



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

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

verfasst von / submitted by

Andre Schmidt, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

Mein herzlicher Dank gilt allen, die mich beim Verfassen dieser Arbeit und im Verlauf meines Studiums unterstützt haben: Ich danke Jörg Flecker für die stets unterstützende, verständnisvolle und unkomplizierte Betreuung. Benjamin Herr danke ich für das Lektorat. Meinen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Soziologie danke ich insbesondere für die wertschätzende und kollegiale Zusammenarbeit. Besonders bedanken möchte ich mich bei meinen Freundinnen und Freunden in Wien – für die gemeinsam in Bibliotheken verbrachten Tage und vor Allem für die bereichernden Impulse, Diskussionen und gemeinsamen Auseinandersetzungen, auch jenseits der Universität.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern für ihre Unterstützung und die keineswegs selbstverständliche Möglichkeit, meiner Neugier im Rahmen eines Studiums nachgehen zu können.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	Gegenstand.....	5
2.1	<i>Die Neue Mittelschule in Wien</i>	<i>5</i>
2.2	<i>Die Berufspraktischen Tage.....</i>	<i>10</i>
3.	Theorie I: Die Agency Perspektive.....	13
3.1	<i>Annäherungen an den Agency-Begriff.....</i>	<i>13</i>
3.2	<i>Agency-Perspektive vs. Aktivierungs-Perspektive.....</i>	<i>14</i>
3.3	<i>Agency im Spannungsfeld</i>	<i>15</i>
	„Individual“ und „Social“ Agency	15
	Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft	17
	Abstrakt menschliches Potential und Handlungsbefähigung konkreter Akteure	18
3.4	<i>Zwischenfazit: Agency als Forschungsprogramm.....</i>	<i>21</i>
4.	Theorie II: Aspekte der Handlungsbefähigung Jugendlicher	24
4.1	<i>Die Befähigung zu alltagspraktischer und situativer Bewältigung</i>	<i>25</i>
4.1.1	Exkurs: Sozialisationstheoretischer Hintergrund	25
4.1.2	Sozialintegration und Lebensbewältigung.....	26
4.1.3	Handlungsmuster und Pragmatische Handlungsorientierung.....	30
4.1.4	Zwischenfazit.....	33
4.2	<i>Die Befähigung zu biographisch gestaltendem Handeln</i>	<i>35</i>
4.2.1	Handlungsbefähigung im Lebenslauf	35
4.2.2	Biographisch gestaltendes Handeln Jugendlicher in Übergängen	39
4.2.3	Zwischenfazit.....	44
4.3	<i>Handlungsbefähigung im Kontakt mit der Arbeitswelt.....</i>	<i>46</i>
4.3.1	Lebensbereichsspezifik von Handlungsbefähigungen.....	46
4.3.2	Handlungsbefähigung in der Arbeitswelt.....	48
4.3.3	Berufliche Handlungskompetenz und Arbeitsweltliche Orientierung.....	49
4.3.4	Zwischenfazit.....	52
5	Forschungsstand	54
5.1	<i>Handlungsfähigkeit im Übergang in die Arbeitswelt als Ziel schulischer Betriebspraktika</i>	<i>54</i>
5.2	<i>Möglichkeiten von Erfahrung, Reflexion und praktischer Teilhabe im Praktikum</i>	<i>56</i>
5.3	<i>Wahrnehmung und Nutzung von Betriebspraktika durch die Schüler_innen.....</i>	<i>58</i>
5.4	<i>Betriebspraktikum und Berufspraktische Tage in Österreich</i>	<i>60</i>
5.5	<i>Würdigung und Kritik.....</i>	<i>61</i>
6	Forschungsfrage.....	63

7	Empirie und Methode	64
7.1	<i>Hintergrund: Das Projekt „Wege in die Zukunft“</i>	64
7.2	<i>Erhebung.....</i>	65
7.2.1	Die erste Welle des qualitativen Panels	65
7.2.2	Sozio-demographische Beschreibung der interviewten Jugendlichen.....	66
7.2.3	Methode: Biographisch-narrativ orientierte Interviews	69
7.3	<i>Auswertung.....</i>	71
7.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	71
7.3.2	Auswertung des Interviewmaterials in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse	72
7.4	<i>Reflexion des methodischen Vorgehens.....</i>	75
8	Ergebnisse: Jugendliche Handlungsbefähigung(en) im Kontext der Berufspraktischen Tage	77
8.1	<i>Die Suche und Organisation der Praktikumsstelle.....</i>	77
8.2	<i>Das Handeln im Betrieb</i>	86
8.3	<i>Die Reflexion der Praktikumserfahrungen</i>	94
9	Zusammenfassung	99
9.1	<i>Rekapitulation des Argumentationsgangs.....</i>	99
9.2	<i>Ergebnisdiskussion und Ausblick</i>	104
9.2.1	Handlungsbefähigung bei Stellensuche, betrieblicher Praxisphase und nachträglicher Reflexion 104	
9.2.2	Handlungsbefähigung zwischen Alltagsbewältigung und Zukunftsgestaltung	105
9.2.3	Handlungsbefähigung im Kontakt mit einer fremden Welt	110
10	Fazit	113
	Literatur	115
	Anhang	124
	Abstract	127

1. Einleitung

Vor dem Hintergrund sozialen Wandels sind in der Jugendsoziologie der vergangenen Jahre verstärkt Fragen der Agency junger Menschen in den Mittelpunkt gerückt. Insbesondere wenn es um Jugendliche aus nicht-privilegierten Milieus, den Übergang nach der Pflichtschule und den teils langen und unebenen Weg von der Schule in die Erwerbsarbeit geht, interessiert sich die Forschung dafür, wie Jugendliche durch eigenes Handeln ihre Gegenwart und Zukunft beeinflussen und gestalten.

Übergänge in der Jugendphase werden in ‚spätmodernen‘ europäischen Gesellschaften durch zwei widersprüchliche Tendenzen charakterisiert: Zum einen haben zahlreiche Autor_innen seit den 1980er Jahren Entwicklungen der Individualisierung und De-Standardisierung von Jugend beschrieben (vgl. Reißig 2018; Ferchhoff und Dewe 2016; Walther et al. 2009; Stauber und Walther 2006; Heinz 2000; Clausen 1991): Übergangswege haben sich ausdifferenziert, sind komplexer und reversibel geworden. Traditionelle und kollektiv geteilte Handlungsmuster, wie sie zum Beispiel in sozialen Milieus tradiert werden, garantieren keine erfolgreiche Bewältigung von Statuspassagen mehr (Walther et al. 2009, S. 6). Ebenso haben normative und institutionell verbürgte Muster der „Normalbiographie“ als Orientierungsfolie an Verbindlichkeit eingebüßt (Heinz 2000, S. 165). Der Bedeutungsverlust kollektiver Handlungsmuster erschwert bereits das Navigieren in einem zunehmend anforderungsreichen Alltag (vgl. Böhnisch 1993). Dadurch wird jugendliche Agency zunehmend sichtbar und notwendig. Gleichzeitig ist Handlungsfähigkeit an Voraussetzungen geknüpft und nicht für alle Jugendlichen leicht zu erreichen. So bergen die Herausforderungen des Handelns in Übergängen besonders für ‚sozial schwache‘ und ‚bildungsferne‘ Jugendliche Problempotential (vgl. Kazepov et al. 2019; Steiner et al. 2015).

Gegenläufig zur Tendenz der Entstrukturierung und Individualisierung der Jugendphase, diagnostizieren einige Autor_innen Prozesse institutionell und politisch vorangetriebener Re-Standardisierung von Übergängen, aus denen wiederum eine ganze Reihe von Handlungsanforderungen an Jugendliche hervorgehen (vgl. Walther et al. 2009). Dies betrifft insbesondere den Übergang von der Schule in die Erwerbsarbeit. Hier zielt eine Reihe aktivierender politischer Maßnahmen darauf, Jugendliche zu ‚pro-aktivem‘ Handeln zu bewegen und einen institutionellen Rahmen für dieses Handeln bereitzustellen. Für Österreich bzw. Wien können aktuell zum Beispiel die neuausgerichtete Überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA)¹, sowie die Einführung der „Ausbildung bis 18“² in diesem Kontext von Maßnahmen gesehen werden, die Jugendliche (insbesondere aus nicht-privilegierten Milieus) zur Zielgruppe haben (vgl. Kazepov et al. 2019).

Diese Entwicklungen stellen Jugendliche vor besondere Herausforderungen und implizieren vielfältige, teils widersprüchliche Anforderungen an ihr Handeln. Fragen der Agency

¹ <https://www.koordinationsstelle.at/angebotslandschaft/infoblatter/lehr-und-berufsausbildung.html>

² <https://ausbildungbis18.at>; (vgl. Bacher et al. 2014)

jugendlicher Akteure sind vor diesem Problemhorizont von zentraler Bedeutung, um Vergesellschaftungsprozesse, Dynamiken sozialer Inklusion und Exklusion, sowie Prozesse sozialen Wandels in der Jugendphase analysieren zu können (vgl. Flecker et al. 2017a).

In dieser Arbeit soll das Handeln von Schüler_innen der 4. Klasse der Neuen Mittelschule (NMS) in Wien, im Betriebspraktikum der ‚Berufspraktischen Tage‘ (BPT), aus einer Agency-Perspektive in den Blick genommen werden. Die grundlegende Annahme dabei ist, dass sich anhand dieses Beispiels wichtige Aspekte der Handlungsfähigkeit Jugendlicher vor dem skizzierten Problemhorizont exemplarisch untersuchen lassen.

Was macht dieses Beispiel so interessant und lässt die Auseinandersetzung über den konkreten Fall hinaus soziologisch relevant erscheinen? Schüler_innen der Neuen Mittelschule sind zuerst eine sehr vielfältige Gruppe - sowohl hinsichtlich ihres sozialen Hintergrundes, als auch der verschiedenen Übergangswege, welche sie nach der 8. Schulstufe einschlagen (Flecker et al. 2017a; Eder et al. 2015; Statistik Austria 2018a). Obwohl die NMS also ein insgesamt breites Spektrum an Hintergründen abbildet, wird sie in Wien (im Vergleich zur Mittelstufe von Allgemeinbildenden Höheren Schulen) von einem bedeutenden Anteil von Jugendlichen aus ‚nicht-privilegierten‘ Milieus besucht (vgl. Nagy 2015; Vogl et al. 2019). Im öffentlichen Diskurs ist die NMS in Wien zudem als „Brennpunktschule“ und „Restschule“ stigmatisiert. Mit Topoi wie ‚Perspektivlosigkeit‘ wird die Fähigkeit von NMS-Schüler_innen, ihre Gegenwart und Zukunft kreativ und eigenständig mitzugestalten, öffentlich in Frage gestellt (vgl. Nagy 2015; Eder et al. 2015).

Das verpflichtende Betriebspraktikum der Berufspraktischen Tage absolvieren die Schüler_innen in der letzten Klasse der Neuen Mittelschule, d.h. in unmittelbarer zeitlicher Nähe zur Weichenstellung für die Zeit nach der NMS. Obwohl diese „Realbegegnung“ (BMBWF 2018) mit der Arbeitswelt eine Vielzahl von Schüler_innen und Eltern, genauso wie Praktiker_innen im Bildungssystem beschäftigt, ist ihr in Soziologie und Jugendforschung bisher nur wenig Aufmerksamkeit zu Teil geworden. Diese Zurückhaltung ist auf den ersten Blick leicht nachvollziehbar: Irgendwo zwischen ‚schulischer Pflichtübung‘ und früher, sporadischer Berufsorientierung angesiedelt, scheinen die BPT für den Übergang von der Schule in die Erwerbsarbeit nur wenig bedeutend. Auch ausgehend vom Erleben 13 bis 15-Jähriger scheint das einwöchige Betriebspraktikum, das ihnen von der Schule ‚aufoktroziert‘ wird, im Vergleich zu anderen Lebensereignissen nicht von höchster Relevanz.

Bei näherem Hinsehen ändert sich dieses Bild jedoch: Gerade auf Grund des ambivalenten und widersprüchlichen Charakters der BPT - zwischen Schule und Arbeitswelt, zwischen Berufsorientierung und Bewältigung des Schulalltags, zwischen subjektiv-biographischen Weichenstellungen und obligatorischen Alltagsanforderungen, welche ‚von außen‘ an die Jugendlichen herangetragen werden – lassen sich wesentliche Aspekte jugendlicher Agency am Beispiel BPT betrachten.

Die Handlungsfähigkeit Jugendlicher spielt in den BPT eine zentrale Rolle: Diese bauen als Maßnahme auf die aktive Teilnahme der Jugendlichen auf und verlangen ihnen eigenständiges und kreatives Handeln ab, z.B. bei der eigenverantwortlichen Stellensuche oder während der Zeit im Betrieb. Zum anderen sollen die Berufspraktischen Tage

Erfahrungen und Lernprozesse ermöglichen, welche den Jugendlichen die Aufgabe der Zukunftsgestaltung und den Übergang in die Arbeitswelt erleichtern – sie sollen befähigend wirken.

Vor diesem Hintergrund gehe ich in dieser Arbeit der Frage nach, wie Jugendliche aus Wiener Neuen Mittelschulen in den Berufspraktischen Tagen Handlungsbefähigung erlangen. Aus der Perspektive der betreffenden Jugendlichen selbst, sollen dabei jene Prozesse sozialen Handelns³ analysiert werden, in denen sich jugendliche Handlungsbefähigung in den Berufspraktischen Tagen entwickelt und realisiert: Beschrieben wird, mit welchen Handlungsanforderungen sich die Jugendlichen in den Berufspraktischen Tagen konfrontiert sehen, wie sie diese wahrnehmen und interpretieren, welche Bewältigungsversuche sie unternehmen und welche Handlungsstrategien sie dabei entwickeln, welche Schwierigkeiten und Hindernisse dies erschweren und auf welche Ressourcen die Jugendlichen zurückgreifen. Meine Forschung basiert auf der inhaltsanalytischen Auswertung von Interviews, welche im Frühjahr 2017 im Rahmen des Projekts „Wege in die Zukunft“⁴ mit Jugendlichen aus fünf Neuen Mittelschulen in Wien geführt wurden.

Die Arbeit gliedert sich wie folgt:

In Kapitel 2 beschreibe ich den institutionellen Kontext, der den Gegenstand dieser Arbeit mitkonstituiert. Dazu charakterisiere und verorte ich zuerst die Neue Mittelschule im Kontext des österreichischen Bildungssystems. Die NMS entstand aus einer Reform der Hauptschule, welche auf mehr Chancengleichheit und bessere Übergangsmöglichkeiten nach der 8. Schulstufe zielte. Die Selektions- und Segregationseffekte der zweigliedrigen Mittelstufe konnten insbesondere in Wien jedoch nicht beseitigt werden, sodass der NMS hier das Stigma der ‚Restschule‘ und ‚Brennpunktschule‘ anhaftet. Anschließend erläutere ich die Berufspraktischen Tage als eine Form des schulischen Betriebspraktikums, welches am Ende der Pflichtschule und im beginnenden Übergang von der Schule in den Beruf, Einblicke in die Arbeitswelt ermöglichen und vor Allem zur Berufswahl Jugendlicher beitragen soll. Dabei gehe ich insbesondere darauf ein, welche normativen Vorstellungen von Übergangshandeln und Übergangswegen in die Konzeption der Maßnahme einfließen.

Der darauffolgende theoretische Teil dieser Arbeit gliedert sich in zwei Kapitel: Ausgehend von einer Annäherung an die sozialwissenschaftliche Agency-Debatte, sollen in Kapitel 3 Eckpfeiler einer Agency-Perspektive als Forschungsprogramm dieser Arbeit erarbeitet werden. Dabei diskutiere ich, wie Agency im Rahmen dieser Arbeit gewinnbringend zu denken ist und grenze diese Perspektive gegenüber abstrakteren sozialtheoretischen Konzeptionen und politischen Aktivierungsdiskursen ab. Außerdem gehe ich klärend auf zentrale Begriffe der Agency-Debatte ein. Dabei erläutere ich, wie Agency mit dem Begriff der Handlungsbefähigung(en) als „Errungenschaft“ verstanden werden kann (Biesta und Tedder 2007), das heißt als eine Befähigung, die konkrete Akteure durch die Prozesse erlangen, in denen sie sich auf spezifische Situationen und Handlungskontexte beziehen.

³ Zur Terminologie Kapitel „3“

⁴ <https://www.soz.univie.ac.at/projekt-wege-in-die-zukunft/>

In Kapitel 4 geht es dann um inhaltlich-konzeptionelle Aspekte der Handlungsfähigkeit Jugendlicher, die in der Theoriebildung intensiv diskutiert werden und für das hier beschriebene Forschungsvorhaben von zentralem Interesse sind: die Befähigung zu situativer und alltagspraktischer Bewältigung, die Befähigung zu biographisch gestaltendem Handeln und die Handlungsbefähigung im Kontakt mit der Arbeitswelt.

In Kapitel 5 skizziere ich den Stand der bisherigen Forschung zum Betriebspraktikum. Diese thematisiert die Agency Jugendlicher zwar als wichtiges Element im Übergang von der Schule in den Beruf und teilweise auch als ein Ziel des Betriebspraktikums. Allerdings wurden bisher kaum Forschungen durchgeführt, welche jugendliche Handlungsbefähigungen und das tatsächliche Handeln Jugendlicher im Betriebspraktikum explizit zum Gegenstand haben. In den Diskussionen über Zielsetzungen und Leistungen der Praktika einerseits, der Wahrnehmung der Praktika durch die Jugendlichen andererseits, werden allerdings Erkenntnisse zu Einzelaspekten von Handlungsbefähigung thematisiert, an welche mein Forschungsvorhaben gewinnbringend anknüpfen kann.

Nachdem in Kapitel 6 die Forschungsfrage ausgeführt wurde, erläutert Kapitel 7 den empirischen Teil meiner Arbeit. Zunächst stelle ich die Mixed-Methods- Langzeitstudie „Wege in die Zukunft“ am Institut für Soziologie der Universität Wien als Kontext meiner Forschung vor. Dabei rekapituliere ich vor Allem die erste Welle des qualitativen Panels, im Rahmen derer im Frühjahr 2017 die von mir ausgewerteten Interviews mit Jugendlichen aus fünf Neuen Mittelschulen in Wien durchgeführt wurden. Darauf folgt eine Beschreibung der interviewten Jugendlichen anhand ausgewählter sozio-demographischer Merkmale. Diese soll einen Eindruck vom sozialen Hintergrund der Befragten und der Zusammensetzung des Samples geben. Danach gehe ich genauer auf die Erhebungsmethode ein: narrativ-biographische Interviews in Anlehnung an Fritz Schütze (1983) wurden um einen Leitfaden mit erzählgenerierenden Nachfragen zum Themenschwerpunkt „Schule und Übergang nach 4. Klasse der NMS“ ergänzt. Anschließend beschreibe ich mein Vorgehen bei der Auswertung des Interviewmaterials. Dieses orientierte sich am Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, bezog jedoch auch stärker induktive Interpretationsschritte in die Analyse ein. Das Kapitel schließt mit einer Reflexion der Herausforderungen und Grenzen, mit denen ich bei der empirischen Arbeit konfrontiert war.

Die Ergebnisse der Auswertung werden in Kapitel 8 erläutert. Ihre Darstellung orientiert sich an drei zentralen Handlungsfeldern bzw. Herausforderungen, welche in den Interviews beschrieben wurden: Die Suche der Praktikumsstelle, das Handeln im Betrieb und die Reflexion und Einordnung der Erfahrungen. Für jedes dieser Handlungsfelder wird die je spezifische Dynamik aus Handlungsanforderungen und deren Deutung, Bewältigungsversuchen und Handlungsstrategien im Umgang mit diesen, Schwierigkeiten und zentralen Ressourcen beschrieben.

In der abschließenden Ergebnisdiskussion (Kapitel 9) werden diese Ergebnisse noch einmal vor dem Hintergrund der Literatur diskutiert.

2. Gegenstand

Das Handeln und die Handlungsbefähigungen von Wiener Jugendlichen werden in dieser Arbeit im Rahmen eines bestimmten institutionellen Kontexts thematisiert und analysiert. Dieser Kontext soll im folgenden Kapitel näher bestimmt werden. Dazu beschreibe ich zuerst Charakteristika der Neuen Mittelschule mit Fokus auf Wien und verorte sie im österreichischen Schulsystem. Darauffolgend werden die Berufspraktischen Tage als institutionelle Maßnahme zur Förderung der Berufs- und Arbeitsweltorientierung Jugendlicher im Übergang Schule/Beruf beschrieben, wobei ich insbesondere auf die normativen Annahmen von Übergangswegen und Übergangshandeln eingehe, welche in die Konzeption der Maßnahme einfließen.

2.1 Die Neue Mittelschule in Wien

Die Neue Mittelschule (NMS) ist eine Schulform der allgemeinbildenden mittleren Schule (Sekundarstufe 1) in Österreich, welche anschließend an die Volksschule die 5. bis 8. Schulstufe umfasst. Sie wurde ab 2008/09 zunächst als Schulversuch vorwiegend an Hauptschulstandorten eingeführt (Statistik Austria 2018, S. 167). Dies ging zurück auf Überlegungen, das zweigliedrige Schulsystem in der Sekundarstufe I – bestehend aus Hauptschulen und Unterstufen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) – durch eine Gesamtschule zu ersetzen, um die frühe Selektion von Schüler_innen abzufedern und Chancengleichheit herzustellen (Eder et al. 2015, S. 13ff.). Diese schulstrukturelle Veränderung war jedoch politisch nicht mehrheitsfähig, sodass in einer Reform lediglich die Einführung der NMS als Ersatz zur Hauptschule beschlossen wurde (Eder et al. 2015, S. 28). Seit September 2012 ist die NMS gesetzlich verankert und hat seit 2015/16 sukzessive die Hauptschule ersetzt, während die AHS-Unterstufe weiterhin besteht. Die Pflichtschulzeit der Sekundarstufe I kann nun in einer NMS oder in der Unterstufe einer AHS absolviert werden – schwächeren Schüler_innen wird eine Empfehlung für die NMS ausgesprochen; Schüler_innen mit besseren Noten und Einschätzungen durch die Lehrer_innen gehen eher auf eine AHS (BMBWF 2019).

Eine „Rückverlagerung der Bildungswegentscheidung“ und eine damit verbundene Zunahme an Chancengleichheit sind demnach nicht erreicht worden (Eder et al. 2015, S. 28). Das österreichische Bildungssystem selektiert weiterhin bereits am Übergang zur Sekundarstufe I.

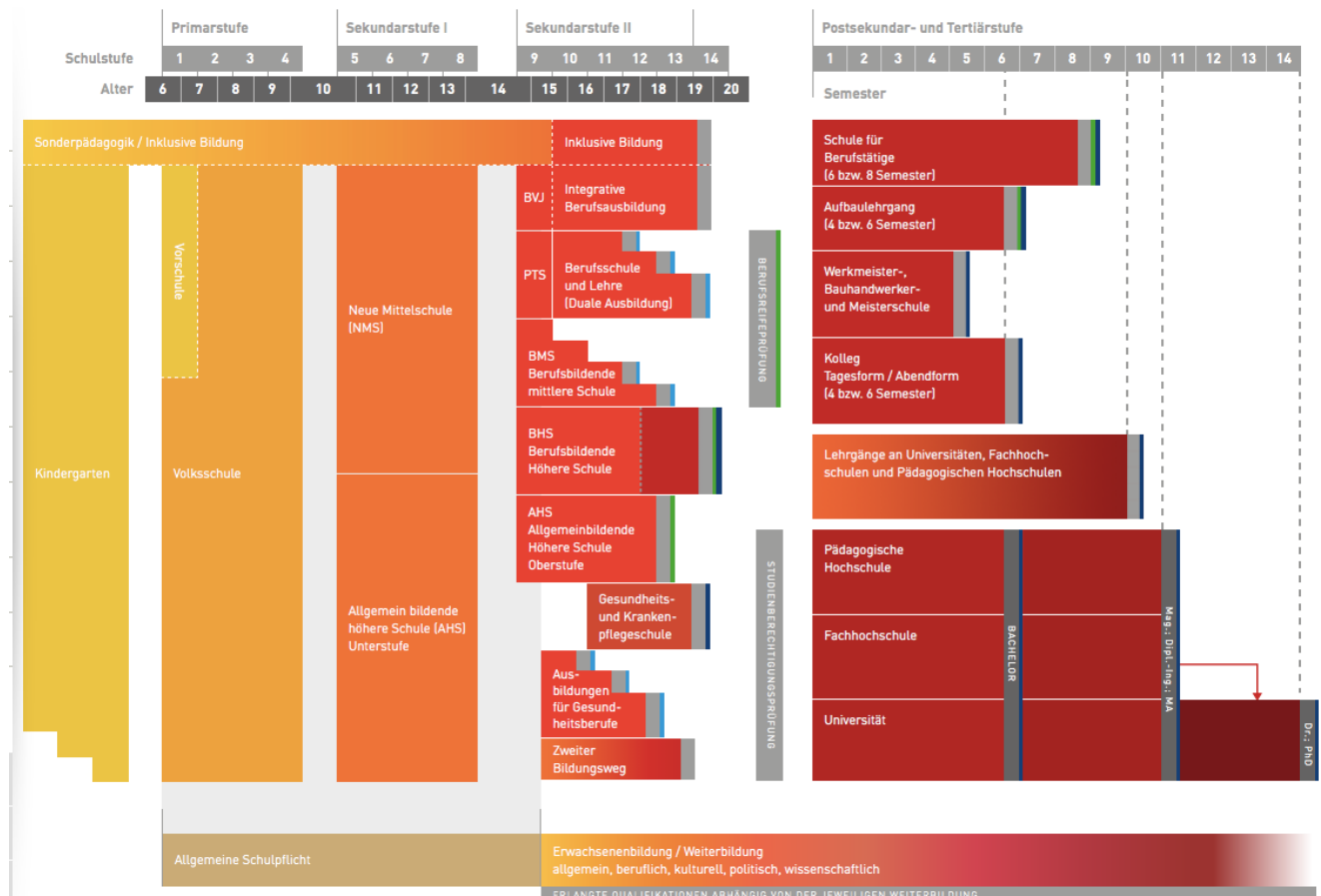


Abb.1: Das Bildungssystem in Österreich (Euroguidance Österreich 2014)

Die neu geschaffene NMS soll sich gegenüber der Hauptschule allerdings durch vielfältigere Übergangsmöglichkeiten nach der 8. Schulstufe, sowie eine „neue Lernkultur“ auszeichnen (BMB 2016, S. 8). Die Aufgabe der NMS beschreibt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung wie folgt:

Die Neue Mittelschule hat die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in weiterführende mittlere und höhere Schulen zu befähigen sowie auf das Berufsleben vorzubereiten. (BMBWF 2019)

Während die Lerninhalte jenen der AHS-Unterstufe entsprechen, formuliert die NMS den Anspruch, sich in individualisierten und differenzierten Lernformen an den Möglichkeiten der Schüler_innen zu orientieren (BMB 2016, S. 8). Auch der Fokus auf „Bildungsberatung und Berufsorientierung“ ist Teil des NMS-Konzepts und soll die Schüler_innen bei den Übergängen nach der 8. Schulstufe unterstützen (BMB 2016, S. 8) Dauerhaft differenzierte Leistungsgruppen waren bislang in der NMS nicht vorgesehen⁵, stattdessen hatten Schüler_innen die Möglichkeit, die allgemeinbildenden Hauptgegenstände „grundlegend“

⁵ Laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sollen ab dem Schuljahr 2020/21 jedoch differenzierte Leistungsgruppen und neue Beurteilungsmaßstäbe in der NMS eingeführt werden ([vgl. BMBWF 2019](#)).

oder „vertieft“ abzuschließen, wobei letzteres den Beurteilungsmaßstäben der AHS-Unterstufe entspricht (BMBWF 2019). Diese Beurteilungen bedingen die Übergangsmöglichkeiten nach der 4. Klasse der Neuen Mittelschule. Um auf eine maturaführende, höhere Schule wechseln zu können, müssen in der Regel alle Hauptgegenstände „vertieft“ und mit mindestens „gut“ absolviert werden. Für den Übergang in eine 3-jährige mittlere Schule braucht es einen mindestens „befriedigenden“ Abschluss der „grundlegenden Allgemeinbildung“. In eine Polytechnische Schule können alle Schüler_innen unabhängig von der Leistung wechseln (ebd. 2019). Da mit dem Abschluss der 8. Schulstufe in der NMS in Regelschulzeit noch nicht die Pflichtschulzeit von 9 Jahren absolviert ist, sind direkte Wechsel von der NMS in eine Lehre seltener als Übertritte in weiterführende Schulen (vgl. BMB 2016, S. 8; Statistik Austria 2018, S. 51).

Für eine Agency-Perspektive auf NMS - Schüler_innen ist die Diagnose zentral, dass die NMS vor dem Hintergrund der Selektions- und Segregationseffekte des zweigliedrigen Schulsystems, von ihrer Vorgängerin, der Hauptschule, den Status einer „Restschule“ geerbt hat (Nagy 2015, 117). Dies gilt insbesondere in städtischen Ballungsräumen, allen voran Wien, und äußert sich beispielsweise im tendenziell schwächeren sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler_innen und den im Vergleich zur AHS geringen Übertrittsquoten in höhere Schulen. Auch stigmatisierende öffentliche Diskursen über die NMS und Selbstbilder von Schüler_innen spiegeln diese Problematik (Nagy 2015, S. 117; vgl. Eder et al. 2015). Auf diese Aspekte soll an dieser Stelle nur kurz eingegangen werden, eine sozialstatistische Beschreibung der befragten Jugendlichen findet sich im empirischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 7.2.).

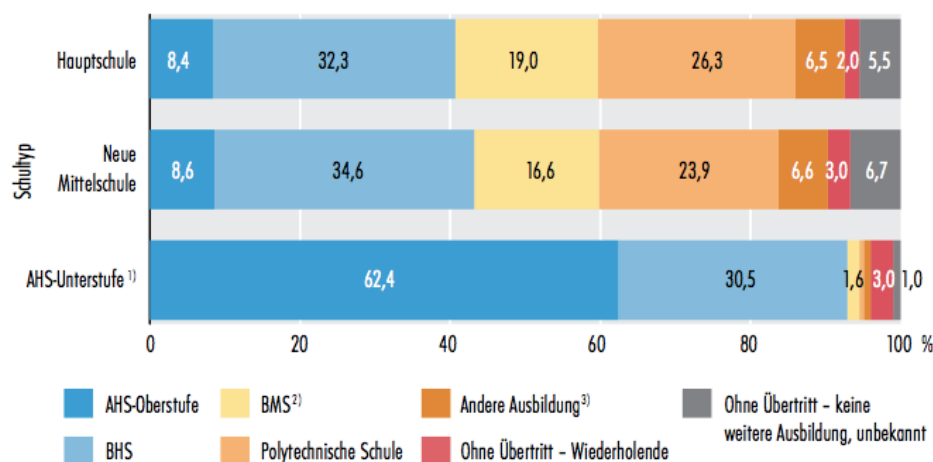
Zum Erhebungszeitpunkt im Schuljahr 2016/2017 wurde die NMS österreichweit von 199.930 Schüler_innen besucht, davon 47% Mädchen und 53% Jungen (Statistik Austria 2018, S. 24 f.). Der Anteil von Schüler_innen mit nicht-deutscher Umgangssprache war mit 31,2 % um etwas mehr als zehn Prozent höher als in der AHS-Unterstufe (20,4%), nur in Polytechnischen Schulen und Sonderschulen war er noch höher (ebd. 2018, S. 24 f.). Mit einem Anteil von fast 70% war die NMS in der 5. Klasse die am häufigsten besuchte Schulform von Schüler_innen mit nicht-deutscher Umgangssprache; von den Schüler_innen mit deutscher Muttersprache besuchten hingegen weniger als 60% eine NMS (ebd. 27). Wien ist das einzige Bundesland, in dem die AHS-Unterstufe im Anschluss an die Volksschule von mehr Schüler_innen (52,7%) besucht wird als die NMS (Statistik Austria 2018, S. 154). Hier verstärken sich Effekte sozialer Selektion zwischen den Schulformen der NMS und der AHS - im Gegensatz zu ländlichen Regionen der Bundesländer, wo es wegen des geringeren Angebots an Gymnasien und AHS eine größere Durchmischung gibt (vgl. Biedermann et al. 2016).

In Ballungsräumen wie Wien wird die NMS tendenziell von Kindern aus sozial schwachen Familien und mit Migrationshintergrund besucht (Nagy 2015, S. 117). Außerdem finden sich hier insbesondere Jugendliche, "von denen viele individuellen Förderbedarf für den sozialen und kognitiven Lernprozess haben (Defizite in der Unterrichtssprache, mitgebrachte Lernstandsdefizite generell, schwache Lerndispositionen wie bspw. Leistungsmotivation)" (Nagy 2015, S. 117). Wichtig dabei ist anzumerken, dass diese Tendenzen immer im Vergleich zur AHS beschrieben und mit anderen Segregationsformen (z.B. Segregation nach Wohnort) zusammenhängen (Biedermann et al. 2016, S. 133 ff). NMS - Schüler_innen sind eine

heterogene Gruppe und die einzelnen Standorte weisen beobachtbare Unterschiede zueinander auf (Eder et al. 2015). Darauf verweisen auch Vogel et al. (2019) in einer repräsentativen Befragung von Schüler_innen der 4. Klasse der NMS in Wien. Sie betonen einerseits die Heterogenität der sozio-ökonomischen Hintergründe der Jugendlichen; finden gleichzeitig jedoch auch Hinweise darauf, dass ein großer Teil der der Schüler_innen von Wiener NMS aus nicht-privilegierten Milieus stammt. So können die Eltern der Befragten im Vergleich zu AHS-Schüler_innen eher niedrigere Bildungsabschlüsse vorweisen und arbeiten vorwiegend in handwerklichen oder Dienstleistungsberufen mit niedrigerem bis mittlerem Qualifikations- und Statusniveau. Ein großer Anteil der Familien hat eine Migrationsgeschichte.

Ein ähnliches Bild von großer interner Heterogenität trotz beobachtbarer Segregationstendenzen zeigt sich auch hinsichtlich der Übergangswege von NMS-Schüler_innen nach der 8. Schulstufe (Statistik Austria 2018, S. 51).

4 Übertrittsquoten von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II



Q: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik 2016/17. – 1) Inkl. Modellversuch NMS an Standorten der AHS-Unterstufe. – 2) Inkl. sonstige berufsbildende Statutschulen. – 3) Hauptsächlich Berufsschulen.

Abb. 2: Übertrittsquoten von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II (Statistik Austria 2018, S. 51)

Insgesamt sind Übertritte zu „höheren“ Schulformen wie der AHS-Oberstufe oder einer BMS zwar etwas häufiger als bei der vorangegangenen Hauptschule (Eder et al. 2015, S. 443 ff.). Allerdings wechselten deutlich weniger als die Hälfte der NMS-Schüler_innen auf eine höhere Schule. Bei der AHS-Unterstufe sind es im Vergleich über 90%. 8,6% der NMS Absolvent_innen 2017 auf eine AHS-Oberstufe; 34,6% auf eine Berufsbildende höhere Schule; 16,6% auf eine Berufsbildende mittlere Schule und 23,9 % auf eine polytechnische Schule.

Auch innerhalb der NMS-Schüler_innen werden strukturelle Unterschiede in den Übergangswegen sichtbar. Nach Geschlecht aufgeschlüsselt zeigt sich, dass bei den Mädchen Übertritte in AHS und BHS etwas häufiger waren als bei Jungs, die Polytechnische Schule jedoch seltener gewählt wurde. Ein ähnliches Bild ergibt sich differenziert nach der Umgangssprache. Von den NMS-Schüler_innen mit Deutsch als Umgangssprache wechselten 48,2% auf eine allgemein- oder berufsbildende höhere Schule, von den NMS-Schüler_innen mit nicht-deutscher Umgangssprache waren es nur 32,7 %. Vergleichsweise hoch war bei ihnen der Anteil an Wiederholungen (7,5%) und sogenannten ‚Dropouts‘ (13,4 %).

Der öffentliche Diskurs über die NMS wird, insbesondere in Wien, durch die Wahrnehmung als „Brennpunktschule“ bestimmt. Die Stigmatisierungen, welche mit derartigen Wahrnehmungen und Zuschreibungen einhergehen, und ihre Konsequenzen sind in Forschungen über die Hauptschule in zweigliedrigen Schulsystemen bereits ausführlich beschrieben worden (vgl. Wellgraf 2012; Völcker 2014). Für den Erhebungszeitraum können beispielhaft zwei stigmatisierende Topoi beschrieben werden, welche medial verhandelt wurden: Dies war zum einen das Topos des „Kulturkampfes im Klassenzimmer“, indem Schüler_innen der „muslimische Migrationshintergrund“ vieler Schüler_innen der NMS problematisiert wurde, da er deren Integration und freie Entfaltung verhindere (Seidel 2018). Zum anderen wurde die NMS unter dem Vorzeichen der „Perspektivlosigkeit“ ihrer Schüler_innen verhandelt, von denen ein Großteil keine Zukunft auf dem Arbeitsmarkt und kaum Möglichkeiten, den eigenen Lebensweg zu gestalten, habe (Gaul et al. 2018). Arbeiten zu NMS und Hauptschule verweisen darauf, dass dieses Schul-Stigma auch von den Schüler_innen selbst wahrgenommen und gespiegelt wird (Nagy 2015; Völcker 2014; Wellgraf 2012). Gertrud Nagy schreibt über die NMS im zweigliedrigen Schulsystem, die Schüler_innen erlebten sich nach der Selektion zur NMS

[...] als marginalisiert und als potenzielle VerliererInnen der Gesellschaft. Sie spüren, dass nicht viel von ihnen erwartet wird, und sie stellen [...] selbst keine hohen schulischen Ansprüche an sich. (Nagy 2015, S. 118)

Erste Evaluationen der NMS weisen darauf hin, dass diese (Selbst-)Wahrnehmung mit realen Stagnationen im Kampf um Chancengleichheit und die Verringerung von Ungleichheitseffekten korrespondiert (Eder et al. 2015). Eder et al. (2015) resümieren, dass die Umstellung von der Hauptschule zur neuen Mittelschule keine nennenswerte Verringerung der Wirkung der Ungleichheitsfaktoren Leistungsniveau, Geschlecht, familiäre und soziale Herkunft und Migrationshintergrund auf die Leistung und das Wohlbefinden der Schüler_innen in der Schule gebracht hat (Eder et al. 2015, S. 458).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Aufgabe des Übertritts nach der 4. Klasse und der Vorbereitung auf das sich ankündigende Berufsleben als besonders anspruchsvoll und voraussetzungsreich dar. Eine der schulischen Maßnahmen, welche die Jugendlichen in der 8. Schulstufe bei der Orientierung hinsichtlich des weiteren Bildungswegs und eines zukünftigen Berufs wesentlich unterstützen soll, sind die Berufspraktischen Tage.

2.2 Die Berufspraktischen Tage

Als „Berufspraktische Tage“ (manchmal „Berufspraktische Woche“, informell bzw. früher auch „Schnupperlehre“) werden Betriebspraktika bezeichnet, welche im Berufsorientierungs-Lehrplan vor Allem der 4. Klasse der NMS und AHS, aber auch des Polytechnischen Lehrgangs vorgesehen sind (BMBWK 2002, S. 7 f.). Dabei verbringen die Jugendlichen, je nach Vereinbarung mit dem_der Betriebsinhaber_in bis zu eine Woche in einem Betrieb ihrer Wahl. Berufspraktische Tage können in verschiedenen Varianten durchgeführt werden. Als „schulbezogene Veranstaltung“ werden einzelne Schüler_innen für ein individuelles, berufsorientierendes Praktikum vom Unterricht freigestellt. Bei der Variante als verpflichtende „Schulveranstaltung“, die ich im Rahmen dieser Arbeit untersuche, absolviert eine ganze Klasse, bzw. der Großteil einer Klasse zeitgleich Betriebspraktika. Bei dieser Variante wird das Praktikum ausgehend von der Schule an die Jugendlichen herangetragen; auch Vor- und Nachbereitung passieren im schulischen Kontext und unter Verantwortlichkeit der entsprechenden Lehrer_innen (BMBWF 2018). Diese sind, gemeinsam mit Betreuer_innen im jeweiligen Betrieb, verantwortlich für „Ablauf, Inhalt, Dauer, Betreuung und Begleitung“ des jeweiligen Praktikums (WKO 2019). Die Lehrer_innen sind in Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Berufspraktischen Tage vor allem begleitend und kontrollierend tätig und schaffen den organisatorischen Rahmen der Schulveranstaltung. Zum Beispiel bereiten sie Dokumentation und Reflexion der Praktika durch die Schüler_innen (z.B. in Form von Tagesberichten) didaktisch vor, vergewissern sich durch Anrufe oder Besuche in den Praktikumsbetrieben über den „zielgerichteten Ablauf der Schulveranstaltung“ und sorgen auch in der Nachbereitung für die Dokumentation und Reflexion der Praktikumserfahrungen im Klassenverband (BMBWK 2002, S. 6). Die Schüler_innen haben in der Vorbereitung die Aufgabe, eigenverantwortlich eine Praktikumsstelle zu organisieren: sie sollen eigenständig mit möglichen Praktikumsbetrieben in Kontakt treten, ein Praktikum schriftlich vereinbaren und die organisatorischen Rahmenbedingungen der Zeit im Betrieb, wie z.B. Arbeitszeiten, abklären (BMBWK 2002, S. 6). Als Praktikumsbetriebe kommen prinzipiell alle Betriebe in Frage, die zur Lehrlingsausbildung befugt sind (ebd. 2002, S. 9). Während des Praktikums sind die Schüler_innen seitens der Schule aufgefordert, ihre Zeit im Betrieb, z.B. durch Tagesberichte oder die Beantwortung von Fragebögen, zu dokumentieren. Auf Basis dessen erstellen sie in der Nachbereitung in der Klasse Präsentationen und ‚Evaluationen‘ ihres Praktikums (ebd. 2002, S. 6).

Die Schüler_innen sollen im Rahmen der Berufspraktischen Tage vor Allem durch „Zuschauen, Fragen stellen und Ausprobieren einfacher, ungefährlicher Tätigkeiten“ einen Einblick in einen bestimmten Beruf bekommen (WKO 2019). Realitätsnahes Tätigwerden der Schüler_innen ist über einfache Hilfstätigkeiten hinaus nicht vorgesehen. Eine tatsächliche Integration in Betrieb und Arbeitsprozess, welche einem Arbeitsverhältnis ähneln und die Schüler_innen als Arbeitskräfte erscheinen lassen würde, ist ausdrücklich untersagt (vgl. BMBWF 2018; WKO 2019). Betriebsinhaber_innen werden durch das Gesetz außerdem verpflichtet, die „körperliche und geistige Reife“ der Schüler_innen zu beachten, wenn sie diesen praktische

Tätigkeiten übertragen (BMBWF 2018). Die Schüler_innen sind im unentgeltlichen Praktikum weder zur Arbeit, noch den Weisungen der Betriebsinhaber_innen verpflichtet.

Institutionell sind die Berufspraktischen Tage als Teil des Übergangs von der Schule in die Erwerbsarbeit konzipiert. Als „Realbegegnung“ (BMBWF 2018) sollen sie durch außerschulische Erfahrungen zur Berufsorientierung beitragen: Die Jugendlichen sollen im Alter von 13 oder 14 Jahren Berufswünsche formulieren, Vorstellungen von Berufen entwickeln und diese an Praktikumserfahrungen überprüfen. Die Wirtschaftskammer Österreich beschreibt die Praktika folgendermaßen:

Die berufspraktischen Tage ermöglichen den Schülern das Kennenlernen von Berufen, das Korrigieren falscher Berufsvorstellungen und die selbstkritische Überprüfung der persönlichen Eignungen und Neigungen. (WKO 2019)

Die Zielsetzung der Berufsorientierung ist von institutioneller Seite zentral. Dabei fließen in die Maßnahme einerseits normative Annahmen des sozial- und arbeitsmarktpolitischen „Aktivierungsdiskurses“ ein, nach dem das ‚schlummernde‘ Potential der Jugendlichen, sich individuell und pro-aktiv auf den Arbeitsmarkteinstieg vorzubereiten, durch den Impuls der Maßnahme aktiviert werden soll, um angenommener Passivität vorzubeugen (Globisch und Madlung 2017, S. 323; vgl. Steiner et al. 2015, S. 10). Dazu gehören auch Vorstellungen über die Art und Weise, wie berufs- und arbeitsweltorientiertes Handeln im Jugendalter aussieht: Implizit wird davon ausgegangen, dass die Schüler_innen in der letzten Klasse der Pflichtschule bereits Berufswünsche formulieren und sich individuell und pro-aktiv auf das spätere Erwerbsleben vorbereiten (können). Außerdem wird davon ausgegangen, dass die Schüler_innen die BPT in Zusammenhang mit ihrer beruflichen Zukunft bringen und die Maßnahme durch ihr aktives Zutun zur Berufsorientierung nutzen. Diesem Ideal nach würden sie Praktikumsstellen wählen, die bestehenden Berufswünschen entsprechen und sich auf Basis des praktischen Einblicks in den Berufsalltag für oder gegen den Beruf entscheiden. Dieses Ideal geht zum Teil auf normative Annahmen zurück, welche von der Einführung der BPT als „Schnupperlehre“ im Polytechnischen Lehrgang Ende der 1970er Jahre stammen: Man ging davon aus, dass auf die betreffenden Schüler_innen in aller Regel die baldige Einmündung in eine Lehre warten würde, die Schüler_innen also zu diesem Zeitpunkt bereits „kurz vor der persönlichen, definitiven Entscheidung für einen Beruf“ stehen würden (Mrkvicka und Thum-Kraft 1983, S. 55). Daher wurden die Berufspraktischen Tage vor Allem als „Mittel zur Berufswahlkontrolle“ für zukünftige Lehrlinge gesehen (ebd. 1983, S. 55). Betriebe erhofften sich spiegelbildlich Vorteile bei der Auswahl von Lehrlingen und weniger Lehrabbrüche, da Jugendliche ihre Lehre durch die vorherige „Schnupperlehre“ besser vorbereitet und mit realistischeren Erwartungen an den Beruf antreten würden (Mrkvicka und Thum-Kraft 1983, S. 98 f.). Das Motiv eines besseren „Matching“ bzw. effektiverer Berufszuweisung spielt heute noch eine Rolle, auch seitens der Betriebe. So bewirbt die österreichische Wirtschaftskammer die Berufspraktischen Tage für Unternehmer als „Unterstützung bei der Personalauswahl“ (WKO 2019).

Neben dem Ziel der individuellen Berufsorientierung, sind die Berufspraktischen Tage der erste institutionell vorgesehenen Kontakt von Schüler_innen der achten Schulstufe mit der Arbeitswelt als solcher. Mit deren Strukturen und Anforderungen sollen sich die Schüler_innen, so das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, vermittelt durch unmittelbare Eindrücke im Betrieb auseinandersetzen und „konkrete sozial- und wirtschaftskundliche Aspekte der Arbeitswelt“ kennenlernen (BMBWF 2018). Letzterer Aspekt wird im Gegensatz zur Berufswahlvorbereitung auch von Expert_innen der Arbeiterkammer als Ziel und reale Leistung der BPT betont (Jetzinger 2018, S. 73).

3. Theorie I: Die Agency Perspektive

3.1 Annäherungen an den Agency-Begriff

Das Konzept ‚Agency‘ findet in der Soziologie seit den 1980er Jahren zunehmend Verwendung. Der schillernde Begriff ist dabei schwierig zu fassen, er oszilliert zwischen verschiedenen Bedeutungen und Bedeutungsebenen. Anschaulich zeigen das Versuche, Agency ins Deutsche zu übersetzen: Begriffe wie Handlungsfähigkeit, Handlungsmacht, Handlungsvermögen oder Handlung bzw. soziales Handeln gehen mit Akzentuierungen hinsichtlich der Bedeutung von Agency einher, weshalb auch in deutschen Publikationen der offene, englische Begriff häufig beibehalten wird (Raithelhuber 2008, S. 17 f.). Dazu lässt sich eine große Diskrepanz zwischen sozialtheoretischen Großentwürfen und empirischer Forschung beobachten: Die Sozialtheorie zielt darauf, menschliche Agency zu erklären, zu begründen und ihr Verhältnis zur (Wirkung der) gesellschaftlichen Struktur zu bestimmen, weist dabei jedoch kaum Bezug zu empirischer Forschung auf. In einer Vielzahl empirischer Studien wiederum, stehen verschiedenste theoretische Verständnisse und Operationalisierungsversuche von Agency unvermittelt nebeneinander (Marshall 2005, S. 59 f.; Hitlin und Elder 2007; Emirbayer und Mische 1998). In einem ersten Annäherungsschritt können an dieser Stelle drei wesentliche Bedeutungen von ‚Agency‘ unterschieden werden: Der Begriff wird erstens gebraucht, um das abstrakt-menschliche Potential, intentional und autonom zu handeln, sozialtheoretisch zu begründen („human agency“); zielt zweitens darauf, die konkret sich entwickelnden Befähigungen von Individuen in spezifischen Kontexten zu beschreiben („agentic capacity“), und meint in einer dritten Verwendung Formen und Prozesse sozialen Handelns, wobei deren gewisse Freiheit gegenüber struktureller Determination hervorgehoben werden soll (agentic action / agentic processes) (vgl. Emirbayer und Mische 1998; Hitlin und Elder 2007; Walther et al. 2009; Marshall 2005). Zwischen diesen idealtypisch charakterisierten Verwendungsweisen liegt ein breites Spektrum teils widersprüchlicher und kontrovers diskutierter Verständnisse und Akzentuierungen von Agency. In diesem Kapitel möchte ich daher auf zentrale Dimensionen der Agency Diskussion eingehen, um vor diesem Hintergrund die Ebene und Richtung des in dieser Arbeit angewandte Begriffsverständnisses zu skizzieren. Das Kernstück des theoretischen Kapitels bildet dann die nähere Bestimmung dreier Aspekte der Handlungsfähigkeit Jugendlicher, die im Kontext dieser Arbeit von zentralem Interesse sind: die Befähigung zu alltagspraktischer, situativer Bewältigung, die Befähigung zu biographisch gestaltendem Handeln, und die Handlungsbefähigung in der Arbeitswelt bzw. im Kontakt mit der Arbeitswelt. Ich werde im Folgenden darauf verzichten, die Debatten zum Verhältnis von gesellschaftlicher Struktur und Agency in einem eigenen Kapitel systematisch nachzuzeichnen und verweise auf die instruktiven Arbeiten vor Allem von Sewell (1992) und Emirbayer und Mische (1998).

Zunächst soll jedoch kurz auf die normative, gesellschaftspolitische Einbettung des Redens über Agency eingegangen werden, um für einige der zentralen Schwierigkeiten und Fallstricke zu sensibilisieren, welche das Arbeiten mit dem Agency-Konzept mit sich bringt.

3.2 Agency-Perspektive vs. Aktivierungs-Perspektive

Die Idee individueller Handlungsfähigkeit ist nicht nur ein analytisches, wissenschaftliches Konzept. Sie bewegt sich auch in dem charakteristisch modernen Spannungsfeld zwischen normativen „Anrufungen“ (Althusser et al. 2016) an die Individuen, sich als autonom und aktiv handelnd zu verstehen und zu verhalten; sowie deren eigenem Bestreben, sich als wirksame Gestalter_innen ihrer Umwelt und ihres eigenen Lebens zu erleben (Walther et al. 2009, S. 50).

Die Vorstellung menschlicher Agency ist in diesem Sinne eng verwoben mit der Entwicklung der Moderne und des modernen Denkens. Sie steht grundsätzlich in einer liberal-aufklärerischen Tradition, nach der autonome Individuen als handelnde Akteure tätig werden, gleichsam in der Lage wie auch dazu verpflichtet, ihr eigenes Schicksal und die sie umgebende Welt durch autonomes und rationales Handeln zu gestalten (Loyal 2003, S. 51 ff.; Raithelhuber 2008, 2018). Diese Denktradition beeinflusst auch diverse Spielarten soziologischer Handlungstheorie, in denen soziale Akteure und ihr (zweck-) rationales Handeln im Mittelpunkt stehen (vgl. Emirbayer und Mische 1998; Walther et al. 2009). Besondere Konjunktur erlangte das Konzept Agency im Kontext von Wandlungsprozessen moderner Gesellschaften ab den 1980er Jahren, welche mit Begriffen wie Post-, Spät-, reflexive oder fluide Moderne charakterisiert worden sind (Biesta und Tedder 2007, S. 133). Im Zuge dieser Prozesse, welche häufig als Individualisierung und Zunahme von Unsicherheit beschrieben worden sind, sind die Anforderungen und Erwartungen an Individuen, ihr Leben eigeninitiativ und individuell zu gestalten und zu kontrollieren, gestiegen. Kritische Stimmen merken jedoch an, dass sich gleichzeitig die Lebensumstände mehr und mehr dem Zugriff der Individuen entzogen haben, sodass individuelle Agency "zunehmend notwendig, zur gleichen Zeit jedoch immer schwieriger zu erreichen" wird (Biesta und Tedder 2007, S. 134; vgl. Walther et al. 2009). Vor diesem Hintergrund ist der Rekurs auf aktives Handeln der Individuen gegenwärtig nicht nur in der Sozialwissenschaft en vogue. Auch seitens gesellschaftlicher Institutionen und in der politischen Öffentlichkeit haben sich Diskurse etabliert, welche die Individuen auffordern, ihr ‚Leben selbst in die Hand zu nehmen‘ und ‚pro-aktiv‘ zu sein, wenn es um die Bewältigung kritischer Lebensphasen- und Ereignisse, den Umgang mit Benachteiligungen oder die Gestaltung individueller Lebenswege geht. ‚Erfolg‘ und ‚Misserfolg‘ werden dabei als individuell verantwortet wahrgenommen (vgl. Evans 2002, 2007; Biesta und Tedder 2007). Diese Aktivierungs-Diskurse verknüpfen empowernde Rhetorik mit „normativen Erwartungen der Anpassung an die moderne Marktgesellschaft“ (Heinz 2000, S. 175): Individuen werden in die Pflicht genommen, ‚pro-aktiv‘ bei ihrer Anpassung an gesellschaftlich vordefinierte Ziele mitzuwirken – wobei besonders Jugendliche im Übergang als zu aktivierende Zielgruppe ausgemacht werden (Walther et al. 2009, S. 11). Angesichts der Macht derartiger Diskurse, muss die wissenschaftliche Agency-Perspektive sensibel dafür sein, ihre Unabhängigkeit gegenüber der von Anpassungsimperativen und Marktlogik geprägten "Aktivierungs-Perspektive" auf das Leben Jugendlicher zu wahren. Walther et al. (2009, S. 11) bringen diese

wichtige Forderung, welche eine Vielzahl führender Jugendforscher teilen (vgl. Evans 2002, 2007; Scherr 2013; Heinz 2000), exemplarisch auf den Punkt:

A critical approach implies distinguishing an agency perspective which analyses, understands and explains young people's choices from an activation perspective which has gained dominance in European policy discourses, especially with regard to the social integration of disadvantaged youth. While agency means to ask for the experiences, choices and strategies of young people in relation to subjective interpretation and meaning of acting, activation starts from a narrow concept of „being active“ pre-defined by institutional or market actors. (Walther et al. 2009, S. 11)

Der von Walther et al. (2009) formulierte Anspruch bezeichnet dabei nicht nur eine Frage der ethischen Herangehensweise an die eigene Forschung, sondern bezieht sich auf die Theoriebildung als solche. Um Aktivierungs-Diskursen nicht wissenschaftlich das Wort zu reden, braucht es Konzeptionen von Agency, welche die Fallstricke der Individualisierung und Essentialisierung genauso umgehen, wie die theoretische Verdopplung von normativen Anpassungserwartungen und spezifischen Handlungsweisen der Marktvergesellschaftung (Heinz 2000, S. 175; Evans 2007, S. 93).

3.3 Agency im Spannungsfeld

„Individual“ und „Social“ Agency

Im Anschluss an Raithelhuber (2008, 2018) kann auf sozialtheoretischer Ebene ein individuelles von einem relationalen oder „sozialen“ Verständnis von Agency unterschieden werden. Individuelle Agency-Begriffe, so Raithelhuber, verstehen Agency als „Kapazität eines Menschen auf sich selbst und seine Umwelt mehr oder minder absichtlich und effektiv einzuwirken, in Abhängigkeit von ermöglichenden und begrenzenden Bedingungen“ (Raithelhuber 2018, S. 531). Eßer (2008, S. 136) charakterisiert dieses Verständnis auch als ein tendenziell „substantialistisches“, da Handlungsfähigkeit häufig als (Wesens-) Eigenschaft oder Disposition von Individuen gedacht wird. Als charakteristisches Beispiel für einen individuellen Zugang kann das einflussreich gewordene Agency-Konzept von Anthony Giddens (1984) gelten. In seiner Strukturationstheorie versucht Giddens, das soziologische Grundproblem von ‚Struktur‘ (structure) und ‚Handlung‘ bzw. ‚Handlungsvermögen‘ (agency) neu zu bestimmen. Einem gängigen, aber verkürzten Verständnis von Struktur als Gegenteil von sozialem Handeln stellt Giddens seine dialektische Konzeption gegenüber: Individuelles Handeln wird durch Strukturen nicht nur begrenzt, sondern auch ermöglicht– wenn auch in einem gleichzeitig begrenzten Rahmen. Strukturen sind bei Giddens gleichzeitig hervorbringendes Medium als auch Ergebnis individuellen Handelns und somit ein notwendiger Bestandteil individueller Handlungsmacht. So werden Struktur und Handeln bei Giddens zu „zwei Seiten derselben Medaille“: Jede Handlung ist „gleichzeitig soziale

Produktion und soziale Reproduktion“ - wie Loyal zusammenfasst (2003, S. 73). Giddens versteht Agency dabei im Sinne eines individuellen Vermögens oder einer individuellen Fähigkeit von Akteur_innen, Handlungen zu beeinflussen und durch das eigene intentionale Tun wirksam zu sein. Zentral dafür ist die Möglichkeit bzw. Fähigkeit, verschiedene Handlungsalternativen ergreifen zu können. Damit beschreibt Giddens Agency im Sinne individueller Handlungsmacht und stellt sich in die Tradition liberal-bürgerlicher Vorstellungen vom Individuum als wirkmächtigem und verantwortlichem Akteur (vgl. Loyal 2003; Raithelhuber 2008, 2018):

Agency refers not to the intentions people have in doing things but to their capability of doing those things in the first place (which is why agency implies power [...]) Agency concerns events of which an individual is the perpetrator, in the sense that the individual could, at any phase in a given sequence of conduct, have acted differently. Whatever happened would not have happened if that individual had not intervened. (Giddens 1984, S. 9)

Vertreter_innen eines relationalen Agency-Begriffes verstehen Agency hingegen als kollektiv hervorgebracht. Agency wird dabei als ein Verhältnis konzipiert, das in gesellschaftlichen Beziehungs- und Interdependenzgeflechten, wie zum Beispiel sozialen Institutionen, hervorgebracht wird und verortet ist. Handlungsfähigkeit kann aus dieser Perspektive weder als gegebene menschliche Eigenschaft, noch als individuell erworbene Disposition angesehen werden, sondern erwächst aus gesellschaftlichen Beziehungskonstellationen (Raithelhuber 2018, S. 540):

Human agency is better understood as the collective product of social relations rather than as an autonomous individual power. (King 2006, S. 474)

Ein Einflussreicher Vertreter eines relationalen Agency-Verständnisses ist Barry Barnes, der dem skizzierten (Selbst-) Verständnis von der „individual agency“ oder „human agency“ seine Idee einer „kollektiven Handlungsfähigkeit von sozial Handelnden“ entgegenstellt (Raithelhuber 2018, S. 538). Gegenüber voluntaristisch-individualistischen (Selbst-) Bildern betont Barnes, dass die Fähigkeit der Einzelnen, sozial zu handeln, kollektiv hervorgebracht und gesichert wird – in Form interaktiv geschaffener sozialer Institutionen und vor Allem der wechselseitigen Anerkennung als verantwortlich Handelnde im Sinne voluntaristischer Ideale (Barnes 2000, S. 2). Handlungsfähigkeit wird aus dieser Perspektive, so Raithelhuber, nur kollektiv hervorgebracht, „als etwas, das einer kollektiven Leistung oder Errungenschaft miteinander verbundener Menschen entspringt“ (Raithelhuber 2018, S. 538):

So gesehen ist es die collective agency von social agents, die unsere kulturelle und institutionelle Ordnung erzeugt [...]). Teil dieser Errungenschaft oder kollektiven Leistung ist, dass sich Gruppen, Hierarchien, Institutionen und Organisationen als Orte

herausbilden, denen Zurechenbarkeit und Verantwortlichkeit zugeschrieben werden kann. (Raithelhuber 2018, S. 538)

Ein relationaler Agency-Begriff wird, wie von Barnes vor Allem aus der Perspektive sozialkonstruktivistischer Gesellschaftstheorie vertreten. Interaktionsbeziehungen werden dabei als vorrangige Momente gesellschaftlichen Seins betrachtet, welche das Auftreten von Individuen als handelnde, verantwortliche Akteure erst ermöglichen (Gergen 1995, S. 77). Anstelle der Frage, ‚welche‘ oder ‚wieviel‘ Handlungsfähigkeit ein Individuum besitzt oder erworben hat, richtet diese Sichtweise den Blick darauf, wie Handlungsfähigkeit durch Interaktionsbeziehungen, Institutionen und Kollektive hergestellt und ermöglicht wird (vgl. King 2006; Gergen 1995).

Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

Zeitliche Bezüge spielen in vielen Agency-Theorien eine zentrale Rolle. Hinsichtlich der Frage, welche zeitlichen Orientierungen von Akteur_innen und welche temporalen Bezüge von Handlungen Agency wesentlich charakterisieren, werden jedoch verschiedene Schwerpunkte gesetzt. Während mancher Agency Begriff vor Allem auf die Zukunft bezogenes, planerisches Handeln als Agency betrachtet (vgl. Hitlin und Elder 2007; Crockett 2002; Kristiansen 2014), verorten andere Autor_innen Handlungsfähigkeit vor Allem im situationsadäquaten Einsatz von Handlungsmustern, welche in zurückliegenden Sozialisationsprozessen erworben worden sind (vgl. Grundman et al. 2006; Heinz 2000; Walther et al. 2009). Insgesamt scheint sich diesbezüglich jedoch eine integrative Perspektive durchzusetzen. Diese versteht sowohl die Gleichzeitigkeit von Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, als auch die Schwerpunktsetzung und Aushandlung zeitlicher Orientierungen im Handeln durch die Individuen als zentrales Merkmal von Agency (vgl. Evans 2002, 2007; Biesta und Tedder 2007; Walther et al. 2009). Diese Perspektive geht zurück auf Emirbayer und Mische (1998), welche den bisher elaboriertesten Entwurf vorgelegt haben, das Phänomen menschlicher Handlungsfähigkeit und die analytische Kategorie Agency in Hinblick auf ihre temporale Dimension aufzuschlüsseln (Emirbayer und Mische 1998, S. 970). Emirbayer und Mische unterscheiden drei analytische Dimensionen von Agency, die eng mit der zeitlichen Dimension des Handelns verknüpft sind: Den Aspekt der Wiederholung, den Aspekt des vorausschauenden Entwerfens und den Aspekt pragmatischer Abwägung (ebd. 1998, S. 971). Sie definieren Agency als:

the temporally constructed engagement by actors of different structural environments—the temporal- relational contexts of action—which, through the interplay of habit, imagination, and judgment, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations. This definition encompasses what we shall analytically distinguish below as the different constitutive elements of human agency: iteration, projectivity, and practical evaluation. (Emirbayer und Mische 1998, S. 970 f.)

Der *Wiederholungsaspekt* bezieht sich auf die Fähigkeit und die Art und Weise, in welcher in der Vergangenheit habitualisierte Schemata bzw. Handlungsmuster, Typisierungen usw. in konkreten Situationen erinnert, abgerufen, ausgewählt und umgesetzt werden (ebd. 1998, S. 975). Die *projektive Dimension* beschreibt die Fähigkeit von Akteur_innen, durch Imagination über überlieferte Muster, Routinen und Gewohnheiten hinausgehend zu handeln und diese Schemata improvisierend und imaginativ in Bezug auf eine mögliche Zukunft zu rekonstruieren. Dazu gehört zum Beispiel die Identifizierung zukünftiger Entwicklungen und Möglichkeiten auf Basis bisheriger Erfahrungen; die Konstruktion von Narrativen, welche zukünftige Möglichkeiten in kausale und zeitliche Zusammenhänge (gegenwärtigen Handelns) einbetten; das Fassen hypothetischer Vorhaben und Entschlüsse, sowie deren experimentelles ‚Ausagieren‘ in ‚forschenden‘ sozialen Interaktionen (ebd. 1998, S. 971, 989-991). Die *praktisch-evaluative Dimension* von Agency wiederum beschreibt die Fähigkeit von Akteur_innen, alternativ mögliche Handlungsoptionen und -Verläufe zu beurteilen und so eine Antwort auf die (widersprüchlichen) Anforderungen gegenwärtiger Handlungssituationen zu entwickeln (ebd. 1998, S. 971). Diese Dimension wird von Emirbayer und Mische – gerade wegen ihres besonders ausgeprägten Changierens zwischen Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart - als besonders voraussetzungsvoll angesehen. Zu ihr gehört, dass Akteur_innen das Problempotential einer gegenwärtigen Handlungssituation erkennen, z.B. wenn Projekte nicht verwirklicht oder Routinen nicht angewandt werden können. Die Situation muss außerdem charakterisiert, das heißt zu Mustern und Typisierungen ins Verhältnis gesetzt werden, die aus vergangener Erfahrung bekannt sind. Schlussendlich gehört zur praktischen Evaluation das Abwägen potentieller Optionen vor dem Hintergrund eines breiteren Möglichkeitsraumes; der Entschluss für eine konkrete Art und Weise zu handeln sowie deren Umsetzung im Sinne des Vermögens, diese selbstgesetzte Richtung des Handelns auch praktisch verfolgen zu können (ebd. 1998, S. 998f.). Emirbayer und Mische bezeichnen diese drei Dimensionen als „the chordal triad of agency“ (Emirbayer und Mische 1998, S. 970). Sie sehen in Wiederholung, Projektivität und Praktischer Evaluation – welche Bestandteile jeder konkreten Handlung sind - die zentralen Aspekte der menschlichen Fähigkeit, in relativer Autonomie von Strukturen zu handeln. Im konkreten Tun geraten diese Dimensionen nicht selten in Widerspruch zueinander, so Emirbayer und Mische (1998, S. 972). Vor allem dominiert, so eine Kernannahme der Theoretiker_innen, in jeder konkreten Handlung eine dieser Dimensionen. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von vorherrschenden (zeitlichen) Handlungsorientierungen (ebd. 1998, S. 972ff.).

Abstrakt menschliches Potential und Handlungsbefähigung konkreter Akteure

Zentral in der Diskussion um verschiedene Agency-Konzeptionen, besonders in Hinblick auf das hier verfolgte Vorhaben empirischer Forschung aus einer Agency-Perspektive, ist die Unterscheidung von Agency im Sinne eines abstrakt menschlichen Handlungsvermögens und Agency im Sinne konkreter, unterschiedlich ausgeprägter Handlungsbefähigungen sozialer Akteure (Kristiansen 2014, S. 10). Diese Unterscheidung ist im Wesentlichen eine Frage der

Abstraktionsebene, auf welcher Agency betrachtet wird. Sie wird jedoch nur selten als solche adressiert, wodurch es zu missverständlicher Abgrenzung und Kritik einander nicht prinzipiell ausschließender oder widersprechender Auffassungen von Agency kommt (Kristiansen 2014, S. 11; vgl. Eßer 2008; Raithelhuber 2018, 2008; Marshall 2005). Breit rezipiert ist Marshalls (2005) Reformulierung dieser Frage als Unterschied zwischen Agency als „Menschliche Natur“ oder als „Variable“ geworden. Bezogen auf sein Themengebiet, die Lebenslaufforschung, beschreibt er einen Begriff von Agency als „human nature“, den er von beobachtbar variierenden Handlungsbefähigungen abgrenzt, wie folgt:

I recommend using the term agency in this way to refer to the human capacity (as aspect of what it is to be human), to act intentionally, planfully, and reflexively and in a temporal or biographical mode. Except in explicit developmental work, most life course researchers would not need to treat or measure this as a variable. Rather, it is an assumption about human nature, of the order, "all human beings have free will". (Marshall 2005, S. 67 ff.)

Auch Hitlin und Elder (2007) identifizieren ein ähnliches Konzept von Agency als einem „universell menschlichen Potential“, welches „sozial kanalisiert“ in andere, konkretere Formen von Agency einfließt, und benennen dies als „existential agency“:

Existential agency is inherent in social action, and as such is a universal human potentiality. This capacity [...] refers to a fundamental level of human freedom, Giddens's (1984) notion that one might have acted otherwise. At this level, we are fully free within the constraints of physical reality. Writers ranging from Sartre to Hegel to Goffman have discussed the fact that, at a fundamental level, even those without power (slaves, mental patients) have the ability to make decisions about their actions, though they face severe consequences for those choices. (Hitlin und Elder 2007, S. 177)

Eine ähnliche Unterscheidung wird auch bei Emirbayer und Mische deutlich, welche in ihrem theoretischen Entwurf die abstrakte Ebene einer prinzipiellen „human agency“ von konkreten Befähigungen und Handlungen unterscheiden. (1998, S. 1004). In ihren Ausführungen kommt der Ursprung der Differenzierung in verschiedenen theoretischen Abstraktionsebenen deutlicher zum Vorschein:

While human agency represents the possibility for imaginative distancing from (and communicative evaluation of) received structures, agentic processes themselves assume diverse empirical forms in response to the specific contexts within which action unfolds. [...] While what we have called "agentic orientations" vary in their concrete manifestations, agency itself remains a dimension that is present in (but conceptually distinct from) all empirical instances of human action. (Emirbayer und Mische 1998, S. 1004)

Agency wird also vor allem in sozialtheoretischen Entwürfen als abstrakt menschliches Potential, jenseits der Determination durch soziale Strukturen eigenständig, innovativ und

intentional handeln und entscheiden zu können, adressiert. Dabei geht es zumeist darum, dieses Potential theoretisch zu begründen, sowie um Versuche auszuführen, was Agency in diesem Sinne ausmacht (vgl. Giddens 1984; Emirbayer und Mische 1998; Walther et al. 2009).

Für das hier skizzierte Forschungsvorhaben, das Handeln und die Handlungsfähigkeit Jugendlicher in den Berufspraktischen Tagen aus einer Agency-Perspektive empirisch zu untersuchen, ist jedoch ein auf einer konkreteren Ebene angesiedeltes Agency-Verständnis von Interesse. Diesem geht es nicht darum, ein abstraktes menschliches Potential oder das Wesen sozialen Handelns zu bestimmen. Vielmehr dient ein Konzept von Agency, das -wie ich im weiteren argumentieren werde - auf die unterschiedlich ausgeprägten Handlungsbefähigungen konkreter Akteur_innen zielt, dazu, Unterschiede in der Entwicklung, der Realisierung und der spezifischen Ausprägung und Form der Agency von Individuen in spezifischen Handlungskontexten, Beziehungsgeflechten und Strukturen zu analysieren (vgl. Walther et al. 2009; Kristiansen 2014).

In der Literatur werden, je nach Schwerpunktsetzung der Autor_innen, verschiedene Aspekte beschrieben, welche konkrete Handlungsbefähigungen ausmachen und ihre Entwicklung beeinflussen. Intensiv diskutiert werden beispielsweise die Handlungsorientierungen von Akteur_innen. In Anlehnung an Emirbayer und Mische (1998) werden diese oft hinsichtlich ihres zeitlichen Bezugs untersucht (vgl. Walther et al. 2009; Kristiansen 2014; Heinz 2000): Handeln Akteur_innen projektiv, d.h. zukunftsorientiert? Oder agieren sie vor Allem mit dem Ziel, in gegenwärtigen Situationen handlungsfähig zu bleiben und Kontrolle auszuüben? Über ihre zeitliche Dimension hinaus werden Handlungsorientierungen als umfassende Prozesse subjektiver Bedeutungs- und Sinnproduktion diskutiert, welche in kulturelle Muster und soziale Interaktionsbeziehungen eingebettet sind. In diesen Prozessen konstruieren die Individuen Handlungsziele, persönliche Relevanzsysteme und/oder Zukunftsszenarien, an denen sie ihr gegenwärtiges Handeln ausrichten (Biesta und Tedder 2007, S. 137 f.; vgl. Walther et al. 2009; Heinz 2000). Eng damit zusammen hängen die von Evans als „internal processes of the ‘acting individual’“ beschriebenen personalen Prozesse, Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften (Evans 2007, S. 92). Ihre unterschiedliche Ausprägung bzw. Entwicklung steht vor Allem im Fokus sozialpsychologisch informierter Literatur und Theorie, welche in der Regel auch in den Sozialwissenschaften die Basis für deduktive Untersuchungen von Agency darstellt (vgl. Crockett 2002; Hitlin und Elder 2006; Evans 2007). Besonders prominent werden hier Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen von Individuen oder ihre Kompetenz zu planerischem Handeln thematisiert (vgl. Hitlin und Elder 2006; Clausen 1991; Bandura 1997). Doch auch die Art und Weise, wie Handlungssituationen und Kontexte von Akteur_innen subjektiv wahrgenommen und interpretiert werden, ist Teil dieser „internal processes of the ‘acting individual’“ (Evans 2007, S. 92). Zentrale Bedeutung für die (unterschiedliche) Entwicklung von Handlungsbefähigungen wird in einer Vielzahl von Publikationen der individuellen Verfügung über (Handlungs-) Ressourcen zugesprochen (vgl. Sewell 1992; Mahl et al. 2014; Grundmann 2006a; Walther et al. 2009). Diese Facette von Handlungsbefähigungen bewegt sich deutlich an der Schnittstelle von handelnden

Akteur_innen und gesellschaftlichen Strukturen (Mahl et al. 2014, S. 90 f.): So wird die unterschiedlich ausgeprägte Ressourcenausstattung von Individuen, ihre Möglichkeit z.B. auf ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital zurückzugreifen, in der Literatur als Effekt ihrer Positionierung in Strukturen sozialer Ungleichheit, wie z.B. Klassen- oder Geschlechterverhältnissen, thematisiert (Walther et al. 2009, S. 61 ff. ; vgl. Mahl et al. 2014; Sewell 1992; Evans 2007). Neben den Auswirkungen der sozial ungleichen Ausstattung mit Ressourcen auf die Entwicklung von Handlungsbefähigungen, wird besonders der Aspekt des Wissens als Handlungsressource diskutiert. In den Blick genommen wird zum Beispiel der Prozess des Erwerbs von Handlungswissen im Laufe der Sozialisation; oder auch die Bedeutung des Wissens um gesellschaftliche Strukturen und Muster für die Wirksamkeit handelnder Akteure (vgl. Sewell 1992; Grundmann 2006a). Zentral für die Frage, welche potentiell verfügbaren Handlungsressourcen in spezifischen Situationen tatsächlich erkannt und genutzt werden können, sind dabei die konkreten Handlungskontexte, in welchen Akteur_innen sich bewegen. Diese sind geprägt durch spezifische Anerkennungsverhältnisse, Interaktions- und Beziehungsordnungen, welche gleichsam beschränkend wie befähigend auf die Individuen wirken können (Hitlin und Elder 2007). Neben der verschiedenen, situativen Verfügung über Handlungsressourcen ermöglichen sie auch unterschiedliche Erfahrungen z.B. von Wirksamkeit und Kontrolle (Grundman et al. 2006). Letztlich konfrontieren Handlungskontexte Individuen mit einer bestimmten Struktur von Anforderungen. In Auseinandersetzung mit diesen entwickeln sie konkrete Handlungsbefähigungen und müssen sich als handlungsfähig erweisen (Kristiansen 2014). Die hier beschriebenen Facetten und Einflüsse konkreter Handlungsbefähigungen lassen sich sowohl der subjektiven Seite der Akteur_innen, als auch ihrem Bezug zu konkreten Handlungskontexten und gesellschaftlichen Strukturen zurechnen. Sie verweisen darauf, dass Agency wesentlich in den dynamischen Prozessen der Vermittlung und Aushandlung zwischen diesen Ebenen verortet werden muss.

3.4. Zwischenfazit: Agency als Forschungsprogramm

Der vorhergehende Abschnitt bot einen Überblick über die Vielfalt verschiedener Verwendungen und Konnotationen des Agency-Begriffs, sodass vor diesem Hintergrund die Eckpfeiler von Agency als „Forschungsprogramm“ (Scherr 2013) dieser Arbeit skizziert werden können.

Dabei habe ich zunächst argumentiert, dass die wissenschaftliche Agency Perspektive - im Sinne ihrer notwendigen Abgrenzung vom politisch hegemonialen Aktivierungsdiskurs – darauf bedacht sein muss, in ihren theoretischen Konzepten individualisierende und essentialisierende Annahmen über die Handlungsfähigkeit von Individuen genauso wenig zu reproduzieren, wie gesellschaftliche Anpassungsimperative. In einem zweiten Schritt habe ich zwei idealtypische Pole in der Agency-Debatte unterschieden, nämlich ein Verständnis von Agency als Handlungsmacht im Sinne eines individuellen Potentials und einen Agency-Begriff, welcher das Individuum als Träger von wirksamer Handlungen verwirft und

Handlungsfähigkeit in Beziehungsgeflechten und sozialen Institutionen verortet. In einem dritten Schritt habe ich Positionen zur zeitlichen Dimension von Agency nachgezeichnet und darauf verwiesen, dass das praktische Vermitteln und Priorisieren gleichzeitiger Vergangenheits-, Gegenwarts-, und Zukunftsbezüge zentraler Teil von sozialem Handeln als dynamischem Prozess ist. Schließlich habe ich die auf unterschiedlichen theoretischen Abstraktionsebenen angesiedelten Verständnisse von Agency als abstrakt menschlichem Potential („human/existential agency“) und Agency als konkreter Handlungsbefähigung sozialer Akteure („agentic capacity“) voneinander unterschieden. Dabei habe ich argumentiert, dass - während ersterer Begriff auf dem Gebiet der Sozialtheorie angesiedelt ist - empirische Forschungsvorhaben, wie das hier skizzierte, sich gewinnbringend an der Konzeption konkreter Handlungsbefähigungen orientieren können. Diese konstituieren sich - in ihren spezifischen, und individuell wie kontextspezifisch differierenden Ausprägungen - durch miteinander verwobene, subjektive und objektive Dimensionen und Einflüsse.

Vor dem Hintergrund dieser Klärung können die Umriss des Agency-Verständnisses im Rahmen dieser Arbeit formuliert werden: Dieses setzt auf der Ebene konkreter Handlungsbefähigungen sozialer Akteure an. Es nimmt Handlungsbefähigungen als sich entwickelnde, subjektive Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse zwischen individuellen Einflüssen und den Anforderungen, Zwängen und Möglichkeiten von gesellschaftlichen Strukturen und Handlungskontexten in den Blick – beleuchtet also die Art und Weise, wie sich konkrete Akteur_innen auf objektive Handlungskontexte beziehen (vgl. Evans 2002, 2007; Walther et al. 2009). Handlungsbefähigungen werden demnach nicht essentialisierend als Persönlichkeitseigenschaften oder „Assets“ von Personen oder Gruppen behandelt (Scherr 2013, S. 234). Vielmehr kann Handlungsbefähigung, so die treffende Formulierung von Biesta und Tedder (2007) als „Errungenschaft“ betrachtet werden, das heißt als etwas in spezifischen Situationen und Kontexten zu Entwickelndes bzw. Herzustellendes:

Agency is not some kind of ‘power’ that individuals possess and can utilise in any situation they encounter. Agency should rather be understood as something that has to be achieved in and through engagement with particular temporal-relational contexts-for-action. Agency, in other words, is not something that people have; it is something that people do. It denotes a ‘quality’ of the engagement of actors with temporal-relational contexts-for-action, not a quality of the actors themselves. (Biesta und Tedder 2007, S. 136)

So können Unterschiede in Handlungsbefähigungen in verschiedenen Kontexten oder auch im Lebensverlauf systematisch mitgedacht werden. Handlungsbefähigung als etwas praktisch zu Erlangendes zu denken, erlaubt außerdem, der zentralen Bedeutung von strukturellen Einflüssen, Handlungskontexten und Interaktionsbeziehungen gerecht zu werden (ebd. 2007, S. 137) - ohne in strukturellen Determinismus zu verfallen oder die handelnden Individuen aus dem Blick zu verlieren und Agency diffus „sozial“ zu verorten. Instruktiv in diesem Sinne ist der von Evans unter dem Begriff „bounded agency“ zusammengefasste Blick auf

Handlungsbefähigung als „sozial eingebettete[r] Prozess“, der sich in konkreten Handlungen „ausdrückt“ (Evans 2002, S. 513). Agency als Forschungsprogramm in diesem Sinne interessiert sich für das situative Zusammenspiel aus individuellen Einflüssen, sowie kontextuellen und strukturellen Faktoren, von denen die Verfügung über ungleich verteilte Handlungsressourcen eine übergeordnete Rolle spielt (Biesta und Tedder 2007, S. 137; Scherr 2013, S. 234).

Begrifflich werde ich im Folgenden also von „Handlungsbefähigung“ oder „Handlungsbefähigungen“ sprechen, um – wie oben beschrieben - die konkret erlangten oder zu erlangenden Befähigungen von Individuen in spezifischen Kontexten zu beschreiben. Wenn ich Agency im weiteren Verlauf der Arbeit im abstrakten Sinne thematisiere, behalte ich wie bisher den englischen Begriff bei oder spreche auf Deutsch von „Handlungsfähigkeit“.

4. Theorie II: Aspekte der Handlungsbefähigung Jugendlicher

Der vorausgegangene Abschnitt diene erstens dazu, eine Annäherung an die sozialwissenschaftliche Agency-Debatte zu geben und sollte, zweitens, zentrale Eckpfeiler des in dieser Arbeit verfolgten Agency-Verständnisses skizzieren und damit verdeutlichen, wie Agency in dem hier entwickelten Forschungsvorhaben verstanden wird. Im folgenden Kapitel soll es nun um zentrale inhaltliche Aspekte der Handlungsbefähigung Jugendlicher gehen. Diese bauen auf dem oben skizzierten Verständnis von Agency auf, spezifizieren aber hinsichtlich zentraler Dimensionen der besonderen Situation Jugendlicher. Zwei Aspekte, die in der sozialwissenschaftlichen Literatur über Jugendliche besonders intensiv thematisiert werden, sind ihre Befähigung zu alltagspraktischer Bewältigung und die Befähigung zu biographisch gestaltendem Handeln. Während Konzeptionen alltagspraktischer Bewältigung vor allem in der Literatur über ‚benachteiligte Jugendliche‘ oder beim Erforschen des Handelns Jugendlicher in sozialpolitischen Maßnahmen eine Rolle spielen, legt vor Allem die Übergangsforschung ihren Fokus auf die Befähigung Jugendlicher, ihre eigene Biographie aktiv und bewusst zu gestalten. Diese unterschiedlichen Aspekte zeigen stellvertretend die große Bandbreite und Diversität von empirischen Phänomenen, welche mit dem Agency-Konzept adressiert werden. Dass beide Aspekte hinsichtlich der Handlungsbefähigung Jugendlicher eine zentrale Rolle spielen, wird in der Jugendsoziologie vor dem Hintergrund sozialen Wandels begründet (Walther et al. 2009, S. 64; vgl. Böhnisch 1993). Die spätmoderne Gesellschaft sei gekennzeichnet durch die Ambivalenz der sozialen Anforderungen, mit denen sie junge Menschen konfrontiert. Jugendliche werden durch gesellschaftliche Institutionen zu biographisch-planvollem Handeln angehalten und versuchen die Entwicklung des eigenen Lebensweges zu kontrollieren und zu gestalten. Gleichzeitig erfahren sie individuell die immer geringere Planbarkeit spätmoderner Lebensführung und die Notwendigkeit, flexibel mit Kontingenzen und unvorhersehbaren Ereignissen umgehen und diese situativ bewältigen zu können – Stauber und Walther beschreiben das als „paradox of forward planning“ (2006, S. 244; vgl. Flecker et al. 2017a). Dieser Mehrdeutigkeit gesellschaftlicher Anforderungen an Jugendliche, so die Forderung von Walther et al. (2009, S. 64), muss auch der theoretische Zugang zur Handlungsfähigkeit Jugendlicher entsprechen. Dieser muss also Aspekte planerischen Handelns und alltägliche Bewältigung gleichsam fassen können.

Ergänzend möchte ich in dieser Arbeit noch einen dritten Aspekt der Handlungsbefähigung Jugendlicher hinzuziehen, der hier von Interesse ist: Die Handlungsbefähigung im Kontakt mit der Arbeitswelt. Dies begründet sich einerseits vor dem Hintergrund der Übergänge der Jugendphase, die in vielfältiger Weise als eine Heranführung der Jugendlichen an die Arbeitswelt verstanden werden können und in denen der Übergang in die Sphäre der Erwerbsarbeit von wesentlicher Bedeutung ist (vgl. Kelle 2008; Walther et al. 2009; Geßner 2003). Zum anderen ist die Teilhabe an der Erwerbsarbeit eine zentrale Frage der gesellschaftlichen Integration Jugendlicher und lohnt daher nicht nur aus der Makro-Perspektive auf Gelegenheitsstrukturen, sondern auch ausgehend von den

Handlungsbefähigungen und Handlungsprozessen der jugendlichen Akteure beleuchtet zu werden (Geßner 2003).

4.1 Die Befähigung zu alltagspraktischer und situativer Bewältigung

Eine Perspektive auf jugendliche Handlungsbefähigung, welche diese im Sinne alltagspraktischer Bewältigung beschreibt, prägt vor Allem Arbeiten, welche den Umgang Jugendlicher mit Anforderungen gesellschaftlicher Integration, ihr Handeln in institutionellen Kontexten wie der Schule oder berufsorientierenden Maßnahmen, sowie Lern- und Aneignungsprozesse vor dem Hintergrund sozialer Benachteiligung untersuchen (vgl. Fuchs-Dorn 2013; Wellgraf 2012; Geßner 2003; Grundmann 2006a). Die Grundlagen dieses Verständnisses liegen in der Sozialisationstheorie und – Forschung. Im Folgenden sollen zentrale Aspekte von Handlungsbefähigung als alltagspraktischer Bewältigung skizziert werden, vor Allem anhand der grundlegenden Konzeptionen von Böhnisch (1993) und Grundmann (2006a) mit ihren jeweiligen Schwerpunktsetzungen. Für ein besseres Verständnis dieser Konzepte möchte ich zunächst kurz deren sozialisationstheoretischen Hintergrund erläutern und skizzieren, welche Rolle Handlungsfähigkeit und Handlungsbefähigungen darin zukommt.

4.1.1 Exkurs: Sozialisationstheoretischer Hintergrund

Sozialisationstheorie und – Forschung befasst sich mit der Frage, „wie der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt wird“ (Hurrelmann und Ulich 1980, S. 8). Starken Einfluss auf die Entwicklung einer Agency-Perspektive in der Sozialisationsforschung hatten die Arbeiten Klaus Hurrelmanns, der das "Modell der produktiven Realitätsaneignung" entwickelte (Hurrelmann 2013). Als explizite Intervention gegen Konzepte eines sozialen Determinismus einerseits, gegen psychologistische bzw. Persönlichkeits-deterministische Auffassungen von Sozialisation andererseits, soll dieses Model den „interdependenten Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Veränderung und Entwicklung“ erfassen (Hurrelmann 2013, S. 92 f.), in dessen Zentrum die „produktive“ Auseinandersetzung des Individuums mit seinen „körperlichen und psychischen Voraussetzungen und gleichzeitig den sozialen und physischen Umweltbedingungen“ steht (Hurrelmann 2013, S. 87). Zentrale Bestandteile einer produktiven Auseinandersetzung mit der Realität sind die aktive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, so wie die Aneignung und Verarbeitung verfügbarer Ressourcen (ebd. 2013, S. 87 f.):

Die Realitätsverarbeitung ist produktiv, weil ein Mensch sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt oder nicht, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab. Durch alle

Entwicklungsaufgaben zieht sich die Anforderung, die persönliche Individuation mit der gesellschaftlichen Integration in Einklang zu bringen. (Hurrelmann 2012, S. 52).

In der Tradition der soziologischen Auseinandersetzung und Weiterführung mit dem „Modell produktiver Realitätsaneignung“ stehen laut Hurrelmann die Agency-Konzepte von Lothar Böhnisch und Matthias Grundmann (Hurrelmann 2013, S. 93). Böhnisch verortet Handlungsfähigkeit Jugendlicher im Spannungsfeld zwischen sozialer Integration und eigenwilliger „Lebensbewältigung“, wobei er die Bedeutung letzterer betont (Böhnisch 1993, S. 76). Grundmann entwickelt von seinem Ansatz konstruktivistischer Sozialisationstheorie ausgehend ein Verständnis von adoleszenten Handlungsbefähigungen, bei dem Kompetenzen zu situationsadäquatem Handeln durch die Vermittlung von subjektiven Möglichkeiten und gesellschaftlichen Anforderungen eine zentrale Rolle spielen (vgl. Grundmann 2006a, 2006b; Hurrelmann 2013).

4.1.2 Sozialintegration und Lebensbewältigung

Lothar Böhnisch (1993) adressiert Fragen der Handlungsfähigkeit Jugendlicher mit dem Begriffspaar Sozialintegration und Lebensbewältigung. Dieses soll das Spannungsfeld beschreiben, welches das Handeln Jugendlicher in der von Übergängen geprägten Lebensphase charakterisiert. Sozialintegration meint dabei den Prozess des

Hineinwachsen[s] in die gesellschaftlichen Anforderungs- und Normstrukturen [...], mit der Erwartung, dass sich die Kinder und Jugendlichen in die vorgegebene gesellschaftliche Normalität, in die durchschnittlichen Muster des Lebens und Arbeitens einpassen und eingliedern ("integrieren") lassen. (Böhnisch 1993, S. 11)

Die sozialintegrativen Anforderungen bestehen laut Böhnisch wesentlich darin, subjektive Orientierungen, Werte und Normen mit den gesellschaftlichen größtenteils in Übereinstimmung zu bringen und dennoch eine eigene Identität auszubilden und „Formen eigenständiger Lebensführung“ zu entwickeln (ebd. 1993, S. 73)⁶. Probleme, mit diesen Anforderungen umzugehen, sie zu *bewältigen*, werden als „Integrationskonflikte“ beschrieben (ebd.). Zentral für Böhnischs Zugang ist jedoch nicht die Beschäftigung mit den gesellschaftlichen Imperativen, sondern „das Interesse für das alltägliche Zurechtkommen der Kinder und Jugendlichen“ (ebd. 1993, S. 11), welches er als „Lebensbewältigung“ zu fassen versucht. Dieser Begriff wird von Böhnisch sowohl auf der Ebene empirischen Handelns auch theoretisch begründet (ebd. 1993, S. 12).

⁶ Carola Mick (2012, S. 528) verfolgt diesen Gedankengang über den Zusammenhang von Sozialisation, Bildung/Erziehung und Handlungsfähigkeit bis zu Durkheim zurück:

„Die Unterwerfung unter das Kollektivbewusstsein wird als die Grundlage von Subjektivierung und Handlungsbefähigung sozialer Akteure angesehen. Aus Durkheims Sicht verfolgt Erziehung deshalb das Ziel der Handlungsbefähigung sozialer Akteure durch die Annahme des Kollektivbewusstseins und ihrer Handlungsermächtigung als aktive Teilnehmer an seiner Konstituierung.“

Lebensbewältigung auf der Handlungsebene: Prozess der alltäglichen Lebensführung und sozialisatorisch erworbene Fähigkeit zur situativen Bewältigung von Handlungsanforderungen

Auf der Handlungsebene charakterisiert der Begriff „Lebensbewältigung“ den Prozess alltäglicher Lebensführung Jugendlicher und ihre Versuche des Umgangs mit „konfligierenden und belastenden Alltagssituationen“ (ebd. 1993, S. 93). Böhnisch beansprucht, damit an der „Lebens- und Bewältigungswirklichkeit“ Jugendlicher anzusetzen, statt diese an normativen Erwartungen zu messen (ebd. 1993, S. 12): Das alltägliche Handeln Jugendlicher in der tendenziell ‚krisenhaften‘ Lebensphase Jugend kann mit dem Begriff Lebensbewältigung als prekär und um Normalität ringend verstanden werden (ebd. 1993, S. 12). Ein zentrales Charakteristikum dabei ist die situative Handlungsorientierung Jugendlicher. Vor allem in „Problem- oder Konfliktsituationen“ ist jugendliches Handeln laut Böhnisch zuvorderst darauf ausgerichtet, „in der Situation handlungsfähig zu bleiben“, das Befolgen gesellschaftlicher Normen sei dabei hingegen zweitrangig (ebd. 1993, S. 74 ff.):

Motive, wie „Aus-der-Situation-Herauskommen“, „Überleben“, „Über-die-Runden-Kommen“, „Selbstwert-Behalten“ [...] stehen im Verhalten dieser Jugendlichen über der Normorientierung (Böhnisch 1993, S. 75).

Für Böhnisch ist das Handeln Jugendlicher vor Allem deshalb vorrangig situationsorientiert, da ihr Alltag noch weniger durch die Bindung an die wesentlichen gesellschaftlich normierenden und normierten Rollen und Institutionen geprägt ist, welche er vor allem in der Erwerbsarbeit und den weiteren Strukturen der Arbeitswelt verortet. Im Gegensatz zu den „beruflich strukturierten Lebenszusammenhängen“ der Erwachsenen befinden sich Jugendliche noch „im Vorraum der beruflich strukturierten Lebenswelt“ und „erleben und erfahren ihre Welt [...] in einem eher normdiffusen Aufforderungscharakter“ (ebd.1993, S. 75). Im Zuge der De-Standardisierung und Individualisierung der Übergänge der Jugendphase seit Ende der 1970er Jahre hat die situative Handlungsorientierung außerdem an Bedeutung gewonnen: situatives Handeln ist in den Fokus der Jugendforschung getreten, da durch die „Entstrukturierung der Jugendphase“ - d.h. durch De-Standardisierung, gestiegene Komplexität und Unübersichtlichkeit von Übergängen und Lebensverläufen – das projektiv-planerische, an sozialintegrativen Normen und Institutionen wie Familie, Schule und Arbeitsmarkt orientierte Handeln schwieriger wird (vgl. „paradox of forward planning“ Stauber und Walther 2006, S. 244). Die gestiegenen und komplexer gewordenen Handlungsanforderungen an Jugendliche lassen zudem den Moratoriumscharakter der Jugendphase schwinden (Zinnecker 2003), welcher das Spannungsfeld von Sozialintegration und Lebensbewältigung moderiert hatte:

Kultureller Übergangstatus und Problemstatus Jugend überlagern und vermischen sich. Jugendliche müssen heute gleichzeitig Entwicklungsaufgaben und soziale Probleme lösen. Die klassische Jugendpädagogik ging nur von den Entwicklungsaufgaben der Reifung der Persönlichkeit aus. Heute ist die Jugendphase

gleichermaßen Zeit des persönlichen Experiments wie soziale Bewältigungszeit, beides geht ineinander über. (Böhnisch 1993, S. 75)

Die durch den sozialen Wandel entstandenen, empirischen „Strukturen des Aufwachsens“, so Böhnisch, sind mit dem Begriff der Lebensbewältigung am besten zu fassen (ebd. 1993, S. 75). Zwar beschreibt Böhnisch die Veränderungen der Jugendphase und die mit ihr einhergehende Bedeutungszunahme der Perspektive auf jugendliche Lebensbewältigung als allgemeine. Dennoch werden schichtspezifische Unterschiede thematisiert. So sieht Böhnisch den Vorrang situativer Handlungsorientierungen gegenüber normorientiertem Verhalten bei „Unterschichtsjugendlichen“ im Gegensatz zu „Mittelschichtsjugendlichen“ besonders ausgeprägt, da ihnen weniger Handlungsressourcen zur Verfügung stehen, um Normorientierung und situative Bewältigung balancieren zu können (ebd. 1993, S. 75). Der Begriff Lebensbewältigung charakterisiert also zum einen die Prozesse alltäglicher Lebensführung von Jugendlichen und ihre Versuche mit konfligierenden und herausfordernden Alltagssituationen umzugehen. Zudem zielt das Konzept auf eine *Fähigkeit*, die *Bewältigungskompetenz* der Jugendlichen:

Lebensbewältigung [...] meint die in Alltagssituationen abverlangte biographische Verfügbarkeit von psychischen und sozialen Kompetenzen zur Bewältigung von Lebensereignissen. (Böhnisch 1993, S. 78).

Die Kompetenzen zur Bewältigung von Lebensereignissen werden in biographischen Lernprozessen entwickelt. Dabei verdichten sich „Bewältigungsmuster“, „die den jugendlichen Umgang und das ‚Fertigwerden‘ mit für sie bedrohlichen und einschränkenden Situationen ermöglichen“ und durch Herkunftsfamilie und -Milieu geprägt sind (Böhnisch 1993, S. 79). Hinsichtlich der „sozialintegrativen Anforderungen im Jugendalter (Qualifikation, Arbeit, Sozialverhalten)“ können die erlernten Bewältigungsmuster zu gelingender oder nicht gelingender Bewältigung führen (Böhnisch 1993, S. 78). Vor den biographischen Hintergründen einzelner Jugendlicher wird ihnen jedoch stets subjektiver Sinn zugeschrieben, Böhnisch spricht hier auch von „biographischen Bewältigungskonstellationen“ (ebd. 1993, S. 77)

Lebensbewältigung vor dem Hintergrund der Strukturen des Heranwachsens

Böhnisch charakterisiert die Sozialisation als Prozess der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die einerseits in der persönlichen Identitätsbildung und andererseits in der Anpassung an die Erfordernisse der Arbeitsgesellschaft bestehen (ebd. 1993, S. 81). In den „biographischen Hauptstationen“ der Familie, Schule und Arbeitswelt „wiederholt und verdichtet“ sich dieser Prozess (ebd. 1993, S. 81). Auch in Hinblick auf die Gestaltung von Sozialisationsprozessen und den Umgang der Jugendlichen mit Entwicklungsaufgaben, so Böhnischs individualisierungstheoretische Argumentation, haben die De-Standardisierung der Übergänge und die Entstrukturierung der Jugendphase veränderte Anforderungen und

Umgangsformen hervorgebracht. Zwar macht auch die moderne Arbeitsgesellschaft ihr zentrales integratives Erfordernis, die Reproduktion der Arbeitskraft, über das Erziehungs- und Bildungssystem „vermittelt und organisiert“ gegenüber dem Individuum geltend (ebd. 1993, S. 81). Jedoch haben sich die möglichen Wege der Integration in die Arbeitsgesellschaft differenziert und sind unübersichtlicher geworden, im Zentrum der gesellschaftlich geforderten Eigenschaften stehen nun „wechselnde Anpassungskompetenzen“ und die „Fähigkeit zu neuen Orientierungen“ (ebd. 1993, S. 82). Angesichts dieser gesellschaftlichen Konstellation stellt Böhnisch in Frage, ob die institutionelle Sozialintegration noch von vorrangiger Bedeutung für eine gelungene Sozialisation und die Herstellung einer kohärenten Lebensführung in der Jugend ist:

Entspricht die gesellschaftlich vorgegebene Normalität noch biographischen Normalitäten? [...] Braucht man für ein biographisch gelingendes Leben auch noch andere Kompetenzen als die, welche durch Bildung und Ausbildung im Sinne des sozialintegrativen Sozialisationsmodells vermittelt werden? Kommt es in problematischen Situationen nicht eher darauf an, Kompetenzen des "Über-die-Runden-Kommens" zu haben, Kompetenzen, die einem dazu verhelfen können, dass man Situationen übersteht, dass man sich Optionen offenhält? (Böhnisch 1993, S. 83)

Da die Übergänge der Jugendphase nicht mehr primär anhand institutionell „verbürgter“ Verhaltensweisen und -Wege gemeistert werden können und ihre Planbarkeit mit zunehmender Komplexität schwindet, gewinnt die eigentlich situative Bewältigungskompetenz der Jugendlichen auch für gelungene biographische Übergänge an Bedeutung (Böhnisch 1993, S. 84). Zentral für das Handeln Jugendlicher in der entstrukturierten Lebensphase ist daher die Notwendigkeit, sozialintegratives Verhalten und situative Bewältigung zu vermitteln: Jugendliche müssen sich einerseits den auf die Zukunft bezogenen, normativen Imperativen von Familie, Schule, Arbeit usw. anpassen und gleichzeitig „Muster gegenwartsbezogener Lebensführung“ entwickeln können (ebd. 1993, S. 86).

Die biographische Individualisierung von Jugend bezieht sich dabei auch auf den Umgang mit sozialer Ungleichheit. Böhnisch bezieht sich auf die These einer „Freisetzung“ aus kollektiven Sozialformen, Herrschafts- und Versorgungszusammenhängen und greift auf den Begriff der „Lebenslage“ zurück, um Dynamiken „individualisierter“ Ungleichheit in der Jugendphase zu beschreiben. Diese äußern sich durch das „Auf-Sich-Gestellt-Sein“ bzw. "Ausgesetzt Sein" der Jugendlichen, so Böhnisch (ebd. 1993, S. 89):

Die sozioökonomische Struktur hat sich im Durchschnitt nicht grundlegend geändert: [...] Aber der individuelle Umgang damit ist biographisch variabel geworden.[...] Die Zugänge zu Ressourcen und Chancen, aber auch das Ausgesetztsein gegenüber den Risiken und Belastungen sind für Jugendliche nicht mehr durchgängig über soziale Milieus vermittelt, sondern über die jeweiligen biographischen Konstellationen, in

denen sich Ressourcen und Belastungen für Jugendliche entwickeln. (Böhnisch 1993, S. 91)

Biographische Lebenslagen werden damit zum „strukturellen Kontext“ von Bewältigungsprozessen (ebd. 1993, S. 92), sie bestimmen welche Handlungsressourcen den Einzelnen situativ verfügbar sind. Andersherum kann Lebensbewältigung als „subjektiver Prozess des Aufschließens der Zugänge und Möglichkeiten“ (ebd. 1993, S. 92), welche eine spezifische Lebenslage mit sich bringt, verstanden werden. Die biographisch zugänglichen Handlungsressourcen werden aktiv verfügbar gemacht und in Handlungen überführt. Dieses „situatives Ressourcenmanagement“ findet laut Böhnisch sowohl in alltäglichem Routinehandeln, als auch dem „Streben nach Erweiterung von Handlungsfähigkeit“ oder in Versuchen biographischer Gestaltung statt (ebd. 1993, S. 92).

4.1.3 Handlungsmuster und Pragmatische Handlungsorientierung

Das Spannungsfeld aus gesellschaftlichen Anforderungen und lebensweltlichen Möglichkeiten dient ähnlich wie Lothar Böhnisch auch Matthias Grundmann als Ausgangspunkt seiner Agency-theoretischen Überlegungen. Grundmann, der ausgehend von seinem noch deutlicher ungleichheitskritischen Zugang den „Zusammenhang von sozialer Ungleichheit, sozialer Herkunft und Persönlichkeit“ adressiert, spricht dabei explizit von Handlungsbefähigungen (Grundmann 2006a, S. 12).

Deutlicher pointiert als bei Böhnisch, der Handlungsfähigkeit im Handeln zwischen normorientierter Anpassung und eigensinniger Lebensbewältigung verortet und dabei die Bedeutung Letzterer betont, sind es für Grundmann die „Strategien von Akteuren, zwischen lebensweltlich verfügbaren Möglichkeiten und kulturell normierten Ansprüchen zu vermitteln“, in denen Handlungsfähigkeit sich zeigt (Grundmann 2006b, S. 59). Im Zentrum des Begriffs „Handlungsbefähigung“ stehen die „Vermittlungsprozesse“, durch welche

[...] lebensweltliche Erfahrungen, soziale Beziehungen und die sozialen Bewertungen von Handlungsoptionen und Opportunitätsstrukturen in Prozesse der Erkenntnisgenese, der Aneignung sozialen Handlungswissens und des Erwerbs persönlicher Fähigkeiten und Haltungen transformiert werden. (Grundmann 2006a, S. 57)

Aus der Perspektive seiner konstruktivistisch informierten Sozialisationstheorie kann Grundmann diese Vermittlungsprozesse spezifizieren (vgl. Grundmann 2006a, S. 11 ff.; vgl. Fuchs-Dorn 2013, S. 122 f.). Dabei nimmt er die Genese von Mustern im Verlauf der Adoleszenz in den Blick, zum einen auf der Ebene von Wissen als „verdichtetem Handlungswissen“, zum anderen beleuchtet er die Entstehung „pragmatischer Handlungsorientierungen“ (ebd. 2006a, 11 ff.). Beide Konzepte beinhalten aufschlussreiche Anmerkungen zu Handlungsbefähigung im Sinne alltagspraktischer Bewältigung – vor Allem

hinsichtlich der Bedeutung von Wissen, Orientierungen und Habitualisierung bzw. Routinisierung von Handeln - aber auch in Bezug auf die Situationsgebundenheit, Lebensbereichs- sowie Milieuspezifität von Handlungsbefähigung.

Die Konzeption von Handlungsbefähigung als verdichtetes Handlungswissen, geht davon aus, dass Menschen im Laufe ihrer Sozialisation lernen,

das Handeln den Lebensverhältnissen anzupassen, also den Verhältnissen entsprechende Handlungsweisen und Bewältigungskompetenzen auszubilden. (Grundmann 2006a, S. 62).

Von herausragender Bedeutung dafür sind laut Grundmann Wirksamkeitserfahrungen, die in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, das heißt primär in sozialen Beziehungen gemacht werden. Wirksamkeit wird in konkreten Beziehungen als Anerkennung und Wertschätzung für das eigene Tun erfahren, die Bewertung des Handlungserfolgs durch signifikante Bezugspersonen spielt dabei in der Sozialisation eine zentrale Rolle (Grundmann 2006a, S. 60). Neben der Ebene normativer gesellschaftlicher Erwartungen an Handeln, haben Wirksamkeitserfahrungen also auch eine interpersonale Dimension (ebd. 2006a, S. 61). Grundmann betont weiter, dass sich Wirksamkeitserfahrungen je nach Herkunftsmilieu und auch Handlungskontexten stark unterscheiden: Die kulturelle, vor Allem aber materielle Benachteiligung bestimmter Milieus schränkt die Chancen, positive Wirksamkeitserfahrungen zu machen, deutlich ein. In verschiedenen Handlungskontexten herrschen wiederum „höchst unterschiedliche Leistungsmaßstäbe und Anerkennungsverhältnisse“, welche Normen und damit auch Defizite definieren (ebd. 2006a, S. 60). So können beispielsweise Jugendliche, welche den formalen schulischen Leistungskriterien nicht entsprechen, in Kontexten wie der Peer-Group aber z.B. auch im Zuge praktischer Mitarbeit in einem Betrieb Erfahrungen von Anerkennung und Wirksamkeit machen – wenn sie beispielsweise zum Gelingen einer gemeinsamen Handlung beitragen und dafür Wertschätzung erfahren. Die Vielzahl konkreter Erfahrungen, welche kontext- und situationsspezifisch gesammelt werden, „verdichten“ sich in Kindheit und Jugend zu einer „verallgemeinerten Vorstellung darüber, wozu man als Person fähig ist“ (ebd. 2006a, S. 62). Dazu gehört auch die Wahrnehmung der eigenen Handlungsträgerschaft, vor Allem in Form einer Einschätzung dessen, inwieweit der_ die Akteur_in selbst zum Erfolg einer Handlung beigetragen hat. Das verdichtete Handlungswissen ist nicht rein selbstreflexiv: Im Laufe der Zeit nehmen die Akteur_innen auch „spezifische Haltungen gegenüber den Handlungsanforderungen der Umwelt“ ein (ebd. 2006a, S. 62).

Mit dem Konzept der pragmatischen Handlungsorientierung bezieht Grundmann einen weiteren Aspekt in sein Verständnis von Agency ein: Auf Basis ihrer Erfahrungsbiographie und Interaktionsbeziehungen reflektieren und beurteilen Akteur_innen nicht nur ihre eigenen Fähigkeiten, sondern auch die ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen (ebd. 2006a, S. 63). Dabei betont Grundmann, im Anschluss an sozialpsychologische Erkenntnisse, dass der „objektive Möglichkeitsraum“ und der „subjektiv wahrgenommene Handlungsraum“ nicht identisch sind (ebd. 2006a, S. 59). Das geht zum einen auf Unterschiede darin zurück,

wie potentiell verfügbare Handlungsressourcen im Rahmen struktureller Bedingungen und situativer Kontexte erkannt und strategisch eingesetzt werden. Grundmann geht davon aus, dass aus den spezifischen Erfahrungen mit dieser strategischen „Anwendung“ subjektiver Handlungsressourcen, welche in spezifischen Kontexten gesammelt werden, im Lebensverlauf ein „allgemeines Handlungsmodell“ entsteht (ebd. 2006a, S. 59). Die Akteure haben dann gelernt, zukünftige Handlungsanforderungen auf Basis der ihnen verfügbaren Ressourcen und den bisherigen Erfahrungen mit deren Anwendung einzuschätzen. Eine so entwickelte Handlungsorientierung, als notwendige Vermittlung zwischen potentiell-verfügbaren und subjektiv wahrgenommenen Möglichkeiten, ist also dann pragmatisch, wenn sie

objektive und subjektive Ressourcen angemessen erkennt und einschätzt, um zukünftiges Handeln an diesen realistisch zu orientieren. (Grundmann 2006a, S. 59)

Diese Fähigkeit entwickelt sich, so Grundmann, erst im Laufe des „zweiten Lebensjahrzehnts“, ist also zentraler Teil jugendlicher Entwicklungsprozesse (ebd. 2006a, S. 64).

Soziale Milieus kennzeichnen sich laut Grundmann nicht nur durch unterschiedliche materielle Ressourcenausstattung. In ihnen haben sich auch „verfestigte Handlungsschemata“ herausgebildet (ebd. 2006a, S. 59), was die Wahrnehmung und Anwendung verfügbarer Handlungsressourcen angeht. Diese fließen im Zuge interaktiver Sozialisationspraktiken innerhalb spezifischer Milieus in die Entwicklung individueller Handlungsorientierungen ein: Handlungsorientierungen sind wesentlich „pragmatisches Erfahrungswissen“, welches sich durch Wirksamkeitserfahrungen konstituiert, welche sich wiederum aus der Bewertung des eigenen Handelns durch Bezugspersonen, durch Erfahrungen von Wertschätzung und Anerkennung speisen, welche im Kontext spezifischer Milieus und Handlungskontexte gesammelt werden (ebd. 2006a, S. 65). Beispielsweise erkennen Schüler_innen aus bildungsfernen Milieus formalisierte schulische Leistungserwartungen seltener an, da diese für sie mit Ohnmachtserfahrungen verbunden sind und kaum in Bezug zu Alltagserfahrungen gesetzt werden können (ebd. 2006a, S. 71). Vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit wird daher eine weitere Vermittlungsleistung der Akteur_innen notwendig. Um Anforderungen einschätzen und Handlungsoptionen beurteilen zu können, müssen diese eigene „Dispositionen, Fähigkeiten und Kompetenzen“ mit den „in Herkunftsfamilie und Lebenswelt tatsächlich verfügbaren Handlungsressourcen“ abgleichen (Grundmann 2006a, S. 59):

Handlungsfähigkeit als pragmatische Handlungsorientierung [...] ist unmittelbar an die in den Lebensverhältnissen und sozialen Lebenslagen vorherrschenden Handlungsbewertungen und materiellen Einschränkungen oder Möglichkeiten gebunden (Grundmann 2006a, S. 66).

Die Einschätzung dessen, „was ist, was man hat, was man kann und wozu man fähig ist“, hat darüber hinaus eine stark situative Komponente, so Grundmann (ebd. 2006a, S. 66). Sie ist an die „Übernahme sozialer Aufgaben und sozialer Rollen“ geknüpft. Handlungsanforderungen variieren genau wie die zu ihrer Bewältigung nötigen und verfügbaren Ressourcen je nach

Lebensbereich und Handlungskontext – weshalb auch pragmatische Handlungsorientierungen sich immer in spezifischen Handlungskontexten und anhand konkreter Handlungsanforderungen konstituieren: Handlungsfähigkeit bemisst sich „vornehmlich an der konkreten Handlungssituation“ (ebd. 2006a, S. 66).

4.1.4 Zwischenfazit

Die hier skizzierte Perspektive auf Handlungsbefähigung als alltagspraktische und situative Bewältigung zielt auf die Befähigung (jugendlicher) Akteure zu situativ und praktisch adäquatem Handeln angesichts im Alltag zu bewältigender Handlungsanforderungen und zur Verfügung stehender Ressourcen. Der Ausgangspunkt für diese Betrachtung der Handlungsbefähigung Jugendlicher ist die besondere gesellschaftliche, wie biographische Situation Jugendlicher: Diese handeln einerseits in einem Spannungsfeld zwischen sozialintegrativen, normativen gesellschaftlichen Anforderungen und ihren lebensweltlichen Möglichkeiten und Bewältigungsformen. Dazu kommt die Problematik, dass in der Empirie alltäglicher Lebensführung Jugendlicher ‚Kohärenz‘ und Normalität überhaupt erst aktiv hergestellt werden müssen.

Böhnisch verortet jugendliche Handlungsbefähigung in der Balance zwischen der Anpassung an normative gesellschaftliche Ansprüche und der Eigensinnigkeit der Bewältigung von herausfordernden Lebensereignissen und -situationen – wobei er die Bedeutung letzterer für die Handlungsfähigkeit Jugendlicher betont (Böhnisch 1993, S. 86). Mit seinem Begriff der Lebensbewältigung verweist er auf eine Problematik, die in der Diskussion um jugendliche Agency häufig unterbelichtet bleibt: Der Fokus auf den Umgang mit situativen Handlungsanforderungen kann gegenüber der langfristigen Orientierung des Handelns an normativen gesellschaftlichen Ansprüchen überwiegen - besonders wenn herausfordernde Lebensereignisse komplexe Handlungsanforderungen bereithalten oder Handlungsressourcen fehlen, welche zur Balancierung von situativer Bewältigung und sozialintegrativen Bemühungen notwendig wären. Auch gegenwartsbezogene Lebensführung stellt eine „aktive Konstruktionsleistung des Individuums in Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt“ dar (Geßner 2003, S. 176), die Fähigkeit zur Bewältigung herausfordernder Lebensereignisse und Handlungssituationen muss als zentrale Dimension jugendlicher Handlungsfähigkeit anerkannt werden. Nicht zuletzt angesichts gestiegener Anforderungen an das Handeln Jugendlicher im Zuge des sozialen Wandels gewinnen alltägliche und situative Bewältigungskompetenzen an Bedeutung, auch für die erfolgreiche Bewältigung biographischer Übergänge.

Grundmanns Verständnis von Handlungsfähigkeit dreht sich um die Prozesse, in denen Akteur_innen in der Verdichtung biographischen Erfahrungswissens Handlungsmuster entwickeln, welche sie befähigen, konkreten Situationen und Lebensverhältnissen gegenüber angemessen zu handeln. Dabei sensibilisiert er für die maßgebliche Bedeutung von Wirksamkeitserfahrungen und Anerkennungsverhältnissen für die Ausbildung eines Handlungswissens, welches einerseits eigene Fähigkeiten reflektiert und sich der eigenen

Handlungsträgerschaft sowie des eigenen Beitrags zum Handlungserfolg bewusst ist und andererseits in der Lage ist, die Handlungssituation und -Anforderungen vor dem Hintergrund zur Verfügung stehender Ressourcen einzuordnen.

Interessant für ein Verständnis der Handlungsfähigkeit Jugendlicher sind insbesondere die Anmerkungen der Autoren dazu, wie die Befähigung zu praktisch-adäquatem Handeln auf der Wahrnehmung und aktiven Aneignung der eigenen Handlungsressourcen durch die Akteur_innen basiert. Während Böhnisch hier zwar vom „strukturellen Kontext“ von Bewältigungsprozessen spricht, gleichzeitig aber wesentlich im Bild individuellen, situativen Ressourcenmanagements verhaftet bleibt, sind die Ausführungen Grundmanns detaillierter und messen sozialer Ungleichheit einen größeren Stellenwert bei: In die Wahrnehmung und strategische Anwendung subjektiver Handlungsressourcen fließen einerseits bisherige Handlungserfahrungen und -Bewertungen und andererseits die diesbezüglichen Schemata ein, welche sich im Herkunftsmilieu verfestigt haben. So kann die Diskrepanz zwischen potentiell verfügbaren und subjektiv wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten verstanden werden. Mit dem Begriff pragmatischer Handlungsorientierungen führt er außerdem ein Konzept ein, das die voraussetzungsvollen Prozesse sozialen Handelns zum Ausdruck bringen kann, in denen jugendliche Akteure ihre wahrgenommenen Fähigkeiten und Ressourcen und die wahrgenommenen Handlungsoptionen in Bezug setzen.

Die skizzierte Perspektive auf jugendliche Agency als Befähigung zu alltagspraktischer Bewältigung kann zu dem hier verfolgten Forschungsvorhaben beitragen, indem sie einerseits für die vielfältigen Vermittlungsprozesse sensibilisiert, welche eigenständige Alltagsbewältigung erfordert und welche in der Adoleszenz ausgebildet werden. Außerdem sensibilisiert sie für eigensinnige und auf situative Handlungsfähigkeit zielende Formen des Handelns Jugendlicher. Denn die BPT sind nicht nur ein Experimentierfeld für die berufliche Zukunft der Jugendlichen, sondern werden als neuartige Anforderung der schulischen Gegenwart an sie herangetragen. Sie können genutzt, müssen jedoch in jedem Fall mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen bewältigt werden.

4.2 Die Befähigung zu biographisch gestaltendem Handeln

Ein Aspekt von Handlungsfähigkeit, der ausgehend von Life Course Perspective und Übergangsforschung in der Soziologie viel Beachtung erfährt, ist die Fähigkeit jugendlicher Akteur_innen, ihren eigenen Lebensweg in Gegenwart und Zukunft bewusst zu gestalten. In Abgrenzung zu theoretischen Perspektiven, welche den Lebensverlauf und das Handeln Jugendlicher durch strukturelle Einflüsse, wie ihre soziale Position oder gesellschaftliche Integrationsanforderungen, (vor-) bestimmt sehen, werden Jugendliche hier als „biographische Akteure“ konzipiert (Heinz 2000). Im Folgenden soll diese Dimension jugendlicher Handlungsbefähigung näher bestimmt werden, wobei besonders die Befähigung zu intentionalem, reflexivem, innovativem und zukunftsorientiertem Handeln in den Blick genommen wird.

Dazu werden zunächst zentrale Agency-theoretische Überlegungen aus der Life Course Perspective vorgestellt. Der lebenslauftheoretische Agency-Begriff entstand, wie Kelle anmerkt, in erster Linie als anwendungsorientierte Heuristik für die Frage, welche Phänomene bei der Untersuchung von Lebensverläufen in Betracht gezogen werden sollen und auf welche Weise dies geschehen soll (Kelle 2008, S. 71; vgl. Hitlin und Elder 2007; Crockett 2002; Kristiansen 2014; Walther et al. 2009). Der Handlungsbefähigung von „biographischen Akteuren“ (Heinz 2000) wird eine entscheidende Bedeutung für die „Erklärung von [unterschiedlichen] Lebensverläufen“ zugeschrieben (Kelle 2008, S. 71). Die wesentliche Frage der Agency-Perspektive in der Life Course Theory ist daher, laut einer Formulierung des zentralen Proponenten Glen Elder, "how agentic action operates rather than "what" it is" (Hitlin und Elder 2007, S. 34). Um das Wirken individueller Agency bei der Gestaltung von Statuspassagen und beim Entwurf persönlicher Zukunftsperspektiven näher zu bestimmen, wird auch auf (sozial-) psychologisch informierte Konzepte wie Selbstwirksamkeit oder ‚Planfulness‘ bzw. ‚Planvolle Kompetenz‘ zurückgegriffen. Eine andere Schwerpunktsetzung nehmen subjektorientierte Arbeiten zum biographischen Handeln Jugendlicher in Übergängen vor. Sie verorten die Handlungsfähigkeit jugendlicher Akteure in Bezug auf das eigene Leben und die eigene Zukunft vor allem in individuellen Gestaltungs- und Aushandlungsprozessen, d.h. der Form wie sich Jugendliche in Übergangsprozessen auf konkrete Handlungskontexte und Möglichkeitsräume beziehen, welche als wesentlich sozial(strukturell) geprägt konzipiert werden.

4.2.1 Handlungsbefähigung im Lebenslauf

Dass individuelle Akteure ihren Lebensweg innerhalb eines begrenzenden strukturellen Rahmens aktiv gestalten, ist eine der konstitutiven Annahmen der Life Course Theory (Hitlin und Elder 2007, S. 38). Als wesentliche Momente dieser Gestaltungsprozesse gelten biographische Entscheidungen, welche individuelle Akteure im Kontext gesellschaftlich strukturierter Möglichkeitsräume treffen (Elder 1998, S. 4). Diese sind beeinflusst durch den

breiteren Hintergrund kultureller und ökonomischer gesellschaftlicher Verhältnisse. Im engeren Sinne geben gesellschaftliche Institutionen durch ihre Strukturierung von aufeinander folgenden Statuspassagen und den dazwischen liegenden Übergängen "Blaupausen" bzw. idealtypische Lebensverläufe vor, wodurch eine begrenzte Bandbreite real möglicher und normativ vorgesehener Lebensverläufe definiert wird (Crockett 2002, S. 6 ff.). Bei der Gestaltung tatsächlicher individueller Lebenswege eröffnen sich den Akteur_innen jedoch Spielräume, welche sie für subjektive Entscheidungen nutzen können. Vor allem Übergänge, wie zum Beispiel von der Schule in die Arbeitswelt, sind geprägt von vielfachen Entscheidungen zwischen alternativ möglichen Verläufen, von der individuellen Ausgestaltung des Timings, sowie der Abfolge von Übergangsschritten und Rollenwechseln. Diese Entscheidungen sind, so eine Formulierung Elders, als „Bausteine des sich entwickelnden Lebenslaufes" zu verstehen (Elder 1995, S. 110):

Individuals construct their own life course through the choices [...] they take within the opportunities and constraints of history and social circumstances. (Elder 1998, S. 4)

Von zentraler Bedeutung sind dabei intentionale, projektive und reflexive Prozesse und Orientierungen seitens der biographischen Akteur_innen. Diese Dimension des bewussten und absichtsvollen Einwirkens auf das eigene Leben und die eigene Zukunft, wird unter Rückgriff auf Konzepte wie Zielverfolgung, Selbstwirksamkeit, Planfulness bzw. planvolle Kompetenz und „Optimismus“ beschrieben (vgl. Hitlin und Elder 2007, S. 59 f.; Crockett 2002). Zielverfolgung im Sinne von „selection and pursuit of personal goals, both short-term and over-arching“ (Crockett 2002, S. 20), beschreibt intentionales Handeln im engeren Sinne: die Akteur_innen handeln in Hinblick auf ein für die Zukunft angestrebtes Ziel, nicht bloß um angesichts gegenwärtiger Situationen und Anforderungen handlungs- und kontrollfähig zu bleiben (vgl. Walther et al. 2009). Lebenszielen wird als Referenzpunkten im Zukunftsbezug individueller Akteure eine orientierende und sinngebende Funktion für individuelles Handeln zugesprochen (King 1998). So argumentieren beispielsweise Markus und Nurius in ihrer Theorie der „possible selves“, wie der Entwurf zu erreichender oder zu vermeidender Selbst-Szenarios in der Zukunft – zum Beispiel „Ich könnte eine KFZ-Mechanikerin sein“ – sowohl Handlungsanreize für die Gegenwart gibt; als auch einen Bedeutungsrahmen herstellt für die Interpretation und Bewertung gegenwärtiger Situationen, Möglichkeiten und Handlungen (Markus und Nurius 1986). Mehr noch als die Entwicklung von Zielen, wird deren Verfolgung bzw. das zielgerichtete Handeln als wesentlicher Ausdruck von Handlungsfähigkeit gesehen (Crockett 2002, S. 10). Dazu gehört auch der Glaube an die eigene Fähigkeit, mit dem eigenen Handeln einen Beitrag zum Erreichen der ersehnten zukünftigen Zustände und Ereignisse zu leisten. Diese Überzeugung wird im Anschluss an die Arbeiten Banduras (1997) und Gecas (2003) mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit beschrieben (Hitlin und Elder 2007, S. 39) (Hitlin und Elder 2007, 39). Selbstwirksamkeit ist nach Gecas

the perception of oneself as a causal agent in one's environment, as having control over one's circumstances, and being capable of carrying out actions to produce intended effects. (Gecas 2003, S. 370)

Selbstwirksamkeit beschreibt in diesem Sinne eine Überzeugung bzw. eine Selbstwahrnehmung, nämlich zu Handlungen in der Lage zu sein, mit denen das eigene Leben oder die eigene Umwelt beeinflusst werden kann. Teil dieser Überzeugung ist, dass sich Akteur_innen die Autorenschaft ihrer Handlungen selbst zuschreiben. Das Bewusstsein, Quelle des eigenen Handelns zu sein, sowie der Glaube, Kontrolle über die eigenen Lebensumstände ausüben und effektive Handlungen setzen zu können, gelten als zentrale Voraussetzungen von bewusstem und intentionalem Handeln – vor Allem wenn es um den Umgang mit Hindernissen und Ausdauer bzw. Beharrlichkeit bei der Verfolgung biographischer Ziele geht (Crockett 2002, S. 10 f.; Hitlin und Elder 2007, S. 40). Für Bandura steht die Selbstwirksamkeitsüberzeugung daher im Zentrum von Handlungsfähigkeit:

[if] people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happen. (Bandura 1997, S. 3)

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können durch Selbst-Reflexion und auch personale Eigenschaften wie Selbstvertrauen entstehen, speisen sich jedoch vor Allem aus handlungspraktischen Erfahrungen, so Hitlin und Elder (2007, S. 41).

Weniger im psychologischen Sinne von Selbstwahrnehmungen und Überzeugen, jedoch im Sinne von Wirksamkeitserfahrungen spielt Selbstwirksamkeit auch in eher situativ und weniger intentional angelegten Verständnissen von Handlungsbefähigung als alltagspraktische Bewältigung eine zentrale Rolle. Handlungsfähigkeit als Befähigung zu biographisch gestaltendem Handeln unterscheidet sich von diesen vor Allem durch die Kombination von intentionalen mit zukunftsbezogenen und reflexiven Aspekten, welche in Konzepten von "Planfulness" oder "Optimism", d.h. der planvollen Verfolgung von Lebenszielen, sowie der positiven Einschätzung der eigenen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten im Rahmen gesellschaftlicher Strukturen zum Ausdruck kommen.

„Planfulness“ oder auch „Planful Competence“ beschreibt die Fähigkeit von Akteur_innen, ihr Handeln im Lebensverlauf langfristig orientiert zu steuern. Wesentlich dafür ist die Integration von Zielen verschiedener Reichweite, von Strategien und Handlungen, die zu deren Erreichen führen, und von einer zeitlichen Perspektive auf das Handeln in einen umfassenden ‚Plan‘ (Demetriou 2000, 236 zit. nach Crockett 2002, S. 14). Auch hier wird die Bedeutung ausdauernden und beharrlichen Handelns angesichts von Rückschlägen und Hindernissen betont (Hitlin und Elder 2007, S. 41). Planfulness steht in engem Zusammenhang mit rationaler Entscheidungsfindung und evaluativem Handeln (Crockett 2002, S. 14 f.). In der maßgeblichen Konzeption von Clausen (1991) umfasst „Planful Competence“ sowohl kognitive als auch motivationale und selbst-regulatorische Aspekte: Neben Verlässlichkeit und Selbstvertrauen umfassen diese die selbstreflexive Kenntnis eigener Stärken und Schwächen; eine Flexibilität

des Denkens, welche Unabhängigkeit und souveränen Umgang mit Unsicherheiten erlaubt; sowie rationale Zukunftsplanung und die dafür notwendigen Fähigkeiten zu abstraktem Denken (Clausen 1991). Hitlin und Elder gehen, wie auch Clausen, davon aus, dass sich diese Fähigkeiten zu planvollem Handeln erst am Ende der Adoleszenz entwickeln (Hitlin und Elder 2007, S. 42). Ihre empirischen Arbeiten weisen jedoch darauf hin, dass eine stark und vor Allem früh in der Adoleszenz ausgeprägte Fähigkeit zu planvollem Handeln Bildungserfolg positiv beeinflusst. Außerdem bringen sie planfulness in Zusammenhang mit späterer Stabilität in Lebensbereichen wie Arbeit oder Beziehung (ebd. 2007, S. 42). Für Shanahan und Hood besteht Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf daher wesentlich in „the individual’s capacity to formulate and pursue life plans“ (Shanahan und Hood 1999, S. 123).

Ansätze, welche an Selbstwirksamkeit anschließen einerseits, sowie andere, welche Planful Competence in den Mittelpunkt stellen, können laut Hitlin und Elder als die zwei großen Perspektiven in der Theoretisierung von Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf gelten (Hitlin und Elder 2007, S. 39 f.). Trotz der Würdigung beider Ansätze für ihre Impulse „for engaging with issues of individual volition and choice“ (ebd. 2007, S. 39), kritisieren Hitlin und Elder sie für einen gemeinsamen blinden Fleck: Die Konzepte könnten die reflexive Fähigkeit der Akteur_innen, sich über ihre begrenzten Handlungsmöglichkeiten in konkreten Situationen, sowie daraus resultierenden gesellschaftlich strukturierten Lebenschancen in Bezug auf die Zukunft bewusst zu sein bzw. bewusst zu werden, nicht ausreichend erfassen. Die für Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf zentrale Einschätzung eigener Handlungs- und Wahlmöglichkeiten in Gegenwart und Zukunft vor dem Hintergrund struktureller Begrenzungen, werde nicht ausreichend beachtet (ebd. 2007, S. 39).

Daher ergänzen Hitlin und Elder ihr Konzept von Handlungsbefähigung im Lebenslauf um das Konzept des „Optimismus“. Dieses zielt stärker als die aus der Sozialpsychologie kommenden Konzepte Selbstwirksamkeit und Planful Competence auf die Ebene der Reflexion und Wahrnehmung von (zukünftigen) Möglichkeitsräumen bzw. Lebenschancen durch die biographischen Akteure (ebd. 2007, S. 40–42). Optimismus als biographische Orientierung von Akteuren beschreibt deren positiven Blick auf die eigene Möglichkeit „to act successfully across the life course“ sowie ihren „sense of potential long-term consequences“ (ebd. 2007, S. 42). Die Einschätzung zukünftiger Handlungs-, Entscheidungs- und Wirksamkeitsmöglichkeiten beeinflusst die für biographische Akteure zentrale Entscheidung, welchen Handlungsalternativen sie sich widmen (ebd. 2007, S. 40):

individuals may differ in their sense of optimism about their futures [...]. These orientations form an empirically measurable, but unexamined, aspect of agency. The more optimistic a person is, the more they feel they will have efficacious and positive influences on their lives and in their choices. (Hitlin und Elder 2007, S. 43)

Die Orientierung an langfristigen, zukünftigen Lebenschancen und Möglichkeitsräumen - welche Optimismus laut Hitlin und Elder konzeptuell von Selbstwirksamkeit unterscheidet - ist demnach ein wesentlicher Bestandteil der individuell unterschiedlich ausgeprägten Befähigungen konkreter Individuen zu biographisch gestaltendem Handeln.

Das von Hitlin und Elder ausgearbeitete Agency - Konzept fasst zentrale Dimensionen von lebenslauftheoretischen Verständnissen von Handlungsbefähigung exemplarisch zusammen:

Our model of human agency bears upon an important micro-level aspect of life course decisions. Agency, in this model, represents an individual capacity, one that is both the result of individual differences (planfulness) as well as achieved successes (self efficacy) and a sense of temporal, self-reflective understanding about one's life chances (optimism). (Hitlin und Elder 2007, S. 60)

4.2.2 Biographisch gestaltendes Handeln Jugendlicher in Übergängen

Eine Reihe von Autor_innen nimmt aus einer stärker subjektorientierten Perspektive explizit Jugendliche als „biographische Akteure“ (Heinz 2000) in den Blick. In der Adoleszenz beginnen diese, ihr Leben in Auseinandersetzung mit den Übergängen der Jugendphase und vor dem Hintergrund einer zunächst von der Familie ‚geerbten‘ sozialen Position zu gestalten. Agency-Perspektiven auf die biographische Handlungsbefähigung Jugendlicher verorten diese daher wesentlich in individuellen Gestaltungs- und Aushandlungsprozessen, d.h. der Form wie sich Jugendliche in Übergangsprozessen auf sozial (-strukturell) geprägte Möglichkeitsräume beziehen. Maßgebliche Überlegungen in dieser Hinsicht können Walther R. Heinz Arbeiten über die „Selbstsozialisation“ Jugendlicher im Lebensverlauf, sowie Walther, Stauber und Pohls Perspektive „subjektorientierter Übergangsforschung“ entnommen werden (Stauber et al. 2007). Die zentralen Überlegungen der Autor_innen zu biographisch gestaltendem Handeln Jugendlicher sollen im Folgenden skizziert werden, um das Verständnis für diese Dimension der Handlungsbefähigung Jugendlicher zu vertiefen.

Sowohl Heinz, als auch die Forschungsgruppe um Andreas Walther entwickeln ihre Agency-theoretischen Überlegungen ausgehend von der Diagnose einer De-Standardisierung von Lebensverläufen und Übergängen in der Jugendphase. Diese hat sich vor dem Hintergrund des oben beschriebenen, sozialen Wandels bzw. gesellschaftlicher Individualisierung vollzogen.. An die Stelle institutionell verbürgter, standardisierter "Lebenslaufprogramme", so Heinz, sind "biographische Projekte" getreten, die durch individuelles Handeln aktiv gestaltet werden müssen (Heinz 2000, S. 165 f.). Individuelle Handlungsbefähigung gewinnt dadurch im Übergang an Bedeutung, gestaltendes Handeln der jugendlichen Akteure wird sichtbarer und die Bedeutung seiner reflexiven Dimension steigt in dem Maße, wie tradierte und habitualisierte Handlungsformen eine erfolgreiche Bewältigung der Übergänge nicht mehr garantieren können (Walther et al. 2009, S. 6).

Gegenüber "emphatischen" Auffassungen der Individualisierungsthese betonen Walther und Heinz in Übereinstimmung mit weiten Teilen der Jugendsoziologie, dass die Veränderungen in den Übergangsprozessen nicht einfach als Zunahme von Handlungsmöglichkeiten und Freiheiten verklärt werden dürfen und außerdem keine einseitige Entwicklung darstellen (vgl. Walther et al. 2009; Scherr 2009; Wischmann 2010; King 2013; Reißig 2018). So hat die

Individualisierung von Übergängen nicht nur „Handlungsfreiräume und Chancen“, sondern auch neue „Risiken und Anforderungen“ hervorgebracht (Reißig 2018, S. 46). Ein Strang neuer Anforderungen resultiert laut Walther et al. aus Entwicklungen der „Re-Standardisierung“ von Übergängen, welche als ‚Gegenbewegung‘ mit der De-Standardisierung einhergehen (2009, S. 47 f.): Als „Re-Standardisierung“ im Sinne von Walther et al. können auch die institutionellen Maßnahmen des Übergangsregimes gesehen werden, welche darauf zielen, im Übergang einen Orientierungsrahmen für Jugendliche bereitzustellen und sie zu aktivem Übergangshandeln im Rahmen bestehender Strukturen zu bewegen. Die dabei charakteristische Kombination aus Unterstützungsangeboten, Obligation und Kontrolle schafft eine ganze Reihe neuer Anforderungen an Jugendliche:

Public policies are reacting to the de- standardisation of life courses with attempts to re-standardisation. It is important to stress that de-standardisation is not the only relevant trend which makes agency a necessity. De- standardisation is currently accompanied by re-standardisation, above all when considering the field of educational transitions. [...] This is another layer of demands, which only apparently is contrasting with de-standardisation. On the contrary, such trends of re-standardisation go along with de- standardisation and make the package of demands even more challenging. (Walther et al. 2009, S. 47)

Zudem wirkt auch angesichts des "Bedeutungsgewinns des individuellen Handelns bei der Gestaltung des Lebenslaufs" (Heinz 2000, S. 166) soziale Ungleichheit (weiterhin) auf dieses biographische Handeln. Individuelle Ressourcen zur Gestaltung der Biographie sind ungleich verteilt und auch Möglichkeitsräume ergeben sich abhängig von sozialen Positionen (ebd. 2000, S. 167).

Walther et al. sprechen sozialen Handlungskontexten, welche maßgeblich durch gesellschaftliche Strukturen bestimmt sind, wesentliche Bedeutung für die Entwicklung und Realisierung der Befähigung, biographisch gestaltend zu handeln, zu: Soziale Kontexte stellen unterschiedliche Anforderungen und bieten den Jugendlichen verschieden ausgeprägte Ressourcen und Möglichkeiten „in discovering subjective interest, in developing personal goals and in acquiring competencies required for realising them“ (Walther et al. 2009, S. 65) . Gleichzeitig betonen Walther et al. jedoch, dass soziale Kontexte immer auch durch eine interaktive Dimension geprägt sind und dadurch nicht nur begrenzend, sondern auch befähigend wirken können (ebd. 2009, S. 104).

Jugendliche Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf konstituiert sich daher wesentlich durch die Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse, in denen sich Jugendliche als biographische Akteure mit ihren subjektiven Wünschen, Relevanzsystemen, Zielen und Orientierungen reflexiv und intentional auf die Anforderungen und Möglichkeiten (sozial-) struktureller Handlungskontexte beziehen (Heinz 2000, S. 166 ff.). Diese unter anderem von Heinz und der Forschungsgruppe um Andreas Walther entwickelte Perspektive auf biographische Gestaltung durch Jugendliche in Übergängen, umgeht eine Reihe weit verbreiteter, jedoch verkürzter Annahmen über jugendliches Handeln: strukturalistische Viktimisierungen, welche Jugendliche einseitig strukturellen Zwängen ausgesetzt sehen oder allein normative

Anforderungen an sie fokussieren, werden genauso vermieden wie individualistisch-voluntaristische Konzeptionen, nach denen biographisches Handeln Jugendlicher Ausdruck von rationalen, autonomen Entscheidungen sei; oder die Romantisierung jugendlicher Agency im Sinne von Widerständigkeit (Walther et al. 2009, S. 51; Heinz 2000, S. 176). Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich Jugendliche in Prozessen subjektiver Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Möglichkeiten sozialer Kontexte Freiheitsgrade für relativ autonomes Handeln und Entscheiden in Bezug auf die eigene Gegenwart und Zukunft schaffen. Walther et al. beschreiben das als „structured intentionality“ oder „constrained choice“ (Walther et al. 2009, S. 49):

Agency can be defined as coping with demands which derive from the complex simultaneity of de-standardized and re-standardized transitions into adulthood in terms of struggling for and creating themselves some space for having a choice or for doing something according to own ideas. Agency from the start is an issue of structured intentionality respectively of „constrained choice“ (Folbre 1994): it includes a considerable part of structural forces, without neglecting the subjectivity of its actors.. (Walther et al. 2009, S. 49).

Im Gegensatz zu Theorien freier Wahl berücksichtigt die Auffassung von „Lebensentscheidungen“ (Heinz 2000, S. 170) als „constraint choices“ (ebd.), dass diese in vielfacher Weise sozial eingebettet sind. So thematisieren Walther et al. die Bedeutung sozialstrukturelle Einflüsse auf Lebensentscheidungen. Sie plädieren dafür, Möglichkeiten zur Entscheidung auch angesichts relativ geschlossener Gelegenheitsstrukturen und einem Mangeln an „bedeutungsvollen“ Alternativen im Sinne von Agency zu analysieren (Walther et al. 2009, S. 104). Heinz diskutiert das Spannungsfeld aus relativ autonomem Gestalten der Übergangsprozesse und der Notwendigkeit sich an ‚äußeren‘ sozialen Anforderungen zu orientieren, wie auch an Gelegenheitsstrukturen, welche sich mit der Zeit wandeln (2000, S. 170). Lebensentscheidungen sind für ihn überdies eingebettet in einen „biographischen Horizont“, in welchem die Vergangenheit durch die Verfügung über „biographisch akkumulierte Ressourcen“ präsent ist und den andererseits die Abwägung über alternative Zukunftsentwürfe konstituiert (ebd. 2000, S. 170).

Walther et al. und auch Heinz geben interessante Anregungen, um zu verstehen, was die Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse im Kern von „Lebensentscheidungen“ und biographischer Gestaltung konkret ausmacht, d.h. wie die Herstellung einer Verbindung zwischen „Lebensgeschichte und Lebensperspektive [und] den wahrgenommenen Optionen und Handlungskontexten“ geschieht und was sie prägt (ebd. 2000, S. 177). Walther et al. sprechen hier von dem „crucial part between input and outcome“, in welchem Agency wesentlich zu verorten sei (Walther et al. 2009, S. 51).

Dabei nimmt Heinz – ähnlich wie Grundmann in Bezug auf die Alltagsbewältigung- in den Blick, wie sich durch Erfahrungen im Zusammenhang mit der Übernahme sozialer Positionen und Rollen, sowie praktischer Teilnahme an der Gesellschaft Handlungsressourcen und Wissensbestände konstituieren, welche biographisches Entscheiden und Gestalten

ermöglichen (Heinz 2000, S. 176). Die zentrale Frage sei dabei einerseits, wie die Akteure die Art von Ressourcen erlangen, welche ihnen "die Partizipations- und Gestaltungschancen für den Lebenslauf eröffnen" (ebd. 2000, S. 176). Der Aspekt des biographischen Ressourcen- und Wissenserwerbs spielt auch bei Konzepten von routiniertem und habitualisiertem Handeln im Lebensverlauf eine zentrale Rolle (Heinz 2000, S. 172 f. vgl. Emirbayer und Mische 1998; Walther et al. 2009; Marshall 2005). Heinz akzentuiert jedoch die reflexive und performative Dimension dieses Prozesses und verknüpft den biographischen Wissenserwerb mit Fähigkeiten zur Selbstreflexion und Selbstpräsentation. So gehört es laut Heinz zum Erwerb biographischer Wissensbestände, sich von konkreten Erfahrungen und eigenen Handlungen reflexiv zu distanzieren und diese vor dem Hintergrund des Wissens um Handlungskontexte „durchspielen“ und einordnen zu können. Zum anderen lernen Jugendliche in Übergängen, „sich aus der Perspektive von Institutionen und deren Gatekeepern zu sehen“, das heißt, „die bisherige Biographie in Bezug zu den Mitgliedschafts- und Selektionskriterien von Organisationen zu setzen“ (Heinz 2000, S. 177). In diesen Prozessen entstehen individuell unterschiedlich zusammengesetzte biographische Wissensbestände, vor deren Hintergrund Handlungskontexte und Gelegenheitsstrukturen subjektiv verschiedene Bedeutungen zugeschrieben bekommen (ebd. Heinz 2000, S. 178).

Auch Walther et al. argumentieren, dass innovatives und gestaltendes Handeln in Bezug auf die eigene Biographie wesentlich sinn- und bedeutungsbezogen ist (Walther et al. 2009, S. 55). Dies zeigt sich beispielhaft, so Walther et al., an subjektiven Relevanzordnungen, welche einen wichtigen Teil sinnbezogener Lebensgestaltung darstellen:

Examples are the different meanings and the different level of relevance that work, family foundation or public engagement have for persons apart from the formally set purposes of making a living, of fulfilling roles, of achieving a political purpose. (Walther et al. 2009, S. 55)

Im Hinblick auf biographisches Handeln Jugendlicher ist dabei relevant, wie subjektive Orientierungen und Relevanzen oder auf die Zukunft bezogene Handlungsziele in verschiedenen Lebensbereichen entstehen – geprägt durch Erfahrungen, Interaktionen und Prozesse kollektiver Sinnproduktion (ebd. 2009, S. 55).

Daneben ist Intentionalität für Walther et al. ein zentrales Charakteristikum biographisch gestaltenden Handelns. Sie merken an, dass Intentionalität nicht ausschließlich im Sinne von zweckrationalem bzw. zielgerichtetem Handeln verstanden werden muss. Im Anschluss an pragmatistische und sozialisationstheoretische Ansätze argumentieren sie, dass neben zielgerichteten Handlungsmotiven z.B. auch Versuche angesichts schwieriger Handlungssituationen und – Anforderungen handlungsfähig zu bleiben und Kontrolle auszuüben, Elemente von Intentionalität darstellen (ebd. 2009, S. 56 ff.).

In enger Anlehnung an Emirbayer und Mische (1998) diskutieren Walther et al. auch die zeitliche Dimension der Befähigung zu biographisch gestaltendem Handeln. Zu dieser gehört ganz wesentlich das praktische Aushandeln simultaner Bezüge auf Vergangenheit, Gegenwart

und Zukunft, welche sowohl (wahrgenommene) Möglichkeitsräume, als auch die Wege Jugendlicher, sich auf diese zu beziehen, konstituieren:

While the past tends to determine agency by existing structures and past experiences, the necessity to project agency towards a meaningful future and to act in – often unclear – present situations both qualify and counterbalance past influences and open opportunities for individual interpretation and action. (Walther et al. 2009, S. 60)

Interessant in Bezug auf Jugendliche ist, dass Walther et al. in diesem Zusammenhang das Konzept des Lernens einführen, welches außerhalb anwendungsorientierter pädagogischer Literatur nur selten systematisch mit Überlegungen zur Handlungsbefähigung verknüpft wird. Sie diskutieren Lernen als Element der Entwicklung von Handlungsbefähigung, indem Erfahrungen reflexiv bearbeitet und eingeordnet werden (ebd. 2009, S. 66), sowie als Bestandteil von Bewältigungsprozessen, angesichts beständig sich wandelnder, situativer Anforderungen und Bezüge:

As agency may vary from situation to situation in this chordal triad of past, present and future, learning comes into focus as a central concept. To acquire new practices (or un-learning old habits), it is important to achieve agency, but it is not certain that a proceeding situation can be managed in the same way or if it needs again learning new ways to cope with difficulties or to invent new situations. [...]

learning means: coping with simultaneous lifecourse transitions, coping with unforeseeable situations, coping with the paradox of life planning. (Walther et al. 2009, S. 61)

Daneben sehen Walther et al. Prozesse biographischer Gestaltung Jugendlicher auch als Aushandeln des Spannungsfeldes von Reproduktion und Transformation im und durch das Handeln. Vor dem Hintergrund der Widersprüchlichkeit und Vielfältigkeit sozialer Anforderungen an Jugendliche in der gegenwärtigen Gesellschaft - welche normative bzw. sozialintegrative Anpassungsanforderungen mit Imperativen zu pro-aktivem, innovativem und kreativem Handeln verbinden und das kenntnisreiche manövrieren in bestehenden (Gelegenheits-) Strukturen verlangen - muss ein Konzept biographischer Handlungsbefähigung Jugendlicher dementsprechend reproduktive und transformative Aspekte, „routine and change“ gleichermaßen berücksichtigen, so die Forschungsgruppe um Andreas Walther (Walther et al. 2009, S. 64).

Heinz schlägt mit den Termini „Übergangshandelns“ und „biographische Gestaltungsmodi“ zwei Konzepte vor, mit denen biographische Gestaltungsprozesse in Übergängen in den Blick genommen werden können. Beide Konzepte wurden in empirischen Untersuchungen des Übergangs Jugendlicher von der Schule in den Beruf entwickelt. Während „biographische Gestaltungsmodi“ auf bilanzierende Auseinandersetzung mit Gelegenheitsstrukturen zielen, welche Jugendliche zu fortgeschrittenen Zeitpunkten in ihrem Übergangsprozess vornehmen, ist für die hier verfolgte Fragestellung vor Allem die Perspektive des Übergangshandelns von

Interesse. Mit Übergangshandeln im Übergang Schule/Beruf sind die „Entscheidungen und Aktivitäten gemeint, die junge Leute entwickeln, um ihre Interessen und Berufsziele im Rahmen gesellschaftlicher Anforderungen, Bildungswege und Gelegenheitsstrukturen zu realisieren“ (Heinz 2000, S. 179). Heinz beschreibt Übergangshandeln in deutlicher Abgrenzung von (psychologischen) Perspektiven auf „persönliche Flexibilität oder Rigidität“, im Sinne der Entwicklung von „mehr oder minder angemessenen“ Umgangsformen mit den Anforderungen des Übergangs von der Schule in die Erwerbsarbeit (ebd. 2000, S. 179). Idealtypisch unterscheidet er eher passive Formen des Übergangshandelns von „Ausdrucksformen aktiver Individualisierung“ (Heinz 2000, S. 180). Auch Walther et al. schlagen mit „the spectrum and diversity of young people’s choices, expressions and strategies“ empirische Ansatzpunkte für die Erforschung der biographischen Handlungsbefähigung Jugendlicher vor (Walther et al. 2009, S. 103). Allerdings wenden sie sich ausdrücklich gegen eine dichotome Beschreibung dieses Spektrums an Handlungsstrategien und Entscheidungen in Übergängen als „aktiv“ oder „passiv“ und fordern, die Vielfalt und Eigensinnigkeit Jugendlicher Handlungsstrategien, Entscheidungen und Ausdrucksformen explizit anzuerkennen:

This spectrum is much broader than the dichotomy „active“ versus „passive“ implies. This reduces agency to acting according to dominant patterns of normality and standard life courses. (Walther et al. 2009, S. 103)

Den Hintergrund dieser Vielfalt an biographischen Strategien, Aktivitäten und Entscheidungen sehen Walther et al. in offenen Prozessen subjektiver Interpretation, sowie interaktiver Aushandlung des Umgangs mit Handlungsanforderungen und Situationen (ebd. 2009, S. 103). Durch den Fokus auf interpretative und interaktive Momente schlagen Walther et al. Fragen kultureller Interpretationen, Praktiken und Bedeutungsproduktion und reflexive Lernprozesse als Schlüsselbereiche vor, über welche die Handlungsbefähigung Jugendlicher, ihre Gegenwart und Zukunft zu gestalten, erschlossen werden kann (ebd. 2009, S. 66).

4.2.3 Zwischenfazit

Die Befähigung Jugendlicher, ihren eigenen Lebensweg in Gegenwart und Zukunft zu gestalten, geht über habitualisierte Handlungsformen oder Fähigkeiten zu situativer, alltagspraktischer Bewältigung hinaus. Biographisch gestaltendes Handeln wird in der Literatur als intentional und zielgerichtet, innovativ und kreativ, reflexiv und auf die Zukunft bezogen charakterisiert. Dieses Handeln manifestiert sich in den Lebensentscheidungen von Jugendlichen als biographischen Akteuren (Heinz 2000), welche mit einem gewissen Ausmaß an relativer Autonomie gegenüber gesellschaftlichen Strukturen entscheiden und handeln. Die Literatur fokussiert zum einen die personalen, situationsübergreifenden Kompetenzen, Eigenschaften und Prozesse, welche innerhalb eines mehr oder weniger als gesetzt gesehenen, strukturellen Rahmens zu dieser Art von Handeln befähigen. Dazu gehören

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die Fähigkeit komplexe Lebenspläne zu formulieren und handlungspraktisch zu verfolgen, sowie die Entwicklung eines Sinns für die reflexive Einschätzung von situativen Möglichkeitsräumen und langfristigen Lebenschancen vor einem biographischen Horizont. Diese teilweise (sozial-) psychologisch informierten Konzepte bleiben jedoch zum einen der Ebene individueller, personaler Eigenschaften verhaftet – wodurch sich Tendenzen zur Essentialisierung von Handlungsbefähigungen zeigen (vgl. Raithelhuber 2008, 2018). Außerdem spiegeln Konzepte wie Hitlin und Elders „Planfulness“ oder „Optimism“ normative Annahmen über biographisches Handeln, welche teilweise einem Aktivierungsdiskurs entsprechen, der Anpassungsimperative mit der Aufforderung zu kreativem, ‚pro-aktivem‘ individuellem Handeln verknüpft. Diese Perspektive alleine würde zum einen viele Prozesse der Äußerung und Entwicklung jugendlicher Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf übersehen und unsichtbar machen (Walther et al. 2009). Außerdem läuft sie Gefahr, statt einer eigenständigen, wissenschaftlichen Agency-Perspektive auf das tatsächliche Handeln Jugendlicher eher normative Vorstellungen von biographischem Handeln abzubilden (Walther et al. 2009, S. 11; Heinz 2000, S. 175). Sie ist daher notwendig einzuordnen in eine breitere Perspektive auf biographisch gestaltendes Handeln, welche dieses als komplexen Aushandlungs- und Gestaltungsprozess begreift, in dem sich Jugendliche mit ihren subjektiven Orientierungen, Kompetenzen, Überzeugungen usw. auf strukturelle Rahmenbedingungen beziehen und biographische Entscheidungen treffen. Diese Bezüge sind durch Reflexivität, Intentionalität und Sinnorientierung charakterisiert. Handlungskontexte und gesellschaftliche Strukturen sind nicht nur „vorausgesetzter“ Kontext, sondern konstitutiver Teil biographisch gestaltenden Handelns, welches daher - wie von Walther et al. vorgeschlagen - im Sinne von „Constraint choice“ oder „Structured intentionality“ gedacht werden kann (Walther et al. 2009, S. 49). Im Anschluss an Heinz und Walther et al. gerät dabei in den Blick, wie aus Prozessen subjektiver Interpretation und interaktiver Aushandlung in strukturell bestimmten Handlungskontexten, Handlungsstrategien und Lebensentscheidungen entwickelt werden.

Die hier entwickelte theoretische Perspektive zeigt, dass biographisch gestaltendes Handeln in Übergängen als zentraler Aspekt jugendlicher Handlungsbefähigungen verstanden werden kann und damit für das hier verfolgte Forschungsvorhaben von besonderem Interesse ist. Sie bietet darüber hinaus einen hilfreichen konzeptionellen Rahmen für die Analyse dieser spezifischen und komplexen Form sozialen Handelns in den Berufspraktischen Tagen. Dieser soll einerseits ermöglichen bei der empirischen Analyse nachzuvollziehen, ob und wie Jugendliche den Rahmen der BPT zur Gestaltung ihrer beruflichen Zukunft nutzen (können). Andererseits ist er hilfreich, um biographische Gestaltung gegenüber anderen Aspekten Jugendlicher Handlungsbefähigung wie z.B. situativer und alltagspraktischer Bewältigung zu konturieren – z.B. durch die Intentionalität, Reflexivität und Projektivität der Vermittlungsprozesse, mit denen Jugendliche sich im biographischen Handeln auf strukturelle Handlungskontexte beziehen.

4.3 Handlungsbefähigung im Kontakt mit der Arbeitswelt

Im vorangegangenen Abschnitt wurde Jugend als eine Lebensphase beschrieben, die durch Übergänge geprägt ist. Jugendliche Agency wurde in diesem Zusammenhang betrachtet als die Befähigung, den Lebensverlauf zu gestalten. Agency ist jedoch noch in einem weiteren Aspekt in den Übergängen der Jugendphase relevant: Diese erfordern von den Jugendlichen, Handlungsbefähigungen in Lebensbereichen zu entwickeln, in denen die praktische Teilhabe für sie neu ist oder sich wesentlich wandelt. Gleichzeitig müssen neue Lebensbereiche in das Alltagshandeln integriert werden, auch dies ist eine charakteristische Aufgabe der Jugendphase. Besonders relevant in dieser Hinsicht ist der Übergang Jugendlicher in die Erwerbsarbeit und mit ihm die Frage nach der Handlungsbefähigung Jugendlicher in der Arbeitswelt: Erstens ist die Erwerbsarbeit der „zentrale gesellschaftliche Integrationsfaktor“ der gegenwärtigen Gesellschaft (Geßner 2003, S. 178). Fragen der Vergesellschaftung Jugendlicher stehen in engem Zusammenhang mit ihren Möglichkeiten und auch Fähigkeiten, an der Arbeitswelt teilzuhaben (Geßner 2003, S. 174–178). In diesem Sinne wird der Eintritt in die Sphäre der Erwerbsarbeit für Jugendliche zweitens eine der zentralen Herausforderungen des Heranwachsens, anhand derer Handlungsbefähigungen entwickelt werden müssen - nicht nur in Bezug auf soziale Integration und institutionelle Anforderungen und Erwartungen von Schule, Arbeitgeber_innen, Arbeitsmarktbehörden etc., sondern auch hinsichtlich individueller Zukunftsentwürfe und der Gestaltung des weiteren Lebensweges (vgl. Kelle 2008, S. 78; Walther et al. 2009, S. 7). Drittens befinden sich Jugendliche auf vielfältige Weise in einem Status des ‚Herangeführt-Werdens‘ an die Sphäre der Erwerbsarbeit. Arbeitsweltliche Handlungsbefähigung wird bei ihnen als noch nicht entwickelt angesehen, sie ist erklärtes Ziel einer Reihe von pädagogischen Maßnahmen – was Debatten über ihren Inhalt und Wege ihrer Entwicklung auslöst (Geßner 2003, S. 154 ff.).

Im Folgenden erläutere ich zunächst, welche Argumente meines Erachtens für die Annahme einer generellen Lebensbereichsspezifität von Handlungsbefähigung(en) sprechen. In einem zweiten Schritt gehe ich genauer darauf ein, was Handlungsbefähigung(en) und ihre Entwicklung in der Arbeitswelt ausmacht. Dabei nehme ich die Konzepte ‚berufliche Handlungsfähigkeit‘ und ‚arbeitsweltliche Orientierung‘ in den Blick.

4.3.1 Lebensbereichsspezifität von Handlungsbefähigungen

Im Gegensatz zu psychologischen Ansätzen, welche Handlungsfähigkeit als unabhängig von Kontexten bestehende Persönlichkeitseigenschaft begreifen, legt die Soziologische Perspektive Augenmerk darauf, dass sich Handlungsbefähigung innerhalb spezifischer Kontexte entwickelt (vgl. Hitlin und Elder 2007; Emirbayer und Mische 1998; Eßer 2008; Grundmann 2006a; Mick 2012; Walther et al. 2009): „Agency [is] always agency *toward* something“, fassen Emirbayer und Mische pointiert zusammen (1998, S. 973). Eine relevante Frage in diesem Zusammenhang ist, ob jugendliche Handlungsbefähigungen sich in verschiedenen Lebensbereichen wie Schule, Familie, Freizeit oder Arbeit unterscheidet (Hitlin

und Elder 2007, S. 183), d.h. ob von lebensbereichsspezifischen Handlungsbefähigungen auszugehen ist (Kristiansen 2014, S. 12 f.). Lebensbereiche sind die verschiedenen, gleichsam gesellschaftlichen wie biographischen Sphären, auf die eine Person in ihrem Handeln „verwiesen ist“ und mit denen sie sich „zeitlich, räumlich, sachlich usw. arrangiert“ (Voß 1995, S. 32). Akteur_innen handeln in verschiedenen Lebensbereichen und integrieren diese in eine „alltägliche Lebensführung“ (Kudera et al. 1995, S. 8 ff.). Die Frage der Lebensbereichsspezifität von Handlungsbefähigung(en) ist in der soziologischen Debatte zumeist implizit behandelt worden, wobei es nicht zur Durchsetzung einer klaren Position gekommen ist, wie Kristiansen feststellt (Kristiansen 2014, S. 12). Dennoch lassen sich in den zumeist ambivalenten Ansätzen Argumente rekonstruieren, die für die Annahme einer Lebensbereichsspezifität der Handlungsbefähigung ins Feld geführt werden können (vgl. Hitlin und Elder 2007; Hitlin und Long 2009). Von Bedeutung ist dabei, dass sich Lebensbereiche in den Bedingungen unterscheiden, angesichts derer Handlungsbefähigung praktisch hergestellt werden muss – Kristiansen spricht hier von „opportunity for agency“ (Kristiansen 2014, S. 13). So verschiedene Lebensbereiche wie Schule, Familie, Freizeit oder Arbeit stellen zum einen unterschiedliche Handlungsanforderungen und Erwartungen an die Akteur_innen. In Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen müssen z.B. Handlungsmuster adaptiert oder neue Handlungs- Orientierungen und Strategien entwickelt werden (Grundmann 2006a; Walther et al. 2009). In der Literatur wird das häufig im Zusammenhang mit den Rollenerwartungen diskutiert, welche die praktische Teilhabe an einem Lebensbereich mit sich bringt und welche insbesondere beim „Eintritt“ in neue Lebensbereiche deutlich werden (Wensierski et al. 2005, S. 19; Emirbayer und Mische 1998, S. 975; vgl. Grundmann 2006a; Walther et al. 2009). Zum anderen ermöglichen Lebensbereiche als Handlungskontexte den Akteur_innen, in unterschiedlicher Weise und in verschiedenem Ausmaß, potentielle subjektive Handlungsressourcen wahrzunehmen und einzusetzen (Grundmann 2006a, S. 59 ff.; vgl. Sewell 1992). Sie unterscheiden sich zudem durch die vorherrschenden Interaktionsbeziehungen und Anerkennungsverhältnisse. Diese ermöglichen und begrenzen die für Handlungsbefähigung so zentralen Wirksamkeitserfahrungen – sodass sich Akteure in unterschiedlichen Lebensbereichen als unterschiedlich handlungsfähig erleben (Grundmann 2006a, S. 30 ff.; vgl. Hitlin und Elder 2007; Walther et al. 2009). Anschaulich dargestellt werden entsprechende Dynamiken von Grundmann am Beispiel des schulischen Kontextes: Dieser definiert mit seinen formalisierten Leistungsanforderungen einerseits persönliche Defizite jener Schüler, welche den Anforderungen auf Basis ihrer Ressourcenausstattung nicht entsprechen können und enthalte ihnen Wirksamkeitserfahrungen vor. Die Schüler lernten, die Einschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit an den Leistungserwartungen der Lehrer_innen, sowie den „in der Schule wertgeschätzten Handlungsweisen und Werthaltungen“ zu orientieren (Grundmann 2006a, S. 67). Dadurch erlebten vor Allem Jugendliche aus bildungsferneren Milieus eine Diskrepanz zwischen ihren Wirksamkeits-, oder eher Ohnmachtserfahrungen in der Schule und dem Erleben eigener Handlungsfähigkeit, welches sie aus anderen Lebensbereichen wie der Peer-Group oder Familie kennen:

Daher bemisst sich Handlungsbefähigung auch vornehmlich an der konkreten Handlungssituation. Denn was angemessen ist, entscheidet sich erst durch die Anerkennung und Angemessenheit des Handelns, und beides ist von vielen Rahmenbedingungen und Einflüssen der sozialen Umwelt abhängig. (Grundmann 2006a, S. 66)

In der Theorie, so Kristiansen in Bezug auf die grundlegende Studien unter anderem von Bandura (Kristiansen 2014, S. 12), gilt es weitestgehend als Konsens, dass Wirksamkeitsüberzeugungen vom jeweiligen Lebensbereich abhängig sind. Akteure erleben ihr Handeln in manchen Lebensbereichen (z.B. der Familie) als planvoll und zielgerichtet, obwohl sie dies in anderen (wie z.B. der Arbeit) nicht tun (ebd. 2014, S. 13).

Vor allem in Hinblick auf empirische Untersuchungen, versuchen verschiedene Autor_innen in diesem Sinne, Charakteristika von Handlungsbefähigungen für und in spezifischen Lebensbereichen und Handlungskontexten theoretisch-konzeptionell zu bestimmen, wobei sie das Konzept unterschiedlich stark akzentuieren bzw. konkretisieren (ebd. 2014, S. 13). Besonders fortgeschritten und relevant in Hinblick auf die Übergänge der Jugendphase ist die Diskussion darüber, was Handlungsbefähigung und ihre Entwicklung in der Arbeitswelt ausmacht.

4.3.2 Handlungsbefähigung in der Arbeitswelt

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Handlungsbefähigung in der Arbeitswelt findet überwiegend im thematischen Kontext von Berufsorientierung, -Vorbereitung, und -Qualifizierung statt. Die hier vorherrschende Perspektive fokussiert also Lernprozesse im Kontakt mit der Arbeitswelt, ganz im Sinne von Walther et al., welche (besonders „experimentierendes und entdeckendes“) Lernen als einen Schlüssel zum Verständnis jugendlicher Handlungsfähigkeit diskutiert haben (2009, S. 7, 66).

Ausgehend von der konsensualen Auffassung, dass sich arbeitsweltliche Strukturen und auf die Arbeitswelt bezogene Handlungsbefähigung wechselseitig bedingen und beeinflussen (Geßner 2003, S. 153), hat sich dabei eine doppelte Perspektive auf das Thema herausgebildet: Die erste Perspektive fragt, was Handlungsbefähigung in der Arbeitswelt konkret ausmacht bzw. wie und wodurch sich die Einzelnen angesichts der Anforderungen konkreter Arbeitsprozesse und Arbeitsmärkte als handlungsfähige Subjekt erweisen. Die zweite Perspektive fokussiert darauf, wie Handlungsbefähigung in der praktischen Erfahrung der Arbeit entwickelt werden kann. Die zentrale Frage ist hier, wie sich die strukturellen Bedingungen der Arbeitswelt auf die Entwicklung von Handlungsbefähigung auswirken (ebd. 2003).

Die beschriebene Doppelperspektive richtet den Blick dabei besonders auf die Zwischenposition Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt - sozialisationstheoretisch formuliert als Sozialisation "für und durch Arbeit" (Geßner 2003, S. 154). Diese ist zum einen geprägt durch erste, punktuelle Begegnungen mit Anforderungen und Strukturen der

Arbeitswelt, zum Beispiel in Form von Praktika wie den Berufspraktischen Tagen oder anderen Berufsorientierenden Maßnahmen. Sie sind erste Anlässe, bisherige Handlungsmuster und -Orientierungen an den Anforderungen der Arbeitswelt zu erproben. Zum anderen spielt die Vor-Prägung durch "präberufliche Sozialisationsprozesse in Familie und Schule" eine zentrale Rolle (ebd. 2003, S. 155). Sie beeinflusst u.a. wie diese ersten Erfahrungen mit arbeitsweltlichen Anforderungen wahrgenommen und bearbeitet werden (Heinz 1995, S. 45).

4.3.3 Berufliche Handlungskompetenz und Arbeitsweltliche Orientierung

Berufliche Handlungskompetenz

Lernprozesse im Kontakt mit der Arbeitswelt werden zumeist mit dem Begriff der Kompetenzentwicklung konzeptualisiert. Kompetenz wird dabei jedoch nicht im geläufigen Sinne von erlernten anwendungs- und situationsbezogenen Teilfähigkeiten bzw. Fertigkeiten (Englisch „competencies“) verwendet (Müller-Ruckwitt 2008, S. 214). Stattdessen wird Handlungskompetenz im Sinne eines komplexen Handlungsvermögens (Englisch „competence“) verstanden und weist daher große Parallelen zum Begriff Handlungsbefähigung auf (vgl. Roth 1971; Müller-Ruckwitt 2008), wie Müller-Ruckwitt für den zentralen Begriff der beruflichen Handlungskompetenz ausführt:

Handlungskompetenz fungiert im Sprachgebrauch dabei zumeist als Synonym für eine prinzipielle, nicht so sehr berufsspezifisch ausgerichtete, als vielmehr flexibel einzusetzende berufliche Handlungsfähigkeit. Das hier zugrunde liegende Verständnis ist nicht in eins zu setzen mit dem Begriffsverständnis psychologischer Provenienz, das (Handlungs-) Kompetenz auf Handlungsdispositionen eng führt. (Müller-Ruckwitt 2008, S. 214)

Häufig verwenden Autor_innen, wie hier Müller-Ruckwitt, Handlungsfähigkeit und Handlungskompetenz in diesem Zusammenhang auch synonym (vgl. Geßner 2003, S. 156; Heinz 1995, S. 114 f.; Roth 1971, S. 381). Beispielhaft für die Konzeptualisierung beruflicher Handlungskompetenz stehen die Überlegungen von Walter R Heinz (1995). Dieser bringt berufliche Handlungsfähigkeit zusammen mit der Diskussion um berufliche Schlüsselqualifikationen, in welchen er „die zentralen [...] Voraussetzungen für berufliche Handlungsfähigkeit“ sieht (Heinz 1995, S. 115). Der Ausgangspunkt von Heinz ist, dass in der Arbeitswelt bestimmte Handlungsorientierungen und Kompetenzen erwartet werden, welche sich mit dem Wandel von Arbeitsinhalten, Arbeitsorganisation und Arbeitsmärkten verändern (Heinz 1995, S. 103–110). Dabei sind seit den 1970er Jahren zunehmend berufsübergreifende (bzw. das Handeln in der Arbeitswelt als ganze betreffende) Befähigungen diskutiert worden. Angesichts verstärkter Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen (z.B. häufigere Berufs-/Funktionswechsel, hohes Innovationstempo bei Arbeitsinhalten und -Organisation) wurde diesen funktions-, berufs- und prozessunabhängigen Qualifikationen, wie z.B. sozialen

Fähigkeiten, großer Stellenwert neben den "berufsfachlichen" Qualifikationen zugesprochen. Die grundlegende Definition von Schlüsselqualifikationen der Arbeitswelt stammt von Dieter Mertens (1974). Im Gegensatz zur traditionellen Kombination aus berufsspezifischen Fertigkeiten und erwarteten "Arbeitstugenden" wie Fleiß, Disziplin etc.; konzipiert Mertens Schlüsselqualifikationen als Befähigungen zu Eigenständigkeit und Selbsttätigkeit der Individuen in der Arbeitswelt. Im Arbeitsprozess kennzeichnet diese der flexible Umgang mit Kenntnissen und Fertigkeiten, sowie die Fähigkeit, diese "situationsangemessen" einzusetzen (Mertens 1974, S. 110–114). Dazu spricht Mertens auch von Befähigung zur Problembewältigung und Gestaltung der Lebens- und Arbeitswelt:

Schlüsselqualifikationen sollen beileibe nicht nur als Anpassungsinstrument verstanden werden. Sie sind vor allem auch die qualifikatorische Grundvoraussetzung für die aktive Gestaltung unserer Welt. (Mertens 1988; zit. nach Müller-Ruckwitt 2008)

In seiner Konzeption von Schlüsselqualifikationen als Voraussetzungen für eine "komplexe und entwicklungsfähige berufliche Handlungskompetenz" (Heinz 1995, S. 114), betont Heinz auf Agency bezogene Aspekte - wie die Befähigung zur Bewältigung von Anforderungen, die subjektive Aneignung von Regeln des Handelns oder den reflexiven Umgang mit Erfahrungswissen - und bezieht diese auf die Arbeitswelt:

Man kann sie [die Schlüsselqualifikationen; A.S.] auch als subjektive Verfügung über Basisregeln des Handelns in Arbeitsprozessen verstehen, die dem flexiblen Einsatz akkumulierten Erfahrungswissens und erworbenen Fachwissens bei der aktiven Verfolgung individueller Berufsinteressen und der Bewältigung der Arbeitsanforderungen dienen. (Heinz 1995, S. 115)

Im Anschluss an die Diskussion über Schlüsselqualifikationen haben sich in Versuchen, das Konzept berufliche Handlungskompetenz zu konkretisieren, drei Dimensionen derselben etabliert: Neben der „Fachkompetenz“ wird dabei vor Allem der abstrakt-reflexiven Methodenkompetenz, sowie der Sozialkompetenz hohe Bedeutung zugesprochen – insbesondere kommunikative Fähigkeiten, die Fähigkeit zur Kooperation, Eigeninitiative und reflexives Denken werden in diesem Zusammenhang betont (vgl. Geßner 2003, S. 169–173; Heinz 1995, S. 116). Für Jugendliche sind diese Kompetenzen wesentlich für die erfolgreiche „Einbindung in den unmittelbaren Produktions- bzw. Arbeitsprozess“ (Geßner 2003, S. 174). Auch „für die Übergangsprozesse an der ersten Schwelle des Arbeitsmarktes“ ist die Sozialkompetenz von zentraler Bedeutung, so Geßner (ebd. 2003, S. 174). Im Hinblick auf die besondere Situation Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt erweitert Geßner das Konzept beruflicher Handlungskompetenz außerdem um die Dimension der „Berufswahlkompetenz“. Diese basiert wesentlich darauf, dass die Jugendlichen die Berufswahl zunächst als von ihnen aktiv zu bewältigende Anforderung/Aufgabe wahrnehmen. Dazu gehört die Bereitschaft, die "Handlungsträgerschaft" für den Prozess zu übernehmen und sich die Aufgabe auch als Chance der produktiven Gestaltung der eigenen

Lebensumstände im Sinne subjektiven Autonomiestrebens anzueignen. Als letzten Punkt hebt Geßner die praktische Umsetzung der Berufswahl hervor: Ausgehend von persönlichen Ressourcen müssen Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen und bewertet und Handlungsorientierungen im Berufswahlprozess entwickelt werden (Geßner 2003, S. 172).

Arbeitsweltliche Orientierung und Bewältigung

In Hinblick auf die performative Herstellung beruflicher Handlungskompetenz im Handeln sind, wie Heinz (1995) betont, personale Vermittlungsprozesse von zentraler Bedeutung. Demnach werden "sachliche und normative Arbeitsanforderungen nicht unmittelbar in Arbeitshandeln umgesetzt" (ebd. 1995, S. 45). Vielmehr finden aktive Übersetzungs- und Verarbeitungsprozesse seitens der Akteure statt, bei denen Wahrnehmungsmuster und Orientierungen eine wichtige Rolle spielen. Diese stehen wiederum in Wechselwirkung mit biographischen Erfahrungen und Identitätsbildungsprozessen (1995, S. 45 f.).

Diese Aspekte arbeitsweltlicher Handlungsbefähigung sind begrifflich weniger genau umrissen und werden meist in Abgrenzung zu den konkreten praktischen Fähigkeiten formuliert: Handlungsbefähigung in der Arbeitswelt beschränke sich nicht auf den Zusammenhang betrieblicher Praxis und unmittelbar praktische Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern erfordere „mehr“. Dabei wird unter dem Begriff der „Orientierung“ zum einen der Aspekt des Wissens über arbeitsweltliche Strukturen und die Bedeutung der Arbeitswelt für die gegenwärtige Gesellschaft betont. Geßner beispielsweise, konzipiert diesen Aspekt von Handlungsfähigkeit im Sinne eines umfassenden Verständnisses der Arbeitswelt und damit einhergehenden „Kompetenzen zur [...] Orientierung in der entwickelten Industriegesellschaft“ (Geßner 2003, S. 174). Schudy spricht von "arbeitsweltbezogene[r] Allgemeinbildung": Zu ihr gehöre das Wissen über die „vielfältigen Facetten und sozialen, ökonomischen und technischen Grundlagen der Arbeitswelt“ (2002, S. 10 f.). Sie sei zentraler Bestandteil

[...] eine[r] durch Urteils-, Solidaritäts- und Selbstbestimmungsfähigkeit fundierte[n] Handlungsfähigkeit in einem zentralen gesellschaftlichen und die gesellschaftliche Gestalt auch zukünftig maßgeblich mitbestimmenden Handlungsfeld. (Schudy 2002, S. 11)

Schudy verbindet den Aspekt des Wissens und der Erkenntnis der Arbeitswelt mit einem zweiten Aspekt von „Orientierung“: Fragen von normativen Werten und deren Aneignung zu einer eigenständigen Haltung, die sich für ihn u.a. in „Urteils-, Solidaritäts- und Selbstbestimmungsfähigkeit“ äußert (ebd. 2002, S. 11). Die Fähigkeit „zur kritisch-produktiven Auseinandersetzung mit der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt“ ist auch für Platte zentraler Bestandteil von arbeitsweltbezogener Handlungsfähigkeit (Platte 1981, S. 18). Er fasst diesen Aspekt im bildungswissenschaftlichen Topos der „Mündigkeit“:

Mündigkeit schließt „Wirtschaftsmündigkeit“ ebenso ein wie „Berufsmündigkeit“ oder „Arbeitsmündigkeit“ als lebensbereichsbezogene Qualifikationen. Eine allgemeine „Mündigkeit“ ist ohne die Berücksichtigung der existenziell bestimmenden Bereiche des Wirtschaftens und Arbeitens nicht nur unvollkommen, sondern auch undenkbar“.
(Platte 1981, S. 209)

Neben Wissen und Orientierung besteht arbeitsweltliche Handlungsbefähigung auch im alltäglichen Umgang mit der gesellschaftlichen und biographischen Sphäre der Arbeit. Geßner spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, „Handlungs- und Bewältigungsmustern der Arbeitsgesellschaft“ zu erlernen, welche es Akteuren erlauben, an der Sphäre der Arbeitswelt und damit auch an der Arbeitsgesellschaft teilzuhaben (Geßner 2003, S. 177). Diese gehen über die reine Arbeitstätigkeit hinaus: Neben der Integration in die Arbeit, wird auch die Integration der Arbeit in die eigene Lebenswelt, als zentrale Anforderung an Lebensführung in Bezug auf die Arbeit verhandelt. Dazu gehören auch Formen des Umgangs mit „Unwägbarkeiten und Unsicherheiten“ der Arbeitsgesellschaft, wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit (ebd. 2003, S. 177).

4.3.4 Zwischenfazit

Im vorangegangenen Abschnitt habe ich die Relevanz von Lebensbereichen für das Verständnis jugendlicher Agency vor dem Hintergrund der Übergänge der Jugendphase begründet. In diesen kommen Jugendliche mit neuen Lebensbereichen in Kontakt und müssen diese „neuen“ Sphären in ihr Alltagshandeln integrieren. Argumente für eine Lebensbereichsspezifik von Handlungsbefähigungen finden sich vor allem in verschiedenen „opportunities for agency“ (Kristiansen 2014, S. 13): Lebensbereiche unterscheiden sich in den wesentlichen Bedingungen und Gelegenheitsstrukturen, mit denen sich jugendliche Akteur_innen auseinandersetzen und dadurch Handlungsbefähigungen(en) erlangen: den Handlungsanforderungen, den Möglichkeiten der Ressourcenverfügung und den vorherrschenden Interaktions- und Anerkennungsverhältnissen, welche Wirksamkeitserfahrungen strukturieren.

Von besonderer Bedeutung ist vor diesem Hintergrund der Übergang von der Schule in die Sphäre der Erwerbsarbeit und damit die Frage, was Handlungsbefähigung in der Arbeitswelt ausmacht und wie sie erreicht werden kann. Im Kontakt mit der Arbeitswelt, so die weitere Argumentation, werden Lernprozesse angestoßen, welche im Anschluss an Walther et al. als ein Schlüssel zum Verständnis jugendlicher Handlungsfähigkeit gelten können (2009, S. 7, 66). Als Ziel dieser Lernprozesse wird die Entwicklung „beruflicher Handlungskompetenz“ beschrieben: Diese umfasst die Befähigung zu selbsttätigem, praktischem Handeln in betrieblichen Zusammenhängen - unabhängig von konkreten Berufen, Arbeitsprozessen oder Funktionen (Müller-Ruckwitt 2008, S. 212). Vor Allem sozialen und reflexiven Fähigkeiten wird im Kontext beruflicher Handlungskompetenz zunehmende Bedeutung beigemessen. Mit Begriffen wie „Arbeitsweltliche Orientierung“ oder „Arbeitsmündigkeit“ lassen sich die

darüber hinausgehenden Befähigungen zur reflexiven, subjektiv begründeten Auseinandersetzung mit und Orientierung in den weiteren Strukturen der Arbeitswelt, welche gleichsam Lebensbereich wie gesellschaftlichen Sphäre ist, fassen (Platte 1981, S. 18). Die Theorie beschreibt dabei das Wissen um arbeitsweltliche Strukturen und die Bedeutung der Arbeitswelt, die Entwicklung einer normativen persönlichen Haltung und Urteilsfähigkeit in der Arbeitswelt, sowie die Befähigung zum alltäglichen Umgang mit der Arbeitswelt und Bewältigung ihrer Anforderungen auch jenseits der betrieblichen Sphäre als zentrale Aspekte von „Arbeitsweltlicher Orientierung“.

5 Forschungsstand

Wie eine Forschungsgruppe um Anette Ostendorf von der Universität Innsbruck bemerkt, ist es angesichts der großen Verbreitung schulischer Betriebspraktika „erstaunlich, dass bislang [...] wenig wissenschaftliches Wissen zu diesem Realitätsausschnitt“ zusammengetragen wurde (Ostendorf et al. 2018, S. 11). Dies gilt insbesondere für den österreichischen Kontext und die Berufspraktischen Tage als spezifische Variante des Betriebspraktikums in Österreich: Es existieren nur wenige, häufig ältere Forschungsergebnisse. Auch explizit soziologische Forschung zum Thema ist rar. Im wissenschaftlichen Kontext haben sich fast ausschließlich Bildungs- und Erziehungswissenschaftler_innen mit schulischen Betriebspraktika befasst. Die Literatur stammt vorwiegend aus Deutschland, viele Arbeiten sind zwischen Mitte der 1970er und Anfang der 1990er entstanden, seit Mitte der 2000er sind vereinzelte aktuelle Studien hinzugekommen. Entsprechend dieser disziplinären Verortung nehmen Vorschläge zur didaktischen Gestaltung der Praktika oder zur Evaluation konkreter Maßnahmen und Programme in der Literatur viel Raum ein. Daneben zeigen sich jedoch auch rege Debatten über Zielsetzungen und mögliche Leistungen der Praktika, sowie über Wahrnehmung und Nutzung der Praktika durch die Schüler_innen. Bei diesen Fragen werden Aspekte der Handlungsfähigkeit Jugendlicher diskutiert. Zwar wird Handlungsfähigkeit in den Publikationen nur selten explizit angesprochen (vgl. Schudy 2002; Wensierski et al. 2005; Ostendorf et al. 2018), auch eine konzeptionell wie methodisch ausgearbeitete Agency-Perspektive hat sich in der Forschung zum schulischen Betriebspraktikum bisher nicht entwickelt. Dennoch können ihr interessante Erkenntnisse im Hinblick auf Handlungsbefähigung(en) von Schüler_innen im Betriebspraktikum entnommen werden, die im Folgenden beschrieben werden sollen. Für diese Fragestellung können die unterschiedlichen (regionalen⁷) Varianten bei der Implementierung schulischer Betriebspraktika zunächst vernachlässigt werden, lediglich den seltenen Forschungsergebnissen aus dem österreichischen Kontext soll am Ende der Darstellung extra Raum gegeben werden.

5.1 Handlungsfähigkeit im Übergang in die Arbeitswelt als Ziel schulischer Betriebspraktika

Schulische Betriebspraktika werden als didaktisches Instrument diskutiert, welches die Bewältigung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt „erleichtern und optimieren“ soll (Kupser 1984, S. 21; vgl. Ahrens 2007; Wensierski et al. 2005). Vom Überbrücken der Kluft zwischen „theoretischer Schulbildung und praktischer Berufsarbeit“ (Wensierski et al. 2005, S. 18), bis hin zur Verminderung von „Schocks“ und „Anpassungsproblemen“ beim Eintritt in die Erwerbsarbeit (Fuchs-Dorn 2013, S. 144), sind damit eine Reihe von Einzelaspekten angesprochen, die sich unter zwei wesentliche Funktionen schulischer Betriebspraktika

⁷ In der deutschen Literatur spielen regionale Varianten der Implementierung eine Rolle, da Bildungspolitik föderal organisiert ist.

zusammenfassen lassen: Als diese gelten ihr Beitrag zur Berufsorientierung, im engeren Sinne der „Berufswahlvorbereitung“, sowie die „Arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung“ (Schudy 2002, S. 10): Im Betriebspraktikum können einerseits Berufswünsche erprobt, Interessen, Neigungen und Fähigkeiten in Bezug auf das Berufsleben überprüft oder erweitert werden (Schudy 2002, 191f., vgl. Wensierski et al. 2005, 19). Andererseits sollen die Schüler_innen in Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen im Betrieb „Handlungsmuster und Kompetenzen“ in Bezug auf die Arbeitswelt ausprobieren und entwickeln, ihr diesbezügliches Wissen praktisch vertiefen (Wensierski et al. 2005, S. 19). Neben der Befähigung zu biographisch-gestalterischem Handeln hinsichtlich der eigenen Berufsbiographie, steht damit die Entwicklung bzw. Erweiterung von Handlungsbefähigung(en) im Kontakt mit der Arbeitswelt im Zentrum der Zielsetzungen schulischer Betriebspraktika. Wenn in der Literatur die Funktion arbeitsweltbezogener Allgemeinbildung und die Bedeutung der generellen praktischen Erfahrung der Arbeitswelt betont wird, geschieht dies in der Regel als Einwand gegenüber hohen Ansprüchen an den Beitrag des Betriebspraktikums zur Berufswahl.

Die Berufswahlvorbereitung bietet, wie Schudy diagnostiziert, „gegenwärtig noch die stärkste Legitimation schulischer Betriebspraktika“ (2002, S. 192). Als „Königsweg“ der Berufsorientierung (Wensierski et al. 2005, S. 19) wird ihnen zum einen ein „besonderer Einfluss auf die Entstehung von Berufswünschen“ zugesprochen (Bergzog 2006, S. 28). Auch die Chance, bestehende Berufswünsche praktisch zu überprüfen, böten Betriebspraktika „wie keine andere Maßnahme“, so beispielsweise Bergzog in einer Studie für das deutsche Bundesinstitut für Berufsbildung (ebd. 2006, S. 28). Von relevanten Interessensgruppen wie der Wirtschaft sind Betriebspraktika zunehmend mit dem Anspruch konfrontiert, „direkt der Berufswahlvorbereitung [zu] dienen“ (ebd. 2006, S. 28). Und auch von Schüler_innen und Lehrer_innen wird das Praktikum als Instrument zur Berufsorientierung geschätzt und überwiegend positiv beurteilt (vgl. Ahrens 2007; Bergzog 2006; Preis et al. 2012). Eine Vielzahl wissenschaftlicher Untersuchungen diagnostizieren jedoch eine Diskrepanz zwischen diesen Bewertungen bzw. Ansprüchen und dem geringen Beitrag der Betriebspraktika zu tatsächlichen Berufsfindungsprozessen von Schüler_innen (vgl. Preis et al. 2012; Ahrens 2007; Bergzog 2006; Wensierski et al. 2005; Feldhoff und Bosse 1992; vgl. Platte 1981; Beinke 1978). So wird als eigentliche Qualität des Betriebspraktikums die Möglichkeit der Jugendlichen identifiziert, erste eigene Erfahrungen in Betrieben sammeln zu können und Impulse für eine allgemeine Orientierung in und Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt zu bekommen (vgl. Preis et al. 2012; Reul und Schneidewind 1989; Daubenmerkl und Nieder 1984; Beinke 1978). Reul und Schneidewind stellen in diesem Zusammenhang fest, die Praktika würden

auf Erfahrungen und Erkenntnisse abstellen, die aufgrund ihrer berufsübergreifenden Bedeutung dem Einzelnen vorrangig helfen sollen, Strukturen von Erwerbsarbeit in ihrer Tragweite für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten in der späteren beruflichen Tätigkeit zu erkennen. (Reul und Schneidewind 1989, S. 13)

5.2 Möglichkeiten von Erfahrung, Reflexion und praktischer Teilhabe im Praktikum

Diese „Strukturen von Erwerbsarbeit“ (ebd. Reul und Schneidewind 1989), die das Praktikum den Schüler_innen erfahrbar machen soll, umfassen betriebliche, soziale und funktionale Aspekte (vgl. Kupser 1984; Platte 1981). Platte unterscheidet hier die „Erfahrung der Anforderungen und Bedingungen am Arbeitsplatz“, die „Erfahrung des betrieblichen Leistungserstellungsprozesses“ und die „Erfahrung des Betriebes als Sozialgebilde“ (Platte 1981, S. 17 f.). Allerdings münden „Praktikumserfahrungen nicht automatisch in eine nachhaltige Kompetenzentwicklung“ (Ostendorf et al. 2018, S. 22). Aktive Reflexionsprozesse der Praktikant_innen, die unter anderem „das Verstehen des eigenen Handelns im Praktikumsbetrieb und eine (verantwortungs-) bewusste Einschätzung des individuellen Arbeits- und Lernprozesses und der eigenen Arbeitsprodukte“ umfassen, sind integraler Bestandteil der Entwicklung von Handlungsfähigkeit in der Arbeitswelt und der „bewussten Gestaltung der berufsspezifischen Identität“ (ebd. 2018, S. 23). In diesem Sinne wird das Praktikum auch als Reflexionsimpuls verstanden, der allgemeine Bewusstwerdungsprozesse der Schüler_innen über die (Arbeits-)Welt und ihre Rolle in dieser anregen kann:

Diese [Praktika] [...] dienen aufgrund ihres oft zufälligen und punktuellen Charakters auch nur sehr entfernt der Berufsfindung; ihr zentraler Sinn innerhalb einer allgemeinbildenden Schule ist ihr Anlaßcharakter für das Nachdenken über Sich und die Welt. Dies darf auch keinem Hauptschüler erspart bleiben - und nach aller Erfahrung stellt er sich solchen Problemen, wenn er sie als seine erkennt und wenn sein Lernen 'praktisch' wird. (Ipfling 1984, S. 10).

Entscheidend ist dabei die Verbindung von Reflexion und handlungspraktischer Aneignung: Im Gegensatz zu anderen Unterstützungsmaßnahmen im Übergang Schule/Arbeit, setzen schulische Betriebspraktika auf der Handlungsebene an (Wensierski et al. 2005, S. 8). Die „Probleme“ der Arbeitswelt und ihr Bezug zum Leben der Schüler_innen bleiben im Schulalltag zumeist abstrakt, im Praktikum können sie jedoch – zumindest zum Teil - subjektiv erfahren werden und die Schüler_innen müssen praktisch mit ihnen umgehen. Der handlungspraktischen Auseinandersetzung mit Anforderungen im Betrieb wird große Bedeutung bei der Entwicklung arbeitsweltbezogener Handlungskompetenzen zugesprochen, diese haben performativen Charakter und können daher nicht einfach theoretisch „vermittelt“ werden (Ahrens 2007, S. 198). Praktische Erfahrungen und auch der Handlungsdruck der betrieblichen Praxis können die Schüler_innen jedoch anregen, sich die „Probleme“, Anforderungen und Strukturen der Arbeitswelt zu eigen zu machen. So liegt die Bedeutung der Praktika laut Wensierski auf "der Ebene des Berufsalltags als eines sozialen Handlungsraums" (Wensierski et al. 2005, S. 19), in dem - in Auseinandersetzung mit den Strukturen und Anforderungen der Erwerbsarbeit - auf die Arbeitswelt bezogene Handlungsfähigkeit erprobt, erfahren und entwickelt werden kann (vgl. 2007, S. 197):

Nicht die fachspezifische Orientierung für einen Wahlberuf steht im Vordergrund, sondern das Praktikum als Lernwerkstatt für die sozialen Rollen, die Alltagsstrukturen und die sozialen Regeln und Zwänge des Berufslebens und der Arbeitswelt. [...] Im Praktikum [...] können die eigenen sozialen und persönlichkeitsbezogenen Handlungsmuster und Kompetenzen in Auseinandersetzung mit den sozialen Rollensystemen des Erwerbslebens unter Quasi-Ernstbedingungen [...] ausprobiert werden. (Wensierski et al. 2005, S. 19 f.)

Welche Erfahrungs- und Teilhabemöglichkeiten das Praktikum den Jugendlichen tatsächlich eröffnet, ist jedoch umstritten. Einflussreich ist ein Argument, dass die eingeschränkten Erfahrungsräume der Schüler_innen und die systematisch verzerrten Reflexionen und Schlüsse thematisiert, die aus diesen resultieren können. Die Teilhabe an der sozialen wie funktionalen Praxis im Betrieb gilt dabei als „peripher“ (Ostendorf et al. 2018, S. 21), da die Jugendlichen nur kurze Zeit im Betrieb verbringen und auf Basis ihrer Kompetenzen „im arbeitsfunktionalen Zusammenhang des Betriebes nur ganz eingegrenzte Funktionen übernehmen“ können (Daubenmerkl und Nieder 1984, S. 33). Dadurch werden „Erfahrungen mit berufstypischen Tätigkeiten und Berufsanforderungen begrenzt“ und Reflexionen hinsichtlich Berufswünschen und Berufseignungen „zwangsläufig verzerrt“ (Daubenmerkl und Nieder 1984, S. 33). Da die Arbeitswelt aber vorwiegend „durch Berufe, d.h. durch fachliche Qualifikationen und Spezialisierungen vermittelt“ ist (Feldhoff und Bosse 1992, S. 31), müssen auch die Möglichkeiten der Teilhabe und praktischen Erfahrung der Arbeitswelt als solcher für Praktikant_innen als begrenzt angesehen werden. Den Jugendlichen verschließen sich „aus der Rollendefinition als Praktikanten“ außerdem „bestimmte Arbeitnehmererfahrungen“ (Behrens 1985, S. 16). Wichtige Teile der Realität von Lohnabhängigen, wie die „häufige Eintönigkeit“ ihres Arbeitsalltages oder reale Abhängigkeiten, fehlten in den Praktikumserfahrungen der Jugendlichen, für die das Praktikum zunächst als „Abwechslung vom Schulalltag“ erscheine:

In 3 Wochen konnten die Schüler jedoch nur schwer in die Lage versetzt werden, häufige Eintönigkeit und Anstrengung während der Arbeit zu erleben und die Abhängigkeit eines Lohnempfängers, in der sie als Praktikanten nicht standen, selbst zu spüren. Diese fehlende Realsituation machte sich besonders während der Auswertung des Betriebspraktikums bemerkbar, als fast alle Schüler nur begeistert über ihre Tätigkeiten und ihre Vorgesetzten im Betrieb berichteten, kaum aber in der Lage waren, die Abhängigkeiten der einzelnen Beschäftigten im Betrieb kritisch zu erkennen. (Gingold et al. 1977 zit. nach Behrens 1985, S. 27)

Zentrale Probleme der Erfahrungsmöglichkeiten im Praktikum zeigen sich schon vor der Praxisphase im Betrieb, bei der Wahl der Praktikumsorte durch die Schüler_innen (vgl. Schudy 2002, S. 200; Ahrens 2007, S. 194). Der Anforderung an die Jugendlichen, sich eigenständig um einen Praktikumsbetrieb zu bemühen, liegt "das Ziel zugrunde, erste Erfahrungen im Zusammenhang mit einer ernsthaften Bewerbung zu ermöglichen" (Schudy 2002, S. 200). Bei

den Schüler_innen überwiegen jedoch Wahlmotive wie die Nähe zum Wohnort oder die "Kenntnis über die generelle Bereitschaft eines Betriebes zur Aufnahme von Praktikanten" (ebd. 2002, S. 200). Außerdem sind "berufsbezogene Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten innerhalb der jeweiligen Betriebe" von ihnen im Vorhinein nur schwer zu antizipieren (ebd. 2002, S. 200). Beinke und Wascher diagnostizieren auf Basis einer Erhebung im Raum Frankfurt am Main, dass das Angebot von Praktikumsplätzen, in dem z.B. die Bereiche Landwirtschaft/Garten und Kindergarten „erheblich überrepräsentiert“ waren, „zwar in hohem Maße den Wunschpraktikumsplätzen der Schüler und Schülerinnen“ entspreche (1993, S. 95). Es

[...] repräsentiert aber nur in unzureichender Weise die für unsere Zeit typischen und die technische Entwicklung oder die regionale Wirtschaftsstruktur widerspiegelnden Berufe. (Beinke und Wascher 1993, S. 95)

Damit ermögliche das Praktikum den Jugendlichen tendenziell wenig Erfahrungen in relevanten Branchen und Berufen, welche für ihre Ausbildungs- und Berufschancen von zentraler Bedeutung seien (ebd. 1993, S. 95).

5.3 Wahrnehmung und Nutzung von Betriebspraktika durch die Schüler_innen

Die subjektive Erfahrung der „Arbeitsrealität“, welche das Betriebspraktikum den Schüler_innen eröffnet, wird also in mehrfacher Hinsicht als begrenzt eingeschätzt. Behrens (1985) merkt außerdem an, dass die Schüler_innen die dennoch vielfältigen neuen Eindrücke und Erlebnisse, welche sie im Rahmen des Praktikums erwarten, unmittelbar nur schwer einordnen können. Da sich ihr Erfahrungshintergrund vor Allem durch die „Schulrealität“ konstituiert, bedarf es unterstützender Angebote zur Reflexion, um eine „kritische Einschätzung im Hinblick auf die Ausschnitthaftigkeit der Wahrnehmungen“ zu ermöglichen (Behrens 1985, S. 16). Basierend auf einer Auswertung von Praktikumsberichten Niedersächsischer Schüler_innen argumentiert Ahrens weitergehend, eine starke „Schulorientierung“ erschwert den Schüler_innen, das Praktikum zur arbeitsweltlichen und beruflichen Orientierung zu nutzen (Ahrens 2007, S. 194). „Soziale, zeitliche und sachliche“ Alltagsstruktur, genauso wie Zukunftsambitionen und Sozialisationsweisen der Jugendlichen richten sich auf die Schule (ebd. 2007, S. 194). Sie strukturieren auch Wahrnehmung und Nutzung des Praktikums, was sich zum Beispiel anhand der Motive der Wahl des Praktikumsplatzes zeigt (s.o.). Viele Schüler_innen erleben das Praktikum laut Ahrens primär als Schulveranstaltung, was einerseits auf ihre „Verbleibsortorientierung“ und den in die Zukunft aufgeschobenen Berufseinstieg zurückführbar ist. Andererseits verstärkt eine Unterrichtsorganisation dieses Erleben, in der das Praktikum nicht als „eigenständiger Erfahrungsraum“ etabliert ist (ebd. 2007, S. 195). Für manche Schüler_innen, so Ahrens, hat das Praktikum als erste Konfrontation mit der Arbeitswelt "initialen Charakter" und kann als eine Schockerfahrung wirken, die erst bewältigt werden muss um die intendierten

"inhaltlichen Erfahrungen" möglich zu machen (Ahrens 2007, S. 195). Im unterprofilierten Berufsorientierungsunterricht, den die Schüler_innen eher als „Abweichung vom normalen Unterricht“ erlebten (ebd. 197), können sie die Reflexionsimpulse aus dem Praktikum kaum bearbeiten (ebd. 2007, S. 197). Als zentrales Ergebnis resümiert Ahrens, dass Prozesse der Berufs- und Arbeitsweltorientierung im Betriebspraktikums an außerschulische Voraussetzungen gebunden sind, die vor allem in arbeitsweltlichen Referenzerfahrungen der Jugendlichen bestehen (Ahrens 2007, S. 198).

Besonders interessant hinsichtlich der Nutzung und Interpretation des Praktikums durch die Schüler_innen, ist die oben bereits erwähnte Diskrepanz derartiger Analysen zu den Ergebnissen verschiedener repräsentativer Befragungen von Schüler_innen. In diesen bewerteten die Schüler_innen das Praktikum insgesamt, die Qualität seiner Durchführung und auch seine Funktion im Hinblick auf die Berufsorientierung überwiegend positiv. Die Studie von Platte zum Betriebspraktikum in Düsseldorf beispielsweise ergab, dass Schüler_innen der 9. Klasse, genau wie ehemalige Schüler_innen, vom Praktikum vor Allem Berufsorientierung erwarteten (1981, S. 77–80). Ehemalige Schüler_innen maßen dabei den Aspekten der „speziellen Berufsorientierung“, dem Ausprobieren eines konkreten Wunschberufs oder der Überprüfung von Eignungen und Neigungen, hohe Bedeutung zu (Platte 1981, S. 78). Für die Neuntklässler_innen stand die allgemeine Berufsorientierung (Berufe kennenlernen; etwas Lernen, das in der Ausbildung nützt) im Vordergrund. Die Motivation der Schüler_innen für ihr Praktikum war allgemein höher, wenn der Praktikumsplatz dem Wunschberuf entsprach (vgl. Beinke 1978). Platte diagnostizierte allerdings auch, dass „zwei Drittel der ehemaligen Schüler für sich selbst keinen Zusammenhang zwischen ihrem Praktikum und der eigenen Berufswahl“ sahen (Platte 1981, S. 78). In eine andere Richtung weisen die Ergebnisse einer Studie von Preis et. al. (2012) zum Betriebspraktikum in verschiedenen deutschen Bundesländern. Nach Lerninhalten des Praktikums gefragt, gaben über 90% der Schüler_innen an, einen Einblick in die Arbeitswelt bekommen zu haben. Auch Items zur Berufsorientierung oder der Kontaktaufnahme zu potentiellen Ausbildungsplätzen erhielten hohe Zustimmungswerte (Preis et al. 2012, S. 16). So gaben 61,2% der Schüler_innen an, nach dem Praktikum „besser gewusst zu haben, welchen Beruf sie später lernen möchten“. Über 41,5% sagten, „nach dem Praktikum besser gewusst zu haben, welchen Beruf sie später nicht lernen“ wollten (ebd. 2012, S. 16). Die Schüler_innen waren mit der Qualität ihrer Praxisphase im Betrieb sehr zufrieden, vor Allem in Hinblick auf Spaß bei der Arbeit, die Betreuung im Betrieb und ihnen aufgetragene Aufgaben (ebd. 2012, S. 18 f.).

Dass ein nennenswerter Teil von Schüler_innen den Praktika einen Beitrag zur Entwicklung ihrer Berufswünsche zuschreiben (ca. 30%) und die Jugendlichen die Praktika mehrheitlich als positiv erleben, bestätigte auch eine Befragung von Bergzog (2006, S. 29). Bergzog kam außerdem zu dem Schluss „die große Mehrheit der Jugendlichen [nimmt] diese Praktika ernst und ist gewillt, etwas über die jeweiligen Ausbildungsberufe zu erfahren (ebd. 2006, S. 29).

Die ausschließlich auf Aspekte der Berufsorientierung bezogenen, deskriptiven und vor Allem sehr widersprüchlichen Ergebnisse quantitativer Forschung zur Wahrnehmung und Nutzung von Betriebspraktika durch die Schüler_innen verweist auf den Bedarf an wissenschaftlichen Zugängen, welche die Perspektive der Schüler_innen auf ihr Praktikum verstehend

nachvollziehen können. Diese sind bisher rar gesät und zielen auf äußerst spezialisierte Fragestellungen – wie zum Beispiel die Studie „Den Schulabschluss schaffen“ von Anke Fuchs-Dorn (2013), welche „Erfolgsbedingungen“ einer wesentlich auf Betriebspraktika beruhenden Fördermaßnahme zur Bewältigung des Hauptschulabschlusses untersuchte. Von der „Schüler/innenperspektive“ ausgehend, analysiert Fuchs-Dorn wie diese das „Angebot subjektiv wahrnehmen, deuten und nutzen“ (Fuchs-Dorn 2013, S. 148). Sie arbeitete anhand einer Typologie heraus, wie das Betriebspraktikum bei einigen Jugendlichen positiv auf die Bewältigung des Schulabschlusses wirkt. Die Darstellung eines entsprechenden Einzelfalls betont das aktive Handeln des Jugendlichen im Rahmen der Maßnahme, sowohl bei der Stellensuche als auch bei der aktiven Aneignung der Möglichkeiten im Betrieb. Dafür waren neben den sozialen Beziehungen zu Mitarbeitern vor Allem die Möglichkeiten selbstständiger Tätigkeit im Betrieb von besonderer Bedeutung, Konfliktpotential entstand durch die Erfahrung hierarchischer Asymmetrien in Beziehungen und bei der Vergabe von Aufgaben. Insgesamt erlebte der Jugendliche das Praktikum als „eigenen Erfahrungsraum“ (ebd. 189), in dem er im Gegensatz zur Schule seine Fähigkeiten praktischen Arbeitens einbringen konnte und den er für eine „individuelle Berufsorientierung“ nutzen konnte (Fuchs-Dorn 2013, S. 189).

5.4 Betriebspraktikum und Berufspraktische Tage in Österreich

Die einzigen Studien, welche sich explizit mit den Berufspraktischen Tagen in Österreich befassen, sind zwei Forschungsberichte des arbeitgebernahen „Österreichischen Institut Bildung und Wirtschaft (IBW)“ von 1979 und 1983. Charakteristisch für diese frühen Arbeiten ist einerseits die Einnahme einer Institutionenperspektive, bei welcher Jugendliche als eigenständige Akteure nicht thematisiert werden. Außerdem werden die Berufspraktischen Tage ausschließlich funktional unter dem Gesichtspunkt der Berufszuweisung betrachtet. Gerlinde Grohotolsky (1979) untersucht verschiedene Modelle der Durchführung an Polytechnischen Schulen in verschiedenen Bundesländern⁸. Darauf aufbauend liefern Helga Mrkvicka und Monika Thum-Kraft (1983) mit Hilfe von Befragungen teilnehmender Betriebe einen österreichweiten Überblick über die „aktuelle Situation der Schnupperlehre für teilnehmende oder interessierte Betriebe“ (Mrkvicka und Thum-Kraft 1983, S. 54). Aus heutiger Sicht interessant ist dabei die Annahme, die Berufspraktische Woche, „welche zeitlich kurz vor der persönlichen, definitiven Entscheidung für einen Beruf“ stehe, sei „nicht Mittel zur Berufsfindung, sondern Berufswahlkontrolle“ (ebd. 1983, S. 55).

Die rare aktuelle Forschung zum Betriebspraktikum in Österreich geschieht zwar unter Einbezug der Schüler_innen, zielt jedoch auf praktisch-didaktische Aspekte des „Lernraums“ Praktikum. Die bereits erwähnte Forschungsgruppe der Universität Innsbruck um Anette Ostendorf (2018) erforschte gemeinsam mit Schüler_innen aus höheren Berufsbildenden Schulen (vollzeitschulische Berufsausbildung) deren verpflichtende Betriebspraktika. Ihr Ziel

⁸ Die Berufspraktischen Tage (damals „Berufspraktische Woche“; auch „Schnupperlehre“) waren zu diesem Zeitpunkt nur in einzelnen Bundesländern eingeführt worden

ist, angemessene didaktische Werkzeuge für dessen Gestaltung zu entwickeln. Die Ergebnisse der Publikation bestehen daher im Wesentlichen aus praktisch-organisatorischen Tools und Gestaltungsvorschlägen. Über die konzeptionellen Überlegungen zu beruflicher Handlungskompetenz, „periphere“ Teilhabe der Praktikant_innen sowie die Bedeutung reflexiver Praxis im Praktikum hinaus (ebd. 2018), liefert ihre Studie wenig instruktive Einblicke in die Gegenwart des Betriebspraktikums in Österreich – insbesondere bezüglich der hier verfolgten Fragestellung.

5.5 Würdigung und Kritik

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem schulischen Betriebspraktikum, bilden die zwei zentralen Funktionen der Berufsorientierung und der arbeitsweltlichen Allgemeinbildung zumeist den Ausgangspunkt der Untersuchungen und bestimmen die Perspektive der Forschenden. Die Entwicklung von Handlungsbefähigung(en) im Übergang Schule/Beruf wird dabei zwar als übergeordnete Zielsetzung des Praktikums genannt. Aus einer expliziten ‚Agency-Perspektive‘ auf das Handeln Jugendlicher Akteure im Betriebspraktikum ist bisher jedoch nicht geforscht worden. Interessante Ansatzpunkte dafür lassen sich den bisherigen Untersuchungen allerdings entnehmen: Die Analyse der eingeschränkten Erfahrungsmöglichkeiten im Praktikum verweist auf Beschränkungen für die Ausbildung arbeitsweltlicher Handlungsbefähigung(en) und mehr noch für Berufsorientierungsprozesse im und durch das Praktikum. So werden hohe Ansprüche an das berufsorientierende Handeln der Jugendlichen im Rahmen der Praktika durch eine Reihe von Studien relativiert, die der Maßnahme einen eher geringen Beitrag zur Berufsfindung bescheinigen. Stattdessen betont ein Großteil der Forschung die Bedeutung eines generellen praktischen Einblicks in die Arbeitswelt für Handlungsbefähigung im Übergang von der Schule in den Beruf und nimmt damit verbundene Aspekte in den Blick: Mit der Verbindung von handlungspraktischer Aneignung im Betrieb und reflexiver Auseinandersetzung mit den Praktikumserfahrungen werden wichtige Dimensionen arbeitsweltlicher Handlungsbefähigung(en) skizziert, die für ein ‚gelingendes‘ Praktikum eine zentrale Rolle spielen und gleichzeitig durch das Praktikum (weiter-) entwickelt werden können. Die Forschung macht außerdem darauf aufmerksam, wie in Lebensbereichen wie der Schule geprägte Handlungsorientierungen die Herangehensweise der Jugendlichen an das Praktikum bestimmen können, etwa wenn eine ausgeprägte Schulorientierung das ‚Einlassen‘ auf Arbeitswelterfahrungen hemmt. Auch für kritische Handlungsfelder in Praxisphase, Vor- und Nachbereitung des Praktikums – wie zum Beispiel die Suche des Praktikumsplatzes – sensibilisiert die bisherige Forschung.

Kritisch angemerkt werden muss jedoch, dass die Stärken der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschung vorwiegend in ihrer theoretisch-konzeptionellen Arbeit liegen. Die empirische Fundierung der Analysen und Bewertungen stellt sich bei einem Großteil der Arbeiten als unzureichend dar. Dieser Mangel kennzeichnet dabei vor Allem die älteren erziehungs- und bildungswissenschaftliche Arbeiten zum Betriebspraktikum. Sie

rekurrieren häufig nur am Rande und ‚aus zweiter Hand‘ auf die Ergebnisse empirischer Studien, eigene Interviews mit Schüler_innen, welche deren Perspektive auf das Praktikum abbilden könnten, wurden kaum geführt. Dies zeigt sich beispielhaft in der Debatte um mögliche Erfahrungen der Schüler_innen im Praktikum, die von einigen Autor_innen rein theoretisch ‚abgeleitet‘ werden, ohne Bezug auf Formen der Wahrnehmung und Nutzung des Praktikums durch die Schüler_innen. Als Ausnahmen sind die empirischen Studien von Platte, Feldhoff und Beinke positiv hervorzuheben. Teilweise muss bei diesen Arbeiten jedoch kritisiert werden, dass die angewandte Methodik – v. A. werden halbstandardisierte Interviews, Deskriptive Statistiken und Ranking-Verfahren angewandt - der Komplexität der behandelten Fragestellungen nicht genügt (vgl. Platte 1981; Beinke 1978). Diese Schwäche ist ebenfalls charakteristisch für einige ab 2000 entstandene, empirisch orientierten Studien. Teilweise stellen diese wenig aussagekräftige empirische Ergebnisse, etwa über die Zufriedenheit der Schüler_innen mit bestimmten Praktikumsaspekten, unvermittelt neben empirisch kaum gesicherte Aussagen über Stellenwert, Qualitäten oder Charakter des Betriebspraktikums (vgl. Preis et al. 2012; Ahrens 2007; Bergzog 2006). Zudem bleiben auch sie durch ihren prinzipiell deduktiv-quantitativen Zugang, sowie den Fokus auf didaktische Optimierung und Berufsorientierung in ihrer Aussagekraft hinsichtlich Fragen von Agency begrenzt.

Die fehlende systematische Erforschung der Perspektive der Jugendlichen auf ihr Praktikum, ist damit eine charakteristische Leerstelle Literatur zum Betriebspraktikum. Die Forschungsergebnisse zur Wahrnehmung und Nutzung schulischer Betriebspraktika durch die Schüler_innen zeigen große Widersprüchlichkeit. Sie sind ausschnitthaft und fokussieren fast ausschließlich die „Überprüfung“ institutioneller Zielsetzungen des Praktikums. Sie verbleiben zudem auf der deskriptiven Ebene, Zusammenhänge zwischen einzelnen Aspekten werden selten untersucht. So bieten sie kaum Anhaltspunkte, um einzelne deskriptive Ergebnisse detaillierter erklären zu können oder Widersprüche zwischen den Ergebnissen verschiedener Studien auf den Grund zu gehen. Wie die Jugendlichen ihre Zeit im Praktikum erleben, mit welchen Anforderungen und Herausforderungen sie sich selbst im Betrieb konfrontiert sehen und wie sie diese für sich deuten, welche Erfahrungen sie tatsächlich machen und wie sie diese wahrnehmen, welche Reflexionsprozesse im Nachgang des Praktikums angeregt werden und wie diese verlaufen – diese zentralen Aspekte bleiben unberücksichtigt oder können ohne empirische Untersuchungen, welche bei den Erfahrungen und Sichtweisen der Praktikant_innen selbst ansetzen, nicht angemessen einbezogen werden. Dies zeigt den Bedarf dieses Forschungsfeldes an Untersuchungen, welche methodisch wie konzeptionell bei der Sichtweise der Schüler_innen selbst ansetzen und diese verstehend nachvollziehen. Dies gilt insbesondere für die Frage von Agency im Rahmen der Berufspraktischen Tage. Diese wird bisher nur ausgehend von den institutionellen Zielsetzungen der Berufsorientierung und Arbeitsweltlichen Allgemeinbildung gedacht. Offene, qualitative Forschung kann hier den wichtigen Beitrag leisten, weitere relevante Facetten zu identifizieren und ein differenziertes Bild von Handlungsbefähigung(en) im Kontext der Berufspraktischen Tage zu zeichnen.

6 Forschungsfrage

Im bisherigen Verlauf der Arbeit habe ich argumentiert, dass die Berufspraktischen Tage ein geeignetes Feld darstellen, um Fragen der Handlungsbefähigung von Wiener NMS-Schüler_innen exemplarisch in den Blick zu nehmen.

Zum anderen wurde deutlich, dass im Betriebspraktikum der Berufspraktischen Tage, z.B. bei Herausforderungen wie der eigenverantwortlichen Stellensuche oder dem Handeln im Betrieb, Handlungsfähigkeit vorausgesetzt und den Jugendlichen eigenständiges, aktives und kreatives Handeln abverlangt wird. Gleichzeitig sollen die BPT befähigend wirken hinsichtlich des Handelns im Übergang von der Schule in die Erwerbsarbeit und hinsichtlich der Fähigkeiten zur (beruflichen) Zukunftsgestaltung.

Vor diesem Hintergrund ist es von zentralem Interesse, die realen Handlungsbefähigungen und das Handeln Jugendlicher in den Berufspraktischen Tagen verstehend nachzuvollziehen. Dafür müssen das Handeln und Erleben der jugendlichen Akteure selbst in den Mittelpunkt der Untersuchung gestellt werden.

Eine solche Perspektive ist in der Forschung zum Betriebspraktikum bisher nicht eingenommen worden. Vielmehr überwiegen Evaluationen, didaktisch orientierte Arbeiten, sowie Debatten über Zielsetzungen und mögliche Leistungen der Praktika. Die Perspektive der Jugendlichen selbst und Prozesse des Handelns im Praktikum spielen in diesen Untersuchungen eine höchstens untergeordnete Rolle. Zudem ist der Großteil der Forschungen zum Betriebspraktikum (weit) über zehn Jahre alt und bezieht sich vorwiegend auf den deutschen Kontext. An aktueller Forschung mangelt es insbesondere zu den Berufspraktischen Tagen in Österreich, obwohl diese eine große Zahl an Schüler_innen, Eltern, Praktiker_innen in der Schule und Betriebe beschäftigen.

Um diese Lücke zu schließen, möchte ich in meiner Forschung das Handeln von Wiener NMS Schüler_innen in den Berufspraktischen Tagen in den Blick nehmen und die Perspektive der Jugendlichen auf ihr Handeln in den BPT nachvollziehen.

Konkret soll erforscht werden,

- *mit welchen Handlungsanforderungen sich die Jugendlichen im Zuge der Berufspraktischen Tage konfrontiert sahen,*
- *wie sie diese wahrnahmen und interpretierten*
- *welche Bewältigungsversuche sie unternahmen und welche Handlungsstrategien sie dabei entwickelten*
- *welche Schwierigkeiten und Hindernisse dies erschwerten*
- *und auf welche Ressourcen sie dabei zurückgriffen*

Aus dem Zusammenspiel dieser einzelnen Aspekte soll dann geschlossen werden, wie Jugendliche in den Berufspraktischen Tagen Handlungsbefähigung(en) erlangten.

7 Empirie und Methode

7.1 Hintergrund: Das Projekt „Wege in die Zukunft“

Die hier beschriebene Forschung ist zu großen Teilen im Kontext des Projekts „Wege in die Zukunft“ am Institut für Soziologie (IfS) der Universität Wien entstanden, an dem ich sowohl als Studierender, als auch im Rahmen einer Anstellung als Studienassistent beteiligt war. „Wege in die Zukunft“ ist eine 2016 begonnene Mixed-Methods Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung Jugendlicher in Wien. Junge Menschen werden ab dem letzten Jahr der Neuen Mittelschule (im Alter von ca. 14 Jahren) über fünf Jahre auf ihrem Lebensweg begleitet und jährlich interviewt. Ziel der Studie ist, die Vergesellschaftung Jugendlicher aus einer ganzheitlichen Perspektive zu analysieren und vermittelt Fragen der Lebensgestaltung, Integration und Teilhabe junger Menschen Erkenntnisse über die Gegenwartsgesellschaft zu erlangen (Flecker et al. 2017b, S. 5). Gesellschaftliche Inklusions- und Exklusionsprozesse, Dynamiken sozialer Reproduktion und sozialen Wandels, sowie Fragen von Identität, Anerkennung und Aneignung – so die Hintergrundannahme – lassen sich anhand der Lebensphase Jugend wie unter einem Brennglas verdichtet analysieren (Flecker et al. 2017a, 2). Das Interesse des Forschungsprojekts gilt dementsprechend „dem Zusammenspiel von strukturellen Bedingungen, schicksalhaften Momenten und aktivem, biografischem Handeln junger Menschen“ (Flecker et al. 2017b, S. 5). Dabei werden vier übergeordnete Interessenschwerpunkte in den Blick genommen:

die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit; die Wirkungen institutioneller Arrangements im Bildungsbereich und der Arbeitsmarktpolitik; die subjektiven Spielräume für autonome Lebensgestaltung und Identitätsbildung und die Relevanz und Konstruktion von Zugehörigkeiten sowie Fragen der Anerkennung. (Flecker et al. 2017a, S. 2)

Methodisch basiert das Mixed-Methods Längsschnittsdesign auf der Verschränkung eines qualitativen Panels und eines quantitativen Panels, mit dem komplementäre Informationen zu jährlich wechselnden Themenschwerpunkten aus dem Leben der untersuchten Jugendlichen gewonnen werden sollen.

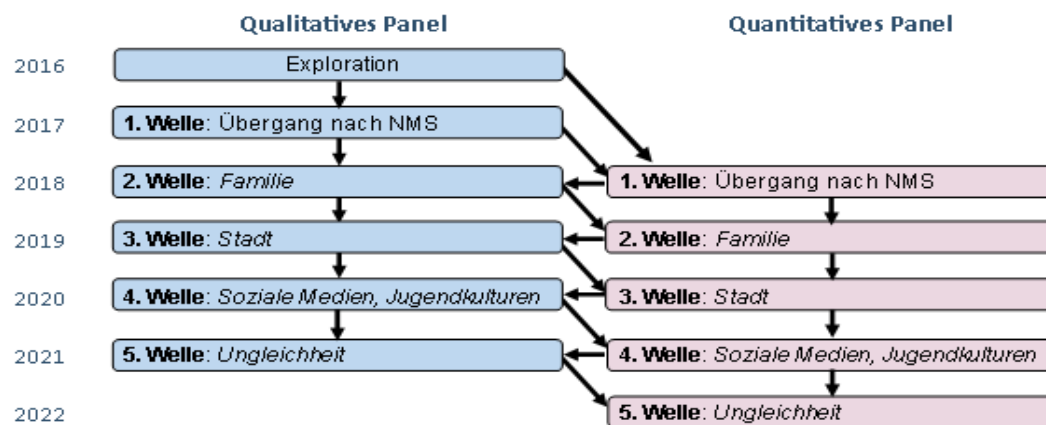


Abb. 3: Schematische Darstellung des Mixed Methods-Designs (Q: Flecker et al 2017b, 9)

Das quantitative Panel basiert auf einer Vollerhebung der ca. 7.000 Schüler_innen aller 117 neuen Mittelschulen in Wien mittels Onlinebefragungen im Frühjahr 2018 und sukzessiven jährlichen Onlinebefragungen der teilnehmenden Jugendlichen. Im Qualitativen Panel werden Jugendliche seit Februar/März 2017 einmal jährlich in narrativ-orientierten Interviews mit zusätzlich wechselnden Themenschwerpunkten befragt. Im Folgenden möchte ich näher auf die erste Welle des Qualitativen Panels eingehen, da diese den unmittelbaren Kontext meiner Forschung bildet.

7.2 Erhebung

7.2.1 Die erste Welle des qualitativen Panels

Ziel des qualitativen Strangs ist, die Relevanzordnungen, Handlungsorientierungen und subjektiven Sinngebungsprozesse der interviewten Jugendlichen zu rekonstruieren und ihren Wandel im Zeitverlauf nachzuvollziehen. Beispielsweise richtet sich das Augenmerk darauf, wie sich Zukunftswünsche und -Perspektiven der Jugendlichen in verschiedenen Lebensbereichen entwickeln. Auch individuelle Handlungsstrategien und -Umgangsformen mit biographischen Herausforderungen und ‚critical moments‘ im Lebensverlauf werden in den Blick genommen (Flecker et al. 2017b, S. 10).

Die erste Welle des Qualitativen Panels fand von Herbst 2016 bis Frühjahr 2017 in fünf Neuen Mittelschulen in Wien statt. Die Auswahl der teilnehmenden Schulen wurde in Zusammenarbeit mit der zuständigen Schulbehörde, dem „Stadtschulrat für Wien“, getroffen. Dabei wurde auf eine größtmögliche Varianz der Schulen sowohl hinsichtlich ihrer Lage in der Stadt, als auch hinsichtlich des sozio-ökonomischen Hintergrundes der Schüler_innen geachtet. Die entsprechenden Daten des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) liegen dem Stadtschulrat vor, sind jedoch öffentlich nicht zugänglich (ebd. 2017b, S. 11). Aus jeder Schule nahm eine Klasse, teilweise ergänzt um Schüler_innen aus Parallelklassen, am Projekt teil. An den Erhebungen waren neben der „Steuerungsgruppe“ des Projekts, bestehend aus Wissenschaftler_innen

verschiedener Forschungsbereiche am IfS, vor Allem Studierende aus einjährigen, forschungspraktischen Lehrveranstaltungen des Masterstudiengangs Soziologie beteiligt, die in das Projekt eingebettet wurden (ebd. 2017b, S. 11).

Die Erhebungen begannen im Herbst 2016 mit einer Phase des Feldeinstiegs und der ‚Hospitation‘ in den teilnehmenden Schulen. Auf Projektvorstellungen in den teilnehmenden Klassen im Oktober 2016 folgten „Schulspaziergänge“ (Flecker et al. 2017b, S. 12): In diesen wurden die Jugendlichen gebeten, die erwachsenen Forscher_innen in Kleingruppen durch ihre Schule zu führen und diese als Expert_innen herzuzeigen. Die Schulspaziergänge wurden in Reflexionen und Audio-Aufnahmen dokumentiert. Die Methode sollte ein erster Schritt sein, ein vertrauensvolles Klima herzustellen und die Jugendlichen für die Teilnahme an der Studie zu gewinnen. Um den Feldeinstieg weiter zu vertiefen, führten Studierende im November 2016 in den teilnehmenden Klassen teilnehmende Beobachtungen während Schulstunden und Pausen durch. Die Beobachtungen wurden in Protokollen dokumentiert. Anlässlich der teilnehmenden Beobachtungen bekamen die Jugendlichen, die bereit waren an einem Interview teilzunehmen, die Möglichkeit sich in ‚Mitmach-Listen‘ einzutragen (Flecker et al. 2017b, S. 13). Die teilnahmebereiten Jugendlichen wurden weiterhin, im Sinne eines ‚Informed Consent‘ „über Forschungsinteressen, Forschungsdesign und Datenschutz informiert“ (Flecker et al. 2017b, S. 18). Sie gaben ihr schriftliches Einverständnis, an Interviews teilzunehmen. Ihren Eltern wurden Opt-Out Formulare ausgehändigt, mit denen gegen die Teilnahme der Kinder an den Interviews votiert werden konnten (ebd. 2017b, S.18). Von Februar 2017 bis März 2017 wurden 107 Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren interviewt. Die Interviews fanden in den jeweiligen Schulen statt, die Räume wurden von den kooperierenden Lehrer_innen und Rektor_innen zur Verfügung gestellt. Die Interviewer_innen rekrutierten sich aus dem Kreis beteiligter Masterstudierender und der Steuerungsgruppe. Mittels gemeinsamer Interviewschulungen waren sie im Vorhinein auf die Interviewführung vorbereitet worden. Gemäß einer Auflage der Schulbehörde, nach der Schüler_innen nicht alleine mit einer_einem Erwachsenen_m im Raum sein dürfen, wurde jedes Interview von einem Zweier-Team durchgeführt. Eine Person übernahm dabei die Rolle als Interviewer_in im engeren Sinne, die zweite Person fungierte als ‚Beobachterin‘, welche sich höchstens anlassbezogen einbringen konnte (Flecker et al. 2017b, S. 14).

7.2.2 Sozio-demographische Beschreibung der interviewten Jugendlichen

Die folgende Beschreibung der interviewten Jugendlichen anhand ausgewählter sozio-demographischer Merkmale soll einen Eindruck vom sozialen Hintergrund der Befragten vermitteln. Dabei ist zum einen die Heterogenität des Samples zu konstatieren. Dennoch zeigen sich im Sample gewisse Tendenzen, beispielsweise stammt ein relevanter Anteil der Jugendlichen eher aus sogenannten ‚bildungsfernen‘ Familien. Auch lässt sich anhand der sozialstatistischen Angaben nachvollziehen, dass ein Großteil der Jugendlichen in Österreich geboren ist, es in der Familie jedoch eine Migrationsgeschichte gibt.

Von den 107 Jugendlichen, die in der ersten qualitativen Welle interviewt wurden, waren 39 Mädchen und 68 Jungen. Zum Zeitpunkt des Interviews war ein Großteil der Jugendlichen im Alter von 15 Jahren (50), 14 Jahren (34) oder 16 Jahren (17).

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (75) gab an, in Österreich geboren zu sein. Neun Jugendliche gaben Serbien als Geburtsland an, jeweils drei Jugendliche wurden in der Türkei und Bulgarien geboren; jeweils zwei Jugendliche gaben an, in Afghanistan, Syrien, Rumänien oder Deutschland geboren zu sein. Zudem waren auch Schüler_innen, aus Bangladesch, Israel, Mazedonien, Moldawien, Polen, Somalia, Thailand, der Ukraine und Simbabwe unter den Befragten. Auch bezüglich der Staatsbürgerschaft zeigt sich eine ähnliche Verteilung. Der Großteil der Jugendlichen hat eine österreichische Staatsbürgerschaft (68), gefolgt von Serbien (11) der Türkei (5) und Bulgarien (3). Darüber hinaus waren in unserem Sample Schüler_innen mit Staatsbürgerschaften aus allen oben genannten Geburtsländern vertreten. Als ihre Religion gaben 29 Schüler_innen den Islam an. 28 Jugendliche sahen sich einer Orthodoxen Kirche zugehörig, wobei die Variante „Serbisch-Orthodox“ am häufigsten genannt wurde. Elf Befragte nannten „Römisch-Katholisch“ und eine_r „Altkatholisch“ als ihre Religion. Sieben Jugendliche gaben an, keine Religion zu haben. Fünf nannten andere Religionen, wie Evangelisch, Sikh, Hinduismus und die Freikirchliche Gemeinde. Ein großer Anteil der Befragten (26) machte jedoch keine Angaben zur Religion.

Bei den Bildungsabschlüssen der Eltern ist der Hauptschulabschluss der meistgenannte. 26 Mütter der Befragten haben laut Angaben der Jugendlichen einen Hauptschulabschluss und 35 der Väter. 16 Jugendliche gaben an, dass ihre Mutter einen Lehrabschluss nachweisen kann, auch für ihre Väter gaben dies 16 Jugendliche an. Zwölf Jugendliche haben einen Vater mit Maturaabschluss; bei den Müttern waren es 17. Dreizehn Jugendliche gaben an, dass ihre Mütter ein Studium abgeschlossen haben, für ihre Väter gaben acht Befragte den Hochschulabschluss als höchsten Abschluss an. Neun Mütter und acht Väter haben die Volksschule abgeschlossen. Drei Befragte gaben andere Bildungsabschlüsse an, die keiner der Kategorien eindeutig zugeordnet werden konnten und einige Schüler_innen machten gar keine Angaben zu den Bildungsabschlüssen der Mutter (3) oder des Vaters (6). Mit je 20 Nennungen (die zweithäufigste Antwort) gab jedoch ein sehr großer Anteil der Jugendlichen an, den höchstens Bildungsabschluss des Vaters oder der Mutter nicht zu kennen. Dies kann zum einen auf die geringe Relevanz des Themas für die Jugendlichen und in der familiären Kommunikation zurückgehen. Eine weitere Schwierigkeit bei der Beantwortung dieser Frage könnte darin liegen, ausländische Bildungsabschlüsse und -Titel im Kontext der österreichischen Abschlüsse zu verorten. Jedenfalls erschwert der hohe Antwortausfall Rückschlüsse auf die Verteilung der elterlichen Bildungsabschlüsse und gibt Anlass zu der Vermutung, dass die gegebenen Antworten die tatsächliche Verteilung nicht verlässlich abbilden.

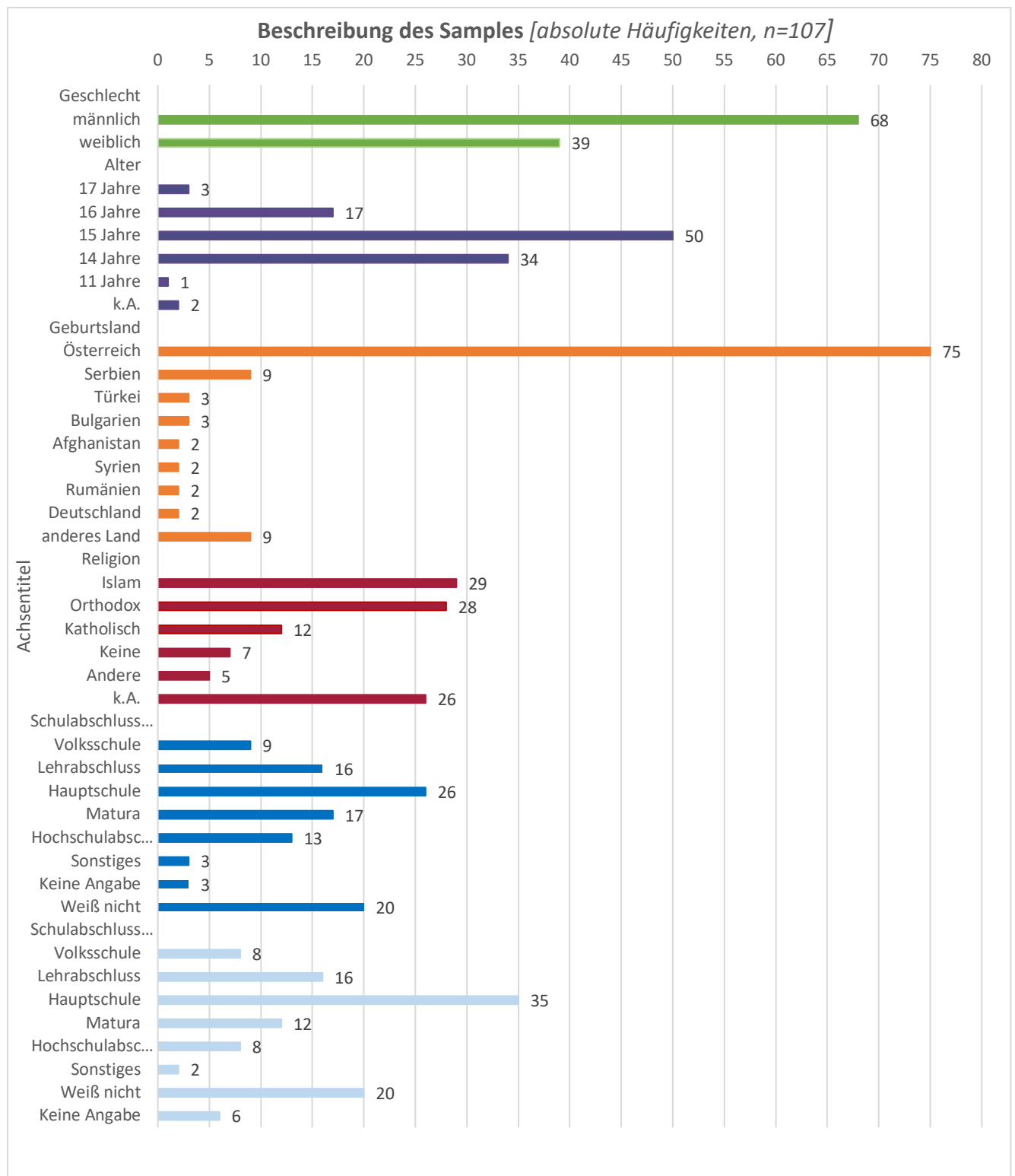


Abb.4: Beschreibung der in der ersten qualitativen Welle interviewten Jugendlichen nach ausgewählten sozio-demographischen Merkmalen. (Q: WZ-Steuerungsgruppe 2017)

7.2.3 Methode: Biographisch-narrativ orientierte Interviews

Das Herzstück der ersten qualitativen Welle bildeten Interviews mit den Wiener NMS-Schüler_innen. Diese waren im Wesentlichen als biographisch-narrative Interviews in Anlehnung an Fritz Schütze (1983) und Gabriele Rosenthal (Rosenthal et al. 2006) konzipiert. Dieser Zugang zielt darauf, retrospektive „Stehgreiferzählungen“ über den bisherigen Lebensverlauf zu generieren, in denen - durch größtmögliche Offenheit der Interviewführung und die Zurückhaltung der Interviewer_innen – Sinngebungsprozesse, Relevanzordnungen und Handlungsorientierungen der Befragten in den Mittelpunkt rücken, sich entfalten und offen gelegt werden (Schütze 1983). Der Theorie des narrativen Interviews zufolge, sind Erzählungen als Gestaltungsprozess zu verstehen, der auf der Wirkung von „Zugzwängen des Erzählens“ beruht (Schütze 1976):

Eine Erzählung verlangt nach Kondensierung, Detaillierung und Gestaltschließung. Damit die Geschichte verstanden wird, muss der Zuhörer die relevanten Informationen bekommen. Der Erzähler muss die Beteiligten und die Situation einführen, notwendige Erklärungen liefern, einen Spannungsbogen aufbauen und zu Ende bringen und darf sich nicht in überflüssigen Details verlieren. (Holtgrewe 2009, S. 60)

Erzählungen wird vor diesem Hintergrund ein „privilegierter Zugang zur Erfahrung der Subjekte“ zugesprochen, da in der erzählerischen Rekonstruktion von Erfahrungen Muster und Orientierungen deutlich werden, welche „den Mustern des Handelns und seiner Begrenzungen in der „Wirklichkeit“ entsprechen“ (ebd. 2009, S. 58) – so die Grundannahme. Das biographisch narrative Interview kann in drei wesentliche Phasen aufgeteilt werden, an denen sich auch der Aufbau der Interviews im Projekt „Wege in die Zukunft“ orientierte (Schütze 1983, S. 285). Die erste Phase besteht in der autobiographischen Stehgreiferzählung der Befragten, welche durch einen Erzählimpuls seitens der Interviewer_innen angeregt wird. In den Interviews mit den Jugendlichen war der Erzählimpuls wie folgt gestaltet:

*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 WZ-Steuerungsgruppe 2017, s. Anhang)*

Im darauffolgenden immanenten Nachfrageteil wird das Erzählpotential der Anfangserzählung ausgeschöpft, in dem der_die Interviewer_in in der Anfangserzählung angesprochene Aspekte durch narrative Nachfragen adressiert, welche vertiefte Erzählungen zu den Themen generieren sollen (Schütze 1983, S. 285). Erst darauf folgt ein exmanenter Nachfrageteil, in dem der_die Interviewer_in mit erzählgenerierenden Fragen Themen

einbringt, welche zuvor nicht von dem_der Befragten angesprochen worden sind. Der exmanente Nachfrageteil bestand in unseren Interviews noch einmal aus zwei Abschnitten: Im ersten Teil wurden die Jugendlichen ergänzend zu einer breiten Palette an Themen wie Schule, Freizeit, Familie und Freunde, Zukunftsvorstellungen etc. gefragt, insofern diese im bisherigen Interview noch nicht vorgekommen waren. Dieses breite Spektrum ‚jugendbezogener‘ Themen sollte die Basis dafür herstellen, in Folgeinterviews Veränderungen in zentralen Lebensbereichen nachvollziehen und abbilden zu können (Flecker et al. 2017b, S. 13). Darauf folgten Nachfragen zum Themenschwerpunkt der ersten Welle, der Schule und dem Übergang nach der letzten Klasse der NMS (ebd. 2017b, S. 13). In diesem Zusammenhang wurden in den meisten Fällen auch die Berufspraktischen Tage thematisiert. Das Interview endete mit dem Ausfüllen einer Netzwerkkarte, in der relevante Bezugspersonen in ihrer Stellung zu den Befragten eingetragen wurden (Interviewleitfaden WZ-Steuerungsgruppe 2017, s. Anhang), sowie eines sozialstatistischen Kurzfragebogens, mit dessen Hilfe der sozio-ökonomische Hintergrund der Befragten annähernd erfasst werden sollte (Flecker et al. 2017b, S. 14). Von der Steuerungsgruppe wurde, basierend auf Erfahrungen aus der explorativen Phase, ein allgemeiner ‚Interviewleitfaden‘ für alle Interviewer_innen erarbeitet. In diesem ist die Chronologie des Interviews mit seinen verschiedenen Phasen beschrieben und die genaue Formulierung der Eingangsfrage festgehalten (s.o.). Außerdem werden die nachzufragenden Themen mit Vorschlägen zur Fragestellung und allgemeinen Tipps zur Interviewführung aufgeführt (s. Anhang; vgl. 2017b). Von jedem Interview liegen nun folgende Daten vor: Ein Transkript, das nach standardisierten Transkriptionsregeln und Formatvorlagen angefertigt wurde; jeweils eine Memo des_der Interviewer_in und des_der Beobachter_in, die ebenfalls einer standardisierten Vorlage mit Leitfragen folgen; eine Netzwerkkarte und ein Sozialstatistikfragebogen. Dazu kommen Fallprofile, d.h. kurze Zusammenfassungen des Interviews sowie der zentralen sozio-demographischen Parameter, die allerdings erst mit zeitlichem Abstand zur Erhebung und auf den Transkriptionen basierend angefertigt wurden.

7.3 Auswertung

Der folgende Abschnitt beschreibt mein Vorgehen bei der Auswertung der 107 Interviews, welche in der ersten Welle des qualitativen Panels von „Wege in die Zukunft“ mit Wiener Jugendlichen aus Neuen Mittelschulen geführt worden sind, hinsichtlich der Frage von Handlungsbefähigung in den Berufspraktischen Tagen. Ich orientierte mich dabei an dem Verfahren typisierender Strukturierung in der Qualitativen Inhaltsanalyse (QI) nach Mayring (2015). Die Qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht in ihrer Betonung einer regelgeleiteten Analyse, die große Menge an Interviews im Querschnitt zu analysieren und trotz des interpretativen Vorgehens ein gewisses Maß an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Im Gegensatz zu einem streng an Mayring orientierten Vorgehen, bezog ich jedoch stärker induktive Interpretationsschritte in die Analyse ein. Durch diese Adaption der Methode sollte dem Eigensinn und der inneren Dynamik des Materials deutlicher Rechnung getragen werden.

7.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Qualitative Inhaltsanalyse wurde Anfang der 1980er Jahre in einem Forschungsprojektes zu „psychosozialen Folgen von Arbeitslosigkeit“ entwickelt, mit dem Ziel, große Mengen offener Interviews mit einem effizienten Verfahren qualitativ bzw. interpretativ auswerten zu können (Mayring 2010, S. 601). Neben der für die QI prägenden kommunikationswissenschaftlichen Inhaltsanalyse (Content Analysis), sowie „psychologischer und linguistischer Theorie alltäglichen Textverständnisses“ (Mayring und Fenzl 2014, S. 543) (Mayring und Fenzl 2014, 543), verortet Mayring das Verfahren methodologisch auch in den Traditionen Hermeneutischer Interpretation und Interpretativer Sozialforschung (Mayring 2015, S. 29–45). Verglichen mit anderen qualitativen Auswertungsmethoden verfährt die QI „streng regelgeleitet“ und an intersubjektiver Überprüfbarkeit orientiert (Mayring und Fenzl 2014, S. 543 ff.), wozu sie auf das „technische Know-how“ quantitativ verfahrenender Inhaltsanalysen zurückgreift (Mayring 2010, S. 603). Kern des Verfahrens ist die Vergabe von Kategorien zu Textstellen gemäß definierter Regeln, die in einem vorab aufgestellten „Ablaufmodell“ der Analyse festhalten werden (Mayring 2010, S. 603, 2015, S. 50–114; Mayring und Fenzl 2014, S. 546 f.). Trotz des annähernd standardisierten Vorgehens steht mit der Kategorienvergabe ein „qualitativ-interpretativer Akt“ im Zentrum, weshalb sich die Methode über manifeste Inhalte hinaus auch zur Erfassung "latente[r] Sinngehalte und subjektive[r] Bedeutungen" eignet (Mayring und Fenzl 2014, S. 544).

Mayring unterscheidet drei „Grundtechniken qualitativer Inhaltsanalyse“ (2010, S. 602): Zusammenfassungen, Explikationen und Strukturierungen. Zusammenfassungen sind textreduktive Verfahrensweisen, mit denen die zentralen Informationen eines Textes rein induktiv verdichtet werden sollen. Explikationen zielen auf das Verständnis uneindeutiger Textpassagen und ziehen zu deren Interpretationen auch Kontextinformationen heran. Die

wichtigste Form inhaltsanalytischer Auswertungen ist laut Mayring die strukturierende Analyse (2015, S. 97):

Strukturierungen wollen im Textmaterial Querauswertungen vornehmen, bestimmte Aspekte herausgreifen. Dazu wird mit vorab deduktiv gebildeten Kategorien gearbeitet, entlang derer das Material systematisiert wird. (Mayring 2010, S. 602)

Bei der strukturierenden Analyse geht es darum, Strukturierungsdimensionen theoretisch begründet aus der Fragestellung der Untersuchung abzuleiten und zu einem Kategoriensystem auszudifferenzieren, mit dem der_die Forscher_in an das (Text-)Material herantritt (Mayring 2015, S. 97). Mayring unterscheidet verschiedene Unterformen der Strukturierung nach ihrer Zielsetzung. In meiner Forschung habe ich mich an der typisierenden Strukturierung orientiert, die darauf zielt, ‚typische‘ Aspekte eines Phänomens aus dem Text herauszuarbeiten und darzustellen:

Typisierende Strukturierungen wollen Aussagen über ein Material treffen, indem sie besonders markante Bedeutungsgegenstände herausziehen und genauer beschreiben. Solche »Typen« müssen nicht immer Personen sein. Es kann sich auch um typische Merkmale handeln – allgemein markante Ausprägungen auf einer Typisierungsdimension. (Mayring 2015, S. 103)

„Typisch“ sind die Ausprägungen einer Strukturdimension nach Mayring dann, wenn sie „besonders extrem“, „von besonderem theoretischem Interesse“, oder „besonders häufig im Material vorkommen[d]“ sind (ebd. 2015, S. 103).

7.3.2 Auswertung des Interviewmaterials in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse

Die in meiner Masterarbeit in Anlehnung an Mayrings typisierende Strukturierung vorgenommenen Analyseschritte sollen im Folgenden beschrieben werden. In der Aufschlüsselung der Analyse in chronologische, an einem vorher konzipierten Ablaufprogramm orientierte Interpretationsschritte, sieht Mayring „die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Interpretationsverfahren“ (Mayring 2015, S. 61).

Die von Mayring geforderte Beschreibung des Samples (Mayring 2015, S. 54 ff.), auf welches sich die Auswertungen beziehen, findet sich im vorhergehenden Abschnitt. Ebenso sind die Entstehungsbedingungen des Analysematerials oben bereits beschrieben worden. Als Datenmaterial habe ich die Transkripte der 107 Interviews herangezogen. Die Transkripte sind von professionellen externen Transkribient_innen oder am Projekt beteiligten Studierenden angefertigt worden und entsprechen standardisierten Transkriptionsrichtlinien, welche von Mitgliedern der Steuerungsgruppe für das Projekt erarbeitet worden sind. Sie wurden in der literarischen Umschrift verfasst. Dabei wird das Gehörte genau wiedergegeben, auch

sprachliche Besonderheiten wie Akzente und Dialekte werden verschriftlicht. Auf Interpunktionen und korrekte Rechtschreibung wird verzichtet. Im Prozess der Transkription sind alle direkten, personenbezogenen Identifikatoren anonymisiert worden. Für die Namen aller Befragten wurden durch die Steuerungsgruppe zentral Pseudonyme vergeben, welche die in den Namen enthaltenen Informationen und Sinngehalte (wie z.B. Ethnizität) weiterhin erkennen lassen. Außerdem wurden Anonymisierungsrichtlinien für die Transkribierenden erarbeitet (Flecker et al. 2017b). Die Transkripte enthalten eine Kopfzeile mit zentralen Informationen zum Interview (z.B. Welle, Datum, Länge) und zum_r Befragten (z.B. Pseudonym, Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund.)

Aus der in Kapitel 6 entwickelten Fragestellung ergibt sich die „Richtung der Textanalyse“ (Mayring 2015, S. 58 ff.): Die Auswertungen meiner Arbeit sollen einerseits Aussagen über die Jugendlichen (als ‚Textproduzenten‘ im Sinne Mayrings) ermöglichen: ihre Wahrnehmung und Deutung von Handlungsanforderungen in den BPT, ihre Handlungsorientierungen und Handlungsstrategien, sowie verfügbaren Ressourcen stehen dabei im Mittelpunkt. Gleichzeitig zielt die Analyse auch auf den „sozio-kulturellen“ Gegenstandsbereich Berufspraktische Tage als Handlungskontext (ebd. 2015, S. 58ff.) – im zentralen Begriff Agency als Vermittlung von handelndem Subjekt und gesellschaftlicher Struktur ist diese doppelte Zielrichtung konzeptionell bereits angelegt.

Der erste Analyseschritt im engeren Sinne war die Festlegung der Analyseeinheiten. Kodiereinheiten, nach Mayring „der kleinste Materialbestandteil [...], der ausgewertet werden darf“ (ebd. 2015, S. 61), waren in meinem Falle bedeutungstragende Phrasen im Hinblick auf die beschriebenen Dimensionen der Forschungsfrage. Als „Kontexteinheiten“ (ebd. 2015, S. 61), also Informationen welche zur Vergabe eines Codes an eine Textstelle hinzugezogen werden dürfen, galten Aussagen der befragten Jugendlichen aus dem gesamten Interview, sowie Informationen aus dem Sozialstatistikfragebogen, aus den Interviewmemos und Fallprofilen. Die im Verlauf der Analyse auszuwertenden Textteile, „Auswertungseinheiten“ (ebd.), sind bei der vorliegenden Arbeit die Aussagen der Jugendlichen im Zusammenhang mit den berufspraktischen Tagen.

In einem zweiten Schritt waren, ausgehend von meiner Fragestellung und dem beschriebenen Forschungsstand, die zentralen Typisierungsdimensionen meiner Analyse theoriegeleitet zu bestimmen. Diese definierte ich als die „Handlungsanforderungen an die Jugendlichen während der BPT“, die „besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen im Zusammenhang mit diesen Handlungsanforderungen“, die „im Umgang entwickelten Handlungsstrategien“ sowie die dabei verwandten „Handlungsressourcen“.

Im Gegensatz zu dem von Mayring vorgeschlagenen Vorgehen, habe ich bei der Analyse auch stärker induktive Interpretationsschritte einbezogen. Diesen wird in der Qualitativen Inhaltsanalyse, welche streng einem vorher definierten Ablaufprogramm zu folgen hat, wenig Platz eingeräumt (Mayring 2015, S. 50 f.). Bei der Ausdifferenzierung meiner zentralen Typisierungsdimensionen zu einem Kategoriensystem, spielte induktives Arbeiten aber eine wichtige Rolle. So ließen sich, auf Basis eines themenanalytischen Überblicks über das Material (vgl. Froschauer und Lueger 2003, S. 158 ff.), drei übergeordnete Handlungsanforderungen an die Jugendlichen während der BPT ausmachen: die Suche nach

einer Praktikumsstelle, das Handeln im Betrieb, sowie die Reflexion bzw. der nachträgliche Umgang mit den Erfahrungen während der Berufspraktischen Tage. Diese großen Themengebiete waren in allen Erzählungen, welche im Zusammenhang mit den Berufspraktischen Tagen getätigt wurden, wesentlich. Diese drei übergeordneten Handlungsanforderungen nahm ich im Rang von (eigentlich deduktiv zu bestimmenden) Oberkategorien in das Kategoriensystem auf und ordnete ihnen jeweils die Unterkategorien „Herausforderungen und Schwierigkeiten“, „Handlungsstrategien“, sowie „Handlungsressourcen“ zu. So verbanden sich im ersten Entwurf des Kategoriensystems (auf der Eben von Oberkategorien) theoriegeleitet erarbeitete Kategorien und aus der inneren Struktur des Materials hervorgegangene Kategorien.

Kategoriendefinitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln für alle Kategorien wurden erstellt und das Kategoriensystem in einem ersten Materialdurchlauf an ca. 1/3 der Interviews erprobt (Mayring 2015, S. 97 ff.). Die Arbeit mit dem Material und am Kategoriensystem fand dabei computergestützt mit dem Programm MaxQDA statt. Im ersten (ausschnitthaften) Materialdurchlauf wurden induktiv wesentliche Ausprägungen der vorab definierten Kategorien herausgearbeitet und in Form induktiver Unterkategorien festgehalten. Dabei zeigte sich, dass die deduktiv bestimmten Kategorien eine gute Orientierung für die Auswertung darstellten. Die Struktur ließ sich jedoch nicht schematisch auf das gesamte Material anwenden. Bei jeder der übergeordneten Handlungsanforderungen ergab sich am Material eine spezifische Konstellation und inhaltliche Konkretisierung der Kategorien. Am Ende dieses Materialdurchlaufs auf Basis von 35 Interviews stand ein am Material modifiziertes Kategoriensystem, mit dem die weiteren Interviews ausgewertet werden sollten. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretation und die Qualität des Kategoriensystems sollte, angelehnt an Tests auf „Inter-Coder Reliabilität“ (Merten 1995), vor der weiteren Auswertung überprüft werden. Dazu erprobte ein Kollege aus dem Projekt das Kategoriensystem an einem weiteren Teil der Interviews. In der gemeinsamen Evaluation der Auswertungen zeigte sich dabei nur noch geringer Anpassungsbedarf, der ausschließlich in der Ergänzung induktiver Unterkategorien bestand.

Auch im weiteren Materialdurchlauf blieb die Offenheit für die Zirkularität des qualitativen Forschungsprozesses (Flick 2017, S. 122–127) bestehen und stellenweise wurden neue Unterkategorien in das Kategoriensystem aufgenommen. Nachdem die Kategorienvergabe im zweiten Materialdurchlauf abgeschlossen war, habe ich die typischen Ausprägungen der vergebenen Oberkategorien herausgearbeitet. Dies geschah in erster Linie ausgehend von theoretischem Interesse – die empirische Häufigkeit der Ausprägungen wurde jedoch bei der Auswahl hinzugezogen, wenn auch als nachrangiger Indikator (Mayring 2015, S. 105). Für diese als typisch herausgearbeiteten Herausforderungen, Handlungsstrategien und Handlungsressourcen bezüglich der drei übergeordneten Handlungsanforderungen, wurden dann repräsentative Beispiele herausgesucht und detailliert beschrieben (ebd. 2015, S. 105). Dies ist in der Darstellung der Ergebnisse nachzuvollziehen.

7.4 Reflexion des methodischen Vorgehens

Der kritisch-reflexive Blick auf die eigene Arbeit ist ein zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung (vgl. Finlay 2002; Mauthner und Doucet 2003; Seale 1999). Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten, welche sich im Zuge der Erhebung zeigten, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Diese sind an anderer Stelle bereits ausführlich dargelegt worden (vgl. 2019; Flecker et al. 2017b, S. 15–18). Sie umfassen die narrative Interviewführung mit Jugendlichen unserer Zielgruppe; das Forschen im von Machtverhältnissen durchzogenen Kontext Schule; Fragen von Freiwilligkeit und ‚informed consent‘ bei der Forschung mit Schüler_innen in der NMS und Fragen des Datenschutzes; sowie Herausforderungen des „dezentralisierten“ Forschens mit einer großen und heterogenen Gruppe beteiligter Forscher_innen (Flecker et al. 2017b, S. 15–18; Wöhrer et al. 2019).

An dieser Stelle möchte ich den Blick auf die spezifischen Herausforderungen und ‚Grenzen‘ richten, mit denen ich im Laufe dieser Arbeit konfrontiert war. Dabei soll es zunächst um meine Einbindung in das Projekt gehen: Meine Erfahrungen im Feld, die ich vor Allem im Rahmen der Anstellung als Studienassistent gesammelt habe, haben wesentlich die Erwartungen geprägt, mit denen ich an das Material herantreten bin. Die explorative Phase einbezogen, habe ich Interviews mit vier Jugendlichen geführt und dabei drei Schulen kennengelernt. Besonders beeinflusst haben mich dabei die Erfahrungen in einer spezifischen Schule, mit der ich im Rahmen der Forschungsorganisation engeren Kontakt hatte, in der ich den Prozess von ‚Feldeinstieg und Hospitation‘ durchlaufen bin und in der ich schließlich zwei Interviews geführt habe. Diese Schule war deutlich am unteren Ende des sozio-ökonomischen Spektrums der NMS verortet. Dazu erwies sich die teilnehmende Klasse als ‚Repetentenklasse‘. Das heißt, dass die Schüler_innen in anderen NMS bereits ihre Pflichtschulzeit absolviert hatten und nun an dieser Schule noch einmal die Chance bekommen sollten, die 4. Klasse zu wiederholen und den Abschluss zu schaffen. Die Klasse bildete in diesem Sinne den ‚unteren‘ Pol des heterogenen Spektrums der von uns untersuchten Jugendlichen ab. Allerdings prägten die Eindrücke von diesen Jugendlichen und ihren Lebensumständen meine Perspektive auf Wiener NMS-Schüler_innen insgesamt – was die Gefahr barg, diesen spezifischen Eindruck zu einem Bild aller NMS-Schüler_innen zu verallgemeinern. Zwar bietet die Methode Qualitativer Inhaltsanalyse, welche eigentlich nur bei der Kategorienvergabe interpretativ ist, verglichen mit anderen qualitativen Methoden weniger Raum, um subjektive Bilder, Vorstellungen und Assoziationen in die Analyse einfließen zu lassen. Dennoch versuchte ich im Interpretationsprozess bewusst darauf zu achten, mir die inneren Bilder, mit denen ich an das Material herantrat, bewusst zu machen und für die Heterogenität des Materials offen zu bleiben.

Eine andere wesentliche Herausforderung entstand aus der Heterogenität der Interviews: So unterschieden sich die Aussagen der Jugendlichen über die BPT in ihrer Ausführlichkeit und Detailliertheit. Auch die Nachfragen der Interviewer_innen waren unterschiedlich detailliert und tiefgehend. Dadurch konnten in manchen Interviews zum Beispiel Motivlagen der Jugendlichen nur schwer differenziert werden. Durch die Position am Ende des Interviews (s.

Interviewleitfaden im Anhang) bezogen sich die Befragten in den Aussagen zu den Berufspraktischen Tagen außerdem häufig auf Aspekte, welche zuvor bereits thematisiert worden waren und die sie deshalb als schon bekannt voraussetzten – wie z.B. Familienkonstellationen, Berufswünsche oder Pläne nach der 4. Klasse. Um die Aussagen zu den Berufspraktischen Tagen interpretieren zu können, musste daher Textpassagen aus dem weiteren Verlauf der Interviews gesucht werden, welche erläuternd hinzugezogen werden konnten. Analyseeinheiten und Kontexteinheiten des Materials konnte so nicht eindeutig voneinander unterschieden werden.

Schließlich barg das Auswerten mit Qualitativer Inhaltsanalyse unterstützt durch MaxQDA für mich einerseits die Gefahr einer schematisierenden Interpretation des Materials. Die oben beschriebene Art der Auswertung ist sehr auf das Kategorienschema und die Kategorienanwendung fixiert. Die Interpretation stellte sich so eher wie ein ‚Einordnen‘ in deduktiv konstruierte Zusammenhänge dar, was mit der inneren Logik und Dynamik einzelner Fälle und ihrer Bedeutung für die Handlungsbefähigung in den Berufspraktischen Tagen stellenweise schwierig zu vermitteln war. Gleichzeitig bestätigten sich die Vorteile der Vorgehensweise für die Analyse großer Datenmengen im Querschnitt, vor Allem was Systematik und Vergleichbarkeit der Interpretation, sowie den passenden Zuschnitt auf die Forschungsfrage angeht. Insbesondere mit der Verfahrensweise typisierender Strukturierung machte ich jedoch ambivalente Erfahrungen: In der Auswertung des Materials im Querschnitt zielt sie nicht auf eine tatsächliche Typenbildung, sondern auf die Interpretation ‚typischer‘ Merkmalsausprägungen. Dies war für mein Vorgehen insofern passend, als dass eine durchgängige, auf Fälle bezogene Typologie angesichts der inhaltlichen Unterschiede zwischen den drei Handlungsfeldern kaum aufzustellen gewesen wäre. Typische Ausprägungen der verschiedenen das Material in den drei Handlungsfeldern jeweils strukturierenden Dimensionen (z.B. Handlungsstrategien, Ressourcen usw.) von einer Typologie der Jugendlichen zu unterscheiden, blieb dennoch eine Herausforderung. Durch die Auswertung einer so großen Anzahl an Interviews im Querschnitt und das Vorgehen mit MaxQDA bestand außerdem die Gefahr, bei der Auswahl typischer Merkmalsausprägungen von Häufigkeiten geleitet zu werden und so in eine quantitative Logik zu verfallen. Ein wichtiges Element der Analyse, welches deren qualitative und interpretative Qualität stärkte, war für mich hingegen die ausformulierende Beschreibung typischer Merkmalsausprägungen und repräsentativer Beispiele: Nachdem mit der Kategorienvergabe der eigentliche Interpretationsprozess nach Mayring schon abgeschlossen hätte sein sollen (Mayring und Fenzl 2014, S. 544 f.), waren die verschiedenen Stufen des Prozesses der Verschriftlichung der Ergebnisse für mich wichtige Elemente im Analyseprozess. Der Schreibprozess sensibilisierte für die Gefahr allzu schematischer Interpretation und bot gleichzeitig die Chance, die Dynamik und dem Eigensinn des Materials integrieren und darstellen zu können.

8 Ergebnisse: Jugendliche Handlungsbefähigung(en) im Kontext der Berufspraktischen Tage

In den Erzählungen der befragten Jugendlichen über die Berufspraktischen Tage zeigten sich drei zentrale Handlungsfelder, welche für sie im Zusammenhang mit dem Praktikum relevant waren:

1. Die Suche und Organisation der Praktikumsstelle
2. Das Handeln im Betrieb während des Praktikums
3. Die Reflexion der Erfahrungen, v.a. hinsichtlich zukünftiger Berufswege

Diese Handlungsfelder können als eine Art ‚übergeordnete Handlungsanforderungen‘ verstanden werden, mit denen sich die Jugendlichen in den Berufspraktischen Tagen konfrontiert sahen und die mit einer ganzen Reihe je besonderer Herausforderungen und Schwierigkeiten einhergingen. In der Analyse wurde nachvollzogen, wie die Jugendlichen diese Anforderungen und Herausforderungen interpretierten und welche Handlungsorientierungen und -strategien sie in Auseinandersetzungen mit diesen entwickelten. Auch wurden spezifische Formen der Verfügung über und des Rückgriffs auf Handlungsressourcen deutlich, sowie Momente, in welchen Jugendliche sich als handlungsfähig und wirksam erfuhren.

Diese wesentlichen Aspekte von Handlungsbefähigung(en) sollen im Folgenden für jedes der drei Handlungsfelder beschrieben werden. In der abschließenden Diskussion werden diese Ergebnisse noch einmal vertieft und in Bezug auf die in Kapitel 4 ausgearbeiteten, zentralen Aspekte der Handlungsbefähigung Jugendlicher besprochen.

8.1 Die Suche und Organisation der Praktikumsstelle

Die Stellensuche war in vielen Erzählungen der Jugendlichen über die Berufspraktischen Tage ein zentrales Thema. Dabei wurden zwei vorherrschende Handlungsstrategien deutlich, im Sinne derer die Jugendlichen an die Suche und Organisation der Praktikumsstelle herantraten: die ‚an Interesse orientierte‘ und die ‚an Zugänglichkeit orientierte‘ Stellensuche. Die wichtigsten Ressourcen für die Bewältigung dieser Herausforderung fanden die befragten Jugendlichen in der Familie, in ihren eigenen Kenntnissen über Betriebe in ihrer sozialräumlichen Umgebung sowie in der Unterstützung durch Freund_innen und Schulkolleg_innen. Als entscheidende Herausforderung, welche die Stellensuche erschwerte, zeigte sich die Notwendigkeit, sich flexibel umzuorientieren, wenn angestrebte Praktikumsstellen nicht verfügbar waren. An vielen Stellen wurde deutlich, wie eng die Ausbildung von Handlungsstrategien und -orientierungen, die Ausstattung mit und Nutzung von Handlungsressourcen und der Umgang mit Schwierigkeiten und Restriktionen verwoben waren. Zum Zweck besserer Nachvollziehbarkeit beschreiben ich die Aspekte im Folgenden

getrennt und aufeinanderfolgend. An vielen Stellen ergeben sich jedoch durchaus beabsichtigte Bezüge, welche die Dynamik dieser Aspekte im Prozess tatsächlichen Handelns deutlich werden lassen.

Zentrale Handlungsstrategien: Interessensgeleitete Suche oder Orientierung an Zugänglichkeit

Die Schilderungen der Jugendlichen wiesen darauf hin, dass sie die Anforderung der Stellensuche vor allem auf zwei Weisen interpretierten und bearbeiteten: Zum einen im Sinne der Möglichkeit, Berufe auszuprobieren und Interessen, die in einen Beruf münden könnten, nachzugehen. Zum anderen stand für manche Jugendliche die Notwendigkeit, in der vorgegebenen Zeit eine Praktikumsstelle zu finden im Vordergrund; und damit Fragen des einfachen Zugangs zu Betrieben und Berufen. ‚An Interesse orientierte‘ und ‚an Zugänglichkeit orientierte‘ Stellensuche waren zwei zentrale Handlungsstrategien, die einander nicht zwingend ausschlossen. So kamen beide Orientierungen im Material unter Umständen auch in den gleichen Fällen vor – in unterschiedlicher Gewichtung oder zeitlich aufeinanderfolgend.

Für einige Jugendliche war also das Motiv, den eigenen (beruflichen) Interessen nachzugehen, bei der Suche der Praktikumsstelle primär handlungsleitend. Dabei brachte ein Teil der Jugendlichen die Maßnahme mit ihrem individuellen Berufsorientierungsprozess und ihrer beruflichen Zukunft in Zusammenhang. Sie äußerten Interesse an konkreten Berufen oder Arbeitsformen, wie z.B. zukünftig als Apothekerin oder in einem Büro arbeiten zu wollen, und verbanden das mit der Orientierung, die berufspraktischen Tage bewusst als Möglichkeit für berufliches „Ausprobieren“ zu nutzen. Die Herangehensweise dieser Jugendlichen entsprach den institutionellen Vorstellungen von der berufsorientierenden Funktion der Berufspraktischen Tage. Andere Jugendliche, die sich bei der Suche nach einer Stelle ebenfalls von ihren Interessen leiten ließen, wichen jedoch von diesem Leitbild ab. Zwar näherten auch sie sich der Arbeitswelt im Rahmen der BPT auf Basis persönlicher Interessen. Im Gegensatz zur institutionellen Vorstellung der BPT, äußerten sie jedoch kein Interesse an konkreten Wunschberufen oder Arbeitsformen, denen sie im Rahmen der BPT nachgehen wollten. Vielmehr orientierten sich die betreffenden Jugendlichen an Hobbies, persönlichen Vorlieben und bestehenden Alltagsinteressen. Der Entwurf beruflicher Zukunftsbilder und deren planvolle Verfolgung schienen in Bezug auf die zum Zeitpunkt der Erhebung recht abstrakt wahrgenommene Arbeitswelt sehr voraussetzungsreich. Die Beispiele von Petra und Sevim zeigen, wie sie sich bei der Stellensuche an Motiven orientierten, welche deutlich in den Sphären der Freizeit oder Familie verankert waren:

I: Kannst du mir mehr zu dieser Entscheidung sagen, warum du in einem Restaurant arbeiten wolltest?

B: Weiß nicht. Ich fühl‘ mich von Restaurants irgendwie angezogen. Ich finde, dort machen sie irgendwie besseres Essen als ich zu Hause. Und dort geh ich halt hin und denk mir so: „Ahh das ist immer so geil, ich gehe dorthin!“

Petra Juric

B: Also voriges Jahr musste ich auch in Berufspraktischen Tagen arbeiten. Da war ich im Kindergarten im zwölften Bezirk, weil ich einfach wie gesagt Kinder liebe.

Sevim Melek

Es wäre verkürzt, diese lebensweltlichen Motive nur als ‚unreife‘ oder ‚unrealistische‘ Wünsche zu verstehen. Vielmehr können die in der Freizeit, Familie oder Schule entwickelten Interessen als Brücken zwischen diesen Sphären lebensweltlicher Erfahrungen und der Sphäre der Arbeit verstanden werden. Sie schaffen subjektiv plausibel scheinende Anknüpfungspunkte, wenn es darum geht, sich in der abstrakten Vielfalt existierender Branchen und Berufe zu orientieren. Da sich die in verschiedenen Formen interessenbasiert suchenden Jugendlichen zunächst eher an ihren Berufswünschen, Vorlieben etc. orientierten als an bestehenden Verwirklichungsmöglichkeiten, zeigten ihre Schilderungen teilweise aufwändigere und ‚risikoreichere‘ Vorgehensweisen bei der Suche. Zum Beispiel bewarben sie sich eigeninitiativ per E-Mail bei ihnen unbekannten Betrieben und blieben lange Zeit ohne Gewissheit, einen Praktikumsplatz gefunden zu haben.

Als zweite zentrale Handlungsstrategie der befragten Jugendlichen bei der Stellensuche lässt sich die pragmatische Orientierung an Fragen des Zugangs zu Betrieben und Berufen beschreiben. Spielte die Orientierung an Zugänglichkeit in nahezu allen Interviews in irgendeiner Form eine Rolle, war sie in manchen Fällen oder unter bestimmten Umständen die dominante Handlungsstrategie der Jugendlichen. Persönliche Interessen oder Vorstellungen über die eigene Erwerbszukunft waren dabei nicht handlungsleitend bei der Praktikumssuche oder wurden eher verknüpft mit Fragen der Zugänglichkeit artikuliert. Im Vordergrund stand für die entsprechenden Jugendlichen, die aktuell an sie gestellte Anforderung der Stellensuche zu bewältigen. Zugänglich erschienen ihnen potentielle Praktikumsbetriebe dann, wenn der bei der Stellensuche zu betreibende Aufwand und das Risiko, abgelehnt zu werden, im Vorhinein gering eingeschätzt wurden: So berichteten einige, die BPT in Betrieben absolviert zu haben, zu denen schon zuvor persönliche Kontakte bestanden – typischerweise kannten sie die Betriebe als Kund_innen oder durch dort arbeitende Familienmitglieder, an welche sie sich ‚anhängen‘ konnten:

B: Ich hab‘ bei meiner Schwester die berufspraktischen Tage gemacht als Frisör. Und ich bin dann jeden Tag mit meiner Schwester hingefahren und hatte um dieselbe Uhrzeit aus. Und weil ich ihren Chef auch kenne und die Mitarbeiterin hab‘ ich mich nicht fremd gefühlt.

Meral Toprak

Auch die Nähe der Betriebe zur Wohnumgebung war ein wichtiger Aspekt von Zugänglichkeit – wie beispielsweise Marko berichtete. Er hatte sich gegen einen Praktikumsplatz in einem Büro mit langem und kompliziertem Arbeitsweg entschieden und wählte stattdessen ein Geschäft in seiner Umgebung, um sich eine lange Suche zu ersparen:

B: Ja ich hab mir das Nächste gesucht, weil ich hatte nicht so dringend irgendwo jetzt irgendwelche andere Bezirk zu gehen. Deswegen ich hab mir das Nächste gesucht und ich hab Spar.

Marko Dinic

Die Beispiele machen deutlich, wie eng die Entwicklung von Handlungsorientierungen und -Strategien mit der Einschätzung von Handlungsoptionen und der subjektiven Verfügung über Ressourcen zusammenhängt, die zur Bewältigung einer bestimmten Herausforderung hilfreich sind. Um die wichtigsten Ressourcen, auf welche die Jugendlichen bei der Stellensuche zurückgriffen, soll es im Folgenden gehen.

Die Bedeutung lebensweltlicher Handlungsressourcen: Familie, Freunde, sozialräumliche Umgebung

Sowohl interessenorientiert suchende, als auch zugänglichkeitsorientiert suchende Jugendliche berichteten, bei der Stellensuche fast ausschließlich auf private bzw. individuelle Ressourcen zurückgegriffen zu haben: Familie, Freunde und die sozialräumliche Umgebung waren in diesem Zusammenhang von zentraler Relevanz. Diese Ressourcen sind durch ihre Verankerung in der Lebenswelt und dem Erfahrungswissen der Jugendlichen charakterisiert. Schulische Angebote wie das Jugendcoaching oder der Berufsorientierungsunterricht spielten in ihren Aussagen zu den berufspraktischen Tagen kaum eine Rolle.

Die Familie war die wichtigste Ressource bei der Suche und Organisation der Praktikumsstelle. Sie wurde auf sehr verschiedene Weisen als solche genutzt: Diese reichten vom aktiven Rückgriff auf soziales und kulturelles Kapital von Familienmitgliedern (z.B. in Form von beratenden Gesprächen, Unterstützung bei eigeninitiativer Suche oder Kontaktvermittlung durch Familienmitglieder), über die Delegation der Praktikumssuche an die Eltern bis hin zur Absolvierung der BPT am Arbeitsplatz von Familienmitgliedern. Insgesamt ließ sich beim Rückgriff auf die Familie jedoch eine leichte Tendenz zur eher passiven Anlehnung an familiäre Möglichkeiten beobachten, wenn es darum ging, eine Praktikumsstelle zu finden. Dies konnte jedoch nicht mit einem ‚passiven‘ oder ‚gleichgültigen‘ Zugang zu den Berufspraktischen Tagen oder ‚weniger Handlungsfähigkeit‘ gleichgesetzt werden. So berichteten dieselben Jugendlichen beispielsweise über Lernerfahrungen, die aktive Entwicklung von Handlungsbefähigungen und gestalteten ihre Zeit im Betrieb aktiv und eigeninitiativ mit (s. Abschnitt 8.2). Zum ersten Mal mit der Arbeitswelt konfrontiert und bei der Stellensuche auf sich allein gestellt, waren die Jugendlichen auf ‚Gatekeeper‘ angewiesen. Diese fanden sie zuvorderst in Familienmitgliedern, vor Allem in ihren Eltern. Die Formen elterlicher Unterstützung tendierten allerdings eher zu stellvertretendem Handeln und der Erteilung von Vorgaben oder Ratschlägen als darin, die Jugendlichen zu eigenständigem Handeln zu befähigen.

Der Fall von Elena ist einerseits ein Beispiel dafür, wie elterliches soziales Kapital eine Ressource bei der Stellensuche darstellte und zeigt andererseits, wie Jugendliche die Stellensuche an ihre Eltern delegierten. Elena äußerte vage, jedoch ambitionierte berufliche Pläne: sie möchte ein Gymnasium besuchen und danach studieren, am liebsten Biologie oder Theater. Darüber hinaus malte sie sich (ähnlich ihrem Vater, der als Hotelmanager arbeitete) eine leitende Stellung in einem Büro aus. Ihre berufspraktischen Tage brachte sie mit diesen Wünschen und Interessen jedoch nicht in Zusammenhang und suchte in keinem dieser Bereiche. Die Organisation der Praktikumsstelle – wie auch andere Übergangsschritte, wie die Anmeldung auf dem Realgymnasium – delegierte sie an ihren Vater. Dieser hatte einen Kindheitsfreund, der als Moderator bei einem Radiosender arbeitete. Dadurch ergab sich die Möglichkeit eines Praktikums beim Sender. Der Vater übernahm die Kommunikation mit dem Bekannten und die Organisation der Praktikumsstelle.

B: Ja mein Vater, kennt den @@Gustav## aus der Kindheit und die sind sehr gute Freunde. Und ähm, da ich den @@Gustav## von meinem Vater halt aus auch sehr gut kenne, hab' ich halt ähm hat mein Vater ihn angerufen und gefragt ob ich dort arbeiten dürfte

Elena Leitner

Angesichts der Zukunftspläne von Elena ist es plausibel anzunehmen, dass Berufsorientierung und Praktikum für sie zum Zeitpunkt der BPT nicht von hoher Relevanz waren, da sie keinen Übergang in die Berufsausbildung plante. Der Verpflichtung, eine Praktikumsstelle zu finden, kam sie mit wenig persönlichem Aufwand mit Hilfe ihres Vaters nach. In ähnlicher Weise griffen auch andere Jugendliche auf das soziale Kapital ihrer Familien zurück und wandten sich an Freund_innen oder Bekannte der Familie, um in deren Betrieben ihr Praktikum zu absolvieren. Ulima Hussein brachte die BPT nicht Verbindung mit ihrem Wunschberuf im Kaufmännischen Bereich, sondern verbrachte die Tage gleich am Arbeitsplatz ihrer Mutter, einem Kindergarten. Die Stellenwahl war für sie nicht mit ihrer beruflichen Zukunft verbunden, sondern orientierte sich stark an familiären Mustern zur Bewältigung situativer Anforderungen:

B: Meine Mutter hat halt gemeint, dass ich die BAKIP⁹ machen soll, aber ich will nicht in die BAKIP. Weil ich interessiere mich eher für kaufmännische Sachen. Ich will ja eher in einem Büro arbeiten.

I: Und wieso hast du dann die berufspraktischen Tage in dem Kindergarten gemacht?

B: Weiß ich auch nicht. Weil meine Mutter das gemeint hat, so ja: „Bei wem willst du das dann sonst machen?“

Ulima Hussein

Im Unterschied zu Elena, die noch keinen feststehenden Berufswunsch hegte aber vage eine akademische Ausbildung anstrebte, hätten die Berufspraktischen Tage für Ulimas

⁹ „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“: Berufsbildende höhere Schule für Kindergartenpädagogik

Berufsorientierung zum damaligen Zeitpunkt durchaus gewinnbringend sein können, zum Beispiel als Möglichkeit, ihrem konkret bestehenden Berufswunsch nachzugehen und sich als Bürokauffrau auszuprobieren. Durch den recht einseitigen Rückgriff auf die familiäre Unterstützung gelingt es ihr jedoch nicht, das eigene berufsbezogene Interesse zum Tragen zu bringen.

Eng mit der Familie verknüpft, stellte auch die sozialräumliche Umgebung der Jugendlichen eine wichtige Ressource dar, um eine Praktikumsstelle zu finden. Viele Jugendliche bzw. ihre Verwandten wussten um mögliche Praktikumsbetriebe in ihrer Wohnumgebung und konnten dort auf bekannte, ansprechbare Kontakte zurückgreifen. So berichtet Arbor, im Rahmen der berufspraktischen Tage in einer Kfz-Werkstatt aus der Nachbarschaft mitgearbeitet zu haben, in dem schon sein Vater und Opa Stammkunden waren bzw. sind. Während die sozialräumliche Umgebung also Teil der jugendlichen Handlungsressourcen war, konnte sie zugleich begrenzend wirken. Dies zeigte sich unter anderem am Beispiel von Nehir Büyüç. Sie absolvierte ihr Praktikum in einer ihr bekannten Zahnarztpraxis in der Nachbarschaft. Die Stelle selbst ermöglichte ihr dann jedoch kaum positive Erfahrungen.

B: Also ich war beim Zahnarzt äh als Zahnarztassistentin, es war so, zwei Minuten musst ich gehn bis nach Hause, es war so ganz nah und (Pause 2) ich bin als erstes gegangen und mir hat es allgemein nicht dort ähm gefallen.

Nehir Büyüç

Wie Nehir suchten viele Jugendliche nach Praktikumsstellen in nahegelegenen Betrieben, die ihnen vertraut waren oder zugänglich schienen. Dies war insgesamt ein wichtiger Aspekt der Praktikumsuche, der zum Teil auf die mangelnde Präsenz anderer Ressourcen für eine aufwändigere Suche zurückführbar war. Besonders zentral wurden Wohnumgebung und bekannte Geschäfte bzw. Betriebe jedoch dann, wenn die Jugendlichen primär an Zugänglichkeit orientiert suchten, keinen Bezug zu einer möglichen Berufstätigkeit in der Zukunft herstellten und weder die Anstrengungen noch unklaren Aussichten einer aufwändigeren Suche auf sich nehmen wollten.

Auch Freund_innen und Klassenkolleg_innen konnten eine wichtige Ressource für die Suche der Praktikumsstelle sein – ein Motiv, das sich in verschiedenen Interviews fand, unabhängig von vornehmlicher Interessenorientierung oder Zugänglichkeitsorientierung. Von den Schulen wurden die Peers im Zuge der BPT häufig als potentielle Ablenkung thematisiert, und sie verboten Klassenkolleg_innen gemeinsame Praktika. In einigen Erzählungen über die Organisation der Praktikumsstellen wurde jedoch deutlich, wie Freund_innen oder Klassenkolleg_innen gemeinsam handlungsfähig wurden: Sie tauschten Ideen für potenzielle Praktikumsplätze aus, unterstützten sich beim Bewerben oder begleiteten sich zu Vorstellungsgesprächen. Unsicherheiten und Ängste vor dem Kontakt mit den fremden, erwachsenen ‚Arbeitgebern‘ (teilweise auch geschlechts- und kulturspezifisch) beschäftigten die Jugendlichen und schienen sich auch auf die Handlungsstrategien bei der Praktikumsuche auszuwirken. Peers gaben in diesem Zusammenhang Sicherheit. Hinweise auf diese

Interpretation fanden sich zum Beispiel in den Aussagen von Sevim, die ihre berufspraktischen Tage zweimal absolvierte, im zweiten Jahr bei einem Friseur:

B: Eigentlich wollte ich das mit meiner Freundin machen, mit dieser Türkin, was ich erzählt hab, mit der wollt ich das dort machen. Aber dann konnte diese eine Freundin nicht dort arbeiten, weil die Eltern gesagt haben, es ist weit weg. Und dann war ich dort allein, ich hab mich so schüchtern... ich war eigentlich so schüchtern, weil das ja auch ein Mann war.

Sevim Melek

Mit den Freund_innen, der Familie und der sozialräumlichen Umgebung waren für die Jugendlichen also Ressourcen aus der Lebens- und Erfahrungswelt von allgemein hoher Bedeutung, um die Anforderung der Stellensuche zu bewältigen. Von einem einseitigen Einfluss der vorherrschenden Handlungsstrategien darauf, welche Ressourcen die Jugendlichen nutzten, kann dabei nicht gesprochen werden: Sowohl bei der Orientierung an Zugänglichkeit, als auch der interessensgeleiteten Suche spielten Familie, Freunde sowie das Wissen über Betriebe und Möglichkeiten der Wohnumgebung eine zentrale Rolle. Allerdings ließ sich eine Tendenz in der Art der Nutzung ausmachen: Bei zugänglichkeitsorientierten Suchen beschränkten sich die Jugendlichen eher auf den unmittelbaren Zugriff auf die Ressourcen und Möglichkeiten z.B. der Familie oder ihrer näheren sozial-räumlichen Umgebung. Bei vorwiegend interessenorientierten Suchen zeigten sich hingegen auch Versuche, diese Ressourcen in eine aufwändigere und risikoreichere Suchstrategie einzubinden und die Risiken nicht lohnender Anstrengungen und ungewisser Aussichten einzugehen, welche die Suche über das Naheliegende hinaus mit sich brachte. Die entsprechenden Jugendlichen berichteten z.B. von Internetrecherchen und E-Mail Kontaktversuchen oder anderen eigeninitiativen Suchprozessen, wie dem Besuch bisher unbekannter Betriebe in anderen Stadtvierteln, mit der Intention einen Eindruck von potentiellen Praktikumsstellen zu bekommen.

Die Notwendigkeit flexibler Umorientierung

Eine wiederkehrend geschilderte Schwierigkeit bei der Praktikumssuche war, dass ein gewünschtes Praktikum nicht möglich war oder nicht möglich erschien. Dies verschärfte den Zeitdruck und erschwerte so das Erfüllen der schulischen Anforderung. Besonders folgenreich waren die erfahrenen Schwierigkeiten und ‚Restriktionen‘ des ‚Stellenmarktes‘ jedoch für das Handeln derjenigen Jugendlichen, welche in den Berufspraktischen Tagen zunächst potentiellen beruflichen Interessen nachgehen wollten. Sie modifizierten im Zuge der Umorientierungsprozesse sowohl ihre Handlungsstrategien als auch die Nutzung von Ressourcen.

In den Interviews wurden eine Vielzahl unvorhersehbarer, praktischer Gründe dafür genannt, dass ein Praktikum im Wunschbetrieb nicht möglich war: von ausbleibenden oder zu kurzfristigen Rückmeldungen der Betriebe, über schon vergebene Stellen bis hin zur fehlenden Bereitschaft des Betriebs, überhaupt Praktikant_innen aufzunehmen. Allerdings schienen vor allem höher qualifizierte Berufe (z.B. die häufig angestrebten Bürotätigkeiten in IT oder Kreativdienstleistungen) aus den möglichen Praktikumsberufen systematisch auszuschneiden. So hatte Elisabeth den klaren Wunsch, zukünftig als Mediendesignerin zu arbeiten. In ihrer Freizeit arbeitete sie mit Fotobearbeitungs- und Videoschnitt-Programmen und hatte sich auf einer Informatikschule angemeldet. Eine Praktikumsstelle fand Elisabeth im Bereich Mediendesign jedoch nicht:

B: Eigentlich wollt' ich irgendwas mit Computer, aber die haben alle keine für die berufspraktischen Tage angenommen. Dann hat meine Mutter gesagt „Geh zum Blumenladen, dort ist es kreativ!“ Ähm, dazu hab ich nur gesagt „Ja danke, Mama, stimmt nicht!“, nachdem ich damit fertig war.

Elisabeth Schellschmidt

Für Jugendliche wie Elisabeth wurde es zur zentralen Herausforderung, sich (teilweise auch mehrmals) flexibel umzuorientieren - besonders vor dem Hintergrund des Zeitdrucks, welcher durch den institutionellen Rahmen der Schulmaßnahme aufkam. Ihr Beispiel zeigt, dass dabei ein vielschichtiger Prozess des Abwägens von Wünschen, Interessen und Ansprüchen an die Praktikumsstelle einerseits und den realen und wahrgenommenen Möglichkeiten andererseits angestoßen wurde. Ansprüche und Interessen - wie in Elisabeths Fall das kreative Arbeiten - wurden nicht unmittelbar aufgegeben, sondern neu akzentuiert. Allerdings gewannen Motive der Zugänglichkeit und lebensweltlichen Vertrautheit sukzessive an Bedeutung. Es musste ein für die Situation geeigneter Kompromiss gefunden werden. Dieser konnte zum Beispiel auch im Verfolgen alternativ bestehender Berufsinteressen oder in der Suche nach Merkmalen des Wunschberufes in anderen Berufen bestehen; manche Jugendliche traten sukzessive von zukunftsbezogenen Vorstellungen zurück. Dabei orientierten sich auch die zunächst interessengeleitet suchenden Jugendlichen zunehmend deutlicher an den Möglichkeiten der sozialräumlichen Umgebung und der Familie. Hatten sie zunächst das ‚Risiko‘ auf sich genommen, eigenständiger zu suchen und beruflichen Interessen nachzugehen, griffen sie nun auf das verfügbare soziale Kapital und Erfahrungswissen aus ihrer Lebenswelt zurück. Dieses wirkte wie ein Sicherheitsnetz, welches das Risiko, jenseits der ‚sicher‘ zugänglich scheinenden Optionen der eigenen Lebens- und Erfahrungswelt zu suchen, abfedern konnte. So berichtete beispielsweise Alexander von seinem Umorientierungsprozess und dem Rückgriff auf Möglichkeiten und Sicherheiten seiner Wohnumgebung. Sein Fall ist ein Beispiel dafür, dass ‚Nähe‘ und ‚Zugänglichkeit‘ auch über die Perspektive von Ethnizität wahrgenommen wurden. So wussten Jugendliche beispielsweise von Betrieben, bei denen „auch Türkinnen arbeiten“, oder schienen an *Ethnic Businesses* Erwartungen guter Zugänglichkeit zu knüpfen, wenn sie eine nationale oder ethnische Identität mit ihnen teilten:

B: Das ist witzig, ich hab' zuerst überlegt, was will ich überhaupt machen. Dann dacht ich mir, geh in Gamestop, weil du machst extrem viel über Videospiele. Bin ich dort hingegangen, die haben gesagt, das gibt's bei uns erst ab achtzehn, (...) Dann beim Spar um die Ecke, dort waren wir zu dritt. Dann hat die Lehrerin gesagt, zu dritt geht nicht, entscheidet wer bleibt (...) Hab' ich überlegt, ja ich brauch jetzt schnell was. Um die Ecke gab's so 'ne serbische Bäckerei. Dacht' ich mir, kommt aus meinem Heimatland, wieso nicht.

Alexander Stankovic

Die zugänglichen Alternativen fanden die befragten Jugendlichen dabei hinsichtlich Qualifikation und Prestige auf einer gleichen oder meist niedrigeren Ebene als der Ausgangswunsch. Typischerweise orientierten sich die Jugendlichen von qualifizierten Angestellten- oder FacharbeiterInnen-Berufen, wie Pharmazie oder IT-Dienstleistungen, hin zum Einzelhandel oder personenbezogenen Dienstleistungen um. So wollte Silviu Mutu, der starkes Interesse an Animationen hatte, seine berufspraktischen Tagen gerne in einem Mediendesign-Büro verbringen. Nach Internetrecherchen schrieb er verschiedene Büros an und trotz einiger Absagen behielt er den Plan eines Praktikums als Mediendesigner bei. Erst als er unmittelbar vor Ende der Anmeldefrist noch keine positive Rückmeldung bekommen hatte, beschloss Silviu gemeinsam mit einem Freund in der gleichen Lage, die Geschäfte auf der Mariahilfer Straße¹⁰ abzugehen und nach Praktikumsplätzen zu fragen. Zwar bekam Silviu noch eine Zusage aus einem Mediendesignbüro, zu dem Zeitpunkt befand er sich jedoch schon im Praktikum bei einer Optikerkette.

Zwischenfazit

Die Anforderung der eigenverantwortlichen Stellensuche stellte für die Jugendlichen also eine der wesentlichen Handlungsanforderungen oder auch ‚Handlungsfelder‘ während der Berufspraktischen Tage dar. Dabei wurden zwei vorherrschende Strategien deutlich, im Sinne derer sie mit der Herausforderung der Stellensuche umgingen: die ‚an Interessen orientierte‘ und die ‚an Zugänglichkeit orientierte‘ Stellensuche. Wo persönliche Interessen bei der Suche einer Praktikumsstelle handlungsleitend waren, hatten diese -entgegen des institutionellen Leitbildes der ‚Berufswahlprüfung‘ - nur teilweise explizit beruflichen oder arbeitsweltlichen Charakter (wie z.B. Interesse an konkreten Wunschberufen oder Interesse z.B. an Büroarbeit, Arbeit mit Menschen, etc.). Manchen Jugendlichen dienten auch persönliche Vorlieben aus Freizeit oder Familie (wie das Essen in Restaurants, die Freude am Umgang mit Kindern) als Anknüpfungspunkte für eine erste Orientierung in der abstrakten Vielfalt von Branchen und Berufen. Bei zugänglichkeitsorientierten Suchen ging es den Jugendlichen hingegen vor Allem darum, Aufwand und Risiko bei der Stellensuche überschaubar zu halten. Die Bewältigung der

¹⁰ Eine zentrale Einkaufsstraße in der Wiener Innenstadt

gegenwärtig von der Schule gestellten Aufgabe, einen Praktikumsplatz zu finden, überwog als Motiv gegenüber der Gestaltung der eigenen beruflichen Zukunft.

Die Ressourcen, auf welche die Jugendlichen zurückgriffen um eine Praktikumsstelle zu finden, sind vor Allem private und lebensweltlich vertraute – institutionelle Unterstützungsangebote waren kaum relevant: Die Familie bot praktische Unterstützung bei der Suche, ermöglichte den Jugendlichen auf soziales Kapital zurückzugreifen und vermittelte Praktikumsstellen auch direkt. Die – auch spontan erschließbaren - Möglichkeiten der näheren Wohnumgebung, sowie Betriebe, welche den Jugendlichen durch direkten Kontakt, von ihrer Familie oder ihren Freund_innen im Alltag (zumeist als Kund_innen) bekannt waren, waren eine zweite wichtige Ressource. Diese habe ich mit dem Begriff ‚sozial-räumliche Umgebung‘ zu fassen versucht, da ‚Nähe‘ und ‚Zugänglichkeit‘ nicht rein räumlich wahrgenommen wurden, sondern z.B. auch durch soziale Kontakte oder gemeinsame Identitätsmerkmale (wie Nationalitäten) hergestellt wurden – die sich allerdings mit auch mit der Wohnumgebung verschränkten. Auch die Unterstützung durch Freund_innen und Schulkolleg_innen beschrieben die Jugendlichen als wichtige Ressource bei der praktischen Bewältigung der Stellensuche. Dieses Ergebnis ist interessant vor dem Hintergrund, dass Peers in den BPT von Schulen eher als Ablenkung und Schwierigkeit behandelt, was sich zum Beispiel in der Vorgabe mancher Schulen äußert, dass Schüler_innen die BPT nicht gemeinsam im gleichen Betrieb absolvieren dürfen.

Als entscheidende Herausforderung, welche einigen Jugendlichen die Stellensuche erschwerte, zeigte sich die Notwendigkeit, sich flexibel umzuorientieren, wenn angestrebte Praktikumsstellen nicht verfügbar waren. Hier wurden einerseits die Grenzen des institutionellen Fokus auf (berufs-)biographisch gestaltendes und projektives Handeln deutlich: die strukturelle Restriktionen des ‚Stellenmarktes‘ begrenzten die Möglichkeiten eines an subjektiver Verwirklichung und der Gestaltung der eigenen Zukunft orientierten Handelns in der Gegenwart. Beispielsweise schieden vor allem höher qualifizierte Berufe (wie z.B. IT-Dienstleistungen oder qualifizierte Angestelltentätigkeiten) systematisch als potentielle Praktikumsberufe aus, die Umorientierung führte die betreffenden Jugendlichen in der Regel zu statusniedrigeren und weniger qualifizierten Berufen. Andererseits wurden in den Umorientierungsprozessen Handlungsbefähigungen deutlich, vor Allem im Sinne situativer Bewältigung: Die Jugendlichen handelten den Bezug subjektiver Wünsche und objektiver Möglichkeiten neu aus, adaptierten Handlungsmuster und Suchstrategien und erschlossen sich spontan neue Möglichkeiten.

8.2 Das Handeln im Betrieb

Als zweites wichtiges Feld im Hinblick auf Fragen von Agency in den BPT stellte sich in den Erzählungen der Jugendlichen das Handeln im Betrieb während des Praktikums heraus.

Hier mussten die Jugendlichen mit vielfältigen Herausforderungen umgehen, entdeckten gleichzeitig aber auch Ressourcen für deren Bewältigung und Impulse zur Entwicklung arbeitsweltspezifischer Handlungsbefähigung(en) oder konnten Erfahrungen von

Handlungsfähigkeit machen. Die zentralen Herausforderungen für die Jugendlichen während ihrer Zeit im Betrieb waren: Der Umgang mit ungewohnten Arbeitszeiten und Arbeitsbelastungen, die soziale Integration in den Betrieb, sowie das praktische Tätigwerden und Übernehmen von Aufgaben. Diese Herausforderungen werden im Folgenden im Hinblick darauf beschrieben, wie die Jugendlichen sie wahrnahmen, sie zu bewältigen versuchten und auf welche Ressourcen sie dabei zurückgriffen.

Notwendige Anpassungsleistungen: Arbeitszeiten und Arbeitsbelastungen

Nach dem Erleben der Berufspraktischen Tage gefragt, waren die ungewohnt langen Arbeitszeiten und die damit verbundenen Arbeitsbelastungen eine maßgebliche Erfahrung der Jugendlichen. So wurden die Erzählungen zu den BPT häufig mit Schilderungen der Arbeits- und Pausenzeiten eingeleitet oder diese nahmen großen Raum in den Erzählungen ein. Häufig bewerteten die Jugendlichen ihre Berufspraktischen Tage in diesem Zusammenhang insgesamt als „anstrengend“. Besonders deutlich zeigt sich das in Aleksandars Erzählung:

I: Ich würd' gern wissen was du dort so erlebt hast und wie das war die Berufspraktischen Tage?

B: Die waren sehr anstrengend, man hat nicht immer Pausen wie in der Schule jede Stunde, sondern wir hatten 12:30, 12:15 Pause bis 12:40, dann hatten wir um drei Uhr Pause aber dann bin ich nach Hause gegangen um drei, weil ich hatte so um zehn, neun immer Beginn und um drei hatte ich aus.

Aleksandar Subotic

Der Fall Aleksandars, der während der BPT an einem Fließband der Zeitungsauslieferung arbeitete, ließ ebenso wie ähnliche andere Fälle vermuten, dass geringe inhaltlich-praktische Erfahrungsmöglichkeiten in einem Praktikumsberuf die organisatorischen Rahmenbedingungen für die Jugendlichen besonders bedeutend werden ließen. Jedoch verwiesen die Erzählungen über Arbeitszeiten und Arbeitsbelastungen nicht nur auf Bedingungen im Betrieb. Sie zeigten einen wichtigen Aspekt davon, wie die Jugendlichen die Berufspraktischen Tage erfuhren: Noch vor dem inhaltlichen Einblick in bestimmte Berufe dominierte hier für viele die Erfahrung der erstmaligen Konfrontation mit den Strukturen und Restriktionen der Erwerbsarbeit als solcher. Diese erlebten sie vor dem Hintergrund des gewohnten Schulalltags vor allem in Form des anderen, zeitstrukturellen Rahmens und der Anforderung langer körperlicher oder geistiger Beanspruchung mit wenigen Pausen. Exemplarisch dafür standen Aussagen, in denen im selben Satz die schönen Erfahrungen während der Berufspraktischen Tage den langen Arbeitszeiten und körperlichen Anstrengungen gegenübergestellt wurden. Auch die Art und Weise, wie Daniel seine Tage in einer Filiale des Lebensmitteleinzelhandels rekapitulierte, deutete auf den bleibenden Eindruck hin, den die Zumutungen der Erwerbsarbeit bei ihm hinterlassen haben:

Ich würd das eigentlich nicht mehr machen wollen. Das war irgendwie ur anstrengend und immer, als ich zuhause bin, hab ich gleich geschlafen. Ich war irgendwie immer müde. Aber ist halt so. Wenn man jetzt eine Arbeit macht und sich dran gewöhnt, dann wird's wie Alltag halt. Und für mich wars halt sehr anstrengend. Da in der Schule sitzt du ja die ganze Zeit und dann in der Arbeit muss man dann die ganze Zeit stehen. Das ist ein bisschen komisch.

Daniel Mihailovic

Langes Stehen, wie in Daniels Fall, war dabei eine prägende Belastung, die über verschiedene Praktikumsberufe hinweg immer wieder explizit angeführt wurde. Der ‚normale‘ Schulalltag wurde anders als von Daniel nicht immer als expliziter Referenzrahmen angeführt, vor dessen Hintergrund die fremde (oder hier „komische“) Arbeitswelt erfahren wurde. Jedoch prägte er die Normalitätserwartungen der Jugendlichen – was sich gerade im Hinblick auf das Erleben körperlicher Belastungen, wie Stehen, zeigte. Die Anpassungsleistung, welche die Erwerbsarbeit den Jugendlichen abverlangte, wurde also als eine maßgebliche Herausforderung während der Zeit im Betrieb erfahren. Schilderungen über persönliche Umgangsformen oder Widerstandsstrategien (wie z.B. unerlaubtes Ausdehnen von Pausen, ‚Schummeln‘ oder gegenseitiges Decken beim Erledigen der Aufgaben mit Kolleg_innen) fanden sich im Material jedoch nicht. Nur in Bezug auf die erlaubten Pausenzeiten erzählten die Jugendlichen davon, wie sie die Vorgaben des organisatorischen Rahmens individuell ausgestalteten. Diese Erzählungen, wie zum Beispiel über gemeinsames Essen oder Rauchen, standen jedoch eher im Kontext der zweiten zentralen Anforderung beim Handeln im Betrieb, den Herausforderungen der sozialen Integration.

Soziale Integration in den Betrieb: Anerkennung und Wertschätzung durch Arbeitsorientierung und Beziehungsorientierung

Die soziale Dimension des Handelns im Betrieb nahm in den Erzählungen der Jugendlichen viel Raum ein. Sie war gleichzeitig als Herausforderung und als zentrales Element von Wirksamkeitserfahrungen im Rahmen der BPT präsent. Erzählungen über positive Erlebnisse während der BPT verdeutlichten die wichtige Rolle von Wertschätzung und Anerkennung durch Kolleg_innen oder Vorgesetzten dafür, dass sich die Jugendlichen in den BPT als handlungsfähig erfuhren. Meist als Lob für erledigte Aufgaben, jedoch auch in Form von Benotungen, kleinen Geschenken oder unerwarteten Vergütungen, wirkten Wertschätzung und Anerkennung bestärkend und motivierend. In manchen Erzählungen wurden sie auch als legitime Entschädigung für eintönige Tätigkeiten präsentiert. Durch diese fühlten sich die betreffenden Jugendlichen auch in ihrer eigentlich randständigen Rolle als Praktikant_innen als anerkannter Teil des Betriebes. Häufig waren die Praktikant_innen jedoch mit den ungünstigen Bedingungen mangelnder Einbindungsbemühungen seitens des Betriebs konfrontiert, auf die sie während der Berufspraktischen Tage eine Antwort finden mussten. Als eine erfolgsversprechende Umgangsform mit der Herausforderung sozialer Integration zeigte sich die Orientierung in Richtung Arbeitsaufgaben. Hier ließen sich Versuche der

Jugendlichen ausmachen, sich durch die fleißige, verbindliche und eigeninitiative Verrichtung von Arbeiten, die Gunst der Kolleg_Innen und einen Platz im Betrieb zu ‚verdienen‘. Dies zeigte sich besonders anschaulich im Fall Asanis, der bei seinem Wunschpraktikum in einer KFZ-Werkstätte mit der Schwierigkeit konfrontiert war, weder sozial noch praktisch eingebunden zu sein. Er wurde zwischen den Kollegen hin- und hergeschickt. Asani begegnete dieser Herausforderung, indem er jede der ihm aufgetragenen Hilfstätigkeiten und Aufgaben gewissenhaft ausführte, ohne diese zu bewerten, und sich auch selbstständig Aufgaben suchte:

Danach hat mich der eine Arbeiter gerufen und hat gesagt „Hier sind 5 Euro, kauf drei Kaffee“ ich hab gesagt „Ja ok“. Ich hab den Kaffee gebracht und der Chef hat mich gerufen. Er hat gesagt „Kannst du mir was zu essen holen?“ ich hab gesagt „Ja ok, was?“ Er hat gesagt „ein Döner“, ich hab gesagt „Mit was wollen sie?“, er hat gesagt „Alles außer scharf“. Als ich ihm das Essen gebracht hab, hat er gesagt „Danke, du bist ein sehr guter Mitarbeiter und jetzt hilf den anderen weiter!“ Ich bin einfach mal zu dem Typen gegangen bei dem ich eingeteilt wurde er hat mich gefragt „Hast du Hunger?“ Ich hab gesagt „Nein“, er hat gesagt „Ok, wenn das so ist, dann hilf mir jetzt dieses Stoßstange festzumachen!“

Asani Ozan

So blieb er in Kontakt mit den verschiedenen Kollegen. In der Zusammenarbeit mit ihnen suchte er immer wieder nach Wegen, ihnen Hilfe anbieten zu können (z.B. Werkzeug reichen, Reifen holen, Kabel wegräumen, etc.). Das dankbare, ausdauernde und verbindliche Übernehmen von Hilfstätigkeiten ermöglichte es ihm auch, dabei zu sein, wenn Kollegen komplexere Arbeiten ausführten, und er bekam Erklärungen und Einblicke, zum Beispiel über die Funktionsweise verschiedener Motoren. Er durfte sogar manche Teilschritte der komplexeren Arbeiten übernehmen, wie das Montieren einer Stoßstange. In kurzen Momenten bildeten Asani und sein Kollege fast ein Team. Zwar wurde weiterhin von ihm erwartet, zu allererst ‚niedrige‘ Aufgaben auszuführen - das Kaffeeholen hörte nicht dadurch auf, dass er sich bei ‚höheren Tätigkeiten‘ bewiesen hatte. Er erarbeitete sich jedoch eine Teilhabe darüber hinaus. Das bereitwillige Einfügen „ganz unten“ in der betrieblichen Hierarchie wurde durch Anerkennung und Wertschätzung belohnt (etwa das Lob des Chefs als „guter Mitarbeiter“ für das Döner und Kaffee holen), was als Bestärkung wiederum eine Handlungsressource für Asani war. In diesem Setting wurde ein Stück Handlungsbefähigung durch die Kombination aus dem Fokus auf Arbeitsinhalte und strikter Unterordnung im Sinne erwünschter Sekundärtugenden erreicht.

Andere Jugendliche wiederum privilegierten, bei ihren Versuchen der Integration in den Betrieb, den direkten sozialen Kontakt und die ‚Arbeit‘ an den Beziehungen zu Kolleg_innen oder Vorgesetzten. So berichtete Marko, er habe den sozialen Kontakt mit seinen Kolleg_innen von Beginn an ernster genommen als das Erledigen der ihm aufgetragenen Arbeiten: Während sein Freund, der mit ihm im gleichen Betrieb sein Praktikum machte,

immer alles perfekt habe erledigen wollen, ohne dass ihm dies Wertschätzung durch Kolleg_innen oder die Chefin eingebracht habe, habe Marko die Arbeiten „nur so“ erledigt und sich aber „ur bei den Arbeitern eingeschleimt.“ Bei der abschließenden Benotung durch die Chefin sei er wesentlich besser bewertet worden als sein Freund.

Viele Jugendliche orientierten sich im Betrieb hin zu einzelnen Kolleg_innen, zu denen sie engeren Kontakt knüpften. Diese Bezugspersonen waren für sie im besten Fall Brückenbauer_innen ins Kollegium. Häufig fühlten diese sich für die Jugendlichen verantwortlich und vermittelten ihnen wertvolle Einblicke in den Betrieb. Viele Jugendliche bezeichneten den Umgang mit ihren Bezugspersonen im Kollegium als „freundschaftlich“, ein wichtiger Anknüpfungspunkt war dabei das gemeinsame Spaßhaben und Witzemachen, von dem häufig berichtet wurde. Implizit ähnelten die Umgangsformen mit den Vertrauenspersonen auch jenen zu älteren Familienmitgliedern, sodass die Jugendlichen auf entsprechende Handlungsmuster zurückgreifen konnten. Außerdem spielten Fragen ethnischer oder nationaler Identität eine Rolle bei der Suche nach Vertrauenspersonen. So hoben Jugendliche mit türkischem, serbischem, etc. Hintergrund Kolleg_innen, die „auch Türk_innen, Serb_innen“ etc. waren positiv hervor.

Wenn Jugendliche auf keine passenden Strategien zurückgreifen konnten, um mit ungünstigen Ausgangsbedingungen im Betrieb umzugehen, misslangen ihre Integrationsbemühungen und es kam zu Konflikten mit Kolleg_innen oder sogar Gefühlen von Isolation und Ohnmacht. Daniels Fall war hier ein Beispiel: Zur Zeit seiner Berufspraktische Tage im Lebensmitteleinzelhandel wurde die Filiale gerade von einer Urlaubsvertretung der eigentlichen Chefin geleitet. Der Betrieb verfolgte keinen systematischen Plan für Daniels Einbindung, zu Beginn sollte er eigentlich „nur Zuschauen“, habe dann aber doch „gleich mitmachen“ müssen. Aufgaben und Verantwortlichkeiten schienen teilweise unklar, nicht nur für ihn:

Die Frau hat gesagt, ich soll bei der Früh, also Frühdienst, halt dort wo die Kühlung is, soll ich alles schlichten und alles. Problem war, alles war schon geschlichtet. Und dann bin ich woanders hingegangen und sie hat mich dann halt so bisschen angeschrien, jetzt nur leicht, jetzt nicht so ur arg. Dann hat sie mich halt hergeschickt zu ihr ins Büro und das war bisschen peinlich auch für mich. Ich musste dann immer bei zwei Personen bleiben und halt das machen, was sie sagen.

Daniel Mihailovic

In der undurchsichtigen Situation in der Einzelhandelsfiliale, geriet sein sozial defensiver Zugang, die ihm aufgetragenen Aufgaben nach eigenen Einschätzungen und im Stillen zu modifizieren, Daniel zum Nachteil. Er überwand sich jedoch nicht, aktiv den Kontakt zu seiner Vorgesetzten zu suchen oder, zum Beispiel in Form von Rückfragen, intensiver mit ihr zu kommunizieren. Seine trotzdem positiv formulierten Bewertungen des Kontakts zu den Kolleg_innen zeigen, dass ihm Wirksamkeitserfahrungen in Form von Anerkennung oder Wertschätzung durch Kolleg_innen verwehrt blieben:

Sonst warn die alle dort recht cool zu mir. Als ich Fehler gemacht hab, haben sie mich eigentlich auch nicht angeschrien.

Daniel Mihailovic

Noch folgenreicher war das in Nehir Büyüks Fall. Bei ihr dominierten Gefühle von sozialer Isolation und Missachtung ihre Praktikumserfahrungen in einer Zahnarztpraxis: der Großteil ihrer Kolleginnen hätte ihr ungerechtfertigter Weise vorgeworfen „nichts zu machen“ und verkannt, dass sie in den BPT sehr wohl mitgearbeitet habe. Dabei hätten die Kolleg_innen keine Rücksicht darauf genommen, dass Nehir als Praktikantin erst seit kurzer Zeit in der Praxis sei und mit ihr „so wie mit anderen Kolleginnen geredet“. Nehir nahm diesen Konflikt auch entlang ethnisierter Differenzen war und orientierte sich nur mehr an einer Kollegin, die ebenfalls einen türkischen Hintergrund hatte – was ihrer Situation in der Praxis jedoch nicht verbesserte.

Praktisches Tätigwerden: gemeinsames Lernen, selbstständiges Ausprobieren

Praktisches Tätigwerden, das den Jugendlichen Erfahrungen von Handlungsfähigkeit ermöglichte, gestaltete sich als Wechselspiel aus Räumen für selbstständiges Ausprobieren und Übernehmen von Aufgaben, sowie dem Lernen von Kolleg_innen. Entscheidend war in dieser Hinsicht, wie die Betriebe die praktische Einbindung der Jugendlichen gestalteten. Wo der Betrieb keine oder wenig Ideen für die gezielte Einbindung der Praktikant_innen erkennen ließ, nahmen diese eine Rolle zwischen nur sporadisch tätigen Beobachter_innen und günstigen Hilfsarbeiter_innen ein. Als letztere übernahmen die Praktikant_innen zwar praktische Aufgaben, verrichteten aber eintönige Tätigkeiten, die wenig Einblick in den Beruf oder Lernräume ermöglichten und auch nicht durch intensive Begleitung oder ergänzende Wissensvermittlung aufgewertet wurden. Die betreffenden Jugendlichen berichteten in diesen Fällen zumeist von Tätigkeiten wie dem Sortieren von Waren oder Einräumen von Regalen, sowie körperlichen Anstrengungen, welche ihren Eindruck von den BPT bestimmten, so wie Mustafa, der seine Berufspraktischen Tage im Lebensmittel-Einzelhandel absolvierte:

Die haben das voll ausgenutzt, dass wir jetzt so gekommen sind und wir warn dort gratis. die haben uns alles machen lassen wir haben mehr Stunden gehabt auch als die Mitarbeiter die dort waren. Wir mussten zum Beispiel Regale auffüllen und jeden Tag mussten wir im Tiefkühlregal nachschauen ob das Fleisch bald abläuft und Rabatt machen und so weiter. Und putzen mussten wir auch und es war so dreckig als wär das ein Jahr nicht geputzt worden.

Mustafa Sadeghi

In den entsprechenden Betrieben war häufig keine explizit für die Praktikant_innen zuständige Person (im Sinne einer „Mentorin“) bestimmt worden, die Jugendlichen wurden abwechselnd zu verschiedenen Kolleg_innen geschickt, welche die fachliche Einbindung neben der eigenen

Arbeit und unvorbereitet kaum bewältigen konnten. Schilderungen von Lernerfahrungen oder Erfolgserlebnissen kamen in diesen Erzählungen nicht vor. Sie spielten hingegen eine große Rolle, wenn von Arbeiten unter Anleitung oder Begleitung von Kolleg_innen oder von Möglichkeiten zu selbstständigem Ausprobieren berichtet wurde.

Die Anleitung und Begleitung durch KollegInnen ermöglichte es den Jugendlichen, auch komplexere Tätigkeiten teils selbstständig zu übernehmen. Erklärungen und Einblicke in den Beruf und die betrieblichen Arbeitsprozesse über die unmittelbaren Aufgaben hinaus ließen diese ‚sinnvoll‘ werden, auch wenn sie eher in einfachen Hilfstätigkeiten und Zuarbeiten bestanden.

Neben der aktiven Wissensvermittlung durch Kolleg_innen erzählten Jugendliche auch von Lernerfahrungen, welche sie durch Beobachten machten. Für Naim Uygun steht diese Erfahrung im Zentrum der Berufspraktischen Tage:

Es war gut, also hab mich halt sehr informiert über Fahrräder: wie mans baut und woraus es besteht, was man dafür braucht und wie lange man dafür braucht, um es zusammenzubauen und von wo es kommt

Naim Uygun

Erfahrungen von Autonomie und Selbstwirksamkeit waren zentrale Aspekte von Handlungsfähigkeit im Betrieb. Sie waren immer dort möglich, wo die Jugendlichen Raum bekamen, etwas auszuprobieren und ihre Fähigkeiten und Kompetenzen einzubringen. Besonders interaktive Arbeit mit Kontakt zu Kund_innen oder Klient_innen – z.B. im Einzelhandel oder der Kinderbetreuung – schien diese Erfahrungsräume zu eröffnen. So ermöglichten Beratungsgespräche mit Kund_innen den Jugendlichen, Kompetenzen in der Arbeitswelt einzubringen, welche sie in anderen sozialen Feldern wie der Schule, dem familiären Umfeld oder der Freizeit hatten entwickeln können. Anschaulich zeigen das Simons Erzählungen über seine Berufspraktischen Tage in einem Sportartikelgeschäft. Dort übernimmt Simon auch eigenständig Beratungen von Kund_innen. In der interaktiven Arbeit kann er neue, erweiterte Erfahrungen von Handlungsfähigkeit machen:

Ich habe auch die Kinder beraten, obwohl ich keine Ahnung hatte über Eishockey (lacht) und ich konnte auch ein paar Leute überreden, dass sie da Sachen kaufen, obwohl ich nicht wusste, was das ist. Ich hab' nur gesagt: „Der ist gut, hab' ich gehört“, und ja da haben sie den Schläger gekauft. Und da hat der Chef auch gesagt, dass ich ur gut war.

Simon Wallner

Er meistert die Herausforderung, Kund_innen beim Kauf von Eishockeyschlägern zu beraten bzw. sie vom Kauf eines Schlägers zu überzeugen, ohne selbst Kenntnisse darüber zu haben. Neben dem vom Chef gewährten Vertrauen und Raum für eigenständiges Experimentieren kommt ihm dabei vor allem zugute, dass er durch die interaktive Arbeit persönliche Fähigkeiten und Neigungen in die Arbeitswelt transferieren kann: Wie Simon vorgibt, sich mit Eishockeyschlägern auszukennen und sich dabei auf das Hörensagen bezieht, erinnert an die

Präention des Mitredenkönnens im jugendlichen Freundeskreis. Kurz nach der Sequenz über die Berufspraktischen Tage spricht er in Bezug auf seinen eigentlichen Berufswunsch Anwalt außerdem davon, gerne Menschen helfen zu wollen und gut reden zu können. Auf der Ebene dieser Kompetenzen und Neigungen entspricht der Praktikumsberuf dem Wunschberuf in gewissem Maße und bestärkt die Orientierung in der Arbeitswelt entlang dieser Interessen und Kompetenzen. Dieses Motiv, bestehende Fähigkeiten und Vorlieben in der Arbeit einbringen zu können, findet sich auch in den Erzählungen einiger Mädchen über die Arbeit mit Kindergartenkindern im Zuge der BPT.

Die interaktive Arbeit wurde auch als ein Raum der Autonomie erlebt, den die Jugendlichen selbst gestalten konnten und in dem die eigene Initiative vergleichsweise unmittelbare Ergebnisse hervorbrachte – meist in der Form von Anerkennung durch Kund_innen oder Kolleg_innen oder das Gefühl, ‚echte Arbeit‘ geleistet und zum Betrieb beigetragen zu haben.

Auch wenn interaktive Arbeit und Kundenkontakt nur in seltenen Fällen negativ erlebt wurden, wurden in einigen Erzählungen doch die damit verbundenen Risiken deutlich. So beschrieb Aysel Bölükbaşı, wie eine Kundin während ihrer BPT im Lebensmittel-einzelhandel zu ihr sagte, sie solle im Geschäft kein Kopftuch tragen. In einem anderen Fall potenzierten die Begegnungen mit Kund_innen die Unsicherheit eines Praktikanten (im Betrieb und in seiner Rolle), da er ihnen gegenüber immer wieder zugeben musste, sich nicht „auszukennen“.

Zwischenfazit

Eine prägende und herausfordernde Erfahrung während der Zeit im Betrieb bestand für viele Jugendliche darin, die notwendigen Anpassungsleistungen zu erbringen, welche die (erstmalige) Konfrontation mit den Strukturen und Restriktionen der Erwerbsarbeit ihnen abverlangte. Sie äußerte sich vor Allem in Erzählungen über körperliche Belastung und Erschöpfung, sowie lange Arbeits- und kurze Pausenzeiten. Schilderungen über persönliche Umgangsformen oder Widerstandsstrategien fanden sich im Material jedoch nicht.

In den Interviews zeigte sich die zentrale Bedeutung der sozialen Dimension des Handelns im Betrieb für die Jugendlichen. Am betrieblichen Sozialgefüge teilzuhaben, eingebunden zu werden und sich selbst einzubringen war dabei eine Herausforderung, welche sie auf verschiedene Weisen bearbeiteten. Während manche Jugendliche versuchten, sich durch das disziplinierte, fleißige und eigeninitiative Erledigen (und auch Beschaffen) von Arbeitsaufgaben einen legitimen Platz im Betrieb zu erarbeiten, privilegierten andere den direkten Kontakt mit Kolleg_innen und den Beziehungsaufbau mit einzelnen, zugänglichen Bezugspersonen als Weg ins Kollegium. Die Integration in den Betrieb konnte auch scheitern und zu Gefühlen von Isolation und Ohnmacht führen, wenn die Jugendlichen keine der betrieblichen Situation angemessene Strategie entwickeln konnten. Ex-Negativum spiegelten diese Fälle die zentrale Tatsache, dass Anerkennung und Wertschätzung von Kolleg_innen von höchster Bedeutung für das Wirksamkeitserleben und Erfahrungen von Handlungsfähigkeit im Zuge der Berufspraktischen Tage waren.

Als dritte zentrale Herausforderung der Praxisphase im Betrieb, zeigte sich die praktisch-tätige Einbindung. Praktisches Tätigwerden, das den Jugendlichen Erfahrungen von Handlungsfähigkeit ermöglichte, gestaltete sich als Wechselspiel aus Räumen für selbstständiges Ausprobieren und Übernehmen von Tätigkeiten, sowie dem Lernen von Kolleg_innen. Autonomie und Wirksamkeit konnten dabei insbesondere bei interaktiver Arbeit mit Kund_innen oder Klient_innen erfahren werden. So boten so unterschiedliche Aufgaben wie beispielsweise Beratungsgespräche mit Kund_innen im Einzelhandel oder der Umgang mit Kindern in Kindergärten, den Jugendlichen in besonderem Maße Chancen: Chancen, in der Arbeit auf lebensweltliche – d.h. in Familie, Freizeit oder der Schule entwickelte - Kompetenzen und Fähigkeiten zurückzugreifen, dadurch relativ eigenständig tätig zu sein und Erfahrungen von Wirkmächtigkeit und Anerkennung zu machen. Diese Chancen waren jedoch prekär: Sie standen nicht allen gleich offen, erforderten eine gewisse ‚Risikobereitschaft‘ und konnten auch zu Erfahrungen von Verunsicherung und Missachtung führen.

8.3 Die Reflexion der Praktikumserfahrungen

Während alle interviewten Jugendlichen im Kontext der Berufspraktischen Tage von Erlebnissen im Betrieb oder bei der Stellensuche erzählten, waren Reflexionen und Lernprozesse, in denen die Jugendlichen ihre Praktikumserfahrungen im Hinblick auf die eigene Erwerbszukunft einordneten, in den Interviews weitaus weniger präsent. Dafür war zum einen der Zugang vieler Jugendlicher ausschlaggebend, die BPT eher im Sinne einer Anforderung ihres gegenwärtigen Alltags zu bewältigen. Andererseits schienen ‚projektive‘, auf die zukünftige Erwerbsbiographie bezogene Schlüsse zu dem frühen Zeitpunkt der BPT und auf Basis mangelnder Referenzerfahrungen in der Arbeitswelt sehr voraussetzungsvoll zu sein.

Die geäußerten Reflexionen zielten dabei primär auf die Frage, ob der Praktikumsberuf vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen als zukünftiger Beruf in Frage kommt. Seltener wurde auch das Erleben der Arbeitswelt als solche vor dem Referenzrahmen der Schule thematisiert. Erfahrungen bei der Suche und Organisation der Praktikumsstelle oder mit den Anforderungen sozialer Integration im Betrieb wurden nicht projektiv reflektiert. Mit dem Verwerfen von Berufswünschen und dem Widerstand gegen die Erwerbsarbeit werden im Folgenden zwei zentrale Strategien beschrieben, mit denen die Jugendlichen auf die Erfahrungen der BPT reagierten und sie in Bezug zu ihrer beruflichen Zukunft setzten.

Verwerfen von Berufswünschen

Die Nachbereitung der BPT in der Schule könnte wichtige Impulse und Hilfestellungen bieten, um Reflexionsprozesse über die Praktikumserfahrungen anzuregen. Sie war in den Erzählungen der Jugendlichen jedoch kaum relevant. Den Besuch von Lehrer_innen im Betrieb erwähnten die Jugendlichen zwar häufig, schilderten diesen zumeist jedoch im Sinne eines

Kontrollbesuches zur Einhaltung der institutionellen Rahmenvorgaben. Feedback seitens der Arbeitsstelle war nur stark reduziert in Form von Noten des Betriebes an die Jugendlichen vorgesehen. Kommuniziert wurde darüber in den von uns untersuchten Fällen nur, wenn ‚etwas nicht gepasst hat‘. Die Erfahrungen, Schwierigkeiten und Unsicherheiten der Jugendlichen wurden nicht systematisch thematisiert – zumindest wurde das in den Interviews nicht erwähnt.

Als zentrale Ressource für Lernprozesse haben sich in den von uns untersuchten Fällen arbeitsweltliche Referenzerfahrungen der Jugendlichen erwiesen. Diese hatten manche Jugendliche durch vorherige Praktika oder auch sporadisches Aushelfen in Betrieben in der Familie oder dem elterlichen Bekanntenkreis gesammelt. Erfahrungen aus anderen Betrieben oder Berufen und Branchen erlaubten es den Jugendlichen, die prägenden Erfahrungen aus dem Praktikum (z.B. hinsichtlich des Betriebsklimas, der Anstrengungen in der Arbeit, der Vielfältigkeit der Tätigkeiten) vergleichend einzuschätzen.

Die Schwierigkeiten, eigene Erfahrungen ohne einen solchen arbeitsweltlichen Referenzrahmen einzuordnen, zeigten sich unter anderem in der Tendenz einiger Jugendlicher, betriebs- oder praktikumsspezifische Erfahrungen auf ganze Berufe zu verallgemeinern - wie z.B. das schlechte Betriebsklima, die Unterbeschäftigung oder die Notwendigkeit, einfache Hilfstätigkeiten zu verrichten. Das konnte dazu führen, dass sie auf Basis sehr spezifischer Erfahrungen im Praktikum die entsprechenden Berufe insgesamt für die Zukunft ausschlossen.

Im Gegensatz dazu hatte Jagoda Vujin zum Interviewzeitpunkt, durch zwei ergänzende individuelle Praktika, bereits in drei verschiedenen Parfümerien „geschnuppert“ und dabei sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Während sie im ersten Geschäft als günstige Arbeitskraft eingesetzt wurde und viele Hilfstätigkeiten zu erledigen hatte (v.a. Regale einräumen), bot ihr die dritte Parfümerie wesentlich vielfältigere Erfahrungsmöglichkeiten: Sie leistete vor allem interaktive Arbeit in der Kund_innenberatung, was ihr sehr gefiel. Dadurch beschloss sie, in der dritten Parfümerie eine Lehre zu machen. Die Referenzerfahrungen in anderen Filialen halfen ihr, Berufsspezifika und Betriebsspezifika unterscheiden zu können. Interessant sind außerdem Fälle, in denen neben eigenerlebten Erfahrungen auch Erfahrungen, Wissen und Einschätzungen anderer über die Arbeit und Berufe in den Referenzrahmen der Jugendlichen einfließen. Slobodan Maksimovic beispielsweise, verfolgte trotz sehr positiver Erfahrungen in seinem Praktikum als Bäcker den Beruf nicht als Wunschberuf für seine weitere Zukunft. Denn sein Opa, der ebenfalls Bäcker war, hatte ihm zu verstehen gegeben, wie anstrengend der Beruf sei. Einige Jugendliche berichten von entsprechenden Gesprächen mit Familienmitgliedern und Freunden. Sie verweisen auf die interaktive und kollektive Herstellung von Handlungsbefähigungen, auch in Hinblick auf zukunftsbezogenes, biographisch gestaltendes Handeln.

Manche Jugendliche konnten auf Basis vielfältiger Erfahrungen im Praktikum benennen, welche konkreten Tätigkeiten oder Aspekte der Arbeit für sie in Zukunft (nicht mehr) in Frage kämen und warum (z.B. nicht auf Dauer mit Kindern arbeiten, auch wenn in BPT schöne Zeit; nicht am Computer arbeiten etc.). Wenn auch zumeist noch negativ, konnten sie allgemeinere Schlüsse dahingehend ziehen, was ihnen für ihre berufliche Zukunft wichtig,

erstrebenswert oder machbar erschien und von welchen Kriterien sie sich bei der Berufssuche leiten lassen wollten.

Eigentlich waren die berufspraktischen Tage sehr gut, weil ich dachte, das wäre ein Beruf für mich, den ich auch in meinem Leben machen würde. Aber durch die berufspraktischen Tage hab' ich bemerkt, dass ich das nicht könnte neun Stunden oder so im Büro sitzen.

Maja Stefanovic

Ich war der Meinung, dass ich halt Lehre machen wollte und nachdem ich geschnuppert habe, habe ich mich umgeändert ich mach jetzt weiter Schule und dass ich dann im Büro arbeite später.

Mehmet Yelken

Obwohl die Ablehnung des Praktikumsberufs im Nachgang der BPT in unserem Sample die Regel war, wurden manche Jugendliche durch die Praktikumserfahrungen auch in ihrem Berufswunsch bestärkt. Wenige entdeckten im Praktikum sogar Interesse an einem Beruf, der zunächst eine einfach zugängliche (Not-)Lösung für sie gewesen war. In diesen Fällen waren die Berufspraktischen Tage auch ein Impuls, sich mit Ausbildungswegen zu beschäftigen oder weitere Praktika zu machen.

Widerstand gegen die Erwerbsarbeit

Auch die Erfahrung von Erwerbsarbeit als solcher im Zuge der Berufspraktischen Tage wurde von den Jugendlichen reflektiert und, wo dies der Fall war, zumeist problematisiert. Zwar gab es auch Fälle, in denen Jugendliche die Arbeitserfahrungen in den BPT als positiven Gegensatz zu ihren Schulerfahrungen darstellen, z.B. vor dem Hintergrund mangelnder Wirksamkeitserfahrungen und vorenthaltener Anerkennung in der Schule. In unserem Sample war der Widerstand gegen die Zumutungen der Erwerbsarbeit jedoch präsenter. Dieser hing eng zusammen mit den oben beschriebenen notwendigen Anpassungsleistungen und Erfahrungen von langen Arbeitszeiten und hoher Belastung bei der Arbeit. Die Schule wurde im Kontrast als „angenehmer“ oder „weniger anstrengend“ beschrieben.

Charakteristisch für diese Schlussfolgerungen, bei denen z.B. auch der Praktikumsberuf quasi stellvertretend für die Erwerbsarbeit verworfen wurde, waren Erzählungen von Anstrengungen oder Stress als prägende Erfahrungen der Arbeit und eine Orientierung hin zu weiterführenden Schulen. Daniel beispielsweise thematisierte die Berufspraktischen Tage im Interview eigeninitiativ, im Kontext seiner Gedanken über ‚das Arbeiten‘. Der Einblick in die Arbeitswelt ist in seiner Erfahrung der BPT zentral:

Am Anfang ham wir uns irgendwie gefreut, wenn wir älter sind, dass wir arbeiten und alles, aber nach 'ner Zeit ham wir dann gesagt, dass wir doch nicht arbeiten wollen. Weil das ist viel schwieriger als die Schule und so. Und überaus wegen den Berufspraktischen

Tagen. Da hab ich's auch gemerkt. Da hab ich's auch bemerkt, dass es irgendwie recht schwierig ist, zu arbeiten. Sehr anstrengend. Weil am Anfang dachte ich, dass es ganz leicht ist.

Daniel Mihailovic

Am Beginn dieses Zitats verwies Daniel auf die Attraktivität der Arbeitswelt als Welt der Erwachsenen. Seine Erfahrungen während der Berufspraktischen Tage belehrten ihn eines Besseren. Einschränkend erwähnte er zwar, dass Arbeit wohl „so sei“ und man sich sicher daran gewöhnen würde. Er beurteilte die Arbeit jedoch weiterhin vor dem schulischen Referenzrahmen und betont den großen Unterschied in der Anstrengung. Er beschließt eine weiterführende Schule zu besuchen, weil er „einfach mit dem weitermachen“ wolle, was er gerade tue.

Zwischenfazit

Aussagen über nachträgliche Reflexionen und Lernprozesse, in denen die Jugendlichen ihre Praktikumserfahrungen in Hinblick auf die eigene Erwerbszukunft einordneten, bildeten den dritten großen Themenkomplex in den Interviews. Im Gegensatz zu den anderen übergeordneten Handlungsanforderungen - der Stellensuche und dem Handeln im Betrieb - war die nachträgliche Reflexion der Praktikumserfahrungen in Hinblick auf die eigene Zukunft und die weiteren Übergangsschritte als Thema in den Interviews weniger präsent. Dafür sorgte zum einen der Zugang vieler Jugendlicher, die BPT eher im Sinne einer Anforderung ihres gegenwärtigen Alltags zu bewältigen. Andererseits schienen projektive, auf die zukünftige Erwerbsbiographie bezogene Schlüsse zu dem frühen Zeitpunkt der BPT und auf Basis mangelnder Referenzerfahrungen in der Arbeitswelt sehr voraussetzungsvoll zu sein. Wenn die Jugendlichen ihre Praktikumserfahrungen reflektierten, stand dabei in der Regel im Mittelpunkt, ob der Praktikumsberuf auch als zukünftiger Beruf in Frage kommt. Themen, welche das unmittelbare Erleben der BPT prägten (wie die Herausforderung der Stellensuche oder Anforderungen der sozialen Interaktion im Betrieb), spielten in den geäußerten Reflexionen hingegen kaum eine Rolle. Das weist darauf hin, wie trotz anderer Relevanzen im Erleben und praktischen Handeln der Jugendlichen, der Berufswahldiskurs die Deutung ihrer Erfahrungen beeinflusst.

Reflektierten die Jugendlichen ihre Praktikumserfahrungen in Hinblick auf ihr zukünftiges Erwerbsleben, führte dies vielfach dazu, dass sie den Praktikumsberuf als Berufswunsch verwarfen. Diese Antwort auf die Herausforderung, erste arbeitsweltliche Erfahrungen (berufs-) biographisch einzuordnen, stand in engem Zusammenhang mit den für die Reflexions- und Lernprozesse verfügbaren Ressourcen. Mangels Vergleichsmöglichkeiten in der Arbeitswelt verallgemeinerte beispielsweise ein Teil der Jugendlichen praktikums- oder betriebspezifische Erfahrungen auf den gesamten Beruf. Andere konnten neben eigenerlebten Erfahrungen hingegen auch auf Wissen und Einschätzungen von Familienmitgliedern oder Freund_innen zurückgreifen, welche sie in ihre Entscheidung

miteinbezogen. Handlungsbefähigung in Bezug auf die Gestaltung der eigenen beruflichen Zukunft wurde im Übergang in die Arbeitswelt zu einem Teil also auch kollektiv und interaktiv erlangt. Auch die Vielfalt und Qualität der Praktikumserfahrungen selber war ausschlaggebend. So konnte ein Teil der Jugendlichen konkretisieren, welche Tätigkeiten oder Aspekte der Arbeit für sie in Zukunft nicht mehr in Frage kämen.

Das zweite zentrale Muster von Reflexions- bzw. Lernprozessen kann als Widerstand gegen die Erwerbsarbeit charakterisiert werden. Die betreffenden Jugendlichen problematisierten in ihren Reflexionsprozessen die Erfahrung von Restriktionen und Strukturen der Erwerbsarbeit, welche ihnen Anpassungsleistungen abverlangten. Die Schule, welche den Referenzrahmen und die Normalitätserwartungen der Jugendlichen prägten, wurde im Kontrast als „angenehm“ oder „weniger anstrengend“ beschrieben. Als Konsequenz wollten diese Jugendlichen im bevorstehenden Übergang nach der 4. Klasse der NMS weiterführende Schulen besuchen. Den Praktikumsberuf schlossen auch sie für die persönliche Zukunft aus.

9 Zusammenfassung

9.1 Rekapitulation des Argumentationsgangs

Ausgangspunkt meiner Forschung war die Annahme, dass sich am Beispiel des Handelns im Betriebspraktikum der Berufspraktischen Tage wesentliche Fragen hinsichtlich der Agency Jugendlicher in den Übergängen der Jugendphase und auf dem Weg in die Erwerbsarbeit beleuchten lassen. Der Frage, wie Wiener NMS-Schüler_innen in den Berufspraktischen Tagen Handlungsbefähigung(en) entwickeln und realisieren, bin ich im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen.

Die Berufspraktischen Tage existieren in Österreich als Betriebspraktikum in verschiedenen Ausführungen schon seit den 1970er Jahren. Als verpflichtende Schulveranstaltung zur Orientierung in Hinblick auf Berufseinstieg und den Übergang in die Arbeitswelt, an der Schüler_innen der gesamten 8. Schulstufe verpflichtend teilnehmen, werden sie jedoch besonders vor dem Hintergrund von aktuellen Entwicklungen der Übergänge der Jugendphase – insbesondere des Übergangs in die Arbeitswelt - in der Spätmoderne relevant: Diese haben sich im Zuge des sozialen Wandels seit den 1980ern sukzessive de-standardisiert und individualisiert. Dagegen stehen Tendenzen einer gleichzeitigen, institutionellen Re-Standardisierung von Übergangswegen und Übergangshandeln, welche für Jugendliche neue Chancen, aber auch eine ganze Reihe weiterer Anforderungen mit sich bringen (Walther et al. 2009; vgl. Reißig 2018).

Die Berufspraktischen Tage basieren als Maßnahme auf der aktiven Teilnahme der Jugendlichen und verlangen ihnen eigenständiges, aktives und kreatives Handeln ab: Von der eigenverantwortlichen Stellensuche über die Praxisphase im Betrieb bis hin zur Reflexion und Nachbereitung ist das Mitwirken und Aneignen der Jugendlichen zentrale Voraussetzungen dafür, dass sie die Maßnahme meistern und diese auch eine Wirkung für ihr Leben entwickeln kann. Gleichzeitig sollen die BPT befähigend wirken in Bezug auf den Übergang in das Berufsleben und die individuelle Zukunftsgestaltung. Vor diesem Hintergrund war es von zentralem Interesse, Handlungsfähigkeit und Handeln von Jugendlichen in den Berufspraktischen Tagen genauer in den Blick zu nehmen.

Dafür bedurfte es theoretischer Klärungen darüber, wie das schillernde und in der Soziologie kontrovers diskutierte Konzept Agency im Rahmen dieser Forschung gewinnbringend zu denken und begrifflich zu fassen ist. Welche konzeptuellen Eckpfeiler lassen sich in diesem Zusammenhang bestimmen? Was zeichnet eine Agency-Perspektive aus, die für die empirische Erforschung des Handelns von Wiener NMS-Schüler_innen im Betriebspraktikum geeignet ist?

Insbesondere im hier skizzierten Forschungsfeld muss eine wissenschaftliche Agency-Perspektive als erstes sensibel auf ihre Unabhängigkeit gegenüber politischen und institutionellen „Aktivierungsperspektiven“ achten (Walther et al. 2009, S. 11). Politische Aktivierungsdiskurse verknüpfen unter der Maßgabe, dass die Einzelnen durch ‚pro-aktives‘ Handeln zu ihrer gesellschaftlichen Integration beizutragen / mit Ungleichheit umzugehen /

kritische Lebenssituationen zu meistern haben, empowernde Rhetorik mit „normativen Erwartungen der Anpassung an die moderne Marktgesellschaft“ (Heinz 2000, S. 175) – wobei insbesondere (benachteiligte) Jugendliche als zu aktivierende Zielgruppe in den Blick geraten. Diesen Diskursen nicht wissenschaftlich das Wort zu reden betrifft dabei auch die Theoriebildung: Bei der Konzeption jugendlicher Handlungsfähigkeit sind individualisierende und substantialistische bzw. essentialisierende Annahmen genauso kritisch zu betrachten, wie die theoretische Verdoppelung von normativen Anpassungs- und Handlungserwartungen der Marktvergesellschaftung (Heinz 2000, S. 175; Evans 2007, S. 93).

Innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Agency bzw. Handlungsfähigkeit stellt sich wiederum das Problem der Abstraktionsebenen, auf denen Agency behandelt wird: Sozialtheoretische Debatten drehen sich zumeist um Versuche, Handlungsfähigkeit als abstrakt menschliches Potential zu sozialem Handeln im Gegensatz zu Vorstellungen gesellschaftlicher Determination zu begründen und im Verhältnis zur gesellschaftlichen Struktur zu bestimmen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sind jedoch nicht einfach auf empirische Forschung zu übertragen und können zu Fragen der Handlungsfähigkeit realer Individuen oder Gruppen nur begrenzt beitragen (Marshall 2005, S. 59 f.; vgl. Hitlin und Elder 2007; Emirbayer und Mische 1998). Empirische Forschungen wie die hier skizzierte, so mein Vorschlag, sollten sich daher an einem Verständnis von Agency im Sinne unterschiedlich ausgeprägter Handlungsbefähigung(en) konkreter Akteure orientieren, um die Entwicklung und Realisierung von Handlungsfähigkeit in spezifischen Handlungskontexten und Strukturen zu analysieren (vgl. Walther et al. 2009; Kristiansen 2014).

Als wichtige Dimension, anhand derer Handlungsbefähigung(en) beschrieben und analysiert werden können, gilt in der Literatur der zeitliche Bezug des Handelns (vgl. Emirbayer und Mische 1998; Biesta und Tedder 2007; Walther et al. 2009; Kristiansen 2014). Während manche Ansätze bestimmten zeitlichen Orientierungen von Akteur_innen und bestimmten temporalen Bezügen - z.B. zukunftsbezogenem, planerischen Handeln (vgl. Kristiansen 2014; Hitlin und Elder 2007; Crockett 2002) - vorrangige Bedeutung für Handlungsfähigkeit zuweisen, hat sich in der Diskussion insgesamt eine integrative Perspektive durchgesetzt. Diese betrachtet gerade die praktische Vermittlung der gleichzeitigen Vergangenheits-, Gegenwarts-, und Zukunftsbezügen des Handelns als wesentliches Merkmal von Handlungsbefähigung und untersucht, wie dabei kontextspezifische Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden (vgl. Evans 2002, 2007; Biesta und Tedder 2007; Walther et al. 2009). Die Untersuchung konkreter Handlungsbefähigungen setzt beim Individuum als Träger von Handlungen an. Unbedingt mit einzubeziehen sind dabei jedoch die Kritiken, welche Vertreter_innen eines relationalen Agency-Verständnisses an der Konzeption von Agency als primär individueller Handlungsmacht vorgebracht haben (Raithelhuber 2018, 2008). Sie sensibilisieren für die Gefahr, Agency verkürzend als (Wesens-) Eigenschaft oder Disposition von Individuen zu denken und verweisen stattdessen auf die Bedeutung von Interaktionsbeziehungen und sozialen Institutionen bei der Herstellung von Handlungsbefähigung(en) (vgl. King 2006; Gergen 1995).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen habe ich vorgeschlagen, Agency in Anlehnung an Biesta und Tedder (2007) als „Errungenschaft“ zu denken - als eine Befähigung, welche

Akteur_innen in spezifischen Situationen und Handlungskontexten erlangen; und zwar durch die Art und Weise, in welcher sie sich auf diese Kontexte beziehen (vgl. Walther et al. 2009; Evans 2007, 2002). Damit geraten die dynamischen Prozesse subjektiver Vermittlung und Aushandlung zwischen verschiedenen Einflüssen – wie z.B. personale Eigenschaften, zur Verfügung stehende Ressourcen, in Handlungskontexten geltende Anerkennungsordnungen und Interaktionsbeziehungen, sowie nicht zuletzt Handlungsanforderungen – in den Mittelpunkt. Soziale Strukturen sind nicht als Gegenteil von Handlungsfähigkeit zu verstehen, sondern fließen in sie ein. Mit dem Terminus der Handlungsbefähigung(en) lässt sich diese Konzeption von Agency meines Erachtens begrifflich fassen und pointieren. Er beschreibt „sozial eingebettete Prozess[e]“ (Evans 2002, S. 513), welche sich in konkreten Handlungen ausdrücken.

Weiter habe ich darauf hingewiesen, dass bei der Entwicklung einer Agency-Perspektive auf das Handeln Jugendlicher in den Berufspraktischen Tagen nicht nur zu klären ist, *wie* Agency in diesem Zusammenhang sinnvoll konzipiert werden kann. In Auseinandersetzung mit der Theoriebildung sind auch wesentliche, inhaltlich-konzeptionelle Aspekte der Handlungsfähigkeit Jugendlicher zu bestimmen. Für das hier beschriebene Forschungsvorhaben sind dabei folgende Aspekte von zentralem Interesse: Vor dem Hintergrund der vielfältigen und widersprüchlichen Anforderungen an das Handeln Jugendlicher in Übergängen sind es vor Allem die intensiv diskutierten Aspekte intentional-planerischen Handelns, sowie situativer Alltagsbewältigung, welchen dabei Rechnung getragen werden sollte (vgl. Walther et al. 2009; Böhnisch 1993). Konzeptionen von Handlungsbefähigung im Sinne situativer, alltagspraktischer Bewältigung zielen auf Formen von Handeln, welche die vielfältigen Anforderungen alltäglicher Lebensführung Jugendlichen abverlangen (vgl. Böhnisch 1993; Grundmann 2006a; Geßner 2003). Die Alltagsbewältigung Jugendlicher kennzeichnet dabei erstens ein gewisser Eigensinn gegenüber normativen, sozialintegrativen Ansprüchen (Böhnisch 1993). Zweitens steht die Bewahrung situativer Handlungsfähigkeit gegenüber langfristigen Handlungsorientierungen im Vordergrund - besonders wenn herausfordernde Lebensereignisse komplexe Handlungsanforderungen an die Jugendlichen bereithalten oder ihnen Handlungsressourcen fehlen, welche zur Balancierung von situativer Bewältigung und sozialintegrativen und projektiven Bemühungen notwendig wären (ebd. 1993). Auch gegenwartsbezogene Lebensführung wird angesichts vielfältiger Handlungsanforderungen als „aktive Konstruktionsleistung des Individuums in Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt“ verstanden (Geßner 2003, S. 176). Drittens thematisiert die Perspektive auf alltagspraktische Bewältigung, wie sich im Laufe der Adoleszenz, durch Wirksamkeits- und Anerkennungserfahrungen in Interaktionsbeziehungen, Handlungsmuster verdichten und Handlungsorientierungen entstehen, welche die Jugendlichen befähigen, spezifischen Kontexten gegenüber angemessen zu handeln. Dabei spielt eine zentrale Rolle, wie Jugendliche sich potentiell verfügbare Handlungsressourcen aktiv aneignen und ins Verhältnis zu ihren wahrgenommenen Handlungsoptionen setzen (Grundmann 2006a).

Wenn jugendliche Agency im Sinne der Befähigung zu biographisch gestaltendem Handeln konzipiert wird, stehen über die Alltagsbewältigung hinausgehende, zielorientierte, reflexive,

innovative und projektive Prozesse sozialen Handelns im Mittelpunkt, welche sich insbesondere in den Lebensentscheidungen biographischer Akteure äußern (vgl. Heinz 2000; Elder 1998). Dieser Perspektive können zum einen detaillierte Beschreibungen von personalen Einflüssen wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Kompetenzen zu planvollem und zielorientiertem Handeln, positiven Einschätzungen von langfristigen Lebenschancen („optimism“) entnommen werden, welche als wesentliche Aspekte von Agency diskutiert werden (vgl. Elder 1998; Evans 2007; Crockett 2002). Zum anderen wird Agency in den Gestaltungsprozessen verortet, in denen sich Jugendliche reflexiv, intentional und sinnorientiert auf strukturelle Rahmenbedingungen beziehen, Handlungsstrategien entwickeln und biographische Entscheidungen treffen (vgl. Walther et al. 2009; Heinz 2000). Handlungsbefähigung wird hier im Sinne von „constraint choice“ und „structured intentionality“ gedacht (Walther et al. 2009, S. 49).

Als dritten wesentlichen Aspekt einer Agency-Perspektive auf das Handeln Jugendlicher in den berufspraktischen Tagen, habe ich nahegelegt, die Handlungsbefähigung(en) im Kontakt mit der Arbeitswelt zu berücksichtigen. Dabei ist zum einen von Interesse, dass im Kontakt mit neuen Lebensbereichen wie der Arbeitswelt Lernprozesse angestoßen werden, in denen Handlungsbefähigung(en) in Bezug auf diesen spezifischen Kontext entwickelt wird/werden (Kristiansen 2014, S. 13). Diese Lernprozesse können mit Walther et al. als ein Schlüssel zum Verständnis jugendlicher Handlungsbefähigung(en) gelten (2009, S. 66). Die Heranführung an die Arbeitswelt spielt bei den Übergängen der Jugendphase und der gesellschaftlichen Integration Jugendlicher zudem eine hervorgehobene Rolle (Geßner 2003) und ist wie oben beschrieben eines der Ziele der Berufspraktischen Tage.

Dabei stellt sich die Frage, was Handlungsbefähigung(en) in der Arbeitswelt ausmacht, d.h. was Ziel und Inhalt der angestoßenen Lernprozesse ist. In der Literatur wird in diesem Zusammenhang das Konzept „beruflicher Handlungskompetenz“ diskutiert (Müller-Ruckwitt 2008, S. 212). Es beschreibt die berufs- und funktionsübergreifende Befähigung zu selbsttätigem, praktischem Handeln in betrieblichen Zusammenhängen – wobei insbesondere die soziale und reflexive Dimension dieses Handelns betont wird (ebd. 2008). Darüber hinaus wird unter Stichworten wie „Arbeitsweltliche Orientierung“ oder „Arbeitsmündigkeit“ die Befähigung zur reflexiven, subjektiv begründeten Auseinandersetzung mit und Orientierung in der Arbeitswelt über den Betrieb hinaus diskutiert (Platte 1981, S. 18). Als Aspekte dessen gelten das Wissen um arbeitsweltliche Strukturen, die Entwicklung einer normativen persönlichen Haltung und Urteilsfähigkeit in der Arbeitswelt, sowie die Befähigung zum alltäglichen Umgang mit arbeitsweltlichen Anforderungen (ebd. 1981).

Die Forschung zum Betriebspraktikum hat jugendliche Agency bisher nicht explizit zum Gegenstand ihrer Untersuchungen gemacht; auch das tatsächliche Handeln Jugendlicher im Praktikum wurde bisher kaum detailliert beleuchtet (vgl. Schudy 2002; Wensierski et al. 2005; Bergzog 2006; Ahrens 2007; Ostendorf et al. 2018). Für die Frage nach Handlungsbefähigung(en) relevante Einzelaspekte werden jedoch in Untersuchungen thematisiert, die Zielsetzungen und mögliche Leistungen der Praktika diskutieren oder die Wahrnehmung und Nutzung der Praktika durch die Schüler_innen erforschen. Diese Aspekte

beschränken sich im Wesentlichen auf Kompetenzerwerb in der Arbeitswelt, thematisieren unter dem Vorzeichen der Berufswahl jedoch auch Aspekte der Zukunftsgestaltung (vgl. Wensierski et al. 2005; Schudy 2002; Ahrens 2007).

Die wissenschaftlichen Kontroversen über die (primär berufsorientierenden) Zielsetzungen von Betriebspraktika offenbaren Widersprüche zwischen idealtypischen Vorstellungen des Handelns von Jugendlichen im Praktikum und potentiell gegenläufigen Realitäten: Im Praktikum sollen die Schüler_innen Berufswünsche erproben, sowie Interessen, Neigungen und Fähigkeiten in Bezug auf das Berufsleben überprüfen (Schudy 2002, S. 191 f.; Wensierski et al. 2005, S. 19). Die Berufsorientierung gilt als die vorrangige Funktion und bildungspolitisch „stärkste Legitimation schulischer Betriebspraktika“ (Schudy 2002, S. 192). Eine Reihe von Untersuchungen sprechen den Praktika jedoch nur geringe Bedeutung für die tatsächlichen Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen zu (vgl. Platte 1981; Beinke 1978; Feldhoff und Bosse 1992; Ahrens 2007; Bergzog 2006; Preis et al. 2012; Wensierski et al. 2005). Ihre vorrangige Leistung besteht vielmehr darin, so die weitergehende Argumentation, berufsübergreifende Erfahrungen und Anregungen für Lernprozesse zu ermöglichen, in denen Jugendliche die im Praktikum gemachten Erfahrungen der Arbeitswelt zu ihrem eigenen Leben und ihren Zukunftsperspektiven in Bezug setzen – also in einer breiteren ‚Arbeitsweltorientierung‘ (vgl. Reul und Schneidewind 1989; Beinke 1978; Daubenmerkl und Nieder 1984; Behrens 1985; Preis et al. 2012). Der Verbindung von handlungspraktischer Aneignung im Betrieb und aktiven Reflexionsleistungen seitens der Jugendlichen wird in diesem Zusammenhang zentrale Bedeutung zugesprochen (Wensierski et al. 2005; Ostendorf et al. 2018; Ipfling 1984). Da die Erfahrungs- und Teilhabemöglichkeiten der Jugendlichen im Rahmen des Praktikums jedoch begrenzt sind, besteht die Gefahr systematisch verzerrter Reflexionen und Schlüsse – sowohl hinsichtlich der eigenen beruflichen Zukunft, als auch hinsichtlich der Wahrnehmung von Strukturen der Arbeitswelt (Ostendorf et al. 2018; Daubenmerkl und Nieder 1984).

Studien zur Wahrnehmung und Nutzung von Betriebspraktika durch die Schüler_innen haben außerdem darauf hingewiesen, dass diese die Praktika vor dem Hintergrund einer ausgeprägten „Schulorientierung“ in erster Linie als Schulveranstaltung wahrnehmen und kaum für die arbeitsweltliche und berufliche Orientierung nutzen (Ahrens 2007, S. 194 f.). Als Erstkontakt mit der Arbeitswelt kann das Praktikum jedoch „initialen Charakter“ haben und inhaltlichen Erfahrungen vorhergehende „Schockerfahrungen“ für die Jugendlichen bereithalten (ebd. 2007, S. 195).

Trotz dieser vielfältigen Schwierigkeiten wird das Betriebspraktikum in einer Reihe repräsentativer Befragungen von Jugendlichen überwiegend positiv beurteilt – sowohl was den Beitrag zur Berufsorientierung, als auch den Einblick in die Arbeitswelt oder die Qualität der Praxisphase im Betrieb angeht (Platte 1981; Beinke 1978; Preis et al. 2012; Bergzog 2006). Dem entgegen stehen ältere Befragungen, nach denen ein Großteil von Schüler_innen keinen Zusammenhang zwischen dem Praktikum und der eigenen Berufswahl herstellen konnte (Platte 1981, S. 78). Neben dieser Widersprüchlichkeit sind die Befragungen von Schüler_innen zum Betriebspraktikum sehr ausschnitthaft und zielen vor Allem darauf ab, die institutionellen Zielsetzungen des Praktikums zu überprüfen. Die Perspektive der

Jugendlichen selbst und ihr tatsächliches Handeln im Praktikum werden in der Forschung zum Betriebspraktikum nicht systematisch einbezogen. Zudem sind die Ergebnisse zum Großteil (weit über) zehn Jahre alt und beziehen sich überwiegend auf den deutschen Kontext. Die seltenen Arbeiten zu Betriebspraktika in Österreich können nur wenig zur Frage nach Handlungsbefähigung(en) und tatsächlichem Handeln Jugendlicher im Betriebspraktikum beitragen, da sie aus einer Institutionenperspektive argumentieren und die BPT überwiegend hinsichtlich ihres Beitrags zur „Berufswahlkontrolle“ (Mrkvicka und Thum-Kraft 1983, S. 54) oder unter didaktischen Gesichtspunkten betrachten (Ostendorf et al. 2018).

Wenn also an einzelne Erkenntnisse bisheriger Untersuchungen zu Betriebspraktika gewinnbringend angeknüpft werden konnte, so ging es bei meinem Forschungsvorhaben darum, Handeln und Erleben von Jugendlichen im Betriebspraktikum systematisch aus der entwickelten Agency-Perspektive in den Blick zu nehmen. Dazu analysierte ich 107 Interviews mit Jugendlichen aus fünf Neuen Mittelschulen in Wien angelehnt an das Verfahren Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015). Die Interviews waren im Frühjahr 2017 im Rahmen der Längsschnittstudie „Wege in die Zukunft“ am Institut für Soziologie der Universität Wien geführt worden. In den Interviews wurde eine grundsätzlich biographisch-narrativ orientierte Interviewführung (Schütze 1983; Rosenthal et al. 2006) um einen Leitfaden mit erzählgenerierenden Nachfragen zum Themenschwerpunkt „Schule und Übergang nach 4. Klasse der NMS“ ergänzt, in deren Kontext zumeist die Berufspraktischen Tage erwähnt wurden (Flecker et al. 2017b). Bei der an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring orientierten Auswertung der Interviews integrierte ich auch stärker induktive Analyseschritte. Im Mittelpunkt der Analyse standen die Fragen, mit welchen Handlungsanforderungen sich die Jugendlichen in den Berufspraktischen Tagen konfrontiert sahen, wie sie diese wahrnahmen und interpretierten, welche Bewältigungsversuche sie unternahmen und welche Handlungsstrategien sie dabei entwickelten, welche Schwierigkeiten und Hindernisse dies erschwerten und auf welche Ressourcen sie dabei zurückgriffen.

9.2 Ergebnisdiskussion und Ausblick

9.2.1 Handlungsbefähigung bei Stellensuche, betrieblicher Praxisphase und nachträglicher Reflexion

Bisherige Forschungen zu Betriebspraktika blieben mit seltenen Ausnahmen (vgl. Beinke und Wascher 1993; Ahrens 2007) auf die Praxisphase im Betrieb beschränkt. Die Analyse der Interviews lässt diese Perspektive jedoch verengt erscheinen. Denn die Erfahrungen, welche die Jugendlichen im Zusammenhang mit den BPT schilderten, waren ebenso von den Herausforderungen und Erlebnissen bei der Stellensuche, etwas schwächer auch durch die ‚Nachwirkungen‘ und Reflexionsprozesse geprägt, welche die BPT bei ihnen angestoßen hatten. Ein zentrales Ergebnis der Analyse war daher, die eigenverantwortliche Stellensuche, das Handeln im Betrieb, sowie die nachträgliche Reflexion bzw. den Umgang mit den

gemachten Erfahrungen als zentrale Handlungsfelder im Kontext der Berufspraktischen Tage zu begreifen. Sie können als ‚übergeordnete Handlungsanforderungen‘ und gleichzeitig relativ eigenständige Handlungskontexte verstanden werden, in denen die Jugendlichen unter verschiedenen Bedingungen und in verschiedenen Formen Handlungsbefähigung(en) entwickelten. Alle drei Handlungsfelder in die Analyse der BPT einzubeziehen eröffnet zudem eine umfassendere und differenziertere Perspektive auf die verschiedenen Facetten jugendlicher Handlungsbefähigungen, welche im Zusammenhang mit den Berufspraktischen Tagen eine Rolle spielten: So waren etwa Fragen biographischer Gestaltung für die Jugendlichen kaum von Bedeutung, wenn es darum ging, sich unter unmittelbarem Handlungsdruck im betrieblichen Kontext zu beweisen. Vielmehr spielten sie bei der eigenverantwortlichen Stellensuche oder im Kontext nachträglicher Reflexionen eine Rolle und damit unter den Bedingungen anderer Handlungskontexte. Aspekte und zentrale Prozesse von Handlungsbefähigungen im Kontakt mit der Arbeitswelt wurden wiederum im Zusammenspiel des Handelns in allen drei Handlungsfeldern deutlich.

Die Stellensuche, das Handeln im Betrieb und den Umgang mit den Erfahrungen im Nachgang der BPT als drei zentrale Handlungsfelder zu verstehen, bedeutet nicht, dass diese im Erleben der Jugendlichen gleich relevant oder als Anforderungen gleich ‚zwingend‘ waren. Während Erfahrungen im Betrieb oder bei der Stellensuche in allen Interviews geschildert wurden, waren Reflexionen und Lernprozesse, in denen die Jugendlichen ihre Praktikumserfahrungen (im Hinblick auf die eigene Erwerbszukunft) reflektierten, weitaus weniger präsent. Dass hinsichtlich der Reflexion und Einordnung der Erfahrungen für die Jugendlichen im Gegensatz zur Stellensuche und zur Praxisphase kein dringender Handlungsdruck bestand, ist ein legitimer Einwand dagegen, die nachträgliche Reflexion der Praktikumserfahrungen als mit den anderen zwei Handlungsfeldern vergleichbare Handlungsanforderung zu interpretieren. Relevant und notwendig wurde die Reflexion der Praktikumserfahrungen allerdings vor dem Hintergrund der bevorstehenden Übergänge nach der NMS und durch die normativen Erwartungen an (fortgeschrittene) Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesse im Zuge der BPT, welche den öffentlichen und institutionellen Diskurs über die BPT prägen (vgl. Schudy 2002, S. 192; Wensierski et al. 2005; Bergzog 2006).

9.2.2 Handlungsbefähigung zwischen Alltagsbewältigung und Zukunftsgestaltung

Jugendliche Handlungsbefähigung wird in den Berufspraktischen Tagen vor Allem in diesem Sinne zukunftsbezogener, berufsorientierender Nutzung und ‚pro-aktiven Handelns‘ diskutiert und erwartet: Jugendliche sollen potentielle Wunschberufe ausprobieren, ihre Eignungen und Neigungen im Hinblick auf die spätere Erwerbsarbeit kennenlernen und erproben und dafür geeignete Praktikumsstellen eigeninitiativ finden – das langfristige Ziel einer gelingenden Berufswahl im Blick (BMBWF 2018).

In dem von mir analysierten Beispiel zeigte sich jugendliche Handlungsbefähigung in den Berufspraktischen Tagen allerdings als Changieren und Aushandeln zwischen diesen Formen langfristiger (berufs-) biographischer Gestaltung auf der einen und gegenwartsbezogener bzw. situativer Alltagsbewältigung auf der anderen Seite.

Das lässt sich exemplarisch anhand der zwei wesentlichen Handlungsstrategien nachvollziehen, mit welchen die Jugendlichen die Anforderung, eigenverantwortlich eine Praktikumsstelle zu finden, bearbeiteten. Manche Jugendliche gingen dabei von ihren subjektiven (beruflichen) Interessen aus und versuchten Praktikumsstellen zu finden, welche diesen entsprachen. Sie hatten sich beispielsweise zum Ziel gesetzt, die Arbeit im Kindergarten oder den Beruf des KFZ-Mechanikers, kreative Arbeit am Computer oder Berufe im medizinischen Bereich im Laufe der Berufspraktischen Tage auszuprobieren. Dieses Vorgehen zeugt von einem planvollen Zukunftsbezug und vom bewussten Verfolgen langfristiger Ziele. Andere Jugendliche stellten jedoch kaum einen Zusammenhang zwischen der Anforderung der Stellensuche und ihrer beruflichen Zukunft her. Vielmehr stand im Vordergrund, die im Rahmen des gegenwärtigen Schulalltags gestellte Aufgabe der eigenverantwortlichen Stellensuche zu erfüllen. Diese Herangehensweise der betreffenden Jugendlichen ähnelt Beobachtungen von Ahrens (2007), nach denen Schüler_innen das Betriebspraktikum in erster Linie als Schulveranstaltung wahrnahmen. Bei der hier beschriebenen Suchstrategie stand für die Jugendlichen im Mittelpunkt, Aufwand und Risiko bei der Stellensuche zu minimieren, und sie suchten nach Betrieben, welche ihnen ‚leicht‘ zugänglich erschienen. Handlungsbefähigung zeigte sich bei dieser ‚zugänglichkeitsorientierten Suche‘ im Gegensatz zur ‚interessensorientierten Suche‘ eher in der Form situativer Alltagsbewältigung. Die idealtypische Unterscheidung der Suchstrategien war in der Realität vieler Fälle jedoch wenig eindeutig: Alle Jugendlichen mussten die Zugänglichkeit potentieller Praktikumsbetriebe an einem Punkt ihrer Suchanstrengungen berücksichtigen. Viele formulierten ihre handlungsleitenden Interessen verknüpft mit Fragen der Zugänglichkeit entsprechender Betriebe, sodass die Motive kaum voneinander zu trennen waren. Andere änderten im Verlauf der Suche ihre Suchstrategie und wechselten beispielsweise von einer interessensorientierten zu einer zugänglichkeitsorientierten Suche.

Das verweist zum einen auf die Vermittlungsleistungen, welche der Ausbildung von Handlungsorientierungen und Handlungsstrategien bei der Stellensuche zu Grunde lagen (Grundmann 2006a). Subjektive Wünsche, Interessen und mögliche Zukunftsentwürfe mussten auf die Wahrnehmung objektiver Möglichkeiten bezogen werden. Diese Vermittlung kann jedoch in zwei Richtungen geschehen: Während einigen Jugendlichen die für sie interessanten Betriebe auch außerhalb des Naheliegenden und eindeutig Zugänglichen als prinzipiell ‚mögliche‘ Praktikumsstellen erschienen, glichen andere ihre Interessen eher an unmittelbar verfügbar scheinende Praktikumsstellen an.

Die Frage, unter welchen Bedingungen die Jugendlichen ihre Stellensuche im Sinne einer interessensorientierten oder einer zugänglichkeitsorientierten Suche akzentuierten, führt dabei zunächst zu den Ressourcen, welche bei der Stellensuche eine Rolle spielten. Von der Theorie ausgehend könnte angenommen werden, dass die Ausbildung verschiedener Handlungsstrategien eng verknüpft ist mit den verfügbaren Handlungsressourcen (vgl. Grundmann 2006a; Sewell 1992; Walther et al. 2009). In den Interviews ließ sich jedoch nachvollziehen, dass nahezu alle Jugendlichen nahezu ausschließlich auf lebensweltliche Ressourcen wie ihre Familie, Freund_innen oder die sozial-räumliche Umgebung zurückgriffen, um die Aufgabe der eigenverantwortlichen Stellensuche zu erfüllen. Schulische

und institutionelle Unterstützungsangebote spielten für sie kaum eine Rolle. Unterschiede zwischen interessenorientiert-zukunftsbezogenem und zugänglichkeitsorientiert-bewältigendem Vorgehen bestanden weniger darin, auf welche Ressourcen die Jugendlichen zurückgriffen, sondern in der Art und Weise, wie sie dies taten. So zeigten sich bei vorwiegend interessenorientierten Suchen auch Versuche, lebensweltliche Ressourcen in aufwändigere und risikoreichere Suchstrategien einzubinden, die über sicher zugängliche und lebensweltlich naheliegende Praktikumsstellen hinaus zielten. Zum Beispiel recherchierten und bewarben sich Jugendliche begleitet von ihren Eltern online bei Betrieben, welche ihnen zuvor nicht bekannt waren. Fragen der Ressourcenverfügung und des Ressourcenzugriffs Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt noch detaillierter nachzugehen, wäre für weitere Forschung gewinnbringend. Wie werden Ressourcen in spezifischen Handlungskontexten und angesichts spezifischer Anforderungen wahrgenommen und aktiviert? Wie kann insbesondere die, teilweise widersprüchliche, Wirkung und Nutzung „interpersoneller“ Ressourcen (Knecht und Schubert 2012) wie Familie oder Freund_innen differenzierter verstanden werden? Interessante Hinweise liefern in diesem Zusammenhang die Erläuterungen von Zartler et al. (2019), auf welch vielfältige Weisen Familie als Ressource im Übergang nach der NMS wirken kann und von den Jugendlichen genutzt wird und. In ähnlicher Weise zeigen auch die Analysen von Mahl et al. (2014), wie Jugendliche individuelle Arten der Wahrnehmung und Nutzung verfügbarer Ressourcen entwickeln und diese in Übergangshandeln einbinden.

Im Zusammenhang der Stellensuche ließ sich jedenfalls kein deutlicher Einfluss der zur Verfügung stehenden Ressourcen auf die Ausbildung von eher ‚subjektiv gestaltenden‘ oder eher ‚alltagsbewältigenden‘ Handlungsstrategien ausmachen. Diese schienen eher auf tiefer biographisch verankerte Handlungsorientierungen und -Muster zu verweisen (Hürtgen und Voswinkel 2012). Dieser Frage durch vertiefende Auswertungen auf der Fallebene nachzugehen, wäre eine zentrale Aufgabenstellung für weitere Forschung.

Wie allerdings Gelegenheitsstrukturen das Handeln Jugendlicher beeinflussen, das zeigt sich deutlich anhand der weit verbreiteten Umorientierungsprozesse bei der Stellensuche. Sich flexibel umzuorientieren, wenn angestrebte Praktikumsstellen nicht verfügbar waren, war eine der prägenden Herausforderungen, welche die Jugendlichen im Zusammenhang mit den Berufspraktischen Tagen schilderten. Dabei wurden zum einen die Grenzen für (berufs-) biographisch gestaltendes, zukunftsbezogenes und an subjektiver Verwirklichung orientiertes Handeln in den berufspraktischen Tagen deutlich: Vor allem höherqualifizierte Berufe, z.B. in den beliebten Bereichen Grafik und IT, waren nicht als Praktikumsstellen zugänglich. Daraufhin orientierten sich die betreffenden Jugendlichen bei ihrer Suche hin zu Berufen mit niedrigerem Status- und Qualifikationsniveau, zum Beispiel im Lebensmitteleinzelhandel. Sukzessive veränderten sie auch ihre Suchstrategien in Richtung situativer Alltagsbewältigung. Bis zum Stichtag überhaupt eine Praktikumsstelle zu finden wurde als Motiv zunehmend wichtiger. Entgegen weitverbreiteter Annahmen darüber, wie sich Handlungsfähigkeit bei der Nutzung des Praktikums, bei der Berufsorientierung und Zukunftsgestaltung äußert, zeigte sich gerade in den flexiblen Reaktionen und der situativen Alltagsbewältigung die Befähigung zu komplexen Prozessen eigenständigen und kreativen Handelns: Subjektive Wünsche und objektive Möglichkeiten wurden neu ausgehandelt, Handlungsmuster und Suchstrategien

modifiziert und neue Möglichkeiten spontan erschlossen. Dieses Ergebnis verweist exemplarisch auf die Wichtigkeit, die Befähigung zu situativer Bewältigung als Teil der Handlungsfähigkeit Jugendlicher im Übergang anzuerkennen. Das Verständnis jugendlicher Agency auf langfristig-zielorientiertes, biographisch-gestaltendes Handeln zu verengen wäre angesichts begrenzter, stetig sich wandelnder Gelegenheitsstrukturen zum einen unrealistisch und würde zum anderen zentrale Handlungsbefähigungen und Handlungsweisen Jugendlicher unsichtbar machen. Auch diese sind kreativ und intentional, zwar nicht im Sinne zielorientierten und planerischen Vorgehens, aber in ihrem Bestreben, situative Handlungsfähigkeit auch angesichts komplexer Herausforderungen zu bewahren (Walther et al. 2009). Jugendliche Agency umfasst ein breites Spektrum an unterschiedlichen Befähigungen und Handlungsformen, welche auf den ersten Blick kaum Gemeinsamkeiten aufweisen oder sich gar widersprechen.

Im Material fanden sich jedoch auch Hinweise für die Annahme, dass Befähigungen zu situativer Bewältigung auch als Basis für darüberhinausgehende Gestaltung der beruflichen Biographie gesehen werden können und Optionen in diese Richtung offenhalten (vgl. Böhnisch 1993; Walther et al. 2009). Beispiele dafür waren Jugendliche, denen es in kurzfristigen Umorientierungsprozessen kurz vor Ende der Stellensuche noch gelang, eine Praktikumsstelle zu finden, welche ihnen dann Lernerfahrungen ermöglichte, die für die weitere Berufsorientierung hilfreich waren und arbeitsweltliche Handlungsbefähigung stärkten. Fähigkeiten zu planvollem, biographischem Handeln können demnach nicht einfach als angeborene Dispositionen verstanden werden.

Wie voraussetzungsreich Prozesse biographisch gestaltenden Handelns im Übergang in die Erwerbsarbeit für Jugendliche sind, zeigte sich auch angesichts des Umgangs mit den Praktikumserfahrungen im Nachgang des Praktikums. Auf praktischen Erfahrungen basierende Reflexions- und Lernprozesse gelten in der Theorie als wesentlich für die Handlungsbefähigung Jugendlicher, insbesondere in Hinblick auf intentionales Handeln und bewusste Zukunftsgestaltung (Walther et al. 2009). Die Auswertungen unterstützen diese Einschätzung. Vor allem die großen Differenzen, welche sich im Material offenbarten, waren dabei aufschlussreich: In den Aussagen der Jugendlichen fanden sich seltene differenzierte Reflexionsprozesse, es überwogen verallgemeinernde und Außenstehenden als ‚verzerrt‘ erscheinende Einordnungen der Erfahrungen, in vielen Fällen wurden keine Reflexions- oder Lernprozesse geäußert.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Ahrens (2007, S. 195–198) zeigte sich in den Interviews, dass für die Jugendlichen fruchtbare Reflexions- und Lernprozesse durch die Nachbereitung des Praktikums im Unterricht kaum angeregt oder gefördert wurden. Sie blieben an außerschulische Voraussetzungen, wie Expertise von Bezugspersonen und vor Allem bereits bestehende Referenzerfahrungen in der Arbeitswelt geknüpft, welche nur die wenigstens Jugendlichen vorweisen konnten. Insgesamt fehlte es hier an unterstützenden Ressourcen. Wenn Jugendliche ihre Praktikumserfahrungen in Hinblick auf ihre berufliche Zukunft reflektierten, dann fast ausschließlich hinsichtlich der Frage, ob der Praktikumsberuf für sie als zukünftiger Beruf in Frage kommt. Themen, welche im unmittelbaren Erleben der BPT wesentlich relevanter schienen - wie die Herausforderung der Stellensuche oder

Anforderungen der sozialen Interaktion im Betrieb - spielten in den geäußerten Reflexionen hingegen kaum eine Rolle. Das weist darauf hin, wie trotz anderer prägender Erfahrungen beim praktischen Erleben der Arbeitswelt, der Interpretationsrahmen des offiziellen Berufswahldiskurses die Deutung der Praktikumserfahrungen überlagert. Für die Jugendlichen wichtige Erfahrungen, Herausforderungen und Erfolgserlebnisse werden dadurch de-thematisiert und potentielle Lernprozesse teilweise verunmöglicht. Dabei wäre gerade das Lernen aus Erfahrungen bei der Stellensuche oder bezüglich nicht expliziter beruflicher Anforderungen der Arbeitswelt (Was hat an der Arbeit Spaß gemacht, was war besonders herausfordernd? Welche Ansprüche stelle ich an meinen zukünftigen Beruf, wie möchte ich arbeiten? Wie war der Umgang mit Kolleg_innen? Welche Schwierigkeiten gab es bei der Stellensuche, wie kann man darauf reagieren? Welche Unterstützungsangebote gibt es?) für die weitere Berufs- und Arbeitsweltorientierung sehr hilfreich – was in der langanhaltenden Debatte über berufliche Schlüsselkompetenzen schon länger diskutiert wird (vgl. Müller-Ruckwitt 2008; Mertens 1974, 1988).

Von dieser Art von Lernprozessen konnten nur wenige Jugendliche berichten. Sie konnten z.B. benennen, welche konkreten Tätigkeiten oder Aspekte der Arbeit für sie in Zukunft (nicht mehr) in Frage kämen und warum (nicht) – beispielsweise wollten sie nicht längerfristig mit Kindern arbeiten oder ausschließlich im Büro bzw. am Computer tätig sein. Wenn auch zumeist noch negativ, konnten sie allgemeinere Schlüsse dahingehend ziehen, was ihnen für ihre berufliche Zukunft wichtig, erstrebenswert oder machbar erschien und von welchen Kriterien sie sich bei der Berufssuche leiten lassen wollten. Im Gegensatz dazu fanden sich im Material auch eine Reihe verallgemeinernder Schlüsse – insbesondere, wenn Jugendliche ihre Reaktion begründeten, in Zukunft nicht im Praktikumsberuf arbeiten zu wollen. Dabei wurden betriebs- oder praktikumsspezifische Erfahrungen, - wie z.B. das schlechte Betriebsklima, die Unterbeschäftigung oder die Notwendigkeit, einfache Hilfstätigkeiten zu verrichten – auf Grund des Mangels an Referenzerfahrungen in der Arbeitswelt und fehlender Begleitung der Reflexionsprozesse auf ganze Berufe verallgemeinert.

Sowohl bei Prozessen situativer Alltagsbewältigung als auch bei zukunftsgestaltendem Handeln erreichten die befragten Jugendlichen Handlungsbefähigung(en) interaktiv und gemeinsam mit anderen, zum Beispiel wenn die Berufserfahrungen und Ratschläge von Bezugspersonen in die Reflexionen der Jugendlichen über Praktikumserfahrungen und ihre berufliche Zukunft einfließen. Besonders interessant in diesem Zusammenhang ist das Ergebnis, dass einige Jugendliche bei der Stellensuche gemeinsam mit Freund_innen und Schulkolleg_innen handlungsfähig wurden. Dies reichte vom Austausch über potentielle Praktikumsplätze über Unterstützung beim Bewerben bis hin zur Begleitung zu Vorstellungsgesprächen. Die Praxis wechselseitiger Unterstützung durch Peers und das darin liegende Potential für Berufsorientierung und Übergangshandeln in Bezug auf die Arbeitswelt ist im Rahmen berufsorientierender Maßnahmen bisher kaum beachtet worden (Probst 2010). Im Gegenteil wurde in den Interviews häufig davon berichtet, dass Peers in den Schulen eher als Ablenkung oder Problem im Zuge der BPT verhandelt wurden. Unter dem Stichwort der „Positive Peer Culture“ (Probst 2010) finden pädagogische Ansätze, welche auf die

wechselseitige Befähigung Gleichaltriger setzen, langsam jedoch Einzug in die Berufsorientierung. Zumeist sind sie als Mentoring-Programme mit erfolgreichen Vorbildern konzipiert (ebd. 2010, S. 4 ff.). Die Auswertungen über die Berufspraktischen Tage zeigen, dass es in der Alltagspraxis der befragten Jugendlichen bereits informelle Strukturen wechselseitiger Unterstützung mit Freund_innen und Mitschüler_innen, sowie gemeinsame Wirksamkeitserfahrungen gab, welche von berufsorientierender Pädagogik aufgegriffen werden können.

9.2.3 Handlungsbefähigung im Kontakt mit einer fremden Welt

In den Berufspraktischen Tagen zeigte sich arbeitsweltbezogene Handlungsbefähigung vor Allem unter den Vorzeichen des zumeist erstmaligen praktischen Kontakts der Jugendlichen mit der Arbeitswelt. Diese war den Jugendlichen in vielen Aspekten fremd und weit entfernt von der jugendlichen Lebenswelt. So waren Vorstellungen von Berufen oder Betrieben, welche die Jugendlichen sich machten, häufig sehr abstrakt oder durch ausschnittshafte Einzelerfahrungen, zumeist als Kund_innen, geprägt. Diese lebensweltliche Distanz zur Arbeitswelt ist eine der zentralen Herausforderungen für die Jugendlichen, wenn es darum geht, Handlungsbefähigungen in diesem für sie neuen Lebensbereich zu entwickeln.

Das äußerte sich sowohl beim Handeln im Betrieb, als auch in Hinblick auf „Berufswahlkompetenz“, welche ergänzend zu betriebszentrierten Ansätzen als Teil arbeitsweltlicher Handlungsbefähigung(en) Jugendlicher diskutiert wird (Geßner 2003). Hier lohnt es sich, noch einmal auf die Schwierigkeiten der Jugendlichen, bei der Stellensuche projektiv zu handeln, einzugehen: Angesichts der fremden Arbeitswelt fiel es vielen Jugendlichen schwer, klare Wünsche oder sogar Ziele zu formulieren, als was oder wie sie arbeiten möchten und dies mit dem Praktikum in Verbindung zu bringen. So fiel auf, dass sich bei der Stellensuche viele Jugendliche an Hobbies, persönlichen Vorlieben und Alltagsinteressen orientierten – nicht ‚wie vorgesehen‘ an Wunschberufen, Branchen oder Arbeitsformen, welche sie kennenlernen wollten. In Lebensbereichen wie Familie oder Freizeit entwickelte Motive wie „kinderlieb sein“ oder „gerne in Restaurants essen“ schafften subjektiv plausibel scheinende Anknüpfungspunkte an die Arbeitswelt und erlaubten es den Jugendlichen, sich in der abstrakten Vielfalt existierender Branchen und Berufe zu orientieren. Vor diesem Hintergrund können diese Motive nicht einfach als ‚unreife‘ oder ‚unrealistische‘ Wünsche interpretiert werden, sondern sind angesichts gerade begonnener Berufs- und Arbeitsorientierungsprozesse als Brücken zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und der Sphäre der Erwerbsarbeit zu verstehen.

Im Mittelpunkt der Untersuchung von Handlungsbefähigung(en) in der Arbeitswelt steht das Handeln im Betrieb. Hinsichtlich der Frage, wie Jugendliche hier Handlungsbefähigung erlangten, führten die Auswertungen zu ähnlichen Ergebnissen: Handlungsbefähigung wurde wesentlich dort erlangt, wo Jugendliche Handlungsmuster und -Orientierungen, welche sie in anderen Lebensbereichen wie Schule, Freizeit oder Familie ausgebildet hatten, in die Arbeitswelt übertragen und adaptieren konnten. Interessant sind vor diesem Hintergrund die

Unterschiede darin, wie verschiedene Branchen, Berufe und Arbeitsformen Wirksamkeitserfahrungen in diesem Sinne ermöglichten. Am Beispiel interaktiver Arbeit wurde dies besonders deutlich: Praktika, in denen Jugendliche Kontakt zu Kund_innen und Klient_innen hatten, wurden überwiegend positiv erlebt. Denn bei Beratungsgesprächen im Einzelhandel oder auch im Umgang mit Kindern in Kindergärten konnten Jugendliche bestehende Fähigkeiten und Neigungen einbringen, bekamen Räume für selbstständiges Handeln und machten wertvolle Wirksamkeitserfahrungen.

Erfahrungen von Wirksamkeit und Anerkennung waren insgesamt wesentlich dafür, dass Jugendliche sich im Betrieb als handlungsfähig erfuhren. Dort waren die Anforderungen praktischer und sozialer Integration für sie prägende Herausforderungen. Diese Aspekte sind in der Literatur zu Betriebspraktika und beruflicher Handlungsbefähigung bisher am ausführlichsten beschrieben worden. Die in der Theorie herausgestellte Bedeutung der sozialen Dimension des Handelns im Betrieb deckt sich mit der großen Bedeutung in den Schilderungen der Jugendlichen. Insgesamt waren praktische und soziale Handlungsbefähigung im Betrieb eng miteinander verwoben. So konnten Jugendliche durch soziale Fähigkeiten auch praktische Handlungsbefähigung erreichen und umgekehrt, bzw. entsprechende Mängel durch jeweils andere Fähigkeiten kompensieren. Dies zeigt sich unter anderem anhand der Handlungsstrategien, welche sie angesichts der Herausforderung, sich einen legitimen Platz im Betrieb zu verdienen, entwickelten: Manche Jugendliche versuchten dies vor allem durch das disziplinierte, fleißige und eigeninitiative Erledigen von Arbeitsaufgaben. Andere privilegierten den direkten sozialen Kontakt mit Kolleg_innen und den Beziehungsaufbau mit einzelnen, zugänglichen Bezugspersonen. Spiegelbildlich zeigen gerade die Fälle, in denen Jugendliche keine adäquaten Strategien abrufen bzw. entwickeln konnten und sich als ohnmächtig erlebten, wie eng soziale und praktische Teilhabe im Betrieb miteinander verwoben waren und wie wichtig Anerkennung und Wertschätzung von Kolleg_innen für Erfahrungen von Handlungsfähigkeit und Wirksamkeit im Zuge der Berufspraktischen Tage waren. Jedoch waren dafür nicht nur die Handlungsstrategien der Jugendlichen, sondern auch betriebliche (Gelegenheits-) Strukturen ausschlaggebend: Nur selten war für die Praktikant_innen eine explizit für sie zuständige Person (im Sinne einer ‚Mentorin‘) ansprechbar und sie wurden zwischen verschiedenen Kolleg_innen hin- und hergeschickt, welche mit der fachlichen Einbindung der Praktikant_innen im eigenen Arbeitsalltag überfordert waren. Gerade um in der praktischen Tätigkeit Erfolgserlebnisse und Lernprozesse machen zu können, waren die Jugendlichen jedoch darauf angewiesen, von Kolleg_innen eingebunden zu werden, Tätigkeiten erklärt zu bekommen und beim selbstständigen Ausprobieren begleitet zu werden.

Wirksamkeitserfahrungen und Lernprozesse, welche häufig durch Interaktionen ermöglicht wurden, standen also im Mittelpunkt der Entwicklung von arbeitsbezogener Handlungsbefähigung im Betrieb. Auch diese Ergebnisse lassen es als wenig sinnvoll erscheinen, die Berufspraktischen Tage primär unter Gesichtspunkten der Berufswahl oder der Berufswahlkontrolle zu betrachten. So können Jugendliche aus dem Praktikum unter Umständen mehr Nutzen für den Übergang in die Erwerbsarbeit ziehen, wenn dieses ihnen Wirksamkeitserfahrungen und Lernprozesse in der Arbeitswelt ermöglicht, als wenn es ihnen

die Gelegenheit gibt, in einen bestimmten Wunschberuf ‚hineinzuschnuppern‘. Betreuungsbedingungen und Möglichkeiten, im Betrieb praktisch tätig zu werden und an bestehende Fähigkeiten anzuknüpfen, spielen dabei eine zentrale Rolle. Auf der anderen Seite gehört jedoch auch dazu, den Jugendlichen in der Vorbereitung ein nicht auf einen Beruf beschränktes Verständnis der „Überprüfung von Eignungen und Neigungen“ (WKO 2019) mit auf den Weg zu geben und sie auch auf Herausforderungen wie den Umgang mit Kolleg_innen vorzubereiten.

Vor dem Hintergrund der (erstmaligen oder frühen) Konfrontation mit den Strukturen und Restriktionen der Arbeitswelt, wird auch der bleibende Eindruck verständlich, den die notwendigen Anpassungsleistungen, welche Jugendliche im Betriebspraktikum zu erbringen hatten, bei einigen von ihnen hinterlassen haben. Körperliche Beanspruchung, kurze Pausen und lange Arbeitszeiten wurden als starke Belastungen wahrgenommen. Dieser Aspekt des Arbeitswelterlebens im Praktikum, war bereits in Ahrens (2007) Untersuchungen zentral. Noch vor dem inhaltlichen Einblick in Berufe beschäftigte die betreffenden Jugendlichen der „Schock“ (Ahrens 2007, S. 195) der Konfrontation mit den Zumutungen der Erwerbsarbeit als solcher. Diesen erlebten sie vor dem Hintergrund des gewohnten Schulalltags, der ihre Normalitätserwartungen prägte. Besonders interessant war in diesem Zusammenhang, wie deutlich dieses Arbeitswelterleben auch die ‚Lehren‘ für zukünftige Übergänge beeinflusste, welche die Jugendlichen aus dem Praktikum zogen. In ihren Reflexionen äußerten einige deutlichen Widerstand gegen die Erwerbsarbeit. Sie versuchten den Arbeitseinstieg zu verzögern und auch in den kommenden Übergängen in der Schule zu verbleiben, welche als „angenehmer“ oder „weniger anstrengend“ erlebt wurde. Den im Praktikum kennengelernten Beruf schlossen sie quasi stellvertretend für die Erwerbsarbeit als zukünftigen Beruf aus. Dieses Ergebnis überrascht: Seit der wegweisenden Ethnographie „Learning to Labour“ von Paul Willis, der bei Working-Class Jugendlichen einer Art Hauptschule im England der 1970er Jahre eine ausgeprägte „Gegenschulkultur“ und Sehnsucht nach dem Einstieg in das ‚echte Leben‘ der Erwerbsarbeit analysiert hatte (Willis et al. 2013), wird bei Schüler_innen aus ähnlichen sozialen Hintergründen eine Distanz zur Schule angenommen. In aktueller Forschung zu Hauptschüler_innen wird der Wunsch nach baldigem und gesicherten Berufseinstieg zudem vor dem Hintergrund vorenthaltener Anerkennung in der Schule und des Wissens um prekäre Zukunftsaussichten analysiert (vgl. Wellgraf 2012; Völcker 2014). Im vorliegenden Beispiel scheint sich die Dynamik umgekehrt zu haben: Zumindest für die Mehrheit der Jugendlichen ist institutionell eine schnelle Einmündung in eine Ausbildung nach der NMS vorgesehen. Damit ist die Aufgabe einer frühen Berufswahl verknüpft, wozu die Berufspraktischen Tage beitragen sollen. Angesichts der ‚schockartigen‘ Erfahrung der Erwerbsarbeit entwickelten einige Jugendliche einen widerständigen Umgang mit dieser Anforderung, der sich in dem Vorhaben äußert, sich der frühen Berufswahl und Einmündung in die Erwerbsarbeit zu entziehen. Im Gegensatz zu den Jugendlichen aus Willis klassischer Studie, fieberten sie jedoch keinem positiven Gegenentwurf entgegen (was in ihrem Falle die Matura oder ein Studium darstellen könnte), sondern wählten den möglichst langen Verbleib in der Schule als ‚kleineres Übel‘.

10 Fazit

Unter dem Gesichtspunkt der Agency jugendlicher Akteure konnte in dieser Arbeit eine Forschungsperspektive entwickelt werden, die sich für die Analyse des Handelns von Wiener NMS-Schüler_innen in den Berufspraktischen Tage als fruchtbar erwiesen hat und eine geeignete Erweiterung zum bisherigen Fokus der Forschung auf die Berufswahl darstellt.

Die empirischen Ergebnisse zeichnen ein differenziertes Bild von Handlungsbefähigungen der Jugendlichen in den BPT und erhellen gleichzeitig die kontextuellen Bedingungen für deren Entwicklung. Im Mittelpunkt standen dabei die vielfältigen Aushandlungs- und Vermittlungsprozesse, in welchen die Jugendlichen angesichts der Anforderungen der Stellensuche, des Handelns im Betrieb und der nachträglichen Reflexion der Praktikumserfahrungen, handlungsfähig wurden. Handlungsbefähigung(en) konnten in diesem Zusammenhang vor Allem als dynamisches Wechselspiel von objektiven Strukturen und der subjektiven Bezugnahme auf diese verstanden werden.

Die Sphäre der Erwerbsarbeit trat vielen Jugendlichen im häufig erstmaligen Kontakt als eine fremde Welt entgegen. Sie waren also darauf angewiesen, Punkte lebensweltlicher Anknüpfung zu schaffen und Umgangsweisen mit komplexen und anspruchsvollen, teilweise unvorhergesehenen Anforderungen zu entwickeln.

Jugendliche Handlungsbefähigung zeigte sich in den Berufspraktischen Tagen zwischen den Aspekten langfristiger (berufs-) biographischer Gestaltung und gegenwartsbezogener bzw. situativer Alltagsbewältigung oszillierend. Insbesondere zukunftsbezogenes, langfristig zielverfolgendes Handeln stellte sich in diesem Kontext als sehr voraussetzungsreich dar.

In diesen Ergebnissen weist die hier skizzierte Forschung über den Gegenstand der Berufspraktischen Tage hinaus. Anhand des Beispiels konnten Aspekte jugendlicher Handlungsbefähigung beschrieben werden, welche auch im breiteren Kontext des Handelns Jugendlicher im Übergang – insbesondere in die Arbeitswelt - relevant sind.

Gleichzeitig hat die Analyse eine Reihe von Fragen aufgeworfen, deren Beantwortung weiterer Forschung bedürfte. Als dringlichste Aufgabenstellung erscheint in diesem Zusammenhang, die hier skizzierten Ergebnisse systematisch zu Strukturen sozialer Ungleichheit in Bezug zu setzen.

Pädagogisch-didaktische Fragestellungen waren nicht Thema dieser Arbeit und entsprechende Empfehlungen sollen klarerweise Expert_innen überlassen bleiben. Dennoch könnten einige der beschriebenen Ergebnisse auch als Ausgangspunkte für pädagogisch-praktischen Überlegungen zur Begleitung Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt von Interesse sein. Denn auch für die Praxis birgt die Agency-Perspektive Potentiale: Die Handlungsbefähigungen Jugendlicher in den Mittelpunkt zu stellen macht bestehende, bisher wenig beachtete Befähigungen und Formen sozialen Handelns sichtbar, was Unterstützungsmaßnahmen beim Übergang in die Arbeitswelt erlaubt, an der Empirie jugendlichen Handelns und ihrer Potentiale anzuknüpfen - indem z.B. die Bedeutung und das Potential gegenwartsbezogener, kurzfristiger Bewältigung erkannt wird; oder die kollektive, interaktive Dimension von Handlungsbefähigungen insbesondere durch Peers explizit in politische Maßnahmen einbezogen wird. Das häufig normative Leitbilder prägende,

langfristig-zielorientierte und biographisch gestaltende Handeln muss als sehr voraussetzungsvoller Aspekt von jugendlicher Handlungsbefähigung verstanden werden. In seinem Kern, so hat sich am Beispiel der Berufspraktischen Tage gezeigt, stehen Reflexions- und Lernprozesse. Diese gelte es systematisch anzuregen und zu bestärken, aus ihrer engen Fokussierung auf die Berufswahl zu lösen und hin zu einer breiteren, subjektiv begründeten Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt zu führen.

Literatur

Ahrens, Daniela. 2007. Anspruch und Wirklichkeit von Betriebspraktika als Instrument schulischer Berufsorientierung. In *Bildung und Berufsorientierung: der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung, Bildungssoziologische Beiträge*, Hrsg. Heike Kahlert und Jürgen Mansel, 185 – 206. Weinheim: Juventa.

Althusser, Louis, Frieder Otto Wolf, und Louis Althusser. 2016. *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. 2., unveränd. Aufl. Hamburg: VSA-Verl.

Bacher, Johann et al., Hrsg. 2014. *Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“*. Wien: ÖGB Verlag.

Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
Barnes, Barry. 2000. *Understanding agency: social theory and responsible action*. London ; Thousand Oaks, Calif: Sage.

Behrens, Gerd. 1985. *Betriebspraktikum*. Hannover: Verlag Druck-Team.

Beinke, Lothar. 1978. *Das Betriebspraktikum: Darst. u. Kritik e. pädagogischen Konzeptes zur Berufswahlhilfe*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Beinke, Lothar, und Uwe Wascher. 1993. *Unterrichtsthema Berufswahl: Didaktik und Methodik ; ein Handbuch für den Berufswahlunterricht in allen Schulformen*. 1. Aufl. Darmstadt: Winkler.

Bergzog, Thomas. 2006. Beruf fängt in der Schule an Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. *BWP*.

Biedermann, Horst, Christoph Weber, Barbara Herzog-Punzenberger, und Arvid Nagel. 2016. Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. *Bruneforth M.*: Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen-.

Biesta, Gert, und Michael Tedder. 2007. Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults* 39: 132–149.

BMB. 2016. Bildungswege in Österreich 2016/17. 40.

BMBWF. 2019. Die Neue Mittelschule. Online unter:
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/nms/index.html>, zuletzt abgerufen am 30.07.2019

BMBWF. 2018. Realbegegnungen. Online unter:
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/umsetzung/realbegegnungen.html>, zuletzt abgerufen am 30.07.2019

BMBWK. 2002. *Berufsorientierung nach dem Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung I/8, Sonderpädagogik.

Online unter:

https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/rg/realbegegnungen_aso_18280.pdf?61ecit,
zuletzt abgerufen am 30.07.2019

Böhnisch, Lothar. 1993. *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters: eine Einführung*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.

Clausen, John S. 1991. Adolescent Competence and the Shaping of the Life Course. *American Journal of Sociology* 96: 805–842.

Crockett, Lisa J. 2002. *Agency, motivation, and the life course: volume 48 of the Nebraska Symposium on Motivation, [2000]*. Hrsg. Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, Neb.: Univ. of Nebraska Press.

Daubenmerkl, Siegfried, und Heinrich Nieder. 1984. Betriebspraktikum und Berufswahl aus Sicht der Berufsberatung. In *Das Betriebspraktikum für Schüler und Lehrer: Konzepte, Erfahrungen, Arbeitshilfen*. Hrsg. von Hartmut Beck [u.a.], Hrsg. Hartmut Beck. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Eder, Ferdinand, Herbert Altrichter, Franz Hofmann, und Christoph Weber. 2015. *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten.: Forschungsbericht*.

Elder, Glen H. 1998. The Life Course as Developmental Theory. *Child Development* 69: 1.

Elder, Glen H. 1995. The life course paradigm: Social change and individual development. In *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development.*, Hrsg. Phyllis Moen, Glen H. Elder und Kurt Lüscher, 101–139. Washington: American Psychological Association.

Emirbayer, Mustafa, und Ann Mische. 1998. What Is Agency? *American Journal of Sociology* 103: 962–1023.

Eßer, Florian. 2008. Agency und generationale Differenz.: Einige Implikationen der Kindheitsforschung für die Sozialpädagogik. In *Vom Adressaten zum Akteur: Soziale Arbeit und Agency*, Hrsg. Hans Günther Homfeldt, Wolfgang Schröer und Cornelia Schweppe, 133–154. Verlag Barbara Budrich.

Euroguidance Österreich. 2014. Das Österreichische Bildungssystem. Online unter: <https://www.bildungssystem.at/>, zuletzt abgerufen am 30.07.2019

Evans, Karen. 2007. Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology* 42: 85–93.

Evans, Karen. 2002. Taking Control of Their Lives? The Youth, Citizenship and Social Change Project. *European Educational Research Journal* 1: 497–521.

Feldhoff, Jürgen, und P. Ulich Bosse, Hrsg. 1992. *Projekt Betriebspraktikum: Berufsorientierung im Problemzusammenhang von Rationalisierung und Humanisierung der*

Arbeit ; Lehrerhandbuch zur Didaktik, Methodik, Organisation. 2. Aufl., 3. Dr. Düsseldorf: Schwann.

Ferchhoff, Wilfried, und Bernd Dewe. 2016. Entstrukturierung und Entgrenzung der Jugendphase. In *Ent-Grenztes Heranwachsen*, Hrsg. Ulrike Becker, Henrike Friedrichs, Friederike von Gross und Sabine Kaiser, 31–50. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Finlay, Linda. 2002. Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research* 2: 209–230.

Flecker, Jörg, Andrea Jesser, Barbara Mataloni, Maria Pohn-Lauggas, Christoph Reinprecht, Maria Schlechter, Andre Schmidt, Susanne Vogl und Ulrike Zartler. 2017a. Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt. Teil 1: Theoretische Ausgangspunkte für eine Untersuchung in Wien. *IfS Working Papers 04/2017*, Hrsg. Mirjam Pot, Cornelia Schadler. Institut für Soziologie. Wien.

Flecker, Jörg, Andrea Jesser, Barbara Mataloni, Maria Pohn-Lauggas, Christoph Reinprecht, Maria Schlechter, Andre Schmidt, Susanne Vogl und Ulrike Zartler. 2017a. Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt. Teil 2: Forschungsdesign und methodische Überlegungen einer Untersuchung in Wien. *IfS Working Papers 05/2017*, Hrsg. Mirjam Pot, Cornelia Schadler. Institut für Soziologie. Wien

Flick, Uwe. 2017. *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*. Originalausgabe, 8. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Froschauer, Ulrike, und Manfred Lueger. 2003. *Das qualitative Interview: zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: facultas.wuv.

Fuchs-Dorn, Anke. 2013. *Den Schulabschluss schaffen: Erfolgsbedingungen einer schulischen Fördermaßnahme*. Wiesbaden: Springer VS.

Gaul, Bernhard, Jürgen Christandl, und Ute Brühl. 2018. Neue Mittelschule: „Eine verlorene Generation“. *kurier.at*. Online unter: <https://kurier.at/politik/inland/neue-mittelschule-eine-verlorene-generation/186.477.596>, zuletzt abgerufen am 30.07.2019

Gecas, Viktor. 2003. Self-Agency and the Life Course. In *Handbook of the Life Course*, Hrsg. Jeylan T. Mortimer und Michael J. Shanahan, 369–388. Boston, MA: Springer US.
Gergen, Kenneth J. 1995. Postmodernism as a humanism. *The Humanistic Psychologist* 23: 71–82.

Geßner, Thomas. 2003. *Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz: zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt*. Münster: Lit.

Giddens, Anthony. 1984. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge [Cambridgeshire]: Polity Press.

Globisch, Claudia, und Fabian Madlung. 2017. Aktivierende Sozialpolitik zwischen Systemimperativ und Eigensinn: Eine Untersuchung der Effekte und Aneignungen der Bedarfsorientierten Mindestsicherung in Österreich. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 42: 321–343.

Groholsky, Gerlinde. 1979. *Berufspraktische Wochen in Österreich : [(„Schnupperlehren“)]*. Wien: Österreichisches Institut Bildung und Wirtschaft.

Grundmann, Matthias, Hrsg. 2006a. *Handlungsbefähigung und Milieu: zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Berlin: Lit.

Grundmann, Matthias. 2006b. *Sozialisation: Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UVK Verl.-Ges.

Heinz, Walter R. 1995. *Arbeit, Beruf und Lebenslauf: eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim München: Juventa Verlag.

Heinz, Walter R. 2000. Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In *Biographische Sozialisation*, Hrsg. Erika M Hoerning, 165–186. Berlin, Boston: De Gruyter.

Hitlin, Steven, und Glen H. Elder. 2006. Agency: An Empirical Model of an Abstract Concept. *Advances in Life Course Research* 11: 33–67.

Hitlin, Steven, und Glen H. Elder. 2007. Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory* 25: 170–191.

Hitlin, Steven, und Charisse Long. 2009. Agency as a Sociological Variable: A Preliminary Model of Individuals, Situations, and the Life Course. *Sociology Compass* 3: 137–160.

Holtgrewe, Ursula. 2009. Narratives Interview. In *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*, Hrsg. Stefan Kühl, Petra Strodtholz und Andreas Taffertshofer, 57–77. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hurrelmann, Klaus. 2013. Das „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ in der Sozialisationsforschung. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 82–98.

Hurrelmann, Klaus. 2012. Jugendliche als produktive Realitätsverarbeiter: zur Neuausgabe des Buches „Lebensphase Jugend“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 89–100.

Hurrelmann, Klaus, und Dieter Ulich, Hrsg. 1980. *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim ; Basel: Beltz.

Hürtgen, Stefanie, und Stephan Voswinkel. 2012. Subjektivierung der Biographie. Lebensorientierungen und Anspruchshaltungen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 37: 347–365.

Ipfling, Heinz-Jürgen. 1984. Die Profilierung der Hauptschule durch praktisches Lernen. Möglichkeiten und Grenzen eines Konzeptes. In *Das Betriebspraktikum für Schüler und Lehrer: Konzepte, Erfahrungen, Arbeitshilfen*. Hrsg. von Hartmut Beck [u.a.], Hrsg. Hartmut Beck, 7–11. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Jetzinger, Laurenz. 2018. „Jugendliche in der 'Berufswahl' : eine qualitative Untersuchung zur Bedeutung der Berufspraktischen Tage“. Masterarbeit, Wien: Universität Wien.

Kazepov, Yuri, Ruggero Cefalo, und Ralph Chan. 2019. Die verschiedenen Wege nach der Pflichtschule. Österreich im Vergleich. In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder. Wien: Vienna University Press (im Erscheinen).

Kelle, Udo. 2008. *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

King, Anthony. 2006. How Not to Structure a Social Theory: A Reply to a Critical Response. *Philosophy of the Social Sciences* 36: 464–479.

King, Laura A. 1998. Personal Goals and Personal Agency. In *Personal Control in Action*, Hrsg. Mirosław Kofta, Gifford Weary und Grzegorz Sedek, 109–128. Boston, MA: Springer US.

King, Vera. 2013. *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Knecht, Alban, und Franz-Christian Schubert, Hrsg. 2012. *Ressourcen im Sozialstaat und in der sozialen Arbeit: Zuteilung - Förderung - Aktivierung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kristiansen, Marcus H. 2014. Agency as an empirical concept. An assessment of theory and operationalization. *Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute (NIDI) Working Papers* 40.

Kudera, Werner, Sylvia Dietmaier-Jebara, und Projektgruppe Alltägliche Lebensführung, Hrsg. 1995. *Alltägliche Lebensführung: Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung*. Opladen: Leske + Budrich.

Kupser, Paul. 1984. Das Betriebspraktikum in der Arbeitslehre. In *Das Betriebspraktikum für Schüler und Lehrer: Konzepte, Erfahrungen, Arbeitshilfen*. Hrsg. von Hartmut Beck [u.a.], Hrsg. Hartmut Beck, 12–30. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Loyal, Steven. 2003. *The sociology of Anthony Giddens*. London; Sterling, Va.: Pluto Press.

Mahl, Franciska, Birgit Reißig, und Tabea Schlimbach. 2014. Das Zusammenspiel von sozialer Herkunft und individuellen Handlungsstrategien beim Übergang Schule – Berufsausbildung. *Sozialer Fortschritt* 63: 90–96.

Markus, Hazel, und Paula Nurius. 1986. Possible selves. *American Psychologist* 41: 954–969.
Marshall, Victor W. 2005. Agency, Events, and Structure at the End of the Life Course.

Advances in Life Course Research 10: 57–91.

Mauthner, Natasha S., und Andrea Doucet. 2003. Reflexive Accounts and Accounts of Reflexivity in Qualitative Data Analysis. *Sociology* 37: 413–431.

Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Philipp. 2010. Qualitative Inhaltsanalyse. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Hrsg. Günter Mey und Katja Mruck, 601–613. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, Philipp, und Thomas Fenzl. 2014. Qualitative Inhaltsanalyse. In *Handbuch der Methoden empirischer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Merten, Klaus. 1995. *Inhaltsanalyse: Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. 2., verbesserte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Mertens, Dieter. 1988. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument: Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 1988(22) 33–46.

Mertens, Dieter. 1974. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7. Jahrgang: 36–43.

Mick, Carola. 2012. Das Agency-Paradigma. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr, 527–541. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mrkvicka, Helga, und Monika Thum-Kraft. 1983. *Der Betrieb als Berufswahlhelfer : Betriebserkundung und berufspraktische Woche*. Wien: Österreichisches Institut Bildung und Wirtschaft.

Müller-Ruckwitt, Anne. 2008. „Kompetenz“ - *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: Ergon-Verl.

Nagy, Gertrud. 2015. Angst der Mittelschicht vor der Gesamtschule? Ergebnisse einer Fallstudie zu Postings im Standard online. *WISO* 18.

Ostendorf, Annette, Bettina Dimai, Christin Ehrlich, und Hannes Hautz. 2018. *Den Lernraum Betriebspraktikum gemeinsam öffnen*. innsbruck University Press.

Platte, Hans Kaspar. 1981. *Betriebspraktika in schulischen Ausbildungsgängen*. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.

Preis, Nina, Frauke Niebl, und Ludwig Stecher. 2012. Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme. 32.

Probst, Juliane. 2010. Positive Peer Kultur in der Berufsorientierung Hrsg. Deutsches Institut

für Internationale Pädagogische Forschung. *pedocs - open access Erziehungswissenschaften* 14.

Raithelhuber, Eberhard. 2018. Agency. In *Soziale Arbeit*, Hrsg. Gunther Graßhoff, Anna Renker und Wolfgang Schröer, 531–544. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
Raithelhuber, Eberhard. 2008. Von Akteuren und agency – eine sozialtheoretische Einordnung der structure/agency-Debatte. In *Vom Adressaten zum Akteur: Soziale Arbeit und Agency*, Hrsg. Hans Günther Homfeldt, Wolfgang Schröer und Cornelia Schweppe, 17–46. Verlag Barbara Budrich.

Reißig, Birgit. 2018. Übergänge in die Arbeitswelt und soziale Ungleichheit: Neue Normalitäten und alte Barrieren. *Sozial Extra* 42: 46–49.

Reul, Günther, und Klaus Schneidewind. 1989. Das Betriebspraktikum. Eine technokratisch funktionierende, didaktisch noch unterentwickelte Unterrichtsform. *Arbeiten und Lernen - Unterricht im Lernfeld Arbeitslehre*. 10–15.

Rosenthal, Gabriele, Michaela Köttig, Nicole Witte, und Anne Blezinger. 2006. *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*.

Roth, Heinrich. 1971. *Pädagogische Anthropologie, Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover [u.a.]: Schroedel.

Scherr, Albert. 2013. Agency – ein Theorie- und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? In *Adressaten, Nutzer, Agency*, Hrsg. Gunther Graßhoff, 229–242. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Scherr, Albert. 2009. *Jugendsoziologie: Einführung in Grundlagen und Theorien*. 9., erweiterte und umfassend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Schudy, Jörg, Hrsg. 2002. *Berufsorientierung in der Schule: Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt.

Schütze, Fritz. 1983. Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 283–293.

Schütze, Fritz. 1976. Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung*, Hrsg. Ansgar Weymann, 159–260. München: Fink.

Seale, Clive. 1999. *The quality of qualitative research*. London ; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Seidel, Conrad. 2018. Susanne Wiesinger: Die Lehrerin, die dem konservativen Islam entgegentritt. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000087160580/susanne-wiesinger-eine-lehrerin-die-dem-islam-entgegentritt>, zuletzt abgerufen am 30.07.2019

Sewell, William H. 1992. A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology* 98: 1–29.

Shanahan, Michael J., und Kathryn E. Hood. 1999. Adolescents in Changing Social Structures: Bounded Agency in Life Course Perspective. In *Negotiating Adolescence in Times of Social Change*, Hrsg. Lisa J. Crockett und Rainer K. Silbereisen, 123–134. Cambridge: Cambridge University Press.

Statistik Austria. 2018. *Bildung in Zahlen 2016/17. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.

Stauber, Barbara, Axel Pohl, und Andreas Walther, Hrsg. 2007. *Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Juventa-Verl.

Stauber, Barbara, und Andreas Walther. 2006. De-standardised pathways to adulthood: European perspectives on informal learning in informal networks. *Papers. Revista de Sociologia* 79: 241.

Steiner, Mario, Gabriele Pessl, und Johannes Karaszek. 2015. *Ausbildung bis 18: Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe: Projektbericht, Research Report*. Wien: Verlag des ÖGB GmbH.

Vogl, Susanne, Michael Parzer, Franz Astleithner, und Barbara Mataloni. 2019. Heterogenität am Ende der Neuen Mittelschule: Unterschiedliche Ausgangspositionen Jugendlicher. In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder. Wien: Vienna University Press (im Erscheinen).

Völcker, Matthias. 2014. „Und dann bin ich auch noch Hauptschule gekommen...“: über die identitären Folgen der Hauptschulzugehörigkeit. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Voß, G. Günter. 1995. Entwicklung und Eckpunkte des theoretischen Konzepts. In *Alltägliche Lebensführung*, Hrsg. Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“, 23–43. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Walther, Andreas, Barbara Stauber, und Axel Pohl. 2009. *UP2YOUTH. Youth – Actor of Social Change. Final Report*. Tübingen: Institut für Regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS).
Wellgraf, Stefan. 2012. *Hauptschüler. Zur Gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: Transkript.

Wensierski, Hans-Jürgen von, Christoph Schützler, und Sabine Schütt. 2005. *Berufsorientierende Jugendbildung: Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte*. Weinheim München: Juventa Verlag.

Willis, Paul E., Albert Scherr, und Frigga Haug. 2013. *Learning to labour: Spaß am Widerstand*. 1. Auflage, aktualisierte Neuauflage. Hamburg: Argument Verlag.

Wischmann, Anke. 2010. *Adoleszenz - Bildung - Anerkennung: adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung*. Wiesbaden: VS-Verl.

WKO. 2019. Berufspraktische Tage. Online unter: https://www.wko.at/service/arbeitsrecht-sozialrecht/Berufspraktische_Tage.html, zuletzt abgerufen am 30.07.2019

Wöhrer, Veronika, Jörg Flecker, Andrea Jesser, Barbara Mataloni, und Andre Schmidt. 2019. One study, three objectives: generating qualitative longitudinal data for secondary analyses with students as researchers. *(eingereicht)*.

Zartler, Ulrike, Susanne Vogl, und Veronika Wöhrer. 2019. Familie als Ressource? Perspektiven Jugendlicher auf die Rollen ihrer Eltern bei Bildungs- und Berufsentscheidungen. In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder. Wien: Vienna University Press (im Erscheinen).

Zinnecker, Jürgen. 2003. Jugend als Moratorium. In *Jugendzeit — Time Out?*, Hrsg. Heinz Reinders und Elke Wild, 37–64. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anhang

1. Interviewleitfaden (Auszüge)

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	<i>Kannst Du mir mehr von Deiner Familie erzählen?</i> <u>Nachfragen:</u> - Wer gehört eigentlich aller zu Deiner Familie dazu? <u>Nachfragen nach Erlebnissen mit Personen:</u> - 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?
Kindheit	<i>Kannst Du mir von Erlebnissen erzählen, als Du ein Kind warst?</i>
Freund/innen	<i>Kannst Du mir von Deinen Freund/innen erzählen?</i> <u>Nachfragen nach Erlebnissen mit Personen:</u> - Du hast XY erwähnt, magst Du mir von Erlebnissen mit ihm/ihr erzählen?
Freizeit/ Hobby	<i>Kannst Du mir erzählen, wie Du Deine Freizeit verbringst?</i> <u>Nachfragen nach Orten:</u> - Du hast von xy erzählt. Kannst Du mir mehr über den Ort erzählen, wo Du/ihr das macht?

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?

Schule	Kannst Du mir von Deinen Erfahrungen und Erlebnissen in der Schule erzählen? <u>Jedenfalls nachfragen:</u> - VERLAUF: Welche frühen Erinnerungen hast Du an die Schule und was hast Du bis heute so erlebt? - Kannst Du mir von Situationen erzählen, die Du in der Schule als schwierig erlebt hast? - Kannst Du mir davon erzählen, was Du in der Schule als schön erlebt hast?
Berufspraktische Tage	Du hattest ja bereits die berufspraktischen Tage. Kannst Du mir von Deinen Erlebnissen in diesen Tagen erzählen?
Zukunftsvorstellungen	Kannst Du mir davon erzählen, was Du Dir für Dein weiteres Leben wünschst?
Kindheitsvorstellungen	Erinnerst Du Dich an Deine allerersten Zukunftswünsche als Kind und magst Du mir davon erzählen, was Du Dir damals für die Zukunft vorgestellt hast?
Familie	Kannst Du mir davon erzählen, wie Du Dir Dein Familienleben in der Zukunft vorstellst?
Beruf	Kannst Du mir davon erzählen, wie Du Dir einen guten Job vorstellst? Kannst Du mir davon erzählen, wie Du Dir Dein berufliches Leben erwartest? Es geht um das Feld zwischen idealisierten (Kindheits-)Wünschen für die Zukunft und realistischeren Erwartungen aus Sicht der Jugendlichen.
Übergang	Kannst Du mir erzählen, was Du nach dem Schuljahr machen möchtest? <u>Jedenfalls nachfragen:</u> - Könntest du mir mehr zu dieser Entscheidung erzählen und wie es dazu gekommen ist?
Einflussfaktoren	Kannst Du mir von Erlebnissen oder Situationen erzählen, die für diese Entscheidung wichtig waren?
Soziales Umfeld	Kannst Du mir davon erzählen, mit wem Du aller über die Zeit nach der 4. Klasse gesprochen hast? <u>Trichterfragen:</u> - Kannst du dich noch an eine Situation erinnern, in der du mit xy darüber gesprochen hast, was du später machen willst? - Du hast davon erzählt, dass Du mit xy über die Zeit nach der Schule gesprochen

Abstract

Anhand des Handelns von Wiener NMS Schüler_innen im Betriebspraktikum der Berufspraktischen Tage (BPT), lassen sich zentrale Aspekte jugendlicher Agency - vor dem Hintergrund der Diagnosen von Individualisierung, De- und Re-Standardisierung der Übergänge der Jugendphase - exemplarisch untersuchen. Mit dem Begriff der „Handlungsbefähigung(en)“, kann Agency jugendlicher Akteure dabei nicht-substantialistisch als eine Befähigung verstanden werden, welche von konkreten Akteuren in spezifischen Situationen und Handlungskontexten errungen werden muss. Entscheidend dafür sind die vielfältigen Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse, in welchen sich junge Menschen auf ihre Handlungsbedingungen beziehen. Um das bisher wenig erforschte Handeln und Erleben Jugendlicher in den BPT aus einer Agency-Perspektive nachzuvollziehen, wurden 107 Interviews mit Schüler_innen aus Neuen Mittelschulen in Wien inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Analyse zeigt im Gegensatz zu rein betriebszentrierten Perspektiven, dass die sowohl das Handeln im Betrieb, als auch die eigenverantwortliche Stellensuche und die nachträgliche Reflexion der Praktikumserfahrungen als zentrale, relativ autonome Handlungsfelder in den BPT verstanden werden konnten. Jugendliche Handlungsbefähigung oszillierte zwischen den Aspekten (berufs-) biographischer Zukunftsgestaltung und gegenwartsbezogener Alltagsbewältigung. Insbesondere zukunftsbezogenes, langfristig zielverfolgendes Handeln stellte sich dabei als sehr voraussetzungsvoll dar. Damit Jugendliche im Kontakt mit der zumeist fremden Sphäre der Erwerbsarbeit Handlungsbefähigung(en) entwickeln konnten, waren Punkte lebensweltlicher Anknüpfung von größter Bedeutung. Auch Widerstand gegen die Erwerbsarbeit und ihre Anforderungen wurde artikuliert. Die Ergebnisse lassen eine Agency-fokussierende Perspektive auch als geeignete Erweiterung bisheriger, zumeist auf die Berufswahl beschränkte Sichtweisen auf das Betriebspraktikum erscheinen.