen Kompetenzentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 18, 1–19. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe18/anslinger_quante-brandt_bwpat18.pdf\(28-06-2010\)](http://www.bwpat.de/ausgabe18/anslinger_quante-brandt_bwpat18.pdf(28-06-2010)).
- Baethge, M.* (2010): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung, in: *Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J.* (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden, S. 275–298.
- Beicht, U./Eberhard, V.* (2013): Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011, in: *Die Deutsche Schule* 105. Jg., S. 10–27.
- Buch, T./Hell, S./Wydra-Somaggio, G.* (2011): Stigma Hauptschulabschluss? Der Einfluss von Schulbildung auf das Arbeitsloskeitsrisiko an der zweiten Schwelle, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14. Jg., S. 421–443.
- Bude, H.* (2008): *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft*, München.
- Bundesagentur für Arbeit (2009): *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Nachdruck 2009, Nürnberg.
- Chassé, K.-A.* (2010): *Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte*, Wiesbaden.
- Clement, U.* (2012): *Ehrbare Berufe für coole Jungs. Wie Ausbildung für schwache Jugendliche gelingen kann*, Weinheim und München.
- Connell, R.* (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*, Opladen.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.) (2012): *Ausbildung 2012. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung*, Berlin.
- Erban, T.* (2011): *Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf: Eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres*, in: *Ebbinghaus, M.* (Hrsg.), *bwp@*

- Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Kurzvorträge, S. 1–20. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/kv/erban_kv-ht2011.pdf (26-09-2011).
- Guapp, N./Geier, B./Lex, T./Reißig, B. (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 57. Jg./H. 2, S. 173–186.
- Giese, J. (2011): „Besser als zu Hause rumsitzen“. Zur Wahrnehmung und Bewältigung interner Ausgrenzung im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf, Bad Heilbrunn.
- Görlich, H. (2001): „Schwierige“ Situationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitverlauf, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97. Bd./H. 4, S. 561–583.
- Granato, M. (2013): Prekäre Übergänge an der Statuspassage Schule–Ausbildung. Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, in: Thielen, M./Katzenbach, D./Schnell, I. (Hrsg.), Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung, Bad Heilbrunn, S. 119–142.
- Heinzel, F. (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule, in: Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Königter, S. (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens, Wiesbaden, S. 39–47.
- Helsper, W. (2010): Schulkulturen und Jugendkulturen – Einblicke in ein Ambivalenzverhältnis, in: Richard, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.), inter-cool 3.0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung, Paderborn u. a., S. 209–230.
- Heuer, S. (2012): Jugendliche – benachteiligt oder ausgeschlossen? Deutungslogik und Zuschreibungsmuster im aktivierenden Sozialstaat, deutsche jugend 60. Jg./H. 7–8, S. 329–335.
- Hormel, U. (2013): Ethnisierung von ‚Ausbildungsfähigkeit‘ – ein Fall sozialer Schließung in der Migrationsgesellschaft, in: Maier, M. S./Vogel, T. (Hrsg.), Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken der Debatte zum Übergangssystem Schule–Beruf, Wiesbaden, S. 245–267.
- Imdorf, C. (2010): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrant*innen bei der Lehrlingsselektion, in: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 259–274.
- Kessler, F./Maurer S. (2010): Praktiken der Differenz als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin, in: Kessler, F./Plößer, M. (Hrsg.), Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden, S. 154–169.
- Kohlrausch, B. (2013): Betriebliche Gatekeepingprozesse. Wie Rekrutierungsprozesse und Einstellungskriterien von Betrieben strukturiert sind, in: Maier, M. S./Vogel, T. (Hrsg.), Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken der Debatte zum Übergangssystem Schule–Beruf, Wiesbaden, S. 225–244.
- Kohlrausch, B./Solga, H. (2012): Übergänge in Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife?, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15. Jg., S. 753–773.
- König, A. (2007): Kleider schaffen Ordnung. Regeln und Mythen jugendlicher Selbst-Präsentation, Konstanz.
- Krüger, H.-H. (2010): Vom Punk bis zum Emo – Ein Überblick über die Entwicklung und die aktuelle Kartographie jugendkultureller Stile, in: Richard, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.), inter-cool 3.0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung, Paderborn u. a., S. 13–41.
- Langer, A. (2008): Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule. Eine diskursanalytische Ethnographie, Bielefeld.
- Lapeyronnie, D. (2009): Rassismus, städtische Räume und der Begriff des „Ghettos“ in Frankreich, in: Ottersbach, M./Zitzmann, T. (Hrsg.), Jugendliche im Abseits. Zur Situation in französischen und deutschen marginalisierten Stadtquartieren, Wiesbaden, S. 21–55.
- Maurer, S. (2001): Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik, in: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen, S. 125–142.
- Meuser, M. (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster, Opladen.
- Penz, O. (2010): Schönheit als Praxis. Über klassen- und geschlechtsspezifische Körperlichkeit, Frankfurt a.M./New York.
- Rahn, P. (2005): Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien benachteiligter Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen, Wiesbaden.
- Ratschinski, G./Steuber, A. (Hrsg.) (2012): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze, Wiesbaden.
- Scherr, A. (2012): Hauptsache irgendeine Arbeit? Die Bedeutung von Ausbildung und Erwerbsarbeit für bildungsbenachteiligte Jugendliche, in: Mansel, J./Speck, K. (Hrsg.), Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen, Weinheim/München, S. 63–76.
- Schroeder, J. (2002): Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter den Bedingungen von Einwanderung und Verarmung, Münster u. a.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010, Frankfurt a. M.
- Solga, H. (2011): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft, in: Becker, R. (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 411–448.
- Strauss, A. L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung, München.
- Thielen, M. (2013): Zweijährige Berufsvorbereitung. Eine Verbleibstudie zum Schulversuch „Gestrecktes Berufsvorbereitungsjahr“ in Sachsen, Bad Heilbrunn.
- (2014): Behinderte Übergänge in die Arbeitswelt. Zur Bedeutung und pädagogischen Bearbeitung von Diversität im Alltag der Berufsvorbereitung, in: Wansing, G./Westphal, M. (Hrsg.), Behinderung und Migration, Inklusion, Diversität, Intersektionalität, Wiesbaden, S. 203–220.
- Villa, P.-I. (2007): Der Körper als kulturelle Inszenierung und als Statussymbol, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 18/2007, S. 18–26.
- Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a. M.
- Wippermann, C./Calmbach, M./Wippermann, K. (2009): Männer: Rolle vorwärts, Rolle rückwärts? Identitäten und Verhalten von traditionellen, modernen und postmodernen Männern, Opladen & Farmington Hills.