



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Also jetzt weiß ich's schon, was ich machen, werden will
..." Subjektiver Möglichkeitsraum und soziale Verortung von
Jugendlichen auf dem Weg zum Beruf“

verfasst von / submitted by

Marianna Mihailova

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Soziologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Jörg Flecker

Danksagung

Das Schreiben dieser Arbeit war ein langer Lernprozess, der viel Kraft und Zeit in Anspruch genommen hat. Ich bedanke mich recht herzlich bei Herrn Professor Flecker für die großartige Betreuung und Begleitung auf dem dornigen Weg der soziologischen Forschung!

Ein großes Dankeschön richte ich an meine Familie, meine Arbeitskolleginnen und Freunde, die ihre Solidarität gezeigt haben und mich so beim Schreiben meiner Arbeit unterstützt haben. Schließlich möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich im Forschungsprozess tatkräftig unterstützt haben! Dieser Dank gilt v. a. meinem InterpretInnenteam: Renni, Marina, Olesea, Anna, Ekaterina und Mario!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1 Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit	7
1.2 Aufbau der Arbeit	9
1.3 Das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“	11
1.4 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	16
2. Theoretischer Rahmen	18
2.1 Berufswahlforschung - Berufswahl als Prozess	18
2.2 Berufswahl aus soziologischer Perspektive	20
2.3 Sozialtheorie von Pierre Bourdieu	21
2.3.1 Habitus und Reproduktion sozialer Ungleichheit	22
2.3.2 Rolle des Kapitals in der Reproduktion von Ungleichheit im Bildungssystem	24
2.3.3 Das Konzept des sozialen Raums von Bourdieu	26
2.4 Handlungsräume und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen in der Übergangssituation ..	30
2.4.1 Der objektive Möglichkeitsraum	30
2.4.2 Individualisierungsprozesse und Agency-Perspektive	36
2.5 Resümee: Handeln und Struktur im Bildungssystem	38
3. Forschungsstand	40
3.1 Forschung zum Übergang und zur Ungleichheit im Bildungssystem	40
3.1.1 Übergangsforschung	40
3.1.2 Aspekte der Migration	41
3.1.3 Bildungsaspirationen	43
3.1.4 Ungleichheit im Bildungssystem	45
3.2 Milieuforschung in Anlehnung an Bourdieu	48
3.3. Resümee und Forschungslücke	53
4. Forschungsdesign und Methode	55
4.1 Datengrundlage: Biographisch-narrative und narrative problemzentrierte Interviews	55
4.2 Fallauswahl	58
4.3 Methodisches Vorgehen bei der Datenauswertung	61
4.3.1 Hermeneutische Textinterpretation	61
4.3.2 Analyseschritte und Auswertung der Ergebnisse	62
4.3.3. Methoden	64

4.4 Reflexion des methodischen Vorgehens	71
5. Darstellung der Forschungsergebnisse	73
5.1 Fallbeschreibung	73
5.2 Subjektiver Möglichkeitsraum	78
5.2.1 Erste Welle	78
5.2.2 Zweite Welle	89
5.2.3 Dritte Welle	94
5.2.4 Veränderungen des subjektiven Möglichkeitsraumes über die drei Wellen	97
5.2.5. Zwischenfazit	100
5.3. Milieuspezifische Handlungsdispositionen und ihre Rolle in der Übergangssituation...102	
5.3.1 Verortung der sozialen Position	103
5.3.2 Handlungsorientierungen und Wirkung der milieuspezifischen Mechanismen.....	106
6. Schlusswort.....	110
6.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	110
6.2 Conclusio	112
6.3 Inhaltliche Limitierung und Ausblick	117
Anhang 1. Interviewleitfaden WAVE 1	121
Anhang 2. Interviewleitfaden WAVE 2	125
Anhang 3. Interviewleitfaden WAVE 3	129
Anhang 4. Analytische Elementarkategorien zur Habitus-Hermeneutik.....	135
Abstract Deutsch.....	138
Abstract English.....	139
Literaturliste.....	141

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1. Schematische Darstellung des Mixed Methods-Designs	12
Abbildung 2. Raum des sozialen Position und der Lebensstile.....	28
Abbildung 3. Das österreichische Bildungssystem	31
Abbildung 4. IBOB – Umsetzungskonzept	32
Abbildung 5. Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II im Schuljahr 2019/20 nach dem Geschlecht in Wien (überarbeitet).....	34
Abbildung 6. Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus.....	49
Abbildung 7. Ausbildungsverlauf der Welle 1 - 3.	60
Abbildung 8. Feinstrukturanalyse nach Froschauer und Lueger mit dem Beispiel aus der eigenen Analyse.....	68
Abbildung 9. Bildungsniveau und Berufe in der Familie.....	82

1. Einleitung

1.1 Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit

Der Übergang von der Schule in das Berufsleben bedeutet für Jugendliche eine Phase, die mit vielen Herausforderungen und auch mit dem Auftreten möglicher Schwierigkeiten verbunden ist. Im österreichischen Bildungssystem werden die AbsolventInnen der Neuen Mittelschule bereits im Alter von 14 bis 15 Jahren vor die Wahl gestellt, sich für einen Beruf zu entscheiden oder einen weiteren Bildungsweg einzuschlagen. Nach dem Abschluss der achten Schulstufe wird ein weiterführender Bildungsweg angeschlossen. Grundsätzlich stehen hier den Heranwachsenden drei mögliche Wege offen (siehe dazu auch Abb.3 auf S. 31):

- a) Eintritt in eine berufsbildende Schule mit oder ohne Maturaabschluss;
- b) Duale Ausbildung in Rahmen einer Lehre, wenn die 9-jährige Schulpflicht bereits erfüllt ist oder erst nach der Absolvierung einer 1-jährigen Polytechnischen Schule;
- c) Besuch einer Allgemeinbildenden Höheren Schule mit Maturaabschluss.

Objektiv gesehen steht den Jugendlichen eine große Auswahl an Bildungswegen, die zu verschiedenen beruflichen Perspektiven führen, offen. Die Differenzierung des Bildungssystem und die dynamischen Veränderungen am Arbeitsmarkt bringen viele Umbrüche für den „Normallebenslauf“ mit sich. Außerdem bietet das Bildungssystem immer mehr Auswahl, was zur Individualisierung des Lebenslaufs führt (Stauber, Pohl und Walther 2007). Jedoch ist der Bildungsabschluss eine Voraussetzung für den beruflichen Einstieg, gleichzeitig bietet er aber keine Garantie mehr einen Arbeitsplatz zu bekommen, was zu zusätzlicher Unsicherheit im Übergang von der Schule zum Beruf und oft zu Brüchen im Lebenslauf der Jugendlichen führt. Für die Absolventinnen von Neuen Mittelschulen stellt sich die Übergangssituation als besonders herausfordernd dar, da der große Anteil der SchülerInnen keiner privilegierten sozialen Herkunft angehört und eine benachteiligte Gruppe im Schulsystem bildet (Flecker, Jesser, et al. 04/2017).

Das Schulsystem berücksichtigt die gesellschaftlich bedingten Unterschiede nicht, sondern schreibt sie den individuellen Fähigkeitsunterschieden zu. Damit legitimiert das Schulsystem die Ungleichheit und reproduziert sie, indem es die Chancengleichheit mit dem Leistungsprinzip gleichsetzt (Flecker und Zartler 2020, S. 15).

Die Sozialtheorie von *Pierre Bourdieu* (Bourdieu 1987) und sein Konzept des sozialen Raums, ist ein bedeutender soziologischer Schlüssel, um die Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit in der Gesellschaft deuten zu können. Der Lebensverlauf eines Menschen wird durch seine soziale Position bestimmt. Die soziale Position ergibt sich aus dem Ort seiner Umgebung (Familie) im sozialen Raum und aus den verfügbaren Ressourcen, in Form des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals (Bourdieu 1987; Flecker und Zartler 2020). Die Ressourcen in der kapitalistischen Gesellschaft werden nicht gleich verteilt. Durch die Sozialisation werden von den AkteurInnen bestimmte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata übernommen und in ihrer alltäglichen sozialen Praxis wieder reproduziert (Joas und Knöbl 2020). Diese Schemata werden innerhalb der gesellschaftlichen Klassen unterschiedlich geprägt, was zur Bildung eines milieuspezifischen Habitus (Lebensstil, Gewohnheiten, Handlungsdispositionen) innerhalb der Klassen führt (Bourdieu 1979). In diesem Sinne spricht man auch von der „sozialen Vererbung von Bildung“ und meint damit, dass das angestrebte Bildungsniveau und der gewünschte Beruf mit der sozialen Herkunft (Milieu) verbunden sind (Bourdieu 1987; Astleithner, Vogl und Parzer 2021). So tragen die Bildungsaspirationen der Jugendlichen und ihren Eltern sowie die Berufs- und Bildungsentscheidungen, ihre Rolle zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei (Schmidt und Flecker 2020, S. 171).

Ziele, Wünsche und wahrnehmbare Möglichkeit von Individuen sind in den Habitus eingelegt und bilden den subjektiven Möglichkeitsraum, welcher die Handlungsoptionen eingrenzt. Ziel dieser Arbeit ist es, den subjektiven Möglichkeitsraum der Jugendlichen in der Übergangsphase von der Schule in den Beruf zu rekonstruieren. Diese Rekonstruktion soll die Reproduktion der sozialen Ordnung und Ungleichheit im Bildungssystem bei der Bildungs- und Berufswahl ans Licht bringen.

Als Datengrundlage dienen narrative-biographische Interviews aus der ersten Welle und narrative problemzentrierte Interview aus zwei weiteren Wellen, die mit den AbsolventInnen der Neuen Mittelschule im Rahmen des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“, geführt wurden. Bei diesem Forschungsprojekt handelt es sich, um eine 5-

jährige Längsschnittstudie, die im 2016 Jahr am Institut für Soziologie startete (Flecker, Jesser, et al. 05/2017, S. 9).

Im Rahmen der Arbeit sollen auch die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster der Interviewten rekonstruiert werden (Lueger 2010, S. 186). Diese Rekonstruktion soll aufzeigen, welche Bildungs- und Berufsmöglichkeiten die Jugendlichen in der Übergangssituation wahrgenommen und ergriffen haben und welche Möglichkeiten die jungen Erwachsenen für sich ausgeschlossen bzw. angesichts der objektiven Bildungsmöglichkeiten ausgeblendet haben.

Ein weiteres Ziel der Arbeit ist es, zu untersuchen inwieweit die wahrnehmbaren Handlungsmöglichkeiten auf den Habitus der Interviewten zurückgeführt werden können. Im Längsschnitt über drei Jahre wird analysiert, wie sich die Wahrnehmung der eigenen Möglichkeiten im Bildungsverlauf verändert und welche gesellschaftlichen Mechanismen für diese Veränderungen verantwortlich sind. Nämlich, wie die soziale Positionierung der jungen Erwachsenen ihren Übergang von der Schule in den Beruf strukturiert.

1.2 Aufbau der Arbeit

Im Kapitel 1.3. wird zunächst das Institutsprojekt „Wege in die Zukunft“ allgemein vorgestellt. Die qualitativen Daten des Institutsprojekts aus den vergangenen drei Wellen bilden die Datengrundlage dieser Forschungsarbeit. Anschließend wird im Kapitel 1.4 das explizit Forschungsinteresse formuliert und die entwickelten Forschungsfragen dargestellt. Im theoretischen Teil 2. Kapitel werden Theorien zur Bildungs- und Berufswahl und zur Übergangssituation und Ungleichheit im Bildungssystem beschrieben. Mit dem Thema „Berufswahl“ beschäftigen sich unterschiedliche Theorie- und Forschungsansätze. Um einen Überblick über das gewählte komplexe Thema zu erlangen, wird im Kapitel 2.1 die Berufswahlforschung, in der die Berufswahl als Prozess verstanden wird, kurz beschrieben. Auf die theoretischen Aspekte der Berufswahl aus soziologischer Sicht wird näher im Kapitel 2.2 eingegangen. Die Sozialtheorie von Pierre Bourdieu, auf die ich mich in dieser Arbeit stütze und ihre Rolle in der Ungleichheits-

und Bildungsforschung wird im Kapitel 2.3 beschrieben. Im nächsten Kapitel 2.4 werden wichtige strukturelle und soziale Aspekte der Übergangssituation von Jugendlichen beschrieben und zuletzt im Kapitel 2.5 die eingeführte Theorie zusammengefasst.

Um einen Überblick zur bereits bestehenden soziologischen Forschungsprojekten zur Übergangssituation von der Schule in den Beruf zu geben, werden im Kapitel 3 die dementsprechenden Studienergebnisse aus der Übergangs- und Milieuforschung dargestellt. Im Kapitel 3.1 wird auf die empirischen Daten über die wesentlichen Aspekte der Übergangssituation, wie Migration, Bildungsaspirationen der Jugendlichen und deren Familie, Selektionsstrukturen des Schulsystems und der Motivation eingegangen. Danach werden im Kapitel 3.2 die Studien aus der Milieuforschung eingebracht, wobei insbesondere auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit bei der Bildungs- und Berufswahl eingegangen wird. Um die gestellten Forschungsfragen zu beantworten, wird im Kapitel 4 ein Forschungskonzept mit einem qualitativen Zugang ausgearbeitet.

Da es das Ziel dieser Arbeit war, die Veränderungen im subjektiven Möglichkeitsraum im Verlauf über drei Jahre zu untersuchen, wurden die Forschungsergebnisse (Kapitel 5) zuerst in den durchgeführten Erhebungswellen (Kapitel 5.2) dargestellt und schließlich zusammengefasst und interpretiert. Ein zentraler Aspekt dieser Arbeit ist die handlungsorganisierende Rolle des Habitus in der Lebensgestaltung und bei Entscheidungen. Daher werden die Ergebnisse der Habitus-Hermeneutischen-Analyse in Kapitel 5.3 beschrieben.

Zuletzt werden im Kapitel 6 anhand der Theorien von Bourdieu und im Hinblick auf die Handlungsspielräume der Jugendlichen in der spezifischen Übergangssituation die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit analysiert. Schließlich werden im letzten Kapitel die Ergebnisse aus Kapitel 5 mit den Studien aus Kapitel 3 verglichen und diskutiert und ein Forschungsausblick gegeben.

1.3 Das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“

Das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ ist eine Längsschnittstudie, die im Jahr 2016 am Institut für Soziologie gestartet wurde. Die Planung und Koordinationen der Studie wurde durch am Institut tätige WissenschaftlerInnen, unter der Leitung von Univ.-Prof. Jörg Flecker durchgeführt. Das Projekt wird in Kooperation mit dem Stadtschulrat für Wien, der Arbeiterkammer Wien (AK Wien), dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) und anderen wichtigen Organisationen der Verwaltung und der Politik durchgeführt (Flecker, Jesser, et al. 04/2017).

Einerseits ermöglicht diese Kooperation den Zugang zum Wissen dieser Organisationen für das Forschungsvorhaben und auch die Durchführung einer Gesamterhebung an den Wiener Schulen ist dadurch gesichert. Andererseits fließen die Ergebnisse der Forschung in die Weiterentwicklung der Politik der kooperierenden Organisationen ein. Studierende des Instituts sind im Rahmen verschiedener Lehrveranstaltungen regelmäßig in das Projekt integriert¹. Mit den Daten des Projekts wurden bereits mehrere Masterarbeiten geschrieben, was zur Erweiterung der Forschungsergebnisse beigetragen hat.

Das Projekt knüpft an der Übergangssituation von SchülerInnen der Neuen Mittelschule im letzten Pflichtschuljahr an und begleitet diese Jugendlichen fünf Jahre hindurch in einer wichtigen Lebensphase. In der Phase der Adoleszenz zeigt sich die Reproduktion sozialer Strukturen, der kulturelle Wandel und die Tendenz der Inklusion und Exklusion besonders deutlich (Flecker, Jesser, et al. 04/2017).

Die zentralen Fragestellungen der Studie umfassen die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit, die Wirkung von Instituten im Bildungsbereich und in der Arbeitsmarktpolitik, die subjektiv wahrnehmbaren Möglichkeitsräume und Agency, die Identitätsbildung und die Relevanz von Zugehörigkeit sowie Fragen der Anerkennung (Flecker, Jesser, et al. 04/2017, S. 3). Im Projekt soll die Vergesellschaftung der Jugendlichen aus einer ganzheitlichen Perspektive untersucht werden, was durch die Zusammenarbeit der verschiedenen Forschungsbereiche des Instituts für Soziologie ermöglicht wurde (Flecker, Jesser, et al. 04/2017, S. 6).

¹<https://www.soz.univie.ac.at/forschung/wege-in-die-zukunft-institutsprojekt/>, Information zum Institutsprojekt „Wege in die Zukunft“.

„Wege in die Zukunft“ ist eine Mixed Methods-Panelstudie (Abb. 1). Durch die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden werden umfangreiche Daten erhoben, welche nicht nur die soziale Situation der Jugendlichen erfasst, sondern auch die Analyse der latenten Strukturen ermöglichen (Flecker, Jesser, et al. 05/2017).

Die Jugendlichen werden jährlich zu ihrer persönlichen Situation, jeweils mit spezifischen Schwerpunkten (Familie, Freizeit, Stadt, usw.), anhand von narrativen Verfahren befragt. Zudem wurde auf der Webseite des Projekts², die Teilnahme an der Online-Befragung für alle 351 Abschlussklassen der 117 Neuen Mittelschulen angeboten. Beide Erhebungsverfahren finden jährlich parallel statt (Flecker, Jesser, et al. 05/2017, S. 11).

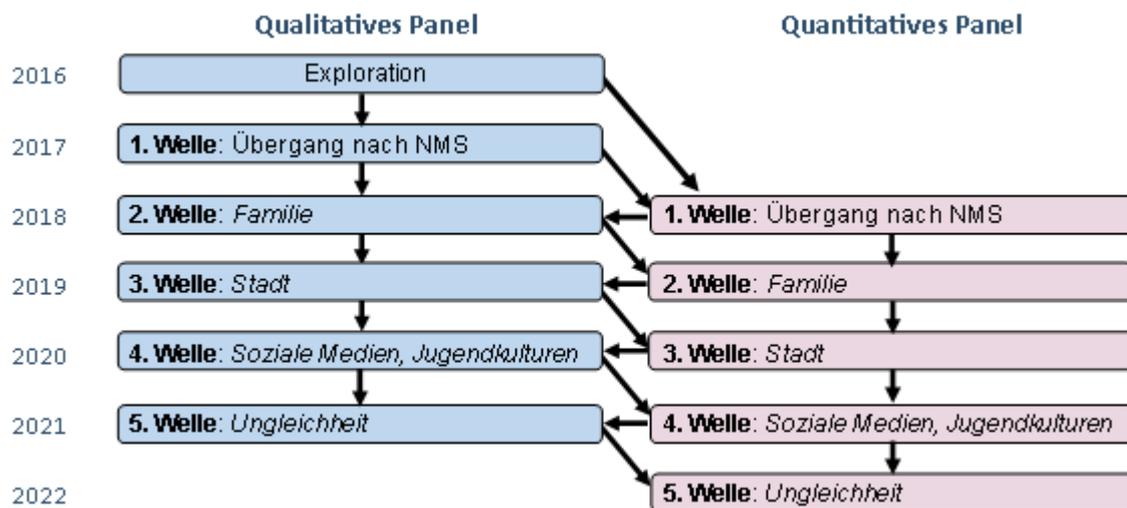


Abbildung 1. Schematische Darstellung des Mixed Methods-Designs

(Flecker, Jesser, et al. 05/2017, S. 9)

In der ersten Erhebungswelle wurden mit 107 Jugendlichen narrativ-biographische³ Interviews durchgeführt. Insgesamt wurden Jugendliche aus fünf Neuen Mittelschulen aus unterschiedlichen Wiener Bezirken interviewt.

² Aktuelle Information zum Projekt sind auf der eigenen Webseite abrufbar: <https://wegeindiezukunft.at/>

³ Das narrativ-biographische Methode wurde von F. Schütze konzipiert. Am Beginn des Interviews wird eine autobiographische erzählgenierende Aufforderung gestellt, die möglichst viel Spielraum für die eigene Erzählungen lässt. Dies bietet die Möglichkeit für die/den Interviewte/n ihr/sein individuelles Relevanzsystem zu entfalten. Im Anschluss werden, je nach Relevanz des Erzählten, narrative Nachfragen gestellt (Schütze 2016).

Um das Vertrauen der Jugendlichen zu gewinnen und ihr Interesse an der Studie zu wecken, wurden vor der ersten Erhebungswelle, gemeinsam mit den SchülerInnen, Spaziergänge in der Schule organisiert. Die SchülerInnen wurden angeregt über ihren Alltag in der Schule zu erzählen (Gestaltungsspielräume, Schulregeln und Strukturen), wobei die Sicht der Jugendlichen auf die Schule erfasst werden konnte (Flecker, Jesser, et al. 05/2017, S.13). Als Vorbereitung für die Interviews wurden Beobachtungen, sowohl während des Unterrichts als auch in den Schulpausen durchgeführt, was zu einem Vertrauensgewinn der Jugendlichen führte. Für die Teilnahme an den Interviews, haben sich die Jugendlichen freiwillig melden können (ebd.).

Die narrativ-biographischen Interviews wurden mit den SchülerInnen an ihrer Schule von jeweils zwei InterviewerInnen durchgeführt⁴. Vorteilhaft für diese Interviewsituation war, dass zwei InterviewerInnen sich gegenseitig bei den Fragen unterstützen konnten, obwohl eine Person hauptsächlich Fragen gestellt hat und die zweite Person beobachtet hat (Flecker, Jesser, et al. 05/2017, 14f). Auch für das Forschungsvorhaben wurde somit Material aus zwei Perspektiven generiert. Die Anwesenheit einer zweiten Person hätte zusätzliche Hemmungen bei den Jugendlichen hervorrufen können. Zusätzlich hätte auch die Interviewsituation und der Altersunterschied zwischen InterviewerInnen und Interviewten, negative Auswirkungen auf den Erzählfluss haben können (ebd.). Nach dem narrativen Teil kam der exmanente Nachfrageteil, mit den teilstandardisierten Fragen zu Familie, Freunden, Schule, Freizeit und Zukunftsvorstellungen. In einer Netzwerkkarte haben die Jugendlichen ihre Bezugsperson, Familie, Freunde, etc. eingetragen, je nach Grad der Nähebeziehung (ebd.). Der Sozialstatistik-Fragebogen erfasste Daten, wie Wohnsituation, Bildungs- und Erwerbssituation in der Familie und die finanzielle Situation der Familie.

Für die nächsten Erhebungswellen wurden alle 107 Jugendlichen kontaktiert und für die weiteren Interviews eingeladen, auch wenn sie nicht an der vorhergehenden Welle teilgenommen hatten. In den weiteren Wellen wurden narrative problemzentrierte Interviews geführt und anschließend erneut eine Netzwerkkarte und ein Sozialstatistikfragebogen ausgefüllt. Diese Erhebungen fanden teilweise im Rahmen von Lehrveranstaltungen am Institut für Soziologie und in Kooperation mit der Steuerungsgruppe des Projekts statt. Den Studierenden des Masterstudiums Soziologie,

⁴ Das war die Auflage des Stadtschulrates, weil die SchülerInnen während der Unterrichtszeit nicht allein mit einer nicht an der Schule tätigen Person gelassen werden dürfen (ebd.).

wurde so die Möglichkeit geboten Forschungspraxis zu erwerben (Flecker, Jesser, et al. 05/2017, S. 11).

Die Studierenden wurden zwar für das Interview eingeschult und für die richtige Vorgehensweise sensibilisiert, was aber die einheitliche Herangehensweise bei der Erhebung und Dokumentation nicht garantieren konnte. Um die Vereinheitlichung der Daten zu gewährleisten, wurden Vorlagen und Richtlinien für die Transkription und die Anonymisierung sowie für das Erstellen von Memos und Protokollen erstellt (Flecker, Jesser, et al. 05/2017, S. 17).

Diese Arbeit nimmt das Datenmaterial in den Fokus, das aus den ersten drei Wellen generiert wurde. Die Schwerpunktthemen der zweiten und dritten Wellen waren Familie, Freunde und Beziehungen und das Leben in der Stadt. Zum generierten Datenmaterial des qualitativen Panels gehören Interview-Transkripte sowie Memos, die unmittelbar nach den Interviews von den InterviewerInnen erfasst wurden. Zur Erfassung von sozialdemographischen Daten wurden sozialstatistische Fragebögen sowie Netzwerkkarten von den Befragten im Anschluss an das Interview ausgefüllt (Flecker, Jesser, et al. 05/2017, S.13f).

Im Rahmen einer Seminararbeit habe ich in der dritten Welle der Studie am Forschungsprozess teilgenommen. Dabei führte ich zwei narrative Interviews mit Jugendlichen, die ich auch transkribierte und Memos dazu verfasste. Zusätzlich habe ich ein weiteres Seminar, das an diesem Institutsprojekt ansetzte, besucht und im Rahmen eines Gruppenprozesses intensiv an der Analyse und Interpretation von Interviews gearbeitet. Das Forschungsinteresse meiner Arbeitsgruppe im Seminar fokussierte auf die Einflüsse, die sich als hilfreich oder hemmend auf den Lernprozess im Gymnasium auswirkten. Die Fallauswahl bestand aus fünf Schülerinnen⁵, die nach dem Pflichtschulabschluss ihren Bildungsweg in einem Gymnasium fortgesetzt haben. Aus der Analyse des Datenmaterials, der drei Wellen hat sich ergeben, dass der Alltag im Gymnasium als große Herausforderung erlebt wird. Zur Bewältigung dieser Herausforderung, greifen die Befragten auf ihre Ressourcen zurück, wobei hier sowohl soziale als auch persönliche Ressourcen gemeint sind. Als bedeutsam hat sich nicht nur die Verfügbarkeit von Ressourcen erwiesen, sondern auch die Fähigkeit diese für die

⁵ Da alle fünf Interviewten weiblich waren, wird das binnen „I“ hier nicht gesetzt.

eigene Entwicklung zu nutzen. Die Ergebnisse dieser Seminararbeit führten mich zum Forschungsinteresse, welchem ich in der vorliegenden Arbeit nachgehen möchte.

1.4 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Im Zentrum meines Erkenntnisinteresses steht die Bildungs- und Berufswahl der Jugendlichen in ihrem Streben nach freier und selbstbestimmter Lebensgestaltung als Ausdruck ihrer sozialen Position. Untersucht werden dabei die AbsolventInnen der Wiener Neuen Mittelschulen (NMS). Kurz vor dem Schulabschluss werden die SchülerInnen der Neuen Mittelschulen vor die Berufswahl gestellt. Der mögliche Rahmen der Bildungs- und Berufswahl nach dem Schulabschluss von NMS kann wie folgt kurz zusammengefasst werden: es kann entweder zwischen einer Berufsbildenden Schule oder einer dualen Ausbildung (Lehre) und einer Allgemeinbildenden höheren Schule (Gymnasium) gewählt werden⁶. Der Besuch des Gymnasiums bietet zwar keine berufliche Qualifikation an, ist aber ein klassischer Weg zum Studium und kann daher auch als eine berufliche Entscheidung betrachtet werden.

Für die SchülerInnen von Neuen Mittelschulen ist die Übergangssituation besonders herausfordernd, da der größte Anteil der SchülerInnen einer nicht-privilegierten sozialen Herkunft entstammt, was Auswirkungen auf ihre weiteren Bildungschancen und auf die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe hat (Flecker, Jesser, et al. 04/2017, S. 3). Innerhalb der untersuchten Gruppe gibt es eine große Heterogenität, die SchülerInnen unterscheiden sich beispielweise in der unterschiedlichen Einstellungen ihrer Eltern zu Bildung, sie haben keinen oder einen Migrationshintergrund und auch das Bildungsniveau der Eltern und die Berufswünsche der einzelnen SchülerInnen sind anders ausgeprägt.

Der Übergang in den Beruf kann linear verlaufen oder durch Abstiege oder Umwege gekennzeichnet sein. Analysiert werden sollen die biographischen Erzählungen der Jugendlichen, die nach dem Abschluss der Neuen Mittelschule mit einer beruflichen/schulischen Ausbildung begonnen haben und kontinuierlich drangeblieben sind (dabei werden die Ergebnisse zwei Jahre nach dem Abschluss der NMS berücksichtigt). Das besondere Augenmerk wird auf die Dispositionen, wie die Bildungsaspirationen und die wahrnehmbaren Möglichkeiten der Jugendlichen gelegt, die für sie den subjektiven Möglichkeitsraum bildet.

⁶ Die genauere Auflistung der Bildungseinrichtungen, die nach dem Abschluss der Neuen Mittelschule besucht werden können, ist in Abb. 3 auf S.31 dargestellt.

Anhand der Längsschnittsanalyse werden über drei Jahren hinweg die Veränderungen in den Dispositionen der jungen Erwachsenen zu Bildung und Beruf erfasst. Dabei wird auch untersucht, welche Handlungsoptionen sich die Jugendlichen während des Entscheidungsprozesses zur beruflichen Ausbildung für sich überlegt haben. Durch die Rekonstruktion des subjektiven Möglichkeitsraums, werden Rückschlüsse auf die, vom sozialen Umfeld geprägten, Vorstellungen, Aspirationen und Ansprüche an Bildung und den Beruf gezogen und deren Auswirkungen auf die subjektiven Entscheidungen untersucht.

Forschungsfragen:

1. Wie gestaltet sich der subjektive Möglichkeitsraum der Jugendlichen in der Übergangsphase von der Schule zum Beruf?

Subfragen:

- Wie werden die Bildungsaspirationen der Jugendlichen herausgebildet?
 - Wie beschreiben die Jugendlichen ihre Bildungsziele und Berufserwartungen?
 - Welche Bildungsmöglichkeit schließen sie für sich aus und warum?
2. Wie verändert sich der subjektive Möglichkeitsraum von Jugendlichen im Bildungsverlauf? Welche Erfahrungen tragen zu Veränderungen bei?
 3. Welche wahrnehmbaren Handlungsoptionen wurden aufgegriffen und wie lassen sie sich diese auf den Habitus der Befragten zurückführen?

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Berufswahlforschung - Berufswahl als Prozess

Arbeit und Beruf sind in unserer Leistungsgesellschaft besonders relevant. Ein Beruf ist jedoch mehr als nur ein Mittel, um Geld zu verdienen. Er ist auch eine Gelegenheit zur Selbstrealisierung und unmittelbarer Teil der sozialen Anbindung und Partizipation eines Individuums am gesellschaftlichen Leben. Daher ist die Wahl eines Berufs eine zentrale Entscheidung im menschlichen Leben.

Busshoff definiert Berufswahl als eine lebenslange berufliche Entwicklung, die an gesellschaftliche Bedingungen und Einflüsse gebunden ist und in der Regel wiederholt in interaktiven Lern- und Entscheidungsphasen verläuft, deren jeweiliges Ergebnis dazu beiträgt, dass Menschen unterschiedliche berufliche Tätigkeiten ausüben (*Busshoff* 1992).

Aus dieser Definition lässt sich ableiten, wie komplex dieser Prozess ist. *Busshoff* deutet darauf hin, dass die Berufswahl in Entscheidungsphasen verläuft und sowohl die gesellschaftlichen Strukturen und Einflüsse, als auch interaktives Lernen dabei bedeutend sind (*Busshoff* 1992). Der Übergang von der Schule zum Beruf am Ende der Neuen Mittelschule (NMS) ist somit für die jungen Erwachsenen die erste Phase des Berufswahlprozesses bzw. die Wahl des weiteren Bildungswegs inklusiver beruflicher Qualifikation.

Der Versuch, den Berufswahlprozess zu erforschen, wurde schon in unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen unternommen und es wurden zahlreiche Theorien entwickelt. Die theoretischen Ansätze zur Berufswahl bewegen sich in einem Spannungsverhältnis zwischen endogenen und exogenen Faktoren der AkteurInnen. Obwohl sich in der Literatur kein Ansatz findet, welcher alle Faktoren gleichermaßen vereint, werden hier die wichtigsten Parallelen aufgelistet:

1. *Prozesshaftigkeit der Berufsfindung*: die Berufsfindung bzw. Berufswahl wird im Laufe des Lebens wiederholt.

2. *Hierarchische Ordnung von Einflussphären*: auf die Berufswahl wirkt eine Vielzahl von Einflussfaktoren. Sie werden in persönliche (Gesundheit, Geschlecht, Fähigkeit, Einstellungen, usw.) und gesellschaftliche (Milieu, soziale Geschlecht, u.a.) Ebenen unterschieden.

3. *Spannungsverhältnis zwischen Subjektivität und Objektivität*: das Verhältnis zwischen den persönlichen Wertvorstellungen, Zielen und objektiven Ressourcen sowie der objektiven Messung von Interessen und Fähigkeiten (Dreisiebner 2019, S. 100-110).

In den Theorien der Berufswahlforschung wird mit unterschiedlichen Berufswahlfaktoren gearbeitet. Dabei wird untersucht, welche Rolle diese Faktoren für die Wahl des Berufs spielen und wie sie sich in ihrer gesamten Kombination aufeinander aus- bzw. zusammenwirken.

Grundsätzlich kann die Gesamtheit aller Berufswahlfaktoren in zwei Gruppen unterteilt werden, nämlich den *endogenen Faktoren* – das sind sämtliche Faktoren, die sich unmittelbar von der Person, ihrer Lebensgeschichte und ihrem Entscheidungsverhalten ableiten lassen – und den *exogenen Faktoren* – das sind Faktoren, welche auf die gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Rahmenbedingungen – zurückzuführen sind (Sailer 2010, S. 52).

„Die Bildungs- und Berufswahlforschung konzentriert sich üblicherweise auf die Entscheidungsfaktoren, berücksichtigt dabei aber häufig in zu geringem Maße, dass diese Faktoren keine Wirkung per se haben, sondern auf Basis grundlegender Strukturen verarbeitet werden.“ (Nowak 2010, S. 17)

Wenn endogene Faktoren, wie z. B. die persönlichen Einstellungen oder Aspirationen aus soziologischer Perspektive betrachtet werden, werden die gesellschaftlichen Strukturen (bzw. Effekte), die für die Berufswahl verantwortlich sind, sichtbar. In diesem Sinne werden in meiner Arbeit die Einstellungen und Vorstellungen zu Arbeit und Beruf nicht als *exogene* oder *endogene* Faktoren unterteilt, sondern als im Laufe des Lebens von der Person gebildete Dispositionen, die für das Verständnis ihrer Lebenswelt und ihre subjektiven beruflichen Entscheidungen notwendig sind.

2.2 Berufswahl aus soziologischer Perspektive

Von hohem Bedeutungswert für die Untersuchung des Berufswahlprozesses sind in der Soziologie die Ansätze zur Sozialstruktur- und Ungleichheitsforschung. In der Ungleichheitsforschung haben bis in die 1980er-Jahre Konzepte von „Klassen“ und „Schichten“ dominiert, die die subjektive Lebensführung als durch die sozioökonomische Rahmung determiniert sahen (Bremer und Teiwes-Kügler 2014, S. 200). Als Folge des sozialen Wandels in der Industriegesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden in der sozialwissenschaftlichen Forschung verstärkt soziale Wandlungsprozesse wahrgenommen, wie die Zunahme von Handlungsspielräumen und Individualisierungsprozesse in den Lebensläufen (ebd.). Dabei wird von den neuen Theorien, wie der *Risikogesellschaft* von Ulrich Beck behauptet, dass sich mit dieser gesellschaftlichen Wandlung die sozialen Unterschiede und Grenzen relativieren und zum Verschwinden von Klassen führen (Joas und Knöbl 2020, S. 642).

Die Milieuforschung hingegen sieht die Betrachtung der Individuen und ihrer sozialen Positionierung in den sozioökonomischen Ungleichheitskonzepten unterkomplex angelegt (Bremer und Teiwes-Kügler 2014, S. 200). In der Milieuforschung gilt die zentrale Auffassung, dass das soziale Milieu zweifach bestimmt wird: einerseits durch die ähnliche soziale Lage der Gruppe, damit ist die gesellschaftliche bzw. berufliche Stellung sozialer Gruppen und deren Zusammenhalt bzw. deren Ausgrenzungsverhalten zu anderen Gruppen gemeint. Andererseits ist es auch die Betreibung einer ähnlichen Lebensführung (Lebensziele, Geschmack), also wann ein ähnlich gelagerter Habitus vorliegt, der das Milieu bestimmt (Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017, S. 115).

Die Milieuanalyse bezieht sich auf klassische soziologische Konzepte, wie z.B. des „sozialen Milieus“ von Durkheim (Durkheim und Luhmann 2012) oder der „sozialen Klassen“ von Weber (Weber 1976),(Vester 2001). Die Untersuchung von Bourdieu über die französische Klassenstruktur und sein Konzept des sozialen Raumes, haben einen großen Beitrag zur praxeologischen Klassenanalyse beigetragen (Vester 2013). Er beschreibt, wie sich die Klassengesellschaft durch das Handeln der Individuen innerhalb der Strukturen selbst reproduziert (Joas und Knöbl 2020) und stellt damit auch die Ungleichheit und Diskriminierung im Bildungssystem dar (Bourdieu und Passeron

1964). Da für die vorliegende Arbeit die bourdieusche Sozialtheorie zentral ist, wird auf seine Theorie im nächsten Kapitel näher eingegangen.

2.3 Sozialtheorie von Pierre Bourdieu

Die Theorie von *Pierre Bourdieu* hat in der Ungleichheits- und Bildungsforschung eine zentrale Rolle eingenommen (Flecker und Zartler 2020, S. 14). In seiner Theorie beschreibt er die Klassengesellschaft und wie sie sich durch das Handeln der Individuen innerhalb der Strukturen selbst reproduziert. In verschiedenen Klassen werden unterschiedliche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen geprägt, welche einen bestimmten Lebensstil definieren, wodurch sich die Klassen in ihrer Unterschiedlichkeit stets selbst reproduzieren (Joas und Knöbl 2020).

Durch das Prisma seiner Sozialtheorie analysiert *Bourdieu*, in seinen Werken „*Les héritiers*“ und „*La reproduction*“ (Bourdieu und Passeron 1964, 1970), die Bildung und das Wissen und stellt die Ungleichheit und Diskriminierung im Bildungssystem dar. Das Hauptargument ist, dass die Klassengesellschaft reproduziert wird, indem das Schul- und Unterrichtssystem alle gleich behandelt und nicht auf die persönlichen Voraussetzungen der einzelnen Personen eingeht (Erler 2007, S. 40).

Am Beispiel des Erwerbs und der Aneignung der Kultur, stellt er den Klassenkampf dar: die Klassen grenzen sich von den anderen durch ein sehr unterschiedliches Kunst- und Kulturverständnis ab und reproduzieren somit die Klassenstrukturen der Gesellschaft (Joas und Knöbl 2020, S. 521). Wie diese Reproduktion in der Gesellschaft geschieht, erklärt er in seiner Sozialtheorie, die auf einem wechselseitigen Verhältnis der drei zentralen Elemente *Feld*, *Habitus* und *Kapital* beruht. Durch das Verhältnis dieser drei Elemente zueinander erklärt Bourdieu die menschliche Praxis (Handlung). Bourdieu beschreibt dieses Verhältnis mit der Formel: “[*(Habitus)* (*Kapital*)] + *Feld* = *Praxis*“ (Bourdieu 1987, S. 127).

2.3.1 Habitus und Reproduktion sozialer Ungleichheit

Der Habitus ist bei Bourdieu eine allgemeine Grundhaltung des Individuums (auch Disposition genannt) gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt (Harring 2011, S. 48). Von Geburt an, werden vom Individuum Gewohnheiten, Präferenzen und bestimmte Handlungsdispositionen (Handlungsstrategien) meist unbewusst inkorporiert, welche dann das Verhalten und allgemein den Lebensstil der Person bestimmen und so wieder vom Individuum im Alltag reproduziert werden. Diese aufgenommenen Gewohnheiten (auch Geschmäcker genannt) sind auf Milieu, Geschlecht und Klasse zurückzuführen (Erler 2007, S. 43-44).

„Die für einen spezifischen Typus von Umgebung konstitutiven Strukturen (etwa die einer Klasse charakterisieren die materiellen Existenzbedingungen), [...] erzeugen Habitusformen, d.h. Systeme dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv „geregelt“ und „regelmäßig“ sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein;“ (Bourdieu 1979, S.164f)

Der Habitus ist ein Teil der menschlichen Identität und daher wenig veränderbar, was dazu führt, dass die Menschen nach ähnlichen Orten, Ereignissen streben und ähnlich handeln. Jedoch determiniert der Habitus nicht das soziale Verhalten des Individuums, sondern markiert damit die Grenzen seines Wissens und die Möglichkeiten seines Handelns (Kajetzke 2008, S. 57).

Die gesellschaftlichen Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsschemata, die in Individuen in der alltäglichen Praxis und auch bei Entscheidungen wirksam werden, beruhen auf dem Habitus (Bremer und Teiwes-Kügler 2013, S. 93). Jedoch ist der Habitus nicht handlungsbestimmend, sondern handlungsorganisierend (Bremer und Teiwes-Kügler 2014, S.199). Die Menschen (Akteure) bei *Bourdieu* sind aktiv und handlungsfähig und gestalten ihr Leben. Da aber die Handlungsdispositionen, die in den Habitus eingelegt sind, meistens unbewusst sind, reproduzieren sie sich im eigenen Handeln wieder:

„Der Habitus liegt vielmehr einer Aneinanderkettung von „coups“ zugrunde, die objektiv wie Strategien organisiert sind, ohne in irgendeiner Weise das Resultat einer wirklichen strategischen Absicht darzustellen.“ (Bourdieu 1979, S.164)

Bourdieu beschreibt den doppelten Charakter des Habitus, das Individuelle und das Gesellschaftliche schließen sich im Habitus zusammen, daher kann der Habitus nicht bloß durch Kapital oder Milieu erfasst werden (Bremer und Teiwes-Kügler 2013, S. 94):

„Der Habitus umfasst die grundsätzliche innere und äußere Haltung eines Menschen. Als Handlungsdisposition ist er zum einen gesellschaftlich erzeugt („opus operatum“), d. h. entstanden aus der Interaktion und Erfahrung im Rahmen eines bestimmten familialen und gesellschaftlichen Milieus und seiner Lage. Zum anderen bezeichnet er eine bestimmte Art und Weise zu handeln („modus operandi“), ähnlich einem Stil oder einer Handschrift, als einheitsstiftendes Prinzip, das den Klassifikationen und Bewertungen, dem Geschmack, der Körperlichkeit und allen anderen Äußerungen eines Menschen ist.“ (Vester 2013, S. 140 - 141)

Die AkteurInnen handeln in verschiedenen sozialen Räumen, welche Bourdieu Felder nennt (Bourdieu 1987). Als Feld bezeichnet er die Teilbereiche der Gesellschaft wie Politik, Religion, Wirtschaft, Bildungssystem usw. In jedem Feld herrschen bestimmte Regeln (Spielregeln), welchen die handelnden AkteurInnen folgen sollen, wenn sie einen Profit (spezifische Kapitalformen) bekommen wollen (Joas und Knöbl 2020). Also geschieht innerhalb des Feldes ein Kampf zwischen AkteurInnen um die Durchsetzung des eigenen Interesses. Dabei werden die Handlungen der AkteurInnen immer auf die Verwirklichung von Interessen ausgerichtet, aber selten verfolgen sie Ihre Interessen bewusst (ebd.). Innerhalb des Feldes sind nur bestimmte Handlungen möglich. Andere Handlungsmöglichkeiten bleiben für die AkteurInnen ausgeschlossen, weil sie nämlich außerhalb ihrer Wahrnehmung liegen oder als unmöglich empfunden werden:

„Deshalb, weil die von den objektiven Bedingungen [...] dauerhaft eingepprägten Dispositionen gleichermaßen Aspirationen wie Praxisformen erzeugen, die mit jenen objektiven Bedingungen in Einklang stehen und gleichsam vorgängig deren objektiven Erfordernissen und Anforderungen angepaßt sind, werden die unwahrscheinlichsten Ereignisse ausgeschlossen, sei es vor aller Prüfung im Sinne eines Undenkbaren, sei es um den Preis einer doppelten Verneinung, deren Tendenz es ist, aus der Not eine Tugend zu machen, d.h. das Verworfenen zu werfen und dem Unausweichlichen den Segen zu erteilen.“ (Bourdieu 1979, S. 167f)

Die Wahrnehmung und Bewertung von Zielen und Möglichkeiten sind in den Habitus eingelegt und bilden den subjektiven Möglichkeitsraum, welcher die Handlungsoptionen eingrenzt. Und umgekehrt, die subjektiv wahrgenommenen Möglichkeitsräume verweisen auf die habituell geprägten Vorstellungen, Erwartungen und Ansprüche von Individuen (Altreiter 2019, S: 67). Die Chancen und Möglichkeiten sind mit der sozialen

Klassenlage und deren Bedingungen verbunden und in den Habitus eingelegt (ebd.). Jedoch ist der subjektive Möglichkeitsraum wandelbar und verändert sich im Laufe des Lebens (Flecker und Zartler 2020, S. 15).

2.3.2 Rolle des Kapitals in der Reproduktion von Ungleichheit im Bildungssystem

„Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, daß nie alles möglich oder gleich unmöglich ist.“ (Bourdieu 2012, S. 229 - 230)

Die AkteurInnen bringen in das Feld nicht nur den Habitus, sondern auch das Kapital mit. *Bourdieu* erweitert den marxistischen Begriff vom ökonomischen Kapital und konzipiert vier Arten von Kapital über welchen die Menschen von Geburt an verfügen können: ökonomisches Kapital (Formen vom Eigentum), kulturelles Kapital (Bildung, (erlerntes) Wissen, Geschmack und kulturelle Güter), soziales Kapital (Zugehörigkeit zu einer Gruppe, soziale Netzwerke) und symbolisches Kapital (Prestige) (Bourdieu 1987; Erler 2007, S.42). Diese Kapitalformen sind nicht starr, sondern stehen in einem Wechselverhältnis zueinander (die *Konvertierbarkeit* der Kapitalien) (Bourdieu 2012): sie können getauscht oder ineinander umgewechselt werden und formen gemeinsam ein der Person zur Verfügung stehendes Kapitalvolumen (Joas und Knöbl 2020) mit einer Vermögensstruktur. Das ökonomische Kapital ist zwar die Grundlage aller anderen Arten des Kapitals, aber kann und wird in andere Kapitalsorten transformiert (ebd. S.239). Zum Beispiel werden durch Erreichen eines gesellschaftlich hoch anerkannten Berufs oder einer Karriere auch andere Kapitalsorten bereichert:

„...die Umstellung von einer gegebenen Kapitalsorte auf eine andere, besser zugängliche, gewinnträchtigere und/oder bei vorliegender Verfassung des Systems der Reproduktionsinstrumente legitimere hat eine Veränderung der Vermögensstruktur zur Folge.“ (Bourdieu 1987, S. 210)

Das kulturelle Kapital hat bei Bourdieu drei Zustände: es ist entweder *inkorporiert* (persönliche Kenntnisse, dauerhafte Dispositionen), *objektiv* (in Form von kulturellen Gütern, wie Bücher, Gemälde ...) oder institutionalisiert (Bildungsabschlüsse, Zeugnisse, Bildungstitel) (Bourdieu 2012, S. 231). Der inkorporierte Zustand des Kapitals setzt einen

Verinnerlichungsprozess voraus und *kostet Zeit*. Bourdieu weist auf die Wichtigkeit dieser Dimension hin und meint damit nicht nur verbrachte Zeit in einem Bildungsinstitut, sondern persönlich investierte Zeit „und zwar [...] entweder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung, oder als negativer Faktor, als doppelt verlorene Zeit, weil zur Korrektur der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muß“ (ebd. S.232). Somit ist das inkorporierte Kapital auch als inkorporiertes Wissen zu verstehen und kann weder gekauft, vererbt noch getauscht werden, im Unterschied zu den anderen Kapitalsorten.

Im Unterschied zum inkorporierten Kapital muss das institutionalisierte Kapital nicht mehr unter Beweis gestellt werden. Ein einmal erworbener Titel oder Bildungsabschluss gibt seinem/ihrer BesitzerIn eine Garantie der Qualifikation, welche dem „Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (Bourdieu 2012, S. 237). Somit verleiht ein schulischer oder akademischer Titel eine gewisse Macht: der Besitzer kulturellen Kapitals wird durch gesellschaftliche Strukturen anerkannt und gewährt Zugang zu bestimmten ökonomischen Ressourcen in Form von bezahlter Arbeit. Ein Titel hat auf dem Arbeitsmarkt einen bestimmten Wert, welchen Bourdieu mit dem Geldwert verbindet, weil er vom kulturellen Kapital ins ökonomische konvertiert werden kann. Auch ökonomische Kapital hat in Bezug auf kulturelles Kapital eine *Konvertibilität*, wenn Geld dafür investiert wird (Bourdieu 2012, S. 237). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass mit dem Erwerb eines Bildungsabschlusses auch eine soziale Position o.a. Status erworben wird, welcher in einer gesellschaftlichen Hierarchie eingebunden ist, wobei der Erwerb des Titels wiederum an verschiedene Ressourcen gebunden ist.

Bei Bourdieu wird das Wissen in der Form des kulturellen Kapitals zum Ergebnis der Arbeit, welche AkteurInnen selbst und ihr Umfeld in ihre Bildungsentwicklung investiert haben (Kajetzke 2008). Das Gelernte wird zum persönlichen Wissen, zur persönlichen Ressource und somit zum Habitus. Das Wissen ist jedoch sozial ungleich verteilt, weil es auch vererbt wird. Nicht das Wissen selbst, sondern die Einstellungen zum Erwerb des Wissens (z.B. zur Lehrausbildung oder zum Studium) und zur Kultur, werden von den Eltern bewusst oder unbewusst an die Kinder vermittelt. So werden auch jene Kinder und Jugendlichen, die aus Familien kommen, wo Bildung einen hohen Stellenwert hat und gefördert wird (Nachhilfe, Besuch von Museen, Kurse u.a.), bessere Chancen haben, sich in der Schule (als Kampffeld) einzubringen, ebenso wie später im Berufsleben.

Wissen als symbolisches Kapital ist an soziale Legitimation und andere Kapitalarten gebunden (Kajetzke 2008, S. 59f). Hierbei kann es nur innerhalb des Feldes und dessen Wahrnehmung existieren: was wird als Prestige anerkannt? Im Bildungssystem findet die Aneignung des symbolischen Kapitals durch den Zugang zu den verschiedenen Arten von Schulen (städtische und elitäre Schulen oder Hauptschulen und Gymnasien), Bildungswegen und Berufen statt. Schon beim ersten Schuleintritt geschieht die erste Selektion, die mit anderen Kapitalarten zusammenhängt. Bei jedem anderen Schulübergang findet eine weitere Selektion statt, die immer mehr Kinder und Jugendliche von der Beteiligung am Bildungsprozess ausschließt.

„Die Abweichungen im Hinblick auf das Bildungskapital stehen zwar immer in engem Zusammenhang mit Abweichung in Bezug auf die Kompetenz [...], doch bleibt davon unberührt, daß bei gleichem Bildungskapital die Unterschiede in Verbindung mit der sozialen Herkunft (deren Effekte sich bereits in unterschiedlichem Bildungskapital niederschlagen) mit bedeutenden weiteren Unterschieden einhergehen.“ (Bourdieu 1987, S.115)

Die Kinder werden in eine Familie hineingeboren, welche über bestimmte Ressourcen, wie ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital verfügt. Trotz des Zugangs zur Bildung, werden nicht allen die gleichen Chancen eingeräumt, da nicht alle die notwendigen Ressourcen haben, um am Bildungsprozess gleichwertig teilnehmen zu können. Innerhalb des Bildungssystem wird das kulturelle Kapital verteilt und der Zugang zu Macht und Privilegien organisiert (Altreiter 2019, S. 133) .

2.3.3 Das Konzept des sozialen Raums von Bourdieu

Die Analyse von Gesellschaftsstrukturen und Klassen hat in der Soziologie eine lange Tradition, mit der sich viele WissenschaftlerInnen beschäftigen. Das Milieukonzept von *Durkheim* bettet die Entstehung sozialer Milieus in einen historischen Entwicklungsprozess ein (Durkheim und Luhmann 2012; Bremer und Teiwes-Kügler 2014, S. 201). Er beschreibt die zunehmende Bedeutung der gesellschaftlicheren Arbeitsteilung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und abnehmende Bedeutung des Familienmilieus (ebd.). Durkheim räumt der Berufstätigkeit die zentrale Rolle für die Formung des sozialen Lebens der Individuen ein. Dabei entstehen innerhalb der Berufsgruppen gemeinsam geteilte Interessen, Ideen und Gefühle, was sich in dem darauf

abgestimmten „moralischen Habitus“ verkörpert (Bremer und Teiwes-Kügler 2014). In der Tradition *Max Webers* Klassengliederung steht die geschichtliche Entwicklung von Klassen und deren ökonomische Determiniertheit (Weber 1976; Vester 2013, S. 131 – 135). *Vester* (Vester 2013) schreibt, dass die Klassenanalyse vom Verständnis dessen, was Klasse bedeutet, abhängig ist. Die Praxeologische Klassenanalyse geht primär von der gesellschaftlichen Praxis aus und differenziert sie – „nach den drei Feldern des Alltagslebens“ – in das politische Leben und das Erwerbsleben und ihren geschichtlichen Ablauf (Vester 2013, S. 130). Das bedeutet, dass die Strukturen der gesellschaftlichen Praxis historisch gewachsen sind und ein Veränderungspotenzial haben (ebd.).

Bourdieu betrachtet die Menschen als AkteurInnen innerhalb der vorgegebener Klassen und die Reproduktion der Klassen durch unterschiedlich geprägte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata innerhalb der Gesellschaft (Vester 2013, S. 131; Joas und Knöbl 2020). In seiner empirischen Arbeit, „Die feinen Unterschiede“ entwickelt *Bourdieu* das *Konzept des sozialen Raums* (Abb. 2), anhand dessen er die französische Klassengesellschaft in der 1960-er-Jahren untersucht. Den sozialen Raum analysiert er v.a. im Hinblick auf die differenzierte Verteilung von „Volumen und Struktur des Kapitals in seinen verschiedenen Ausprägungen“ (Bourdieu 1987, S. 211 - 214), wo jede Klassenfraktion durch gemeinsame Merkmale, wie Berufsfeld und Einkommen determiniert wird (ebd.). Ebenso sind die Aufstiege bzw. Abstiege innerhalb der Klassen abgebildet. Mit seinem Begriff des Lebensstils stellt er die Freizeitvorlieben, kulturellen Gewohnheiten und Hobbys der jeweiligen Klassenfraktion dar. *Bourdieu* merkt dabei selbst an, dass bei der Abbildung des sozialen Raums ein drittes Schema fehlt, nämlich das vom theoretischen „Raum der Arbeiten des Habitus bzw. der generativen Formel [...], die jeder spezifischen Klasse von Praktiken und Merkmale zugrunde liegen, d.h. den theoretischen Raum der Umwandlung, der für eine bestimmte soziale Lage und Stellung kennzeichnenden Zwänge und Freiheitsräume in einen distinkten und distinktiven Lebensstil“ (Bourdieu 1987, S. 214).

Bourdieu stellt den Zusammenhang zwischen den sozialen Positionen der AkteurInnen und ihrer Lebenspraxis in den Fokus seiner Betrachtungen. Dieser besagt, dass das Milieu nicht ausnahmslos reproduziert wird, sondern es handlungsorganisierend ist (Bremer und Teiwes-Kügler 2013, S. 94):

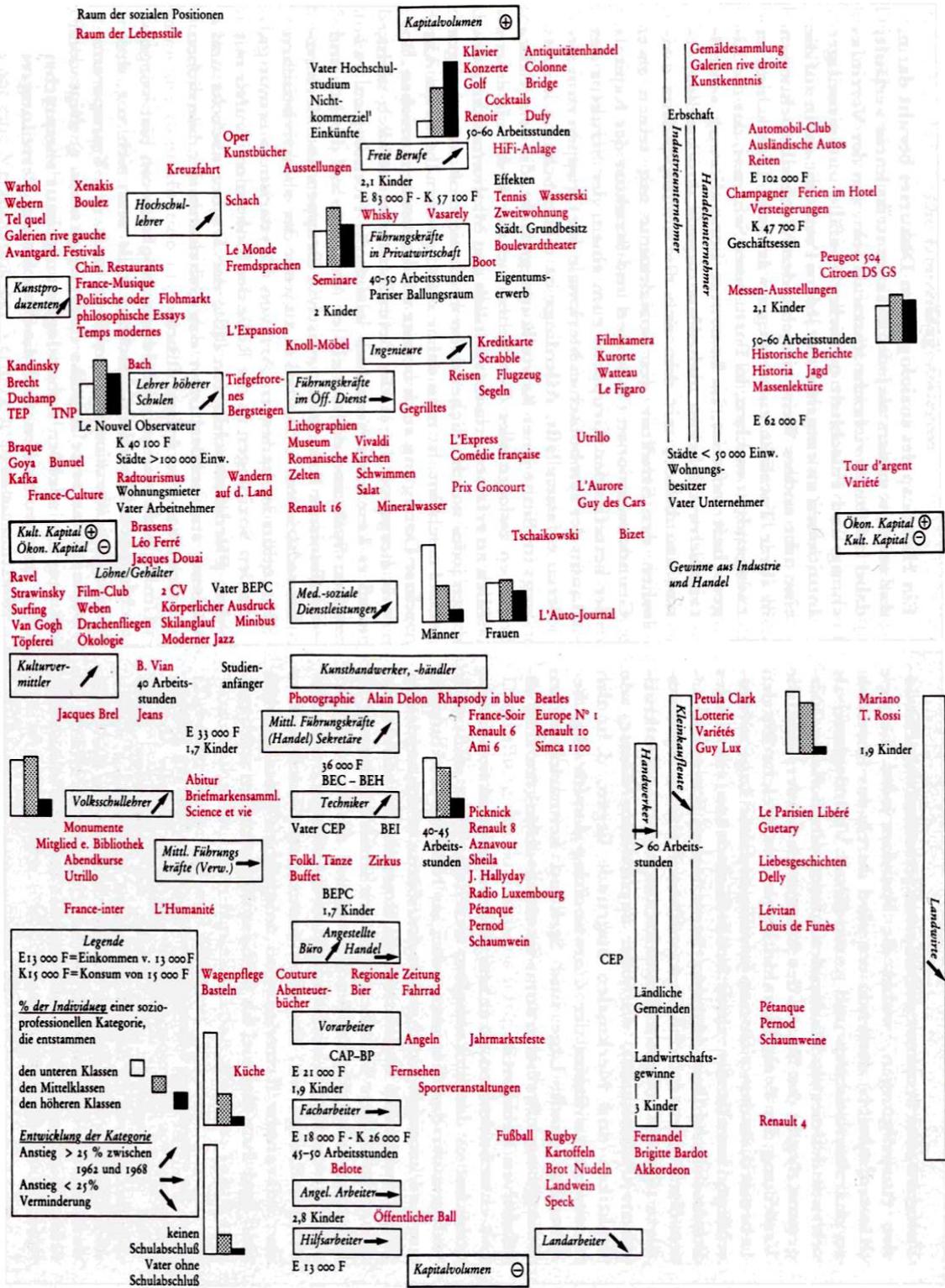


Abbildung 2. Raum der sozialen Positionen und der Lebensstile

(Bourdieu 1987, S. 212f)

„...wo die besondere Art und Weise“ (Gewohnheiten, Präferenzen, Geschmäcke) „und sie allein den wahren gesellschaftlichen Gehalt der Einstellungen offenbart, d.h. die

tatsächliche Grundlage zum Verstehen und zur Prognose praktischer Handlungen“
(Bourdieu 1987, S.120f).

Der Habitus kann nicht bloß durch Kapital und Milieu erfasst werden, weil Milieu und Habitusmuster nicht aus der ökonomisch-beruflichen Positionen abzuleiten sind, sondern nur aus den Mustern der sozialen Praxis der AkteurInnen (Bourdieu 1987; Bremer und Teiwes-Kügler 2014, S.200).

2.4 Handlungsräume und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen in der Übergangssituation

2.4.1 Der objektive Möglichkeitsraum

Der objektive Möglichkeitsraum enthält tatsächliche Möglichkeiten innerhalb einer gegebenen Situation und sozialen Struktur (Altreiter 2019, S. 66) Das Bildungssystem schafft einen bestimmten Rahmen und definiert die Bildungsschritte, die Übergänge und die Qualifizierungsmöglichkeiten. Im österreichischen Bildungssystem werden die Anschlussmöglichkeiten nach jeder Schulstufe (siehe Abb. 3) vom Bildungsministerium vorgegeben. Diese Möglichkeiten haben jedoch eine selektive Funktion, da bestimmte Voraussetzung, wie guten Noten, Wohnortnähe, Kompetenzen usw. erfüllt werden müssen, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Kurz gesagt, es gibt nicht ausreichend Plätze für alle, die es sich wünschen, sei es eine weiterführende Schule oder auch eine Lehre.

Das Bildungsprogramm an der Neuen Mittelschule ist eher auf die anschließende berufliche Bildung ausgerichtet:

„Die Neue Mittelschule (...) hat die Aufgabe, die Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in mittlere oder in höhere Schulen zu befähigen und auf das Berufsleben vorzubereiten., (Bildungsdirektion Wien 2015)

Ein Teil des NMS-Konzepts ist Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOB) (Bildungsdirektion Wien 2015, S. 13); es dient dazu, die SchülerInnen auf die künftige Bildungs- und Berufsentscheidung vorzubereiten⁷. Ab der siebenten Schulstufe wird der Berufsorientierungsunterricht mit einem Schwerpunkt eingeführt und im 8. Schuljahr werden den SchülerInnen die berufspraktischen Tage als erste Realbegegnung mit der Arbeitswelt angeboten (Abb.4.). Die umfassende Bildungs- und Berufsberatung sowie die Unterstützung beim Übergang soll von der/dem BO-LehrerIn oder auch einer externen Organisation, wie z. B. dem Jugendcoaching gewährleistet werden (BMBWF 2021).

⁷ <https://www.nms.ssr-wien.at/>

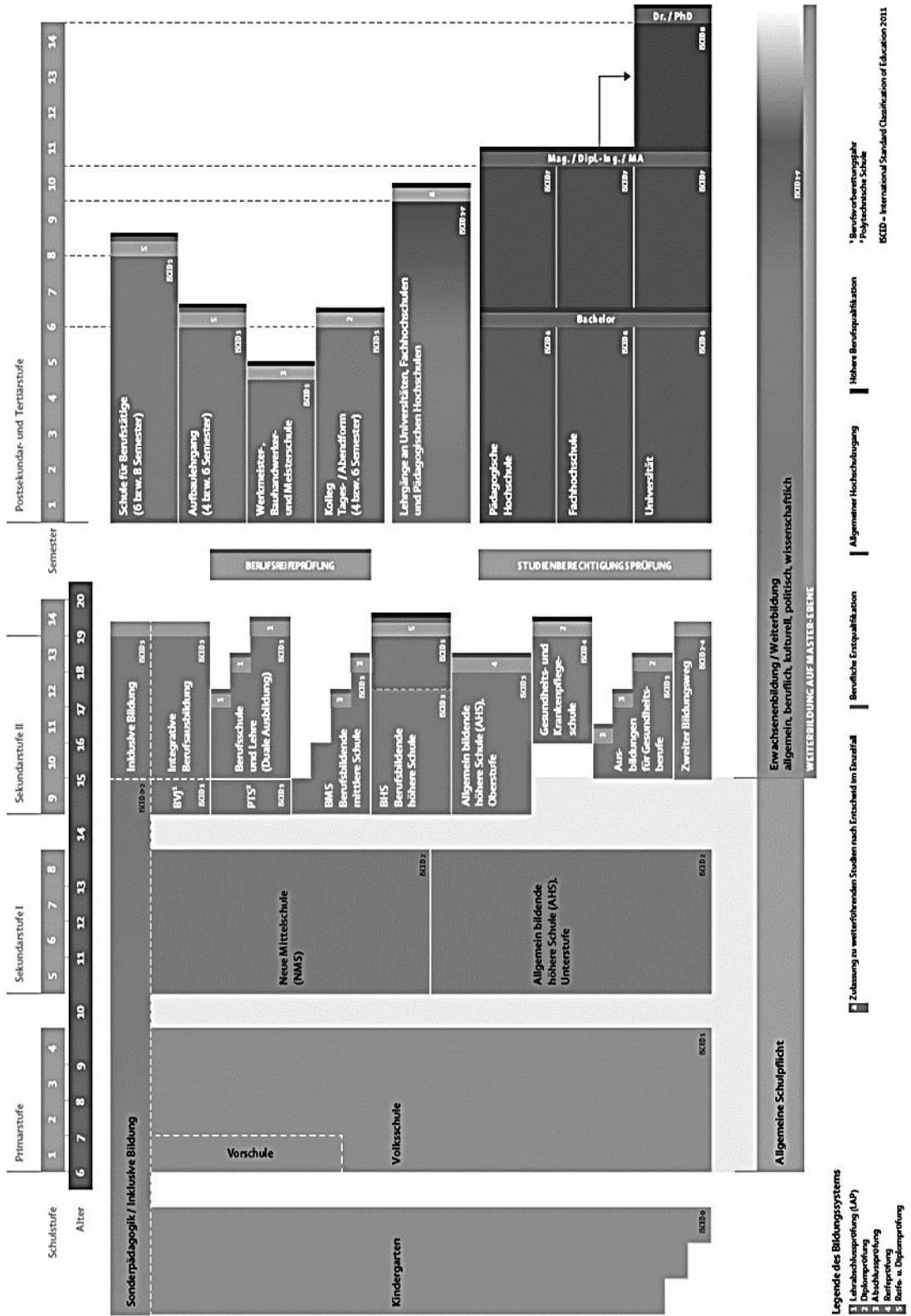


Abbildung 3. Das österreichische Bildungssystem
(EUROGUIDANCE Österreich 2014)

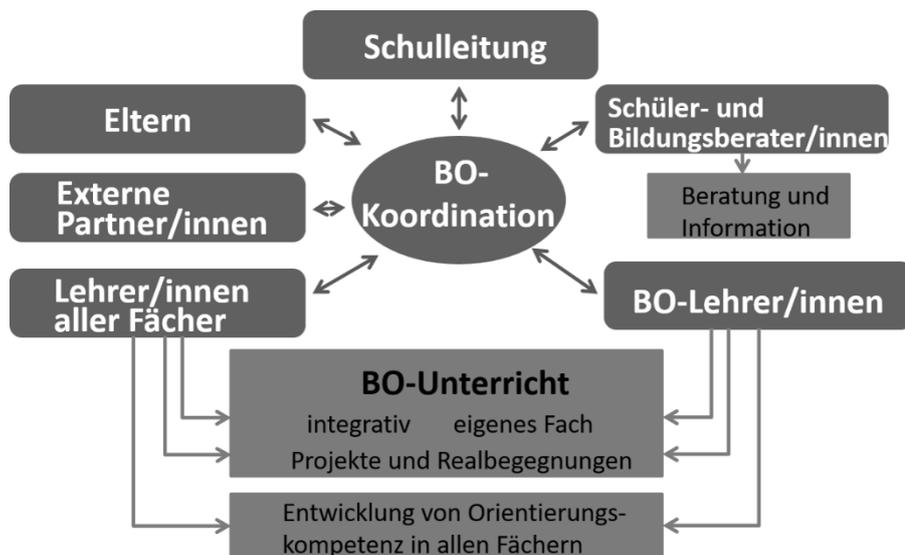


Abbildung 4. IBOB – Umsetzungskonzept

(BMBWF 2021)

Der Abschluss der Neuen Mittelschule heißt zwar, dass die Sekundarstufe I (siehe Abb.3.) absolviert wurde, jedoch muss für die Erfüllung der neunjährigen Schulpflicht in Österreich, noch ein Jahr in der Schule verbracht werden (BMBWF 2021). Dafür kann entweder eine einjährige Polytechnische Schule (PTS) oder eine Fachmittelschule⁸ (FMS), eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS Oberstufe) mit Maturaabschluss, eine berufsbildende mittlere Schule (BMS, HASCH) ohne Maturaabschluss oder berufsbildende höhere Schule (BHS, HAK, BAKIP, HLW, HTL) mit Maturaabschluss (siehe Abb. 3), besucht werden. Nach dem Abschluss der NMS ist der Übertritt in eine allgemeinbildende oder berufsbildende höhere und mittlere Schule⁹ an die Noten der Unterrichtsgegenstände Deutsch, Mathematik und die Lebende Fremdsprache gebunden. Dabei wird die Leistungsbeurteilung in „zwei Leistungsniveaus, mit den Bezeichnungen „Standard“ und „Standard AHS“, unterschieden“ (BMBWF 2021). Der Übertritt in eine

⁸ Die Fachmittelschule ist ein autonomes Projekt im Rahmen der Polytechnischen Schule und wird an Standorten von Neuen Mittelschulen organisiert, wobei der Lehrplan der Polytechnischen Schule ähnelt (Bildungsdirektion Wien 2020)

⁹ mit Matura, z.B.: AHS, HTL, HAK, BORG, HLW; ohne Matura, z.B. Fachschule, Handelsschule (BMBWF 2021)

Schule mit Maturaabschluss ist nur mit Noten nach „Standard AHS“ oder im niedrigeren Leistungsniveau (Standard) mit „guten“ („1“ und „2“) Noten möglich (ebd.). Somit sind die Noten ein struktureller Selektionsmechanismus des Übertritts und schränkt die Möglichkeiten der Jugendlichen beim Übergang stark ein.

Laut dem Bericht der Statistik Austria für das Schuljahr 2019/20 (siehe Abb.5) ersieht man aus den Übertrittszahlen der NMS in Wien, dass die meisten Jugendlichen (33,8 %) in die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) gewechselt haben. Jedoch ist in anbeacht der gesamten Übertrittszahlen, der Anteil der Mädchen an der BHS mit 39,3 % wesentlich höher als der Jungenanteil mit 28,7 %. Am zweiten Platz stehen die Polytechnischen Schulen, denn insgesamt haben 25 % der Jugendlichen, diese Schulform nach dem Hauptschulabschluss gewählt. Wobei hier die Situation bezogen auf das Geschlecht genau umgekehrt ist; nämlich 30 % aller männlichen Absolventen und nur 18,9 % der weiblichen Absolventinnen. Der Anteil der SchülerInnen, die sich für den Besuch eines Gymnasiums angemeldet haben, ist hier mit 8,5 % relativ gering. Signifikant ist hierbei jedoch der jeweilige Geschlechteranteil: mehr als doppelt so viele Mädchen (11,8 %) als Jungs (5,5 %), haben es im Jahr nach der Neuen Mittelschule in eine Oberstufe AHS geschafft. Die Übertrittszahlen der AbsolventInnen der AHS nach der Sekundärstufe I zeigen, dass der größte Anteil der SchülerInnen (60,8 %) (Abb. 5) weiter in die Oberstufe AHS gehen oder in die berufsbildende höhere Schule wechseln (32,3 %); dabei ist die Geschlechtssegregation nicht so signifikant, wie bei den SchülerInnen der NMS. Insgesamt streben also über 90 % der Jugendlichen aus der Unterstufe AHS eine Ausbildung mit Matura an. Auch wenn die objektiven Bedingungen für eine Ausbildung mit Matura gegeben sind, wird diese Möglichkeit von den AbsolventInnen der NMS, im Vergleich mit der (Unterstufe des Gymnasiums), nicht häufig in Anspruch genommen.

Der Besuch der Polytechnischen Schule (PTS) wird normalerweise dann gewählt, wenn geplant wird im Anschluss eine duale Lehrausbildung zu beginnen. Die Gründe für die Anmeldung in eine PTS sind oft, die Möglichkeit die Noten des Hauptschulabschlusses zu verbessern, Zeit für die berufliche Orientierung zu gewinnen oder, wenn die Aufnahme in einer berufsbildende Schule gescheitert ist.

Im Schuljahr 2018/19 besuchter Schultyp der Sekundarstufe I ("Herkunft")	Schülerinnen und Schüler der 8. Schulstufe Ende 2018/19	Besuchte Ausbildung im Schuljahr 2019/20 ("Ziel")								
		Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II in den Schultyp ...							ohne Übertritt	
		Sonder- schulen ¹⁾	Poly- techn. Schulen	AHS- Ober- stufe	AHS- Schulen ²⁾	Sonst. allg. bild. (Statut)- Schulen ²⁾	Berufs- schule	Berufs- bildende (Statut)- Schulen ³⁾	BMS, berufs- bildende (Statut)- Schulen ⁴⁾	Wieder- holer ⁵⁾
in %										
Insgesamt										
Neue Mittelschulen ⁷⁾	100,0	0,3	24,9	8,5	0,0	7,0	16,9	33,8	2,8	5,9
AHS-Unterstufe	100,0	0,0	0,6	60,8	0,1	0,8	1,4	32,3	3,2	0,8
Männlich										
Neue Mittelschulen ⁷⁾	100,0	0,3	30,3	5,5	0,0	9,8	16,0	28,7	2,9	6,5
AHS-Unterstufe	100,0	0,0	0,8	54,8	0,1	1,2	1,7	36,7	3,8	0,9
Weiblich										
Neue Mittelschulen ⁷⁾	100,0	0,2	18,9	11,8	0,0	3,8	17,8	39,3	2,7	5,3
AHS-Unterstufe	100,0	0,0	0,4	66,2	0,1	0,4	1,2	28,3	2,7	0,7

Abbildung 5. Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II im Schuljahr 2019/20 nach dem Geschlecht in Wien (überarbeitet)

(Statistik Austria 2021)

Die Hauptziele des Lehrplans einer Polytechnischen Schule sind:

- Vertiefung der Allgemeinbildung;
- Umfassende Berufsorientierung;
- Vorbereitende Berufsausbildung¹⁰

Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOB) ist ein Teil des Konzepts der Polytechnischen Schulen (BMBWF 2021). Am Anfang des Schuljahres wird in der PTS einer Orientierungsphase angeboten, um die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen der SchülerInnen abzuklären. Danach erfolgt der Einstieg in die beruflichen

¹⁰ Bildungsdirektion Wien, Polytechnische Schule (PTS) (Bildungsdirektion Wien 2020)

Fachbereiche (Technischer Fachbereich, Büro, Handel, Tourismus, soziale Berufe, Landwirtschaft und Dienstleistung), welche die SchülerInnen selbst auswählen dürfen. Ebenfalls sind zwei Mal pro Schuljahr mehrtägige „Berufspraktische Tage“ im Programm der PTS vorgesehen, die sich für die Entwicklung der Vorstellung der Berufe und der Arbeitswelt als günstig erwiesen haben.

Je nach Form und Fachrichtung bilden berufsbildende höhere und mittlere Schulen bestimmte Berufsfelder an. Nach dem Abschluss steht den jungen Erwachsenen der Zugang zum Arbeitsmarkt als Fachkräfte offen und nach dem Abschluss der fünfjährigen Ausbildungsform, besteht auch die Möglichkeit zu studieren (Abb.3). Aus den oben angeführten Statistiken ist zu entnehmen, dass der Großteil der AbsolventInnen der Neuen Mittelschulen in Wien sich für diese Schulformen entscheidet, dabei bricht die Hälfte (50,2 %) die begonnene Ausbildung ab, wobei fast ein Viertel (24,8 %) bereits vor Beginn des zweiten Schuljahres¹¹ aufgibt. Im Vergleich dazu liegt die Abbruchrate bei AbsolventInnen der Unterstufe des Gymnasiums für den ganzen Bildungsverlauf insgesamt bei nur 21,4 % und verteilt sich relativ gleichmäßig über die Schuljahre (ebd.).

Diversität und Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit ist ein Grundsatz des Konzepts der Neuen Mittelschule und steht für „individuelle und diskriminierungsfreie Lern-, Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen und Buben unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft mit unterschiedlichen Leistungsspektren“ (Bildungsdirektion Wien 2015, S. 7). Nichtsdestotrotz sind die Jugendlichen der Neuen Mittelschule, mehr als SchülerInnen aus dem Gymnasium, von Schwierigkeiten und Abbrüchen in ihren Bildungskarrieren getroffen. Die Brüche passieren nicht nur unmittelbar beim Übergang nach der Neuen Mittelschule, sondern auch im späteren Bildungsverlauf. Das Schulsystem schafft es nicht, die gesetzten Ziele auch zu erreichen und Chancengleichheit zu gewährleisten, sondern trägt im Gegenteil noch zur Reproduktion der sozialen Ungleichheit bei, indem sie die gesellschaftlich bedingten Unterschiede als individuelle Begabungsunterschiede betrachtet (Flecker und Zartler 2020, S. 15). So spiegeln sich diese Unterschiede in der Leistungsbeurteilung der Kinder und Jugendlichen und erfüllen ihren strukturellen Zweck, den der Selektion innerhalb des Bildungssystems. Aber nicht nur die strukturellen Bedingungen verunmöglichen den AbsolventInnen der NMS, den Besuch weiterführender höherer

¹¹ Statistik Austria, Verlustraten der Schülerinnen und Schüler in Eintrittsstufen der BHS bis 2019/20 (Statistik Austria 2021)

Schulen. Besonders in Ballungsräumen sind die SchülerInnen der NMS mit vielen Fremd- und Selbstzuschreibung konfrontiert, die sie in ihren Möglichkeiten einengen (Flecker, Wöhrer und Rieder 2020, S. 306f). Die Jugendlichen übernehmen die institutionellen Deutungen und Zuschreibungen und folgen dabei der institutionellen Logik zur Erklärung ihrer Probleme (Stauber, Pohl und Walther 2007, S. 43). Dabei werden die objektiven Gründe, wie unterschiedlich verfügbare Ressourcen, sowohl von den SchülerInnen als auch von den Lehrkräften übersehen und individuell zugeschrieben. Die *self-fulfilling prophecy* (Merton 2010) im Bildungssystem trägt ihren Beitrag dazu bei, dass niedrigere Leistung und Bildungsaspiration von Kindern und Jugendlichen aus der Neuen Mittelschule einerseits erwartet wird und andererseits einengend auf deren subjektiven Möglichkeitsraum wirkt.

Damit jungen Menschen und ganz besonders sozial benachteiligten Gruppen, wie beispielsweise SchülerInnen aus bildungsfernen Familien oder armutsbetroffenen Familien, höhere Chancen auf eine berufliche Qualifikation eingeräumt werden kann, wurde in Österreich mit 1. August 2016 die *Ausbildung bis 18* eingeführt. Dies bedeutet, dass die Erziehungsberechtigten dafür sorgen müssen, dass Jugendliche – nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht – eine weitere Ausbildung erhalten, bis sie 18 Jahre alt sind. Die Ausbildungspflicht gilt seit Juli 2017 – also ab dem Schuljahr 2016/17 – für alle Jugendlichen, die die Pflichtschule besuchen (Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend 2020). Die Einführung der *Ausbildung bis 18* schafft einen neuen objektiven Rahmen in der Übergangsphase nach der Sekundarstufe I. Diese soll eine positive Wirkung auf die niedrigen Bildungsaspirationen der Jugendlichen und deren Eltern haben und den Jugendlichen eine breite Palette an Unterstützungsangeboten bei ihren Bildungsübergängen bieten¹².

2.4.2 Individualisierungsprozesse und Agency-Perspektive

Die Entstandardisierung der Normallebensläufe in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts führte zu einem zunehmenden Individualisierungsprozess der Lebensläufe (Stauber, Pohl

¹² https://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2021/04/20210226_angebotslandschaft_wien.pdf

und Walther 2007). Mit Entstandartisierung ist gemeint, dass aus linearen, institutionell abgesicherten Statuspassagen, Übergänge auf Dauer geworden sind, die sich anhand der Metapher des ‚Yoyo‘ beschreiben lassen (Walther 2006, S. 38). *Ulrich Beck* erklärt diesen Prozess als Folge des sozialen Wandels in der Industriegesellschaft, bei dem Kategorien, wie Klasse, Familie und Geschlechterrollen ins Wanken geraten sind (Altreiter 2019, S. 31). Einerseits bringt diese Entwicklung Freiheit und Pluralität der Lebensgestaltung mit sich, andererseits stellt sie das Individuum unter Druck, sein Leben selbst zu planen und sowohl für Erfolg als auch für Misserfolg die Verantwortung zu übernehmen (Stauber, Pohl und Walther 2007).

Die Individualisierungsprozesse geben den Impuls das eigene Leben aktiv zu gestalten was v. a. durch staatliche Institutionen gefördert wird und diesem Prozess auch einen Zwangscharakter verleiht. Das führt zu einem biographischen Dilemma: auf der einen Seite, dem Anspruch die Herausforderungen in den Griff zu bekommen und auf der anderen Seite dabei keine Rücksicht auf individuelle Ressourcen zu nehmen (Stauber, Pohl und Walther 2007, 33f). In weiterer Folge drücken sich die Individualisierungsprozesse im Bedürfnis nach Handlungsfähigkeit, nach freier Entscheidungsmöglichkeit und nach Selbstgestaltung aus. Die Jugendliche inszenieren sich als aktiv Handelnde in der Übergangssituation, die jedoch einen begrenzten Handlungsraum haben (ebd. S. 43). Für die benachteiligten Jugendlichen bedeutet das zunehmende Risiken, weil sie nicht über genügend Ressourcen verfügen, jedoch sehr wohl kreative biographische Akteurinnen sind (Flecker und Zartler 2020, S. 21), die den Handlungsanforderungen nachgehen und sich die Verantwortung für den eigenen Erfolg bzw. Misserfolg zuschreiben.

Das Begriff *Agency* in der Lebenslaufforschung bezieht die Reproduktion sozialer Ungleichheit in den Entscheidungen der Individuen und das aktive biographische Handeln ein. *Hitlin* und *Elder* (Hitlin und Elder 2007) haben ein ganzes Konzept von *Agency*, von der situationsbezogenen bis zur lebenslaufbezogene Handlungsbefähigung und ihrem Verhältnis zur gesellschaftlichen Struktur entwickelt (Lange 2008, S. 156). Auf der individuellen Ebene, kann der Begriff *Agency* „als Kapazität eines Menschen auf sich selbst und seine Umwelt mehr oder minder absichtlich und effektiv einzuwirken“, verstanden werden (Raithelhuber 2018, S. 531). In diesem Begriff wird u. a. die Handlungsfähigkeit oder, anders ausgedrückt, die Handlungsmächtigkeit der

AkteurInnen und ihre Abhängigkeit von Möglichkeitsspielräumen und zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen, verstanden (Schneider und Homfeldt 2008, S. 183).

Im Zusammenhang mit der Übergangssituation geht es um die individuelle Fähigkeit seine Lebensziele zu formulieren, sie zu verfolgen und zwischen verschiedenen Möglichkeiten zu wählen (Flecker und Zartler 2020, S. 22). Agency nimmt die Jugendlichen als kompetente soziale AkteurInnen an, die handlungsfähig und in der Lage sind, Entscheidungen in ihrem Leben zu treffen. Diese Handlungsfähigkeit ist entweder darauf ausgerichtet die mögliche Chancen zu ergreifen, sich anzupassen oder gegen etwas anzukämpfen (Flecker, Wöhrer und Rieder 2020, S.305). Jedoch ist die Handlungsfähigkeit junger Menschen in Form und Umfang durch ihre Klassenlage, ihr Geschlecht und ihre Ethnizität bzw. ihrer Position in der Migrationsgesellschaft beeinflusst (Flecker und Zartler 2020, S. 22).

2.5 Resümee: Handeln und Struktur im Bildungssystem

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass der Übergang von der Schule in den Beruf ein Entscheidungsprozess ist, der die Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten bedeutet. Der Begriff der Wahl impliziert eine Entscheidungskapazität aus mindestens zwei Alternativen, zwischen denen gewählt werden kann. Jedoch ist für die Analyse des Übergangs zu bedenken, inwieweit hier überhaupt über eine Wahl gesprochen werden kann. Die Jugendlichen befinden sich in einem Entscheidungsprozess, der innerhalb des objektiven Raums, nämlich dem Bildungssystem, stattfindet.

Die Sozialtheorie von Bourdieu belegt, dass das Bildungssystem eine selektive Rolle einnimmt und die Kinder nach ihre Leistungsfähigkeit beurteilt, was im weiteren Lebenslauf zur Benachteiligung in der Bildung und zu geringeren Chancen am Arbeitsmarkt führt. Im Schulsystem werden alle Kinder und Jugendlichen nach gleichen Kriterien beurteilt, die individuellen Unterschiede werden jedoch ausgeblendet. Dabei werden diese Unterschiede bei den Kindern aus den Familien mit besseren ökonomischen und kulturellen Ressourcen so ausgeglichen, dass sie auch in der Zukunft bessere Chancen bei Bildung und Karriere haben. Das Bildungssystem als Teil der

Klassengesellschaft sorgt somit für die Klassenreproduktion und die Noten sind dabei das Instrument der Selektion.

Darüberhinaus wird den Kindern durch das Bildungssystem, sowie deren Familien die Verantwortung für Erfolge bzw. Misserfolge im Lernen zugeschoben. Diese Zuschreibung wird mit der Zeit zur Selbstzuschreibung und von allen AkteurInnen als Tatsache angenommen. Da die Mittelschulen in Österreich und v. a. in Wien oft als Restschulen bzw. Leistungsschwachschulen bezeichnet werden, werden auch ihre AbsolventInnen dadurch stigmatisiert. In weiterer Folge wirkt es sich auf die weitere Bildungskarriere der jungen Menschen aus und trägt dazu bei, dass selbst bei hohen Bildungsansprüchen, der Übergang von der Schule in den Beruf für diese Gruppe oft von Abbrüchen und Misserfolgen begleitet wird. Dabei wird die ungleiche Ressourcenverteilung innerhalb der Gesellschaft übersehen, die die tatsächliche Chancenungleichheit im Leben der Individuen zu verantworten hat.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass den Jugendlichen durch die strukturellen und sozialen Bedingungen und Einflüsse die Entscheidung vorweggenommen wird. Bourdieu führt den grundlegenden Begriff Habitus mit seiner Theorie ein. Der Habitus ist ein Teil der menschlichen Identität und wird durch sein soziales Umfeld geprägt. Im alltäglichen Handeln drückt sich der Habitus der AkteurInnen in ihren Interessen, Erwartungen, Ansprüchen und bestimmten Handlungsdispositionen aus. Die AkteurInnen reproduzieren somit ihr soziales Umfeld, wodurch sie geprägt wurden, wieder. Bourdieu ist der Ansicht, dass auch beim Treffen von Entscheidungen der Habitus wirksam wird, sei es der Einkauf von Möbeln oder eben auch die Bildungswahl. Dabei ist der Habitus keine Vorbestimmung, sondern hat eine handlungsorientierende Rolle, die die Grenzen des Möglichen für die Person eingrenzt. Es gibt also bestimmte Handlungsmöglichkeit, die innerhalb der Sichtweise der AkteurInnen liegen, was als subjektiver Möglichkeitsraum bezeichnet wird.

Daraus ergibt sich, dass sich die jungen Erwachsenen in der Übergangssituation in bestimmten Strukturen des Bildungssystem befinden und dabei in den Grenzen des eigenen subjektiven Möglichkeitsraums handeln. Allerdings sieht Bourdieu sie als kreative AkteurInnen, die fähig sind ihr Leben zu gestalten und eigene Entscheidung zu treffen, wie das auch der Begriff Agency definiert.

3. Forschungsstand

Durch die Literaturrecherche bin ich auf zahlreiche Studien gestoßen, die sich mit der Übergangsphase von der Schule in den Beruf beschäftigt haben. Die Forschung in diesem Bereich wird oft im Auftrag des Arbeitsmarktservices oder von Instituten für Bildung und Jugendliche durchgeführt. Aber dieses Thema ist auch in der Forschung zur Reproduktion der Ungleichheit in der Gesellschaft durch die Arbeitssteilung sehr präsent. Zunächst werden die zentralen Aspekte der Übergangssituation der Jugendlichen und deren Bildungs- und Berufswahl dargestellt und dann die Ergebnisse der Milieuforschung präsentiert, die sich dem Thema aus dem Blickwinkel der sozialen Positionierung in der Gesellschaft nähert. Der Großteil der vorgestellten Studien wurden im europäischen Raum und v. a. in Österreich und Deutschland¹³ durchgeführt.

3.1 Forschung zum Übergang und zur Ungleichheit im Bildungssystem

3.1.1 Übergangsforschung

Die Übergangsforschung beschäftigt sich mit dem Übergang von Jugendlichen in das Erwachsensein. Die Entstandardisierung der Normallebensläufe und Individualisierungsprozesse führten in der Übergangsforschung zur subjektorientierten Perspektive (die Innensicht der AkteurInnen selbst) und auf die Dynamik der biographischen Übergänge (Stauber, Pohl und Walther 2007, S. 8). Im besonderen Blickfeld der subjektorientierten Übergangsforschung stehen die Subjektivität und die Motivation, die der Übergangentscheidung zugrunde liegen (ebd. S.10). Bei der

¹³ Österreich und Deutschland haben ein ähnliches Ausbildungssystem, wobei die Sekundärstufe I in Deutschland 5 - 6 Jahre beträgt und neben der Hauptschule und dem Gymnasium der Besuch der Realschule angeboten wird. Die Realschule bietet den Kindern und Jugendlichen schon ab der siebenten Schulstufe (3. Schulstufe der Hauptschule in Österreich) entsprechend ihren Fähigkeiten und Neigungen die Wahlpflichtfächer zu besuchen, die sie auf die weiteren Bildungswege vorbereiten sollen (Kulturministerkonferenz 2017/2018). V. a. wird sowohl in Österreich, als auch in Deutschland, die Option angeboten, nach dem Hauptschulabschluss eine duale Ausbildung anzutreten. Dieser Ausbildungsart bietet einen wichtigen Rahmen für die Berufswahl der AbsolventInnen der Hauptschule, ist jedoch nicht in allen Ländern vorhanden.

Untersuchung vom Übergang von der Schule in die Arbeitswelt analysiert die subjektorientierte Übergangsforschung ganzheitlich auch Übergangsbereiche wie Familie, Wohnen und Lebensstil:

„Biographische Übergänge bestehen nicht nur aus dem Übergang von der Schule in den Beruf, auch wenn dieser zweifellos zentral ist, sondern aus Teilübergängen in verschiedenen Lebensbereichen: etwa Familie und Partnerschaft, Wohnen oder Jugendkultur und Lebensstil“ Walther 2006, S. 38).

Die Übergangsforschung setzt sich zum Ziel, analytische Brücken zwischen diesen Bereichen zu bauen und relevante Überschneidungen zu finden, um zu erforschen woher die Jugendliche in der Übergangssituation ihre Motivation, ihre Handlungskompetenzen und ihre sozialen Ressourcen beziehen (Stauber, Pohl und Walther 2007).

Die Übergänge werden von zwei Seiten betrachtet: von der Strukturseite eines geschlechtsbezogenen institutionalisierten Lebensverlaufs und von der Seite der handelnden Subjekte und ihrer biographischen Perspektive (Stauber, Pohl und Walther 2007, S. 19). *Alter, Geschlecht* und *Ethnizität* sind in der Übergangsforschung die wichtigsten Strukturkategorien für die gesellschaftliche Arbeitsteilung und somit für die Bildungs- und Berufswahl (ebd. 21f). Weiters wird auf die Forschungsergebnisse entlang dieser Kategorien im Rahmen der Übergangssituation näher eingegangen.

3.1.2 Aspekte der Migration

Das Phänomen der Migration betrifft nicht nur spezifische gesellschaftliche Bereiche, sondern auch Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen. *Dirim* und *Mecheril* schreiben in ihrem Sammelband zur Migration und Bildung, dass Migration in einer globalisierten und technologisierten Welt unvermeidbar ist und im deutschsprachigen Raum schon über Generationen sehr präsent ist (Dirim und Mecheril 2009, S.7). Für eine demokratische Gesellschaft, die an Gerechtigkeit und Egalität – wie es auch in Österreich der Fall ist – orientiert ist, stellt die Anwesenheit der MigrantInnen in ihren oft prekären Positionen ein strukturelles und moralisches Problem dar (ebd.). Die Bildung und der Arbeitsmarkt sind Bereiche, in denen diese Problematik besonders sichtbar wird.

Der Anteil an MigrantInnen in der ersten und zweiten Generation betrug in Wien im Jahr 2019 45,9 % (Statistik Austria 2020). Laut Schulstatistik lag der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Jahr 2016 an den Neuen Mittelschulen (NMS) in Wien bei 71 %, im Vergleich dazu waren es in Allgemeinbildenden Schulen nur 36 % (Vogl, Parzer, et al. 2020, S. 87). Wenn man die NMS mit der AHS vergleicht, kann man sagen, dass die AMS in der hierarchischen Ordnung höher steht, da die NMS eher von lernschwächeren SchülerInnen mit niedrigerem Sozialstatus besucht wird (Flecker, Wöhrer und Rieder 2020, S. 306). MigrantInnen gelten als eher benachteiligte Gruppe was den Zugang zur Bildung angeht, obwohl die Ergebnisse der Studie *Wege in die Zukunft* zeigen, dass das Bildungsniveau der Eltern bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund höher ist, als bei den Jugendlichen, deren Eltern und Großeltern in Österreich geboren wurden. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die SchülerInnen der NMS in Wien einer vielfältigeren Gruppe angehören und nicht zwingend aus bildungsbenachteiligten Familien kommen (ebd. S. 307). Es sind eher die im Bildungssystem vorgegebene Strukturen, die die Kinder nach Leistung selektieren. Auch *Herzog-Punzenberger*¹⁴ berichtet in ihrem Interview über die Ungleichheit im Bildungssystem in Österreich berichtet: „Es geht aus der Statistik ganz klar hervor, dass nicht der Migrationshintergrund, sondern die soziale Schicht eine übergroße Rolle spielt und in Österreich sogar deutlich mehr als in anderen Ländern“ (Hofer, Meinhart und Zöhling 2020, S. 18).

Aus der Perspektive der „Kapitaltheorie“ von *Pierre Bourdieu* (Bourdieu 2012) ist der Migrationshintergrund ein Aspekt der kulturellen Zugehörigkeit. Das kulturelle Kapital ist für ihn eine Schlüsselkategorie zur Analyse von sozialen Benachteiligungsprozessen. Denn das kulturelle Kapital hat eine vermittelnde Rolle zwischen der objektiven Position in der Gesellschaft und der subjektiven Auseinandersetzung mit dieser Realität. Der Umgang der benachteiligten Gruppen mit struktureller Ungleichbehandlung wird erst in Relation zu den Anforderungen der dominanten Gruppe verständlich (Jobst und Skrobanek 2009). Daher verliert die bourdieu'sche Theorie in Untersuchungen zur Ungleichheit im Bildungssystem nicht an Aktualität. Mit diesem theoretischen Hintergrund und der „Kulturellen Produktionstheorie“ von *Paul Willis* (Willis 1982) untersuchen *Solvejg Jobst* und *Jan Skrobanek*, am Beispiel von in Deutschland lebenden

¹⁴ Mitglied des Forschungszentrums *Migration und Globalisierung*, Innsbruck

Jugendlichen mit türkischer Herkunft, die ethnische Differenzierung¹⁵ und Entwertung des herkunftsspezifischen kulturellen Kapitals. In der Längsschnittstudie über zwei Jahre hinweg, wurden die SchülerInnen der Hauptschulen zu ihrem Umgang mit Benachteiligung im Bildungssystem systematisch befragt. Die Ergebnisse der Studie konnten die theoretischen Annahmen der AutorInnen bestätigen. Diese Jugendlichen befinden sich in einer *paradoxen Lage*, weil ihre ethnische Kultur sich von der dominierenden¹⁶ Kultur stark unterscheidet. Idealtypisch wird angenommen, dass, um sich mit der herrschenden Kultur assimilieren zu können, die herkunftsspezifische Kultur entwertet werden sollte (Jobst und Skrobanek 2009, S. 106). Das objektive Befinden in der benachteiligten Lebenslage und die subjektive Wahrnehmung dieser Lage führten dazu, dass es eine Gruppe von Jugendlichen gab, die sich eher nicht benachteiligt fühlten und mit Selbstexklusion reagierten. Bourdieu definiert Selbstexklusion als Sozialisationsmodus, der den Kindern und Jugendlichen vermittelt, „dass Erfolge und Misserfolge in den Zugängen zu symbolischem Kapital auf eigene individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Anstrengungen zurückzuführen sind“ (Jobst und Skrobanek 2009, S. 117). Dagegen gab es eine zweite Gruppe von Jugendlichen, die ihre Betroffenheit stark wahrgenommen haben und mit ethnischer Differenzierung reagiert haben, also eine Gegenkultur gebildet haben (ebd.). Obwohl die quantitativen Ergebnisse der Studie die theoretischen Annahmen bestätigt haben, bleibt jedoch die Erklärung dazu offen, wieso gerade die „erfolgreichen“ und sich eher weniger benachteiligt fühlenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund, denen die Akkumulation des funktionalen (dominanten) kulturellen Kapitals gelungen ist, zur Selbstexklusion neigen (Jobst und Skrobanek 2009, S. 118).

3.1.3 Bildungsaspirationen

Die Berufswünsche und Bildungsaspirationen entstehen im familiären und sozialen Umfeld und treten dann in verschiedenen Lebensbereichen auf. Im Zentrum der persönlichen Wahl des weiteren Bildungswegs stehen die Bildungsaspirationen der

¹⁵ Ethnische Differenzierung kann als Entwertungsprozess der herkunftsspezifischen Kultur durch die dominante Kultur beschrieben werden, wodurch die ethnische Kultur von der Person aufgewertet wird, indem sie zur Ressource der Bewältigung von Benachteiligung wird und die dominante Kultur dabei abgewertet wird. (Jobst und Skrobanek 2009)

¹⁶ Als dominierende Kultur ist in diesem Fall die deutsche Kultur zu verstehen.

Jugendlichen. Bildungsaspirationen sind Bildungsziele, die angesichts des erwünschten Bildungsabschlusses als erstrebenswert und möglich betrachtet werden (Asteithner, Vogl und Mataloni 2020, S. 121). Bildungsaspirationen entstehen aus Wünschen und Vorlieben der Jugendlichen und sind ganz im Sinne Bourdieu's als Teil des Habitus zu betrachten (ebd.) Sie hängen von der Herkunftskultur ab und wirken sich auf Erfolge im Bildungsverlauf aus (Asteithner, Vogl und Parzer 2021). Unter dem Begriff Herkunftskultur sind die Herkunftsfamilie, die schulische und außerschulische Sozialisation, die Jugendkultur, individuelle und kulturelle Aktivitäten sowie die Familien- und Kindheitskultur (z.B. Kinderspiele) zu verstehen (Friebertshäuser 2013, S. 262).

Die Realisierung der Aspirationen benötigt Ressourcen in Form von sozialem, ökonomischem und v. a. kulturellem bzw. Bildungskapital. Daher wird in der Forschung auch zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen unterschieden (Asteithner, Vogl und Mataloni 2020, S. 121). Als idealistische Aspirationen gelten Berufswünsche im Sinne von Traumberuf oder wenn der Bildungsweg für den Abschluss, den man sich wünscht, noch lang ist. Realistische Aspirationen sind die nächsten Bildungsschritte, die gesetzt werden sollen und die möglich sind (ebd.). Im Rahmen des quantitativen Panels der Studie „*Wege in die Zukunft*“ wurde eine Umfrage bei SchülerInnen der 4. Klasse aller Neuen Mittelschulen in Wien durchgeführt (Vogl, Wöhrer und Jesser 2020, S. 74). Die Ergebnisse zeigten, dass nur 2,6 % der Jugendlichen ihren Bildungsweg mit Pflichtschulabschluss beenden wollen, um gleich anschließend arbeiten anzufangen. Die niedrigen Bildungsaspirationen der Jugendlichen werden in quantitativen Studien zur Bildungsungleichheit mit ungünstigen soziale Faktoren wie das niedrige Bildungsniveau der Eltern, finanzielle Hemmnisse, Migrationshintergrund, ethnische Milieus und fehlende familiäre Unterstützung belegt (Erler 2007, S. 108f). Hingegen wünschten sich 45 % der Befragten am liebsten einen Universitätsabschluss und 32 % wollten gerne das Maturaniveau erreichen (Asteithner, Vogl und Mataloni 2020, S. 127f). Also fielen die idealistischen Bildungsaspirationen der AbsolventInnen der Neun Mittelschule hoch aus. Aus den weiteren Ergebnissen ist ein klarer Zusammenhang mit den realistischen Bildungsaspirationen zu sehen. Die Jugendlichen planen ihren nächste Bildungsschritte entsprechend des gewünschten Abschlusses und entlang ihrer tatsächlichen Möglichkeiten (ebd. S. 132f), also ist der subjektive Möglichkeitsraum bereits auf Dispositionen zur Bildung orientiert. Je nachdem, wie

unterschiedlich hoch der Bildungsabschluss der Eltern war, waren auch die Bildungsaspirationen der Jugendlichen verschieden. So strebten 62 % der SchülerInnen, bei denen zumindest ein Elternteil einen Studienabschluss nachweisen kann, auch danach zu studieren. Bei den Kindern, bei denen die Eltern maximal über einen Lehrabschluss verfügten, wollten 25 % auch einen Lehrabschluss machen (ebd. S. 128f). Im Durchschnitt waren, verglichen zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern, die Bildungsaspirationen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund höher als bei jenen Jugendlichen, bei denen beide Elternteile in Österreich geboren sind (Moser, Lindinger und Hannes 2016; Granato 2014). Allgemein ist die Tendenz einen Universitätsabschluss anzustreben, bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus Neuen Mittelschulen in der ersten Generation höher, als bei derselben Gruppe ohne Migrationshintergrund. Mit der nächsten Generation sinkt diese Tendenz wieder (Flecker, Wöhrer und Rieder 2020, S. 308f).

3.1.4 Ungleichheit im Bildungssystem

Das Schulsystem zeigt strukturelle Schwächen und insbesondere der Hauptschulabschluss erlaubt vielen Jugendlichen nicht ihren Aspirationen und Ansprüchen nachzugehen (Flecker, Wöhrer und Rieder 2020, S. 308f). Trotz der hohen Bildungsaspirationen sind die AbsolventInnen der Neuen Mittelschule im Vergleich zu GymnasiastInnen stärker von Brüchen im Bildungsverlauf betroffen. Somit werden die AbsolventInnen der Hauptschule als besonders benachteiligte Gruppe gesehen, wobei hier mehrere strukturelle Probleme im Übergang von der Schule in den Beruf zusammenkommen.

Margit Stein fasst die Ergebnisse von mehreren quantitativen Studien zur Bildungssituation in Deutschland zusammen (Köck und Stein 2010): circa ein Fünftel der Jugendlichen im Alter von 15 Jahren, verfügt nicht über die nötige Ausbildungsreife, um einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Ausbildung zu schaffen. Stein weist darauf hin, dass die mangelnden persönlichen Fähigkeiten dieses Phänomen nur zu einem Teil erklären, denn die sozioökonomischen und soziokulturellen Faktoren zeigen einen stärkeren Einfluss darauf. Insbesondere Personen aus bildungsbenachteiligten Schichten oder Personen aus Familien mit Migrationshintergrund sind hier am stärksten betroffen.

Die Jugendlichen aus benachteiligten Familien können in der Schule ihre Kompetenz nicht genügend nachweisen (Köck und Stein 2010, 69-72).

Laut Schätzung des Sozialministeriums schließen jährlich 5000 Jugendliche ohne eine weitere Berufsausbildung die Schulpflicht ab (Republik Österreich 2016). Es ist davon auszugehen, dass der Großteil dieser Jugendlichen längerfristig in dieser Situation bleiben wird; diese werden als NEET¹⁷ bezeichnet. Dieser Begriff meint jene Gruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen, sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden und dies auch nicht unmittelbar anstreben. Das Sozialministerium hat im Jahr 2013 eine Studie zur Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Gruppe NEET durchgeführt (Bacher, et al. 2014). Die Studie wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ durchgeführt und hat diese heterogene Gruppe sehr genau untersucht. In der quantitativen und in der qualitativen Untersuchung wurden Risikofaktoren, Problemlagen und Bewältigungsstrategien für NEET-Situationen erforscht (Bacher, et al. 2014, S. 29-45). Aus den Daten wurde ersichtlich, dass die NEET-Gruppe der Jugendlichen sehr dynamisch ist; die Jugendlichen steigen aus der Situation auch wieder aus, sobald sie eine Beschäftigung gefunden haben. (Bacher, et al. 2014) Dennoch bleibt ein Teil der jungen Menschen über Jahre in dieser NEET- Situation gefangen. Dabei waren die Hauptrisikofaktoren für den NEET-Status, eine geringere Bildung und Migrationshintergrund. Die Ursachen für eine NEET-Situation lagen aber weniger bei der Disposition oder individuellen Entscheidung der Betroffenen, sondern viel mehr in der Chancenverteilung im Bildungssystem und den damit verbundenen Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt (Bacher, et al. 2014, S. 51f).

Über die Ungleichheit im Bildungssystem wird sowohl aus der Perspektive von Misserfolgen und Bildungsabbrüchen, als auch aus der Erfolgsperspektive geforscht. In einer deutschen Studie wurde der erfolgreiche Übergang in die duale Berufsausbildung (Lehre) von bildungsbenachteiligten¹⁸ Jugendlichen analysiert. Ziel der Studie waren die milieuspezifischen Bedingungen für Bildungserfolge aus einer biographieanalytischen Perspektive zu rekonstruieren (Dausien, Rothe und Schwendowius 2016, S. 19-20). Der Blickwinkel in dieser Studie war jedoch auf männliche „benachteiligte“ Jugendliche und

17 In der Jugendforschung der 1990er-Jahre wurde von Glamorgan in der britischen Studie „Bridging the gap report“ für bildungsferne, nicht qualifizierte Jugendliche der Begriff NEET eingeführt, der ein Akronym des Begriffs „Not in Education, Employment or Training“ ist (Mascherini 2012).

18 Das Phänomen der Benachteiligung wird als Gruppe von operationalisierbaren Faktoren, die die Bewältigung der Übergangssituation erschweren können, verstanden (Erdmann 2016).

duale die Berufsausbildung beschränkt, wobei dieselbe Fragestellung auch auf weitere Differenzierungen, wie etwa nach Geschlecht oder Bildungsweg angewandt werden sollte.

Die untersuchte Gruppe hat in ihrem Bildungsverlauf bereits viele Misserfolge erlebt und Ausgrenzung erfahren (Erdmann 2016). Obwohl beim Übergang von der Schule in den Beruf die weiteren Bildungschancen dieser Jugendlichen sehr eingeschränkt waren, empfanden sie die aufgegriffene Lehrausbildung als großen Erfolg (Dausien, Rothe und Schwendowius 2016). Aus der Perspektive der Jugendlichen war dieser Erfolg dem eigenen persönlichen Einsatz und der hohen beruflichen Motivation zu verdanken. Jedoch hat sich durch die Rekonstruktion der milieuspezifischen Bedingungen ergeben, dass diese Motivation einerseits auf die Vermeidung von Misserfolgen ausgerichtet war und andererseits durch die starke familiäre Erwartung eine Lehre zu machen, zu erklären war (Erdmann 2016).

Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch eine andere Studie - die europäische YOYO¹⁹ Studie, die sich ebenfalls mit dem Übergang der Jugendlichen von der Schule in den Beruf beschäftigte. Diese legte dabei den Schwerpunkt auf die Motivationskarrieren und Potenziale der Partizipation der Jugendlichen bei der Entscheidungsfindung. Im deutschen Sample wurden 25 junge Erwachsene im Alter von 16 bis 28 Jahren interviewt (Walther 2006). Zwei Motive konnten dabei rekonstruiert werden: einerseits gibt es eine extrinsische Notwendigkeit²⁰, den Übergang zu bewältigen und sich beruflich zu orientieren. Andererseits ist eine intrinsische Motivation notwendig, die die Wahrscheinlichkeit erhöht den Übergang positiv zu schaffen (Stauber, Pohl und Walther 2007). Die intrinsische Motivation ist zwar subjektiv, aber sie bezieht sich auf strukturelle Bedingungen wie z.B. die Abhängigkeit der Jugendlichen von ihrem sozialen Umfeld, um ihre Motivation aufrecht zu erhalten (ebd.).

Die Ergebnisse der Studien zeigen, dass das Verhältnis zwischen Struktur und Handeln in den Übergängen von jungen Männern und Frauen nicht einfach auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten zurückzuführen sind und die Struktur nicht das Handeln bestimmt,

¹⁹ Youth Transitions, Youth Policy and Participation (Walther, Youth Transitions, Youth Policy and Participation : State of the Art Report; Research Project YOYO. 2002).

²⁰ Der Übergang ist durch das Bildungssystem vorgegeben.

obwohl die Struktur die Handlungsspielräume verengen kann (Stauber, Pohl und Walther 2007).

3.2 Milieuforschung in Anlehnung an Bourdieu

Die Milieuanalyse geht davon aus, dass menschliche Neigungen und Bestrebungen in der aktiven Auseinandersetzung mit sozialen Positionierungen, Ressourcen und damit verbundenen Möglichkeiten, eingepägt werden (Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017, S. 113). Diese Neigungen sind dauerhaft angelegt und der Habitus kann dabei als Kompass betrachtet werden, welcher die biographische Richtung steuert (ebd.).

Der Habitus findet sich also in allen Formen der menschlichen Praxis und auftretende Handlungsmuster hängen miteinander zusammen (Bremer und Teiwes-Kügler 2013, S. 98). Durch Erfassung und Analyse des Habitus können die Veränderungen innerhalb der Gesellschaftsstrukturen untersucht werden, so wie es *Bourdieu* (Bourdieu 1987) mit seiner Studie über die französische Gesellschaft (siehe Abb.2 auf S. 28) gemacht hat. An diesen Punkt knüpft das Konzept der Habitus-Hermeneutik an und führt für den Habitus den Begriff des „Syndroms“ ein, welches durch unterschiedliche „Züge“ gekennzeichnet ist (ebd.).

Mit dieser Methode wurden einer Reihe unterschiedlicher qualitativen und quantitativen Studien für Deutschland durchgeführt und eine „Landkarte des sozialen Milieus“ herausgearbeitet (Bremer und Teiwes-Kügler 2013, S. 95). Die Forschungsergebnisse zeigen, dass der soziale Wandel innerhalb der Klassen geschieht, aber dabei nicht zu deren Auflösung, sondern zur Differenzierung führt, nämlich zur *horizontalen Pluralisierung der Klassenstruktur* (Bremer und Teiwes-Kügler 2013, S. 95). Es lassen sich fünf große *Traditionslinien* nach ihrer sozialen Position in der Gesellschaft (Abb. 6) unterscheiden, die sich in weitere Milieus unterteilen: die Traditionslinie von Macht und Besitz, der akademischen Intelligenz, die Facharbeit und praktische Intelligenz, die ständisch-kleinbürgerliche und die Unterprivilegierte (ebd.). Diese Traditionslinien zeigen sich als historisch entstanden und sehr konstant, wobei innerhalb dieser Linien ausgeprägte Dynamiken, Pluralisierungen und Ausdifferenzierungen zu beobachten sind

(Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017, S. 120). Bourdieu beschreibt die mögliche Umstrukturierung der Reproduktionsstrategie, die zur Umstellung von einer Kapitalsorte auf eine andere führt. Diese Umstellungen „schlagen sich nieder in Verlagerungen innerhalb eines sozialen Raums“ (Bourdieu 1987, S. 219). Die Verlagerungen können innerhalb des gleichen Feldes entlang der vertikalen Dimension aufsteigend oder

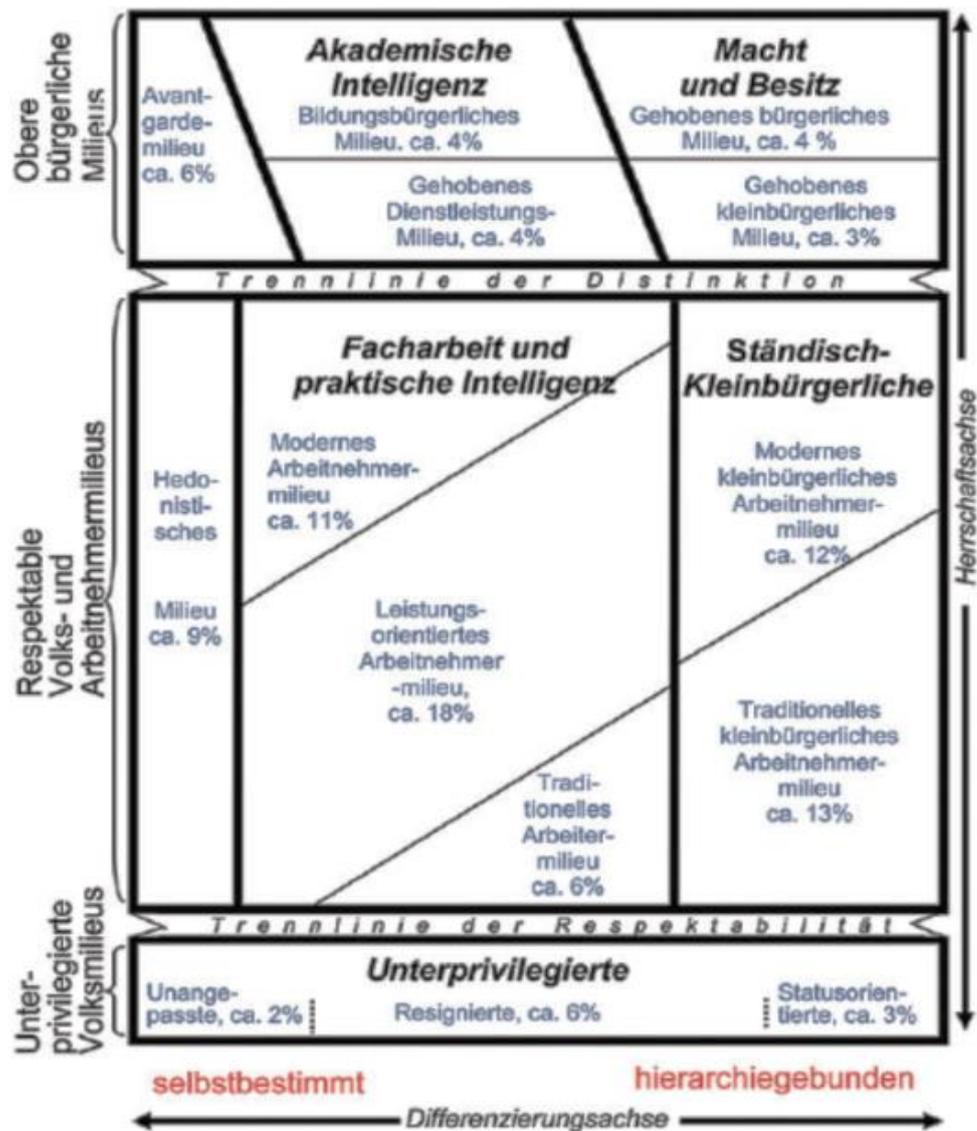


Abbildung 6. Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus

(Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017, S. 118)

absteigend verlaufen. *Bourdieu* sieht den Bildungserwerb als Ursache für die Transversalverlagerung, nämlich die Umstellung von einer Kapitalsorte auf eine andere, wobei durch Bildung das kulturelle Kapital bereichert werden kann (ebd. 220f). Die Ergebnisse zeigen, dass sich Veränderungen im Habitus von AkteurInnen v. a. durch den Generationenwechsel auszeichnen (Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017, S. 117). Als Beispiel haben die jüngeren Milieus der Facharbeit höhere Bildung erworben als ihre Eltern oder Großeltern. Dabei zeigen sich zwar Unterschiede in der Lebensführung zwischen den beiden Generationen, aber doch ähnliche Handlungsprinzipien, die aber nicht nur durch das Kapital erklärt werden können, sondern durch ähnliche Habituszüge. Aus diesen Ergebnissen kann entschlossen werden, dass die Herkunftsfamilie eine wichtige Rolle bei der Ausbildung des Habitus (Familienhabitus) und dessen Reproduktion hat:

„Dabei unterliegen Subjekte, Familien und ein an seiner Reproduktion interessiertes System in unterschiedlichem Ausmaß der gesamtgesellschaftlich paradoxen Anforderung, Neues zu schaffen und zugleich Tradition zu sichern“ (Ecarius und Wahl 2009, S. 16).

Obwohl sich keine Übereinstimmungen zwischen den Traditionslinien gezeigt haben, waren die Strukturähnlichkeit zwischen den Sozialpositionen und Berufen, sowie den Lebensstilen der Menschen in den Ergebnissen ganz deutlich (Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017, S. 120). So legten die Angehörigen des Milieus von Macht und Besitz, die über Generationen hinweg die Führungspositionen im Management, in der Justiz und der Medizin o.ä. besetzen, einen besonderen Wert auf Disziplin, auf Autorität und Einordnung der Hierarchien und führten einen repräsentativen Lebensstil. In Volks- und Arbeitnehmersmilieus ist es zentral gute fachliche Arbeit zu leisten und am wichtigsten ist es in diesem Milieu sozial abgesichert zu sein. Die ständisch-kleinbürgerliche Traditionslinie ist mit eher geringerem materiellen und kulturellen Kapital ausgestattet und wird durch kleine Beschäftigte und Selbständige in traditionellen Berufen repräsentiert. In ihrer Lebensgestaltung suchen sie nach ihrer Sicherheit in Hierarchien, Familien, Arbeit und Politik. Die Angehörigen der Facharbeit und praktischen Intelligenz bilden die größte Milieuschicht in der deutschen Gesellschaft; sie sind in modernisierten mittleren Berufen als FacharbeiterInnen und Fachangestellte und als moderne kleine Selbständige tätig. Sie streben durch gute berufliche Qualifikation nach Unabhängigkeit von Autoritäten und äußeren Zwängen. In ihrem Lebensstil legen sie viel Wert auf

Leistung, kontinuierliche Weiterbildung und Solidarität. Die letzte Traditionslinie ist die der Unterprivilegierten; sie haben meistens keine oder geringere berufliche Qualifikation und sind als An- oder Ungelernte tätig. Dabei suchen sie in der eigenen Lebensführung nach Schutz in Hierarchien, wie bei Gewerkschaften oder bemühen sich um hilfreiche persönliche Beziehungen (Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017, S. 121 - 123). Diese Milieuanalyse hat gezeigt, dass die Klassenstrukturen und deren Reproduktion in der Gesellschaft die Herrschaftsverhältnisse und Ungleichheit am Stand hält, wobei innerhalb der Milieus viele dynamische Prozesse sowohl im Kapitalvolumen, als auch in deren Transformation geschieht (ebd.).

Wie die Reproduktion der Klassenstruktur und der Erwerb von Bildung und der Beruf über Generationen hinweg in der österreichischen Gesellschaft abläuft, untersucht *Corina Altreiter*. Sie forscht mit jungen in der Industrie tätigen ArbeitnehmerInnen im Alter von 20 bis 34 Jahren und führt mit 20 Personen dieser Gruppe Interviews, die dann mit der Methode der Habitus-Hermeneutik ausgewertet werden. Alle Befragten verfügen über eine abgeschlossene Lehrausbildung und haben bereits Arbeitserfahrung in Industriebetrieben gesammelt (Altreiter 2019, S. 112) In den Ergebnissen der Studie kristallisieren sich zwei unterschiedliche Konfigurationen der Reproduktion und Aufrechterhaltung von sozialer Ordnung beim Übergang von der Schule in den Beruf heraus.

Zum einen ist das die ungebrochene Klassenreproduktion, wenn der eingeschlagene Bildungsweg eine Lehre ist. Diese Entscheidung ist wesentlich aus den klassenspezifischen Dispositionen abzuleiten und zeigt sich einerseits im Interesse und der Vorliebe zum Beruf und andererseits im Ausschluss der anderen Bildungsmöglichkeiten. Angesichts des Habitus sind hier die Bildungsaspirationen im Hinblick auf objektive Chancen so angepasst, dass sie innerhalb des klassenspezifischen Möglichkeitsraums bleiben (Altreiter 2019, S. 135ff).

Zum anderen können die Bildungsaspiration über die Tradition hinausgehen. In diesem Fall spricht Altreiter über eine gebrochene Klassenreproduktion und über die Erweiterung des subjektiven Möglichkeitsraums, z.B. durch den Wunsch eine höhere Bildung zu bekommen oder sogar ein Studium abzuschließen. Dies würde einen Bildungsaufstieg für die Angehörigen dieser Klasse bedeuten. Jedoch scheitert die Realisierung dieser Wünsche oft an den Leistungsanforderungen des Bildungssystems (Altreiter 2019, S,

137f). Damit kehren die Jugendlichen in ihre ursprüngliche soziale Position zurück und streben eher eine Lehrausbildung an. Abgesehen von strukturellen Hindernissen, sind es die Selbstzuschreibungen von Erfolg und Misserfolg, die dazu beitragen, dass zur klassenspezifischen Ausbildung zurückgekehrt wird.

Wie die Aspekte, wie Milieu und biographische Selbstzuschreibungen von Erfolg und Scheitern zur Selektion im Bildungssystem führen, beschäftigt sich *Bremer* in seiner Studie zur Übergangssituation zwischen Schule und Beruf von jungen Erwachsenen (Bremer 2016). Mithilfe von Rekonstruktionen der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Habitus zieht *Bremer* die Parallelen zwischen Milieu und Handlungsfeldern des Bildungssystems. Dabei werden verdeckte Mechanismen des Ausschlusses und der Verdrängung gezeigt, die beim Passungsverhältnis von Habitus und Feld wirksam werden (Bremer 2016). In Anlehnung an die bourdieusche Bildungs- und Kultursoziologie beschreibt er das expandierende Bildungssystem. In diesem wird Bildung immer mehr als subjektiver Aneignungsprozess gesehen und den individuellen Fähigkeiten von Personen zugeschrieben, obwohl Studien im Bildungsbereich zeigen, dass gesellschaftliche Einflüsse einen erheblichen Einfluss auf die Bildung haben und nicht nur von den Individuen abhängen (PISA 2002a; OECD 2017; Koch 2008). Anhand eines Forschungsprojekts in der Erwachsenenbildung (Weiterbildung, Umschulung) rekonstruiert *Bremer* Habitusfigurationen, um Parallelen zwischen Milieu und Bereichen des Bildungssystem aufzudecken (Dausien, Rothe und Schwendowius 2016, S. 15). *Bremer* nutzt die Konzepte von *Bourdieu* für seine Biografieforschung und mithilfe der Habitus-Hermeneutik-Methode analysiert er die Selektion in und durch das Bildungssystem. Dabei geht es um die Frage, wie sich Individuen Erfolg oder Misserfolg in der biographischen Konstruktion selbst zuschreiben und wie dabei die gesellschaftliche Dimension ausgeblendet wird (Bremer 2016, S. 86). Die Ergebnisse bestätigen, wie stark der Glaube an die individuelle Leistung im Bildungssystem vermittelt und verinnerlicht wird (ebd.). Positive Antizipation der Lernenden mit meritokratischem Prinzip²¹ erleichtert den Lernprozess und wird seitens der Lehrenden gefördert, indem der Schwerpunkt auf selbstgesteuertes Lernen gelegt wird. Im Gegensatz dazu wächst das

²¹ Laut des meritokratischen Prinzips sollen die Güter und Belohnungen je nach individueller Leistung verteilt werden, wobei die Chancen beim Bildungserwerb nicht von Faktoren der sozialen Herkunft abhängen dürfen (Chancengleichheit) (Hadjar 2018, S. 44).

Misstrauen der bildungsunsicheren Lernenden gegen die Meritokratie und überfordert sie im Lernprozess (Bremer 2016).

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse der Milieuforschung und Habitus-Hermeneutik, dass die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ordnung und Ungleichheit im Bildungssystem, trotz der gepredigten Chancengleichheit der Politik, erhalten bleiben. Sie führen dazu, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrer Berufswahl bzw. der Wahl des Bildungsweges, innerhalb der eigenen sozialen Position bleiben, auch wenn es durch Bildungsaufstiege zu Kapitalveränderungen kommen kann. Obwohl die Ergebnisse der quantitativen Studien eindeutig den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungsverlauf der Individuen nachweisen, wird mit der Nutzung der Habitus-Hermeneutik im Rahmen qualitativer Untersuchungen, das Verständnis der dahinter liegenden Mechanismen besser aufgedeckt, so auch mehr Möglichkeiten zur Veränderung gesehen und analysiert, wo Veränderungspotentiale liegen. Durch die mentale und soziale Korrespondenz des Habitus (Bremer 2016, S. 79) zeigen sich Passungen von subjektiven Dispositionen und objektiven Möglichkeiten zweier Reproduktionsstrategien, die dazu führen, dass die Berufswünsche nicht über das eigene soziale Milieu hinausgehen. Einerseits in Form eines klar ausgeprägten Interesses für den Beruf und die Selbstverständlichkeit dessen und andererseits in Form des Ausblendens anderer Bildungswege, die außerhalb des eigenen subjektiven Möglichkeitsraums liegen. Die Ergebnisse bestätigen also die begrenzende Wirkung des Habitus (Altreiter 2019, S. 145). Da die Denk-, Wahrnehmungs-, und Handlungsmuster im Habitus inkorporiert werden und als Erzeugungsprinzip bei der Auswahl von Dispositionen und Haltungen dienen, erhalten diesen Mechanismen neben den kulturellen auch geschlechtliche Muster. Mithilfe des Konzepts von Bourdieu kann dieses Erzeugungsprinzip analysiert werden und der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, dem Geschlecht und den Handlungsorientierungen hergestellt werden (Friebertshäuser 2013, S. 258).

3.3. Resümee und Forschungslücke

Studien zeigen auf, dass die Übergangsphase von der Schule in den Beruf, wichtig für den Einstieg in das Erwachsenenleben ist. Dabei kommt es jedoch in verschiedenen

Gruppen der Jugendlichen zu Problemen, die nicht die individuelle Ebene zurückzuführen sind, sondern durch strukturelle Mechanismen des Bildungssystem verursacht werden. Beim Übergang von der Schule in den Beruf zählen v. a. Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche mit niedrigen Bildungsressourcen zu den Risikogruppen. Innerhalb dieser Gruppe und auch von den Eltern dieser Jugendlichen, wird oft der Wunsch nach einem höheren Bildungsabschluss ausgedrückt. Die Realisierung dieser hohen Bildungsaspirationen gestaltet sich jedoch herausfordernd, denn es fehlt an ökonomischen und kulturellen Ressourcen. Diese fehlenden Ressourcen führen daher in weiterer Folge dementsprechend zu Abbrüchen und Misserfolgen. Zum selben Schluss kommt auch die Milieuforschung. Zudem weisen die Studien darauf hin, dass nicht nur strukturelle Hindernisse, zum Scheitern bei der Realisierung von Bildungszielen führen, sondern dass es v.a. die Selbstzuschreibungen von Erfolg und Misserfolg sind, die diese Jugendlichen zu den klassenspezifischen Ausbildungen zurückführen.

Die dargelegten Studien lassen sich aus zwei Forschungsperspektiven beschreiben: die erste Perspektive untersucht die misslungenen Übergänge der Jugendlichen von der Schule in den Beruf, um die Benachteiligungen im Bildungssystem zu erforschen. Die zweite Forschungsperspektive, betrachtet zwar dasselbe System, richtet jedoch den Blick auf jene Jugendlichen, die zwar den Merkmalen nach zur benachteiligten Gruppe im Bildungssystem gehören, diesen Übergang jedoch erfolgreich gemeistert haben. Beim jenen qualitativen Studien, die aus diese „Erfolgsperspektive“ geforscht haben, ist mir aufgefallen, dass es eine Forschungslücke gibt. Es wurden nämlich ausschließlich jene Jugendliche erforscht, die entweder den gleichen Migrationshintergrund oder das gleiche Geschlecht haben oder eine bestimmte Ausbildungsform, wie eine Lehre, gewählt haben. Dabei wurde aus meiner Sicht, zu wenig auf die Heterogenität, die es innerhalb der AbsolventInnen der Neun Mittelschulen gibt, eingegangen. Denn aus den quantitativen und Mixed-Methods-Studien zu dieser Zielgruppe, wird ersichtlich, dass es hier eine große Vielfalt an ökonomischen und kulturellen Ressourcen sowie auch Bildungsaspirationen gibt. Diese Forschungslücke will ich mit der vorliegenden Arbeit schließen, indem ich auf die Heterogenität diese Zielgruppe genau eingehe.

4. Forschungsdesign und Methode

Im Fokus des Forschungsinteresses dieser Arbeit steht die Erfassung der Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der Jugendlichen in der Übergangsphase von der Schule in den Beruf. Damit soll der subjektive Möglichkeitsraum und dessen Veränderung im zeitlichen Längsschnitt rekonstruiert werden. Dabei sollen latente Sinnstrukturen und Sinnzuschreibungen der Handlungsdispositionen der Befragten erfasst werden, wofür qualitative Analyseverfahren angewendet werden. Als Datengrundlage werden Transkripte von Interviews und begleitendem Datenmaterial, die im Rahmen der ersten drei qualitativen Panels des Institutsprojekts „Wege in die Zukunft“ (die genaue Beschreibung des Projekts finden Sie im Kap. 1.2.) bei der erforschten Gruppe erhoben wurden, verwendet. Zusätzlich zu den Interviews sind Sprachprotokolle in Form von Memos der InterviewerInnen und BeobachterInnen entstanden, die ebenso zur qualitativen Datenauswertung hinzugezogen werden.

4.1 Datengrundlage: Biographisch-narrative und narrative problemzentrierte Interviews

Die erste Welle des qualitativen Panels wurde im Jahr 2017 mit 107 Jugendlichen durchgeführt. Das Alter der Jugendlichen, zum Zeitpunkt der ersten Erhebung, lag zwischen 13 und 16 Jahren. Alle Jugendlichen waren in einer Abschlussklasse der Neuen Wiener Mittelschule, somit standen alle Befragten vor der Entscheidung ihres weiteren Bildungswegs (Flecker, Jesser, et al. 05/2017, S. 3ff) . Bei der Auswahl der Schulen war es wichtig, dass die sozio-ökonomischen Merkmale der SchülerInnen sich möglichst stark unterscheiden (Flecker, Jesser, et al. 05/2017, S. 12), obwohl es sich bei der Zielgruppe der Jugendlichen größtenteils um Schüler mit nicht privilegierter sozialer Herkunft gehandelt hat.

In *der ersten Welle* wurden biographisch-narrative Interviews mit den SchülerInnen geführt, welche in Anlehnung an *Fritz Schütze* konzipiert wurden (ebd. S.13). Diese Methode hat den Zweck die Lebensgeschichte des *Biographieträgers* in seiner zeitlichen

und sequenziellen Struktur zu erfassen. Die Fragen im Interview sollten so formuliert werden, dass sie eine *Stegreiferzählung* – entweder zur gesamten Lebensgeschichte oder zu einer interessierenden Phase der Lebensgeschichte – generieren (Schütze 2016):

„Die Lebensgeschichte ist eine sequenziell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequenziell geordneter Prozeßstrukturen. Mit dem Wechsel der dominanten Prozeßstruktur im Fortschreiten der Lebenszeit ändert sich auch die jeweilige Gesamtdeutung der Lebensgeschichte durch den Biographieträger. – Dennoch sollte es mit geeigneten Forschungsmitteln möglich sein, die aufgeschichteten Prozeßstrukturen durch die wechselnden Deutungen hindurch zu erfassen“ (Schütze 2016, S. 56).

Das biographisch-narrative Interview wird in drei Phasen aufgebaut, dies entspricht auch der Struktur der Interviews im Projekt „Wege in der Zukunft“. Zuerst wurde den Befragten anhand der Eingangsfrage ein Impuls zur biographischen Erzählung gegeben:

Wenn Du an Dein ganzes Leben denkst, an was kannst Du Dich erinnern?

Wenn Du einmal zurückdenkst an die Zeit, als Du ein Kind warst, wie Du aufgewachsen bist, kannst Du mir vielleicht erzählen, was das Erste ist, woran Du Dich erinnerst und dann was danach so alles passiert ist bis zum heutigen Tag?

Du kannst Dir dazu so viel Zeit nehmen, wie Du möchtest und ich werde Dich vorerst nicht unterbrechen, sondern mir nur Notizen zu Fragen machen, die ich später noch stellen werde.“ (Interviewleitfaden WAVE 1, siehe Anhang 1)

Nach Beendigung der hoffentlich ausführlichen Beantwortung der Eingangsfrage kommt der immanente Nachfrageteil, bei dem die InterviewerIn entlang der eigenen Notizen erzählgenerierende Nachfragen stellt. Dabei wird der Logik der Haupterzählung gefolgt: **„... kannst Du mir mehr dazu erzählen?“** Die Fragen werden möglichst narrativ gehalten und „für jede Stelle weitere Erzählmöglichkeit, insbesondere an Stellen mangelnder Plausibilisierung gestellt“ (Schütze 2016, S. 57), um die interviewte Person in einen weiteren Erzählfluss zu bringen. Im dritten Schritt folgt der exmanente Nachfrageteil. Die InterviewerIn stellt präzisierende Fragen und Warum-Fragen zum bisher Erzählten, dabei wird die Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit der/des Befragten angeregt, sodass sie/er als „Experte und Theoretiker seiner selbst“ auftritt (ebd.). An diese Stelle bringt die InterviewerIn die Fragen zum Thema ein, die im Interview noch nicht angesprochen wurden bzw. nicht ausgeführt wurden.

Im Interviewleitfaden des Institutsprojekts gliedert sich der exmanente Teil in zwei Fragenblöcke. Im ersten Block sind es Fragen zur Familie, zu Freunden und zur Schule (bzw. Ausbildung) bzw. auch zu Beruf, Freizeit und Zukunftsvorstellungen. Diese Themen werden in allen Panels jährlich abgefragt, um eine Vergleichbarkeit mit den nachfolgenden Wellen zu ermöglichen (Flecker, Jesser, et al. 05/2017, S. 13).

Im zweiten Teil ist ein spezifischer Nachfrageblock mit der jährlichen Thematik eingegliedert (siehe Anhang 1-3). In der ersten Welle ging es spezifisch um die Schule und den bevorstehenden Übergang nach der 4. Klasse NMS (ebd.). Dieser Fragenblock ist von besonderem Interesse für meine Forschungsarbeit, da hier die Einstellungen zum zukünftigen Beruf, der weiteren Ausbildung, zu Zukunftsvorstellungen und zu ersten Erfahrungen mit der Arbeitswelt explizit abgefragt wurden, wenn diese Themen nicht schon bereits vorher im Interview angesprochen wurden.

Alle 107 Jugendlichen, die an der ersten qualitativen Erhebung teilgenommen haben, wurden zu den weiteren Interviews eingeladen. In den nächsten zwei Wellen wurden narrative problemzentrierte Interviews geführt, die ebenso in drei Phasen aufgebaut waren. Diesmal war die Eingangsfrage – aufbauend auf den ersten Interviews – erzählgenerierend und wie folgt formuliert:

„Seit dem letzten Gespräch (mit uns) ist fast ein Jahr vergangen. Wenn du so an das letzte Jahr denkst: Kannst du mir bitte erzählen, was in dieser Zeit bei dir alles so war?“
(Interviewleitfaden WAVE 2, siehe Anhang 2)

Bzw. war die Eingangsfrage in der dritten Welle so formuliert, dass es ein zeitlicher Anknüpfungspunkt für die Erzählung angedeutet wurde:

„Seit dem letzten Gespräch (mit uns) ist ungefähr ein Jahr vergangen. Kannst du mir bitte das letzte Jahr erzählen. Fang vielleicht in den Wochen/Tagen nach unserem Gespräch an und dann bis heute.“ (Interviewleitfaden WAVE 2, siehe Anhang 2)

Die spezifischen Themenblöcke des zweiten qualitativen Panels waren Familie, Freunde und Beziehungen und das Thema des dritten Panels war das Leben in der Stadt. Nichtsdestotrotz wurde bei jedem Interview beider Wellen, die Frage zur jetzigen Ausbildungssituation und zu Berufs- und Zukunftsvorstellungen gestellt. So sollte es

möglich sein, diese für mein Forschungsinteresse zentralen Themen, über alle drei Wellen zu untersuchen. Die Darstellung der einzelnen Schritte der Analyse sowie die Erläuterung der Methoden folgt im nachfolgenden Kapitel.

Zum generierten Datenmaterial des qualitativen Panels gehören außer den Interview-Transkripten und den Memos, sozialstatistische Fragebögen sowie Netzwerkkarten. Dieser Fragebogen wurde im Anschluss an alle Interviews jeder Welle von den Befragten ausgefüllt, um grundlegende demografische und sozialstatistische Daten, wie z.B. das Bildungsniveau der Eltern zu erheben (Flecker, Jesser, et al. 05/2017, S. 14).

4.2 Fallauswahl

Entsprechend meines Forschungsinteresses ist das wichtigste Fallauswahlkriterium, die konsequente Ausübung der beruflichen bzw. schulischen Ausbildung. Aus den ursprünglich 107 Jugendlichen, die in der ersten Welle der Studie „Wege in die Zukunft“ teilgenommen haben, konnten in der dritten Welle noch 27 Jugendliche interviewt werden. In der Tabelle „Welle 1-3 Ausbildungsverlauf“ (Abb. 7) ist, neben dem tatsächlich aufgenommenen Bildungsweg, auch der Ausbildungsplan der jeweiligen Interviewten dargestellt. Auf den ersten Blick ist zu ersehen, dass die Bildungsaspirationen der Befragten aus der ersten Welle im darauffolgenden Ausbildungsschritt meist realisiert wurden, auch wenn das an einer anderen Schule mit ähnlichem Bildungsniveau stattfand. Im Fall 1 und auch im Fall 83 zum Beispiel, wünschten sich die beiden jungen Frauen, nach der NMS die BAKIP zu besuchen, wurden aber nicht aufgenommen. Daher war im Fall 1 die Alternative in ein Gymnasium zu gehen und im Fall 83 eine HTL zu besuchen. Beide Schulen bieten zwar keinen pädagogischen Zweig, dennoch aber den Maturaabschluss. Dieses Übergangsbild deckt sich mit den Ergebnissen des quantitativen Panels aus der ersten Welle des Institutsprojekts. Die Jugendlichen planen ihre nächsten Bildungsschritte schon sehr früh, entsprechend des gewünschten Bildungsabschlusses und ihrer tatsächlichen Möglichkeiten (Astleithner, Vogl und Mataloni 2020, S. 132 f). Jedoch kommt es hier bei hohen Bildungsaspirationen zu Abbrüchen oder Bildungsabstiegen, wie im Fall 32 oder auch im Fall 114.

Von 27 Jugendlichen, konnten also 18 Jugendliche (in der Tabelle grün markiert) ihren Bildungsweg oder den gewählten Beruf (Lehre) über alle drei Wellen fortsetzen, obwohl auch hier der Bildungsweg nicht zwangsmäßig linear ablief. Der Fall 112 ist ein typisches Beispiel für so eine Situation: der Interviewte wollte nach der Neuen Mittel Schule in eine HTL gehen, um dort die Matura abzuschließen und anschließend studieren zu können. Aufgrund der schlechten Noten, musste er jedoch in eine andere Schule wechseln. Er besucht derzeit eine dreieinhalbjährige Fachschule für Informationstechnologie, mit der Option nach dem Abschluss, die Matura nachholen zu können und dann eben zu studieren, wie er das ursprünglich auch geplant hatte.

Die Analyse des Datenmaterials aller 18 Fälle, mit der ausgewählten hermeneutischen Methode im Längsschnitt zu untersuchen, ist im Rahmen einer Masterarbeit aus zeitlichen Gründen nur schwer umsetzbar. Daher wurden für die Analyse, anhand eines *theoretischen Samplings*²², ausschließlich fünf Fälle ausgesucht.

Die Fälle wurden nach zwei Leitprinzipien differenziert: das *erste Leitprinzip* fokussiert auf die Analyse von Fällen mit maximaler struktureller Variation, um die Verallgemeinerbarkeit und auch das Spezifische der Einzelfälle darzustellen; das *zweite Leitprinzip* nimmt die Analyse ähnlicher Fälle in den Fokus, die mit einer höheren Wahrscheinlichkeit die bisherigen Ergebnisse bestätigen können (Froschauer und Lueger 2003, 15-16).

Also wurden fünf Fälle mit maximaler Diversität nach den folgenden Merkmalen ausgesucht:

- a. *Geschlecht*: zwei männliche und drei weibliche Fälle²³;
- b. *Ausbildungsweg*: drei Fälle haben ihren Bildungsweg in einer weiterführenden berufsbildenden Schule fortgesetzt, in zwei anderen Fällen sind es ein Gymnasium (allgemeine Bildung) und eine Lehre (duale Ausbildung).

²² Nach Froschauer und Lueger (Froschauer und Lueger 2003).

²³ Angesichts der geschlechtsspezifischen Berufssozialisation ist das Geschlecht ein wichtiger Aspekt bei der Analyse der Bildungs- und Berufswahl von Jugendlichen.

F.N r.		Ausbildungsplan W1	Ausbildung W2	Ausbildungsplan W2	Ausbildung W3	Ausbildungsplan W3
1	f	BAKIP	BORG	BORG	BORG (wiederholt)	Lehre
10	f	HASCH	HASCH	HASCH	HASCH (wiederholt)	Lehre oder Berufsschule
15	m	Poly	Poly	Lehre	Lehre	Lehre
32	m	HTL	HTL (Abbruch)		Lehre	
36	m	Poly	Jugendcollege (VHS)	Berufsschule	Lehre als Friseur	
48	m	Poly	Poly	Lehre	Lehre	
52	f	BORG	BORG	Matura, Studium	BORG	Matura, Studium
55	m	HTL	HTL	HTL	HTL (Informatik)	
58	m	HTL	HTL	Matura und Studium	HTL (Informatik)	Matura und Studium
62	f	AHS	AHS	Matura und Studium	AHS	
71	f	BORG	BORG	Matura und Studium	BORG	
80	m	FMS	FMS	Lehre	Lehrstellensuchend	Lehre
83	f	BAKIP	HTL	HTL Plan B: BAKIP	HTL	
89	m	Lehre	Lehre	Lehre	Lehre	Lehre
93	f	HAK	HAK		HAK	Matura, Studieren
95	f	FMS	Berufsschule	Berufsschule	Berufsschule	Matura, studieren
106	f	BORG	AHS (Übergangsklasse)	Matura und Studium	AHS 5. Stufe	Matura
107	f	BORG	AHS	Matura und Studium	AHS	Matura
108	f	AHS	AHS		AHS	
111	f	Schule unklar	Poly	BISOP Baden	BISOP Baden	BISOP Baden
112	m	HTL	BMS	Matura	BMS	0
114	m	HTL	TGM	Lehre	Lehre	
115	f	Modenfachschule	Produktionsschule		Produktionsschule	
121	d	Modeschule	Modeschule	Modeschule	Modeschule	Medizin

Abbildung 7. Ausbildungsverlauf der Welle 1 - 3.

Agenda:

Quelle: eigene Darstellung

f – weiblich	Poly, FMS – Fachmittel-, Polytechnische Schule 1-jährig (Neuntes Pflichtschuljahr nach dem Hauptschulabschluss)
m – männlich	
d – diverse	AHS – Allgemeinbildende Höhere Schule, 4-jährig mit Matura
W 1 - Welle 1	BORG – Bundesrealgymnasium, 4-jährig mit Matura
W 2 - Welle 2	BAKIP – Bildungsanstalt für Elementarpädagogik 4,5-jährig mit Matura
W 3 - Welle 3	BISOP Baden – Bundesinstitut für Sozialpädagogik
	BMS – Berufsbildende mittlere Schule, 3,5-jährig ohne Matura
	HTL - Höhere Technische Lehranstalt 4,5-jährig mit Matura
	HAK – Handelsakademie 5-jährig mit Matura
	HASCH – Handelsschule 3-jährig ohne Matura
	TGM - Technologisches Gewerbemuseum, 5-jährig mit Matura

Die Fälle können untereinander nach Ähnlichkeiten oder Unterschieden, sowohl bezüglich des Bildungswegs und des Berufs, als auch nach geschlechtlichen Merkmalen verglichen werden. Ursprünglich war es geplant, auch einen weiblichen Fall mit einer Lehrausbildung in die Analyse miteinzubeziehen, aber so ein Fall war in den Daten nicht vorhanden. Von 13 Mädchen wollten nur zwei eine Lehrausbildung machen, aber das erst nach dem Scheitern in einer weiterführenden Schule (Fall 1 und Fall 10). Der gleiche Ausgangspunkt und eine lineare Ausbildung ohne Abbrüche sind die Gemeinsamkeit bei allen ausgewählten Fällen. An diese Stelle ist es wichtig anzumerken, dass jeder Fall einzigartig ist. Jedoch wird hier mit Hilfe des *theoretischen Samplings* versucht den allgemeinen sozialen Strukturen und deren Wirkung auf das Denken und Handeln der Jugendlichen bei der Bildungs- und Berufswahl, auf die Spur zu kommen.

4.3 Methodisches Vorgehen bei der Datenauswertung

4.3.1 Hermeneutische Textinterpretation

Wissenssoziologische Hermeneutik ist eine qualitative Herangehensweise, die sich auf die Sicht und das Wissen der AkteurInnen konzentriert, um herauszufinden, welche Deutungen sie in ihre Handlungen hineintragen (Lueger 2010, S. 186). Das Verfahren der objektiven Hermeneutik ermöglicht das Erzählte in den schriftlichen Protokollen systematisch zu erfassen und die latenten Sinnstrukturen zu untersuchen. Die Erzählung wird in der objektiven Hermeneutik als symbolisch vermittelte, soziale Handlung definiert. Die soziologische Zielsetzung dieses Verfahrens, besteht in der Rekonstruktion von Handlungsketten als objektive soziale Strukturen (Oevermann, Tilman und Konau 1979, 378-379).

Die Textinterpretation nach *Froschauer* und *Lueger* ermöglicht die Ergebnisse des hermeneutischen Auslegungsverfahrens zusammenzufassen und die untersuchten Fälle miteinander zu vergleichen, um die Einstellungen und das Handeln unter verschiedenen Systemkontexten zu verstehen und zu erklären. Zur Analyse gehören nicht nur die verschriftlichen Interviews, sondern auch die Gesprächssituation. Damit sind Rahmenbedingungen, wie die Geschlossenheit oder Offenheit, die Rollenverteilung, der zeitliche Rahmen und die Erfahrungen der/des InterviewerIn gemeint. Für das

kontextuelle Verständnis ist es wichtig, die Gesprächssituation und den Gesprächsverlauf anhand der Dokumentation (z. B. Memos) auch in die Analyse miteinzubeziehen. (Lueger 2010, S. 178). Zur Auswertung der Daten werden oft verschiedene Methoden kombiniert. Da in meiner Arbeit die mikrosoziale Ebene der Befragten in den Blick genommen wird, werden für die Untersuchung des Datenmaterials die Themen- und die Feinstrukturanalyse nach *Froschauer* und *Lueger* (Froschauer und Lueger 2003) angewendet.

Im hermeneutischen Verfahren werden die Strukturen von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von Individuen rekonstruiert, jedoch ohne den Anspruch damit das einzig richtige Ergebnis zu finden. In der interpretativen Sozialforschung wird mit unterschiedlichen Lesearten gearbeitet, die nach der „Logik der Wahrscheinlichkeit“ (Altreiter 2019, S. 130) auch miteinander verglichen werden können. Daher ist es sinnvoll die Interpretationen in Gruppen durchzuführen, da so gemeinsam unterschiedliche Lesearten entwickelt werden können. Besonders die Vorkenntnisse des Datenmaterials können die Generierung von Hypothesen und Deutungen bei der Analyse eingrenzen. Jedoch auch andere Lesarten können die Analyse bereichern, wie dies bei der Methode der Habitus-Hermeneutik der Fall ist. Zur Analyse des Datenmaterials, werden daher externe Personen eingeladen, die die Texte nicht kennen.

4.3.2 Analyseschritte und Auswertung der Ergebnisse

Insgesamt werden 15 Interview-Transkripte der ausgewählten fünf Fälle und 20 Memos, die von den BeobachterInnen und Interviewerinnen verfasst wurden, die über die drei Wellen angefertigt wurden, analysiert. Um das Forschungsinteresse zu verfolgen, werden weitere analytische Schritte durchgeführt:

- 1) Im *ersten Schritt* werden die Transkripte der Interviewten und die Memos mit der *Themenanalyse* nach *Froschauer* und *Lueger* bearbeitet. Durch die Themenanalyse werden die zentralen Aussagen, die Argumentationen der Interviewten über ihre beruflichen Ziele und Wünsche sowie ihre Disposition zu Bildung und Beruf, auf manifester Ebene erfasst. Die Entwicklung dieser Aspekte wird innerhalb des jeweiligen Falles über die drei Wellen verfolgt, um die Veränderung des subjektiven Möglichkeitsraums zu erfassen. Um ein Bild von

der sozialen Situation der Befragten zu bekommen, werden Daten zu kulturellen Ressourcen, zu Freizeit und Interessen, zum Bildungsniveau der Eltern, zur finanziellen Situation der Herkunftsfamilie u. ä. gesammelt. Auch die sozialstatistischen Fragebögen werden zur Sammlung der Daten herangezogen.²⁴ Diese Daten sind für das Verständnis der sozialen Position der Jugendlichen in späteren Analyseschritten notwendig, um die klassenspezifischen habituellen Dispositionen verorten zu können.

- 2) Im nächsten Schritt werden mithilfe der Feinstrukturanalyse Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster der Interviewten rekonstruiert. Als feinstes Analyseinstrument, dient sie zur Untersuchung von latenten Sinnstrukturen sehr kleiner Texteinheiten (Lueger 2010, S. 186). Dadurch können die Entstehungskontexte, der genannten Dispositionen zu Bildung und Beruf, aufgedeckt werden. Da in der Arbeit die Veränderungen des subjektiven Möglichkeitsraums im Bildungsverlauf dargestellt werden sollen, wird zuerst ein ganzer Fall im Längsschnitt über drei Jahre analysiert, bevor der nächste Fall analysiert wird.
- 3) Im dritten Schritt wird das habituelle Vorhaben der Befragten erfasst, um Erkenntnisse über die milieuspezifischen Berufs- und Bildungsdispositionen der SchülerInnen in der Übergangssituation zu gewinnen. An diesem Punkt werden die bisherigen Ergebnisse der Themen- und Feinstrukturanalyse mit dem Konzept der Habitus-Hermeneutik überarbeitet, um die Forschungsfragen zu beantworten. Da der Habitus nach Bourdieu eine stabile Konstruktion und ein Teil der Identität ist, welche im Laufe des Lebens wenig veränderbar ist, soll durch die Rekonstruktion von Fällen im Längsschnitt der Habitus erschlossen werden.
- 4) Im vierten Schritt erfolgt ein fallübergreifender Vergleich, um die Ergebnisse zusammenzufassen. Dadurch werden Rückschlüsse auf die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ordnung bzw. der sozialen Ungleichheit bei der Bildungs-

²⁴ Wobei die Eingabe durch die Jugendlichen selbst getätigt wurde und teilweise fehlerhaft oder unvollständig war, konnte über die drei Wellen hinweg ein Bild über die Wohnsituation, die Familienmitglieder, den Beruf und Bildungsgrad der Eltern, sowie der Geschwister bzw. der finanziellen Situation, erhoben werden.

und Berufswahl am Beispiel der untersuchten Fälle gezogen. Einerseits soll die Handlungsfähigkeit der AbsolventInnen von Wiener NMS im Rahmen der Übergangssituation dargestellt werden. Andererseits soll aufgedeckt werden, wann und wie die milieuspezifischen Dispositionen in der Entscheidungssituation wirksam geworden sind.

Die habitus-hermeneutische Perspektive zieht sich durch alle Analyseschritte. Sie unterscheidet sowohl die manifeste Ebene – die „primäre Sinnschicht“ – als auch die latente Ebene – die „sekundäre Sinnschicht“ (Bremer und Teiwes-Kügler 2014, S. 203). Die Analyse der beiden Ebenen erfolgt durch die Themen- und Feinstrukturanalyse und führt zur Erschließung des Habitus.

Zu den einzelnen Auswertungsschritten ist anzumerken, dass ein qualitatives Analyseverfahren in Zyklen oder Zwischenschritten verläuft. Für die Vorgehensweise bedeutet das, dass die Ergebnisse der Analyse immer wieder in Bezug zur Forschungsfrage, zum Material und zur Theorie interpretiert werden.

4.3.3. Methoden

Themenanalyse

Die Themenanalyse ermöglicht die Analyse des Hintergrunds eines sozialen Systems und untersucht das Spezifikum der Themendarstellung im Gespräch. Sie konzentriert sich auf den manifesten Inhalt, wobei die Einstellung von Menschen anhand des Gesagten erfasst werden kann, aber der Sinnzusammenhang und der Entstehungskontext ausgeblendet werden (Froschauer und Lueger 2003, S. 107). Die Themenanalyse erlaubt es große Textmengen zu bearbeiten und bietet die Möglichkeit, die Textspezifika der angesprochenen Themen und deren Abfolge untereinander zu vergleichen (Froschauer und Lueger 2003, S. 110).

Das mit der Themenanalyse zu analysierende Datenmaterial ist eine große Textmenge. Dadurch werden die interessierende Themendarstellung, sowohl innerhalb der jeweiligen Fälle, als auch fallübergreifend herausgearbeitet. Zum Beispiel geht es darum, wie die

Frage zum angestrebten Beruf einer/s Befragten in einer Welle beantwortet wird und wie und an welcher Stelle dieses Thema, in der nächsten Welle von der/dem Befragten behandelt wird.

Die Vorgehensweise der Themenanalyse:

- Zuerst werden die thematisch zusammengehörigen Textstellen, nämlich die Stellen an denen Vorstellungen, Erwartungen und Ansprüche an Bildung und Beruf sowie Ziele, Wünsche, Zukunftsvorstellungen und Möglichkeiten angesprochen werden, erfasst
- Im nächsten Schritt wird die Komplexität der Zusammenfassung erhöht, indem die thematische Struktur der Gespräche verdichtet wird. Dabei werden die Textstellen zu einzelnen Themen zusammengefasst und zwar so, dass auch die Verweise auf andere Themen notiert werden. Zum Beispiel an welchen Stellen immer wieder das gleiche Thema vorkommt (Froschauer und Lueger 2003, 159f).

Die Analyse von Interviews anhand der Themenanalyse orientiert sich an fünf Komponenten (Froschauer und Lueger 2003, S. 160). Sobald ein *Thema* identifiziert wird, wird im gesamten Text nach Anschlussstellen gesucht, wo das Thema wieder zu Sprache kommt (ebd.). Ebenso ist es wichtig herauszufinden, welches Thema mit welchem Thema in Zusammenhang steht. Da die Gespräche als narrativ-biographische Interviews mit einem thematischen Nachfrageteil geführt wurden, ist es wichtig nachzuverfolgen, wann und in welchem *Zusammenhang die thematischen Textstellen* zu Bildung und Beruf von den Interviewten angesprochen wurden: bereits im narrativen oder exmanenten Gesprächsverlauf sollte man vergleichen, wie das Thema in den weiteren Wellen bzw. in anderen Fällen verlaufen ist. Dies bringt Aufschluss über die Bedeutung des Themas für die befragten Person.

Nichtsdestotrotz kann die *Abfolge* der Themen im Interview nicht immer als relevante Struktur eingenommen werden, wenn z.B. die interviewende Person zu viele Fragen gestellt hat und das Gespräch dadurch weniger Narrationen enthält (Froschauer und Lueger 2003, S. 161). Daher sind die Memos wichtige Dokumentationen zum Gesprächskontext, um den Gesprächsrahmen zu verstehen und diesen in die Analyse einzubinden.

Im nächsten Schritt der Themenanalyse erfolgt die *komparative Analyse* der Themen innerhalb der Fälle und auch fallübergreifend, was für die Darstellung der Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zielführend ist. Die Entwicklung von interessierenden Themen werden zuerst innerhalb eines Falles über alle drei Wellen verfolgt, damit die Veränderung des subjektiven Möglichkeitsraums erfasst werden kann.

Feinstrukturanalyse

Mithilfe der Themenanalyse werden aus den Interviews jene Stellen für die Feinstrukturanalyse ausgewählt, die für die Analyse des subjektiven Möglichkeitsraum relevant scheinen. Die Grundannahme der Feinstrukturanalyse ist, „daß sich die objektive Struktur eines latenten Sinnzusammenhangs unabhängig von den Motiven, Intentionen oder Dispositionen der befragten Personen konstituiert“ (Froschauer und Lueger 2003, 111f).

Der Sinn des Verfahrens ist die *extensive Sinnauslegung*. Die möglichen Bedeutungen des hineingelegten Sinns werden zuerst generiert und im Zuge der weiteren Analyse präzisiert und überprüft. Dabei ist bei der Interpretation, nicht nur die Textstelle selbst von Interesse, sondern auch die Reihenfolge der kleinsten Gesprächseinheiten.

Die Wahl der Worte, ihre exakte Anordnung an einer Textstelle sowie die Interpunktion oder die Intonation, werden als Hinweise der internen und externen Bedingungen der Textproduktion gelesen (ebd.). Daher ist für das Gelingen einer Feinstrukturanalyse die Genauigkeit der Transkripte der Interviews von hoher Bedeutung. Wie ich den Richtlinien der Transkription des Interviews aus der Studie „Wege in die Zukunft“ entnehme, wurde die Verschriftlichungsform der literarischen Umschrift gewählt. Dabei wird das Gehörte mit der Angabe von Pausen und auffälligen Betonungen exakt wiedergegeben; auch nichtsprachliche Vorgänge, wie lachen, sich räuspern u.a., welches sich als geeignetes Material für die Methode erweist, wird in das Transkript aufgenommen.

Da diese Methode sehr zeitaufwändig ist, ist ihre Anwendung auf nur kleine Textmengen begrenzt. Nur zwei ausgewählte Textpassagen pro Interview werden analysiert. Die relevanten Textpassagen für die Feinstrukturanalyse werden nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Es ist sinnvoll mit einer Textstelle zu beginnen, die als *Eröffnungssituation* einer Interaktion bezeichnet wird. Normalerweise wurde hier die erste Textpassage nach der gestellten Einstiegsfrage in die Analyse aufgenommen. An solchen Stellen kommt oft eine aneinander orientierte Situationsdeutung vor, die Effekte auf den weiteren Interaktionsverlauf hat.
- Die Textstellen, in denen die zu untersuchenden Phänomene beschrieben werden, bieten sich für die Durchführung der Feinstrukturanalyse an, weil die Ereignisse in einem Zusammenhang stehen und damit die Analyse thematisch zentriert wird. Zum Beispiel sind das Textpassagen, in denen vom Berufswunsch oder den berufspraktischen Tage erzählt wird oder Textstellen, die direkte Antworten auf explizit gestellte Frage zu den interessierenden Themen enthalten.
- Unauffällige Stellen im Text zeigen die alltäglichen Grundstrukturen der Lebenswelt. Im Gegenteil dazu, sind markante Stellen für die Analyse interessant, weil sie die Besonderheit einer Situation für die Person beschreiben. Pausen, Stilbrüche im Gespräch oder uneingeleitete Themenwechsel machen die Textpassage auffällig (Lueger 2010, 190-191).

Bei diesem Verfahren werden die ausgesuchten Textpassagen in kleine einzelne Sinneinheiten zerlegt und einzeln analysiert. Jede nachfolgende Sinneinheit wird den Interpretierenden nicht gezeigt, d. h. sie wissen nicht, was als nächstes gesagt wird. So können sie sich bei der Interpretation ausschließlich auf die vorgelegte Sinneinheit konzentrieren. Die erste Sinneinheit ist besonders arbeitsintensiv zu interpretieren, weil noch kein Kontext zur Interpretation vorliegt und weil sie die Basis für die Analyse der weiteren Sinneinheiten bildet (Lueger 2010, S. 192). In der Abb. 8 wird der *fünfstufige Interpretationsprozess* der Feinstrukturanalyse mit einem Beispiel aus der Analyse einer Sinneinheit tabellarisch dargestellt. Zur Interpretation wurde eine Antwortpassage auf die Einstiegsfrage ausgewählt:

Wave 2_F15_Zeile 19-2_S1:

I: Ahm okay also eben seit dem letzten Gespräch ist ja mittlerweile schon fast ein Jahr vergangen //ja// und mich würde jetzt interessieren (/) ah wenn du so ans letzte Jahr zurückdenkst, ähm was war da so bei dir? Was ist da so alles passiert? Woran erinnerst du dich?

B: Hm.

Sinneinheit 1: „Hm“.

Paraphrase	Intentionen/ Funktionen	latente Bedeutungen	Rollenverteilung	Anschlussoptionen / Prüfung
Welche Bedeutung verbindet man im Alltag mit der Aussage? Manifester Gehalt	Was will die sprechende Person mitteilen? Was will sie damit erreichen?	Welcher Kontext könnte zu dieser Äußerung geführt haben? Welche Handlungs- und Denkmuster stecken dahinter?	Welche AkteurInnen könnten in der Äußerung gemeint sein? Welche Rollen spielen sie?	Was heißt das für die bisherigen Interpretationen? Was folgt daraus für die nächste Sinneinheit? Prüfkriterien: Unter welchen Bedingungen würden die verschiedenen Annahmen akzeptiert werden? Was würde sie widerlegen?
Ja Eine Pause „Ähm“	Zeit gewinnen, überlegen, Spannungsbogen aufbauen, nachdenken	Aufforderung sich Zeit zu nehmen; Wichtigkeit herstellen; Distanz herstellen; Überlegen was soll gesagt werden und was nicht	In die Rolle von Sprechenden kommen; Distanz mit Interviewpartner In ausgleichen	H1 Die Erzählung über dem was passiert im letzten Jahr. H2 Ablehnung von der Frage: „ich weiß nicht, ist nix passiert.“ H3 Ausweichende Erzählung/ Themenwechsel

Abbildung 8. Feinstrukturanalyse nach Froschauer und Lueger mit dem Beispiel aus der eigenen Analyse

(Froschauer und Lueger 2003, S.119)

Zuerst wird die Sinneinheit paraphrasiert (Abb. 8), um den manifesten Inhalt der Aussage wiederzugeben. In einem nächsten Schritt wird überlegt, mit welcher Intention die Aussage gemacht wurde und welche Funktion sie hat. Im dritten Schritt wird nach dem

latentem Sinn der Aussage gesucht. Worum geht es im Kern der Sinneinheit wirklich? Hier werden alle Ideen zum Kontext und der Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsmuster gesammelt. Danach bleibt die Analyse auf einer latenten Ebene, um die Rollenverteilung und damit mögliche Beziehungen und Zuschreibungen in der Aussage zu definieren. Zum Schluss werden für die nachfolgenden Sinneinheiten die Prüfannahmen oder Anschlussoptionen herausgearbeitet. An dieser Stelle ist es wichtig zu überlegen, unter welchen Bedingungen die erfolgte Interpretation in der Folgepassage beibehalten wird (Lueger 2010, S. 194). Die Prüfannahme unterstützt die Entscheidung, welche Annahmen weiterhin beibehalten werden und welche ausgeschlossen werden. Die Überprüfung der Annahmen wird auch rückläufig mit den bisherigen Interpretationen verglichen. Dieser Schritt ermöglicht die Ergebnisse der Feinstrukturanalyse einer ständigen Reflexion zu unterziehen (Lueger 2010, S. 195).

Für die Durchführung der Feinstrukturanalyse ist es unbedingt notwendig, den Text im Vorhinein nicht zu kennen. Um diese Voraussetzung erfüllen zu können, werden externe Personen für die Feinstrukturanalyse herangezogen, die das Material nicht kennen.

Habitus-Hermeneutik

Die Habitus-Hermeneutik ist eine Methode zur Milieuanalyse, mit dem Ziel die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf die sozialen Gruppen zu untersuchen (Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017, S. 113). Dieses analytische Konzept wurde im Rahmen eines hermeneutischen Verfahrens von einer Forschungsgruppe aus Hannover in Anlehnung an Bourdieus Konzept entwickelt.

Die Methode ermöglicht das Klassenspezifische aus der sozialen Praxis der AkteurInnen herauszulesen (Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017, S. 129) und zielt darauf, für ein gesellschaftliches Feld Habustypen zu bilden, wobei die Typenbildung durch eine vergleichende Einordnung der Typen in den Raum der sozialen Milieus erfolgt (Bremer und Teiwes-Kügler 2014, S. 210).

Als Habitus-Hermeneutik wird eine spezifische Deutungsarbeit bezeichnet, wodurch der Habitus decodiert und rekonstruiert werden kann. Bei der Interpretation ist die Perspektive des „doppelten Bruchs“ notwendig (Bourdieu 1987, S. 49f). Der *erste* Bruch erfolgt mit den Alltagsbegriffen und den alltäglichen Selbstverständlichkeiten der AkteurInnen selbst. Der *zweite* Bruch geschieht durch das wissenschaftliche Verstehen,

um die strukturelle Bedingungen und Möglichkeiten aufzudecken (Bremer und Teiwes-Kügler 2014, S. 204). Durch diesen *zweifachen erkenntnistheoretischen Bruch*, kann die subjektive Perspektive aus Sicht der AkteurInnen und die darin enthaltenen Konstruktionsprinzipien rekonstruiert werden, um das objektive Wissen über die soziale Welt zu erlangen (ebd.).

Die hermeneutische Interpretation selbst erfolgt bereits durch die Feinstrukturanalyse.²⁵ Danach sollen die Ergebnisse abstrahiert und kategorisiert werden, um die Schemata des Habitus aufzuzeigen. Um den Habitus begrifflich zu fassen, wurden für die Habitus-Hermeneutik kategoriale Gegensatzpaare entwickelt (ebd. S. 82). Diese Gegensatzpaare wurden aus unterschiedlichen empirischen Forschungen erarbeitet und wurden „Elementarkategorien der Habitusanalyse“ (Anhang 4) genannt. Sie sind hilfreich für die Unterscheidung von habitusspezifischen Mustern sozialer Praxis und ermöglichen vertikale und horizontale Differenzierungen vorzunehmen, sowie Typen zu bilden (Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017, S.131ff). Die kategorialen Gegensatzpaare bilden jeweils eine Dimension, die als ein „Zug“ des Habitus definiert wird und ein Typ des Habitus kann aus mehreren Dimensionen bestehen, die aufeinander bezogen sind. Zusammen bilden sie einen Typ des Habitus – das Habitusyndrom (Bremer und Teiwes-Kügler 2014, S. 210). Die Elementarkategorien sind Idealtypen, die in der Realität kaum vorkommen. Deshalb haben die Kategorien auch einen heuristischen Charakter und werden an das jeweilige Material angepasst oder neu herausgearbeitet.

Die Habitus-Hermeneutik des Datenmaterials ermöglicht es, die Wirkung von Klassenstrukturen und habituellen Dispositionen zu entschlüsseln. Ziel der empirischen Milieuanalyse ist es, das handlungsorganisierende Prinzip des Habitus (modus operandi) aus der alltäglichen Praxis der Akteurinnen hermeneutisch zu rekonstruieren und mit den Lebensbedingungen der Vergangenheit und der aktuellen Situationen in Beziehung zu bringen, um gesellschaftliche Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse sichtbar zu machen (Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017, S. 124).

²⁵ In der von der ForscherInnengruppe aus Hannover entwickelten Methode der Habitus-Hermeneutik, wird für die hermeneutische Interpretation die Sequenzanalyse angewendet. In meiner Forschungsarbeit wurde die Methode auf die Feinstrukturanalyse hin adaptiert, weil sie es ermöglicht, die Wahrnehmungs-, Deutungs-, und Handlungsmuster aufzudecken und ich mit diese Methode bereits in der Forschungspraxis angewandt hatte.

4.4 Reflexion des methodischen Vorgehens

Als Datengrundlage dieser Forschungsarbeit wurden die drei ersten qualitativen Panels des Institutsprojekts „Wege in die Zukunft“ herangezogen. Durch die Mitarbeit am Institutsprojekt wurde mir ein erster Einblick in die Datenstruktur sowie deren Qualität möglich. Die eigene Durchführung von Interviews mit Jugendlichen für die dritte Welle, trug zum kontextuellen Verständnis der spezifischen Interviewsituation und der Aufbereitung der begleitenden Dokumentation bei. Obwohl die Interviews nicht alle konsequent von der gleichen Interviewerin durchgeführt werden konnten, sind im Narrationsstil der Befragten keine erheblichen Unterschiede zwischen den einzelnen Wellen zu beobachten. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Interviewsituation von den Jugendlichen als Prüfsituation wahrgenommen wurde und es einigen schwer fiel, über ihr eigenes Leben zu erzählen, was dazu geführt haben könnte, dass sie sozial erwünschte Aussagen machten. Nichtsdestotrotz gelang es den anderen Befragten in einen langen narrativen Erzählfluss zu kommen.

Mit Hilfe der angewandten hermeneutischen Verfahren, konnte viel Textmaterial geniert werden. Bei der Themenanalyse wurden die relevanten Kategorien innerhalb eines Einzelfalles im Längsschnitt in drei Tabellen erfasst: das waren die sozio-ökonomische Situation der Befragten, die familiäre Bildungssituation und die Dispositionen zu Bildung und Beruf. Das ermöglichte es, die Veränderungen auf manifester Ebene über drei Jahren hinweg zu vergleichen und sich einen guten Überblick über den gesamten Zeitverlauf zu verschaffen.

Aus den Ergebnissen der Themen- und Feinstrukturanalyse zum subjektiven Möglichkeitsraum wurde bereits deutlich, dass zwischen der sozialen Position der Herkunftsfamilie und der Bildungs- und Berufswahl der Befragten, klare Zusammenhänge gefunden werden können. Dieses Ergebnis war nicht überraschend, denn das konnte in vergangenen Studien bereits nachgewiesen werden. Dennoch war es das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, zu analysieren, wie sich die wahrnehmbare Möglichkeit in Bezug auf Bildung und Beruf im Laufe der Zeit verändern und welche Rolle der Habitus der Befragten hier hat. Die Methode der Habitus-Hermeneutik erlaubte das Milieuspezifische in diesen Veränderungen aufzudecken.

Die Gewinnung der Ergebnisse für die habitus-hermeneutische Analyse erfolgte im ersten Schritt durch die Feinstrukturanalyse. Im zweiten Schritt wurden aus diesen Ergebnissen

die habituspezifischen Muster sozialer Praxis herausgearbeitet, um die Kategorien der milieuspezifischen Handlungstypen zu bilden. Schließlich wurden zwei Gegensatzpaare und somit vier Kategorien in Anlehnung an die „Elementarkategorien der Habitusanalyse“ (siehe Anhang 4) erfasst. Diese Kategorien dienten auch zum fallübergreifenden Vergleich. Aus dem gesammelten Forschungsmaterial konnten noch weitere Kategorien gebildet werden. Dennoch bin ich bei der Darstellung der Ergebnisse bei diesen vier Handlungstypen geblieben, weil sie mir als die relevantesten Kategorien für die Entscheidungen der Jugendlichen beim Bildung- und Berufsweg in der Übergangssituation erscheinen.

So konnten mit der Themenanalyse und der anschließend durchgeführten Feinstrukturanalyse und der Habitus-Hermeneutik ausreichend Ergebnisse generiert werden, um die Forschungsfragen zu beantworten. Auch die sozioökonomischen Unterschiede innerhalb der Gruppe der Befragten, führten – trotz der kleinen Fallauswahl von fünf Fällen – zu einer großen Diversität an Daten.

Zur Herausforderung bei der Durchführung der Feinstrukturanalyse und der Habitus-Hermeneutik soll angemerkt werden, dass die erforderliche Deutungsarbeit in Gruppen stattfinden sollte; es sollten also externe Personen zur Analyse herangezogen werden, diese das Material nicht kannten. Da die Analysen während der Zeit der Coronamaßnahmen – inklusiver Lockdowns – stattgefunden haben, konnte die Gruppenarbeit nur mit einer eingeschränkten Personenanzahl durchgeführt werden bzw. erfolgten die Gruppenanalysen via Online-Videokonferenz. Diese erzwungene Vorgehensweise hat sich als herausfordernd und sehr ressourcenzehrend erwiesen.

Außerdem ist es für die Interpretationsarbeit nach der Methode der Habitus-Hermeneutik von Vorteil, wenn die InterpretInnen über ausreichende soziologische Grund- bzw. Forschungskennnisse verfügen. Es war mir nicht möglich solche erfahrenen SoziologInnen für diese Interpretationsrunden zu organisieren, da ich in meinem sozialen Umfeld keine solche Personen fand. Aber ich konnte meine ArbeitskollegInnen für die Interpretationsarbeit gewinnen, die Psychologie oder soziale Arbeit studiert haben, sowie eine Person aus der Politikwissenschaft.

5. Darstellung der Forschungsergebnisse

Im folgenden Teil werden die Ergebnisse der Interviewanalysen der einzelnen Fällen dargestellt. Dabei werden diese Ergebnisse mit den vorgestellten Theorien in Verbindung gebracht und dies reflektiert.

Zuerst wird die Lebens- und Übergangssituation der fünf Jugendlichen kurz umrissen und ihr Bildungsweg innerhalb der drei untersuchten Jahren dargestellt. Die Befragung der jungen Erwachsenen begann zum gleichen Zeitpunkt, nämlich beim ersten Interview befanden sich alle noch in der Abschlussklasse der Neuen Mittelschule in Wien. Die anfängliche Homogenität ist jedoch nur scheinbar, denn bei einem genaueren Blick auf die einzelnen persönlichen Situationen wird sichtbar, wie unterschiedlich diese Jugendlichen sind und wie verschieden sich ihre weiteren Lebenswege entwickelten. Zunächst werden die Veränderung in den Dispositionen, also in den Vorstellungen, Erwartungen und Ansprüchen der Jugendlichen, sowie die Veränderungen der wahrnehmbaren Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Bildung und Beruf innerhalb der drei Wellen auf den Punkt gebracht. Schließlich werden daraus Rückschlüsse darauf gezogen, inwieweit die Dispositionen der Jugendlichen mit ihrer sozialen Herkunft zusammenhängen und wie sich das auf ihre subjektiven Entscheidungen ausgewirkt hat.

5.1 Fallbeschreibung

Jordan, der Starkoch

Jordan wurde, so wie sein Vater auch, in Österreich geboren. Sein Vater hat serbische Wurzeln. Die Mutter kommt aus Serbien und ihre Familie lebt teils in Serbien und teils in Mazedonien. Die Eltern sind geschieden, er wohnt mit der Mutter, mit dem Stiefvater und fünf Geschwistern gemeinsam in einem Haushalt. Seine Hobbies sind Fußball und Computerspielen. In der Schule sind seine Leistungen mittelmäßig, denn er hat eher schlechte Noten und Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache: *„es war gut. aber ich hab nicht immer Deutsch gem(/) gemögt“* (Jordan, Welle 1). Vom Lernen in der Schule

ist er nicht begeistert, Jordan beschreibt die Schule als nichts Besonderes: „*Normal. Nix besonderes*“ (Jordan, Welle 1).

Bereits beim ersten Interview hat er seinen Berufswunsch als Koch angedeutet. Er bekommt auch seitens des Vaters tatkräftige Unterstützung für seinen Berufswunsch. Denn dieser organisiert für ihn über eigene Kontakte – im Rahmen von Berufspraktischen Tagen – Schnuppertage als Koch in einem Hotel, was Jordan in seinem Wunsch Koch zu werden, zusätzlich bestärkt hat. Deshalb hat er dann sein neuntes Pflichtschuljahr in der Polytechnischen Schule abgeschlossen und danach eine Lehre als Koch angetreten.

Jordan möchte auch in Zukunft als Koch Karriere machen und mit einem Kreuzschiff um die Welt reisen. Bemerkenswert in der Erzählung von Jordan ist sein Traum, auf einem Schiff zu arbeiten. Als Kind hat er einen Urlaub mit der Familie an der italienischen Küste gemacht und ist mit dem Schiff gefahren, worüber er mit großer Begeisterung erzählte. Dieses Kindheitserlebnis zieht sich über alle drei Wellen durch seine Erzählungen hindurch und verfestigt seinen Wunsch, nach dem Lehrabschluss auf einem Kreuzschiff als Koch oder Kellner zu arbeiten.

Fabian, Software-Entwickler

Fabian ist in Österreich geboren, so wie seine Eltern, die keinen Migrationshintergrund haben. Seine Eltern haben sich schon sehr früh scheiden lassen und aus seinen Erzählungen lässt sich entnehmen, dass er gemeinsam mit seiner Mutter in der letzten Zeit viel umgezogen ist, was mit den Liebesbeziehungen seiner Mutter zu tun hatte. Zuletzt sind sie in das Heimatdorf der Mutter gezogen. Er wohnt gemeinsam mit der Mutter und dem neuen Stiefvater. Er hat auch eine sehr gute Beziehung zu seinen Großeltern und zu seiner Tante und schätzt es sehr, in der Nähe der eigenen Familie zu wohnen. In seiner Freizeit sitzt er viel am Computer, um zu spielen, ist aber auch dem Fußballsport zugeneigt. Sein Berufswunsch ist es Software-Ingenieur zu werden.

Fabian wollte nach der Volksschule ein Gymnasium besuchen, jedoch wurde von der damaligen Volksschullehrerin davon abgeraten. Sein Interesse an Computern und Technik, trat schon in der Volksschule deutlich hervor, warum er auch eine NMS mit Schwerpunkt Informatik besucht hat:

„In der Volksschule, da hat die Lehrerin immer so Zettel aufgelegt, welche Schule man nehmen könnte. Und sie hat mir halt eine Mittelschule empfohlen. Weil ich wollte zuerst auf ein Gymnasium gehen und sie hat gesagt, in der Mittelschule ist es halt einfacher für mich. Und dann habe ich mir ein paar Mittelschulen angeschaut. Und ich fand die halt am besten, weil die mit den Computern arbeitet“ (Fabian, Welle 1).

Fabian bekommt tatkräftige Unterstützung seitens seiner Familie und vor allem seiner Mutter. Sie hilft ihm bei der Informationsbeschaffung, beim Organisieren von Berufspraktischen Tagen und bei der Anmeldung an der gewählten Schule. Sein berufliches Ziel ist es Softwareprogramme zu entwickeln und er kann sich nur diesen Beruf vorstellen. Deshalb hat er nach dem Hauptschulabschluss seine Ausbildung in der HTL fortgesetzt und plant die 5-jährige berufsbildende Schule mit Matura anzuschließen.

Simone, zwischen Technischem und Sozialem

Simone ist im Alter von 12 Jahren von Deutschland nach Wien gezogen, weil ihre Mutter an Krebs gestorben ist. Sie wohnt mit ihrer älteren Halbschwester bei der Familie der Tante und des Onkels mütterlicherseits. Zum leiblichen Vater hat sie keinen Kontakt. Onkel und Tante haben noch zwei Kinder (zwei Söhne). Zum Zeitpunkt des Besuchs der Neuen Mittelschule war Simone beruflich noch nicht orientiert. Sie wollte entweder in die Polytechnische Schule gehen, um sich noch ein Jahr Zeit zur Orientierung Zeit zu lassen oder eine Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAKIP), eine Höhere Technische Lehranstalt (HTL), eine graphische Schule oder eine Handelsschule besuchen. Sie hatte viele verschiedene berufliche Interessen und wollte sich bei mehreren Schulen gleichzeitig anmelden. Am liebsten würde sie die BAKIP machen, aber aufgrund der aktuellen Notenleistung in Englisch, behauptete sie die Aufnahme nicht schaffen zu können:

„Also, aber ich kann halt eben, auch wenn ich jetzt auf die Schule komme, bei der ich mich jetzt angemeldet habe – ich melde mich noch bei ein paar mehr an und wenn ich halt überall jetzt eine Zusage kriegen würde, dann würde ich auf die Erste gehen, wo ich mich wirklich als Erstes angemeldet habe, werde die machen. Und dann werde ich, ähm, vielleicht die Wirtschaftsuniversität, dann auch noch besuchen gehen, also studieren. Und dann gehe ich vielleicht noch in die BAKIP. Und dann lerne ich Kinderpädagogik“ (Simone, Welle 1).

Simone ist sehr sportlich, in ihrer Freizeit spielt sie in einem Frauenfußballverein und macht zusätzlich noch Krafttraining. Am ehesten hat sie Interesse an einem technischen Beruf und an Kindergartenpädagogik. Das technische Interesse, v. a. für Computer und Autos, hat sie durch ihren Opa erworben, der selbst ein Techniker war und ihr viel beigebracht hat.

Nach dem Abschluss der Neuen Mittelschule ist Simone in eine Höhere graphische Lehranstalt (HGL) gegangen. Ihr Ausbildungsplan war es, nach dem 9. Schuljahr entweder in der HGL zu bleiben und die Endfertigung zu lernen oder in eine Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) zu wechseln. Jedoch ist sie in der HGL geblieben. Sie möchte jedenfalls die Schule weitermachen, obwohl ihre Noten nicht gut sind und die Schulleistung gesunken ist:

„Ich hab vor (gedehnt) wenn ichs schaff mitn Notendurchschnitt her vielleicht noch aufs Kolleg, also noch zwei Jahre an dieser Schule zu bleiben //mhm//, wenn das nicht geht versuch ich entweder ähm erstmal Arbeit zu suchen und mir ein bisschen Geld zu verdienen und dann vielleicht äh Sport zu studieren“ (Simone, Welle 3).

Lena, „Helfersyndrom“

Lena ist in Wien geboren, ist Österreicherin und hat keinen Migrationshintergrund. Sie wohnt mit der Mutter und dem Stiefvater zusammen. Der leibliche Vater ist an Krebs gestorben, als sie noch ein Baby war. Sie hat eine Halbschwester väterlicherseits, mit der sie keine gute Beziehung hatte und seit dem Tod ihrer Großmutter, in keinem Kontakt mehr steht.

Der Berufswunsch von Lena ist sehr stark durch altruistische Werte geprägt. Sie möchte einen sozialen Beruf erlernen, bei dem sie anderen Menschen helfen kann. Im Interview berichtet sie über ein „Helfersyndrom“, das sie ihrer Meinung nach hat: *„Dass is glaub ich auch so, der Sinn meines Lebens, Leuten zu helfen und sie weiter zu bringen“* (Lena, Welle 2).

Mit ihrer Mutter und ihrer Tante, mit der sie in einer sehr vertraulichen Beziehung steht, hat sie besprochen, welche weiterführenden Schulen sie nach dem Abschluss der Neuen Mittelschule besuchen könnte. Sie hat sich dann in zwei Fachschulen für soziale Berufe angemeldet, in denen sie ein Aufnahmeprozedere durchlaufen musste. Aufgrund

schlechter Noten, hat sie keinen Platz in zwei gewünschten Fachschulen erhalten, daher hat sie ein Jahr eine private Polytechnische Schule besucht, womit sie auch sehr zufrieden war. In dieser Schule konnte sie ihre Noten erheblich verbessern, was ihr die Möglichkeit eröffnet hat, sich wieder bei beiden Fachschulen für soziale Berufe zu bewerben. Dazwischen hat sie jedoch über das Bundesinstitut für Sozialpädagogik (BISOP) in Baden erfahren und dort ein aufwändiges Aufnahmeverfahren bestanden:

„Und dieses Jahr würde ich auch von allen Schulen, wo ich mich angemeldet hab angenommen werden. //mhm// Weil ich hab mich dieses Jahr wieder beim Kalvarienberg beworben, bei der Seegasse und eben beim BISOP, aber das BISOP war so das Qualifizierteste von allen“ (Lena, Welle 2).

Über die Aufnahme in das BISOP war Lena sehr stolz, weil sie es für das beste Bildungsangebot innerhalb der Schulen für soziale Berufe gehalten hat.

Manar, „am Ende Ärztin werden“

Manar ist in Wien geboren; ihre Eltern sind vor vielen Jahren aus dem Irak nach Österreich umgesiedelt. Sie wohnt mit ihren beiden jüngeren Schwestern in einem eigenen Haus. Die ältere Schwester ist in den Irak zurückgezogen, um Architektur zu studieren. Die Familie reist viel um die Welt, entweder um Urlaub zu machen oder die Verwandtschaft zu besuchen. Ihre Mutter ist oft nicht da, weil sie ein eigenes Geschäft in Bagdad besitzt. Nach der Volksschule ist sie in die Neue Mittelschule mit Englisch-Schwerpunkt gewechselt und bereute diese Entscheidung: *„Weil es ist schwerer von einer Mittelschule auf ein Gymnasium zu kommen“ (Manar, Welle 1).*

Gute Noten im Zeugnis zu haben ist für Manar von großer Bedeutung, denn sie möchte unbedingt mit Matura abschließen und eine Universität besuchen, welche ihr Vater bereits für sie ausgesucht hat. Nachdem ihre ganze Familie und Verwandtschaft über einen Hochschulabschluss verfügt, stand für Manar die Tatsache fest, dass sie studieren muss und einen Maturaabschluss dafür braucht:

„Viele von meiner Familie, eigentlich alle, haben einen Universitätsabschluss, sie sind fertig geworden //mhm// und wenn, ich fänd's komisch, wenn ich jetzt keine mache, fände ich es komisch, dass ich so ausgelassen werde ich dann“ (Manar, Welle 1).

Dafür investiert sie viel Zeit ins Lernen und in außerschulische Kurse. Trotz ihrer Bemühungen wurde sie nicht im öffentlichen Gymnasium aufgenommen, weil ihre Noten in Deutsch und Mathe nicht gut waren. Sie hatte, durch die Kontakte ihres Vaters, der für den arabischen Hof arbeitet, die Möglichkeit in die arabische Privatschule zu gehen. Dafür aber musste sie ihre Arabisch-Kenntnisse verbessern. So hat ihr Vater ihr einen Arabischkurs organisiert. Jedoch schätzt Manar ihre Sprachkenntnisse als zu schwach ein, um auf Arabisch zu lernen: *„Für mich zum Beispiel arabisch in jedem Fach, außer Deutsch und Englisch ... das wäre einfach zu schwer für mich, das würde ich nicht schaffen“* (Manar, Welle 1). Daher besucht sie schließlich ein privates Gymnasium. Nach dem Maturaabschluss plant sie aus Österreich auszureisen und in ein anderes Land zu gehen, um Medizin zu studieren.

5.2 Subjektiver Möglichkeitsraum

Durch die Rekonstruktion des subjektiven Möglichkeitsraums der befragten Jugendlichen konnte erschlossen werden, welche Vorstellungen, Aspirationen und Ansprüche an Bildung und Beruf die Jugendlichen zu ihren Entscheidungen in der Übergangsphase geführt haben. Um die Veränderungen des subjektiven Möglichkeitsraums im weiteren Bildungsverlauf zu erfassen, werden die Forschungsergebnisse fallübergreifend entlang der drei Erhebungswellen dargestellt.

5.2.1 Erste Welle

Schule oder Lehre?

Die SchülerInnen der Neuen Mittelschule werden in der Abschlussklasse vor die Wahl gestellt, sich für einen Beruf zu entscheiden oder einen weiteren Bildungsweg einzuschlagen. Die Vorbereitung für diese Entscheidung beginnt an der Schule, im Rahmen des IBOB-Konzepts (siehe Abb. 4 auf S. 32) bereits ein Jahr davor. Dieses

Konzept beinhaltet einen Berufsorientierungsunterricht und auch berufspraktische Tage als erste Realbegegnung mit der Arbeitswelt. Bei der Organisation der berufspraktischen Tage wurden die Heranwachsenden dazu motiviert, ihren beruflichen Interesse nachzugehen und dabei auch von ihren Familien unterstützt. Aus den Ergebnissen kann der Schluss gezogen werden, dass für die befragten Jugendlichen die berufspraktischen Tage eine wichtige Erfahrungen für die Berufswahl waren. Hier wurde auf die Probe gestellt, ob die eigene Vorstellung vom Beruf mit den dann tatsächlich praktisch durchgeführten Tätigkeiten zusammenpassen. Auch Manar und Lena, die nicht in ihren gewünschten Beruf, wie (Tier-)Ärztin schnuppern konnten, haben die Möglichkeit genutzt, um sich andere ähnliche Arbeitsbereiche anzuschauen. Dennoch waren die Berufsbilder zu diesem Zeitpunkt idealistisch und sie orientierten sich eher an Hobbys oder Freizeitsinteressen, wie das z. B. mit folgenden Aussagen deutlich wird:

„Ich hab halt immer meiner Mutter geholfen und dann hab ich überlegt Koch zu werden“ (Jordan).

„Und Tierarzt kommt jetzt für mich nach den berufspraktischen Tagen nicht mehr infrage, weil es zu traurig werden könnte, wenn man Tiere einschläfern müsste oder sonstiges und dann die Besitzer traurig sind“ (Lena).

„Ich war bei einem Arzt, es hat so Spaß gemacht! Es ist der Freund meines Vaters, dem die Praxis gehört und die meisten, die dort hinkommen, können Arabisch und kein Deutsch. deswegen war es auch gut, dass ich dort war zum Dolmetschern (...) Ja sonst hats Spaß gemacht eigentlich dort“ (Manar)

Nach Empfehlung der Tante, hat Simone versucht ihr berufspraktischen Tage in einer Kfz-Werkstatt zu organisieren. Dabei hat sie aber mehrere Absagen erhalten, weil die Unternehmen keine Frau in diesem Beruf aufnehmen wollten. Daher hat sie ihre berufspraktischen Tage im Kindergarten gemacht und kann sich nun eine Arbeit mit kleinen Kindern sehr gut vorstellen:

„Und die meisten waren eigentlich eher so, dass sie keine Frauen genommen haben. (---) Und die (..) der einzige Ausweg war dann eben, dass ich in den Kindergarten gehe, wo mein kleinerer Cousin hingeh“ (Simone).

Durch alte berufliche Kontakte des Großvaters, der bis zu seiner Pensionierung in der Nationalbank gearbeitet hat, wurde für Fabian im IT-Bereich der Nationalbank ein Praktikum organisiert, worüber Florian begeistert war: *„Also da war ich in der Nationalbank als Software-Entwickler, eh das, was ich werden will“* (Fabian).

Außer der Berufswahl wird an diesem Zeitpunkt die Entscheidung getroffen, ob die berufliche Ausbildung in Rahmen einer weiterführenden Schule oder einer Lehre stattfinden wird. Alle befragten Jugendlichen befanden sich während der ersten Forschungswelle in der 8.Schulstufe, was bedeutet, dass noch ein Pflichtschuljahr absolviert werden sollte. Daher haben sich die Jugendlichen für eine der beiden folgenden Strategien entschieden:

- a. Besuch einer einjährigen Polytechnischen Schule mit anschließender Lehrstellensuche;
- b. Besuch einer weiterführenden 4- bis 5-jährigen Schule.

In der Phase der Orientierung suchten sie nach Informationen zu verschiedenen Bildungsmöglichkeiten in den von ihnen gewünschten Berufen. Die anderen Berufsorientierungsansätze, wie der Besuch von Messen, die Durchführung von Fähigkeitstests oder weiteren Berufsinformationen, wurden von den Jugendlichen nur dann wahrgenommen, wenn sie einen Bezug zum gewünschten Beruf hatten. Es wurde also ausschließlich zwischen dem Beginn einer Lehre oder dem Besuch einer Schule ausgewählt. In keinem der untersuchten fünf Fällen wurden weitere Bildungsalternative überlegt, sondern nur die Möglichkeiten innerhalb der jeweiligen Ausbildungsform wahrgenommen. Die Jugendlichen verfolgten dabei meistens dem familiären milieuspezifischen Muster (Abb.9). Diese Alternativlosigkeit im Hinblick auf die Ausbildungsform wurde von den Befragten als selbstverständlich dargestellt. Beispielweise ist die Berufswahl bei Jordan nur auf Lehrberufe ausgerichtet. Eine Lehrausbildung scheint ihm plausibler und sicherer als der Besuch einer Schule. Beim Besuch einer Berufsmesse wollte er sich ausschließlich über die Kochausbildung informieren, er erwähnte noch kurz die KFZ-Technik und hätte aber sonst *„nichts von der Messe“* mitbekommen. Sein Traumberuf ist es Koch zu werden, obwohl er sich auch andere Berufe, wie Einzelhandel, Büro oder IT-Technik überlegt hat: *„Ich könnte mir nix anderes vorstellen. Um ehrlich zu sein. Also ich hab überlegt, so als Einzelhandelskaufmann oder im Büro irgendwo aber, ich glaub das würde nix ah für*

mich sein“ (Jordan). Seine Berufsvorstellungen kreisen innerhalb der bekannten Muster. Den alternativen Berufswunsch als IT-Techniker, nennt er, weil er Computerspiele spiele und weil sein Vater ebenso eine Lehre für IT-Technik abgeschlossen hätte. Sein älterer Bruder mache ebenso eine Lehrausbildung als IT-Techniker und sein Zwillingbruder eine als Einzelhandelskaufmann. Dabei schließt er andere Möglichkeiten von vornherein aus, denn er behauptet, dass seine Notenleistung in einer HTL sinken würde und dadurch die Chance eine Lehrstelle zu bekommen geringer wäre: „Ich musste also ein neuntes Schuljahr machen. Und ich habe mich halt für die Polytechnische entschieden, weil ich habe gehört HTL und so weiter (-) schwieriger sind und ja, dann bin ich halt zu Poly gegangen“ (Jordan).

Im Gegensatz dazu, haben sich die anderen vier Befragten ausschließlich mit der Schule als Weiterbildungsform befasst. Deren Eltern besaßen einen Hochschulabschluss bzw. die Matura und die Bildungserwartungen in der Familie waren entsprechend hoch:

I: Und kannst du dich sonst an andere Schulen erinnern jetzt, die du dir so angeschaut hast?

B: Hm? Nein, wir haben uns nämlich nur die HTL angeschaut, also. (Fabian)

I: Dann hast du noch gesagt, dass dein Vater, glaube ich, nicht möchte, dass du eine HAK oder HASCH machst?

B: Ja, weil ich Ärztin werden will, er macht es ja auch in meinem Interesse. Also ich find's ganz ok, ich bin jetzt nicht dagegen, ich will auch nicht in eine HAK, HASCH oder HTL oder FMS oder Poly gehen (lacht). Diese anderen Schulen, weil ich will es einfach nicht machen. Ja, ich finde Realgymnasium, ich find das ganz gut für mich (Manar)

I: Und du hast irgendwie so in zwei Richtungen ein bisschen was gesagt. Da war das Technische, was dich eben interessiert, auch mit KFZ-Technik sogar. Und das Zweite war mit Kindergartenpädagogik. Ist das auch noch ein Thema?

B: Ja. Also wenn ich die Grafische abgeschlossen habe und ich dann (...), dann gehe ich vielleicht noch auf die BAKIP. Und dann schließe ich da auch noch einmal mit einer Matura ab. (Simone)

Befragte		Berufe in der Familie												
		Mutter		Vater		Stiefvater		Großmutter		Großvater				
Name	Ausbildungsweg	Berufswunsch	Ausbildung	Beruf/Tätigkeit	Ausbildung	Beruf/Tätigkeit	Ausbildung	Beruf/Tätigkeit	Ausbildung	Beruf/Tätigkeit	Ausbildung	Beruf/Tätigkeit	Ausbildung	Beruf/Tätigkeit
Jordan	Lehre	Koch	Lehre	Einzelhandel/Reinigung	Matura	IT-Technik/Proj	Lehre	Installateur	Lehre					
Fabian	HTL (informatik)	Software-Ingenieur	Hochschulabschluss	Versicherungsmakler	Lehre	PSA	Autowerkstatt	Bankangestellte						
Simone	die Graphische	Mediendesign	Matura	tätig	unbekannt	keine	unbekannt	keine						
Lena	BISOP	Psychologin/Psychiaterin	Lehre	Bürokauffrau	Lehre	Lehre	Elektriker	Lehre						
Manar	BORG	Ärztin	Hochschulabschluss	Sprachwissenschaft	Hochschulabschluss	Ingenieur	Ingenieur	Ingenieur	Ingenieur	Ingenieur	Ingenieur	Ingenieur	Ingenieur	Ingenieur

Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 9. Bildungsniveau und Berufe in der Familie

Die Schulwahl war für Simone eher eine durch Emotionen und sonstige Eindrücke beladene Entscheidung, was wenig mit einem echten Berufsinteresse zu tun hatte: „*Also wo ich das von außen gesehen habe, der erste Eindruck war einfach: Poh, die ist cool*“ (Simone). Durch den Besuch vom Infotag (Medienmachertag) hat sie sowohl die Schule, als auch die Fachrichtungen anschauen können und war von der Ausstattung der Schule und den Abläufen sehr begeistert. Die Schule hat einen „coolen“ Eindruck hinterlassen, wobei Simone klar war, dass die Aufnahme, wegen der hohen Notenanforderungen und der hohen BewerberInnenanzahl pro Schulplatz, nicht leicht werden wird. Simone hat sich pragmatisch bedingt, für eine Fachrichtung (Druck und Medientechnik) entschieden, wo weniger Konkurrenz pro freiem Platz war, wobei sie eben andere Fachrichtungen, wie beispielsweise Fotografie, mehr interessiert hätten. Ihre Kenntnisse über das Schulsystem in Österreich und die fachlichen Ausbildungsmöglichkeiten sind ausschließlich auf weiterführende Schulen ausgerichtet. Für eine Lehrausbildung interessiert sich Simone nicht und holt auch keine Informationen darüber ein. Ihr Ziel ist es, eine Schule mit Matura zu machen, jedoch konnte sie sich nur schwer entscheiden, welche Schule sie jetzt machen möchte. Ihre Tante, die die Rolle der Mutter übernommen hat, unterstützt sie in ihrem Wunsch die Schule fertig zu machen. Dabei ist der Schulabschluss mit Matura wichtig und nicht der Beruf per se. Simone spürt deutlich den Druck, hohe Leistung beim Lernen erbringen zu müssen, um ihre Tante und ihren Onkel nicht zu enttäuschen. Auch im Fall von Manar ist ihr Wunsch, das Gymnasium mit Matura zu absolvieren, stark von den Eltern beeinflusst.

Eine Abweichung vom familiären Muster, stellt das Streben von Lena nach einem höheren Bildungsabschluss mit Matura dar, denn beide Elternteile haben eine Lehre abgeschlossen. Die Mutter des Mädchens ist sehr bemüht, um Lena eine „*gescheite Ausbildung*“ machen zu lassen und unterstützt sie dabei, einen Beruf mit Maturaabschluss zu erreichen, obwohl die Mutter selbst nur einen Lehrabschluss hat: „*...meine Mutter hätte eher lieber, dass ich entweder auf das private Poly gehe oder in die Seegasse, weil die öffentliche Schule irgendwie (-)... Meine Mutter denkt, dass ich dann einen besseren Ruf habe oder so*“ (Lena). Obwohl Lena sich sehr bemüht hat um in die Fachschule für soziale Berufe aufgenommen zu werden: „*aber was man nicht alles dafür tut, dass man eine gescheite Ausbildung hat*“ (Lena), hat sie keinen Platz in der Fachschule bekommen. Daher hat sie sich in einer private Polytechnische Schule mit sozialem Schwerpunkt angemeldet.

Die Befragten wurden ausreichend informiert, welche Schritte sie setzen müssen, um zum gewünschten Beruf zu kommen und überlegten sich auch einen Plan B. Die Jugendlichen, die sich für einen weiteren Schulbesuch entschieden hatten, betrachteten das 9. Schuljahr als Übergangsjahr und eine weitere Möglichkeit noch einmal zu versuchen, in die gewünschte Schule aufgenommen zu werden, falls es gleich nach der Neuen Mittelschule nicht funktionieren würde. Jordan, als der Einzige der fünf Befragten, der eine Lehre machen wollte, sieht sein letzten Pflichtschuljahr hingegen als unausweichliche Aufgabe und will sich dabei die Chancen auf die Lehrstelle nicht verbauen.

Im Alter von 15 Jahren sind Jugendliche noch auf die Unterstützung und, in einem gewissen Ausmaß, auch auf die Mitbestimmung der Eltern oder anderer erwachsener Vertrauenspersonen angewiesen. Die Vorstellungen der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten vom Ausbildungsniveau, haben einen großen Lenkungseffekt darauf, welche Möglichkeiten Jugendliche für sich selbst wahrnehmen und für welchen Weg sie sich schließlich entscheiden. Je höher das Bildungsniveau in der Familie ist, desto höher sind auch die Ansprüche der Heranwachsenden an die Bildungs- und Berufsziele. Auch welche Freunde sie haben, spielt eine tragende Rolle bei der Schulwahl, denn die Jugendlichen bevorzugen jene Schulen, in die auch ihre Freunde gehen. Die Begleitung eines Erwachsenen oder einer/eines Freundin/es zum Tag der offenen Tür oder die Unterstützung einer/eines Lehrerin/s, war für Einige ausschlaggebend bei ihrer Entscheidung. Am Beispiel von Simone betrachtet, war es die Klassenlehrerin, die sie unterstützt hat, eine weiterführende Schule zu besuchen und ein Schulkollege, den sie zum Tag der offenen Tür begleitet hat und dadurch auf die Schule aufmerksam wurde:

„Also mein Klassenkamerad, der @@Dejan##, der wollte halt eben ins Grafische reingehen. Ich hatte dann erst noch nicht diesen Plan. Dann hat er mich gefragt, ob ich mitgehen möchte zur Schule, mir die Schule anschauen. Wir sind da zu so einem Medien-Macher-Tag gegangen. Da haben wir eben die Schule angeschaut, durften wir noch ein paar Sachen selber machen. Und dann, die Schule selber hat mich ziemlich inspiriert, also war sehr interessant, war auch sehr schön, schöner als die Schule“ (Simone).

oder bei Fabian: „*Ja und ich wollt halt schon seit ungefähr der dritten Klasse auf die HTL, aber war mir nicht sicher welcher Zweig. Und dann habe ich halt am Tag der offenen Tür mich für Informatik entschieden, weil mir sehr gut gefallen hat's*“ (Fabian).

Grundsätzlich machen die Beispiele deutlich, dass alle Jugendlichen sehr bemüht waren, ihre beruflichen Ziele anzustreben und dabei, die aus ihrer Sicht einzig möglichen Wege einzuschlagen. Das Wissen der Jugendlichen und deren Eltern über die Ausbildungsmöglichkeit sowie die praktische Erfahrung²⁶, spielten selbstverständlich eine Rolle bei der Bildungs- und Berufswahl. Dabei wurden nur diejenigen Bildungsmöglichkeiten erkannt und genutzt, die den jeweiligen milieuspezifischen Bildungsansprüchen entsprachen. Denn für die Familie von Jordan ist eine Lehre ein Bildungsabschluss, der es ermöglicht gut in das Berufsleben einzusteigen. Gleichmaßen ist für die Familie Manar' s, der Abschluss eines Studiums ein selbstverständlicher Weg zum Beruf. Bei den anderen drei Fällen bleiben die Ansprüche genau dazwischen, eine „gescheite“ berufsbildende Ausbildung mit Matura zu machen, um einen beruflichen Start zu sichern und sich dabei die weiteren Wege offen zu halten. So entspringen die Bildungsaspirationen der Jugendlichen der familiären Bildungsansprüchen und auch dem Bildungsniveau in der Familie. Daraus kann abgelesen werden, dass die Wahl der Ausbildungsform sich viel mehr an milieuspezifische Passungen bzw. den sozialen Aufstieg orientiert als an dem angestrebten Beruf selbst.

Ziele und Träume

Das Berufsbild bei den befragten Jugendlichen wurde oft idealisiert: sie verbinden damit die Vorstellungen vom zukünftigen Lebensstil, dem Wunsch nach Anerkennung, nach finanzieller Sicherheit, nach der Möglichkeit Reisen zu unternehmen und weiteren beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten. Die fehlende praktische Erfahrung und das Wissen über den Arbeitsmarkt stand den Heranwachsenden nicht im Wege ihre Berufsvorstellungen eng mit der Erfüllung von eigenen Träumen zu verbinden und die Ausbildung für sich somit attraktiver zu machen.

²⁶ Im Rahmen der Berufspraktischen Tage oder der Freizeitaktivitäten.

Mit dem Erwerb bestimmter beruflicher Qualifikationen, stellen sich die Jugendlichen eine Erweiterung der eigenen Handlungsoptionen in Bezug auf den Alltag und die eigene Lebensgestaltung vor. Neben der Unabhängigkeit von den Eltern wurden weitere erstrebenswerte Ziele, die durch die Arbeit und den Beruf erreicht werden können, genannt. Diese Ziele verkörpern hier schon die Dispositionen der jungen Heranwachsenden zu Arbeit und Beruf und diese lassen sich, wie folgt darstellen:

- Prestige des Berufs und der Organisation;
- Finanzielle Sicherheit bzw. ein sicheres Einkommen, um zukünftig die eigene Familie versorgen zu können;
- Abwechslungsreiche und sinnhafte Tätigkeiten;
- Autonomie im Arbeitsalltag und Anerkennung;
- Reisen

Wesentliche Unterschiede finden sich bei den Berufs- und Lebenszielen zwischen den Mädchen und den Jungs. Einen hohen gesellschaftlichen Status zu erreichen und der Wunsch nach einem „guten Leben“, war bei den beiden männlichen Befragten die dominierende Motivation bei der Berufswahl. Das Berufsziel von Jordan ist eine gut bezahlte Beschäftigung, die Spaß macht und die auch Aufstiegsmöglichkeiten bietet. Mit dem Beruf des Kochs verbindet er ein echtes Berufsinteresse und hofft sich auch seine Lebenswünsche erfüllen zu können. Auch Fabian idealisiert sein Berufsbild und baut um dieses zukünftige Erwerbsleben eine Welt auf, die er genau beschreiben kann. Dabei kann er jetzt schon sagen, wie sein Weg zu Arbeit und der Alltag im Büro aussehen soll. Abgesehen von den Berufspraktischen Tagen und der Exkursion zu Microsoft, hat Fabian keine praktischen Berührungen mit seinem zukünftigen Beruf. Das scheint ihn jedoch nicht zu verunsichern, da er seinen Blick eher darauf legt, was er sich mit dieser Ausbildung Alles leisten könnte, so unter dem Motto: die Arbeit soll ihm passen! Sein ausgeprägtes Computer-Interesse begrenzt sich auf Computerspiele. Ein bestimmtes Interesse zum notwendigen Fachwissen bzw. zur Mathematik drückt er nicht aus. Mit dem Programmieren selbst, hat er sich bisher nur während der berufspraktischen Tage beschäftigt. Die Arbeitsabläufe und die Tätigkeit blendet er zum jetzigen Zeitpunkt noch aus, dennoch will er ein gutes Gehalt und einen schönen Arbeitsplatz bei einer renommierten und stabilen Organisation, wie der Nationalbank (wo er das Praktikum

gemacht hat). Wie auch Jordan, der nach einer Lehrstelle nur in einem fünf Sterne Hotel suchte, ist Fabian das Prestige des zukünftigen Arbeitgebers sehr wichtig.

Die Berufswünsche der beiden Jugendlichen gehören zu den traditionellen Männerberufen. Der Koch ist beispielsweise bei Männern ein traditioneller Beruf und passt somit auch gut in das patriarchale Muster, der familiär geprägten Normen und Werte von Jordan. Er erzählte, dass er gerne in seiner Freizeit koche oder seiner Mutter dabei helfe, womit er viele positive Erfahrungen bekommen hätte. Dennoch wurde er anfangs mit seinem Berufswunsch persönlich konfrontiert, weil er annahm, dass dieser Beruf ein reiner Frauenberuf war und somit für ihn als Beruf inakzeptabel:

„Aber dann habe ich halt herausgefunden, dass Koch ein Beruf ist und ich habe halt mit meiner Mutter immer gekocht und so weiter und ich dachte immer, dass das ein „Mädchenberuf“ unter Anführungszeichen ist. Und dann habe ich erfahren, dass es auch Jungs machen und dann habe ich Interesse gezeigt dafür“ (Jordan).

Typisch Geschlechtsstereotype finden sich auch in den Familien der weiblichen Jugendlichen. Der Wunsch einen sozialen Beruf zu erlernen, um Menschen zu helfen, war bei den jungen Frauen sehr präsent. Die emotionale Ebene, wie z.B. sich in der Arbeit wohlfühlen, sinnhafte Tätigkeiten zu erfüllen sowie die eigene Lebensplanung in Bezug auf die zukünftige Familie zu orientieren, spielte bei den Mädchen eine deutliche Rolle. Lena will Menschen in Problemlagen unterstützen, dabei verweist sie auf ihre Großmutter, die ein „großes Herz“ für die anderen hatte. Nichtsdestotrotz ist es für Lena eine gesellschaftliche Aufstiegschance Sozialarbeiterin zu werden, um einen angesehenen Beruf zu haben und ausreichend Geld zu verdienen, wie sie selbst erzählt:

I: [...] mh okay und jetzt gehts für dich quasi so eher in die Richtung Sozialarbeit, wenn man das so sagen kann, ahm und wenn du jetzt so an später denkst, wie stellst du dir da so einen guten Job vor?

B: Ähm (-) wo mit den Leuten selber Kontakt habe, und denen helfen kann in ihrer Situation, weil wenn man in so ein Heim geht ist ja im Leben gerade nicht alles so toll, dass ich denen dann dabei helfen kann (-) und dass natürlich was man von jedem Job erwartet - Geld. (Lena)

Manar zeigt ebenfalls eine stark ausgeprägte Orientierung an sozialen Werten und auch sie will in ihrem Erwerbsleben Menschen helfen und „etwas Gutes für die Welt tun“. Daher entschied sie sich dafür Ärztin zu werden: *„Ich will einfach Arzt werden, Zahnarzt es ist mir auch egal Arzt in generell, um Menschen zu helfen, ich mag Menschen helfen, es ist so meine Sache“* (Manar). Wobei Manar sich zu diesem Zeitpunkt darauf konzentriert eine Matura abzuschließen und Österreich danach zu verlassen. Das ärztliche Berufsbild verbindet sie mit Autonomie in der Arbeit, mit einer abwechslungsreichen Tätigkeit und der Möglichkeit viel reisen zu können. Einerseits ist eine hohe humane Motivation aus ihren Worten abzuleiten, andererseits wird ihr Berufswunsch sehr stark von ihren Eltern unterstützt. Sie haben die Intention ihrer Tochter gute Chancen im Leben zu ermöglichen: *„deswegen gehe ich dann in ein Realgymnasium, werde ich gehen und ich werde Latein lernen und dann mein Vater weiß schon zur welchen Universität ich gehen werden, weil er hat es geplant“* (Manar).

Im Vergleich zu den anderen vier Befragten, fällt es Simone schwer sich auf einen konkreten Beruf zu konzentrieren. Sie hat ein für Frauen untypisches Interesse an KFZ-Technik oder Mechatronik. Es ist ihr aber nicht gelungen diesen Wunsch zu realisieren. Aufgrund des realen Geschehens am Arbeitsmarkt hat sie keine Chance bekommen in diesem Bereich ein Praktikum zu absolvieren, weil sie ein Mädchen ist. Daneben findet sie auch soziale Berufe attraktiv, bleibt jedoch ihren zwei Wünschen treu, auch wenn sie bereits einen Schulplatz in Medientechnik (Endfertigung) bekam. Obwohl Simone ihr Berufsbild nicht konkretisieren kann, hat sie doch genaue Arbeitsvorstellungen und Erwartungen. Sie will einen „schönen Beruf haben“, der ihr auch gefällt, nämlich einen Beruf, der ihren Erwartungen entspricht: *„... und nicht so enden wie irgendwelche Leute, die sich in irgendeinen Beruf reinsetzen und den machen und nach einer Woche sagen: „Ne, der gefällt mir nicht“ und kündigen und dann zwei Jahre arbeitslos oder so sind. Also so will ich nicht enden“* (Simone).

Die jungen Frauen verbinden also ihr zukünftiges Erwerbsleben mit einer wertvollen Tätigkeit, mit Anerkennung und einer hohen Arbeitsleistung.

Auf den ersten Blick wirken die Arbeitsvorstellungen, die Arbeitserwartungen und die damit verbundenen Wünsche der Jugendlichen eher unrealistisch, weil die tatsächlichen Voraussetzungen für den gewählten Beruf, wie beispielsweise die Notwendigkeit eines

abgeschlossenen Studiums, zum Zeitpunkt der Befragung in der ersten Welle, überhaupt nicht beachtet werden. Dennoch sind ihre Träume und Wünsche ein wichtiger Punkt, auf den sie sich stützen können, um daraus ihre Motivation zu beziehen und auch den dementsprechenden Ausbildungsplatz zu bekommen. Die Arbeit und der Beruf haben einen hohen Stellenwert bei den Befragten und dieser steht in der ersten Welle auch im Mittelpunkt. Inspiriert von den eigenen Träumen und mit ihrer Zuversicht, versuchen sie die selbst gesteckten Ziele auch zu erreichen und ihre Möglichkeiten so gut es geht auch wahrzunehmen. Mit Kreativität und Inspiration, bauen sie sich selbst eine Brücke zwischen ihren Berufs- und Arbeitsvorstellungen und dem gewählten Ausbildungsweg.

5.2.2 Zweite Welle

Erwerb von praktischem Wissen und Erfahrung verändert Handlungsräume

In der zweiten Welle, zeigt sich in Bezug auf den subjektiven Möglichkeitsraum ein deutlicher Unterschied zwischen den Jugendlichen, die bereits eine Berufsausbildung begonnen haben und denjenigen Jugendlichen, die ihre schulische Karriere – in der Polytechnischen Schule oder im Gymnasium – fortgesetzt haben.

Die Jugendlichen, die eine berufliche Ausbildung begonnen haben, konnten bereits Einiges an praktischem Wissen und Erfahrung sammeln, was den zukünftigen Beruf betrifft. Die Berufspraxis und das berufsbezogene Wissen, wird von ihnen mit eigenen Worten als „*die Praxis ist das Beste*“ beschrieben. Dadurch verändern sich auch die Erwartungen und Vorstellungen an den Beruf, sowie die Handlungsmöglichkeiten. Simone und Fabian besuchen berufsbildende Schulen, wobei nun beiden klarer wird, dass ein Studienabschluss notwendig ist, um gute berufliche Chancen zu haben. Wenn Sie kein Studium anstreben, werden sie ihre hohen Ansprüche an die Arbeitswelt wohl herunterschrauben müssen. Der Maturaabschluss bietet zunächst einmal die Sicherheit, sich die weiteren Bildungswege offen zu halten. Dies stärkt bei beiden die Motivation sich in der Schule auf jeden Fall anzustrengen. Obwohl Simone mit ihrer jetzigen Ausbildung zufrieden ist, kann sie sich wenig mit dem Beruf identifizieren und überlegt andere Ausbildungen und Berufe. In der Vorstellung von Simone, ist ein höherer Abschluss mit Matura oder sogar ein Studium, eine Möglichkeit dafür, sich auch andere

Berufswege offen zu halten. Dies argumentiert sie damit, dass sie unabhängig von der Berufsspezialisierung, danach auch eine Arbeitsstelle mit niedrigeren Bildungsqualifikation annehmen kann. Tatsächlich zögert sie die Berufsentscheidung weiterhin hinaus:

„Ja, wenn mir die Schule wirklich sehr gefallen hat, schließe ich die halt ganz normal ab. Und dann werde ich auf die Wirtschaftsuniversität gehen und das studieren. Und nachher habe ich eigentlich jeden (/), kann ich (..) Polizistin bis runter in den Einzelhandel alles werden. Da habe ich dann eine große Auswahl an Berufen“ (Simone).

So bleibt es bei beiden Jugendlichen das vorrangige Ziel, zuerst die Schule mit Matura abzuschließen. Fabian wird durch den Besuch der HTL in seinem Berufswunsch noch bestärkt. Mit seinem zunehmenden Fachwissen eröffnet sich ihm die Perspektive in Zukunft auch zu studieren und die Vorteile eines Studiums für seine Berufskarriere zu nutzen. Nach der Schule möchte er bei der Nationalbank oder in einer ähnlichen Organisation arbeiten, wie sein Großvater, der sein ganzes Leben bei der Bank gearbeitet hat:

„Also ich würde gern Software-Ingenieur werden (-) am besten bei der Nationalbank (-) und (--) irgendwann würde ich auch gerne sehr große Software programmieren, so ein Betriebssystem oder sowas in der Art (--) oder (--) eine große Webseite führen. Oder vielleicht ein Spiel programmieren, das wäre auch ganz gut (Pause 18). Erstmal froh bin ich halt, wenn ich die 5 Jahre und dann die Matura habe“ (Fabian).

Dass sein größter Traum – Software und Video-Spiele zu entwickeln – bei der Nationalbank nicht realisiert werden kann, bleibt bei Fabian noch außerhalb seiner Sichtweite. Wie auch bei den anderen Befragten sind seine Arbeitsvorstellungen noch unreif und weit weg von der Realität des Arbeitsmarkts. Jedoch wirkt sich das nicht negativ auf seine Motivation aus, die eigenen Bildungsziele zu erreichen.

Die Berufs- und Arbeitsvorstellungen der anderen drei Jugendlichen verändern sich in der zweiten Welle kaum, dennoch verändern sich ihre Handlungsmöglichkeiten. Die erste Hürde – den Wechsel nach der Neuen Mittelschule – wurde überwunden und die

jungen Menschen fühlen sich zuversichtlich und haben das Gefühl auf dem richtigen Weg zu sein. Jordan und Lena sind in ihrer Zielsetzung und Planung der weiteren Schritte pragmatisch. In der polytechnischen Schule konnten beide eine gute Notenleistung erbringen, um den weiteren Wechsel erfolgreich zu schaffen. Jordan konzentrierte sich auf die Suche nach einer geeigneten Lehrstelle als Koch und machte auch ein Praktikum als Kellner, weil es ja sein Traum ist, auf einem Kreuzfahrtschiff zu arbeiten. Die Tätigkeit als Kellner hat ihm nicht gefallen, daher lehnt er diesen Beruf nun ab. In seiner Suche orientierte er sich ausschließlich an offenen Stellen in Luxushotels, denn ihm ist das Prestige im Beruf wichtig und er möchte die Möglichkeit haben durch die Arbeit aufzusteigen:

I: Ok, ja dann eben du hast ja gesagt, du magst eine Lehre machen und ähm hast du eine Idee was du danach machen willst? Also einfach dann arbeiten als Koch oder?

B: Ja als Koch arbeiten und mich halt, (Pause 4) also höher werden immer. Also nicht Jungkoch bleiben sondern (/)

I: Äh aufsteigen

B: aufsteigen Ja. (Jordan)

Dabei betont er stolz, dass er die Lehrstelle durch aktive Suche selbst gefunden hat.

Die Jugendlichen weisen eine hohe Selbstwirksamkeit in ihren Entscheidungen und in der Planung weiterer Schritte auf. Aus ihren Aussagen kann erschlossen werden, dass sie sich sicher sind, durch die eigene Leistung und Bemühungen ihre Bildungsziele erreichen zu können. Unabhängig davon, wie viel Unterstützung sie von den Erwachsenen bekommen haben, bleiben sie bei ihrem Standpunkt, dass es ihnen wichtig wäre, sich frei für einen Ausbildungsplatz entscheiden zu dürfen. Darüber hinaus sind sie davon überzeugt, den Übergang selbstständig gemeistert zu haben, indem sie sich über die Voraussetzungen und Möglichkeiten gut informiert haben. An dieser Stelle kann unterstrichen werden, dass ihre familiären Ressourcen, die Vorstellungen und Ansprüche der Eltern und eine gute Bildungs- und Berufswahl gut aneinander angepasst sind. Obwohl die finanziellen Ressourcen in Lenas Familie eher gering sind, rechnet auch sie

damit, dass sie sich einen längeren Bildungsweg leisten kann, weil ihre Mutter sie dabei unterstützt:

„Also halt prinzipiell wird das noch länger dauern, bis ich mit meiner ganzen erhoffen Schullaufbahn fertig bin, weil, wenn ich damit fertig sein sollte, bin ich eh schon achtzehn, neunzehn. Und wenn ich dann einen Job habe und dann so zirka zwanzig, einundzwanzig bin und einen Haus und eine Wohnung und (--) halt (-) schon alles gesichert ist für meine Zukunft, dass ich eine Wohnung habe und Geld zum Leben“ (Lena).

Sie plant nicht vor ihrem Schulabschluss arbeiten zu gehen und erst dann aus dem Elternhaus ausziehen, wenn sie ein stabiles Arbeitsverhältnis aufgenommen hat. Lena schaffte ein aufwendiges Aufnahmeverfahren in einem Bundesinstitut für Sozialpädagogik (BISOP) und auch von den anderen Schulen hat sie eine Zusage bekommen. Sie konnte somit wählen, in welche Schule sie denn nun gehen wollte. *„Das BISOP war so das Qualifizierteste von allen“*, so Lena. Eine gute Ausbildung hat für sie einen hohen Stellenwert und ist die Garantie für eine sichere berufliche Zukunft. Ihr Traumberuf ist es, Sozialarbeiterin zu werden und in einem Mutter-Tochter-Heim zu arbeiten. Ein Studium zieht sie nicht ernsthaft in Betracht, wobei sie kurz die Möglichkeit anspricht nach der Matura, Sozialwesen oder Philosophie zu studieren.

Im Unterschied zu Lena, strebt Manar ein Studium an, um ihre akademischen Eltern nicht zu enttäuschen. Ihr fester Berufswunsch – Ärztin zu werden – ist im Prinzip noch vage, denn ihre aktuellen Ziele sind: *„einfach Abschluss mit guten Noten, Universität will ich abschließen und das ist mein Ziel und dann will ich Ärztin werden“* (Manar). Die junge Frau wurde nach dem Wechsel in das Gymnasium durch die hohen Anforderungen im neuen Schulsystem überfordert. Sie zeigt zwar eine große Lernbereitschaft und verbringt ihre ganze Freizeit mit dem Lernen, muss jedoch immer damit bangen ausreichend gute Noten zu bekommen. Die guten Noten sind für sie nur in Englisch relevant, die restlichen Noten sollen ihr nun die Möglichkeit verschaffen im Gymnasium durchzukommen und nicht ein Jahr wiederholen zu müssen. Sie hat sich als Hauptziel gesetzt, das Gymnasium mit Matura abzuschließen, so unter dem Motto: *„Ja ich will einfach fertig machen“* (Manar). Die Matura sieht sie als große Chance aus Österreich auszureisen, denn sie stellt sich ihre Zukunft in den Vereinigten Arabischen Emiraten oder in den Vereinigten Staaten von Amerika vor. Von ihrem Vater wurde ihr versprochen, dass sie an einer

privaten Universität in Dubai, Medizin studieren kann. Für diesen Zweck braucht sie Latein, Englisch und auch die Matura:

„Eine weil es sehr gut ist, es ist leichter dort einen Abschluss zu kriegen. Zum Beispiel wenn man dort Abschluss kriegt, dann ist es auch leichter hier Ärztin zu werden, weil hier ist es so, wenn man Ärztin werden will, ist es besser, wenn die Eltern auch Ärztin sind, zum Vorteil für die Kinder. Und da ist schwerer, wenn meines Vaters, also seine Eltern sind nicht Ärzte, er musste so viel studieren hier, damit er Arzt werden kann. Deswegen ist es leichter, wenn man dort es macht und kommt dann hierher oder man bleibt dort. Ja es ist einfach leichter“ (Manar).

Die Argumentation ihres Vaters, dass sie in Österreich die Matura machen muss, um danach im Dubai Medizin studieren zu können, damit sie in Österreich bessere Chancen als Ärztin hat, scheint für sie verwirrend und verunsichernd zu sein. Die Eltern von Manar kennen sich mit dem Bildungssystem in Österreich wenig aus und sind über bestimmte Bildungsabläufe selbst schlecht informiert. So gibt Manar an, dass der Besuch der Neuen Mittelschule ein „*großes Fehler*“ war. Ihre Eltern wussten damals nicht, dass der Übergang aus der Neuen Mittelschule in das Gymnasium sich als so schwierig herausstellen würde. Die Neue Mittelschule hatten sie ausgewählt, weil sie einen Englischschwerpunkt hatte. Auch in der jetzigen Schule sind Manars Eltern die Noten in Englisch sehr wichtig, weil sie planen ihre Tochter im Ausland studieren zu lassen, so wie es die Schwester von Manar bereits macht. Manar kommt aus einer akademischen Familie, in der alle Familienmitglieder und Verwandten, einen Studienabschluss besitzen bzw. gerade dabei sind, zu studieren. Ein anderer Bildungsweg ist für Manar absolut unvorstellbar und sie steht unter enormem familiären Druck – vor allem des Vaters – diesen Ansprüchen auch gerecht zu werden. Die treibende Motivation für den Maturaabschluss bei Manar dürfte es sein, dass sie danach in einem englischsprachigen Land studieren kann und somit kein Deutsch mehr braucht, dass bis jetzt in der Schule ihr Schwachpunkt war:

„Ich will nicht hier studieren, ich will in Amerika oder Dubai studieren, je nachdem was ich mich dann in dieser Zeit entscheide und dann eigentlich nach der Uni, das habe ich noch nicht geplant, aber ich würde gerne in einem Spital arbeiten“ (Manar).

In der zweiten Welle bleiben die Jugendlichen sehr bemüht ihre Bildungsziele zu erreichen. Im Grunde ergreifen Alle dieselbe Strategie, nämlich jenen Weg zu wählen, der es ihnen ermöglicht, die eigenen Ziele schnellstmöglich und auch effizient zu erreichen. Dabei verändern sich die wahrnehmbaren Handlungsmöglichkeiten. Auf der einen Seite erweitert sich die Perspektive auf den Beruf und die Arbeit und auch die Ansprüche steigen. Auf der anderen Seite konzentrieren sie sich auf die nächstgelegenen Ziele, wobei die tatsächlichen beruflichen Voraussetzungen und Realitäten noch abstrakt bleiben. Zu diesen Veränderungen kommt es durch das Sammeln an praktischer Erfahrung, der Einholung von Informationen zu Bildungsmöglichkeiten und den Erfolgen bzw. Misserfolgen in der Schule.

5.2.3 Dritte Welle

Durchkommen

Die beruflichen Wünsche und Ziele der Jugendlichen in der dritten Welle nehmen meistens eine pragmatischere Form an. Die idealistischen Arbeitsvorstellungen rücken teils in den Hintergrund. Zu diesem Zeitpunkt sind alle fünf Befragten bereits mitten in der beruflichen Ausbildung, wobei der Fall von Manar eine Ausnahme ist, da sie ein Gymnasium besucht. Manar geht auch weiterhin ins Gymnasium, da es aus ihrer Sicht der beste Weg ist, den gewünschten Studienplatz zu bekommen.

Zu diesem Zeitpunkt reflektieren die Befragten über ihre Berufsentscheidung bzw. die gewählte Ausbildungsform und schätzen ihre eigenen Lernressourcen sowie die Plausibilität der Berufswahl ein. Dabei ist es das Hauptziel der jungen Erwachsenen, ihre aktuelle Ausbildung abzuschließen, auch wenn das aufgrund von schlechten Noten, Missverständnissen mit den Lehrkräften und Enttäuschungen beim Lernen, als sehr „herausfordernd“ beschrieben wird.

Mit zunehmender Erfahrung nehmen die Arbeits- und Berufsvorstellungen der Heranwachsenden eine konkretere und realistischere Form an. Die Vorteile eines Studienabschlusses für die zukünftige Karriere werden wahrgenommen, daher wollen

sich die meisten Jugendlichen diesen Weg offen halten bzw. planen in der Zukunft auch zu studieren. Dennoch steht die Absicht im Vordergrund, so schnell wie möglich eigenes Geld zu verdienen bzw. das zukünftige Studium auch selbst zu finanzieren. Zum Beispiel schildert Fabian seine Zukunftspläne folgendermaßen:

„Also, ich habe vor direkt einen Job zu suchen nach der Schule, als Informatiker einfach. Und erstmal zwei Jahre arbeiten und eventuell im Ausland ein Studium machen, also studieren dann noch. Und sich spezifizieren auf einen Bereich“ (Fabian).

Ähnlich äußert sich auch Simone zu ihren Bildungsplänen:

„Ich habe vor, wenn ich schaff mit dem Notendurchschnitt, hier vielleicht noch aufs Kolleg zu gehen, also noch zwei Jahre an dieser Schule zu bleiben, wenn das nicht geht, versuche ich entweder erstmal Arbeit zu suchen und mir ein bisschen Geld zu verdienen und dann vielleicht Sport zu studieren“ (Simone).

Simone kann sich zur Zeit noch wenig mit ihrem Bildungszweig Medientechnik identifizieren. Ihre schlechten Noten machen sie unsicher, ob sie den Maturabschluss an der graphischen Schule schafft. Auch im zweiten Schuljahr hält sie sich noch offen, ob sie nicht doch einen anderen Beruf wählen soll. Sie folgt dabei ihren laufend wechselnden Interessen und passt ihren Berufswunsch dementsprechend an. Nur einen akademischen Bildungsweg einzuschlagen, stellt sie nicht in Frage. Sie plant auch weiterhin nach ihrem Schulabschluss ein Studium zu beginnen bzw. zumindest ihren Abschluss in einer weiterführenden Schule mit Matura zu machen.

Obwohl Lena ihren gewünschten Bildungsplatz bekam, ist sie schon im ersten Bildungsjahr von der Schule und den Lehrkräften ziemlich enttäuscht gewesen. Die Unterrichtsform, sowie die Lehrkräfte am BISOP entsprechen nicht ihren Erwartungen und sie zweifelt an ihrer Entscheidung. V. a., weil sie die Möglichkeit gehabt hätte, an zwei anderen Schulen für soziale Berufe ihre Ausbildung zu machen: *„ich habe festgestellt, dass diese Lehrer, die an unserer Schule unterrichten (--), nicht sehr gut sind, für so eine Schule, wo man Sozialpädagoge wird, weil die meisten einfach asozial wie weiß nicht was sind“* (Lena). Somit ist auch ihr Berufswunsch, nämlich Sozialarbeiterin

auf Fachhochschulniveau zu werden, nicht mehr so attraktiv für sie. Daher überlegt sie ein Psychologie- oder Psychiatriestudium zu machen. Diese Berufsvorstellungen scheinen nicht besonders durchdacht zu sein, denn um Psychiatrie zu studieren, ist ein Medizinstudium erforderlich.

Einen anderen Zugang zum Maturaabschluss bzw. zu einem Studium, haben Jordan und Manar, jedoch aus ganz unterschiedlichen Gründen. Manar will zwar ihre Eltern von der finanziellen Last ihrer Bildungskosten schnellstmöglich entlasten, hat aber noch keinen Plan dafür, wie sie das machen soll. Realistisch gesehen, findet sie sich gut mit der langfristigen finanziellen Abhängigkeit von ihren Eltern ab. Die eingeprägte „absolute Notwendigkeit“ eines Studienabschlusses lässt sie jegliche anderen Alternativen ausblenden, obwohl das Lernen im Gymnasium für sie mit vielen Misserfolgen verbunden ist. Manar überlegt sich statt Medizin, zuerst Sprachen zu studieren, denn ein Medizinstudium stellt sie sich bereits als zu schwer vor.

Jordan entgegen verdient seit dem Beginn seiner Lehre bereits eigenes Geld. Über die Möglichkeit eine Matura parallel zur Lehre zu absolvieren, ist er zwar informiert, schiebt jedoch die Entscheidung darüber auf, denn das Lernen in der Berufsschule ist für ihn anspruchsvoll genug. Für Jordans ehrgeizigen Pläne, ein Küchenchef zu werden, wird zwar eine weitere Bildungsform verlangt, dennoch ist eine Matura dafür nicht die Voraussetzung. Mit einer Matura würde er es in Zukunft leichter haben, den Zugang zu einer solchen Ausbildung zu bekommen: *„Äh die Matura wollt ich machen. Aber ich glaube, das wäre zu stressig, deswegen mach ich sie nicht. Ich überleg' s mir noch, ich weiß es nicht“* (Jordan). Die praktische Erfahrung in der Arbeit schätzt er sehr, aber vom Lernen in der Schule ist er nicht begeistert, obwohl er es nachvollziehen kann, da es sich um berufsbezogenes Wissen handelt, das vermittelt wird: *„Ich habe halt zwei Wochen gearbeitet, dann musste ich sofort in die Schule, was ich echt blöd fand, denn ich nicht so viel mitbekommen habe. In der Berufsschule muss man viel lernen und schwierig ist sie auch“* (Jordan). Also im Gegensatz zur Schule, scheint für ihn die Arbeit interessant und erstrebenswert zu sein.

5.2.4 Veränderungen des subjektiven Möglichkeitsraumes über die drei Wellen

Mithilfe der Feinstrukturanalyse wurden die Dispositionen der jungen Erwachsenen zu Bildung und Beruf rekonstruiert. Die Ergebnisse werden hier fallübergreifend und im zeitlicher Verlauf dargestellt und zusammengefasst, um die Veränderung und Tendenzen im subjektiven Möglichkeitsraum aufzuzeigen.

Die Ziele und Träume, die die Jugendlichen haben, stehen eng mit den Dispositionen zu Arbeit und Beruf zusammen. Denn deren Erfüllung ist stark an die zukünftige Erwerbstätigkeit gebunden. Also kommen die Dispositionen, das sind die Erwartungen, die Ansprüche und Aspirationen an den zukünftigen Beruf sowie an den Arbeitsplatz, durch die Erzählungen über die selbst gesteckten Ziele und Zukunftsträume zum Ausdruck. Die, in der ersten Welle aufgeschlüsselten Kategorien zu den Zielen und Träumen (auf S. 85), die die Befragten in Bezug auf die berufliche Arbeit erfüllen wollen, bleiben über die drei Wellen relativ konstant. Im Lauf der Zeit und mit dem Erwerb von zusätzlicher Erfahrung und Berufswissen, ändern sich die Ziele der Jugendlichen und auch deren Handlungsoptionen. Hier werden diese Kategorien nochmals aufgelistet und es wird auf jede einzelne genauer eingegangen, um die Veränderungen in der Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster aufzuzeigen:

- Prestige des Berufs und der Organisation
- Finanzielle Sicherheit bzw. ein sicheres Einkommen
- Abwechslungsreiche und sinnhafte Tätigkeiten
- Autonomie im Arbeitsalltag und Anerkennung
- Reisen, im Ausland leben oder studieren
- Sozialer Aufstieg durch Bildung und Arbeit

Das *Prestige des Berufes und der Organisation* bilden v. a. für die beiden männlichen Jugendlichen *einen* wichtigen Aspekt des Erwerbslebens. Aus der subjektiven Sicht der jungen Männer haben Berufe, wie Koch und Softwareentwickler, in der Arbeitswelt einen hohen gesellschaftlichen Status. Zudem ist für beide Befragte nicht nur der Beruf, sondern auch der Ort der Ausübung der Berufstätigkeit von großer Bedeutung. Der Wunsch bleibt also aufrecht, aber es ändert sich, wie sie diesen Wunsch realisieren möchten. Zum Beispiel formuliert Fabian für sich neue Schritte, wie er seinen Traumberuf erreichen möchte. Der Wunsch in der Nationalbank zu arbeiten, wie der Großvater, rückt in den

Hintergrund, weil mit der Zeit seine Einstellung ändert und eine Beschäftigung bei einer Bank doch nicht seiner Berufsvorstellung entspricht. Er strebt nach einer Beschäftigung in einem großen und renommierten Betrieb, wie Microsoft, wo er als Softwareentwickler tätig sein möchte. Daher formuliert er neue Handlungsoptionen, nämlich nach Deutschland umzuziehen, wo es bessere Beschäftigungsmöglichkeiten in seiner Branche gibt. Auch in Bezug auf die weiteren Schritte in Richtung Bildung, erweitert sich sein Handlungsraum. Er sieht nämlich nun die Notwendigkeit eines Studiums, um seinen Berufswunsch auch umsetzen zu können: *„Ich würde halt auch gerne hier in Deutschland arbeiten. Bei Microsoft wäre echt cool oder bei Ubisoft. Spielprogrammierer oder Softwareentwickler geht auch, also eher so Anwendungen. Ist auch echt cool“* (Fabian).

Jordan strebt nach Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf und sieht eine Chance darin, Chefkoch zu werden. Aus den Erzählungen seiner Cousine, die auf einem Kreuzschiff als Kellnerin arbeitet, hat er erfahren, dass die Arbeit dort sehr stressig ist. Dies löst Zweifel, an seinem ursprünglichen Traum am Schiff zu arbeiten, aus. In Bezug auf seine Bildungsschritte ändert er jedoch seine Pläne nicht. Dennoch sieht es Jordan als eine weitere Handlungsoption an, um Prestige im Beruf zu erreichen und um die Welt zu reisen, nach seinem Lehrabschluss als Koch an anderen Orten zu arbeiten, wie z.B. in Japan.

Finanzielle Sicherheit ist bei den jungen Erwachsenen primär mit dem Streben nach finanzieller Unabhängigkeit und Selbstbestimmung verbunden. Einerseits kommen die meisten Jugendlichen aus Familien mit knappen finanziellen Ressourcen und wollen ihre Eltern so schnell wie möglich entlasten. Andererseits ist es auch eine kulturell-gesellschaftliche Norm, mit der Volljährigkeit eine gewisse Unabhängigkeit zu erreichen, beispielsweise eine eigene Wohnung zu haben und sich selbstständig zu versorgen. Dennoch sind hier die Ansprüche sehr unterschiedlich und gehen vom „über die Runden kommen können“, bis dahin ein eigenes Haus bzw. Auto oder sogar einen eigenen Betrieb zu besitzen. Insgesamt kann man sagen, dass die Einkommenswünsche der Jugendlichen sich nicht stark von den finanziellen Möglichkeiten der Herkunftsfamilie unterscheiden und im Laufe der drei Befragungsjahre verändert sich diese Disposition kaum. Die wenigsten Jugendliche verdienen bereits ihr eigenes Geld und leben noch bei den Eltern. Aufgrund von fehlender Erfahrung sind kaum Veränderungen der Wahrnehmung innerhalb dieser Kategorie zu finden. Die Heranwachsenden sind bezüglich ihrer

zukünftigen Arbeit zuversichtlich und denken auch, dass sie damit finanzielle Sicherheit erwerben können.

Bei Lena und Simone ist der Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit durch die eigene Erwerbstätigkeit, besonders in Bezug auf die Familienplanung, ausgeprägt. Dies lässt sich mit der persönlichen Lebensgeschichte und der eigenen Armutsbetroffenheit in der Kindheit erklären:

I: Und ahm wie stellst du dir deine eigene Familie in Zukunft vor, also wenn du eine haben möchtest?

B: Ähm (--) eigene Familie ist jetzt bisschen komisch, weil ich bin ja jetzt erst fünfzehn. Und mit einer eigenen Familie denke ich an Kind und eigene Wohnung und so. (--) Ja, aber ich will mit, ich will, nein (/) ich will kein Kind haben bis ich eine fixe Arbeit habe. (Lena)

Alle Jugendlichen wünschen sich in der Arbeit Spaß zu haben. Mit dem Begriff „Spaß“ ist im eigentlichen Sinn die Zufriedenheit mit der ausgeübten beruflichen Tätigkeit gemeint. Es wurden unterschiedliche Aussagen dazu gemacht, jedoch soll die Arbeit generell den persönlichen Interessen entsprechen und *abwechslungsreich und sinnhaft* sein. Bei den weiblichen Befragten wird die Sinnhaftigkeit mit dem sozialen Sinn der Arbeit verbunden. Es geht ihnen darum, dass der Job einen Nutzen für Menschen haben soll. Zentral ist dabei „Menschen (zu) helfen“ oder „Menschen glücklich (zu) machen“ und Ähnliches. Ein anderer Zugang ist es, die eigene Leistung in der Arbeit, als nützlich zu empfinden. Jordan, als der einzige Befragte, der bereits Arbeitserfahrung in einem Betrieb hat, beschreibt seine Zufriedenheit damit, dass er – ihm zugewiesene Aufgaben – gewissenhaft und erfolgreich erledigt, wobei ihm auch zugestanden wird, Fehler machen zu dürfen. In einem geschützten Rahmen etwas ausprobieren zu dürfen und dabei Fehler machen zu dürfen, das ist auch der Wunsch einiger anderer Jugendlichen. Diese Rahmen sollten zumindest in der Ausbildung gegeben sein. An diesen Punkt wird auch das Bedürfnis nach *Autonomie und Anerkennung* in der Arbeit geknüpft. Diese Autonomie wird durch den Wunsch, sich die Arbeit selbst einteilen zu können, selbständig zu arbeiten, sich in die Arbeit einbringen zu können und dafür wertgeschätzt zu werden, beschrieben. Der Wunsch nach Selbstverwirklichung und Anerkennung der eingebrachten Leistung drückt sich in der Arbeit stark aus. Auch das Lernen in der Schule

kann, durch die Lernerfolge oder durch die praktische Arbeit, ein Gefühl der Anerkennung geben, wie Fabian erzählt:

„Also ein paar wurden ja eingeladen zum Programmieren. Da war auch ich dabei. Die Besten aus jeder Klasse. Und da mussten wir mit unseren eigenen Laptops programmieren. Und da haben wir halt am ersten Tag ein 3D Autospiel geschrieben“
(Fabian).

Ein großer Aspekt im subjektiven Möglichkeitsraum der jungen Erwachsenen bildet der Wunsch nach *Reisen bzw. im Ausland zu leben oder zu studieren*. Zum einen ist die Mobilität ein wichtiger Teil der modernen Gesellschaft. Zum anderen begrenzen sie sich durch ihre Träume nicht an den eigenen Wohnort, sondern erweitern den eigenen Möglichkeitsraum über die nationalen Grenzen hinweg. In den Vorstellungen einiger der Heranwachsenden sind die Berufschancen und Verdienstmöglichkeit in anderen Ländern besser als in Österreich. Bei den anderen ist es einfach der Wunsch an einem anderen Ort zu leben. Zum Beispiel ist für Fabian das Studium und die Arbeit in Deutschland oder in den USA mit besseren Einstiegschancen in seiner Berufsbranche verbunden. Für die Verwirklichung seiner Träume als Software-Entwickler, sieht er nämlich wenig *Aufstiegschancen* in Österreich. Wie auch Jordan, der unbedingt um die Welt reisen möchte und darin auch eine Möglichkeit sieht, sich eine Karriere als Koch aufzubauen.

Angesichts der Ergebnisse der dritten Welle kann zusammenfassend konstatiert werden, dass die befragten Jugendlichen mit der aktuellen Ausbildung ihre Einstiegschancen in den gewählten Beruf als kritisch ansehen. Diese Defizite wollen sie entweder mit einer entsprechenden Weiterbildung und/oder mit einer Beschäftigung im Ausland ausgleichen. Dennoch geben sie ihre Träume nicht auf, sondern suchen nach weiteren Wegen, um diese zu verwirklichen.

5.2.5. Zwischenfazit

Aus der Analyse der drei Wellen kann gesagt werden, dass die Wahl des Berufs mit den persönlichen Interessen, Fähigkeiten, Werten und positiven Erfahrungen eng zusammenhängt. Nichtsdestotrotz sind die Wege zum Beruf durch Milieupassungen

geleitet. Wie bereits oben dargestellt, wurde die Wahl der Ausbildungsform von den Jugendlichen als Selbstverständlichkeit wahrgenommen, denn keiner der Befragten hat für sich eine Ausbildungsform in Betracht gezogen, die untypisch für das eigene soziale Umfeld wäre. Gerade dieser Umstand verweist auf die habituell geprägten Bildungsdispositionen zu Arbeit und Beruf, die auch zur Wahrnehmung von bestimmten Handlungsoptionen bei den Befragten führten. Der Habitus wird verinnerlicht und von den Personen im Alltag in Form von subjektiven Normen, Erwartungen und Vorstellungen gelebt. Dies drückt sich in ihren Zielen, Träumen und in den angestrebten Lebenszielen in Bezug auf die Erwerbstätigkeit, aus. Nichtsdestotrotz sind klare Veränderungen in der Wahrnehmung der eigenen Möglichkeiten zu bemerken:

- erstens reflektieren die jungen Erwachsenden bei eintretenden Erfolgen und Misserfolgen im Bildungsprozess laufend ihre Chancen den gewünschten Abschluss zu erreichen.
- Zweitens, bewerten sie, mit ihrem laufend zunehmenden beruflichen Wissen und der steigenden Erfahrung, ihre aktuelle Ausbildung.

Es lassen sich dabei zwei Tendenzen bemerken, wie sich die subjektiven Möglichkeitsräume der Jugendlichen in Bezug auf ihre Bildungssituation verändern:

- Erweiterung der wahrnehmbaren Handlungsmöglichkeiten
oder
- Verringerung der Bildungsaspiration

Die zu hohen Herausforderungen beim Lernen und die daraus resultierenden schlechten Noten, führten zu einer Verringerung der Bildungsaspirationen. Die Lernanforderungen in der NMS waren so niedrig, dass es beim Umstieg in eine andere Schule zu einem massiven Sinken der Notenleistung kam. In den Familien, in denen die ökonomischen Ressourcen, wie z. B. ausreichend Geld für die Bezahlung von Nachhilfestunden zur Verfügung standen, konnte diese Diskrepanzen bei den Leistungsanforderungen ausgeglichen werden.

Indem sich die Jugendlichen berufspraktisches Wissen aneigneten und ausreichende Informationen erlangten, wurde ihre Perspektive auf die Arbeitswelt und den zukünftigen Beruf realistischer. Dies führte zu einer Erweiterung der Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten, da sie einsahen, dass es notwendig ist, sich weiterzubilden, um

die selbstgesteckten Berufsziele auch erreichen zu können. Auf der einen Seite führte diese Erkenntnis also zur Erweiterung des subjektiven Möglichkeitsraums und auf der anderen Seite aber auch zu Unsicherheit und zu einem gewissen Druck, sich ständig weiterbilden zu müssen, um der steigenden Konkurrenz am Bildungs- und Arbeitsmarkt entgegentreten zu können. Dieser Druck wird v. a. in *der dritten Welle*, was dem ersten und zweiten Jahr der beruflichen Ausbildung entspricht, für die Jugendlichen bereits spürbar und kommt da in ihren Erzählungen bereits zum Ausdruck. Die weiteren Möglichkeiten, die auf die Erweiterung des subjektiven Möglichkeitsraums deuten, waren der Wunsch die Bildung und/oder Beschäftigung in einem anderen Land zu finden. Jedoch auch bei Veränderung des subjektiven Möglichkeitsraumes, lassen sich die tatsächlich aufgegriffenen Möglichkeiten auf milieuspezifische Handlungsmustern zurückführen. Im nächsten Kapitel werden daher diese Veränderungen aus der Perspektive der milieuspezifischen Handlungsdispositionen interpretiert.

5.3. Milieuspezifische Handlungsdispositionen und ihre Rolle in der Übergangssituation

Mithilfe der Habitus-Hermeneutik konnten unterschiedliche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster rekonstruiert werden, die die spezifischen Habituszüge aufzeigen. Dadurch konnten Handlungstypen gebildet werden. Auf der einen Seite sind es die persönlichen Dispositionen, die zu unterschiedlichen Dynamiken innerhalb des sozialen Raumes führen. Auf der anderen Seite, ist es die Art und Weise der Jugendlichen selbst, innerhalb dieser Strukturen, ihr eigenes Leben zu gestalten.

Im nachfolgenden Kapitel werden diese milieuspezifischen Mechanismen, die bei der Bildungs- und Berufsentscheidung mitwirken, entlang der analysierten Fälle, aufgezeigt.

5.3.1 Verortung der sozialen Position

Man kann die ökonomische Situation, die Freizeitinteresse, den Bildungsabschluss oder die berufliche Position einer Person, nicht immer eindeutig einem sozialen Milieu zuordnen. Dennoch wurde versucht anhand der Analyse des vorliegenden Materials²⁷, gewisse Milieumuster und Klassenzugehörigkeiten²⁸ zu definieren.

Manar kommt aus einem akademischen Milieu und strebt selbst einen Hochschulabschluss an. Der Wert der Bildung in der Familie erweist sich als sehr hoch. In der Familie werden Bücher gelesen, Museen besucht und bei Bedarf auch Nachhilfe genommen. Manar bevorzugt es in die Bibliothek zu gehen, anstatt die Zeit mit Freunden zu verbringen und Spaß zu haben. Nicht nur die Eltern und Großeltern von Manar haben einen universitären Abschluss, auch ihre weiteren Verwandte haben eine Universität besucht. Und auch die Geschwister und Cousins streben einen Studienabschluss an. Eine lange familiäre Bildungstradition zeichnet sich hier ab. Die Familie ist wohlhabend und kann sich auch eine private Bildung für die Kinder leisten, was die Bildungschancen von Manar erhöht. Aber der eigene Migrationshintergrund erwies sich für Ihre Bildungskarriere als Nachteil. Wegen der mangelnden Deutschkenntnisse schaffte sie es nach der Volksschule nicht in das Gymnasium. Den Alltag in der Mittelschule bezeichnete sie als unterfordernd und suchte nach zusätzlichen Bildungsangeboten. Nach dem Wechsel in das Gymnasium fühlt sie sich dort als an einem „richtigen Ort“, obwohl das Lernen und „Durchhalten“ für positive Noten anstrengend für sie ist. Der Berufswunsch von Manar ist noch nicht ausgereift, doch wollen ihre Eltern, dass sie Ärztin wird. Ein medizinischer Beruf für eine Frau im arabischen Raum wird hoch angesehen. Auch ihre beiden Cousins, die in der Vereinigten Staaten leben, wollen Medizin studieren. Die Familie von Manar hat zwar durch die Migration einen finanziellen und sozialen Abstieg erlitten, da die Eltern sich in Österreich kaum beruflich integrieren konnten. Dennoch hat die Familie den Anspruch ein gutes Lebensniveau zu halten und ihren Kindern auch gute Zukunftsmöglichkeiten zu ermöglichen.

Jordan kommt aus dem ArbeiterInnen-Milieu mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und daher mangelnden Bildungsressourcen. Im Grunde hatte er weniger Möglichkeiten

²⁷ Mithilfe der gesammelten Daten zum Bildungsniveau in der Familie (siehe Abb. 9 auf S. 82).

²⁸ In Anlehnung an die Klassifikation von Vester (Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017).

sich zu entfalten: fünf Geschwister, enge finanzielle Verhältnisse, da die Mutter arbeitslos und der Stiefvater nur teilzeitbeschäftigt ist. Es gibt keine Hinweise im Material, dass ihm irgendwelche zusätzliche Bildungsangebote ermöglicht wurden. Auch die Familie von Jordan hat, so wie Manars Familie, einen Migrationshintergrund. Dennoch ist aus den Erzählungen abzuleiten, dass Jordan aus eine ArbeiterInnen-Familie kommt. Eine Familie, wo nicht Bildung im Mittelpunkt steht, sondern die Arbeit. Nichtsdestotrotz wird die berufliche Bildung in der Familie als Zugang zu einer sicheren Arbeitsstelle geschätzt. Das höchste Bildungsniveau in der Familie ist ein Lehrabschluss, wobei der Vater angeblich auch eine Matura abgeschlossen hat. Die älteren Geschwister von Jordan machen auch eine Lehre. Eine klare ungebrochene Linie der Klassenreproduktion in der Familie ist zu sehen. Auch im Jordan's Freundeskreis machen alle eine Lehre bzw. haben nach dem Abbruch einer weiterführenden Schule begonnen eine Lehre zu machen. Seine Hobbys und Freizeitsinteressen beschränken sich darauf Fußball oder Billiard zu spielen und mit den Freunden auszugehen.

Einerseits gehen die Ansprüche und Lebensziele von Jordan über sein eigenes Milieu hinaus. Er will aus seinem Leben etwas besonders machen und strebt eine Karriere in seinem Beruf an. Ein gewöhnliches Leben und einen gewöhnlichen Beruf will Jordan aber nicht haben. Andererseits strebt er keinen höheren Bildungsabschluss an und schließt ihn dennoch auch nicht aus. Zum Zeitpunkt der Befragung hindert ihn seine fehlende Motivation eine Berufsmatura anzustreben. Er übersieht die Wichtigkeit dieses Ausbildungsschritts und welche Vorteile dieser für sein berufliches Leben bringen könnte. Er greift auf die bekannten Handlungsmuster zurück, um seine Ziele zu erreichen.

Fabian kommt aus einer Familie in der Facharbeit und praktische Intelligenz Tradition haben. Die Großeltern waren Bankangestellte, seine Tante und Mutter haben einen Hochschulabschluss, wobei die Mutter diesen erst im zweiten Bildungsweg erreicht hat. Die Familie besitzt ein Familienhaus und kann sich einen „gutes Leben“ der Mittelschicht leisten. Fabian selbst empfindet die finanzielle Situation als: „*Wir haben genug Geld. Es ist alles, für alles Nötige*“ (Fabian). Die ganze Familie verbringt viel Zeit zusammen, indem sie gemeinsam Reisen und vielfältige Freizeitaktivitäten unternehmen, wie Mini-Golf spielen, Kegeln, Wandern u.ä.. Fabian selbst interessiert sich für Sport, Technik und Musik. Er will eigenes Geld verdienen und strebt nach finanzieller Unabhängigkeit, um sich kostspielige Sachen leisten zu können. Dafür findet er einen „passenden“ Weg – er gibt Nachhilfe in Mathe. Er kennt die möglichen Wege zu seinem Traumberuf und sieht

für sich mehrere Handlungsoptionen, zwischen welchen er sich selbst entscheiden kann. So entscheidet er sich für die Schulausbildung mit Matura und erwägt danach zu studieren. Von den Klassenkameraden aus der Neuen Mittelschule, die die HTL abgebrochen haben, um eine Lehre zu machen, grenzt er sich klar ab. Er hat kein Verständnis dafür und sieht diesen Bildungswegwechsel als sozialen Abstieg. Im Beruf geht es Fabian um eine stabile Anstellung damit er in Zukunft ein finanziell abgesichertes Leben hat.

Simone hat eine komplexe Herkunftssituation, da sie eine Weise ist und ihre Tante die Erziehungsberechtigung übernommen hat. Die sozio-ökonomische Situation in der neuen Familie kann dem Milieu der ArbeitnehmerInnen und der Fachintelligenz zugeordnet werden. Als sie noch bei ihrer Mutter gelebt hatte, war die ökonomische Situation prekär und Simone musste oft den Wohnort und die Schule wechseln. Durch den Umzug zur Tante, haben sich ihre Bildungschancen erhöht. In der neuen Familie wird viel Wert auf Bildung und fachliche Arbeit gelegt. Die Angaben zur Bildungsabschlüssen in der Familie der Simona sind unvollständig. Da ihrer Mutter in der Sozialarbeit tätig war, ist davon auszugehen, dass sie einen Hochschulabschluss bzw. eine höhere Berufsschule abgeschlossen hat. Die Tante ist Sprachwissenschaftlerin, sie ist sehr bemüht, Simone eine fundierte berufliche Bildung zu geben. Aus den Erzählungen von Simone scheint nicht das Anstreben eines konkreten Bildungsniveaus im Mittelunkt zu stehen, sondern ein Schulabschluss. Auch der Beruf ist nicht das Wichtigste, denn sie will so schnell wie möglich einen Beruf haben, um arbeiten zu gehen. Bei Simone zeigen sich häufige Veränderungen ihrer Ziele und die Unsicherheit bezüglich der Bildungspläne. Einerseits hat sie vielfältige Interessen und Hobbies wie Fußball spielen in einem Mädchenverein, Technik und Computer, Bildgestaltung und Fotografie, die sie beruflich umsetzen möchte. Andererseits verspürt sie den Druck in der jetzigen Familie eine Last zu sein, dem sie entkommen möchte, indem sie finanziell unabhängig wird. Nichtsdestotrotz verwirft Simone ihre Berufswünsche und Bildungspläne nicht, da sie unbedingt studieren möchte.

Lena wurde von ihrer Mutter allein großgezogen, die Familie verfügte über wenig materielle und kulturelle Ressourcen und gehörte eher dem kleinbürgerlichen Milieu an. Lenas Mutter war trotzdem bemüht, ihrer Tochter eine gute Ausbildung zukommen zu lassen, auch wenn es dafür notwendig sein sollte eine private Schule zu zahlen. Ein Bildungsabschluss ist für Lena eine Garantie dafür, ein existenziell abgesichertes Leben führen zu können. Sie strebt einen hohen Bildungsabschluss an, der für sie zum sozialen

Aufstieg führt, womit sie eine Ausnahme bei den untersuchten Fällen darstellt. Ihr Wunsch einen Hochschulabschluss zu erreichen, wird von Lenas Mutter stark unterstützt. In der Familie scheint es jedoch bisher keine solche Bildungstradition gegeben zu haben. Lena hat Interesse an psychosozialen und gesellschaftlichen Themen, sowie an Kunst und Kultur. Grundsätzlich wünscht sich Lena mehr im Leben leisten zu können und gut zu verdienen, dennoch sind diese Wünsche sehr abstrakt, da sie mit ihrer Mutter eher einen bescheidenen Lebensstil pflegt. Daher ist es ihre Grundeinstellung zur Arbeit, dass diese notwendig ist, um im Leben eine gewisse Sicherheit zu haben.

5.3.2 Handlungsorientierungen und Wirkung der milieuspezifischen Mechanismen

Alle fünf Befragten waren bestrebt eine gute, den eigenen Interessen entsprechende, Ausbildung zu bekommen. Dieser Wunsch wird jedoch aus den unterschiedlichen Handlungsdispositionen zur Bildung und Beruf begründet. In diesem Zusammenhang wurden in Anlehnung an die „Elementarkategorien der Habitusanalyse“ (siehe Anhang 4), für die Analyse der Übergangssituation, relevante Handlungstypen herausgearbeitet:

- *sicherheits- und aufstiegsorientiert bzw. Statuserhalt;*
- *selbstwirksam und systemorientiert*

Diese Handlungstypen sind idealtypisch und lassen sich keinem bestimmten Milieu zuordnen. Aber sie können als Charakteristiken der persönlichen Handlungsorientierung im Erreichen der Bildungs- und Berufsziele verstanden werden. In Rahmen dieser Arbeit kann nur begrenzt auf die Handlungstypen eingegangen werden. Die Handlungsdispositionen einer Person können durch mehrere Handlungstypen erfasst werden, dennoch ist es an dieser Stelle nicht das Ziel die Handlungen von Einzelnen zu erklären, sondern das milieuspezifische daraus herauszulesen. Im Fokus bleiben hier die Handlungsdispositionen, die innerhalb einer gewissen Dynamik der sozialen Position und im Rahmen gesellschaftlicher Strukturen erklärt werden können. Weiters werden Beispiel für die erläuterten Handlungstypen gegeben.

Kennzeichnend für eine *Sicherheitsorientierung* ist der Wunsch eine berufliche Qualifikation anzustreben, die einen Arbeitsplatz nach dem Bildungsabschluss garantiert

und damit die eigene finanzielle Existenz sichert. Als Beispiele können hier die Fälle von Lena und Simone angeführt werden. Die beiden jungen Frauen wollen einen höheren Bildungsabschluss erreichen, um sich damit eine gewisse Position am Arbeitsmarkt zu sichern. Sprich, je höher die Qualifikation, desto mehr Chancen am Arbeitsmarkt! So Simone:

„Und dann werde ich auf die Wirtschaftsuniversität gehen und studieren. Und nachher habe ich eigentlich jeden (/), kann ich (..) Polizistin bis runter in den Einzelhandel alles werden. Da habe ich dann eine große Auswahl an Berufen“. (Simone)

„Und dass man selber, sagen wir mal, genug verdient um sich über's Wasser zu halten“ (Lena).

Simone und Lena investieren in das Bildungskapital. Das Ziel ist dabei eine Arbeitsstelle bekommen zu können, mit der sie sich ein „normales“ Leben leisten können. Das ist im Sinne der Selbstversorgung bzw. der Versorgung der eigenen Familie in der Zukunft gemeint. Auch Jordan ist in seinen Handlungsdispositionen sicherheitsorientiert. Zwar hat er ehrgeizige Ziele und strebt eine Karriere in seinem Beruf an, will jedoch auf dem Weg dorthin keine Abbrüche riskieren. Hier erkennt man Milieumuster: bei ähnlichen Handlungsorientierungen werden unterschiedliche Bildungswege eingeschlagen, die mit der Traditionslinie des eigenen sozialen Umfelds einhergeht.

Unter der *Aufstiegsorientierung* bzw. *Statuserhalt* sind deutlich hoch gestellte Karriereziele zu verstehen und auch der Wunsch, durch den Beruf einen hohen gesellschaftlichen Status oder einen modernen und angesehenen Beruf zu erreichen bzw. den erreichten sozialen Status weiter zu bewahren. Dabei handelt es sich um ein Konkurrenz- und Leistungsdenken. Der aufstiegsorientierte Handlungstyp lässt sich bei Manar und Fabian feststellen. Sie zeigen eine gute Resilienz und die Bereitschaft Zeit und Ressourcen in gute Bildung zu investieren.

Für Manar ist ein universitärer Abschluss die unausweichliche und einzig mögliche Bildungslaufbahn; andere Handlungsoptionen in Bezug auf Arbeit und Beruf werden dadurch eingeschränkt. Diese Orientierung ist typisch für das akademischen Milieu, denn eine niedrigere Bildungsqualifikation würde einen sozialen Abstieg bedeuten; somit bedeutet es hier keine Aufstiegsorientierung, sondern den Statuserhalt. Obwohl Manar

um ihre Bildungschancen zu kämpfen hat, fühlt sie sich durch ihren Migrationshintergrund an der Schule oft benachteiligt. Sie kann es nicht akzeptieren, mit den anderen MigrantInnen in eine Schublade gesteckt zu werden, weil sie „Ausländerin“ ist. Für sie ist es wichtig, dadurch nicht weniger Chancen zu haben.

Manar und Fabian finden sich im selektiven Schulsystem zurecht, sie nehmen es, als einen Wettbewerb an und wollen unter den Besten sein:

„Ich bin nicht gewohnt so viel zu machen, aber jetzt, also komisch wie schnell ich mich angepasst habe. [...] Also nach ein paar Monaten ist es so, dass man muss sich irgendwann mal angewöhnen, wie schwer das ist? Aber Fünfte ist ja auch nicht schwer, dann kommt die Sechste, Siebente vielleicht Achte, ja. Wenn wir alle da zusammen hinkommen, weil ich bin mir nicht sicher bei allen, aber naja vielleicht schaffen sie es, ja.“ (Manar)

„Also ein paar wurden ja eingeladen zum Programmieren. Da war ich auch dabei. Die Besten aus jeder Klasse.“ (Fabian)

Obwohl die beide jungen Menschen aufstiegsorientiert sind, bleiben ihre Ansprüche innerhalb des jeweiligen Milieus. Beispielweise strebt Fabian nach einem hohen Einkommen und Prestige im Beruf, will aber dabei keinen großen sozialen Sprung machen, sondern sein materielles und kulturelles Kapital aufwerten, was charakteristisch für die Traditionslinie der Facharbeit und der praktischen Intelligenz ist.

Die beiden weiteren Handlungstypen sind folgendermaßen zu verstehen: mit *Systemorientierung* ist der Wunsch gemeint, eine eigene Position in der gesellschaftlichen Hierarchie zu finden bzw. sich anzupassen. Demgegenüber steht die *selbstwirksame* Handlungsorientierung, die sich im Glauben an die eigene Leistung und den Wunsch nach Autonomie ausdrückt. Als ein Beispiel für *Systemorientierung* kann der Fall von Jordan genannt werden. Sein Berufsziel ist es als Koch Karriere zu machen und sich dabei eine stabile und aus seiner Sicht, prestigehafte gesellschaftliche Position zu sichern. Dank seiner Hierarchiegebundenheit vertraut er auf die gegebenen Strukturen in der Gastronomiebranche und sieht für sich dabei klare Chancen, sein Ziel auch zu erreichen. Ein hohes Bildungsniveau ist ihm nicht wichtig und er distanziert sich stark davon, da es für ihn ein hohes Risiko bedeutet. Eine solche Einstellung entspricht der typischen Haltung seines sozialen Umfelds und das entspricht ganz klar einer milieuspezifischen Handlungsdisposition.

Der Fall von Manar kann auch für den selbstbestimmten Handlungstyp angeführt werden. Manar setzt sehr stark auf ihre Selbstwirksamkeit: „*Ich werde nie etwas im Leben erreichen, wenn ich einfach aufhören würde*“ (Manar). Sie verurteilt ihre KlassenkollegInnen, die aus ihrer Sicht viel zu lässig und passiv in ihrer Lernleistung sind und somit keine Chance haben werden, die Schule mit Matura abzuschließen. Dabei blendet Manar die individuellen Ressourcen und Möglichkeiten aus, die eben in ihrer Familie vorhanden sind. Sie vertraut darauf, dass durch den eigenen Willen und die eigene Leistung alle Ziele erreicht werden können.

An dieser Stelle merke ich an, dass die befragten Jugendlichen sich während der Durchführung der Forschung (über die drei Wellen hinweg) in einer dynamischen Entwicklungsphase der ersten Berufsbildung befanden. In diesem Alter können sich die Handlungsdispositionen noch rasch ändern. Dennoch sind bei denjenigen Jugendlichen, die ihren Bildungsweg konsequent verfolgt haben, auch die Dispositionen im Laufe der drei Jahre ziemlich stabil geblieben.

Wie bereits erwähnt, sind die beschriebenen Handlungstypen ausschließlich idealtypische Kategorien von Handlungsorientierungen, durch die jedoch die typischen Milieumuster und somit auch die Reproduktion der sozialen Ungleichheit ans Licht kommen.

6. Schlusswort

6.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Das zentrale Erkenntnisinteresse meiner Arbeit war die Bildungs- und Berufswahl der Jugendlichen in ihrem Streben nach freier und selbstbestimmter Lebensgestaltung als Ausdruck ihrer sozialen Position. Ziel der Arbeit war es, die Mechanismen der Reproduktion von sozialer Ordnung und sozialer Ungleichheit im Bildungssystem aufzudecken. Die zentralen Forschungsergebnisse werden nachfolgend entlang der entwickelten Forschungsfragen dargestellt:

1. Die erste Frage war auf die Untersuchung der Dispositionen zu Arbeit und Beruf bzw. die Bildungsaspirationen der SchülerInnen von Neuen Mittelschulen in der Abschlussklasse, die auf ihren subjektiven Möglichkeitsraum verweisen, ausgerichtet. Außerdem wurden nicht nur die, von den Befragten wahrgenommene Bildungsmöglichkeiten erfragt, sondern auch die Bildungsoptionen, welche sie ausgeschlossen hatten. So konnten auch Erkenntnisse über die milieuspezifischen Bildungsdispositionen der Befragten gewonnen werden. Aus der Analyse des subjektiven Möglichkeitsraums konnte erkannt werden, dass die Bildungsaspirationen der Jugendlichen in der Übergangsphase milieuspezifisch geprägt waren. Besonders sichtbar wurde das in *der ersten Welle*, bei der die Wahl der Ausbildungsform zentral war. Denn diese Wahl stand bei der Entscheidungsfindung im Vordergrund. Dabei wurden von den Jugendlichen nur jene Ausbildungsformen wahrgenommen, die ihrem sozialen Umfeld (Milieu) bzw. den Vorstellungen ihrer Eltern entsprach. Die alternativen Ausbildungsformen wurden entweder als nicht „passend“ oder als zu „herausfordernd“ bezeichnet und abgelehnt oder gar ausgeblendet. Die Berufswünsche der Befragten hingen mit deren persönlichen Interessen, Zukunftszielen, Träumen sowie positiven Erfahrungen zusammen. Jedoch wurde der Weg zur ihrer Realisierung klar an das Milieu bzw. an die familiären Ressourcen angepasst. Obwohl die Arbeits- und Berufsvorstellungen sehr idealistisch waren, wurden von den Jugendlichen ganz konkrete und pragmatische

Zwischenschritte geplant, um die gewünschte Ausbildung auch erfolgreich umsetzen zu können.

2. Die zweite Forschungsfrage konzentrierte sich auf die Untersuchung der Veränderung des subjektiven Möglichkeitsraums binnen zwei Jahren nach Abschluss der Neuen Mittelschule. Zentral war es auch, die Gründe für diese Veränderungen zu untersuchen. Dabei konnte herausgefunden werden, dass die Wahrnehmung der eigenen Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Bildung und Beruf sich stark verändert haben. Zum einen veränderte sich der subjektive Möglichkeitsraum v.a. dann, wenn sich das soziale Umfeld ändert, praktisches Wissen erworben wird oder weitere Berufsinformationen eingeholt wurden. Zum anderen wird der subjektive Möglichkeitsraum von den Bildungs- und Arbeitsmarktstrukturen beeinflusst, wobei es zu Erfolgen bzw. Misserfolgen beim Lernen oder der Verwertung der Bildungsabschlüsse kommt. Diese beiden Einflussfaktoren führten zu einem pragmatischeren Blick auf die zukünftige Arbeit und den Beruf und somit zur Neubewertung der eigenen Chancen und Möglichkeiten mit dem angestrebten Bildungsabschluss auch den gewünschten Arbeitsplatz zu bekommen und dadurch seine eigenen gesteckten Ziele auch zu erreichen. An diesen Wendepunkten wurden die milieuspezifischen Handlungsdispositionen wirksam und führten dementsprechend zu einer Erweiterung oder Einschränkung der wahrnehmbaren Möglichkeiten der Jugendlichen.
3. Die dritte Forschungsfrage beschäftigte sich damit, wie sich die Veränderungen im subjektiven Möglichkeitsraum auf den Habitus der Befragten zurückführen lassen. Bei der Analyse wurde der Versuch unternommen, aus der ökonomisch-beruflichen Position der Herkunftsfamilie sowie den anderen Faktoren, wie beispielsweise den Freizeitsinteressen der Jugendlichen und sie so einer sozialen Klasse zuordnen zu können. Um den Habitus entschlüsseln zu können, mussten die Handlungsmuster der Befragten untersucht werden, um dann daraus idealtypische Handlungstypen ableiten bzw. entwickeln zu können. Diese Handlungstypen stehen für die Charakteristik der persönlichen Handlungsorientierung beim Erreichen der Bildungs- und Berufsziele. Diese Handlungsorientierungen wiederum können keinem bestimmten Milieu

zugeordnet werden, sondern stellen einen Teil des Habitus dar, wodurch sich das individuelle Handeln erklären lässt. Dabei konnten bestimmte Milieumustern erkannt werden, die bei ähnlichen Handlungsorientierungen zwar zu den unterschiedlichsten Entscheidungen bei den Bildungswege führen, aber mit der Traditionslinie des eigenen sozialen Umfelds übereinstimmen. Es wurden also jene Möglichkeiten wahrgenommen und aufgegriffen, die den durch das eigene Milieu geprägten Vorstellungen, Aspirationen und Ansprüchen an Bildung und Beruf entsprachen. So wurden die milieuspezifischen Handlungsmuster, bei der Bildungs- und Berufsentscheidung wirksam.

Ich bringe die zentralen Ergebnisse noch einmal auf den Punkt: Die Wahl der Ausbildungsform wurde von allen Befragten entsprechend den Bildungsansprüchen ihrer Familie bzw. den Bildungsqualifikationen der Eltern getroffen. Die Passungsverhältnisse zwischen der Ausbildungsform, dem gewählten Beruf und der eigenen sozialen Position führten dazu, dass die Heranwachsenden ihren gewählten Bildungsweg als „passend“ wahrgenommen haben. Angesichts dieser Analyseergebnisse kann man von einer unmittelbaren Klassenreproduktion sprechen, die durch die Bildungsstrukturen reproduziert wird. Es kann also festgestellt werden, dass bei der Bildungs- und Berufswahl der Jugendlichen die milieuspezifischen Reproduktionsmechanismen einen entscheidenden Einfluss gehabt haben. Abschließend ist noch anzumerken, dass sich die jungen Erwachsenen noch im Bildungsprozess befinden und, dass es noch nötig ist, weitere Schritte in das Erwerbsleben zu setzen, die weiterhin noch zum sozialen Auf- oder Abstieg führen können.

6.2 Conclusio

Um nochmals auf die objektiven Bedingungen der Übergangssituation zwischen Schule und Beruf zurückzukommen, kann konstatiert werden, dass das österreichische Bildungssystem nicht allen die gleichen Chancen bietet. Denn diese Chancen und Möglichkeiten sind an die Bildungsstrukturen, wie z.B. die erforderliche Notenleistung für die Aufnahme in die jeweilige Ausbildung, gebunden. Die Notenbeurteilung erfolgt

nach unterschiedlichem Leistungsniveau, die das Bildungsprogramm in zwei Standards aufteilt: den Standard der Hauptschule und das Niveau und der Standard der AHS (BMBWF 2021). Diese Aufteilung ist ein Teil des Selektionsmechanismus, die durch das Bildungssystem erfolgt und zur weiteren Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen, sowohl in Bezug auf die Bildungschancen als auch in Bezug zum Zugang zur zukünftigen beruflichen Ausbildung, führt. Die erste Selektion geschieht in der Volksschule und die Kinder, die in die Neuen Mittelschule gewechselt haben, werden in vier Jahren erneut vor so eine Übergangssituation gestellt, die ein weiterer Teil des Selektionsprozesses ist. Laut der Übertrittstatistik (Statistik Austria 2021) wird über die Hälfte der begonnenen Ausbildungen von Absolventinnen der Neuen Mittelschulen in den nächsten Jahre abgebrochen. Allerdings wurden in dieser Arbeit Fallbeispiele von sehr motivierten und zielstrebigem jungen Menschen untersucht, die nach dem Abschluss der NMS ihren Bildungsweg fortgesetzt haben. Dennoch waren auch sie in der Übergangssituation mit vielen Herausforderungen konfrontiert. Wie die Ergebnisse der Studie *Wege in die Zukunft* zeigen, gehören die SchülerInnen aus den NMS in Wien vielfältigen Gruppen an und kommen nicht zwingend aus bildungsbenachteiligten Familien (Flecker, Wöhrer und Rieder 2020), worauf auch die Heterogenität der untersuchten Gruppe in der vorliegenden Arbeit hinweist.

Um die Problematik der Übergänge von Jugendlichen sozialwissenschaftlich zu untersuchen, wurde der Zugang über die Sozialtheorie Pierre Bourdieus' (Bourdieu und Passeron 1964, 1970) gewählt, da sie die Ungleichheit im Bildungssystem und deren Rolle für die Reproduktion der sozialen Ordnung umfassend erklärt und auch heute noch nicht an Aktualität verloren hat. So finden sich in der Forschungsergebnisse der dargestellten Studien und die Ergebnisse meiner Arbeit die Thesen von bourdieusche Theorie wieder. Nämlich zeigen die Ergebnisse deutlich, dass nicht Allen die gleichen Chancen im Bildungssystem geboten werden. Außerdem werden mögliche Bildungsangebote auch deshalb nicht angenommen, weil sie von den Jugendlichen übersehen oder als „nicht passend“ empfunden werden. Sie schließen diese Möglichkeiten völlig aus, da sie sich außerhalb ihres subjektiven Möglichkeitsraums befinden.

Nichtsdestotrotz findet in der Gesellschaft ein zunehmender Individualisierungsprozess statt, der uns vorgaukelt, dass jeder die Fähigkeit besäße sein Leben nach eigenen

Wünschen gestalten zu können. Um die bourdieusche Theorie mit der Perspektive des biographischen Handelns zu ergänzen, wurde der Aspekt der Agency in die Arbeit miteinbezogen. Der Agency-Aspekt erkennt einerseits die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen als kreative AkteurInnen an, bezieht aber andererseits auch den strukturellen Rahmen, innerhalb deren sich die AkteurInnen bewegen, mit ein.

Nachfolgend werden die wichtigsten Ergebnisse meiner Arbeit in Bezug auf den eingebrachten Forschungsstand und der Theorie reflektiert.

Dynamik im sozialen Raum und Agency

Wie aus den Ergebnissen der Studien der Milieuforschung abzuleiten ist, vollzieht sich innerhalb der Klassen ein sozialer Wandel, was aber nicht zu deren Auflösung, sondern zu einer Ausdifferenzierung führt (Bremer und Teiwes-Kügler 2013, S. 95). So können die Verschiebungsprozesse in der Reproduktion der sozialen Ordnung als horizontale *Pluralisierung* innerhalb der Klassen charakterisiert werden (ebd.). Ein wichtiges Ergebnis der Arbeit war, dass bei den untersuchten Jugendlichen eine unmittelbare Klassenreproduktion zu beobachten war. Dennoch waren diese Jugendlichen bereit, große Anstrengungen zur Steigerung ihres kulturellen Kapitals zu unternehmen, in dem sie sich die Erreichung eines Bildungsabschlusses als Ziel gesetzt haben. In den Familien einiger Jugendlichen gab es bereits die Familientradition einen höheren Bildungsabschluss anzustreben, was aber nicht zu einem Klassenaufstieg führte. Den Erwerb von Bildung sieht Bourdieu als Ursache für die Transversalverlagerung des Kapitals (Bourdieu 2012), nämlich als Investition in das Bildungskapital, das in eine andere Kapitalsorte umgetauscht werden kann. Am meisten wurde dabei auf das ökonomische Kapital gezielt. Denn ein Bildungsabschluss soll den Zugang zu einer gut bezahlten Arbeit gewähren und es somit möglich machen, Güter kaufen zu können und den gewünschten Lebensstil zu erreichen. Aber auch der Wunsch durch den erreichten Bildungsabschluss, einen prestigeträchtigen Beruf ergreifen zu können und damit das symbolische Kapital zu bereichern, wird v. a. von den männlichen Jugendlichen, als erstrebenswertes Ziel bezeichnet. Denn das symbolische Kapital verspricht eine Sicherung der sozialen Position und kann wiederum in ökonomisches Kapital umgetauscht werden.

Die Verlagerungen des Kapitals können zu einer Veränderung des Habitus führen, wobei diese Veränderung durch den Generationenwechsel²⁹ und besonders bei den Übergangsprozessen in das Erwerbsleben sichtbar werden (Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017). Da im Forschungsmaterial die Daten zu den Verwandten und auch den Großeltern der Befragten vorhanden waren, konnten diese Annahmen von Milieu-Studien teilweise bestätigt werden. Also verweisen die Veränderungen des Kapitals über den Generationenwechsel darauf, dass das eigene Milieu nicht ausnahmslos durch das soziale Handeln stets reproduziert wird. Sondern einige Jugendliche strebten nach höheren Bildungsabschlüssen und nach einem anderen Lebensstil als in der Herkunftsfamilie, wobei dieser Bestrebung eben von der Familie unterstützt wurden. Nichtsdestotrotz wurden ihre Entscheidungen durch die milieuspezifischen Handlungsdispositionen, die in den Habitus eingelegt sind, geleitet. So haben sich nicht nur die Bildungsdispositionen bei der Wahl des Berufs- und der Ausbildungsform als wirksam erwiesen, sondern auch andere persönliche Handlungsdispositionen, die jedoch für das jeweilige Milieu typisch waren und für die Entscheidungen der Jugendlichen eine Rolle gespielt haben.

Die analytischen Kategorien der Übergangsforschung wie beispielsweise das Geschlecht, die Ethnizität und der Migrationshintergrund, vereint Bourdieu unter dem Begriff Habitus. Habitus meint eine allgemeine Grundhaltung der Person, welche deren Verhalten und Lebensstil bestimmt. Darüber hinaus soll auch das Thema Migration im Bildungskontext und im Verhältnis zu den drei zentralen Elementen seiner Theorie (nämlich Feld, Habitus und Kapital) betrachtet werden. Obwohl Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als besonders benachteiligte Gruppe in Bezug auf den Bildungszugang betrachtet werden, kann der Migrationshintergrund auch als Ressource betrachtet werden. Bei den in dieser Arbeit untersuchten Jugendlichen konnte der Vorteil, den der Migrationshintergrund für sie brachte, besonders gut beobachtet werden. Das Bildungsniveau der Eltern bei den SchülerInnen der Neuen Mittelschulen mit Migrationshintergrund (in der ersten Generation) war nämlich höher als bei den Jugendlichen, deren Eltern in Österreich geboren wurden (Flecker, Wöhrer und Rieder 2020). Die Bildungsaspirationen dieser Jugendlichen sind dementsprechend auch hoch, können jedoch durch den Selektionsprozess des österreichischen Bildungssystems seltener realisiert werden. Dies führt zu einer Diskrepanz zwischen Handlungsansprüchen bzw. -bedürfnissen und Handlungsbedingungen in Bezug auf Bildung und Beruf. Denn

²⁹ Unterschiede im erworbenen Kapital und der Lebensführung zwischen den Generationen einer Familie.

auf der einen Seite gibt es das Bedürfnis nach freier Entscheidungsmöglichkeit und der Nutzung der verfügbaren Bildungsmöglichkeiten. Auf der anderen Seite sind es die Aufnahmekriterien und die mangelnden Bildungsressourcen, die besonders bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch stärker ungleich verteilt sind und sie so einschränken. Aus den Ergebnissen ist jedoch abzulesen, dass die fehlenden Bildungsressourcen durch das kulturelle und ökonomische Kapital der Familie ausgeglichen werden können, z.B. in Form von Nachhilfeunterricht oder dem Besuch einer privaten Bildungsinstitution. V. a. bei MigrantInnen mit unzureichenden Deutschkenntnissen, ist zu erkennen, wie wichtig die bestehenden Ressourcen in der Familie sind, um in der gewünschten beruflichen und schulischen Ausbildung weiterzukommen.

Abschließend ist zu sagen, dass das kulturelle Kapital für *Bourdieu* eine Schlüsselkategorie zur Analyse von sozialen Benachteiligungsprozessen ist. Aber Kapital ist keine starre Ressource, sondern kann durch andere Kapitalsorten kompensiert bzw. getauscht werden.

Die Handlungsfähigkeit

Wie bereits angeführt wurde, hatten die Jugendliche ihre Bildungspläne beim Abschluss der NMS bereits konkret formuliert. Diese Pläne entsprachen den für das jeweilige Milieu üblichen Vorstellungen und/oder den Vorstellungen der Eltern. Die Berufsbilder der Jugendlichen, die im Forschungsprojekt unter die (definierte) Gruppe der idealistischen Bildungsaspirationen fielen (Astleithner, Vogl und Mataloni 2020), waren wenig realistisch. Trotz dieser unrealistischen Berufsbilder konnten sie ihre, damit verbundenen, Zukunftsträume so inkorporieren, dass es zu einer hohen Motivation kam, sodass sie ihre Bildungsziele auch erreichen konnten. Die unmittelbaren Bildungsschritte oder realistische Bildungsaspiration (ebd.) waren gut überlegt, klar formuliert und schienen auch erreichbar zu sein. Mit den Veränderungen des subjektiven Möglichkeitsraumes, also mit der Erweiterung oder Einschränkung der wahrnehmbaren Möglichkeiten der untersuchten Jugendlichen, haben sich auch die Bildungsaspirationen geändert. Dabei kam es entweder zur Reduktion der Bildungsaspirationen oder umgekehrt zu deren Ausbau, also dem Wunsch nach einer weiteren bzw. höheren Ausbildung zu machen. Daraus ist zu schließen, dass es für die Aufrechterhaltung der intrinsischen Motivation wichtig

ist (Stauber, Pohl und Walther 2007), sich solche Ziele zu setzen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit auch zu einem erfolgreichen Abschluss führen. So gesehen hat die Anpassung der Bildungsaspirationen einen positiven Effekt auf den Übergang der befragten Jugendlichen gehabt.

Wenn man den Blick darauf lenkt, ob die Jugendlichen den Übergang auch erfolgreich gemeistert haben, dann kann der Schluss gezogen werden, dass die jungen Erwachsenen in ihren Entscheidung zwar durch Milieu-Passungen geleitet sind, aber auch die Fähigkeit haben, einen individuellen Umgang mit dem strukturellen Rahmen zu finden, um die persönliche Ziele zu erreichen. In diesem Streben sind sie kreativ und suchen nach weiteren Möglichkeitsräumen, die es möglich machen, dass ihre Träume und Wünsche auch verwirklicht werden können. Auf dem Weg dorthin ändern sich manchmal ihre Ziele, wie beispielsweise der Wunsch sich weiterzubilden, ein anderer Beruf zu lernen oder ins Ausland auszuwandern. Beim Formulieren dieser Ziele zeigt sich der individuelle Zugang mit der persönlichen Situation, der weder auf das Milieu, noch auf die verfügbaren Ressourcen reduziert werden kann.

6.3 Inhaltliche Limitierung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden fünf Fälle von SchülerInnen der Neuen Mittelschule analysiert. Das Gemeinsame an den untersuchten Fällen war die Ausgangssituation und die konsequente Ausübung der beruflichen bzw. schulischen Ausbildung. Die Unterschiede zwischen den Fällen, in Bezug auf die sozio-ökonomische Situation sowie die Berufs- und Bildungswahl, waren dagegen sehr groß. Deshalb war es eine große Herausforderung die verschiedenen Fälle miteinander zu vergleichen. Trotz dieser Heterogenität konnten die ausgewählten Fälle gut dargestellt werden. Bei dieser kleinen Fallzahl lassen sich die Ergebnisse nicht auf die allgemeine Gruppe von Jugendlichen mit ähnlichen Merkmalen übertragen, denn in der qualitativen Analyse liegt der Schwerpunkt auf der Analyse jedes Einzelfalls. Nichtsdestotrotz können die gewonnen Ergebnisse symbolisch auch für die anderen Jugendlichen in derselben Übergangssituation stehen, da sie die Mechanismen der Reproduktion der soziale Ungleichheit klar aufzeigen. Die

qualitative Analyse hat auch die unbewusste Ebene mituntersucht und gezeigt, wie tief die milieuspezifischen Handlungsdispositionen in den persönlichen Entscheidungen verankert sind.

Einerseits decken sich die vorliegenden Ergebnisse mit Erkenntnissen aus bestehenden Studien der Milieuforschung und Studien zur Ungleichheit im Bildungssystem, die sich ebenfalls mit den Übergangsaspekten beschäftigt haben. Andererseits wurde in meiner Forschungsarbeit auf die biographische Perspektive der AkteurInnen selbst eingegangen, sowie der Veränderung dieser im Zeitverlauf. Außerdem spiegeln sich in den Ergebnissen die Aspekte des gesellschaftlichen Wandels. Sehr interessant ist es nämlich, wie die jungen Erwachsenen sich in einem hochentwickelten bilateralen Raum, wie Wien, in einem großen Pool an Bildungsangeboten orientieren und sich bei Bedarf auch umorientieren können. Dabei gingen ihre Berufswünsche sogar über die Landesgrenzen hinaus, denn sie waren teilweise auch daran interessiert im Ausland zu studieren oder zu arbeiten. Der Wunsch ins Ausland gehen zu wollen, wurde von den einzelnen Jugendlichen unterschiedlich begründet. Einige argumentierten es mit den für sie besseren Bildungsangeboten, Berufsaussichten und Aufstiegschancen und/oder der Lust darauf andere Länder kennenzulernen.

Aus Sicht der Milieuforschung und in Hinblick auf den sozialen Wandel, der im Fokus der rezenten Milieuforschung steht, wäre es spannend zu untersuchen, wie sich die Migration der jungen Erwachsenen auf ihre soziale Position auswirken könnte. V.a. wäre es spannend herauszufinden, was es für die Jugendlichen bedeutet würde, deren Eltern nach Österreich eingewandert sind. Denn oft schätzen besonders diese Jugendlichen ihre Chancen in Österreich so gering ein, dass sie selbst bereit wären wieder auszuwandern. Mein Vorschlag wäre dementsprechend, das Thema Migration im Rahmen der Übergangsforschung, nicht nur unter dem Aspekt der Einwanderung nach, sondern auch der Auswanderung aus Österreich zu berücksichtigen und genauer unter die Lupe zu nehmen.

Wichtig ist noch der Hinweis, dass die Übergangsphase der untersuchten Jugendlichen zum Zeitpunkt der Beendigung meiner Forschung, noch nicht abgeschlossen war. Deshalb ging es bei der Ergebnisaufbereitung und -darstellung auch ein Stück weit, um eine Prognose der weiteren Entwicklung. Es wäre deshalb zu empfehlen, die Forschung

an der untersuchten Gruppe fortzusetzen und sich die Veränderungen in den weiteren zwei Wellen des Institutsprojekts „Wege in die Zukunft“ anzuschauen.

Anhang 1. Interviewleitfaden WAVE 1

Gesprächsleitfaden WAVE 1

Gesprächsbeginn und Setting:

Smalltalk

Der/die BeobachterIn sitzt etwas abseits, sodass kein Dreiergespräch entsteht oder der/die SchülerIn unsicher ist, wen er/sie adressieren soll. Dem/der SchülerIn die BeobachterInnen-Funktion so erklären, dass die Person hier ist, um besonders auf den/die InterviewerIn zu schauen und sich gegebenenfalls einzubringen, falls der/die InterviewerIn vergessen sollte, etwas anzusprechen.

Über zeitlichen Rahmen informieren und Umgang mit der Pause besprechen (wenn der/die SchülerIn einverstanden ist, die Pause ausfallen lassen und dafür ggf. früher Schluss machen, sodass der/die SchülerIn noch Pause machen kann vor der nächsten Stunde oder aber auch individuell Pausen anbieten, wenn die Konzentration nachlässt).

Erklärung, wer der/die Interviewer/in ist. Dann die wichtigsten Informationen zum Projekt besprechen und dem/der Jugendlichen die Möglichkeit geben, Fragen zu stellen:

- Um was geht es in dem Projekt, was wollen wir herausfinden
- Was passiert mit den Gesprächen (Aufnahme, Verschriftlichung)
- Wie werden die Daten verändert (Anonymisierung)
- Wie werden die Daten verwendet? (Verwendung für Forschungsarbeiten)

Interviewform erklären: Wir verwenden den Terminus „Gespräch“ statt Interview (eine Eingangsfrage, dann nicht unterbrechen, so ausführlich erzählen wie er/sie möchte, genug Zeit, Nachfragen erst später)

Es gibt keine richtigen und falschen Antworten, wir bewerten nichts.

(AUFNAHMEGERÄT EINSCHALTEN)

Eingangsfrage:

Wenn Du an Dein ganzes Leben denkst, an was kannst Du Dich erinnern?

Wenn Du einmal zurückdenkst an die Zeit, als Du ein Kind warst, wie Du aufgewachsen bist, kannst Du mir vielleicht erzählen, was das erste ist, woran Du Dich Erinnerst und dann was danach so alles passiert ist bis zum heutigen Tag?

Du kannst Dir dazu so viel Zeit nehmen, wie Du möchtest und ich werde Dich vorerst nicht unterbrechen, sondern mir nur Notizen zu Fragen machen, die ich später noch stellen werde.

Immanente Nachfragen:

Das Nachfragen erfolgt erzählgenerierend entlang der Notizen der Haupterzählung der Jugendlichen. Wortlaut aus Haupterzählung aufgreifen und dann: „... kannst Du mir mehr dazu erzählen?“

Es werden alle Themen nachgefragt, die von den Jugendlichen selbst angesprochen wurden, insbesondere:

Familie, Kindheit, Freund/innen, Schule, Freizeit, Zukunftsvorstellungen, Orte, Wohnen

Dimensionen, denen jedenfalls gefolgt werden sollte, wenn sie angesprochen/angedeutet werden:

- Sexualität
- Erste Liebesbeziehung
- Migration
- Diskriminierungserfahrung
- Gewalt
- Sucht
- Sonstiges, das dem/der InterviewerIn besonders wichtig erschien

Exmanente Nachfragen allgemeiner Teil:

Diese Themen sollten dann gefragt werden, **wenn der immanente Nachfrageteil abgeschlossen ist** und diese Themen nicht von selbst zur Sprache gekommen sind.

Familie	<p><i>Kannst Du mir mehr von Deiner Familie erzählen?</i></p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Wer gehört eigentlich aller zu Deiner Familie dazu?</i> <p><u>Nachfragen nach Erlebnissen mit Personen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Du hast XY erwähnt, kannst Du mir von frühen Erlebnissen mit ihm/ihr erzählen und was Du so im Laufe Deines Lebens mit ihm/ihr erlebt hast?</i>
Kindheit	<p><i>Kannst Du mir von Erlebnissen erzählen, als Du ein Kind warst?</i></p>
Freund/innen	<p><i>Kannst Du mir von Deinen Freund/innen erzählen?</i></p> <p><u>Nachfragen nach Erlebnissen mit Personen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Du hast XY erwähnt, magst Du mir von Erlebnissen mit ihm/ihr erzählen?</i>
Freizeit/ Hobby	<p><i>Kannst Du mir erzählen, wie Du Deine Freizeit verbringst?</i></p> <p><u>Nachfragen nach Orten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Du hast von xy erzählt. Kannst Du mir mehr über den Ort erzählen, wo Du/ihr das macht?</i>

Exmanente Nachfragen spezifischer Teil WAVE 1: Schule und bevorstehender Übergang nach der 4. Klasse NMS

Diese Themen sollten dann gefragt werden, **wenn der allgemeine exmanente Nachfrageteil abgeschlossen ist** und diese Themen nicht von selbst zur Sprache gekommen sind.

Falls Themen schon erwähnt wurden, kann die Formulierung angepasst werden:

Du hast schon erzählt von xy. Magst du mir davon (noch mehr) erzählen?

<p>Schule</p>	<p><i>Kannst Du mir von Deinen Erfahrungen und Erlebnissen in der Schule erzählen?</i></p> <p><u>Jedenfalls nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>VERLAUF: Welche frühen Erinnerungen hast Du an die Schule und was hast Du bis heute so erlebt?</i> - <i>Kannst Du mir von Situationen erzählen, die Du in der Schule als schwierig erlebt hast?</i> - <i>Kannst Du mir davon erzählen, was Du in der Schule als schön erlebt hast?</i>
<p>Berufspraktische Tage</p>	<p><i>Du hattest ja bereits die berufspraktischen Tage. Kannst Du mir von Deinen Erlebnissen in diesen Tagen erzählen?</i></p>
<p>Zukunftsvorstellungen</p> <p>Kindheitsvorstellungen</p> <p>Familie</p> <p>Beruf</p>	<p><i>Kannst Du mir davon erzählen, was Du Dir für Dein weiteres Leben wünschst?</i></p> <p><i>Erinnerst Du Dich an Deine allerersten Zukunftswünsche als Kind und magst Du mir davon erzählen, was Du Dir damals für die Zukunft vorgestellt hast?</i></p> <p><i>Kannst Du mir davon erzählen, wie Du Dir Dein Familienleben in der Zukunft vorstellst?</i></p> <p><i>Kannst Du mir davon erzählen, wie Du Dir einen guten Job vorstellst?</i></p> <p><i>Kannst Du mir davon erzählen, wie Du Dir Dein berufliches Leben erwartest?</i></p> <p>Es geht um das Feld zwischen idealisierten (Kindheits-)Wünschen für die Zukunft und realistischeren Erwartungen aus Sicht der Jugendlichen.</p>
<p>Übergang</p> <p>Einflussfaktoren</p> <p>Soziales Umfeld</p>	<p><i>Kannst Du mir erzählen, was Du nach dem Schuljahr machen möchtest?</i></p> <p><u>Jedenfalls nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Könntest du mir mehr zu dieser Entscheidung erzählen und wie es dazu gekommen ist?</i> <p><i>Kannst Du mir von Erlebnissen oder Situationen erzählen, die für diese Entscheidung wichtig waren?</i></p> <p><i>Kannst Du mir davon erzählen, mit wem Du aller über die Zeit nach der 4. Klasse gesprochen hast?</i></p> <p><u>Trichterfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Kannst du dich noch an eine Situation erinnern, in der du mit xy darüber gesprochen hast, was du später machen willst?</i> - <i>Du hast davon erzählt, dass Du mit xy über die Zeit nach der Schule gesprochen</i>

<p>Institutionelle Hilfestellungen</p> <p>Spielräume</p>	<p><i>hast. Kannst Du Dich an Gespräche darüber mit anderen Personen erinnern? (Eltern/Geschwister/LehrerInnen/Freunde)</i></p> <p>Auf Diskrepanzen achten zwischen dem, was Jugendliche/r möchte und dem, was die andere Person (z.B. Eltern, Lehrer, etc.) gut fänden.</p> <p>Aufgreifen und nachfragen, wenn Hilfestellungen von bzw. Behinderungen durch Personen angesprochen werden. Mehr erzählen lassen.</p> <p><i>Hast Du Angebote für Jugendliche (z.B. wie BeratungslehrerInnen in Deiner Schule, Talentecheck der Wirtschaftskammer, Broschüren des BIZ, Berufsinformationsmesse, etc.) genutzt, als Du überlegt hast, was Du nach der 4. Klasse machen wirst?</i></p> <p><i>Kannst Du mir mehr davon erzählen?</i></p> <p><i>Welche anderen Möglichkeiten nach der 4. Klasse würden dich interessieren?</i></p>
<p>Vorbilder</p>	<p><i>Gibt es Menschen, die für Dich Vorbilder sind und möchtest Du von ihnen erzählen?</i></p> <p><u>Wenn es eigenerlebte Erfahrungen mit diesen Personen gibt:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Du hast XY erwähnt, kannst Du mir von frühen Erlebnissen mit ihm/ihr erzählen (und was Du so im Laufe Deines Lebens mit Ihm/ihr erlebt hast)?</i> <p>(Wenn man vermutet, dass es mehrere Erlebnisse über einen Zeitraum hinweg zu erzählen gibt)</p>

Gesprächsausstieg:

Ich bin am Ende mit meinen Fragen. Zum Abschluss möchte ich Dich fragen, ob Du mir von einem schönen Erlebnis erzählen möchtest – in Deinem bisherigen Leben oder auch eines von dem du in der Zukunft träumst?

Sozialstatistikfragebogen durchgehen (Das Aufnahmegerät laufen lassen)

Gesprächsende

Einverständniserklärung

Gemeinsames **Besprechen des Informationsblattes und der Einverständniserklärung.**

Interviewmemo

Es wird empfohlen, das Interviewmemo möglichst bald nach dem Interview zu erstellen – viele Eindrücke, nonverbale Signale, Gesprächsinhalte bevor/nachdem das Aufnahmegerät eingeschaltet wurde, vergisst man relativ rasch!

Anhang 2. Interviewleitfaden WAVE 2



Wege in die Zukunft – Gesprächsleitfaden WAVE 2

Gesprächsbeginn und Setting:

Erklärung, wer der/die Interviewer/in ist.

Anrede „Du“/„Sie“ klären.

Wichtigste Informationen zum Projekt besprechen, dem/der Jugendlichen die Möglichkeit geben, Fragen zu stellen:

- Worum geht es im Projekt, was wollen wir herausfinden?
- Was passiert mit den Gesprächen (Aufnahme, Verschriftlichung)?
- Wie werden die Daten verändert (Anonymisierung)?
- Wie werden die Daten verwendet (Verwendung für Forschungsarbeiten)?

Über zeitlichen Rahmen informieren:

- Wie lang hat der/die Befragte Zeit?
- Wir können uns so lang Zeit nehmen wie du möchtest.

Gesprächsablauf erklären:

Ich stelle dir am Beginn eine Frage und werde dich bitten, alles zu erzählen, was dir einfällt. Du kannst dir so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde dich nicht unterbrechen, sondern mir nur Notizen machen und dich später noch ein paar Sachen fragen.

Alles, was dir einfällt, ist wichtig. Es gibt keine falschen Antworten.

Wenn du auf manche Fragen nicht antworten willst, ist das völlig ok.

Ich würde das Gespräch wieder aufnehmen. Bist du damit einverstanden?

(AUFNAHMEGERÄT EINSCHALTEN)

Eingangsfrage:

Seit dem letzten Gespräch (mit uns) ist fast ein Jahr vergangen. Wenn du so an das letzte Jahr denkst: Kannst du mir bitte erzählen, was in dieser Zeit bei dir alles so war?

Immanente Nachfragen:

Das Nachfragen erfolgt erzählgenerierend entlang der Notizen zur Haupterzählung. Wortlaut aus Haupterzählung aufgreifen und dann:

„Kannst du mir mehr dazu erzählen?“

Es werden alle Themen nachgefragt, die von den Jugendlichen selbst angesprochen wurden, insbesondere Veränderungen:

„Kannst du mir mehr davon erzählen, was sich [in diesem Bereich] im letzten Jahr geändert hat?“

Netzwerkkarte mit exmanenten Nachfragen:

[InterviewerIn: Die Befragten selbst ausfüllen lassen. Bitte darauf achten, dass sowohl Name als auch „Rolle“ bzw. „Verwandtschaftsverhältnis“ eingetragen wurde, z.B. Bruder, Cousine, Opa, Freundin, Mitschülerin. Die Netzwerkkarte dient als Grundlage für Erzählungen.]

Netzwerkkarte: Wichtige Personen	<p>Trage wichtige Personen in deinem Leben in die Kreise ein.</p> <p><u>Nachfragen pro Person:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Kannst du mir mehr von [der Person] erzählen?- Wie verstehst du dich mit [der Person]?- Was machst du mit [dieser Person]?- Gibt es Erlebnisse mit [dieser Person], von denen du erzählen möchtest?- Gibt es Situationen, in denen dir [diese Person] hilft? Kannst du mir von einer solchen Situation erzählen?- Gibt es etwas, wo du [dieser Person] hilfst?- Wo lebt [diese Person]?- Wie hältst du Kontakt zu ihr? <p>Folgende Personen mit gleichen Fragen wie oben nachfragen, wenn nicht in Netzwerkkarte genannt:</p> <ul style="list-style-type: none">- Mutter / Vater <i>[ggf. auch nach Stiefmutter und Stiefvater fragen; zusätzlich diese Fragen stellen]</i><ul style="list-style-type: none">o Worüber redest du mit deiner Mutter / deinem Vater?o Unterstützt dich deine Mutter/dein Vater bei deinen Plänen und Wünschen?<ul style="list-style-type: none">▪ Wie unterstützt sie/er dich?▪ Fällt dir eine Situation ein, in der sie/er dir geholfen hat?o Was erwartet deine Mutter/dein Vater von dir? (hinsichtlich Bildung, Beruf, Familie – jetzt und in Zukunft)- Schwester / Bruder <i>[ggf. einzeln nachfragen, auch Halb-/Stiefgeschwister]</i>- Großmütter / Großväter <i>[ggf. einzeln nachfragen, auch Stiefgroßeltern]</i>
-------------------------------------	---

Exmanente Nachfragen:

[InterviewerIn: Diese Themen sollen nachgefragt werden, wenn sie nicht von selbst zur Sprache gekommen sind. Auch hier bitte möglichst erzählgenerierend fragen.]

Familie	<p>Kannst du mir mehr von deiner Familie erzählen?</p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Hat sich in deiner Familie im letzten Jahr etwas verändert?- Welche Veränderungen gab es?- Wie geht es dir mit diesen Veränderungen? <p>Gibt es noch andere Familienmitglieder, zu denen du etwas erzählen möchtest?</p>
---------	---

<p>Paarbeziehung</p>	<p>Hast du dich schon einmal verliebt gefühlt? Kannst du dich erinnern, wie es war, als du dich verliebt gefühlt hast? Möchtest du mir davon erzählen?</p> <p>Bist/Warst/Wärest du gern mit jemandem zusammen? Möchtest du mir darüber mehr erzählen?</p>
<p>Unbeliebte (aber wichtige) Personen</p>	<p>Gibt es jemanden, mit dem du viel zu tun hast, den du nicht so gern magst?</p> <p><u>Nachfragen pro Person:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kannst du mir etwas mehr von [dieser Person] erzählen? - Gibt es Situationen mit [dieser Person], von denen du erzählen möchtest?
<p>Freizeit</p>	<p>Kannst du mir erzählen, was du in der Zeit nach der Schule/Lehre oder am Wochenende machst?</p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Was machst du gerne? - Wofür hättest du gerne etwas mehr Zeit? - Gibt es etwas, was du nicht oder nicht (oft) genug machen kannst? <ul style="list-style-type: none"> o Was ist das? Kannst du mir mehr davon erzählen? - An welchen Orten verbringst du deine Freizeit?
<p>Ausbildung</p>	<p>Als nächstes würde ich gerne mit dir über Schule, Lehre und Arbeit reden: Kannst du mir erzählen, wie es nach der vierten Klasse weitergegangen ist?</p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kannst du mir von Erlebnissen oder Situationen erzählen, die für diese Entscheidung wichtig waren? - Kannst du mir davon erzählen, mit wem du über die Zeit nach der 4. Klasse gesprochen hast? <p><i>[InterviewerIn: Auf Diskrepanzen achten zwischen dem, was Jugendliche/r möchte und dem, was andere Personen (z.B. Eltern, Lehrer, etc.) gut fänden.]</i></p> <p>Kannst du mir von deinen Erfahrungen und Erlebnissen in der Schule / in der Lehre / in der Arbeit erzählen?</p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie war für dich die Suche nach einer Lehrstelle, einer Arbeit oder weiterführenden Schule? - Kannst du dich an eine Situation erinnern, wo du dir gedacht hast, dass du gerne etwas anderes machen würdest? <ul style="list-style-type: none"> o Was würdest du lieber machen? - Kannst du mir von Situationen erzählen, die du in der Schule oder Ausbildung als schwierig erlebst? - Kannst du mir davon erzählen, was du in der Schule oder Ausbildung als schön erlebst?

	<p>Kannst du mir erzählen, was du nach der Schule/nach der Lehre machen möchtest?</p> <p><u>Nachfragen:</u> Könntest du mir mehr zu dieser Entscheidung erzählen und wie es dazu gekommen ist?</p>
Zukunfts- vorstellungen	<p>Kannst du mir davon erzählen, wie du später einmal leben möchtest?</p>
Familie	<p>Wie stellst du dir das Zusammenleben mit deiner Familie in den nächsten Jahren vor?</p> <p><u>Nachfragen:</u> Möchtest du (weiter) bei deiner Familie wohnen?</p> <p>Wie stellst du dir deine eigene Familie in Zukunft vor? (wenn du eine haben möchtest)</p>
Beruf	<p>Kannst du mir davon erzählen, wie du dir einen guten Job vorstellst?</p> <p><u>Nachfragen:</u> Was ist für dich wichtig bei der Auswahl deines Berufs?</p> <p>Wie stellst du dir dein berufliches Leben vor?</p>
Gesprächsausstieg	<p>Ich bin am Ende mit meinen Fragen.</p> <p>Möchtest du mir zum Abschluss von einem schönen Erlebnis erzählen – in deinem bisherigen Leben oder auch eines, von dem du in der Zukunft träumst?</p>

Sozialstatistikfragebogen

[InterviewerIn: Bitte Fragebogen gemeinsam mit dem/der Jugendlichen durchgehen. Der Fragebogen soll als Anlass für Nachfragen verwendet werden. Falls bei einer Frage keine der Antwortkategorien passen sollte, bitte handschriftlich die zutreffende Antwort ergänzen und im Interviewmemo dokumentieren.]

Das Aufnahmegerät laufen lassen

Abschluss

Wie war das Gespräch für dich?

Haben wir etwas vergessen? Möchtest du mir noch etwas sagen?

Einverständniserklärung

[InterviewerIn: Gemeinsames Besprechen des Informationsblattes und der Einverständniserklärung.]

Einholen der Unterschrift

Gutscheine übergeben

Tablets werden unter allen Teilnehmenden im März 2018 verlost.

Anhang 3. Interviewleitfaden WAVE 3

Wege in die Zukunft – Gesprächsleitfaden WAVE 3

Gesprächsbeginn und Setting:

Erklärung, wer der/die Interviewer/in ist.

Anrede „Du“/„Sie“ klären.

Wichtigste Informationen zum Projekt besprechen, dem/der Jugendlichen die Möglichkeit geben, Fragen zu stellen:

- Worum geht es im Projekt, was wollen wir herausfinden?
- Was passiert mit den Gesprächen (Aufnahme, Verschriftlichung)?
- Wie werden die Daten verändert (Anonymisierung)?
- Wie werden die Daten verwendet (Verwendung für Forschungsarbeiten)?

Vorschlag Projektbeschreibung zur Orientierung:

Wir interessieren uns für das Leben von jungen Menschen in Wien, also für alles, was für dich zu deinem Leben so dazu gehört. Es geht z.B. um Themen wie Schule und Beruf, Freizeit, Freunde und Familie. Wir möchten damit erreichen, dass Erwachsene mehr über das Leben von Jugendlichen wissen und verstehen. Dabei interessiert uns auch, wie es mit der Zeit, beim Älterwerden, bei dir weitergeht.

Über zeitlichen Rahmen informieren:

- Wie lang hat der/die Befragte Zeit?
- Wir können uns so lang Zeit nehmen wie du möchtest.

Gesprächsablauf erklären:

Ich stelle dir am Beginn eine Frage und werde dich bitten, alles zu erzählen, was dir einfällt. Du kannst dir so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde dich nicht unterbrechen, sondern mir nur Notizen machen und dich später noch ein paar Sachen fragen.

Alles, was dir einfällt, ist wichtig. Es gibt keine falschen Antworten.

Wenn du auf manche Fragen nicht antworten willst, ist das völlig ok.

Ich würde das Gespräch wieder aufnehmen. Bist du damit einverstanden?

(AUFNAHMEGERÄT EINSCHALTEN)

Eingangsfrage:

Seit dem letzten Gespräch (mit uns) ist ungefähr ein Jahr vergangen. Kannst du mir bitte das letzte Jahr erzählen. Fang vielleicht in den Wochen/Tagen nach unserem Gespräch an und dann bis heute.

[Vorher recherchieren, wann das letzte Gespräch stattgefunden hat.

Hier ist zu beachten, ob interviewte Person an WAVE2 teilgenommen hat, wenn nicht bezieht sich die Frage auf die letzten 2 Jahre]

Immanente Nachfragen:

Das Nachfragen erfolgt erzählgenerierend entlang der Notizen zur Haupterzählung. Wortlaut aus Haupterzählung aufgreifen und dann:

„Kannst du mir mehr dazu erzählen?“

Exmanente Nachfragen:

[InterviewerIn: Diese Themen sollen nachgefragt werden, wenn sie nicht von selbst zur Sprache gekommen sind. Dabei sollen alle Aspekte der aufgelisteten Fragen, die in der Haupterzählung oder im immanenten Nachfrageteil nicht abgedeckt wurden, bitte hier noch einmal explizit gestellt werden. Auch hier bitte möglichst erzählgenerierend fragen.]

[Zu jedem Ort, der im Leitfaden erfragt wird, möglichst genau nachfragen, und die geographischen Eckdaten dazu im Memo dokumentieren, denn diese werden später auf einer Karte eingetragen.]

Ausbildung	<p>Als nächstes würde ich gerne mit dir über Schule / Lehre / Arbeit reden: Kannst du mir erzählen, ob sich da im letzten Jahr / in den letzten beiden Jahren etwas verändert hat?</p> <p><i>[InterviewerIn: Auf Diskrepanzen achten zwischen dem, was Jugendliche/r möchte und dem, was andere Personen (z.B. Eltern, Lehrer, etc.) gut fänden. Bitte immer darauf achten, ob der/die Befragte in die Schule geht, Lehre macht oder arbeitet und entsprechend fragen.]</i></p> <p>Erzähl mir bitte von der Schule / der Lehre / der Arbeit. Wenn Interviewpartner_in nicht in Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis ist: Erzähl mir bitte, was du an einem normalen Tag so machst.</p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Kannst du mir davon erzählen, was dir in der Schule oder Ausbildung gefällt/du als gut erlebst?- Kannst du mir von Situationen erzählen, die du in der Schule oder Ausbildung als schwierig erlebst?- Kannst du dich an eine Situation erinnern, wo du dir gedacht hast, dass du gerne etwas anderes machen würdest?<ul style="list-style-type: none">o Was würdest du lieber machen? <p>Erzähl mir bitte, was du nach der Schule/nach der Lehre machen möchtest.</p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Was ist dein Wunschberuf?- Kannst du mir mehr zu dieser Entscheidung erzählen und wie es dazu gekommen ist? <p>Wir sind auch daran interessiert, wie du den Ort erlebst, an dem du zur Schule/Lehre/Arbeit gehst. Kannst du mir über diesen Ort mehr erzählen? Alles was dir dazu einfällt?</p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Wie kommst du in die Schule/Lehre/Arbeit? Erzähl mit bitte von deinem Schulweg/Arbeitsweg.- Bitte erzähl mir, was du in der Schule machst, wenn du gerade nicht im Unterricht bist/Bitte erzähl mir, was du in der Arbeit/Lehre machst, wenn du gerade Pause hast.- Kannst du mir von einer Situation erzählen, wo du <i>[die vorhin erwähnte Tätigkeit]</i> gemacht hast?
------------	---

	<p>Aspekte, die in der Erzählung vorkommen sollten (nur nachfragen, falls sie nicht von selbst aufkommen):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wann und mit wem man dort ist. - Der genaue Ort (Name der Schule/Arbeitsort). - Was einem dort gefällt / was man schön findet. - Ob man sich dort wohlfühlt. - Ob man dort etwas verändern würde.
Familie	<p>Kannst du mir mehr von deiner Familie erzählen?</p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Es ist ja inzwischen ein Jahr vergangen und mich interessieren auch Veränderungen, die sich möglicherweise ergeben haben. Ich möchte dich deshalb fragen, ob sich in diesem Jahr in deiner Familie etwas verändert hat? <p>Erzähl mir bitte, wo du Freizeit mit deiner Familie verbringst.</p> <p>Wenn jemand auf Besuch kommt, der nicht in Wien wohnt, was würdest du ihm/ihr zeigen?</p> <p>Möchtest du mir erzählen, an welchen Orten Feste stattfinden (Hochzeiten, Familienfeste)?</p>
Freund_innen	<p>Erzähl mir bitte mehr von deinen Freund_innen.</p> <p>Wo triffst du gerne Freunde bzw. Freundinnen?</p> <p><i>[Zu jedem Ort der genannt wird, die folgenden Nachfragen stellen]</i></p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Erzähl mir bitte, was du machst, wenn du dort bist. - Kannst du mir von einer Situation erzählen, als du dort warst? - Erzähl mir bitte, wie du dort hinkommst. <p><u>Aspekte, die in der Erzählung vorkommen sollen (nur nachfragen, wenn sie nicht von selbst aufkommen):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wann und mit wem man dort ist. - Der genaue Ort (Straße/Name). - Was einem dort gefällt/was man schön findet. - Ob man sich dort wohlfühlt. - Ob man dort etwas verändern würde.
Freizeit	<p>Erzähl mit bitte von deiner Freizeit: Was machst du gerne in der Zeit nach der Schule/Lehre? Was machst du gerne am Wochenende?</p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Erzähl mir bitte von deinen Hobbies (z.B. Sport, Vereine, Musik, Kurse etc.). - Wofür hättest du gerne etwas mehr Zeit?

	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es etwas, was du nicht oder nicht (oft) genug machen kannst? <ul style="list-style-type: none"> o Was ist das? Kannst du mir mehr davon erzählen? <p>Du hast erzählt, dass du gerne [Tätigkeit, die genannt wurde] machst. Erzähl mir bitte von dem Ort, wo du das machst.</p> <p><i>[Zu jedem Ort der genannt wird, die folgenden Nachfragen stellen]</i></p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kannst du mir von einer Situation erzählen, als du dort warst? - Erzähl mir bitte, wie du dort hinkommst. <p><u>Aspekte, die in der Erzählung vorkommen sollen (nur nachfragen, wenn sie nicht von selbst aufkommen):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wann und mit wem man dort ist. - Der genaue Ort (Straße/Name). - Was einem dort gefällt/was man schön findet. - Ob man sich dort wohlfühlt. - Ob man dort etwas verändern würde.
Wohnen	<p>Bitte erzähl mir von der Gegend/Umgebung, in der du wohnst.</p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kannst du mir beschreiben, wie es dort aussieht? - Wie findest du die Gegend, in der du wohnst? - Wieviel Zeit verbringst du dort?
Konkrete Orte	<p>Gibt es noch andere Orte, an denen du gerne bist, von denen du mir noch nicht erzählt hast?</p> <p><i>[Zu jedem Ort der genannt wird, die folgenden Nachfragen stellen]</i></p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Erzähl mir bitte, was du machst, wenn du dort bist. - Kannst du mir von einer Situation erzählen, als du dort warst? - Erzähl mir bitte, wie du dort hinkommst. <p><u>Aspekte, die in der Erzählung vorkommen sollen (nur nachfragen, wenn sie nicht von selbst aufkommen):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wann und mit wem man dort ist. - Der genaue Ort (Straße/Name). - Was einem dort gefällt/was man schön findet.

	<ul style="list-style-type: none"> - Ob man sich dort wohlfühlt. - Ob man dort etwas verändern würde.
Konkrete Orte - Religion	<p>Gibt es Orte, an denen du betest oder deine Religion ausübst? Erzähl mir bitte von diesen Orten.</p> <p><i>[Zu jedem Ort der genannt wird, die folgenden Nachfragen stellen]</i></p> <p><u>Nachfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kannst du mir von einer Situation erzählen, als du dort warst? - Erzähl mir bitte, wie du dort hinkommst. <p><u>Aspekte, die in der Erzählung vorkommen sollen (nur nachfragen, wenn sie nicht von selbst aufkommen):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wann und mit wem man dort ist. - Der genaue Ort (Straße/Name). - Was einem dort gefällt/was man schön findet. - Ob man sich dort wohlfühlt. - Ob man dort etwas verändern würde.
Orte - abschließende Fragen	<p>Gibt es Orte/Gegenden, an/in denen du nicht gerne bist? Kannst du mir davon erzählen? Warum bist du nicht gerne dort?</p> <p>Kannst du mir erzählen, an welchen Orten du gerne öfter wärst? Warum wärst du gerne öfter dort?</p> <p>Wie orientierst du dich in der Stadt?</p> <p><u>Nachfrage:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Verwendest du ein Smartphone, um dich zu orientieren, wenn du unterwegs bist?
Zukunfts-vorstellungen	<p>Nun kommen wir zu einem anderen Thema. Kannst du mir davon erzählen, wie du später einmal leben möchtest?</p>
Familie	<p>Wie stellst du dir das Zusammenleben mit deiner Familie in den nächsten Jahren vor?</p> <p><u>Nachfragen:</u> Möchtest du (weiter) bei deiner Familie wohnen?</p> <p>Wie stellst du dir deine eigene Familie in Zukunft vor? (wenn du eine haben möchtest)</p>
Beruf	<p>Kannst du mir davon erzählen, wie du dir dein berufliches Leben vorstellst?</p> <p><u>Nachfragen:</u> Was ist für dich wichtig bei der Auswahl deines Berufs?</p>

Ort	Kannst du mir davon erzählen, wo du gerne leben möchtest? <u>Nachfragen:</u> Was ist für dich wichtig an diesem Ort?
Gesprächsausstieg	Ich bin am Ende mit meinen Fragen. Möchtest du mir zum Abschluss von einem schönen Erlebnis erzählen – in deinem bisherigen Leben oder auch eines, von dem du in der Zukunft träumst?

Sozialstatistikfragebogen

[InterviewerIn: Die/den Jugendlichen den Fragebogen selbst ausfüllen lassen. Der Fragebogen soll als Anlass für Nachfragen verwendet werden. Falls bei einer Frage keine der Antwortkategorien passen sollte, bitte handschriftlich die zutreffende Antwort ergänzen und im Interviewmemo dokumentieren.]

Das Aufnahmegerät laufen lassen

Abschluss

Wie war das Gespräch für dich?

Haben wir etwas vergessen? Möchtest du mir noch etwas sagen?

Als Letztes würde mich noch interessieren, was dich dazu motiviert hat, auch dieses Jahr wieder mitzumachen? Kannst du mir sagen, was du dir da so alles gedacht hast?

Hast du von einem der Orte, von denen du vorhin erzählt hast, ein Foto auf deinem Handy? Würdest du mir das Foto zeigen? Wärest du bereit uns das Foto zu schicken?

[InterviewerIn: Das Foto anschauen und dem/der Jugendlichen die Nummer des Institutshandys geben, er/sie kann es per whatsapp schicken.]

Einverständniserklärung

[InterviewerIn: Gemeinsames Besprechen des Informationsblattes und der Einverständniserklärung.]

Einholen der Unterschrift

Gutscheine übergeben

Anhang 4. Analytische Elementarkategorien zur Habitus-Hermeneutik
(Teiwes-Krüger und Lange-Vester 2017, S. 134)

<p>asketisch methodisch; planend; Pflicht; (Trieb-) Verzicht steht vor Lust und Genuss; diszipliniert; Selbstbeherrschung;</p>	<p>hedonistisch spontan; ungeplant; unregelt; lustbetont; Spaß; Lust und Genuss statt Pflicht und Verzicht; Erlebnisorientierung;</p>
<p>ideell spirituell; metaphysisch; Neigung zur Abstrahierung von der dinglichen Realität; vergeistigt; intellektuell; idealistisch; Betonen des Anspruchs auf Authentizität‘;</p>	<p>materiell körperbetont; ‚weltlich‘; praktisch; Orientierung am konkret Fassbaren; verdinglicht; realistisch; Pragmatismus: Orientierung an Machbarkeit und Notwendigkeit;</p>
<p>hierarchisch autoritätsorientiert bis autoritär; Statusdenken; positive Bewertung von Ordnung und Unterordnung; häufig: Ressentiments;</p>	<p>egalitär partnerschaftlich; demokratisch; Anspruch auf Gleichberechtigung, Partizipation und Mitgestaltung; integrativ; „leben und leben lassen“;</p>
<p>individuell Vorrang des Selbst vor der Gemeinschaft; Autonomie: Anspruch auf Unabhängigkeit und Selbstbestimmung (,jeder ist für sich selbst verantwortlich‘); häufig Streben nach Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung; Neigung zu Egozentrik; abgrenzen von der ‘Masse‘, Betonung von ‘Einzigartigkeit‘ und Unkonventionalität;</p>	<p>gemeinschaftlich Gemeinschaft steht vor individuellen Ansprüchen; Rücksichtnahme auf Konventionen; Bereitschaft zu Kompromissen; teilweise Anpassung und Konformismus; Geselligkeit, Sicherheit, und Geborgenheit; bisweilen Anlehnung an bzw. Entlastung durch die Gemeinschaft</p>

<p>ästhetisch</p> <p>Form steht vor Inhalt; Vorrang der Ästhetik vor Funktionalität; Distanzierung von unmittelbaren und direkten Ausdrucksformen; Stilisierung von Praktiken; Betonung des 'Schönen' und Stilvollen gegenüber Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit; Feingeschmack;</p>	<p>funktional</p> <p>Inhalt ist wichtiger als Form; Orientierung an Funktionalität; Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit stehen im Vordergrund; unmittelbare und direkte Ausdrucksformen herrschen vor; Notwendigkeits- oder Grobgeschmack;</p>
<p>aufstiegsorientiert</p> <p>Streben nach ‚Höherem‘; Karriere- und Statusorientierung; konkurrenzorientiert, z. T. kalkülbetontes Verhalten und Ellenbogenmentalität; z. T. Auf- bzw. Abstiegsängste;</p>	<p>sicherheitsorientiert</p> <p>„Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach“; realistischer Sinn für die eigenen Grenzen; geringe Risikobereitschaft; Festhalten an Vertrautem und Gewohntem; „Jeder sollte an seinem Platz bleiben und das Beste daraus machen“;</p>
<p>herrschend</p> <p>Machtansprüche; Dominanz; sozialer Blick von oben nach unten; z. T. karitativ; z. T. offen ausgrenzend und elitär; symbolische Formen der Herrschaft über hochkulturelle Muster;</p>	<p>ohnmächtig</p> <p>Fatalismus; sich dem Schicksal ausgeliefert fühlen; dichotomes Weltbild; sozialer Blick von unten nach oben;</p>
<p>selbstsicher</p> <p>selbstbewusst; Selbstgewissheit im Umgang mit Anforderungen; Anspruchshaltung; meist zielsicher; Zukunftsoptimismus;</p>	<p>unsicher</p> <p>Selbstzweifel u. wenig Selbstvertrauen in nicht vertrauten Feldern; soziale Distanz zu Autoritäten; wenig Zuversicht, neue Anforderungen bewältigen zu können; häufig Skepsis bis Pessimismus hinsichtlich der eigenen Zukunft;</p>

Abstract Deutsch

Der Übergang von der Schule in den Beruf gestaltet sich für SchülerInnen der Neuen Mittelschule im Alter von 13 bis 16 Jahren, oft herausfordernd. Denn in dieser untersuchten Zielgruppe kommt es häufig zu Bildungsabbrüchen und Hindernissen bei der Selbstrealisierung in Hinblick auf Beruf und Karriere. In der vorliegenden Forschungsarbeit wird die Problematik dieses Übergangs jedoch aus einer anderen Perspektive betrachtet, es werden nämlich jene AbsolventInnen der Neuen Mittelschule in den Fokus genommen, die ihren weiteren Bildungsweg erfolgreich beschreiten. Die Hauptforschungsfrage dabei lautet, wie gestaltet sich der subjektive Möglichkeitsraum der Jugendlichen in der Übergangsphase von der Bildung in den Beruf in Bezug auf ihre Ziele, ihre Erwartungen und Wünsche. Dabei werden die Dispositionen der jungen Erwachsenen zu Bildung und Beruf sowie die Veränderungen dieser Dispositionen im Laufe von Befragungswellen über drei Jahre, erfasst. Ziel dieser Arbeit ist es, die Reproduktion der sozialen Ordnung und Ungleichheit im Bildungssystem ans Licht zu bringen. Als Datengrundlage dienen narrativ-biographische Interviews von SchülerInnen aus der Neuen Mittelschulen in Wien, die im Rahmen der Längsschnittstudie „Wege in der Zukunft“ erhoben wurden. Anhand der qualitativen Verfahren werden Interviews, die über drei Jahre hinweg einmal im Jahr geführt wurden, analysiert. Ausgewertet wurden sie mit der Methode der Feinstrukturanalyse und der Methode der Habitus-Hermeneutik. Aus den Forschungsergebnissen lässt sich ablesen, dass sich die Dispositionen der Jugendlichen zu Bildung und Beruf unter dem Einfluss ihres erworbenen beruflichen Wissens, sowie ihres Erfolgs bzw. Misserfolgs beim Lernen verändern. Das führt zu einer Erweiterung oder Einschränkung der wahrnehmbaren Möglichkeiten bei den untersuchten Jugendlichen. Jedoch sind diese Veränderungen durch milieuspezifische Handlungsmuster geleitet und werden an die jeweilige soziale Position der Jugendlichen angepasst. Damit kann die Reproduktion der sozialen Ordnung durch das Bildungssystem, sowie die dadurch entstehende Chancenungleichheit, klar nachgewiesen werden.

Keywords: Jugendliche, Neue Mittelschule, Übergang, Milieu, Habitus-Hermeneutik, Kapital, Reproduktion sozialer Ordnung, Ungleichheit im Bildungssystem, subjektiver Möglichkeitsraum, Handlungsfähigkeit, Agency, Handlungsdispositionen, Bildungsaspirationen

Abstract English

The transition from school to labour market is often challenging for students aged 13 to 16 who are in their final year at middle schools. This target group frequently drop out of school and have problems with professional self-realization. In the present study, however, the problem of this transition from education to work is viewed from a different perspective. This research focused on graduates of middle schools who successfully continue their educational path. The main research question is how the subjective possibilities of young people in the transition phase from education to work are shaped in relation to their goals, expectations and wishes. The research survey was conducted to analyse the attitude of young adults towards education and work as well as changes in their attitudes over the course of three years. The aim of this work is to bring to light the reproduction of social order and inequality in the educational system. This study examines narrative-biographical interviews of pupils from the middle schools in Vienna, which were collected as part of the longitudinal study "Paths in the Future". This study based on qualitative research of interviews that were conducted once a year over a period of three years. The interviews were evaluated with the fine structure analysis and the method of habitus hermeneutics. The research results show that young people change their decisions regarding their education and career under the influence of professional knowledge they acquire as well as their success or failure in learning. This leads to the growth of expectation or on the contrary to the limitation of young people's perceptions toward their future possibilities. However, these changes are guided by milieu-specific patterns of action and are adapted to the respective social status of the young people. In this way, the reproduction of the social order through the educational system and the resulting inequality of opportunities can be clearly demonstrated.

Keywords: adolescents, new middle school, transition, milieu, habitus hermeneutics, capital, reproduction of social order, inequality in the educational system, human perceptions of the possibility, ability to act, agency, behavioral dispositions, educational aspiration.

Literaturliste

- Altreiter, Carina. *Woher man kommt, wohin man geht. Über die Zugkraft der Klassenherkunft am Beispiel junger IndustriearbeiterInnen*. Frankfurt am Main: Campus, 2019.
- Astleithner, Franz, Susanne Vogl, und Barbara Mataloni. „Was auch immer du willst – Bildungsaspirationen von Schüler_innen in NMS in Wien.“ In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, von Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 119-146. Göttinger: V&R unipress, 2020.
- Astleithner, Franz, Susanne Vogl, und Michael Parzer. „Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen.“ *Österreich Z Soziol*, 12. 02 2021.
- Bacher, Johann, et al. *Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe "NEET": Studie von ISW, IBE und JKU im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz*. Wien: Sozialpolitische Studienreihe Bd. 17. Wien: Verl. des ÖGB, 2014.
- Bildungsdirektion Wien. *Die Neue Mittelschule in Wien*. Broschüre, Wien: Stadtschulrat für Wien, 2015.
- . *Polytechnische Schule*. 01. 01 2020. <https://www.bildung-wien.gv.at/schulen/Oesterreichisches-Schulsystem/Allgemeinbildende-Pflichtschulen--APS-/Polytechnische-Schule--PTS-.html> (Zugriff am 04. 05 2021).
- . *Projekt "Fachmittelschule" (FMS)*. 2020. <https://www.bildung-wien.gv.at/schulen/Oesterreichisches-Schulsystem/Allgemeinbildende-Pflichtschulen--APS-/Projekt--Fachmittelschule---FMS-.html> (Zugriff am 05. 05 2021).
- BMBWF. 2021. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html> (Zugriff am 15. 05 2021).
- . *Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung*. 2021. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bo.html> (Zugriff am 15. 05 2021).
- Bourdieu, Pierre. „Die biographische Illusion.“ In *Theorie der Biographie*, von Bernhard Fetz und Wilhelm Hemecker. Berlin: De Gruyter Studium, 2011.
- . *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Bd. 658. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.
- . *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.

- Bourdieu, Pierre. „Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital.“ In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, von Ulrich Bauer, Uwe.H. Bittlingmayer und Albert Scherr, 229-242. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften, 2012.
- . *Sozialer Sinn : Kritik Der Theoretischen Vernunft*. Frankfurt Am Main: Suhrkamp, 1987.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. *La reproduction (dt.: Die Illusion der Chancengleichheit)*. Les Edition de Minuit, 1970.
- . *Les héritiers: les étudiants et la culture, Les Éditions de Minuit (dt.: Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur)*. Paris: Collection Le sens commun, 1964.
- Bremer, Helmut. „Milieu, "Passungen" und die Biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen.“ In *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*, von Bettina Dausien, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius. Frankfurt/New York: Campus, 2016.
- Bremer, Helmut, und Christel Teiwes-Kügler. „Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik.“ *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2014: 199-219.
- Bremer, Helmut, und Christel Teiwes-Kügler. „Zur Theorie und Praxis der "Hbitus-Hermeneutik".“ In *Empirisch arbeiten mit Bourdieu*, von Anna Brake, Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester, 93-129. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2013.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. *BMBWF*. 2021.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html> (Zugriff am 15. 05 2021).
- Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend. *BMFSFJ*. 29. 01 2020.
https://www.oesterreich.gv.at/themen/jugendliche/ausbildung_bis_18.html (Zugriff am 28. 03 2020).
- Busshoff, Ludger. *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Stuttgart,Berlin, Köln, Mainz, 1992.
- Dausien, Bettina, Daniela Rothe, und Dorothee Schwendowius. *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt/New York: Campus, 2016.
- Dirim, Inci, und Paul Mecheril. *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Herausgeber: Inci Dirim und Paul Mecheril. Münster: Waxmann, 2009.
- Dreisiebner, Gernot. *Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Wiesbaden: Springer Gabler, 2019.
- Durkheim, Emile, und Niklas Luhmann. *Über Soziale Arbeitsteilung : Studie über Die Organisation Höherer Gesellschaften*. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2012.
- Ecarius, Jutta, und Katrin Wahl. „Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im

- Anschluss an Pierre Bourdieu.“ In *Familie und öffentliche Erziehung*, von Jutta Ecarius, Carola Groppe und Hans Malmede, 13 - 34. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Erdmann, Nina. „Erfolgreiche Wege "bildungsbenachteiligter" Jugendlicher.“ In *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*, von Bettina Dausien, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius. Frankfurt/New York: Campus, 2016.
- Erler, Ingolf. *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum Verlag, 2007.
- EUROGUIDANCE Österreich. *EUROGUIDANCE Österreich - Bildungs- und Berufsberatung europaweit*. 2014. <https://www.bildungssystem.at/> (Zugriff am 28. 03 2020).
- Flecker, Jörg, et al. *Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt Teil 2: Forschungsdesign und methodische Überlegungen einer Untersuchung in Wien*. IfS Working Paper, Institut für Soziologie, Wien: Institut für Soziologie, 05/2017.
- Flecker, Jörg, et al. *Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt. Teil 1: Theoretische Ausgangspunkte für eine Untersuchung in Wien*. IfS Working Papers, Universität Wien, Wien: Institut für Soziologie, 04/2017.
- Flecker, Jörg, et al. *IfS Working Papers 05/2017*. Wien: Institut für Soziologie, 05/2017.
- Flecker, Jörg, und Ulrike Zartler. „Reproduktion von Ungleichheit und Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf Jugendlicher: Thematische und theoretische Rahmung der Untersuchung "Wege in die Zukunft".“ In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, von Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 13-32. Göttingen: V&R Unipress, 2020.
- Flecker, Jörg, und Ulrike Zartler. „Reproduktion von Ungleichheit und Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf Jugendlicher: Thematische und theoretische Rahmung der Untersuchung "Wege in die Zukunft".“ In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, von Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 13-32. Göttingen: V&R Unipress, 2020.
- Flecker, Jörg, Veronika Wöhrer, und Irene Rieder. „Jugendliche am Ende der NMS: Heterogenität, soziale Ungleichheit und Agency.“ In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, Herausgeber: Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 305-328. Göttingen: V&R Unipress, 2020.
- Flecker, Jörg, Veronika Wöhrer, und Irene Rieder. „Jugendliche am Ende der NMS: Heterogenität, soziale Ungleichheit und Agency.“ In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, Herausgeber: Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 305-328. Göttingen: V&R Unipress, 2020.
- Friebertshäuser, Barbara. „Denken, Forschen, Verstehen mit Bourdieu - eine reflexive Rekonstruktion des komplexen Verhältnisses zwischen Theorie und Empirie.“ In

- Empirisch arbeiten mit Bourdieu*, von Anna Brake, Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester, 255-277. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2013.
- Froschauer, Ulrike, und Manfred Lueger. *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV-Universitätsring, 2003.
- Granato, Mona. „An der Bildungsmotivation liegt es nicht: Hohe Bildungsorientierung junger Frauen und Männer mit »Migrationshintergrund« auch am Übergang Schule – Ausbildung.“ In *Zukunftschancen*, von Jan van Capelle, 73-90. Wiesbaden: Springer VS, 2014.
- Hadjar, Andreas. *Meritokratie als Legitimationsprinzip*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2018.
- Harring, Marius. *Das Potenzial der Freizeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Hitlin, Steven, und Glen Elder. „Time, Self and the Curiosity Abstract Conceptopn of.“ S. 170 - 191. *Sociological Theory* 25, 2007.
- Hofer, Konrad. „Motive für die Berufswahl.“ *Arbeiterkammer Wien*. 2009.
<https://www.arbeiterkammer.at/infopool/akportal/Berufswahl.pdf> (Zugriff am 2020. 05 25).
- Hofer, Sebastian, Edith Meinhart, und Christa Zöchling. „Klassenlotterie.“ Herausgeber: Dr. Christian Rainer. *Profil*, 11 2020: 12-20.
- Institut für Soziologie. *Universität Wien/Institut für Soziologie*. 2019.
<https://www.soz.univie.ac.at/forschung/institutsprojekt-wege-in-die-zukunft/> (Zugriff am 29. 03 2020).
- Joas, Hans, und Wolfgang Knöbl. *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2020.
- Jobst, Solvejg, und Jan Skrobaneck. „Ethnische Differenzierung oder Selbstexklusion. Zum Umgang junger Türken und Aussiedler mit Benachteiligungserfahrungen.“ In *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*, Herausgeber: Inci Dirim und Paul Mecheril, 99-123. Münster: Waxmann, 2009.
- Kajetzke, Laura. *Wissen im Diskurs: Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- Koch, Katja. „Von der Grundschule zur Sekundarstufe.“ In *Handbuch der Schulforschung*, von Helsper. Werner und Jeanette Böhme, 577 - 592. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- Köck, Michael, und Margit Stein. *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2010.

- Kulturministerkonferenz. „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2017/2018.“
KMK. 2017/2018.
<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/sekundarbereich.pdf> (Zugriff am 13. 05 2021).
- Lange, Andreas. „Agency in der Kindheits- und Jugendforschung.“ In *Vom Adressaten zum Akteur : Soziale Arbeit und Agency*, von Cornelia Schweppe, Hans Günther Homfeldt und Wolfgang Schröer, S. 132 -179. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 2008.
- Lueger, Manfred. *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. Wien: WUV-Universitätsverlag, 2010.
- Mascherini, Massimiliano. *Luxembourg: Publ. Off. of the Europ. Union*. 2012.
<https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2012/labour-market-social-policies/neets-young-people-not-in-employment-education-or-training-characteristics-costs-and-policy> (Zugriff am 27. 05 2020).
- Merton, Robert. „Die self-fulfilling prophecy.“ In *Sternstunden der Soziologie*, von Sighard Neckel, Ana Mijic, Chrisian von Sheve und Monica Titton, 88-107. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 2010.
- Mosberger, Brigitte, Sandra Schneeweiß, und Karin Steiner. *Praxishandbuch. Theorien der Bildungs- und Berufsberatung*. 1. Auflage. Wien: Communicatio - Kommunikations- und Publikations GmbH, 2012.
- Moser, Winfried, Korinna Lindinger, und Caterina Hannes. „Früher Schulabgang in Österreich – Zur Rolle der Ausbildungsstruktur und des Migrationshintergrunds.“ *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, Nr. 41 (2016): 125 - 146.
- Nowak, Günter. *Monitoring Matura. Empirische Erhebungen zur Bildungs- und Berufswahl*. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich, 2010.
- OECD. „Education Polica outlook: Austria.“ 2017. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/> (Zugriff am 10. 11 2020).
- Oevermann, Ulrich, Allert Tilman, und Elisabeth Konau. „Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften.“ In *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaftet*, Herausgeber: H:G.Soeffner. Stuttgart, 1979.
- PISA-Konsortium, Deutsches. *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, 2002a.
- Rathelhuber, Eberhard. „Agency.“ In *Soziale Arbeit*, von Gunther Graßhoff, Anna Renker und Wolfgang Schröer, S. 531 - 544. Wiesbaden: Springer, 2018.
- Republik Österreich . *Parlamentsdirektion*. 2016.
https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2016/PK0870/ (Zugriff am 28. 05 2020).

Sailer, Maximilian. „Freie Berufswahl und Berufswahlfaktoren.“ In *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf*, von Michael Köck, Herausgeber: Michael Köck. Bad Heilbrunn: Obb. Klinkhardt, 2010.

Schmidt, Andre. *Wiener NMS-Schüler_innen in den Berufspraktischen Tagen: Eine Agency-Perspektive auf Alltagsbewältigung, Zukunftsgestaltung und den Kontakt mit der Arbeitswelt*. Wien, 2019.

Schmidt, Andre, und Jörg Flecker. „Zum Umgang mit Berufspraktika – Die Begegnung von NMS-Schüler_innen mit der Arbeitswelt aus einer Agency-Perspektive.“ In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, von Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 171-202. Göttingen: V&R unipress, 2020.

Schneider, Marie, und Hans G. Homfeldt. „Social development, developmental social work und agency – Perspektiven für die Soziale Arbeit?“ In *Vom Adressaten zum Akteur : Soziale Arbeit und Agency*, von Cornelia Scheweppe, Hans Günther Homfeldt und Wolfgang Schröer, S. 183 - 2019. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 2008.

Schütze, Fritz. „Biographieforschung und narratives Interview.“ In *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*, von Fritz Schütze, Werner Fiedler und Heinz-Hermann Krüger, 55-73. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 2016.

Schweiger, Hannes. „Das Leben als U-Bahnfahrt. Zu Pierre Bourdieu: „Die biographische Illusion“.“ In *Theorie der Biographie*, von Bernhard Fetz und Wilhelm Hemecker. Berlin: De Gruyter Studium, 2011.

„Statistik Austria.“ 08. 09 2020.

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html
(Zugriff am 11. 12 2020).

Statistik Austria. *Übertritte und Bildungsverläufe*. 24. 03 2021.

https://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/uebertritte_und_bildungsverlaeufe/index.html (Zugriff am 4. 05 2021).

—. *Übertritte und Bildungsverläufe*. 24. 03 2021.

https://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/uebertritte_und_bildungsverlaeufe/index.html (Zugriff am 4. 05 2021).

Stauber, Barbara, Axel Pohl, und Andreas Walther. *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim und München: Juventa, 2007.

Steuerungsgruppe des Projekts "Wege in die Zukunft". „Moodle Universität Wien/ LV Jugendliche Lebenswelten in der Stadt Erforschen/Erhebungsinstrumente.“ 2019. (Zugriff am 10. 11 2020).

- Teiwes-Krüger, Christel, und Andrea Lange-Vester. „Das Konzept der Habitus-Hermenutik in der typenbildenden Milieuforschung.“ In *Milieu - Revisited*, von S. Müller und J. Zimmermann. Wiesbaden: Springer, 2017.
- Vester, Michael. *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel: zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.
- Vester, Michael. „Zwischen Marx und Weber: Praxeologische Klassenanalyse mit Bourdieu.“ In *Empirisch arbeiten mit Bourdieu*, von Anna Brake, Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester, 130-195. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2013.
- Vogl, Susanne, Michael Parzer, Astleithner, und Barbara Mataloni. „Heterogenität am Ende der NMS: Unterschiedliche Ausgangspositionen Jugendlicher.“ In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neun Mittelschule*, Herausgeber: Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder. Göttingen: V&R Unipress, 2020.
- Vogl, Susanne, Veronika Wöhrer, und Andrea Jesser. „Das Forschungsdesign der ersten Welle des Projekts »Wege in die Zukunft.«“ In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, von Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 59-86. Göttingen: V&R unipress, 2020.
- Walther, Andreas. „Schwierige Übergänge. Die biografische Perspektive junger Frauen und Männer.“ 2006. <https://library.fes.de/pdf-files/asfo/03790.pdf#page=39> (Zugriff am 13. 11 2020).
- Walther, Andreas. *Youth Transitions, Youth Policy and Participation : State of the Art Report; Research Project YOYO*. Tübingen: IRIS, 2002.
- Weber, Max. *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr, 1976.
- Willis, Paul. „Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule.“ Frankfurt am Main: Syndikat, 1982.

