



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Auf geraden Bahnen?“
Bildungsverläufe von Neuen Mittelschulen Schüler:innen mit
geringen elterlichen Unterstützungsressourcen

verfasst von / submitted by

Monika Leichtling, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066 905

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

Masterstudium Soziologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Danksagung

„Etwas zu machen, wie man es macht, bedeutet, es anders zu machen als andere, aber ohne sich zwingend abheben zu wollen. Um zu verstehen, was jemand tut, muß man begreifen, daß er etwas anderes nicht tut“ (Bourdieu – Soziologie ist ein Kampfsport Carles 2009)

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich auf unterschiedliche Art und Weise bei der Erstellung dieser Arbeit und im Laufe des gesamten Studiums unterstützt haben. Ein großer Dank gilt meinen Eltern, die mir ermöglicht haben, meiner Neugier im Rahmen eines Studiums nachzugehen. Meinen Freund:innen danke ich für die fachliche und emotionale Unterstützung im gesamten Studium. Claudia und Fynn danke ich nicht nur für das Korrekturlesen, sondern auch für das Diskutieren, Zuhören und Dasein.

Ein besonderer Dank gilt Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer für die stets konstruktive Kritik, hilfreichen Tipps und Anregungen während des gesamten Schreibprozesses. Zudem möchte ich den Interviewpartner:innen des Projektes „Wege in die Zukunft“ danken, ohne diese wäre die vorliegende Masterarbeit nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
1.1 Hintergrund: Das Projekt „Wege in die Zukunft“	6
1.2 Die Neue Mittelschule und die Wege danach.....	8
1.3 Gliederung der Arbeit.....	10
2. Theoretische Rahmung und Forschungsstand	11
2.1 Bourdieus Konzeption des Habitus	12
2.1.1 Die drei Formen des Kapitals.....	13
2.1.2 Der soziale Raum - Möglichkeitsraum.....	16
2.1.3 Die Illusion der Chancengleichheit	18
2.2 Die Bedeutung von Bildung im Lebensverlauf	20
2.2.1 Bildungsaspirationen	20
2.2.2 Von Bildungsaspirationen zu Bildungsorientierungen	24
2.2.3 Bildungs- und Berufsorientierungen im Kontext Familie	25
2.3 Handlungsfähigkeit und biografisches Handeln Jugendlicher.....	29
2.3.1 Das Agency-Konzept	29
2.3.2 Handlungsfähigkeit Jugendlicher	32
3. Datengrundlage und Methodisches Vorgehen	34
3.1 Das Erhebungsinstrument aus dem Projektkontext	35
3.1.1 Fallauswahl	36
3.1.2 Umgang mit Sekundärdaten.....	37
3.2 Auswertungsmethode	39
3.2.1 Grundlagen der Dokumentarische Methode	40
3.2.2 Vorgehen der Dokumentarischen Methode	43
3.3 Die Dokumentarische Methode in der Längsschnittanalyse.....	47
4. Ergebnisse.....	50
4.1 Rekonstruktion der Bildungsorientierungen im Längsschnitt.....	50
4.1.1 Bildungsorientierungen Adel.....	50
4.1.2 Bildungsorientierung Alexander.....	64
4.1.3 Bildungsorientierungen Suresh	77
4.2 Bedeutung der Familie für den Bildungsverlauf.....	84
4.4 Der Stellenwert von signifikanten Anderen für den Bildungsverlauf.....	90
4.5 Einfluss der Covid-19 Pandemie auf den Bildungsverlauf.....	95

5. Zusammenfassung..... 99

6. Fazit und Ausblick..... 104

Literaturverzeichnis..... 105

Abbildungsverzeichnis..... 114

Anhang..... 115

 Abstract Deutsch115

 Abstract English116

1. Einleitung

In der heutigen Wissensgesellschaft ist die Ressource Bildung ein zentrales Gut für den Zugang zu sozialen Positionen und gesellschaftlicher Teilhabe. Die erworbenen Bildungsabschlüsse entscheiden maßgeblich über die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und damit den Chancen auf ein gutes Leben (Barlösius 2018). So schlägt sich eine höhere Bildung zum einen in höheren Einkommen nieder und reduziert zum anderen das Risiko von Arbeitslosigkeit. Ausschlaggebend für den Zugang zu Bildung und damit die Möglichkeit, entsprechende Bildungsabschlüsse zu erwerben, sind insbesondere herkunftsbezogene Aspekte. Die soziale Herkunft ist entscheidend für die Ausstattung von unterschiedlichen Ressourcen und bedingt somit die Startvoraussetzungen für die Bildungslaufbahn. Der Soziologe Pierre Bourdieu (1983) bezeichnet unterschiedliche Ressourcen als Kapital und sieht diese dafür verantwortlich, dass das Leben nicht wie ein einfaches Glückspiel verläuft, sondern bis zu einem bestimmten Grad vorgezeichnet ist. In welchem Umfang unterschiedliche Kapitalsorten zur Verfügung stehen, ist nicht zufällig, sondern unterliegt in erster Linie familiärer Vererbung. Folglich starten nicht alle Kinder ihre Schullaufbahn mit derselben Ausstattung an Kapital, wodurch bereits zu Beginn der Bildungsbiografie soziale Ungleichheiten entstehen. Aus den ungleichen Startvoraussetzungen folgt, dass nicht für alle dieselbe Wahrscheinlichkeit im Erreichen gesetzter Ziele besteht. Die Positionierung im sozialen Raum prägt zudem die Wahrnehmung und die Bewertungen der eigenen Möglichkeiten. So scheint es für Jugendliche aus einem Akademiker:innenhaushalt viel naheliegender, ein Studium aufzunehmen als für Jugendliche aus einem Arbeiter:innenhaushalt (Wöhrer 2020, S. 47). Das Bildungssystem allerdings agiert auf diese Unterschiede mit einer formalen Gleichbehandlung, wodurch soziale Ungleichheiten verschleiert und mit einer individuellen Begabung legitimiert werden. In meritokratischer Logik wird suggeriert, dass Leistungen auf Fleiß und Begabungen Einzelner zurückzuführen sind (Solga 2013). Bestehende Bildungsungleichheiten werden durch das Bildungssystem legitimiert und weiter reproduziert. Allerdings betont Bourdieu, dass es nicht ausreicht, ausschließlich die Institution Schule in den Blick zu nehmen, sondern ebenfalls die dahinterliegenden Mechanismen zu analysieren. Insbesondere kulturelles Kapital, in Form von familiärer Unterstützungsleistung, hat einen zentralen Stellenwert in der Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem (Bourdieu 2001, S. 26, Ecarius 2009, S. 14f.). In der Formung von Bildungsorientierungen und Bildungsaspirationen nehmen Eltern von Jugendlichen eine zentrale Rolle ein (Busse 2010). So hat eine Studie der Bertelsmannstiftung erneut bestätigt, dass Eltern die wichtigsten Unterstützer:innen bei der Berufswahl von Jugendlichen darstellen (Andresen et al. 2021)

Insbesondere die quantitative Sozialforschung zeigt einen positiven Zusammenhang zwischen den Bildungsaspirationen der Eltern, dem soziökonomischen Status der Familie und den Aspirationen der Kinder (Paulus & Blossfeld 2007). Neben den Aspirationen und dem soziökonomischen Status der Eltern spielt auch die Unterstützungsleistung von Eltern eine wichtige Rolle in der Umsetzung von Bildungsorientierungen.

Darunter fallen kognitive, materielle, emotionale und ideelle Unterstützungen aber auch Anleitungen und Vorschläge in der Umsetzung von Bildungszielen (Zartler et al. 2020). Mitunter kann auch eine Diskrepanz zwischen elterlichen Erwartungen und der notwendigen Unterstützung bestehen. Diese Diskrepanz kennzeichnet den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. In den Blick genommen werden Bildungsverläufe von Jugendlichen, die wenig bis keine Unterstützung in der Umsetzung ihrer Bildungsorientierungen erhalten. Ziel dieser Arbeit ist es, den Bildungsverlauf zu rekonstruieren und eine Binnensicht auf die Strategien von Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit kaum vorhandener elterlicher Unterstützung zu erhalten. Aus diesem Erkenntnisinteresse ergibt sich folgende übergeordnete Forschungsfrage:

Wie verlaufen die Bildungswege von Jugendlichen mit wenig aktiven elterlichen Ressourcen?

Drei exemplarische Fälle werden dabei im Längsschnitt untersucht. Die qualitativen Daten stammen aus dem Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“, welches am Institut für Soziologie der Universität Wien durchgeführt wurde (siehe Kapitel 1.1). Ausgehend von der letzten Klasse der Neuen Mittelschule wurden Jugendliche aus Wien in einem Zeitraum von fünf Jahren befragt. Die Begriffsbestimmung „wenig elterliche Ressourcen“ basiert dabei auf einer Auswertung nach der ersten Welle des Projektes (Zartler et al. 2020). Untersucht wurden elterliche Beteiligungstypen im Hinblick auf den anstehenden Übergang nach einer Neuen Mittelschule in Wien. Ein Beteiligungstyp, der dabei zum Vorschein kam, war der Typ „Unbeteiligte Eltern“. Dieser Typ ist nicht von fehlendem Interesse für den Bildungsverlauf ihrer Kinder gekennzeichnet, vielmehr fehlt das Wissen wie geholfen werden kann. Daraus folgt dass diese Jugendlichen Bildungsentscheidungen für sich alleine aushandeln müssen.

Neben den herkunftsbezogenen Aspekten haben auch individuelle Handlungsstrategien Einfluss auf den Bildungsverlauf von jungen Menschen. Im Zuge gesellschaftlicher Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozesse rückt individuelle Handlungsfähigkeit Jugendlicher immer mehr in den Fokus der Forschung. Um keine Defizitperspektive einzunehmen, werden Jugendliche nicht als den Strukturen unterliegend und passiv betrachtet, sondern vielmehr als aktiv handelnde, kreative Akteur:innen.

Der Bildungsverlauf junger Menschen ist somit ein komplexes Zusammenspiel institutioneller Gegebenheiten, sozialer Herkunft und familiärer Unterstützung, aber auch ihrer Interpretation dieser Verhältnisse. Jugendliche stehen in einem Spannungsverhältnis zwischen strukturellen Zwängen und individueller Handlungsfähigkeit, weshalb weiterhin untersucht wird, wie Jugendliche mit fehlenden elterlichen Unterstützungen ihren Bildungsweg gestalten. Daraus ergeben sich diese Forschungsfragen:

Welche Strategien entwickeln Jugendliche mit wenig elterlichen Ressourcen, um ihre Bildungsorientierungen umzusetzen?

Welchen Einfluss haben signifikante Andere auf den Bildungsverlauf der Jugendlichen?

Das fünfte und letzte qualitative Interview wurde Ende 2020 bzw. Anfang 2021 geführt und fiel damit in die Zeit der COVID-19 Pandemie. Trotz Schulschließungen und Kontaktverboten gelang es, die fünfte Befragung über Onlineinterviews durchzuführen. Von der ersten Schulschließung im März 2020 waren ca. 1,1 Millionen Schüler:innen in Österreich betroffen. Schnell wurde deutlich, dass die Schulschließungen wie ein Katalysator soziale Ungleichheiten im Bildungswesen verstärkte (Erkurt 2020, Lacher 2020). Durch das Home-Schooling wurde die familiäre Ressource weitaus wichtiger, weshalb sich die Frage nach den Auswirkungen auf den Bildungsverlauf von Jugendlichen, die bereits ohne pandemische Verhältnisse nicht über diese Ressource verfügen, stellt:

Welchen Einfluss hat die COVID-19-Pandemie auf den Bildungsverlauf?

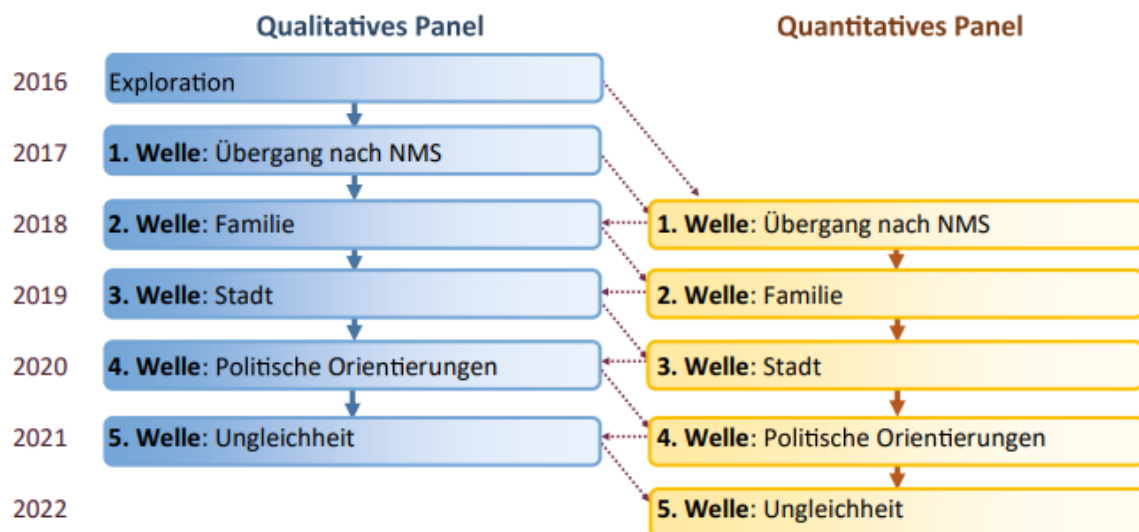
Der Vorstellung der Gliederung dieser Arbeit geht ein Überblick über das Projekt „Wege in die Zukunft“, in dessen Rahmen die Daten erhoben wurden, voraus. Weiterhin wird in einem weiteren Unterkapitel auf die Besonderheit der Neuen Mittelschulen in Wien eingegangen. Der Titel dieser Arbeit „Auf geraden Bahnen“ bezieht sich auch auf den Kontext der Neue Mittelschule. Das negative Stigma der Neuen Mittelschule und die damit verbundenen geringen Erwartungen an den Bildungsverlauf von Jugendlichen, kann für diese die Ausgestaltung des eigenen Lebensweges und die Umsetzung der eigenen Bildungsziele negativ beeinflussen. In Kombination mit wenig familiärer Unterstützung ergeben sich somit zusätzliche Problemlagen. Inwieweit der Bildungsverlauf linear oder nicht-linear verläuft, soll in dieser Arbeit thematisiert werden. Dabei geht es nicht darum, dass gerade Wege zwangsläufig zu hohen Bildungsabschlüssen führen müssen. Vielmehr soll der Fokus auf die Aushandlung der Jugendlichen mit ihren Ressourcen und Möglichkeiten gelegt werden.

1.1 Hintergrund: Das Projekt „Wege in die Zukunft“

Die Daten der hier vorliegenden Forschung wurden im Rahmen des Projektes „Wege in die Zukunft“ erhoben. Das Projekt startete im Jahr 2016 und wurde in einer Kooperation zwischen dem Institut für Soziologie der Universität Wien, der Bildungsdirektion für Wien, dem Wiener Arbeitnehmer:innen Förderungsfonds (WAFF), der Arbeiterkammer Wien, dem Bundesministerium für Arbeit, dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie seit 2020 mit dem Institut für Bildungswissenschaften, durchgeführt. Konzipiert wurde die Studie als mindestens fünfjährige Panelerhebung mit dem Ziel, die Lebensverläufe junger Menschen ab der letzten Klasse der Neuen Mittelschule (NMS) zu erfassen und in einer ganzheitlichen Perspektive zu analysieren. Somit richtet sich der Blick nicht nur auf eine spezifische Thematik der Lebensphase Jugend, sondern ermöglicht, die Bereiche Bildungssystem und Berufsausbildung, Erwerbsarbeit, Maßnahmen

der Arbeitsmarktpolitik, familiäre Beziehungen sowie soziale Verflechtungen und Identitätsbildungsprozesse zu erfassen und miteinander in Bezug zusetzen (Rieder 2020, S. 7). Die Lebensphase Jugend ist aus wissenschaftlicher Perspektive bedeutend, da sich in dieser Phase die Reproduktion sozialer Strukturen, gesellschaftliche Inklusion und Exklusion und kultureller Wandel besonders gut zeigen (Flecker et al. 2017b, S. 5). Das Projekt „Wege in die Zukunft“ verfolgt somit das Ziel der Erforschung des Zusammenspiels von strukturellen Gegebenheiten, schicksalhaften Momenten sowie dem aktiven, biografischen Handeln junger Menschen (Flecker et al. 2017b). Ausgehend von der letzten Klasse einer NMS ergeben sich für die Jugendlichen unterschiedlich wahrscheinliche Endpunkte in ihren Lebensverläufen. Der Begriff der Zukunft, wie er im Titel der Studie verwendet wird, bezieht sich auf eben jene unterschiedlichen Endpunkte (Flecker und Zartler 2020, S. 15). Erhoben wurden die Daten in einem komplex konzipierten Mixed-Method-Design. Dabei wurden in fünf Wellen qualitative und quantitative Daten generiert. Ziel der Methodenverschränkung der quantitativen und qualitativen Stränge ist, dass diese sich aufeinander beziehen und wechselseitig informieren (Vogl et al. 2020, S. 59). Durch diese methodenplurale Längsschnittstudie lässt sich im Zeitverlauf erkennen, welche Optionen für den weiteren Lebensweg der Jugendlichen bestehen, entstehen oder auch sich verschließen. Weiterhin lässt sich rekonstruieren, welche Wünsche und Möglichkeiten junge Menschen aus der Befragung haben und wie sie diese bewerten. Entscheidend ist dabei, welche Optionen aus subjektiver Sicht als realisierbar und welche als unrealistisch eingestuft werden (Flecker et al. 2017b, S. 5). Das Projekt startete im Frühling 2016 mit einer zunächst qualitativen explorativen Pilot-Phase. Dabei wurden 21 narrativ-biographische Interviews mit Schüler:innen aus einer 4. Klasse einer NMS durchgeführt. Im darauffolgenden Herbst startete die erste qualitative Erhebungswelle mit 107 durchgeführten Interviews. Zusätzlich wurden Schulpaziergänge und Beobachtungen durchgeführt. Die erste quantitative Erhebung fand mittels standardisierter Onlinebefragung von Januar bis März 2018 statt. Insgesamt nahmen 3.000 Schüler:innen an der quantitativen Erhebung teil. Von den 3.000 Schüler:innen beendet 2.850 Jugendliche den Fragebogen (Astleithner et al. 2021, S. 239).

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Mixed-Methods-Designs



Quelle: (Vogl et al. 2020, S. 60)

Die qualitative und quantitative Erhebung fand einmal jährlich mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten statt. Die Fragebögen wurden entsprechend den thematischen Schwerpunkten angepasst. Um die Jugendlichen aus der ersten Welle auch weiterhin für die Teilnahme zu gewinnen, wurden in der ersten Welle möglichst viele Kontaktinformationen gesammelt und unterschiedliche Strategien eingesetzt, um einer Panelmortalität entgegenzuwirken. So wurden Veranstaltungen durchgeführt, eine Homepage eingerichtet und Kontaktpflege gehalten. Weiterhin wurde durch Geschenke und Gutscheine der Anreiz geschaffen, sich über die Wellen hinweg an dem Projekt zu beteiligen (Flecker et al. 2017b; Vogl, Wöhrer, et al. 2020).

1.2 Die Neue Mittelschule und die Wege danach

Das österreichische Bildungssystem ist durch unterschiedliche Schulformen und Übergänge geprägt. Im Folgenden wird ein Überblick über das österreichische Bildungssystem und die möglichen Wege nach der Neuen Mittelschule gegeben. Weiterhin wird das Schulkonzept der Neuen Mittelschule skizziert. Die allgemeine Schulpflicht in Österreich beginnt mit dem sechsten Lebensjahr eines Kindes und umfasst insgesamt neun Jahre. Zusätzlich zur neunjährigen Schulpflicht besteht eine Ausbildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr. Das Bildungssystem gliedert sich in die Primarstufe und die Sekundarstufe, wobei letztere sich abermals in die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II teilt. Die Primarstufe, die Volksschule, umfasst die Schulstufen eins bis vier. Mit dem Ende der Primarstufe beginnt die Differenzierung des Schulsystems. Werden in der Volksschule alle gemeinsam unterrichtet, steht nach der vierten Klasse der Übergang in die Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS- Unterstufe) oder bis zum Schuljahr 2020/21 in eine Neue

Mittelschule, an.¹ Voraussetzung für den Besuch einer höheren Schule nach der Volksschule ist ein positiver Abschluss der vierten Klasse sowie mindestens ein „gut“ in den Fächern Mathematik und Deutsch. Weiterhin besteht die Möglichkeit, eine Aufnahmeprüfung abzulegen, um eine AHS-Unterstufe zu besuchen (Kazepov et al. 2020). Vier Jahre nach dem ersten Übergang im Bildungsverlauf folgt der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II. Nach der Neuen Mittelschule bestehen unterschiedliche Möglichkeiten, den Bildungsverlauf fortzuführen. Aufgrund der neunjährigen Schulpflicht muss in jedem Fall das erste Jahr auf der Sekundarstufe II absolviert werden. Eine Option ist dabei die Polytechnische Schule. Diese Schulform umfasst ein Schuljahr, wodurch die Schulpflicht erfüllt wird. Die Polytechnische Schule dient primär der Berufsvorbereitung bzw. zielt auf die Aufnahme einer Lehre ab. Für den Wechsel auf eine Polytechnische Schule gibt es keine leistungsabhängigen Voraussetzungen. Weiterhin besteht die Möglichkeit auf eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS-Oberstufe), berufsbildende mittlere Schule (BMS, beispielsweise eine HAS) oder eine berufsbildende höhere Schule (BHS, wie der HASCH oder HTL) zu wechseln. Diese unterschiedlichen Schuloptionen unterscheiden sich in ihren inhaltlichen Ausrichtungen und in der Länge der Ausbildung. Um eine Studienberechtigung für eine Universität oder eine Fachhochschule zu erlangen, ist das Ablegen der Matura notwendig und kann an einer AHS oder BHS erreicht werden (Kazepov et al. 2020, S. 48f.). Der Wechsel auf die AHS-Oberstufe, BMS oder BHS ist abhängig von den Noten der letzten Klasse der NMS. Werden keine sehr guten Noten (AHS, BHS) bzw. guten Noten (BMS) erreicht, ist es möglich, über eine Aufnahmeprüfung in die jeweilige Schulform zu wechseln (ebd.).

Die Neue Mittelschule wurde zunächst im Schuljahr 2008/2009 als Modellversuch eingeführt und mit der Verankerung als Regelschule im Jahr 2012 systematisch ausgebaut. Mit dem Vollausbau der NMS sollten schrittweise alle Hauptschulen ersetzt werden (Eder et al. 2015, S. 24). Zudem sollte mit dem Ausbau der NMS dem negativen Stigma der Hauptschule als „Restschule“ entgegengewirkt werden. Allerdings wurde der negative Status mit der Einführung der NMS nicht beendet. Vielmehr hat eine Übertragung stattgefunden (Nagy 2015, S. 117). Dies lässt sich insbesondere in den städtischen Ballungsräumen beobachten. Neben der Bezeichnung der „Restschulen“ wurden manche NMS in Wien als „Brennpunktschulen“ titulierte. Daraus resultiert ein öffentliches Narrativ, welches den Jugendlichen einer NMS die Fähigkeit, ihre Gegenwart und Zukunft kreativ und eigenständig mitzugestalten abspricht. Evaluationen zeigen, dass dieser öffentliche Diskurs Auswirkungen auf das Selbstbildnis der Jugendlichen hat. So wird unter anderem von „verlorener Generation“ und „Perspektivlosigkeit“ sowie geringere Möglichkeiten, den eigenen weiteren beruflichen Lebensweg zu gestalten, berichtet (vgl. Nagy 2015, S. 118; Eder et al. 2015). Altrichter et al. (2015) beschreiben die Einführung des neuen Schultyps als eines der Herzstücke des Versuches zur Intensivierung von Bildungsreformbemühungen durch Claudia Schmied. Den Ausgangspunkt stellt nach Angaben des zuständigen

¹ Mit Beginn des Schuljahres 2020/21 wurden Neue Mittelschulen durch das Schulkonzept der Mittelschulen ersetzt. Die Mittelschule hat zum Zeitpunkt der Interviews keine Relevanz für die befragten Jugendlichen, weshalb im Folgenden auf die neue Form der NMS nicht eingegangen wird.

Ministeriums zum einen die fortschreitende Heterogenisierung der Sekundarstufe I und zum anderen regionale Herausforderungen, die eine stärkere Individualisierung des Lehrens und Lernens erfordern, dar. Die Einführung der NMS sollte einen Beitrag zur Chancengleichheit leisten, indem Bildungswegentscheidungen rückverlagert und weiterhin eine neue Lernkultur etabliert werden sollten (Altrichter et al. 2015). Angestrebt wurde den Einfluss der sozialen Herkunft zu minimiert um somit mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu schaffen (Eder et al. 2015, S. 444). Allerdings zeigten Evaluationen, dass trotz der Einführung des neuen Bildungskonzeptes, Bildungsverläufe weiterhin von der sozialen Herkunft abhängig sind und somit der Beitrag der NMS zum Abbau sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem eher gering ausfällt (Eder et al. 2015; Oberwimmer et al. 2019). In Bezug auf das Projekt „Wege in die Zukunft“ untersuchen Vogl et al. (2020) nach der ersten quantitativen Befragung die Heterogenität der befragten Jugendlichen am Ende der NMS und zeigen, dass es sich um ein sehr komplexes Zusammenspiel hinsichtlich der sozialen Herkunft, der Migrationsgeschichte und Ressourcenausstattung handelt. Die diesen zugrundeliegenden Strukturkategorien führen im Weiteren zu unterschiedlichen Voraussetzungen für den Übergang nach der NMS. Weiterhin wird darauf verwiesen, dass eine homogene Einstufung zu einer Self-fulfilling Prophecy werden kann. Damit gemeint ist, dass Eltern aus privilegierteren Milieus auf Grund dieser negativen Wahrnehmung sich gegen eine NMS für ihre Kinder entscheiden, damit sie auf dem Gymnasium „unter sich“ bleiben (ebd., S. 90).

1.3 Gliederung der Arbeit

In diesem Unterkapitel wird der Aufbau der vorliegenden Arbeit beschrieben. Im Folgenden Kapitel wird der theoretische Rahmen und der Forschungsstand vorgestellt. Dieses Kapitel ist in drei Teile unterteilt. Der erste Teil (Kapitel 2.1) widmet sich der bordieuschen Habituskonzeption. Neben der Auseinandersetzung mit den theoretischen Begriffen der unterschiedlichen Kapitalsorten, dem Habitus, dem sozialen Raum sowie dem objektiven und subjektiven Möglichkeitsraum, wird ein theoretischer Blick auf bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem geworfen (Kapitel 2.2). In einer vertiefenden Betrachtung wird der Fokus auf die Bedeutung von Bildung für den Lebensverlauf gelegt. Nach einer Gegenüberstellung der theoretischen Begriffe der Bildungsaspirationen (Kapitel 2.2.1) und Bildungsorientierungen (Kapitel 2.3.1) findet eine theoretische Annäherung an die Handlungsfähigkeit Jugendlicher in Auseinandersetzung mit ihrem Umfeld statt. Die Datengrundlage und das methodische Vorgehen werden im dritten Kapitel vorgestellt. Dieses Kapitel gliedert sich in zwei Teile. Zunächst wird das Erhebungsinstrument der qualitativen Interviews des Projektes „Wege in die Zukunft“ dargelegt (Kapitel 3.1). Darauf folgt die Vorstellung der für diese Arbeit relevanten Fälle (Kapitel 3.1.1). Eine kritische Betrachtung der Arbeit mit Sekundärdaten schließt diesen Teil des Kapitels (Kapitel 3.1.2). Der zweite Teil dieses Kapitels widmet sich der Auswertungsmethode. Das qualitative Datenmaterial wird

mittels der dokumentarischen Methode im Längsschnitt analysiert. So werden zunächst die Grundlagen der dokumentarischen Methode vorgestellt. Daran anschließend wird das Vorgehen in der Analyse mit der dokumentarischen Methode beschrieben. Dieses Kapitel schließt mit der Adaption der Methode an ein Längsschnittdesign.

Im darauffolgenden vierten Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert. Nach der Rekonstruktion der Bildungsverläufe von Adel, Alexander und Sureh werden im darauffolgenden Kapitel die Bedeutung der Familie für den Bildungsverlauf (Kapitel 4.3), der Stellenwert der signifikanten Anderen (Kapitel 4.4) und der Einfluss der Pandemie (Kapitel 4.5) auf den Bildungsverlauf fokussiert. Im fünften und damit abschließenden Kapitel findet eine Diskussion und die Beantwortung der Forschungsfragen statt.

2. Theoretische Rahmung und Forschungsstand

Das folgende Kapitel stellt die theoretische Rahmung dieser Arbeit vor und gibt einen Überblick über den Stand der Forschung. Zunächst wird das theoretische Konzept des Habitus nach Bourdieu vorgestellt. Zentral sind dabei die Begriffe des Kapitals und des sozialen Raumes. Davon ausgehend stellt der Möglichkeitsraum einen weiteren theoretischen Bestandteil dieser Arbeit dar. Aufbauend auf dem von Bourdieu skizzierten objektiven Möglichkeitsraum hat Carina Altreiter den Entwurf eines subjektiven Möglichkeitsraumes weiter expliziert. Daran anschließend werden die unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen zur Entwicklung von Bildungszielen dargelegt. Gezeigt wird, weshalb in der qualitativen Forschung der Begriff der Bildungsorientierungen dem Konzept der Bildungsaspirationen vorgezogen wird. Weiterhin wird die Bedeutung der Familie für die Ausbildung von Bildungsorientierungen und den Bildungsverlauf beleuchtet. Im dritten Schritt findet eine theoretische Auseinandersetzung mit der Handlungsfähigkeit Jugendlicher statt. Ausgehend von einem relationalen Verständnis von Agency werden Forschungsarbeiten vorgestellt, die sich mit dem biographischen Handeln von Jugendlichen auseinandersetzen.

2.1 Bourdieus Konzeption des Habitus

Für die Soziologie zeigt sich ein breites Anwendungsfeld des Habitusbegriffes, ohne dass eine explizite Definition existiert. So lässt sich die Verwendung des Habitus in den Arbeiten von Emil Durkheim, Norbert Elias oder Marcel Mauss finden. Der Habitus, als soziologisches Interpretationskonstrukt, wurde maßgeblich durch den französischen Soziologen Pierre Bourdieu geprägt (Engler 2013, S. 249). In seinen Arbeiten untersuchte Bourdieu die Produktion und die Reproduktion des sozialen Lebens. Sein Ziel dabei war es, die Grundlagen der sozialen Welt zu entschlüsseln und die dahinter liegenden Mechanismen zu bestimmen (Müller 2014, S. 9). Dafür entwickelte Bourdieu eine praxeologische Vorgehens- bzw. Erkenntnisweise mit deren Hilfe zum einen gesellschaftlichen Strukturiertheit, zum anderen handlungsproduzierende Strukturen aufgedeckt werden können (ebd., S. 27). Bei den daraus resultierenden Denkwerkzeugen handelt es sich um das Konzept des Habitus, der Konstruktion des sozialen Raumes sowie dem Konzept der symbolischen Gewalt (Engler 2013, S. 247). Relevant für die vorliegende Arbeit sind die Konzepte des Habitus sowie des sozialen Raumes, weshalb diese im Folgenden näher betrachtet werden.

Den Begriff des Habitus verwendet Bourdieu, um das Konzept der Vermittlung zwischen Struktur und Praxis zu beschreiben. Der Begriff selbst meint im Lateinischen das Gehabte und leitet sich von „habere“ – haben – ab und beschreibt Gewohnheiten oder Dispositionen. Das Konzept lässt sich als ein System von Dispositionen beschreiben, welches als Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschema des alltäglichen Leben agiert (Müller 2014, S. 37). Dabei werden durch den Habitus strukturelle Schemata absorbiert und anschließend in die Praxis umgewandelt (Ecarius 1996, S. 129). Bourdieu selbst formuliert es wie folgt:

„Die menschliche Existenz, der Habitus als das Körper gewordene Soziale, ist jene Sache der Welt, für die es eine Welt gibt; Pascal hat das so ausgedrückt: *Le monde me comprend, mais je le comprends* – also etwa: Ich bin in der Welt enthalten, aber die Welt ist auch in mir enthalten. Die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure.“ (Bourdieu 1996, S. 161).

Der Habitus entsteht demzufolge durch einen affektiven Austausch mit den gesellschaftlichen Strukturen. In diesem Prozess der Erziehung und Sozialisierung dringen gesellschaftliche Strukturen ein und werden dabei verinnerlicht (Bourdieu 2001). Die Verinnerlichung der objektiven Verhältnisse bezeichnet Bourdieu als Einverleibung oder Inkorporierung. Im Habitus ist das kollektive Geschehen mit individuellen Strukturen ineinander verschränkt. Der Habitus ist dabei stabil und dauerhaft, allerdings nicht starr, sodass er durchaus auch wandelbar ist (Müller 2014, S. 41). Indem Bourdieu das Individuum und die Gesellschaft in ein Komplementärverhältnis setzt, überwindet er den Antagonismus von Individualismus und Kollektivismus (Ecarius 1996, S. 127). Ecarius bezeichnet den Habitus als ein in jedem Subjekt leibhaft gewordenes Klassifikationssystem (ebd., S. 129). Laut Müller (2014) basiert das Bourdieusche Habituskonzept auf fünf

Annahmen: Zum einem der bereits erwähnten Inkorporationsannahme, die davon ausgeht, dass gesellschaftliche Strukturen im Körper verinnerlicht werden und zum anderen der Unbewusstseinsannahme, welche besagt, dass ein generiertes System von Dispositionen unbewusste spezifische Praxishandlungen hervorbringen (ebd., S. 42). Die dabei hervorgebrachten Praktiken reproduzieren die objektiven Bedingungen, aus denen diese hervorgegangen sind, ohne dass eine bewusste Handlung dahintersteht. Die Reproduktion der objektiven Verhältnisse äußert sich somit in alltäglichen Handlungen von Individuen, die allerdings diese nicht explizit benennen oder darauf zugreifen können (Altreiter 2019, S. 59). Die dritte, die Strategieannahme, geht davon aus, dass trotz der unbewussten Handlungsanleitung eigene Interessen verfolgt werden.

Weiterhin unterliegt dem Habituskonzept die Stabilitätsannahme. So bleiben die frühkindlichen erworbenen Dispositionen über den Lebensverlauf hinweg stabil, auch wenn die äußerlichen Strukturen nicht mehr passen. Allerdings ist der Habitus kein Schicksal und keineswegs starr. Die Wandlungsannahme geht davon aus, dass der Habitus abhängig von neuen Erfahrungen, auch wenn nicht radikal, wandelbar ist (Müller 2014, S. 42f.). Der Habitus agiert dabei als ein praktischer Operator, welcher die Praxis eines Subjektes an die Struktur anpasst. Geprägt wird der Habitus insbesondere durch die spezifische gesellschaftliche Position, welche die Subjekte innerhalb einer Sozialstruktur einnehmen, die wiederum durch objektive Verhältnisse geformt werden (Lenger et al. 2013, S. 13). Der Habitus eines Menschen entfaltet somit eine Wirkung, ohne dass es dem Individuum bewusst ist. Vielmehr werden eigene Wünsche, Vorlieben oder Entscheidungen als etwas Individuelles wahrgenommen. Innerhalb des durch den Habitus strukturierten Denk- und Wahrnehmungsrahmens, entsteht für die Individuen der Eindruck, frei zu sein. Diese wahrgenommene Freiheit bezeichnet Bourdieu als bedingte Freiheit, welche durch den Habitus gewährleistet wird (Altreiter 2019, S. 59f.). Eine Methode den Habitus zu analysieren hat Bourdieu nicht entwickelt. Sein Anliegen und Forderung war es, vielmehr den Begriff mittels verschiedener methodischer Zugänge empirisch zu fundieren (El-Mafaalani 2012, S. 104). In der Sozialforschung existieren deshalb unterschiedliche qualitative und quantitative methodische Zugänge der Habitusanalyse. Beispielsweise entwickelt Ralf Bohnsack die Methode der dokumentarischen Methode angelehnt an den Habitusbegriff. Synonym zum Habitus verwendet Bohnsack dabei den Begriff des Orientierungsrahmens (siehe Kapitel 3.2.1) (Bohnsack 2013, S. 231).

2.1.1 Die drei Formen des Kapitals

Für die Analyse der Produktion und der Reproduktion des sozialen Lebens ist bei Bourdieu, neben der Konzeption des Habitus, der Kapitalbegriff zentral. Dabei differenziert Bourdieu zwischen drei Haupttypen von Kapital: dem ökonomischen, kulturellen und dem sozialen Kapital. Das kulturelle Kapital wird weiterhin in ein inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kapital unterschieden. Eine weitere Kapitalsorte stellt das symbolische Kapital dar. Grundsätzlich bezeichnet Bourdieu Kapital als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, „inkorporierter“ Form“ (Bourdieu 1983, S. 183). Die Kapitalien sind

laut Bourdieu mit dafür verantwortlich, dass das gesellschaftliche und das wirtschaftliche Leben nicht wie ein Glücksspiel verlaufe, sondern bis zu einem gewissen Grad vorgezeichnet ist. Somit legt das Kapital die Grundlage dafür, dass nicht alles für alle gleich möglich oder unmöglich ist. Bourdieu mahnt an, den Kapitalbegriff umfassender zu betrachten und nicht rein aus einer wirtschaftstheoretischen Perspektive zu erfassen. Ein solcher Blick führe zu einer Reduktion der Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf einen reinen Warenaustausch (ebd. 183f.).

Die von Bourdieu als ökonomisches Kapital bezeichnete Kapitalsorte ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar. Aus diesem Grund eignet es sich auch besonders gut zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts (ebd. 185). Das ökonomische Kapital ist, insbesondere im Zeitalter von globalen Finanzmärkten, eine äußerst bewegliche Ressource und eng mit den anderen Kapitalsorten verknüpft (Müller 2014, S. 49). Das soziale Kapital definiert Bourdieu als:

„(...) Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennung verbunden sind; oder anders ausgedrückt, es handelt sich um Ressourcen, die auf *der Zugehörigkeit zu eine Gruppe* beruhen“ (Bourdieu 1983, S. 191).

Die Aufrechterhaltung und der Fortbestand des sozialen Kapitals verlangen ständiger Pflege und anhaltender Beziehungsarbeit (Müller 2014, S. 49). Hinter dieser Beziehungsarbeit und dem dadurch entstehenden Beziehungsnetz, steht entweder eine individuelle oder eine kollektive Investitionsstrategie. Investiert wird dabei im ökonomischen Sinn Zeit und Geld und somit direkt und indirekt ökonomisches Kapital. Diese Strategien können bewusst oder unbewusst sein, verfolgen aber jeweils einen früheren oder späteren Nutzen aus der Beziehungsarbeit (Bourdieu 1983, S. 193). Auch Ecarius verweist auf den unbewussten Charakter dieses ökonomischen Nutzenkalküls. Dieses Nutzenkalkül ist als Resultat der objektiven Chancenstrukturen von sozialen Gruppen zu betrachten und stellt damit einen Teil des habituellen Handelns dar (Ecarius 1996, S. 129). Der Nutzen, der aus der Beziehungsarbeit entsteht, offenbart sich in moralischen Verpflichtungen, die allerdings nur entstehen wenn der wirtschaftliche Nutzen komplett verschleiert wird (Müller 2014, S. 49). Für Jugendliche und ihre Bildungslaufbahn stellt das zur Verfügung stehende Sozialkapital eine entscheidende Einflussgröße dar. Insbesondere für Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Milieus kann sich soziales Kapital positiv auf die Bildungs- und Berufslaufbahn auswirken (Bienek 2015). Allerdings kann soziales Kapital auch negative Aspekte beinhalten. So können entstehende soziale Netzwerke eine Art soziale Kontrolle darstellen und in Folge zu einer Einschränkung des eigenen Handels führen. Müller beschreibt weiterhin, dass mit sozialem Kapital Risiken der „Beziehungsfalle“, „Statusfalle“ sowie „Freundschaftsfalle“ verbunden sind

(Müller 2014, S. 49ff.; Bienek 2015, S. 211).² So können die eigene Investition in das soziale Kapital den Nutzen daraus übersteigen. Anders als finanzielles Kapital stellt soziales Kapital keine Sicherheit dar und kann rechtlich nicht eingefordert werden. Mit der Beziehungsfalle werden zum Beispiel Risiken in Form von Unzuverlässigkeit oder Undankbarkeit der Beziehungspartner:innen zusammengefasst. Das Risiko der Statusfalle bezieht sich auf Konstellationen, in denen die involvierten Personen sich in ihren gesellschaftlichen Positionen unterscheiden. So kann die Leistung der Person mit geringerem Status den erwartbaren Ertrag übersteigen und die Dankbarkeit der statushöheren Person vergleichbar gering sein. Weiterhin besteht in dieser Konstellation die Gefahr von Abhängigkeiten. Die Freundschaftsfalle beschreibt Situationen, in denen auf Grund der bestehenden Freundschaft illegale oder illegitime Handlungen vollzogen werden. Beispiele dafür wären Beihilfe zur Vertuschung oder vorsätzliche Falschaussagen (Moldaschl 2009).

Das kulturelle Kapital wird, wie bereits erwähnt, in drei weitere Kapitalsorten unterteilt: dem inkorporierten, objektivierten und institutionalisierten kulturellen Kapital. Allgemein schreibt Bourdieu dem kulturellen Kapital zu, dass es unter gewissen Voraussetzungen in ökonomisches Kapital wandelbar ist. Weiterhin lässt sich diese Kapitalsorte in Form von Bildungstiteln institutionalisieren (Bourdieu 1983, S. 186). Die erste Form des kulturellen Kapitals, das inkorporierte Kulturkapital, beschreibt das kulturelle Kapital als dauerhafte Disposition einer Person. Gemeint ist damit, dass diese Kapitalform ein fester Bestandteil einer Person ist, demnach Teil des Habitus ist. Es ist somit verinnerlicht und kann folglich nicht vererbt, gekauft oder verschenkt werden (Bourdieu 1983, S. 186). Im Gegensatz zum ökonomischen Kapital ist inkorporiertes kulturelles Kapital somit nicht beweglich. Bourdieu spricht vom verkörperlichten Kapital, welches immer von den Umständen seiner ersten Aneignung geprägt ist. Dies äußert sich beispielsweise in einer in der Kindheit erlernte Sprechweise, einem Dialekt oder der Sprechweise eines bestimmten Milieus (Bourdieu 1983, S. 187; Altreiter 2019, S. 55). Es kann zwar nicht, wie vergleichsweise Geld, einfach weitergegeben werden, die körperliche Komponente führt allerdings dazu, dass diese Kapitalform in Form von sozialer Vererbung übertragen werden kann. Bourdieu verweist an dieser Stelle auf den verborgenen Charakter dieser Weitergabe. Auf Grund dessen ist diese Kapitalform die erfolgreichste verschleierte erbliche Weitergabe von Kapital (Bourdieu 1983, S. 187f.). Beispielhaft für eine verschleierte erbliche Weitergabe können kulturelle Fähigkeiten oder auch Geschmack sein. Objektiviertes Kulturkapital lässt sich hingegen auch materiell übertragen. Etwa stellen Bücher, generell Kunstobjekte oder Instrumente objektiviertes Kulturkapital dar. Allerdings setzt die Anwendung dieser materiellen Güter inkorporiertes Kulturkapital, also das entsprechende Wissen und die Fähigkeit diese zu nutzen, voraus (ebd., S. 198). Kapitalgüter in Form von Instrumenten, exemplarisch, stellt, ohne das inkorporierte Wissen, es zu spielen, ein wenig nützliches Objekt dar.

Institutionalisiertes Kapital äußert sich in Form von Bildungstiteln. Diese Form des Kapitals wird über das Ablegen von Prüfungen und damit abschließen von Schulen und/oder Universitäten erlangt. Diese

² Mögliche negativen Aspekte des sozialen Kapitals werden in dieser Arbeit lediglich benannt, aber nicht näher behandelt. Für eine weitere fundierte Auseinandersetzung sei auf Portes und Sensenbrenner (1993) verwiesen.

Bildungstitel gehen in den Besitz einer einzelnen Person über und eröffnen in weiterer Folge unterschiedliche Optionen auf dem Arbeitsmarkt. Um Bildungstitel zu erlangen, sind physische, psychische und materielle Kosten aufzubringen (Ecarius 1996, S. 200). Bourdieu resultiert, dass aus einem Kontinuum von minimalen Leistungsunterschieden brutale Diskontinuitäten geschaffen werden (Bourdieu 1983, S. 190). Der schulische oder akademische Titel stellt dabei eine Umwandlung von ökonomischem Kapital in kulturelles Kapital dar, welches in Folge auf dem Arbeitsmarkt erneut in ökonomisches Kapital umgewandelt werden kann.³

Weiterhin führt Bourdieu den Begriff des symbolischen Kapitals ein. Gemeint ist damit das Ansehen, welches mit dem Besitz einer Kapitalsorte einhergeht. Das Tragen von Bildungstiteln oder der Besitz über gesellschaftlich anerkanntes, kulturelles Kapital führt durch diese Anerkennung zu Prestige. Erst durch die Anmerkung entfaltet sich die Wirkung der jeweiligen Kapitalsorten, indem sie zu Macht, Ehre und damit auch Einfluss führen (van Essen 2013).

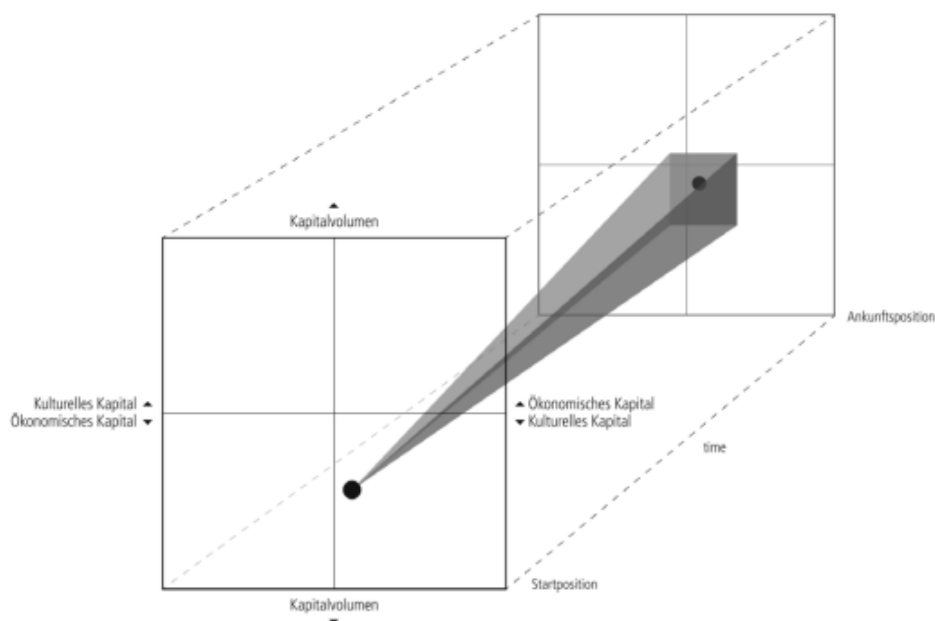
2.1.2 Der soziale Raum - Möglichkeitsraum

Die Ausstattung und Zusammensetzung der unterschiedlichen Kapitalsorten bestimmt die Position der Subjekte im sozialen Raum. In seinem Werk *Die feinen Unterschiede* (Bourdieu 1987) skizziert Bourdieu einen mehrdimensionalen sozialen Raum, den er als Kräftefeld beschreibt, in dem die Gesellschaftsmitglieder in Relation zueinander gesetzt werden können. Dieser Raum wird anhand von drei Achsen strukturiert. Die einzelnen Dimensionen stellen dabei spezifische Unterscheidungs- oder Verteilungsprinzipien dar (Müller 2014, S. 47). Auf der vertikal verlaufenden Achse werden die Positionen anhand des Gesamtvolumens an verfügbaren Kapitalien bestimmt. Dabei werden die Personen über- und untereinander positioniert. Auf der horizontal verlaufenden Achse findet die Positionierung anhand der Zusammensetzung des ökonomischen und kulturellen Kapitals statt und verweist somit auf die Kapitalstruktur. Die Entwicklung des Kapitalvolumens und der Kapitalstruktur werden auf der dritten Achse im Zeitverlauf dargestellt (Altreiter 2019, S. 56). So ist es möglich nachzubilden, wie sich Individuen und Gruppen im Zeitverlauf im sozialen Raum bewegen. Weiterhin geht Bourdieu davon aus, dass nicht jede Person an derselbe Startposition beginnt. Mit der Startposition, die ein Individuum im sozialen Raum einnimmt, hängen auch mögliche Ankunftspunkte zusammen. Je nach Startposition sind unterschiedliche Verläufe wahrscheinlich. Daraus folgt, dass nicht für alle Individuen einer Gesellschaft die gleichen Wahrscheinlichkeiten bestehen, eine Position zu erreichen. Diese möglichen Verläufe bezeichnet Bourdieu als Möglichkeitsraum (Bourdieu 2000, S. 58). Übersetzt in eine statistische Prognose bezeichnet der Möglichkeitsraum die Wahrscheinlichkeiten, mit welchen Individuen Bildungstitel und damit zusammenhängend bestimmte Berufspositionen erreichen werden (Altreiter 2019, S. 64 f.). Dieser von realen

³ Eine Gefahr dieser Gleichung stellen Bildungs- und Titelexpansionen dar. Kommt es zu einer Expansion kann es dazu führen, dass die Investition in einen Titel weniger rentabel wird als zuvor angenommen und damit zu einer Entkopplung von Titel und der Stelle am Arbeitsmarkt führen kann (Bourdieu 1983, S. 190; Müller 2014, S. 54).

Bedingungen gestaltete Möglichkeitsraum wird als *objektiver Möglichkeitsraum* bezeichnet. Er verweist auf die real gegebenen Möglichkeiten abhängig von sozialen Strukturen. Der objektive Möglichkeitsraum umreißt somit einen Raum, der die tatsächlich vorhandenen Möglichkeiten umfasst. Ausschlaggebend dafür sind die individuell verfügbaren Kapitalien, aber auch die tatsächlichen Lebensumstände und Rahmenbedingungen, die zu objektiven Zwängen führen. Für eine Person mit Matura eröffnet sich folglich ein anderer objektiver Möglichkeitsraum als für eine Person mit einem Pflichtschulabschluss. Aber auch objektive Zwänge, wie beispielsweise Betreuungsverpflichtungen, grenzen den objektiven Möglichkeitsraum ein (Altreiter 2019, S. 66). Die Kapitalausstattung und die damit zusammenhängende Positionierung im sozialen Raum ist allerdings nicht nur ausschlaggebend für objektiv wahrscheinliche Verläufe im Lebensverlauf, sondern auch für die individuelle Bewertung der eigenen erreichbaren Möglichkeiten.

Abbildung 2: Schematische Darstellung des Möglichkeitsraumes



Quelle: (Altreiter 2019, S. 65)

Diese subjektive Wahrnehmung und Bewertung umreißen den *subjektiven Möglichkeitsraum*. Altreiter verweist darauf, dass die Differenzierung zwischen subjektivem und objektivem Möglichkeitsraum bei Bourdieu angelegt sind, sich aber nicht explizit finden lassen, weshalb sie eine systematische Unterscheidung vornimmt (Altreiter 2019, S. 66). Anders als im objektiven Möglichkeitsraum skizziert der subjektive Möglichkeitsraum die durch den Habitus geprägten Vorstellungen, Erwartungen sowie Ansprüchen von

Individuen. Dabei gibt der klassengeprägte Habitus vor, welche Optionen und Möglichkeiten als erreichbar und auch als unerreichbar angesehen werden (Altreiter 2019, S. 67; Flecker und Zartler 2020, S. 17). Der subjektive Möglichkeitsraum enthält latente Vorstellungen über eine wahrscheinliche Zukunft und den damit zusammenhängenden Realisierungschancen. Je nach Kapitalausstattung und der damit verbundenen sozialen Positionen ist der subjektive Möglichkeitsraum größer oder kleiner. Die dabei entstehenden Grenzen und Einschränkungen werden von den Individuen nicht als Folge der sozialen Lage wahrgenommen, vielmehr werden die Niederlagen und Beschränkungen auf die eigenen Fähigkeiten zurückgeführt, als auf das Vorhandensein von strukturellen Bedingungen (Flecker und Zartler 2020, S. 17). Insbesondere für Jugendliche wirkt der subjektive Möglichkeitsraum beschränkend auf die Bildungschancen und die Berufswahl (ebd.). Werden Bildungs- und Berufswünsche auf jene Ziele reduziert, die auf Grund der eigenen sozialen Position erreichbar scheinen, spricht Bourdieu von mentalen Grenzen des Habitus (Altreiter 2019, S. 60). Dieser Mechanismus wird als habituelle Selbstausschließung bezeichnet. In seiner Studie zur gesellschaftlichen Produktion von Karriereperspektiven von Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus zeigt Andreas Walther (2015), dass sich ein Konflikt hinsichtlich objektiver und subjektiver Möglichkeitsräume eröffnet. Aufbauend auf der Analyse qualitativer Daten eines Projektes in Deutschland, in dem Jugendliche von der Sekundarstufe I bis zur Lehrausbildung begleitet wurden hat sich gezeigt, dass in meritokratischer Logik suggeriert wird, allen Personen stünden alle Wege oder Möglichkeiten gleich offen solange sie Leistung erbringen. Zeitgleich werden diese vielfältig wahrgenommenen Optionen durch reale Selektionsmechanismen des Bildungssystems und in weiterer Folge des Arbeitsmarktes erschüttert (Walther 2015). Es kommt dabei zu Prozessen des Cooling-out. Damit gemeint ist, dass auf einer Subjektebene eine Korrektur der Bildungs- und Berufsaspirationen nach unten vorgenommen werden. Neuere Forschungen gehen bei Cooling-out Prozessen zusätzlich von allmählichen Prozessen der Selbstselektion aus. So zeigt Hildegard Matthies in einer Studie über den Berufswechsel, dass es bei subjektiv empfundene Nichtpassung mit den objektiven beruflichen Gegebenheiten zu einem Prozesse der Selbstselektion kommen kann (Matthies 2021).

2.1.3 Die Illusion der Chancengleichheit

Im Zuge der Bildungsexpansion und der damit steigenden Hoffnung auf chancengleichen Zugang zu Bildung, veröfentlichte Bourdieu zusammen mit Passeron (1971) ihr Werk „Les herites“ ,welches im deutschsprachigen Raum als „Die Illusion der Chancengleichheit“ bekannt ist. In ihrer Studie untersuchten sie das Verhältnis zwischen Klasse und dem Erwerb von Bildungstiteln in Frankreich. Dabei zeigen Bourdieu und Passeron entgegen der Annahme der Chancengleichheit, dass das Bildungssystem und das Klassensystem in keinem neutralen Verhältnis zueinander stehen (Rohlf s 2011, S. 84). Sie legen dabei offen, wie das Bildungssystem an der Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten mitwirkt. Nicht die individuelle Befähigung von

Schüler:innen sei alleine ausschlaggebend für die schulischen Leistungen, sondern vielmehr die durch die Klassenstruktur verankerten Mechanismen. Das Schulsystem berücksichtig die unterschiedlichen soziokulturellen und sozioökonomischen Hintergründe der Schüler:innen nicht, sondern geht von einer Gleichausstattung aller Schüler:innen aus. So verweisen Bourdieu und Passeron darauf, dass Schüler:innen aus privilegierten Milieus eine andere Zusammensetzung an kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapital als Schüler:innen aus weniger privilegierten gesellschaftlichen Milieus aufweisen. Die unterschiedliche Ausstattung mit unterschiedlichen Kapitalsorten führe unweigerlich zu abweichenden Startvoraussetzungen. Ist die Weitergabe von ökonomischen Kapital sichtbar und auch nachvollziehbar, unterliegt die intergenerationaler Transmission von kulturellen Kapital verborgenen Mechanismen. Die Offenkundige aber auch verschleierte Weitergabe von Kapital führt dazu, dass zu Beginn der Bildungslaufbahn unterschiedliches Wissen über kulturelle Praktiken besteht. Schule als Institution der oberen Mittelschicht bevorzugt somit Schüler:innen mit dem entsprechenden Habitus. Diese müssen im Gegensatz zu Schüler:innen anderer Zugehörigkeit die kulturellen Codes nicht erlernen (Bourdieu und Passeron 1971). Die faktischen Unterschiede werden durch das System demzufolge geleugnet und trotz unterschiedlicher Ausgangsvoraussetzungen findet die Leistungsbeurteilung unter der Maxime formaler Gleichheit statt. Es findet eine Sanktionierung und in weiterer Folge eine Eliminierung von Schüler:innen statt, die nicht über den geforderten Wertekanon verfügen (Becker 2017a, S. 500). Bourdieu und Passeron haben somit folgende Illusionen des Bildungssystems aufgedeckt: Statt objektiver Leistungsbeurteilung und gleicher Ausbildung finden zum einen die Reproduktion der bestehenden sozialen gesellschaftlichen Strukturen und zum anderen eine Legitimierung der sozialen Ordnung statt (Bourdieu und Passeron 1971). Eine Chancenungleichheit ist damit für das französische Bildungswesen belegt worden. Diese Forschungsergebnisse sind jedoch nicht nur für Frankreich gültig, sondern sind auch auf das österreichische Bildungssystem übertragbar. Und auch knapp fünf Jahrzehnte nach Veröffentlichung der Studie wird eine bestehende Ungleichheit im Bildungssystem regelmäßig bestätigt (Bacher 2009; Lassnigg 2015). Trotz regelmäßiger wissenschaftlicher Belege hält sich die gesellschaftliche Vorstellung von der bestehenden Chancengleichheit. Dabei wird Chancengleichheit mit dem Leistungsprinzip gleichgesetzt und folglich werden soziale Ungleichheiten in Bezug auf Bildung, Einkommen und Status legitimiert und akzeptiert (Becker und Hadjar 2011, S. 37). Die Akzeptanz von bestehenden sozialen Ungleichheiten beruht dabei auf einem meritokratischen Prinzip. Heike Solga (2013) definiert Meritokratie als „eine normative Selbstdefinition moderner Gesellschaften für die Begründung und der Legitimation sozialer Ungleichheiten“. Hinter diesem Prinzip steht die Annahme, dass jedes Individuum in einer Gesellschaft die Möglichkeit hat, durch individuelle Leistung eine privilegierte Position einzunehmen (ebd.). Verschleiert werden dabei die realen Auswirkungen soziokultureller und sozioökonomischer Hintergründe auf die Leistungen von Schüler:innen. Durch dieses Narrativ verfestigen sich soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Zwar hat die Bildungsexpansion zu einem Bildungszuwachs für alle sozialen Schichten geführt, jedoch nicht zu einem Abbau der tatsächlichen Ungleichheit von Bildungschancen. Der Erwerb von

Bildungstiteln ist auch weiterhin durch die soziale Herkunft bestimmt. Der Zusammenhang mit der sozialen Herkunft zeigt sich insbesondere in dem Übergang auf ein Gymnasium. So zeigen die Studien von Becker und Hecken (2005) sowie Müller und Pollak (2016), dass der Übergang auf ein Gymnasium für Kinder aus höheren Sozialschichten signifikant wahrscheinlicher ist als für Kinder aus weniger privilegierten Schichten. Die Institution Schule trägt demnach wesentlich dazu bei, bestehende Ungleichheiten zu erhalten. Flecker und Zartler (2020) verweisen darauf, dass das Schulsystem die Reproduktion von Ungleichheit dem Anschein nach mit der Chancengleichheit und dem Leistungsprinzip in Einklang bringt (S. 15). Auch wenn Studien den Zusammenhang zwischen Bildungschancen und der familiären Herkunft und damit die soziale Vererbung von Bildung und bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem immer wieder bestätigen, sei mit Breen et al. (2012) darauf verwiesen, dass in Untersuchungen im Längsschnitt Tendenzen einer Abnahme von Ungleichheiten im Bildungssystem wahrgenommen werden. Ungleichheiten in Bildungssystemen sind folglich keine statischen Zustände, sondern abhängig von politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten.

2.2 Die Bedeutung von Bildung im Lebensverlauf

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel angedeutet, stellen von Jugendlichen angestrebte Bildungsziele einen Teil ihres Möglichkeitsraumes dar und sind abhängig von der Kapitalausstattung und der Verortung im sozialen Raum (Astleithner et al. 2021). Angestrebte Bildungsziele werden in der soziologischen Forschung als Bildungsaspirationen oder Bildungsorientierungen bezeichnet. Im Weiteren wird eine Definition der Begriffe Bildungsaspirationen und Bildungsorientierungen vorgenommen sowie ein Überblick über Forschungsergebnisse gegeben. Eine differenzierte Betrachtung der beiden Begriffe ist insofern relevant, da diese sich auf unterschiedliche Inhalte beziehen (Hermes 2017, S. 16). Anschließend wird ein vertiefender Blick auf die Bedeutung der Familie für die Entstehung und Umsetzung von Bildungsorientierungen geworfen.

2.2.2 Bildungsaspirationen

Das Konzept der Bildungsaspirationen wird überwiegend in quantitativen Studien verwendet. Forschungen mit einem quantitativen Zugang erklären Bildungsentscheidungen oft auf Basis von Rational-Choice Theorien oder mit soziokulturellen Ansätzen (Zartler et al. 2020, S. 149). Allgemein meint der Begriff der Aspirationen „cognitive orientational aspect of goal-directed behavior“ (Haller 1968, S. 484). In Bezug auf Bildung werden mit diesem Terminus somit die angestrebten Bildungsziele bezeichnet. Weiterhin wird zwischen idealistischen und realistischen Bildungszielen unterschieden (Astleithner et al. 2020, S. 121). Der Unterschied besteht darin, dass idealistische Bildungsaspirationen anders als realistische in keinem Zusammenhang mit sozioökonomischen Kosten oder den tatsächlichen Schulleistungen stehen. Idealistische Bildungsaspirationen beziehen sich auf den gewünschten Bildungsabschluss. Realistische Bildungsaspirationen meinen

Bildungsabschlüsse, die auf Grund der eigenen sozialen Position realistisch erscheinen (Hermes 2017, S. 18). Eine theoretische Grundlage zur Erforschung von Bildungsaspirationen stellt das Wisconsin-Modell (Sewell et al. 1969) dar, welches auf dem Modell nach Blau-Duncan zur Erklärung der intergenerationalen Statusvererbung aufbaut und es um eine sozialpsychologische Komponente erweitert. Bei dem Modell handelt es sich um ein Pfadmodell, mit dem die angenommenen Kausalverhältnisse zwischen elterlichem sozioökonomischem Status, eigenen kognitiven Fähigkeiten, dem Einfluss signifikanter Anderer, Schulleistungen, Berufs- und Bildungsaspirationen und schließlich dem eigenen realisierten Berufs- und Bildungsstatus theoretisch erfasst und im weiteren empirisch überprüft werden können (Becker 2017b, S. 182). Rational-Choice-Ansätze nähern sich der Erklärung von Bildungsentscheidungen aus einem anderen Blickwinkel. So beruhen Bildungsentscheidungen aus dieser Perspektive auf einer Abwägung aus Kosten und Nutzen, woraus unterschiedliche Bildungsrenditen entstehen (Astleithner et al. 2020, S. 122). Aufbauend auf diesen Zugängen sind zahlreiche wissenschaftliche Publikationen erschienen, die sich mit dem Zustandekommen von Bildungsaspirationen auseinandersetzen. Daraus resultiert, dass umfassende Forschungsergebnisse wiederholt den Zusammenhang zwischen dem familiären Status und den Aspirationen von Jugendlichen nachweisen (Allmendinger und Nicolai 2006; Bacher 2009; Bruneforth et al. 2016). Neben dem Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungsaspirationen zeigen Studien, dass zudem ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und einer Migrationsgeschichte besteht (Altreiter 2019; Diehl et al. 2016; Mahl, et al. 2014). Weiterhin hat sich gezeigt, dass Jugendliche, die in einem Migrationskontext aufwachsen sind, tendenziell höhere Bildungsaspirationen haben als ihre Mitschüler:innen ohne Migrationsgeschichte. Bemerkenswert ist dies insoweit, dass es sich dabei nicht um privilegierte Milieus handelt, sondern um Migrant:innen aus eher niedrigen sozioökonomischen Positionen und unterdurchschnittlichen schulischen Leistungen (Relikowski et al. 2012). Allerdings lassen sich Unterschiede in der ethnischen Zugehörigkeit feststellen. Für Deutschland trifft dieser Befund auf aus der Türkei stammende Migrant:innen zu, in den Niederlanden ebenfalls für die türkischstämmige Migrant:innen, aber auch für Personen aus Suriname. In Frankreich trifft dieses Phänomen auch auf aus Marokko migrierte Personen zu (Salikutluk 2016, S. 581). Ilona Relikowski et al. (2012) sind in ihrer Forschung dieser Frage nachgegangen und zeigen, dass die hohen Bildungsaspirationen von Eltern türkischer Herkunft sich in der Annahme begründen, dass hohe Bildung zu einer erfolgreichen Position am Arbeitsmarkt führt. Auch Zerrin Salikutluk (2016) kam in ihrer Forschung zu dem Ergebnis, dass hohe Bildungsaspirationen von Migrant:innen durch den Wunsch der Klassenmobilität nach „oben“ motiviert sind. Allerdings können die Aspirationen häufig nicht in die entsprechenden Bildungsziele umgesetzt werden. Dieses Phänomen wird als „Aspirations-Achievement-Paradox“ bezeichnet (Hill und Torres 2010; Salikutluk 2016). Für Österreich existieren laut Astleithner et. al (Astleithner et al. 2020) keine wissenschaftlichen Publikationen, die sich mit dem Thema Bildungsaspirationen von NMS Schüler:innen auseinandersetzen. Insbesondere im Kontext von Jugend und Migration gibt es in Österreich kaum Forschungsergebnisse (Astleithner et al. 2021). Die Ergebnisse der ersten quantitativen Befragung des

Projektes „Wege in die Zukunft“ zeigen, dass die idealistischen Bildungsaspirationen der befragten Jugendlichen im Allgemeinen sehr hoch sind. Knapp die Hälfte der befragten Jugendlichen strebte einen Universitätsabschluss an. Mädchen gaben häufiger an, einen Universitätsabschluss erlangen zu wollen als Jungen. Diese strebten eher einen Lehrabschluss an (Astleithner et al. 2020, S. 140). Weiterhin zeigt sich, dass ein höherer Abschluss der Eltern auch mit höheren Aspirationen der Jugendlichen einherging. Den gegenwärtigen Forschungsergebnissen entsprechend zeigt sich auch in dieser Auswertung, dass Jugendliche mit Migrationsgeschichte durchschnittlich höhere Aspirationen aufweisen als Jugendliche ohne Migrationsgeschichte (ebd.). Insbesondere Jugendliche der zweiten Generation weisen besonders hohe idealistische Aspirationen auf. Allerdings bestätigt dieses Ergebnis, dass für diese Gruppe eine Diskrepanz zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen existiert (Astleithner et al. 2021, S. 250). Interessant an der Untersuchung ist, dass der Zusammenhang zwischen der idealistischen Bildungsaspiration und der Bildung der Eltern für unterschiedliche Migrationsgenerationen betrachtet wurde. Hatte der Bildungshintergrund für die erste Generation noch einen starken Einfluss, traf dieser Befund nicht auf die zweite Generation zu (ebd.). Astleithner et al. kommen zu der Schlussfolgerung, dass auch für Jugendliche mit einer Migrationsgeschichte in Wien das Aspirations-Achievement-Paradox zutrifft. Allerdings wird unterstrichen, dass im Allgemeinen die Aspirationen der befragten Jugendlichen heterogen sind und nicht von einer Resignation auszugehen ist (Astleithner et al. 2020, S. 124).

Weitere Forschungsarbeiten widmen sich dem Einfluss von signifikanten Anderen auf die Entwicklung von Bildungsaspirationen. Durch das bereits erwähnte Wisconsin-Modell konnte der Einfluss signifikanter Anderer belegt werden (Sewell et al. 1969). Auch neuere Studien zeigen, dass signifikante Andere einen Einfluss auf den Bildungsweg von Jugendlichen haben. Durch das Vorleben und die Vermittlung von Normen und Werten können wichtige Peerkontakte Einfluss auf den Bildungsweg von Jugendlichen nehmen (Roth 2017; Zimmermann 2018). Magdalena Bienek (2015) untersucht, inwieweit signifikante Andere einen Einfluss auf den Bildungsweg von leistungsstarken und leistungsschwächeren Hauptschüler:innen nehmen. Sie kommt dabei zu dem Ergebnis, dass leistungsschwächere Jugendliche ein deutlich kleineres soziales Netzwerk aufweisen als leistungsstarke Schüler:innen und ihre schulische Laufbahn durch geringe Motivation gekennzeichnet ist. Weiterhin zeigt sich, dass Personen mit einem höheren Bildungsabschluss im Umfeld der Jugendlichen einen wichtigen Ressourcenzugang bilden können. So kann ein Zugang zu relevanten Informationen, wie unterschiedlichen Schulformen und das Erlangen unterschiedlicher Abschlüsse, ermöglicht werden. Darüber hinaus wird durch diese Studie deutlich, dass bildungserfolgreiche Personen im Netzwerk Bildungsaspirationen beeinflussen, indem sie als Beispiel fungieren und die Zuversicht der Schüler:innen in die eigenen Fähigkeiten bestärken. So zeigt sich, dass bildungserfolgreiche signifikante Andere dazu beitragen, höhere Abschlüsse weniger bedrohlich wirken zu lassen. Bienek resultiert, dass das in Netzwerken verankerte soziale Kapital einen Beitrag leisten kann, Bildungsungleichheiten zu verringern (ebd., S. 222). Inwieweit

signifikante Andere einen negativen Einfluss auf den Bildungsweg von Jugendlichen haben können, wird in dieser Studie nicht geklärt.

Kramer & Helsper (2010) betonen die besondere Bedeutung der sozialisatorischen Funktion von Peers. Diese stellt „individuell zugerechneten Leistungsbewertungen der Schule eine reziproke Aushandlungspraxis von Leistung und Erfolg gegenüber“ und stellt „eine zentrale Anerkennungspraxis dar“ – die auf Erfüllung von Bildungsnormen ebenso wie auf deren Ablehnung basieren kann. Relevant für die grundlegenden Haltungen sind hierbei „milieuspezifische Habitusformen“ (S. 107). Peers sind in Bezug auf Schulerfolg auch „eine wichtige motivationale Ressource“, die jedoch oftmals durch die Segregation der Schüler:innen durch die Ausdifferenzierung insbesondere der Sekundarschultypen stark eingeschränkt wird: Hauptschulschüler:innen stehen „heute deutlich weniger Mitschüler und Mitschülerinnen mit höheren Bildungsaspirationen und weniger ambitionierte Rollenmodelle zur Verfügung“ (Dombrowski und Solga 2012, S. 65).

2.2.2 Von Bildungsaspirationen zu Bildungsorientierungen

Die in dem vorausgegangenen Kapitel dargestellten Studien und Ergebnisse untersuchen Bildungsaspirationen anhand von quantitativen Methoden. Susann Busse kritisiert, dass dieser Begriff der Aspirationen und der damit zusammenhängende quantitative Zugang nicht reicht, um ein reziprokes Zusammenspiel von Herkunftsmilieu und Bildungserfolg oder –misserfolg zu verdeutlichen. Ihr Kritikpunkt dabei ist, dass zwar milieuunabhängige Effekte für diesen Zusammenhang gemessen werden können, allerdings nicht rekonstruierbar wird, wie sich diese entlang verschiedener Milieus entfalten und welche Konsequenzen daraus für die Kinder und Jugendlichen bezüglich ihrer Bildungsprozesse entstehen können (Busse 2010, S. 31f). Sie schlägt deshalb eine Modifikation des Begriffes vor, welcher dem Abfragen der Abschlusswünsche der Eltern für ihre Kinder auch die grundlegenden habituellen und milieuspezifischen Haltungen und Orientierungen der Eltern in Bezug auf Bildung mit einbezieht. Das Argument dabei lautet, dass familiäre Bildungsprozesse sich durch Auseinandersetzung mit den emotionalen Bindungen und Abhängigkeiten bilden und sich nicht in Form von rationalen Entscheidungen abbilden lassen (ebd.). Auch Wiebke Paulus und Hans-Peter Blossfeld (2007) betonen, dass sich die Genese von Bildungsentscheidungen durch rationales Kalkül nicht ausreichend erklären lässt. Weiterhin entstehe durch den Gebrauch des Begriffes Bildungsaspiration ein verkürztes Verständnis von Bildung. So ist Michael Winkler (2012) der Auffassung, dass durch diese Studien der Bildungsbegriff auf Schule und Curriculum reduziert wird und die dahinterliegenden familiären Prozesse nicht betrachtet werden (ebd., S. 69). Dabei zeigen neuere Studien, dass die Familie einen wichtigen Stellenwert in der Aushandlung von Bildungsorientierungen einnimmt (siehe Kapitel 2.2.3). Michael Hermes (2017) schließt sich dieser Kritik an und führt aus, dass durch Bildungsaspirationen ausschließlich explizierte Wünsche dargestellt werden. Seiner Ansicht nach weisen quantitativ angelegte Studien im Bereich Bildungsaspirationen Lücken auf, da der familienspezifische Zusammenhang nicht empirisch erfasst werden kann (Hermes 2017, S. 29, 38). Mit dem Konzept der Bildungsorientierung wird diese Lücke geschlossen und detaillierte Aussagen über den Zusammenhang von Herkunftsmilieu, Familiendynamik, Bildungserfolg und deren Entstehungsprozesse ermöglicht (Busse 2010, S. 246). Bildungsorientierungen sind damit ein Resultat von Vermittlungsprozessen, welche innerhalb von individuellen familienspezifischen Bildungseinstellungen mit milieuspezifischer Rahmung entstehen (Hermes 2017, S. 29). Der Begriff der Bildungsorientierungen wird im Vergleich zum Konzept der Bildungsaspirationen in der Forschung noch nicht lange genutzt und unterliegt daher stätiger Präzisierung und Ausdifferenzierung. So lässt sich bei Hermes die Unterscheidung zwischen formalen und informellen Bildungsorientierungen sowie zwischen bewahrenden und vorausschauenden Bildungsorientierungen finden (ebd., S. 225ff.). Formale Bildungsorientierung sind in dem Kontext des formalen Bildungssystems eingebettet und sind auf den Erwerb von Bildungstiteln gerichtet. In Hermes Studie zur Bildungsorientierung im Erfahrungsraum Familie wird diese Form von den Eltern der Jugendlichen geäußert. Informelle Bildungsorientierung richtet sich dagegen auf die Förderung außerhalb des

Bildungssystems und äußert sich beispielweise in der Förderung musikalischer oder sprachlicher Fähigkeiten, aber auch das Näherbringen von gesellschaftlichen und politischen Themen. Bewahrende und vorausschauende Bildungsorientierungen beziehen sich auf das Handeln der Jugendlichen. Laut Hermes reproduzieren Jugendliche mit bewahrenden Bildungsorientierungen die Orientierungen ihrer Eltern und sind daran interessiert, den Status Quo ihrer schulischen Leistung zu erhalten. Im Gegensatz dazu richten sich vorausschauende Bildungsorientierungen nach zukünftigen Entwicklungen und Zielsetzungen. In der Empirie zeigt sich dies, indem die Jugendlichen sich mit der bevorstehenden Zeit nach der Schule auseinandersetzen und überlegen, wie schulische Leistungen verbessert werden können (ebd. 235f.). Weiterhin verweist Hermes darauf, dass Bildungsorientierungen keine empirische Entität darstellen. Die Bedeutung der jeweiligen Bildungsorientierung entfalte sich vielmehr im entsprechenden konjunktiven Erfahrungsraum der Familie (ebd., 271). Einen Schritt weiter geht Wehking (2020). Sie unterscheidet in ihrer Forschung zwischen Bildungsorientierung und Berufsorientierung. Bildungsorientierungen beziehen sich dabei auf intraindividuell rekonstruierbare Orientierungen an Bildung. Berufsorientierung wird hingegen als Prozess beschrieben, in welchem sich Jugendliche in der Berufslandschaft selbst orientieren oder von Akteuren orientiert werden.

An dieser Stelle kann zusammengefasst werden, dass in der Forschungsliteratur der Zusammenhang zwischen Faktoren sozialer Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund und den Bildungswünschen und den tatsächlich erreichten Bildungsabschlüssen in einer Vielzahl von Publikationen nachgewiesen werden konnte. Das Konzept der Bildungsaspirationen wird dabei überwiegend in quantitativen Studien verwendet und bildet einen messbaren Wert ab. Bildungsorientierungen fokussieren hingegen dahinterliegende (familiäre) Prozesse. Dieser Kritik anschließend wird in dieser Arbeit im Weiteren der Begriff der Bildungsorientierungen verwendet. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt in der Rekonstruktion von Bildungswegen Jugendlicher. Da es sich um eine qualitative fünfjährige Längsschnittforschung handelt, stehen im Fokus der Betrachtung die unterschiedlichen Faktoren, die zur Entstehung und Umsetzung der Bildungsorientierungen beitragen.

2.2.3 Bildungs- und Berufsorientierungen im Kontext Familie

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Begriffe der Bildungsaspirationen und Bildungsorientierungen sowie Forschungsergebnisse vorgestellt. Anschließend an die Kritik der unzureichenden Erfassung des familialen Prozesses von Bildungsorientierungen richtet sich der Blick in diesem Kapitel auf die Entstehung von Bildungs- und Berufsorientierungen im Kontext Familie. Neben der Schule als Institution der öffentlichen Erziehung, stellt Familie eine weitere Institution der Erziehung und Sozialisation dar. Sie fungiert als primäre und sekundäre Sozialisationsinstanz und wird somit zum zentralen Ort der Orientierung und Identitätsbildung (Ecarius und Wahl 2009, S. 13; Büchner und Brake 2006, S. 263). Im vorangegangenen Kapitel wurde gezeigt, dass soziale Herkunft, Geschlecht und Migration einen Einfluss auf das Aspirationsniveau von Jugendlichen

haben können. Neuere internationale Forschungen zeigen zusätzlich, dass neben diesen Faktoren elterliche Unterstützung zunehmend einen wesentlichen Beitrag leistet (Maschetzke 2009). Der gesteigerte Einfluss von Eltern auf die Bildungs- und Berufsorientierungen von Jugendlichen kann durch die gewandelte Eltern-Kind-Beziehung erklärt werden. So haben sich die Beziehungen zwischen Jugendlichen und ihren Eltern von einer hierarchisch geprägten Beziehung zu einer partnerschaftlichen Beziehung gewandelt (ebd., S. 181). Maschetzke (2009) kommt in ihrer Untersuchung zur Bedeutung von Eltern für den Berufswahlprozesse von Jugendlichen zu dem Schluss, dass Eltern als eine wichtige Ressource für die Berufs- und Studienwahl wahrgenommen werden. Eltern werden von den Jugendlichen als ein zentrales Bezugssystem im Prozess der Berufsorientierung betrachtet. Die Beziehungen gestalten sich nicht nur durch autoritäre Berufsvorschreibungen seitens der Eltern, vielmehr werden diese als Arbeitsmarktexperten:innen im Prozess zu Rate gezogen. Untersucht wurde weiterhin, welchen Erziehungsstil Eltern praktizieren. Dabei ergab sich, dass sich der überwiegende Teil der Eltern durch einen begleitenden Erziehungsstil auszeichnete. In Eltern-Kind-Beziehungen, die weniger auf einer gegenseitigen Akzeptanz beruhten, zeigte sich, dass sich junge Erwachsene von ihren Eltern unter Druck gesetzt fühlen oder seitens der Eltern das Gefühl des Desinteresses verspüren (Maschetzke 2009, S. 224). Auch andere Studien bestätigen den Zusammenhang zwischen der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und den Berufswahlprozess. So beobachten Bärbel Kracke und Peter Noack (2005), dass mit einem durch Wärme und Unterstützung gekennzeichnet Erziehungsstil Jugendliche den Prozess der Berufsorientierung positiver wahrnehmen. Eine emotionale Zugewandtheit der Eltern kann ebenfalls die intrinsische Motivation von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen (Hermes 2017, S. 22). Auch Henrik Pruiken et al. (2016) richten den Blick auf den Einfluss eines unterstützenden Erziehungsverhalten und bestätigen, dass dieser die berufliche Orientierung fördert. Zusätzlich wird untersucht, ob es Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht des Kindes gibt. Die Studie ergibt, dass die Wirkung geschlechtsspezifisch variiert. Mädchen profitieren von einem unterstützenden Erziehungsstil, insbesondere dann, wenn Vater und Mutter sich gleichermaßen engagieren. Leistet der Vater mehr Unterstützung als die Mutter, ist ein höherer positiver Effekt auf Jungen zu beobachten. Eine Systematisierung von elterlichen Unterstützungstypen ist bei Dimbath (2003) zu finden. Einen unterstützenden Erziehungsstil bezeichnet er als Bewältigungshilfe. Führen Eltern diesen Erziehungsstil aus, leisten sie durch Meinungsäußerungen und aktiver Unterstützung Orientierungshilfe. Weiterhin erkennt er „Nötigung“ und Desinteresse als Beziehungsform an. Für das Projekt „Wege in die Zukunft“ untersuchten Ulrike Zartler, Susanne Vogel und Veronika Wöhrer (2020) elterliche Beteiligungstypen aus der Sicht der befragten Jugendlichen. Auf Basis der ersten qualitativen Welle konnten vier elterliche Beteiligungstypen identifiziert werden. Es handelt sich dabei um die Typen „Engagiert“, „Interessiert“, „Unbeteiligt“ und „Hemmend“. Weiterhin zeigten sich Unterschiede in dem Ausmaß, indem Jugendliche den elterlichen Beteiligungstyp in eigene Handlungsstrategien umsetzen können. Der Typ „engagierte Eltern“ setzt nicht gleich, dass Jugendliche diese Ressource auch umsetzen können. Zeitgleich zeigt sich, dass Jugendliche mit „hemmenden“ Eltern klare berufliche Ziele formulieren und entsprechende Schritte

umsetzen können (Zartler et al. 2020, S. 166). Das ist insofern spannend, als das bisherige Forschungen vornehmlich unterstützende Erziehungsstile in den Blick nehmen und einen positiven Einfluss auf das Aspirationsniveau vermerken. In Bezug auf Bildungsentscheidungen zeigt sich, dass diese nicht losgelöst von dem Familienhabitus zu betrachten sind und somit auch Familienentscheidungen darstellen (Ecarius und Wahl 2009, S. 15; Zartler et al. 2020, S. 158). Familie nimmt auch in Pierre Bourdieus theoretischen Überlegungen einen zentralen Stellenwert ein⁴. So ist die Familie ein Ausgangspunkt für die weiteren gesellschaftlichen Positionierungschancen und damit auch Produzent des Habitus. In der Familie wird der Habitus erzeugt, aber auch durch die jeweilige Familienpraxis hervorgebracht und intergenerational weitergegeben. Somit stellt Familie bei Bourdieu den Hauptträger der Reproduktionsstrategien dar (Ecarius und Wahl 2009, S. 14f.). Für die Analyse von Familie plädiert Bourdieu dafür, diese stets im Kontext von schulischen Abschlüssen, Familienhabitus und sozialem Milieu zu beleuchten (Bourdieu und Passeron 1971). So betrachten Jutta Ecarius und Katrin Wahl (2009) in Anschluss an Bourdieu, die Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule und resultieren, dass schulische Bildung und familiäre Sozialisation einverlebte Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster hervorbringen. Aus der Familie heraus entsteht, wie bereits dargestellt, ein spezifischer individueller Habitus. Dieser Habitus wiederum ist in den Familienhabitus eingebettet. Auch der Familienhabitus unterliegt einer milieuspezifischen Reproduktionslogik (ebd., S.20). Laut Büchner und Brake (2006) stellen Familie einen Bildungsort dar, in welchem ein Möglichkeitsraum für nachfolgende Generationen eröffnet wird. Weiter zeigt sich, dass Bildung in diesem Kontext eine erarbeitete Auseinandersetzung mit der Welt und Selbstverwirklichung des Einzelnen darstellt (ebd., S.23). In Bezug auf das Bildungssystem besteht in den Familien ein implizites Wissen über die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Schulbesuches oder über mögliche Bildungswege. Bestehen geringe Chancen einer erfolgreichen Schullaufbahn wird das Verhalten einer Familie nach diesem impliziten Wissen ausgerichtet. Auf Grund von diesem impliziten Wissen entsteht entweder eine Offenheit oder eine abwehrende, beschränkende Haltung gegenüber der Institution Schule. Die daraus resultierenden Handlungen, Haltungen und Einstellungen werden im Familienhabitus übermittelt und von den Kindern angeeignet. Der Familienhabitus enthält ebenfalls eine milieuspezifische Reproduktionslogik. Diese kann sich über die schulischen Leistungen äußern, welche durch den Familienhabitus vorgeprägt sind (Ecarius und Wahl 2009, S. 23, S. 29f.). Bildungsentscheidungen von Individuen, so die Schlussfolgerung, können nicht nur als individuelle Entscheidungen betrachtet werden, sondern stellen auch immer Familienentscheidungen dar (Zartler et al. 2020, S. 158). Büchner und Brake verweisen darauf, dass die familialen Bildungsstrategien in der Regel nicht durch die Familienmitglieder abgefragt oder beobachtet werden können. Auch sie bestätigen, dass das strategische Handeln als solches nicht bewusst wahrgenommen wird, sondern einem latenten Sinn folgt und sich in Form einer „tacit knowledge“ äußert. Für eine differenzierte Analyse von familialen Bildungswelten sind Büchner und Bracke

⁴ Sein geplantes Werk „Familienmonografien unter bildungsspezifischen Gesichtspunkten“ hat Bourdieu bis zu seinem Tod bedauerlicher Weise nie verwirklicht.

der Ansicht, dass an den Austausch- und Aushandlungsprozessen zwischen den Generationen einer Familie angesetzt werden sollte. Herausgearbeitet werden sollten dabei die bildungsbezogenen Gelegenheitsstrukturen (Büchner und Brake 2006, S. 16). Weiterhin zeigen Büchner und Brake, dass sich die Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien als ein komplexes Transmissionsgeschehen darstellt. Die Familienmitglieder befinden sich in einem alltäglichen Austauschprozess, welcher sich auf die Identitätsbildung aller Mitglieder auswirkt. Dadurch wirkt dieser als ein Ort der Habitusentwicklung (ebd. S. 263f.). Die Genese des individuellen Bildungshabitus ist laut Büchner und Brake jedoch nur zu verstehen, wenn die Entstehungsprozesse des Bildungserbes im Kontext der Familie betrachtet werden (ebd., S. 267). Die Studie von Michael Hermes (2017) zur Schnittstelle von qualitativer Bildungsforschung, Familienforschung und Übergangsforschung knüpft genau an diesen Punkt an. Untersucht werden mittels eines qualitativen-rekonstruktiven Forschungsdesigns die Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie. Anhand von zehn Familien werden die Bildungsorientierungen einzelner Familienmitglieder rekonstruiert und anschließend in Bezug auf den Erfahrungsraum der Familie beleuchtet. Neben dem bereits erläuterten Familienhabitus entfaltet sich, Hermes nach, durch das Familienleben ein spezifischer Erfahrungsraum, den er als konjunktiven Erfahrungsraum Familie bezeichnet (Hermes 2017, S. 90). In diesem Erfahrungsraum gehen biographische Erfahrungen, grundlegende Orientierungen und die Familienbeziehungen ineinander über. Insbesondere Aushandlungen am Übergang werden in dieser Studie betrachtet. Dabei zeigt sich, dass es homologe Zusammenhänge zwischen den Bildungsorientierungen von Eltern, dem Erziehungsziel und dem Grad an dem Kinder und Jugendliche an den Bildungsentscheidungen teilhaben gibt (ebd. 275). Insbesondere Übergänge wirken laut Hermes auf den konjunktiven Erfahrungsraum der Familie. Hier ergibt die Studie, dass Kinder, die als selbstbestimmt handelnde Akteure in die Entscheidungen einbezogen werden, ihren Wünschen bezüglich der Schulwahl selbst Ausdruck verleihen. Weiterhin führt ein Übergang zu einer Konfrontation des konjunktiven Erfahrungsraums der Familie und neuem kommunikativen Wissen. Diese Konfrontation kann in weiterer Folge zu einer intergenerationalen Neuaushandlung von Bildungszielen führen. Einen wichtigen Stellenwert familiärer Einflüsse auf den Bildungsverlauf zeichnet sich ebenfalls in Aladin El-Mafaalanis (2012) Studie zur Habitus transformation und sozialer Mobilität bei Bildungsaufsteiger:innen aus benachteiligten Milieus ab. Besonders in den Blick genommen werden dabei Familien mit einer Migrationsgeschichte. Bildung hat hier vor allem bei Eltern, die sich auf Grund ihrer eigenen Bildungsferne in marginalisierten sozialen Lagen befinden, eine zentrale Bedeutung. Konnten die mit der eigenen Migration verbundenen Hoffnungen auf Statusverbesserung nicht erfüllt werden, wurden diese Erwartungen auf die Kinder übertragen. Den Kindern wird somit der Auftrag der Statusverbesserung mitgegeben, was sich durch hohe Bildungsorientierungen äußert. Für den Bildungsverlauf sehen die Eltern eine akademische Bildung vor, allerdings stehen die Bildungsorientierungen den tatsächlichen getroffenen Entscheidungen widersprüchlich entgegen. Fehlendes Wissen über das Bildungssystem und über die zu erlernenden Berufe führen dazu, dass trotz des Wunsches einer akademischen Bildung Hauptschulen

gewählt werden (ebd., S. 135f.). Weiterhin nehmen Jugendliche ihre Eltern, auf Grund fehlender Sprachkenntnisse und kultureller Hürden, bereits früh als hilfsbedürftige Erwachsene wahr. Kinder und Jugendliche fallen somit in die Rolle, ihren Eltern helfen zu müssen und sind bereits seit ihrer Kindheit außerhalb der Familie auf sich allein gestellt (ebd., S. 134). Andere Studien beschäftigten sich mit dem Einfluss der Familie auf Übergänge im institutionellen Kontext. Dabei zeigt sich, dass der Herkunftseffekt bei dem Übergang nach der Volksschule deutlich stärker ist als bei dem Übergang zu einer beruflichen Ausbildung oder zu einem Studium (Hillmert 2017, S. 238).

2.3 Handlungsfähigkeit und biografisches Handeln Jugendlicher

In den vorangegangenen Kapiteln wurde gezeigt, dass herkunftsbezogene Aspekte den Bildungsweg von jungen Menschen maßgeblich bestimmen. Allerdings stellt sich die Frage, inwieweit abseits der strukturellen Zwänge individuelle Handlungsstrategien den Bildungsweg formen können. Dies führt zu einer zentralen Frage nach dem Verhältnis zwischen individueller Handlungsfähigkeit und strukturellen Bedingungen und wird bereits seit dem Beginn der soziologischen Theoriebildung intensiv bearbeitet (Raithelhuber 2008). In der Lebensverlaufsforschung hat sich für die Aushandlung dieses Verhältnisses der Begriff der Agency etabliert (Flecker und Zartler 2020, S. 22). Der Begriff der Agency ermöglicht einen theoretischen Zugang zur Handlungsfähigkeit, indem er die strukturelle Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft aufrechterhält, ohne dabei eine Seite aufzulösen (Thiersch 2013). Für die Analyse der Handlungsfähigkeit Jugendlicher, in Bezug auf ihren Lebensverlauf, ermöglicht ein theoretischer Zugang über das Konzept von Agency eine Analyse nicht nur auf einer Ebene der individuellen Kompetenzen, sondern im Zusammenhang mit sozialstrukturellen Ressourcen und strukturellen Bedingungen. In diesem Kapitel soll das theoretische Konzept der Agency vorgestellt und insbesondere auf die Handlungsfähigkeit Jugendlicher in der Ausgestaltung ihrer Bildungs- und Berufswege eingegangen werden.

2.3.1 Das Agency-Konzept

Der Begriff der Agency und der damit zusammenhängende theoretische Rahmen unterliegen keiner einheitlichen Auffassung. Abhängig von der Denkrichtung lassen sich in der Soziologie unterschiedliche theoretische Zugänge finden. Bereits die deutsche Übersetzung des Begriffes Agency offenbart die Uneindeutigkeit des theoretischen Konzeptes. So kann Agency als Handlungsmächtigkeit, Handlungsfähigkeit, Handlungsbefähigung oder schlicht mit Handeln übersetzt werden. Auf Grund dieser Schwierigkeiten in der Übersetzung wird in der deutschsprachigen Forschung zum Teil ebenfalls der Begriff Agency übernommen (Raithelhuber 2008, S. 18f.).

Gemeinsam haben die Positionen in der sozialwissenschaftlichen Debatte, dass sie um die Frage nach dem Verhältnis von Struktur und Subjekt, Strukturtheorien und Handlungstheorien, Objektivismus und Subjektivismus kreisen und diese theoretisch zusammenfassen versuchen (Scherr 2013, S. 232). Insbesondere seit den 1970er Jahren wurde versucht, die bis dato existierenden, einseitigen Zugänge in einer sozialtheoretischen Synthese zu verbinden. Insbesondere Bourdieu und der britische Soziologe Anthony Giddens zählen zu den Vertretern dieser theoretischen Annäherung. Wurde Bourdieu in den vorangegangenen Kapiteln bereits ausführlich vorgestellt, wird nun die theoretische Konzeption Giddens in den Fokus gerückt. Das Verständnis von Agency in der derzeitigen soziologischen Debatte basiert maßgeblich auf Giddens Konzeption und die weitere Auseinandersetzung mit dieser (Raithelhuber 2008, S. 20ff.) In der von ihm entwickelten Strukturationstheorie setzt sich Giddens mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auseinander und versucht, die bestehenden Dualismen zu überwinden. Dafür müssten diese als eine „duality of structure“ begriffen werden. Mit diesem Ansatz erhoffte sich Giddens einen zusammenhängenden Zugang zu structure und human Agency zu erhalten. Structure und Agency sind dabei in Giddens theoretischer Ausarbeitung eng miteinander verknüpft. Die Begriffe stehen nicht in Opposition zueinander, sondern setzen sich gegenseitig voraus (ebd., S. 23). Zum einen beeinflusst Struktur menschliches Verhalten und Handeln und zum anderen nimmt Giddens an, dass Menschen durch ihr Handeln Struktur reproduzieren, verändern und erzeugen. Somit bestimmt structure human agency und human Agency bringt structure hervor (Raithelhuber 2008, S. 22f.). Aus diesem Dualismus folgt, dass Agency durch structure nicht nur beschränkt werden kann, sondern auch zeitgleich ermöglichend wirken kann (ebd., S.24). Giddens sozialtheoretischer Auffassung nach, stellt Agency eine menschliche Fähigkeit (capability) dar:

“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).

Agency als Fähigkeit geht also davon aus, dass dem Menschen auch andere Optionen des Handelns offenstehen und somit die Entscheidungsgewalt bei dem Einzelnen liegt. Menschliche Handlungen werden nicht maschinell ausgeführt, sondern beruhen auf reflexiven Beobachtungen (Raithelhuber 2008, S. 24). Agency stellt im individualistischen Zugang nach Giddens somit eine analytische Kategorie dar, die dem Menschen inhärent ist. Es handelt sich dabei um die individuelle Fähigkeit, zwischen verschiedenen Handlungsoptionen zu reflektieren, abzuwägen und zu wählen. Der einzelne Mensch besitzt demnach Agency, die damit in Zusammenhang mit Machtverhältnissen steht.

Der britische Soziologe Barry Barnes kritisiert Giddens Ansatz und geht davon aus, dass es aus einer wissenschaftlichen Perspektive keinen Sinn ergeben würde, von human agency auszugehen. Er schlägt vor,

Agency als eine kollektive Errungenschaft zu betrachten (Raithelhuber 2018, S. 538). Handlungsfähigkeit im Sinne von Agency entsteht dabei in der Interaktion zwischen Menschen bzw. Institutionen. Das kollektive Handeln resultiert bei Barnes daraus, dass Menschen sich im Alltag gegenseitig beeinflussen, allerdings so agieren als würden Handlungen aus individuellen Entscheidungen resultieren (Raithelhuber 2008, S. 29):

“Human beings are social agents, who affect each other as they interact. But human beings normally describe their ongoing activities by the use of voluntaristic notions.” (Barnes 2000, S. 2).

Zentral ist dabei, dass davon ausgegangen wird, jeder habe einen freien Willen und könne somit unabhängig Entscheidungen treffen. Diese voluntaristische Haltung bezeichnet Barnes als „everyday voluntarism“, den es im soziologischen Sinn unter dem Aspekt sozialer Handlungen zu untersuchen gilt (ebd., S. 72). Diese Haltung ermöglicht es, dass sich Menschen gegenseitig beeinflussen und zeitgleich als autonom betrachten (Raithelhuber 2008, S. 29). Dieser Agency Zugang wird als relationales Verständnis des Agency Begriffes bezeichnet und beschreibt damit Agency als ein Ergebnis kollektiver und wechselseitiger Interaktionen und nicht als eine Eigenschaft von einzelnen Personen oder Gruppen. Scherr (2012) betrachtet den Vorteil eines relationalen Agency Verständnisses darin, dass die Ermöglichung und die Aktualisierung einer sozial nicht determinierten Handlungsfähigkeit selbst als ein Moment sozialer Strukturen und Prozesse analysiert werden kann (ebd., S. 103). An der Konturierung eines relationalen Agency Begriffes haben in den letzten Jahren insbesondere Mustafa Emirbayer und Ann Mische (1998) gearbeitet. In ihren Ausarbeitungen erweitern sie das Agency Konzept um eine zeitliche Dimension. Unterschieden wird dabei zwischen Wiederholung, vorausschauenden Entwerfens sowie um den Aspekt der pragmatischen Abwägung. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Komplexität von Agency in sozialen Prozessen nur dann gefasst werden kann, wenn sie zeitlich umfassend analysiert wird. Sie begreifen Agency somit als eine triadische Vermittlung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (Mick 2012, S. 529). Akteure handeln dabei in unterschiedlichen Systemen und Strukturen in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In Bezug auf die Zukunft ausgerichtetes Handeln spielt projektives Handeln eine wichtige Rolle. Dabei entwickeln Akteure in Auseinandersetzung mit ihren sozialen verankerten Hoffnungen, Ängsten und Wünschen Vorstellungen für ihre Zukunft. Basierend auf diesen Vorstellungen werden zukunftsgerichtete Entscheidungen getroffen (Emirbayer und Mische 1998).

Der Sozialisationsforscher Matthias Grundmann vertrat zunächst eine Position in der er Agency als ein Bündel von Persönlichkeitseigenschaften bezeichnete, die im Weiteren zu Handlungsbefähigung führe. In seiner neueren Forschung distanziert sich Grundmann von diesem Zugang und vertritt die Auffassung, Agency müsse relational gedacht werden (Grundmann 2017).

Für die Lebensverlaufsforschung und die Phase Jugend definieren Hitlin und Elder (2006) Agency so:

„We conceive of agency as a multifaceted phenomenon, that includes feelings of efficacy as well as a sense of forward-looking optimism. It is heightened by individual capacities for planfulness as well as social support. (. . .) 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)“ (S. 59f.).

Insbesondere bei der Betrachtung von Übergängen im Lebensverlauf steht Agency im Zusammenhang mit der Fähigkeit, eigene Lebenspläne zu formulieren, Möglichkeiten zu wählen, Entscheidungen zu treffen und dabei in einer autonomen Weise zu handeln (ebd.).

Für die Analyse von Handlungsstrategien von Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit herkunftsbezogenen Aspekten, elterlicher Unterstützung und strukturellen Gegebenheiten für den eigenen Lebensverlauf, bietet sich somit Agency, als Verbindung zwischen handlungs- und strukturbezogenen Konzepten, an. Im nächsten Kapitel wird Agency in Bezug auf die Handlungsfähigkeit Jugendlicher betrachtet.

2.3.2 Handlungsfähigkeit Jugendlicher

Axel Pohl, Barbara Stauber und Andreas Walther (2011) haben im Rahmen ihrer Forschung zum einen die zuvor genannte Entstandardisierung von Übergängen benannt und zudem untersucht, welche individuellen Handlungsstrategien Jugendliche angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen entwickeln. Dabei zeigt sich, dass insbesondere am Übergang zwischen der Phase Jugend und des Erwachsenseins sich die Übergänge zum einen Verlängern und auch zunehmend Widersprüchlichkeiten aufweisen. Mit dem Auslaufen von Normallebensläufen im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, stehen Jugendliche neuen Herausforderungen gegenüber. Zum einen garantieren Schulabschlüsse nicht mehr das nahtlose Einmünden in eine Lehrausbildung und damit in eine gesicherte Erwerbsarbeit, auch die gesteigerte Individualisierung von Lebensverläufen führt zu einer gesteigerten Anforderung an das Individuum. Für Jugendliche, die sich am Übergang in das Erwachsensein befinden, bestehen große biographische Unsicherheiten (Stauber et al. 2007, S. 31). Für den Bereich Schule zeigen Walther und Stauber, dass bereits der erste institutionelle Übergang nach der Volksschule frühe Bewältigungsanforderungen produziert. Im Zusammenspiel mit unklaren Anschlussperspektiven kann dies im Weiteren zu Motivationsproblemen bis zum Schulabbruch führen (ebd., S.32). Im Bereich Ausbildung und Arbeit zeigt sich, dass von jungen Menschen zunehmend ein gelingendes Motivationsmanagement erwartet wird, um mit Rückschlägen während ihres Ausbildungsverlaufes und des Übergangs in die Erwerbstätigkeit fertig zu werden (ebd., S 32). Für Jugendliche mit einer Migrationsgeschichte stellen sich zudem zusätzliche Anforderungen. Diskriminierende Mechanismen erfordern ein aktives Gegensteuern der Jugendlichen, um sich bereits früh ethnisierender Zuschreibungen bewusst zu werden

(Stauber et al. 2007, S. 34; Gillieron et al. 2018, S. 22). Für migrantische Jugendliche hat die Forschungsgruppe um Walther gezeigt, dass trotz biographischer Dilemmata eine Offenheit der Handlungsstrategien besteht. So zeigen sich bei schlechten schulischen Leistungen, aber hohen Bildungsorientierungen, zwei Handlungsstrategien. Während eine Gruppe der Jugendlichen versucht, diesem Dilemma durch den möglichst langen Verbleib im Bildungs- und Ausbildungssystem zu entgehen, zeigt sich für eine andere Gruppe das Gegenteil. Durch ein möglichst frühes Einmünden in den Arbeitsmarkt wird versucht, das Dilemma zu lösen (Stauber et al. 2007). Weiterhin zeigen Gillieron et al. (2018), dass eine Migrationsgeschichte zum einen erweiternd als auch beschränkend für die eigene biographische Ausgestaltung sein kann. Beschränkend wirkt diese bei rassistischen Verhältnissen und Diskursen. Erleben junge Menschen Diskriminierung, werden diese als Pol subjektiver Empfindungen bei der Bewertung von Handlungsmöglichkeiten relevant (S. 32). Stauber und Walther betonen, dass Jugendliche in diesem Kontext, falls sie keine Unterstützung durch ihre Eltern erhalten, selbständig Unterstützung organisieren müssen (ebd., S34). Das Verhältnis zwischen Motivation und Unterstützung, Motivation und sozialer Integration sowie Motivation und der Übergangserfahrung, ist dabei dialektisch. Die Erfahrungen, die Jugendliche am Übergang machen, beeinflussen die Selbsteinschätzung hinsichtlich der Erreichbarkeit eigener gesetzter Ziele. So führen negative Erfahrungen auch zu einer negativen Bewertung des Selbst. Um die geschädigte Motivation von Jugendlichen wiederherzustellen, bedarf es Unterstützung. Dabei geht es insbesondere darum, die Selbstwirksamkeit zu stärken oder eigene Interessen freizulegen. Allerdings müsse dafür eine Bereitschaft seitens der Jugendlichen bestehen, Hilfe anzunehmen. Inwieweit Hilfe angenommen wird, erfolgt nicht ausschließlich subjektiv, sondern ist auch strukturell bedingt. Jugendliche mit einer hohen intrinsischen Motivation entwickeln Handlungsstrategien, die eher auf ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen ausgerichtet sind, wodurch die Wahrscheinlichkeit von positiven Übergangserfahrungen steigt. Insgesamt zeigt sich, dass Motivation zum einen eine Grundvoraussetzung von sozialer Integration ist, andererseits einen Indikator sozialer Integration darstellt. Damit gemeint ist, dass Jugendliche einen Zugang zu ihren intrinsischen Bedürfnissen haben und diese nicht durch äußere Vorgaben verdeckt sind (Stauber et al. 2007, S. 127). Pohl zeigt zudem, dass die individuelle Ressourcenausstattung, neben den strukturellen Zwängen, einen wichtigen Rahmen für die Ausbildung von eigenen Intentionen und Orientierungen bildet. Die wichtigsten Ressourcen in diesem Zusammenhang stellen Familie und Peers dar (Pohl et al. 2011, S. 9). Jugendliche müssen die Tatsache bewältigen, dass sich die meisten Übergangsschritte als unplanbar erweisen, zeitgleich die geplanten Schritte in einer längerfristigen Perspektive eine gewisse Sinnhaftigkeit aufweisen sollten. Für Jugendliche entsteht dabei ein biographisches Dilemma, welches sie zumeist allein bewältigen müssen (ebd.) Ein weiteres Konzept stellt die Selbstsozialisation im Lebensverlauf dar (Heinz 2000a). Dabei entwickeln Individuen biographische Gestaltungsmuster. Mit Hilfe dieser Gestaltungsmuster werden die Sozialisationsstrukturen, in denen sich die Individuen befinden, gefiltert. Unterschieden wird in Bedeutungsvolles und Bedeutungsloses. Die subjektive Bewertung bestimmt die weiteren Lebensentscheidungen und Bewältigungsstrategien maßgeblich und ist auf die Herstellung

subjektiver Kontinuität ausgerichtet. Walther und Stauber verweisen auf eine horizontale Dimension einer biographischen Kontinuität. Individuen stehen vor der Herausforderung, ihre unterschiedlichen Lebensbereiche im Lebensverlauf biographisch miteinander zu vereinbaren, um ein stimmiges Selbstkonzept zu kreieren (Stauber et al. 2007, S. 30). Walter Heinz und Kollegen haben in diesem Kontext den Begriff der Selbstsozialisation geprägt (Heinz et al. 1998). So zeigen sie in ihrer Studie, dass Jugendliche sich mit ihrer eigenen Situation im Bildungs- und Berufskontext und den Erwartungen von anderen auseinandersetzen. Mit dem Begriff der Selbstsozialisation wird dabei beschrieben, wie Jugendliche mit ihren eigenen Erwartungen und den Erwartungen anderer umgehen und welche Handlungsmöglichkeiten im Weiteren entstehen. Mahl, Reißig und Schlimbach (2014) untersuchen in ihrer Forschung, unter der Verwendung einer Agency Perspektive, wie individuelle Entscheidungs- und Handlungsspielräume im Prozess des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung durch das Zusammenspiel von sozialen Herkunftsbedingungen und individuellem Handeln beeinflusst werden. Anhand eines qualitativen Designs wurden Personen untersucht, die in Deutschland eine Real- oder Hauptschule abgeschlossen haben. Ein besonderer Fokus wurde auf die Wahrnehmung und die Verarbeitung der sozialen Herkunftserfahrungen der Personen gelegt. Das Ergebnis zeigt, dass herkunftsspezifische Kapitalien von den befragten Personen nicht einheitlich, sondern heterogen bewertet werden. Allerdings wird auch deutlich, dass das Handeln am Übergang maßgeblich von der familialen Ressourcenausstattung mitbestimmt wird. Innerhalb dieses strukturell determinierten Rahmens existieren Handlungsspielräume, die von den befragten Jugendlichen unterschiedlich genutzt wurden. Wie diese genutzt werden, hängt laut Mahl et al. von der subjektiven Bewertung und Deutung ab. Anhand eines Fallbeispiels wird gezeigt, dass soziale Herkunft nicht zwangsläufig deterministisch wirkt, sondern Jugendliche Handlungsstrategien entwickeln, welche nicht den milieukonformen Mechanismen entsprechen (ebd., S. 11). Weiterhin ergab die Studie, dass der Nutzen oder die Beschränkung familiärer Ressourcenausstattung von der Rezeption der Jugendlichen abhängig ist.

3. Datengrundlage und Methodisches Vorgehen

Die analysierten Interviews wurden im Rahmen des Projektes „Wege in die Zukunft“ über fünf Wellen hinweg erhoben und dieser Masterarbeit zur Verfügung gestellt. Dieses Kapitel stellt den methodischen Hintergrund dieser Arbeit vor und gliedert sich in zwei Teile. Zunächst wird das Erhebungsinstrument der Datengewinnung vorgestellt. Da nicht das gesamte erhobene Material im Fokus der Analyse steht, sondern Jugendliche mit wenig elterlichen Unterstützungsressourcen, werden die Kriterien der Fallauswahl näher betrachtet. Da es sich nicht um selbst erhobenes Datenmaterial handelt wird ein besonderer Blick auf die Nutzung von Sekundärdaten gelegt. Im zweiten Teil wird die Auswertungsmethode der dokumentarischen Methode und die Vorgehensweise für die Auswertung im Längsschnitt dargestellt.

3.1 Das Erhebungsinstrument aus dem Projektkontext

Bei dem Forschungsdesign der Studie „Wege in die Zukunft“ handelt es sich um ein Mixed-Methods-Design, welches aus einem qualitativen und einem quantitativen Strang besteht. Für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist das qualitative Panel von Relevanz, weshalb im Weiteren ausschließlich die Erhebung der qualitativen Daten detailliert beschrieben wird. Im Rahmen des qualitativen Stranges wurden die Jugendlichen in einen Zeitraum von fünf Jahren begleitet. Der qualitative Zugang im Längsschnitt ermöglicht es, so die Annahme, eine Orientierung an den individuell bedeutsamen Momenten und Wendepunkten im Leben der interviewten Jugendlichen und damit ihren subjektiven Sinnzuschreibungen Raum zu geben (Flecker et al. 2017b). Die erste Erhebungswelle fand im Frühjahr 2017 statt. Beteiligt waren fünf Neue Mittelschulen unterschiedlicher Bezirke in Wien. Ziel war es, ein möglichst heterogenes Sample zu erreichen, sodass Schulen ausgesucht wurden, die in denen sozio-ökonomischen Merkmalen der Schüler:innen Unterschiede aufwiesen. Mit Unterstützung der Bildungsdirektion Wien wurden fünf Schulen ausgesucht, die sich in Bezug auf die sozio-ökonomischen Merkmale ihrer Schüler:innen möglichst weit unterschieden. Nach der Auswahl der Schulen, wählten die Direktor:innen der jeweiligen Schulen vierte Klassen aus, in der die Erhebung durchgeführt werden sollte (Vogl et al. 2020, S. 64). In der ersten Welle der qualitativen Befragungen wurden narrativ-biographische Interviews nach Fritz Schütze (1983) durchgeführt. Diese Erhebungsmethode wurde gewählt, um nicht nur etwas zu aktuellen Themen der Jugendlichen zu erfahren, sondern ebenfalls retrospektiv einen Zugang zu ihrem bisherigen Lebensverlauf zu erhalten (Flecker et al. 2017b). Das narrativ-biographische Interview, angelehnt an Schütze, kann in drei Phasen gegliedert werden. Die erste Phase des Interviews beginnt mit einem Erzählstimulus angeregt durch die interviewende Person. Dadurch eröffnete sich für die Jugendlichen Raum und Zeit, ihre eigene Lebensgeschichte zu erzählen und entsprechend ihres eigenen individuellen Relevanzsystems zu gestalten (Flecker et al. 2017b). In der zweiten Phase folgt ein immanenter Nachfrageteil, dabei wurden Erzählungen aus der ersten Phase durch die interviewende Person aufgegriffen und vertiefende Erzählungen zu der erfragten Thematik angeregt (Schütze 1983, S. 285). Auf den immanenten Nachfrageteil folgt der exmanente Nachfrageteil. In diesem wurden Themen angesprochen, die bisher nicht im Interview besprochen worden sind. Wurden in dem Interview die Themenbereiche Schule, Freizeit, Familie und Freunde, Zukunftsvorstellungen bisher nicht thematisiert, so wurden sie im exmanenten Frageteil durch die interviewende Person angesprochen. Diese Themen wurden insbesondere deshalb erfragt, um eine Vergleichbarkeit mit den kommenden Erhebungswellen zu ermöglichen. Weiterhin wurde das Schwerpunktthema der ersten Welle, der bevorstehenden Übergang nach der 4. Klasse NMS, in dieser Phase des Interviews besprochen (Vogl et al. 2020). Ab der zweiten qualitativen Erhebung wurden problemzentrierten Interviews (PZI) geführt. Das problemzentrierte Interview geht auf Andreas Witzel (2000) zurück und zeichnet sich durch prinzipielle Offenheit aus. In einem induktiv-deduktiven Wechselverhältnis

wird sich dem zu Grunde liegende Erkenntnisinteresse angenähert. Durch die Offenheit des Interviews setzen die befragten Personen ihre thematischen Schwerpunkte selbst. Das Vorwissen der Interviewer:innen stellt dabei einen heuristisch- analytischen Rahmen dar (Witzel 2000). Anders als bei einem narrativ-biographischen Interview stehen nicht die biographischen Erfahrungen im Vordergrund, sondern eine konkrete Problemstellung. Auf Grund dessen ähneln die Leitfäden der Erhebungswellen zwei bis fünf, in ihrem Aufbau, dem Leitfaden der ersten Welle. Im Unterschied zur ersten Erhebungswelle wird den Jugendlichen in den darauffolgenden Interviews zu Beginn eine materialgenerierende Einstiegsfrage gestellt, die an die vorangegangene Befragung anschließt. So wurde danach gefragt, welche Veränderungen es seit dem letzten Interview gegeben hat. Die Einstiegsfrage bleibt dabei allgemein, ohne sich bereits in einem Aspekt der Problemsicht zu fokussieren. Die Ausgestaltung lag bei den Jugendlichen. An die erste Phase schloss sich ein immanenter Nachfrageteil an, welcher erzählgenerierend entlang der Haupterzählung verlief. Darauf folgte ein exmanenter Nachfrageteil zu den bereits benannten allgemeinen Themen und dem jeweiligen Schwerpunkt. Am Ende des Interviews wurden die Jugendlichen gebeten, eine Netzwerkkarte zu erstellen. In dieser Karte wurden alle für die Jugendlichen wichtigen Personen eingetragen. Weiterhin wurde gemeinsam mit den interviewenden Personen ein Kurzfragebogen ausgefüllt, indem grundlegende demografische und sozialstatistische Daten erhoben wurden (Vogl et al. 2020, S. 66). In der zweiten Erhebung lag der thematische Fokus auf „Familie“. Insgesamt wurden dabei 48 problemzentrierte Interviews geführt. In der darauffolgenden dritten Welle wurden 28 problemzentrierte Interviews mit dem Schwerpunkt „Stadt“ geführt. Die vierte Welle stand unter dem Thema „Politische Partizipation“. In dieser Welle konnten 11 problemzentrierte Interviews geführt werden. Auf Grund der hohen Panelmortalität wurden zusätzlich 17 problemzentrierte Interviews im Rahmen einer Aufstockung durchgeführt. Die fünfte Welle stand unter dem Thema „Soziale Ungleichheit durch die COVID-19 Pandemie. Dabei wurden insgesamt 20 Interviews mit Jugendlichen aus der Aufstockung und dem Ursprungspanel geführt.

3.1.1 Fallauswahl

Bereits mit der Festlegung über das zu untersuchende Sample werden Vorentscheidungen getroffen, in welche Richtung die Ergebnisse der Auswertung gehen könnten. Daher ist es notwendig, die Frage nach der adäquaten Fallauswahl ausreichend zu thematisieren (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 227). Grundlage für die Fallauswahl der vorliegenden Forschung bildet der Beitrag von Ulrike Zartler, Susanne Vogl und Veronika Wöhrer zur Typologie elterlicher Unterstützung bei Übergangsentscheidungen (Zartler et al. 2020). Auf Basis des ersten qualitativen Panels der Studie „Wege in die Zukunft“ wurden aus der Sicht der Jugendlichen, vier Typen elterlicher Beteiligungstypen entwickelt. Dabei handelt es sich um die Typen „Engagiert“, „Interessiert“, „Unbeteiligt“ und „Hemmend“. Die Daten wurden mittels offenen Codierens analysiert und einem constant

comparison unterzogen. Nach der Analyse von 50 Interviews wurde eine theoretische Sättigung erreicht und die entwickelten Typen konnte durch weitere Interviews nicht erweitert werden (Zartler et al. 2020, S. 151).

Abbildung 3: Typen elterlicher Beteiligung an Bildungs- und Berufsentscheidungen

	Engagiert	Interessiert	Unbeteiligt	Hemmend
Elterliche Aktivität	– Umfassende Unterstützung (kognitiv, instrumentell, materiell, ideell) – Beratung mit eigenen konkreten Vorschlägen – Gemeinsame Aushandlung – Proaktiv	– Ideelle Unterstützung – Beratung zu Vorschlägen der Jugendlichen – Kommentare – Reaktiv	– Keine Unterstützung – Keine Beratung – Keine Kommentare – Passiv	– Einschränkung – Vorschriften – Abwertende Kommentare – Hindernd
Familienbeziehungen	– Wertschätzende Kommunikation – Vertrauensvolle Beziehung – Gegenseitige Hilfe und Unterstützung	– Wertschätzende Kommunikation – Vertrauensvolle Beziehung – Wenig gegenseitige Hilfe und Unterstützung	– Oberflächliche Kommunikation – Lose bzw. distanzierte Beziehung – Keine bzw. kaum gegenseitige Hilfe und Unterstützung	– Destruktive Kommunikation – Belastender Familienkontext – Kinder unterstützen Eltern
Werthaltungen / Vorbilder	– Hohe Bildungsaspirationen – Berufsausbildung und Erwerbsbeteiligung als normative Selbstverständlichkeit – Familienmitglieder als Vorbilder	– Geringe oder unklare Bildungsaspirationen – Spaß an der Arbeit als erstrebenswert – Familienmitglieder als Vorbilder	– Geringe, unklare oder widersprüchliche Bildungsaspirationen – Arbeit als beschwerliche Notwendigkeit – Familienmitglieder sind keine Vorbilder	– Tätigkeiten für die Familie werden gegenüber Schule/Beruf priorisiert – Arbeit als nebensächlich – Familienmitglieder sind keine Vorbilder

Quelle: (Zartler et al. 2020, S. 153)

Ausgangspunkt für die vorliegende Masterarbeit stellen die Fälle dar, die nach der ersten Welle dem elterlichen Beteiligungstypen „Unbeteiligt“ zugeordnet wurden. Insgesamt wurden durch Zartler, Vogl und Wöhrer 12 Fälle mit dem Beteiligungstyp „Unbeteiligt“ identifiziert. Nicht alle 12 Personen haben an allen Erhebungen nach der ersten Welle teilgenommen. Da das Erkenntnisinteresses auf dem Bildungsverlauf dieser Fälle im Längsschnitt fokussiert, wurden Fälle ausgewählt, welche zumindest in der ersten und der fünften Welle interviewt worden sind. Somit blieben zwei Personen übrig. Darüber hinaus wurden die Fälle, die auf Grund der theoretischen Sättigung nicht weiter von Zartler, Vogl und Wöhrer analysiert wurden, auf die elterlichen Typen „Unbeteiligte Eltern“ untersucht. Anhand der in Abbildung vier aufgestellten Kriterien wurden die Fälle klassifiziert. Dabei konnte ein weiterer Fall dem Typ „Unbeteiligte Eltern“ zugeordnet werden. Insgesamt wurden somit drei Fälle in das Sample aufgenommen.

3.1.2 Umgang mit Sekundärdaten

Die erhobenen Daten stammen aus dem Projekt „Wege in die Zukunft“ welches am Institut für Soziologie an der Universität Wien durchgeführt wurde. Da die Erhebungen auch im Rahmen von Studierendenseminaren stattgefunden haben, wurden die Interviews über die Wellen hinweg von verschiedenen Personen erhoben. Es handelt sich bei dieser Arbeit somit um Sekundärdaten, weshalb es mir an dieser Stelle notwendig erscheint, die Bedeutung von Sekundäranalysen zu reflektieren.⁵

Grundsätzlich meint der Begriff der Sekundäranalyse, das Zurückgreifen auf bereits vorliegende Daten (Medjedović 2020, S. 18). Unterschieden wird, angelehnt an Heaton (2004), zwischen drei Arten der Sekundäranalyse. Die Supra- oder transzendierende Analyse, die ergänzende Analyse und die Reanalyse. In der ersten Variante erfolgt die Auswertung unter dem Aspekt einer neuen Forschungsperspektive. In der ergänzenden Analyse von Sekundärdaten handelt es sich um eine vertiefende Analyse des ursprünglichen Forschungsvorhabens. Im Unterschied dazu werden in Reanalysen die Daten unter der anfänglichen Fragestellung erneut bearbeitet. Dies dient der Verifizierung der Ergebnisse (Medjedović 2020, S. 82). Im Fall der vorliegenden Forschungsarbeit handelt es sich um die erstgenannte Variante. In der Sekundäranalyse ist, anders als in konventionellen Forschungsprozessen, der Prozess der Datenerhebung und Datenauswertung entkoppelt (ebd. 84). Dies ist für die forschende Person insofern von Bedeutung, dass der unmittelbare Bezug zum Erhebungskontext fehlt. Soziales Handeln und somit auch die Interviewsituation finden immer in einem institutionellen, kulturellen, sozio-politischen und auch historischen Kontext statt (Medjedović 2014, S. 154). Auf die entstandenen Interaktionen und wechselseitigen Bezugnahmen hat die forschende Person keinen direkten Zugriff. Daher bedarf es möglichst präziser Transkripte und weiterer Informationen zum Kontext (Medjedović 2014, S. 217). Im Projekt „Wege in die Zukunft“ wurden zusätzlich zu den erhobenen Interviews von den interviewenden Personen Memos erstellt. Die interviewenden Personen waren angehalten, möglichst bald nach dem Interview, ein Memo zu verfassen. In diesen Memos sollte neben faktischen Informationen (Datum, Ort, anwesende Personen, Setting) auch möglichst detaillierte Beschreibungen zu ersten Eindrücken und Gefühlen festgehalten werden. Weiterhin sollte eine Zusammenfassung des thematischen Verlaufs des Interviews im Memo verschriftlicht werden. Zusätzlich zu den Transkripten ermöglichen Memos in der Sekundäranalyse den Kontext, in dem das Interview stattgefunden hat, besser einschätzen zu können. Dazu wurden über die Wellen hinweg einheitliche Leitfragen zur Kontextdokumentation sowie zur Art und Weise der Dokumentation zur Verfügung gestellt (Vogl, Wöhrer, et al. 2020, S. 72). Memos, die eine objektive und subjektive Beschreibung des Interviews festhalten, können genutzt werden, um der Kritik von Mauthner, Parry und Backett-Milburn (1998) entgegenzuwirken. Laut den Autoren ist eine Sekundäranalyse unvereinbar mit einer interpretativen und reflexiven Epistemologie, da es unmöglich sei, den Status der primärforschenden Person in einer Sekundäranalyse herzustellen. Weiterhin kritisieren sie das Verharren in einem Kontextverständnis der statisch und fix in der Vergangenheit angesiedelt sei (Medjedović 2020, S. 85).

⁵ An dieser Stelle wird keine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Potentialen der qualitative Sekundäranalyse erfolgen. Für eine tiefere Auseinandersetzung sei auch auf Medjedović 2014 und Medjedović 2020 verwiesen.

Gegenstimmen argumentieren, dass der Nachvollzug kontextueller Effekte weniger ein epistemologisches als ein praktisches Problem sei und sich nicht nur in der Sekundäranalyse ergebe, sondern ebenfalls in der Primäranalyse (ebd.). Allerdings muss bedacht werden, dass die Qualität der Daten je nach Qualifikation und Erfahrung der interviewenden Personen variieren kann (Mauthner et al. 1998, S. 56). Dies hat zur Folge, dass es zu Schwierigkeiten mit Fremdmaterial kommen kann. So besteht beispielsweise nicht die Möglichkeit auf aufkommende relevante Aspekte einzugehen. Die forschende Person muss sich demzufolge flexibel an die vorhandenen Daten anpassen. Weitere wichtige Aspekte stellen datenschutzrechtliche und ethische Prinzipien dar. Grundsätzlich gelten dieselben datenschutzrechtlichen Bestimmungen wie für die Primäranalyse. Dieser Aspekt wurde ebenfalls in der Konzeption des Projektes „Wege in die Zukunft“ berücksichtigt. Bereits mit der ersten Welle wurden alle Personen sowie alle auf die Personen rückschließenden Daten anonymisiert und dazugehörige Listen erstellt. Weiterhin wurden Einverständniserklärungen sowie Informationsmaterial an die befragten Jugendlichen und ihre Erziehungsberechtigten verteilt, sodass eine Zustimmung zur Archivierung und Weiternutzung der Daten vorliegt (Vogl, Wöhrer, et al. 2020, S. 62). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Nutzung von Sekundärdaten besondere Aufmerksamkeit geboten ist, sie jedoch für die qualitative Forschung ein großes Potential birgt. Allerdings zeigt sich auch für diese Arbeit, dass es zu Herausforderungen kommen kann. So können entstandene Widersprüche nicht aufgelöst werden und unterliegen so einer Interpretation. Mit dem Wissen, diesen Umstand nicht umfänglich umgehen zu können, wurden aufkommende Schwierigkeiten in der Nutzung der Sekundärdaten explizit in einer Auswertungsgruppe diskutiert, um damit einer einseitigen Interpretation entgegenzuwirken.

3.2 Auswertungsmethode

Die Auswertung der im Längsschnitt erhobenen Daten erfolgt anhand der Dokumentarischen Methode. Es handelt sich dabei um ein rekonstruktives Verfahren und bietet, mit Bourdieus Worten ausgedrückt, das Potential, „die vergrabenen Dinge in jenen ans Tageslicht zu bringen, die diese erleben, aber nicht wissen, andererseits jedoch mehr darüber wissen als irgendjemand sonst (Bourdieu 2010, S. 406). Bevor die konkreten Schritte der die Auswertungspraxis dargestellt werden, wird die methodologische Grundlage der Dokumentarischen Methode skizziert. In einem anschließenden Schritt wird auf die Adaption der Dokumentarischen Methode im Längsschnitt eingegangen, um abschließend das eigene Vorgehen zu erläutern.

3.2.1 Grundlagen der Dokumentarische Methode

Die Anfänge der dokumentarischen Methode sind in der Wissenssoziologie Karl Mannheims⁶ und der Ethnomethodologie zu verorten (Bohnsack et al. 2007). Mannheims methodologische Überlegungen waren motiviert durch die Suche nach einer geeigneten soziologischen Methode, um alle Bereiche der Kultur zu analysieren. Die von ihm entwickelte Methode sollte nicht nur zur Analyse von Entstehungsbedingungen der kulturellen Schöpfung geeignet sein, sondern sich gleichzeitig mit dem Sinn dieser Phänomene befassen (Barboza 2020, S. 43). Geprägt sind seine Arbeiten durch die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse der 1920er Jahre. So schlussfolgerte er, dass in der Zwischenkriegsgesellschaft Individuen nicht nur durch ihre Klassenschicksale geprägt sind, sondern auch durch ihre unterschiedliche Milieu- und Generationszugehörigkeit. Je nach Milieuzugehörigkeit sind, so Mannheim, Individuen unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt, welche wiederum unbewusst ihr Handeln prägen (Kromrey et al. 2016, S. 503). Im Rahmen seiner wissenssoziologischen Beiträge erarbeite Mannheim einen methodischen Zugang zum Verstehen fremder Weltanschauungen. Die Methode bezeichnete er als „Dokumentarische Methode der Interpretation“. Zentral ist dabei die Differenzierung zwischen drei Sinnschichten, einem objektiven, einem intendierten Ausdruckssinn sowie einem dokumentarischen Ausdruckssinn (Meuser 2007, S. 219), welche im Weiteren näher betrachtet werden. Mannheim nahm dabei an, dass in allen sprachlich-kommunikativen Interaktionen neben der objektiven Ebene ein weiterer Sinn dokumentiert wird. Ohne ein ausgereiftes methodisches Konzept vorzulegen, gelang es ihm die Grundzüge einer Methode zu entwickeln, die einen adäquaten Zugang zur Indexikalität fremder Erfahrungsräume ermöglicht. Mannheims Überlegungen zur Dokumentarischen Methode der Interpretation wurden in den 1950er Jahren von Harold Garfinkel aufgegriffen und als einer der Hauptbegriffe der Ethnomethodologie eingeführt (Bohnsack et al. 2007, S. 13). Die Dokumentarische Methode der Interpretation wird unter Garfinkel als „Ethnomethode“ beschrieben. Die von Garfinkel beschriebene Ethnomethode beschreibt die Bewältigung des Problems der unaufhebbaren Indexikalität von alltagssprachlichen Ausdrücken und Handlungen (Meuser 2007, S. 216). Garfinkel selbst drückt es wie folgt aus:

The method is recognizable for everyday necessities of recognizing what a person is 'talking about' given that he does not say exactly what he means (Garfinkel 1967, S. 78).

Auf die den überindividuellen Wissensbestände zu Grunde liegenden Regeln und Mustern geht Garfinkel in seinen Ausführungen nicht weiter ein (Meuser 2007, S. 217). Anders als Mannheims Ansätze bietet die

⁶ Mannheims ausgearbeitete Methode zur dokumentarischen Methode fand seiner Zeit in der Soziologie keinen Anklang. Allerdings wurde Mannheims Ansatz von dem Kunsthistoriker Erwin Panofsky in den 1930er Jahren aufgegriffen und die für die Kunstgeschichte bedeutsame Methode der „Ikonologie“ entwickelt. Bourdieu knüpfte an die Arbeiten Panofskys, und damit Mannheims, an ohne sich explizit auf Mannheim zu beziehen (Barboza 2020, S.52).

Ethnomethodologie keine methodischen Antworten darauf, wie der Zugang zur Indexikalität in fremden milieuspezifischen Wirklichkeiten gefunden werden kann. Auf Grund dieses fehlenden methodischen Zugangs zur Indexikalität fremder Erfahrungen bezeichnet Bohnsack den Zugang der Ethnomethodologie als „halbierte Wissenssoziologie“ (Bohnsack 2021, S. 62). Diese dargestellten Ansätze einer Methode dokumentarischer Interpretation wurden in den 1980er Jahren von Ralf Bohnsack aufgegriffen und zu einem sozialwissenschaftlichen Verfahren weiterentwickelt. Dabei stützt sich Bohnsack maßgeblich auf Mannheims Ansätze (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 349). Zunächst wurde die Dokumentarische Methode nach Bohnsack hauptsächlich für Gruppendiskussionsverfahren und Gesprächsanalysen im Bereich der Jugendforschung entwickelt und verwendet. In weiteren Forschungsarbeiten wurde die Methode grundlagentheoretisch erweitert. Neben der Auswertung von Gruppendiskussionen wurde die Methode dahingehend modifiziert, dass narrative Interviews, Bilder, Videos sowie Filme mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden können. Der von Bohnsack entwickelte methodische Zugang ist in der rekonstruktiven Sozialforschung zu verorten (Bohnsack 2021, S. 36). Im Mittelpunkt steht die Rekonstruktion praktischer Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen sowie die Erfahrungen in unterschiedlichen Milieus und Organisationen. Im Weiteren gibt die Rekonstruktion dieser Erfahrungen Aufschluss über die Handlungsorientierungen, welche sich in der jeweiligen Handlung dokumentieren und welche schließlich einen Zugang zur Handlungspraxis eröffnen (Nohl 2009, S. 8). Die Dokumentarische Methode nach Bohnsack ermöglicht es zum einen, das kommunikative Wissen zu analysieren und zum anderen, das implizite handlungsleitende Wissen, welches als Habitus bzw. von Bohnsack als Orientierungsrahmen gefasst wird, zu rekonstruieren und in Relation zueinander zu setzen (Bohnsack 2014, S.37). Im Fokus dieses methodischen Verfahrens geht es demnach nicht darum, im Handeln der Individuen die Totalität des gesellschaftlich Manifestierte aufzudecken, sondern vielmehr darum, die individuellen Situationen auf einen Kern kollektiver Erfahrungen zurückzuführen (Kromrey et al. 2016, S. 503). Zentraler Gegenstand sowie empirische Grundlage in Bohnsacks Ausarbeitung stellen, angelehnt an Mannheim, kollektive bzw. konjunktive Erfahrungsräume dar (Bohnsack et al. 2018, S. 54). Zu begreifen sind diese Konzepte wie folgt: Personen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge verbunden sind, gehören einem bestimmten Erfahrungsraum an. Innerhalb dieses Erfahrungsraumes verstehen sich die Zugehörigen einander, ohne dass Interpretationsleistungen notwendig sind. Erfahrungsräume können zum Beispiel milieuspezifisch, generationsspezifisch, aber auch geschlechtsspezifisch oder institutionsspezifisch sein (Lüdemann 2020, S. 99). Unterschieden wird zwischen zwei unterschiedlichen Modi der Erfahrungen. Diese werden als „konjunktive“ bzw. kommunikative Erfahrungen bezeichnet. Konjunktive Erfahrungen gründen auf unmittelbarem Verstehen bzw. Wissen, welches Mannheim als „atheoretisches Wissen“ bezeichnet (Mannheim 1980, S. 73). Damit gemeint ist implizites Wissen, welches den Handelnden reflexiv nicht zur Verfügung steht. Ohne dass die Handelnden direkten Zugang zu diesem Wissen haben, äußert es sich in der alltäglich Handlungspraxis. Dementsprechend ist das „atheoretische Wissen“ Teil des routinierten Handelns. In Bourdieus theoretischen Ausarbeitungen

wird dieses Wissen als praktischer Sinn bezeichnet (Bourdieu 1993). Bohnsack hingegen verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff des habituellen Handelns (Nohl 2009, S. 10). Durch gemeinsames konjunktives Wissen ist ein intuitives Verstehen unter den Interaktionsparteien möglich, ohne dass weitere Explikationen notwendig sind (Kromrey et al. 2016, S. 504). Kommunikatives Wissen hingegen steht den erforschten Personen reflexiv zur Verfügung und gestaltet sich durch wechselseitige Interpretation (Bohnsack 2003, S. 61). Bohnsack bezeichnet kommunikatives Wissen auch als Orientierungsschemata, welche es in der Dokumentarische Methode zu rekonstruieren gilt (Bohnsack et al. 2018, S. 54). Konjunktives Wissen beschreibt den Orientierungsrahmen und kommunikatives Wissen das Orientierungsschema (Bohnsack 2012, S. 121). Der Begriff des Orientierungsrahmens ist in der Dokumentarischen Methode zentral. Dieses Konzept soll den Habitusbegriff erweitern, auch wenn Habitus und Orientierungsrahmen zuweilen synonym verwendet werden (Bohnsack 2012, S. 126). Für die Empirie gestaltet sich der methodische Zugang zum kommunikativen Wissen als unproblematisch, da dieser in standardisierten Befragungen erhoben werden kann (Bohnsack et al. 2018, S. 55). Das konjunktive Wissen ist hingegen implizit bzw. inkorporiert und somit den Handelnden reflexiv nicht ohne Weiteres zugänglich (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 364). Der Zugang zum konjunktiven Wissen erschließt sich nur wenn die forschenden Personen sich mit der Handlungspraxis vertraut machen. Dies kann über Beschreibungen und Erzählungen geschehen (Bohnsack et al. 2018, S. 55). Die Rekonstruktion des Sinngehaltes, welcher diesen Äußerungen zu Grunde liegt, ist zentral für die Dokumentarische Methode (Nohl 2010). Für die empirische Rekonstruktion des Sinngehaltes wird zwischen zwei Sinnebenen unterschieden. Zum einen in den immanenten Sinngehalt und zum anderen in den objektiven Sinngehalt. Innerhalb der Sinnebene des immanenten, expliziten Sinngehaltes wird abermals in einen intentionalen Sinn und objektiven Sinn unterschieden. Der objektive bzw. implizite Sinngehalt meint den Dokumentensinn (Nohl 2009, S. 9). Um zu verdeutlichen wie sich die Sinnebenen von ihrer Erfassbarkeit unterscheiden, wählt Mannheim das Beispiel eines Knotens (Mannheim 1980). Das Binden eines Schuhknotens kann im Sinne des intentionalen Sinngehaltes die Absicht sein, die Schnürsenkel eines Schuhs zu binden. Die Intention, die dieser Handlung zu Grunde liegt, ist dem Beobachter verborgen bzw. nicht unmittelbar zugänglich. Die beobachtende Person kann die Intention nur aus der sichtbaren Handlung ablesen. Das entstandene Produkt, der Knoten, lässt sich als objektiver Sinnzusammenhang fassen. Der objektive Sinngehalt bezieht sich demzufolge nicht auf die Intention, sondern auf den objektiven sozialen Zusammenhang (Nohl 2010). Der Dokumentensinn, in diesem Beispiel, ist der Prozess der Herstellung des Knotens (Nohl 2010). Das Binden geschieht in aller Regel intuitiv und ist somit Teil des atheoretischen Wissens. Der Dokumentensinn verweist demnach auf die Herstellungsweise, dem Modus Operandi, in diesem Fall der Herstellung des Knotens (Bohnsack 2014b, S. 61). Für die Analyse von Interviews bedeutet das, aus dem Text herauszuarbeiten wie der Text und in ihm berichteten Handlungen konstruiert ist und in welchem Orientierungsrahmen diese bearbeitet worden sind (Nohl 2017, S. 4). Im Gegensatz zum Verstehen des Knotens ist die Interpretation des Herstellungsprozesses anspruchsvoller. Die Interpretation des Herstellungsprozess nennt Bohnsack, angelehnt an Mannheim,

„genetische Interpretation“. Der dabei rekonstruierte Modus Operandi der Herstellung, dokumentiert den individuellen oder kollektiven Habitus (Bohnsack 2014b, S. 61). Zu einem weiteren wichtigen methodologischen Prinzip der Dokumentarischen Methode zählt die Einklammerung des Geltungscharakters. Es geht demnach nicht um das faktisch Richtige einer Erzählung, sondern im Sinne der Dokumentarischen Methode sind alle sprachlich-kommunikativen Phänomene für sich gesehen sinnhaft (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 358)

Für die Analyse von narrativer und insbesondere narrativ-biographischer Interviews stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis Individualität und Kollektivität miteinander stehen. Die Dokumentarische Methode ermöglicht eine Rekonstruktion der Verschränkung von individualbiographischer Erfahrung und kollektiver Einbettung. Diese Rekonstruktion wiederum ermöglicht dem Modus Operandi der Reproduktions- und Transformationsprozesse zwischen Individuellem und Kollektivem zu entschlüsseln (Nohl 2016, S. 334). Durch die Rekonstruktion von implizierten Erfahrungen und Orientierungen ermöglicht die dokumentarische Interpretation eine Habitusrekonstruktion narrativer Interviews. So widmen Helsper et al. (2013) sich dem kollektiven und individuellen Hervorbringungsprinzipien des Habitus und zeigen, dass die Genese des Habitus nicht alleine in der Tradierung der Elterngeneration zu suchen ist, sondern vielmehr durch mehrere individuell erlebte Krisen die Habitusdispositionen der Eltern bearbeitet und ein individueller Habitus entsteht. Um einen validen Zugriff auf den Orientierungsrahmen von Individuen zu erhalten, eignen sich Längsschnittanalysen (Nohl 2016, S. 334). Durch die Dokumentarische Methode wird es möglich, Prozesse der Orientierungen zu verschiedenen biografischen Zeitpunkten zu rekonstruieren. Gewinnbringend ist dies insofern als es das Potential der Rekonstruktion von Kontinuitäten und Transformationen in ihren unterschiedlichen Varianten und Ausprägungen birgt (Winter et al. 2019, S. 103). Insbesondere in der Erforschung der Lebensverläufe von Jugendlichen eröffnet dies die Möglichkeit, Zusammenhänge zwischen Erfahrungsraum und den handlungsleitenden Orientierungen zu rekonstruieren. Auf die praktischen sowie theoretischen Verfahrensschritte der Dokumentarischen Methode soll im nächsten Abschnitt ausführlich eingegangen werden.

3.2.2 Vorgehen der Dokumentarischen Methode

Die Analyse der Dokumentarischen Methode durchläuft einen mehrstufigen analytischen Prozess. Die Analyse beginnt mit einer formulierenden Interpretation, auf welche eine reflektierende Interpretation folgt. Anschließend an die Interpretationsschritte wird eine komparative Analyse durchgeführt, die auf eine Typenbildung abzielt (Kromrey et al. 2016, S. 507). Im Weiteren werden die einzelnen Analyseschritte sowie das Vorgehen für eine Längsschnittanalyse beschrieben.

Formulierende Interpretation

Der Interpretationsschritt der formulierenden Interpretation gliedert sich in die Zwischenstufe „thematischer Verlauf“ und „Auswahl der Passagen“ sowie in die formulierende Feininterpretation eines Interviewabschnittes (Nohl 2017, S. 30). Für die Auswahl der thematischen Abschnitte benennt Nohl drei zentrale Kriterien. Zum einen sollen Interviewpassagen ausgewählt werden, die thematisch den im Vorfeld definierten Themen entsprechen und zum anderen Interviewpassagen, in denen die interviewte Person besonders ausführlich und engagiert berichtet (ebd.). Intensiv behandelte Themen bezeichnet Bohnsack als „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack 2014b, S. 46). Fokussierungsmetaphern bieten das Potential ein Korrektiv zu den von der forschenden Person festgelegten Themen zu sein. Wird ein Thema in unterschiedlichen Interviews gleichermaßen behandelt, so ist es sinnvoll, diese Passagen ebenfalls mitaufzunehmen (Nohl 2017, S. 30). Nach der Auswahl der Themen erfolgt eine Gliederung der übergreifenden Themen in Oberthemen und Unterthemen. Neben dieser Zusammenfassung der Themen werden sie von der forschenden Person alltagsprachlich paraphrasiert (Nohl 2017, S. 31; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 370). Mit der Paraphrasierung des Textes findet eine Entfremdung des Textes gegenüber der forschenden Person statt. Der Zweck dieser Entfremdung besteht darin, zu verdeutlichen, dass die thematischen Gehalte nicht selbstverständlich, sondern interpretationsbedürftig sind (Nohl 2017, S. 31). Zum Abschluss dieses Analyseschrittes liegt, zusammenfassend, eine thematische Feingliederung des Textes und eine paraphrasierte Zusammenfassung des immanenten Sinngehaltes vor (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 371).

Reflektierende Interpretation

Der Analyseschritt der reflektierenden Interpretation zielt, anders als die formulierende Interpretation, nicht auf den immanenten Sinngehalt, sondern auf den reflexiv nicht zugänglichen dokumentarischen Sinngehalt ab. Es geht also nicht um das ‚Was‘ eines Textes, sondern um das dahinterliegende ‚Wie‘. Um diesen Sinngehalt zu erfassen, müssen folgende Fragen an den Text gestellt werden: Wie wird ein Thema bearbeitet? Welche Bestrebungen oder welche Abgrenzungen sind zu erkennen? In welchem Orientierungsrahmen wird das Thema behandelt? Welcher Sinngehalt kann Grundlage dieser Äußerung sein? (Nohl 2017, S. 31; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 731). Mit Hilfe dieser Fragen lassen sich Handlungsorientierungen und Habitusformen rekonstruieren. Wie bereits dargestellt, besteht der Zugang zu diesen nicht über das Gesagte, sondern über Handlungen, Sprechhandlungen und ihre Darstellungen. Aus diesem Grund wird eine Rekonstruktion der Textentstehung und des Kontexts vorgenommen. Für diese Rekonstruktion sind zwei Arbeitsschritte notwendig, eine formale Interpretation und eine semantische Interpretation (Bohnsack 2014b, S. 137; Nohl 2017, S. 31). Im Zuge der formalen Interpretation greift die Dokumentarische Methode auf die, von Fritz Schütze⁷ im Rahmen der Narrationsstrukturanalyse entwickelte, Textsortentrennung zurück. Die

⁷ Die hier dargestellte Narrationsstrukturanalyse kann nur in komprimierter und in den für die dokumentarische Methode relevanten Aspekten dargestellt werden.

darin vorgenommene Unterscheidung von Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen, ist auch für dokumentarische Interviewinterpretationen von Relevanz (Bohnsack 2014b, S. 67). Schütze geht davon aus, dass bereits aus der Erzählstruktur eines Interviews implizites Wissen zu entnehmen ist. Einen besonderen Stellenwert haben dabei Stegreiferzählungen. Aus diesen lassen sich Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns reproduzieren. Stegreiferzählungen kommen der Reproduktion der kognitiven Aufbereitung des erlebten Ereignisablaufs am nächsten, da sie besonders nahe an den Erfahrungen der interviewten Person liegen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 108). Allerdings ist dabei zu beachten, dass die erzählten Erfahrungen immer in die Haltung der Erzählenden eingebunden und damit eine konstruierte Erfahrung ist. Nohl weist darauf hin, dass demnach nie die Wirklichkeit, sondern immer eine Erfahrung erzählt wird (Nohl 2017, S. 32). Weiterhin sind Zugzwänge des Erzählens wie Detailierungszwänge, ein Gestaltungsschließungszwang sowie ein Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang in diesem Interpretationsschritt zu reflektieren. Unter Detailierungszwang wird im Interviewverlauf der Prozess bezeichnet, in dem die interviewte Person zum Zweck der Plausibilisierung ihrer geschilderten Ereignisse gezwungen ist, detaillierter auf den Kontext dieser einzugehen. Im Zuge des Gestaltungsschließungszwangs, ergänzen interviewte Personen Handlungen oder Ereignisse, die von ihnen als nicht abgeschlossen betrachtet werden.⁸ Der Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang ergibt sich aus der nur begrenzt zur Verfügung stehenden Zeit im Interviewprozess. Dadurch wird die erzählende Person aus der Zeitnot heraus gezwungen, Ereignisse zu selektieren und Teilerzählungen zu verdichten (Bohnsack 2014b, S. 95)⁹. Obwohl die Textsortentrennung nach Schütze und die Dokumentarische Methode aus unterschiedlicher Theorietraditionen stammen, lässt sich die für die Dokumentarische Methode relevante Unterscheidung von atheoretischen Wissen analog in Schützes Textsortentrennung wiederfinden. Kommunikatives Wissen zeigt sich insbesondere in der Textsorte der Argumentation und Bewertung wieder. Zur Verdeutlichung und Plausibilisierung von Sachverhalten gegenüber der interviewenden Person werden in Form von Argumentationen, Motive und Gründe für Handlungsabläufe genannt, in welchen sich das kommunikative Wissen offenbart. Zugang zum atheoretischen bzw. konjunktiven Wissen erfolgt über den Analyseschritt der semantischen Interpretation und anschließender komparativer Sequenzanalyse¹⁰ (Nohl 2017, S. 34). Ziel dabei ist es, über die semantische Ebene einen Zugang zu einer Wirklichkeit zu finden, welche

⁸ Für die Befragung von Jugendlichen stellen sich allerdings weitere Herausforderungen. Jugendliche stellen für die Sozialforschung eine besondere Zielgruppe dar. So sind die Methoden zur Interviewführung in erster Linie für Erwachsene konzipiert. Für Jugendliche sind Interviewsituationen in der Regel, neue, ungewohnte Situationen. Methoden der Interviewführung, die für Erwachsene konzipiert wurden, müssen nicht zwangsläufig für Interviewsituationen mit Jugendlichen zielführend sein (Vogl, Wöhrer, et al. 2020, S. 61f.)

⁹ Die Textsortentrennung ist insbesondere für die Auswertung von Gruppendiskussionen relevant. Krüger et al. sind deshalb der Auffassung, dass diese für die Auswertung für Einzelinterviews weniger relevant sind (Krüger et al. 2019)

¹⁰ Der Ursprung der komparativen Analyse findet sich in den Arbeiten von Glaser und Strauss. Im Zuge der Entwicklung der Grounded Theory Methodologie kam die komparative Analyse erstmals zum Einsatz (Glaser und Strauss 2010). Im Unterschied zur Dokumentarischen Methode zielt die komparative Analyse der Grounded Theory nicht auf die Entdeckung von Kategorien und Theorieentwicklung, sondern auf eine mehrdimensionale Typenbildung (Bohnsack et al. 2018, S. 130)

sich zwischen dem objektiv und subjektiv gemeinten Sinn befindet (Nohl 2017, S. 35). Mit der Dokumentarischen Methode wird davon ausgegangen, dass diese benannte Wirklichkeit sich durch implizierte Regelmäßigkeiten von Erfahrungen rekonstruieren lassen. In einer zunächst fallinternen Analyse der ausgewählten Textpassagen werden die implizierten Regelmäßigkeiten der Bearbeitung eines Themas identifiziert und somit der Orientierungsrahmen rekonstruiert (Nohl 2017, S. 36). Der Orientierungsrahmen lässt sich jedoch nicht nur anhand einer Passage rekonstruieren. Vielmehr müssen verschiedene Passagen zueinander in Bezug gesetzt werden, um anschließend den Orientierungsrahmen zu erhalten. Wird das Thema in dem Interview in einem homologen Rahmen bearbeitet, wird im Idealfall der Orientierungsrahmen in einem Dreierschritt von erster Sequenz, zweiter Sequenz und dritter Sequenz bestimmt (Nohl 2013, S. 281). Da es sich in der vorliegenden Forschung um die Nutzung von Sekundärdaten mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten handelt, kann in dieser Arbeit dieses Vorgehen nicht angewendet werden. Mitbedacht werden muss dabei der Umstand, dass Individuen Teil mehrerer und unterschiedlicher Erfahrungsräume sein können. Der Erfahrungsraum einer Person konstituiert sich mitunter aus der Überlagerung und wechselseitiger Durchdringung verschiedener Erfahrungsräume (Bohnsack et al. 2007, S. 16). Nach der Identifikation eines Orientierungsrahmens folgt auf die fallinterne Betrachtung eine fallübergreifende Betrachtung. Das Tertium Comparationis ist zu Beginn das gemeinsame Dritte, also das Thema des Interviews. Als Tertium Comparationis wird das gemeinsame Dritte in zwei Interviews bezeichnet, welches den Vergleich strukturiert und ermöglicht, dass Kontraste deutlicher hervortreten (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 381ff.). Für problemzentrierte Interviews, wie es in dieser Forschung der Fall ist, ist es laut Nohl sinnvoll, Themen als Tertia Comparationis zu setzen, die bereits vor der Erhebung von den forschenden Personen als relevant gesetzt worden sind (Nohl 2017, S. 40). Die komparative Sequenzanalyse zielt darauf ab, zu untersuchen, ob die zu untersuchende Thematik auf eine strukturgleiche Weise behandelt wurde (Nohl 2017, S. 37). Neben Gemeinsamkeiten wird auch nach Unterschieden in den Fällen gesucht, dabei werden unterschiedliche Orientierungsrahmen gegenübergestellt. Erst durch den Vergleich lässt sich der Orientierungsrahmen eines Falles bestimmen und empirisch überprüfen (Bohnsack et al. 2007, S. 16). Der Vergleich zwischen kontrastierenden Orientierungsrahmen hat den Zweck der Nachvollzieh- und Überprüfbarkeit. Dabei gilt, dass mit steigenden empirisch fundierten Orientierungsrahmen, die Analyse methodisch besser kontrolliert werden kann (ebd.).

Typenbildung

Neben der Validierung der rekonstruierten Orientierungsrahmen, hat die komparative Analyse den Zweck der Generierung einer Typenbildung. Dabei wird zwischen sinngenetischer und soziogenetischer Typenbildung unterschieden. Im Prozess der sinngenetischen Typenbildung werden die zuvor rekonstruierten Orientierungsrahmen abstrahiert und im Weiteren zu Typen ausformuliert. In dieser Form der Typenbildung werden die unterschiedlichen Orientierungsrahmen, in welchen die erforschten Themen bearbeitet werden, aufgezeigt. Diese Form der Typenbildung bezieht sich stark auf die Fragestellung der Forschung. Daraus

resultiert, dass durch diese Typisierung nicht hervorgehen kann, in welchen sozialen Zusammenhängen und Konstellationen die typisierten Orientierungsrahmen stehen (Nohl 2017, S. 42f.). Die soziogenetische Typenbildung geht einen Schritt weiter und bearbeitet den Zusammenhang von sozialen Zusammenhängen und der Genese von Orientierungsrahmen (ebd., S.43). Hierbei bezieht sich die Typenbildung auf soziale Kategorisierungen und sozialstrukturelle Merkmale. Für qualitative Analysen im Längsschnitt gibt es bisher keine erprobte Methode der soziogenetischen Typenbildung. Auf diese methodische Lücke verweist Lüdemann in ihrer Forschung und merkt an, dass es bis dato die Frage, wie soziogenetische Typen im Längsschnitt gebildet werden können, noch nicht beantwortet wurde (Lüdemann 2020, S. 13). Aus der Forschungspraxis heraus sind zwei weitere Formen der Typenbildung durch die Dokumentarische Methode entwickelt worden: die relationale und die prozessanalytische Typenbildung. In der relationalen Typenbildung wird herausgearbeitet, wie Orientierung, die aus unterschiedlichen Ebenen resultieren, miteinander zusammenhängen. In der prozessanalytischen Typenbildung geht es nicht um die Rekonstruktion von Erfahrungsräumen und den Zusammenhängen, sondern wie sich die Genese der Orientierung vollzieht. Insbesondere in Studien, die sich mit Bildungsprozessen auseinandersetzen, werden die Prozesse der Entwicklung und Strukturierung des Habitus typisiert (Nohl 2016, S. 342f). Der Schritt der Typenbildung wird hier der Vollständigkeit halber dargestellt, in der tatsächlichen Umsetzung jedoch nicht vollzogen. Auf Grund der geringen Fallzahl wird in dieser Arbeit auf eine Typenbildung verzichtet. Der Fokus liegt auf dem Zugang zu den individuellen Erfahrungsräumen der untersuchten Fälle und dem Vergleich ihres konjunktiven Wissens. Im Weiteren wird ein Überblick über bisherige Verfahrensweisen der qualitativen Längsschnittanalyse mit der Dokumentarischen Methode vorgestellt sowie das dieser Arbeit zu Grunde liegende Verfahren dargestellt.

3.3 Die Dokumentarische Methode in der Längsschnittanalyse

Bereits im Kontext der Chicagoer Schule wurde qualitative Längsschnittforschung betrieben und auch in den letzten Jahrzehnten ist eine intensivere, auf den Längsschnitt ausgerichtete qualitative Sozialforschung zu beobachten (Asbrand et al. 2014). Damit einhergehend findet eine zunehmend intensive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen qualitativen methodischen Zugängen statt. Thiersch (2020) betont in seinem Sammelband zur qualitativen Längsschnittforschung, dass genau diese das Potential birgt *„individuellen und kollektiven Entwicklungen und Veränderungen im Spannungsfeld von Transformation und Reproduktion gerecht zu werden“* (ebd., S. 14). Allerdings befinde sich die qualitative Längsschnittanalyse mittels der Dokumentarischen Methode noch in den Anfängen, sodass es noch keine einheitliche Vorgehensweise für solch ein Forschungsdesign gebe (Thiersch 2020). Nohl (2016) bezeichnet die Auswertung von Längsschnittdaten als eine Innovation in der Dokumentarischen Methode. Auch wenn die konkrete methodische Umsetzung noch erprobt wird, haben die Studien gemeinsame Anliegen. So geht es in den Studien vor allem darum, Veränderungen und/ oder Reproduktionen a priori und a posteriori in einer

vergleichenden Weise zu untersuchen (Krüger, Deinert, et al. 2012). Das Fehlen eines einheitlichen methodischen Zugangs betrachtet Lüdemann als Vorteil, da dadurch ein Spielraum für Innovationen entsteht. Andererseits kann gerade das Fehlen von Bezugspunkten zur Orientierung herausfordernd sein (Lüdemann 2020, S. 101). Um das vorliegende methodische Vorgehen nachvollziehen zu können, wird zunächst ein exemplarischer Überblick über Studien, die mittels der Dokumentarischen Methode Daten im Längsschnitt analysieren, gegeben. Die dargestellten Studien fokussieren weniger auf die inhaltlichen Aspekte, sondern mehr auf das methodische Vorgehen und stellen somit den Referenzrahmen für mein eigenes methodisches Vorgehen.

In einer Studie zur Erforschung des Zusammenhangs eines biographischen Bildungshabitus und der Schulkarriere von Schüler:innen haben Kramer et al. zu drei verschiedenen Zeitpunkten (am Ende der 4. Klasse, am Anfang der 5. Klasse und in der 7. Klasse) narrative Interviews mit Schüler:innen geführt. Die Interviews haben sie auf die „schul- und bildungsbezogene Orientierungsrahmen“ hin rekonstruiert (Kramer et al. 2013, S. 93). Dabei wurden die rekonstruierten Orientierungsrahmen bzw. der bildungsbezogene Habitus und dessen Veränderungen, in einen Zusammenhang mit den Erfahrungen beim Übergang in die Sekundarstufe sowie der jeweils besuchten Schulform als auch mit ihren Peergroup-Bezügen gestellt (ebd. 216ff.). Auch in der Forschung von Litau et al. (Litau et al. 2015) wurden mit Jugendlichen Interviews geführt und dokumentarisch ausgewertet. In drei Erhebungswellen, im einem Zeitverlauf von fünf Jahren, wurde das Phänomen des jugendkulturellen Rauschtrinkens untersucht. Dabei wurden in einer sinngenetischen Typologie die Handlungsorientierungen von Jugendlichen hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen wie Trinkpraktiken oder Familienbeziehungen rekonstruiert. Die typisierten Handlungsorientierungen wurden in einem nächsten Schritt durch sogenannte „Ankerfällen“ ihrem zeitlichen Prozessverlauf rekonstruiert. In der Studie „Exklusive Bildungskarrieren und der Stellenwert von Peerkulturen“, wurden sowohl Interviews mit Schulleiter:innen als auch mit den Jugendlichen im Abstand von zwei Jahren geführt. Zusätzlich wurden Gruppendiskussionen mit den befragten Jugendlichen und ihren Peers durchgeführt. Die Auswertung erfolgte mittels der Dokumentarischen Methode in einer Längsschnittperspektive. Eingebettet war die Studie in einem circa neunjährig angelegten Projekt zur Erforschung von „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ (Krüger, Helsper, et al. 2012). Im Fokus standen dabei die Rekonstruktion bildungsbiografischer Karrierewege sowie die Relevanz von außerunterrichtlicher und außer- bzw. nachschulischer Peerkulturen. Methodisch wurde zunächst eine Längsschnittbasistypologie entwickelt, welche den wandelnden Stellenwert der Peers für die schulische Bildungsbiografie widerspiegelt. Weiterhin erfolgte eine soziogenetische Einbettung dieser Typen in verschiedene schulische und familiäre Bildungsmilieus (Krüger, Deinert, et al. 2012). Auch in weiteren Forschungen von Krüger et al. werden Daten im Längsschnitt zunächst im Querschnitt analysiert. Daran anschließend folgt eine Längsschnittperspektive vergleichend über die Querebenen (Krüger et al. 2012; 2018). Auch Niemann (2015) orientiert sich in ihrer Forschung zu dem Abstieg von Schüler:innen auf eine Hauptschule an dem Vorgehen von Krüger und

Mitarbeitenden. Dabei handelt es sich um ein einzelfallorientiertes Vorgehen, welches auch in den folgenden Wellen übernommen wird. Das bedeutet, dass jeder Erhebungszeitpunkt getrennt für sich ausgewertet wird und während der reflektierenden Interpretation noch kein Fallvergleich zwischen den Erhebungsphasen stattfindet. Die Fälle jedes Erhebungszeitpunkts werden für sich dokumentarisch rekonstruiert. Der systematische Fallvergleich wird erst nach der Rekonstruktion der Einzelfälle als ein expliziter Arbeitsschritt durchgeführt. Der Fokus auf den Einzelfall wird deshalb beibehalten, da sich dadurch die Orientierungsrahmen differenzierter betrachten lassen und damit Veränderungen über den Zeitverlauf deutlicher hervortreten (Niemann 2015). Köhler und Thiersch merken zur Verwendung der Dokumentarischen Methode im Längsschnitt an, dass unabhängig der Anzahl an Erhebungszeitpunkten die jeweiligen Orientierungsrahmen im Querschnitt offen erfasst werden sollten. Dies hat den Vorteil bzw. mindert die Gefahr vorschneller Engführung möglicher Stabilitäten oder Transformation der Orientierungen (Köhler und Thiersch 2014, S. 37). Dieses Vorgehen bezeichnet Lüdemann als zeitzentriertes und interindividuelles Längsschnittdesign und kritisiert, dass bislang an der bisherigen dokumentarischen Längsschnittforschung eine theoretisch-systematische Auseinandersetzung mit dem Faktor Zeit fehle (Lüdemann 2021, S. 68). Daher entwickelt sie in ihrer Forschung zum biographischen Prozess des Tänzer:innen-Werdens vor dem Hintergrund des Feldes der Tanzkunst, die Dokumentarische Methode im Längsschnitt weiter. Ihr methodischer Ansatz zielt darauf ab, den Fokus mehr auf den Einzelfall in seiner biographischen Prozessdynamik zu legen und die Fälle nicht in voneinander unabhängige Beharrungsmomente zu teilen. In dem Vorgehen von Lüdemann wird die Typenbildung bereits von Anfang an mitgedacht, anders als in anderen Vorgehen, in denen am Ende fallübergreifend auf einer abstrakten Ebene der Typenbildung Fälle zueinander in Beziehung gesetzt werden (Lüdemann 2020, S. 103). Diese Vorgehen bezeichnet sie als fallzentriertes, intraindividuelles Längsschnittdesign (Lüdemann 2021, S. 64). Das Vorgehen dieser Forschung orientiert sich an dem Vorgehen der zeitzentrierten und interindividuellen Logik. In dem Bewusstsein, dass es auch andere Ansätze gibt, wird sich jedoch auf ein Vorgehen gestützt, zu dem es bereits Forschung gibt und somit Studien, die einen Referenzrahmen bieten können.

Der erste Schritt der Auswertung dieser Arbeit, lag in der Konstruktion eines biographischen Rahmens der jeweiligen Fälle. Ausgehend von dem ersten geführten Interview wurde der bisherige Lebensverlauf rekonstruiert und mit der zweiten, dritten, vierten und fünften Erhebungswelle fortgeführt. Diese Rekonstruktion ermöglicht bereits eine oberflächliche Kontrastierung der Fälle (Lüdemann 2020, S. 106). Mit der Rekonstruktion der einzelnen Biografien wurde der Analyseschritt der formulierenden Interpretationen vollzogen. Dabei wurden thematisch relevante Sequenzen aus den jeweiligen Erhebungswellen im Verhältnis zueinander gestellt. Anschließend wurde, im Sinne der Dokumentarischen Methode, ein komparativer Vergleich zwischen den Fällen gezogen. Anzumerken ist, dass es sich bei den Interviews immer nur um Momentaufnahmen handelt und die Rekonstruktionen nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und

Abgeschlossenheit erheben. Im Folgenden werden die analysierten Fälle genauer vorgestellt. Obwohl der Einzelfall in der Dokumentarischen Methode in der Regel nicht in den Fokus gerückt wird, erscheint es mir angesichts der Betrachtung im Längsschnitt und der geringen Anzahl an Fällen für sinnvoll. Mit der Dokumentarischen Methode wird ermöglicht, in einem heterogenen Kontext homolog ablaufende Prozesse aufzudecken. Damit rückt die Prozesshaftigkeit in den Fokus der Auswertung (El-Mafaalani 2012, S. 117). Es handelt sich somit, angelehnt an Lüdemann, um eine fallzentrierte Analyse im Längsschnitt (Lüdemann 2020). Im folgenden Kapitel werden nach der Falldarstellung die Ergebnisse der Rekonstruktion, der Orientierungsrahmen und der komparativen Analyse dargestellt. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgte gemeinsam mit Studienkolleginnen. Das gemeinsame Diskutieren hatte einen erheblichen Einfluss auf die Qualität der Interpretationsergebnisse.

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Rekonstruktionsergebnisse der Bildungsverläufe von Jugendlichen mit wenig elterlichen Unterstützungsressourcen dargestellt. Jeder Rekonstruktion geht eine kurze Vorstellung des Falls sowie eine kurze Zusammenfassung des Bildungsverlaufes über die fünf Wellen voraus. Ziel ist es, die Bildungsorientierungen zu rekonstruieren. Um diese zu verstehen und den dahinterliegenden Habitus zu sehen, werden die Bildungsentscheidungen genauer betrachtet. Dies ist insofern relevant als das sich Bildungsorientierungen in Bildungsentscheidungen dokumentieren. Entscheidungen für eine Richtung sind zeitgleich auch Entscheidungen gegen einen anderen Weg. In der Betrachtung dieser Entscheidungen liegt auch für Bourdieu ein wichtiger analytischer Gehalt. Bildungsorientierungen unterscheiden sich von Bildungsaspirationen insoweit, dass sie nicht nur die abgefragten Berufswünsche widerspiegeln, sondern in die Untersuchung ebenso habituelle und milieuspezifische Haltung einbezogen werden. Neben der Betrachtung des Einzelfalls geht es darüber hinaus, latente Sinnstrukturen zu erfassen, um damit einen Zugang zu dem konjunktiven Wissen zu erhalten. Anhand des konjunktiven Wissens lässt sich in einem komparativen Vergleich feststellen, inwieweit es zu Überschneidungen in den Fällen kommt und damit, ob und in welchem Maße sich Jugendliche des elterlichen Beteiligungstyps „Unbeteiligt“ einen Erfahrungsraum teilen. Anhand dieser Erkenntnisse lassen sich die Handlungs- bzw. Bewältigungsstrategien der Jugendlichen erfassen. Nach den Rekonstruktionen der Bildungsverläufe werden die Ergebnisse zum Einfluss von signifikanten Anderen sowie die Auswirkungen der Covid-19 Pandemie vorgestellt.

4.1 Rekonstruktion der Bildungsorientierungen im Längsschnitt

4.1.1 Bildungsorientierungen Adel

Adel Dahlia ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 14 Jahre alt und lebt mit ihren Eltern und ihrer Schwester Lya (10) und ihrem jüngeren Bruder Haias (4) in einer Mietwohnung. Über alle fünf Wellen hinweg teilt sie sich ein Zimmer mit ihren Geschwistern und empfindet die Wohnung zu klein für fünf Personen. Wie auch die anderen interviewten Jugendlichen der ersten Welle, besucht Adel die 4. Klasse einer NMS in Wien. Nach der NMS wechselt Adel auf ein Oberstufengymnasium. Die neue Schule findet sie sehr schwer und investiert viel Zeit für Hausübungen, um für die Schule zu lernen. In ihrer Freizeit liest sie gerne Bücher und zeichnet. Adel besucht das Oberstufengymnasium bis zum Ende des Projektes und befindet sich zum Zeitpunkt der fünften Befragung beim Verfassen ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit¹¹.

Ihr Vater ist vor ca. 30 Jahren aus dem Irak nach Österreich geflohen. Ihre Mutter folgte ihm und hat ein Jahr nach ihrer Ankunft in Österreich Adel zur Welt gebracht, weshalb Adel die österreichische Staatsbürgerschaft besitzt. Innerhalb der Familie wird hauptsächlich Arabisch gesprochen. Adel berichtet, dass sie bis in die Volksschule hinein nur schlechte Deutschkenntnisse hatte und deshalb von ihren Mitschüler:innen gehänselt wurde. Die Sprachbarriere war ein Grund, weshalb sie in der Volksschule schlechte Noten hatte und anschließend nicht auf ein Gymnasium wechseln konnte. Zu einem späteren Interviewzeitpunkt erzählt Adel, dass sie auf Grund einer verpassten Anmeldung seitens ihrer Mutter nicht auf ein Gymnasium gegangen ist. Sowohl Adels Vater als auch ihre Mutter verfügen über einen Pflichtschulabschluss. Adels Vater ist, über die fünf Wellen hinweg, unregelmäßig als Elektromechaniker tätig und findet auf Grund seines Alters und seiner Diabeteserkrankung nur schwer eine Anstellung. Adels Mutter ist als Hausfrau tätig. Die Beziehung zwischen Adel und ihren Eltern verändert sich im Laufe der fünf Befragungswellen. Zu Beginn beschreibt Adel die Beziehung als „*Eh gut eigentlich*“ (Fall107WZWAVE1_Transkript, Pos. 44), jedoch zu ihrer Mutter besser als zu ihrem Vater. Auf Grund eines Autounfalls vor dem dritten Befragungszeitpunkt rückt die Familie insgesamt näher zusammen. Die Beziehung zu den Eltern wird ab diesem Zeitpunkt als stark beschrieben, getragen von wechselseitigem Vertrauen. Sie berichtet von einer großen Familie die jedoch, bis auf eine Tante, alle im Irak leben. Adel unterstützt ihre Eltern, insbesondere ihren Vater, in dem sie eingehende Briefe übersetzt und erklärt. Ihre Eltern unterstützen sie hinsichtlich ihrer Bildungs- und Berufsorientierungen wenig bis gar nicht. Ihr Vater sieht ein Chemiestudium für Adel vor.

Adel trägt bereits während der ersten Welle ein Kopftuch, thematisiert es allerdings erst in späteren Wellen ausführlich. Dabei berichtet sie vor allem von Benachteiligung durch Lehrkräfte, die ihr auf Grund ihres Kopftuches unterstellen, keine ausreichenden Deutschkenntnisse zu besitzen und ihr deshalb schlechte Noten geben. Auch in Bezug auf künftige Jobaussichten ist ihr Kopftuch ein Thema. Sie hat Sorge, dass ihre beruflichen Zukunftsoptionen eingeschränkt sind, da sie die Erfahrung gemacht hat, nicht überall mit einem

¹¹ Im Rahmen der Reifeprüfung der AHS ist eine Vorwissenschaftliche Arbeit zu verfassen. Zu einem frei gewählten Thema wird eine wissenschaftliche Arbeit geschrieben. Ziel ist es mit der VWA zu zeigen, dass die Schüler:innen mit Quellen und Informationen umgehen können und dieses auch in Form eines Textes darstellen können. Die VWA wird anschließend präsentiert (BMWF 2019).

Kopftuch erwünscht zu sein. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist Adels Plan, nach Abschluss der NMS die Matura abzulegen und zu studieren. An diesem Ziel hält sie über alle Wellen hinweg fest.

Welle 1

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews weiß Adel bereits, dass sie auf ein Oberstufengymnasium gehen wird. Sie erzählt, dass sie schon immer auf ein Gymnasium gehen wollte. Allerdings konnte sie nach der Volksschule nicht auf ein Gymnasium wechseln, weil ihre Noten zu schlecht gewesen seien.

*B: „Ähm, ich wollte schon immer an ein Gymnasium gehen, aber die Noten in der Volksschule waren jetzt nicht wirklich gut, deswegen bin ich in eine Mittelschule gegangen. Und ja.“
(Fall107WZWAVE1_Transkript, Pos. 152).*

Für Adel steht fest, dass sie die Matura machen und anschließend studieren möchte. Den Studiengang und einen Berufswunsch hat sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht final ausformuliert. Dabei zeigt sich mit der Formulierung „(...) ich wollte schon immer (...)“, dass es sich hierbei um eine manifestierte Orientierung handelt. Die Frage, auf die Adel antwortet, zielt darauf ab, wer sie in ihrer Entscheidung beeinflusst hat. Sie nimmt dabei eine unabhängige und autonome Position ein, die darauf hindeutet, dass sie sich allein mit ihrem Bildungsweg auseinandersetzen musste und bereits seit einer langen Zeit der Entschluss steht, diesen Bildungsweg zu verfolgen. Bereits durch das Hervorheben ihres eigenen Willens zeigt sich eine starke intrinsische Motivation. Der Besuch eines Gymnasiums nimmt für Adel seit früher Kindheit einen wichtigen Stellenwert ein. Nach der Volksschule nicht direkt auf ein Gymnasium gewechselt zu sein, führt sie auf ihre schlechten Noten zurück. Allerdings erzählt sie, dass sie es auf Grund sprachlicher Barrieren schwer hatte und nicht alles verstanden habe, weshalb sie schlechte Noten hatte. Retrospektiv führt Adel den nicht nach ihren Wünschen erfolgten Übergang nach der Volksschule auf ihre eigenen schlechten Leistungen und mangelnde Anstrengungen in der Schule zurück. Adel entwickelt daraufhin einen Anspruch an sich selbst, mehr Zeit und Energie in die Schule zu investieren.

*B: „Ja, ich also früher hatte ich nicht so viel zu tun, oder ich hab mich nicht auf die Schule konzentriert, aber jetzt konzentriere ich mich halt mehr auf die Schule und die Zukunft.“
(Fall107WZWAVE1_Transkript, Pos. 60)*

Der Besuch eines Gymnasiums scheint für Adel nur erreichbar zu sein, wenn sie sich mehr auf die Schule konzentriert. Ihr Denken und Handeln spiegelt dabei die meritokratische Logik des Bildungssystems wider. Diese Logik übernimmt Adel und fordert von sich selbst mehr für die Schule zu tun. Eine mögliche strukturelle Benachteiligung ist für sie, zu diesem Zeitpunkt, keine Ursache. Auf die Frage nach ihren Zukunftsvorstellungen, sagt Adel, dass sie noch nicht weiß, was sie werden soll. Dabei verknüpft sie

Zukunftsvorstellungen eng mit einer Bildungsform. Auch wenn für Adel die Fachrichtung noch nicht feststeht, möchte sie in jedem Fall ein Studium beginnen.

B: „Ich weiß nicht was ich werden soll. Also was ich werden will, wenn ich mal größer werde hab ich ja vor zu studieren.“ (Fall101WZWAVE1_Transkript, Pos. 62)

Interessant ist, dass sie davon spricht, was sie werden soll und nicht was sie gerne machen möchte. Allerdings formuliert sie klar den Weg, über eine allgemeinbildende höhere Schule die Matura abzuschließen und dann zu studieren. Allerdings schließt Adel andere mögliche Wege, beispielsweise eine berufsbildende höhere Schule oder eine Lehre mit Matura, aus. Fraglich ist hier, ob sie diese Optionen auf Grund von fehlendem Wissen gewählt hat oder eine bewusste Entscheidung dahinterliegt. Ihre Aussage, schon immer auf ein Gymnasium gehen zu wollen, lässt darauf schließen, dass Adel mit dieser Schulform eine gewisse Vorstellung verknüpft. Weiterhin berichtet sie davon gerne ein Studium in Richtung Chemie aufnehmen zu wollen. Zudem hatte sie in Vergangenheit den Wunsch Ärztin zu werden:

B: „Ahm, ich dachte, dass die Schule sehr leicht war und ähm ich wollte früher Ärztin werden. Was ich jetzt nicht mehr sein will, weil mir vor Blut schwindelig wird. Und weil ich gesehen hab, dass man sehr viel dafür machen, dass man sehr viel studieren muss und man auch mehrere Sprachen können muss, wie Latein, oder so, und das will ich nicht.“ (Fall101WZWAVE1_Transkript, Pos. 132)

Den ersten Grund, welchen sie aufführt, Ärztin werden zu wollen ist ihre frühere Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Schule. Auf welchen Zeitraum sich das ‚früher‘ bezieht ist nicht klar. Es könnte sich auf die Zeit vor der Volksschule beziehen, aber auch auf die Zeit in der Volksschule. Zwar berichtet Adel von schlechten Noten, allerdings könnte sie die Schule und den Schulstoff trotzdem als leicht empfunden haben. Als einen weiteren Grund von diesem beruflichen Ziel abgewichen zu sein, nennt sie ihre Abneigung gegen Blut. Der Anblick von Blut würde Schwindel in ihr auslösen. Zwar kann eine Blutphobie die Ursache für den Wandel der Berufsorientierung sein, betrachtet man das zweite Argument könnte allerdings auch eine andere Möglichkeit in Frage kommen. So führt Adel weiter aus, dass sie gesehen hat, mit welchen Anforderungen der Weg zur Ärztin verknüpft ist. Sie schließt ihre Argumentation mit den Worten „(...) und das will ich nicht.“ ab. Weiterhin müssen Jugendliche der letzten Klasse einer NMS ein oder mehrere Praktika im Umfang von fünf Tagen absolvieren. Diese Tage werden als Berufsspraktische Tage bezeichnet. Adels Wunsch war es, in einer Apotheke ihre ersten beruflichen Erfahrungen machen zu können (Schmidt und Flecker 2020, S. 171). Allerdings hat sie trotz Hilfe von Lehrkräften keinen Praktikumsplatz erhalten und hat stattdessen im Kindergarten ihres jüngeren Bruders ihr Praktikum absolviert.

B: Ok, also ich wollte in einer Apotheke arbeiten, aber ich hab halt keine gefunden. Dann haben die Lehrer versucht mir zu helfen. Sie haben mir einen Termin gemacht. Ich war dort und dann haben die dort gesagt, dass sie keinen aufnehmen, und dann war es schon zu spät. Dann musste ich mir einfach irgendwas aussuchen, dann bin ich in den Kindergarten gegangen, zu meinem Bruder. (...)
(Fall107WZWAVE1_Transkript, Pos. 120)

Die Arbeit mit den Kindern bewertet Adel als „(...) eigentlich ok (...)“ (Fall107WZWAVE1_Transkript, Pos. 120). Allerdings hat sie keinen Zugang zu den Kindern gefunden und auch mit ihrer Chefin hat sie sich nicht gut verstanden. Auch bei der Suche nach einer Arbeitsstelle für die Berufsspraktischen Tage ist Adel zunächst auf sich allein gestellt. Erst durch die Hilfe von Lehrkräften erhält Adel die Möglichkeit, sich in einer Apotheke vorzustellen. Es bleibt jedoch offen, ob Adel sich für den Beruf der Pharmazeutisch- kaufmännischen Assistenz oder für den Beruf der Apotheker:in interessiert. Auch erzählt Adel nicht weiter über den Bewerbungsprozess. Es zeigt sich nur, dass sich der ursprünglichen Wunsch, das Praktikum in einer Apotheke zu absolvieren nicht umsetzen ließ. Inwieweit Adel dies auf ihren eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zurückführt oder es vollends rationalisiert „(...) dort gesagt, dass sie keinen aufnehmen (...)“. Bleibt zu diesem Zeitpunkt offen.

Die Erfahrungen der schlechten Noten in der Volksschule können zu einer Einengung des subjektiven Möglichkeitsraums geführt haben. Die Anstrengungen nach der NMS auf ein Gymnasium zu wechseln, haben möglicherweise zu einer Erweiterung, aber auch zu neuen Grenzen des Erreichbaren geführt. Ein Medizinstudium scheint Adel mit einem enormen Arbeitsaufwand zu verbinden, den sie sich nicht zutraut oder tatsächlich nicht auf sich nehmen möchte. Nach dem Rational-Choice Ansatz könnte es sich hierbei um eine Kosten-Nutzen Abwägung handeln, sodass sich gegen diesen Berufsweg entschieden wurde, da der zu investierende Aufwand als nicht rentabel eingeschätzt wurde. Nach Paulus und Blossfeld (2007) lassen sich Bildungsentscheidungen nicht nur durch reines rationales Kalkül entscheiden, sondern sind Ergebnisse eines Zusammenspiels unterschiedlicher Faktoren. Vielmehr ist eine Form der habituellen Selbstausschließung zu beobachten. Adel traut sich nicht zu, den Anforderungen gerecht zu werden, weshalb sie diese nicht weiterverfolgt und die Gründe dafür rationalisiert. Keinen Praktikumsplatz in einer Apotheke bekommen zu haben, kann diese Position verstärkt haben. Auch von ihren Eltern bekommt sie wenig bis keine Unterstützung und entwickelt somit die Haltung, für sich selbst Verantwortung zu übernehmen und ihren Bildungsweg selbst zu gestalten.

Welle 2

In der zweiten Welle geht Adel auf ein Oberstufengymnasium. Der Übergang auf die neue Schule verläuft anders als Adel es erwartet hat. Entgegen ihren Erwartungen haben sich ihre Noten verschlechtert, sodass sie die Lust am Lernen verloren hat. Die schlechten Noten belasten sie, sodass auch ein Gespräch mit ihren Eltern über potenziellen Nachhilfeunterricht stattgefunden hat. Allerdings betrachtet Adel dies als letzte Option und

auch nur wenn es wirklich nötig sei. Auf Grund der finanziellen Situation der Familie ist anzunehmen, dass Adel ihren Eltern keine finanzielle Belastung zumuten möchte. Adels Reaktion auf den Leistungsabfall ist, trotz geäußerten Unsicherheiten, kämpferisch. Weiterhin wird ein kurzer Rückblick auf den Wechsel von der Volksschule auf die NMS geworfen. Anders als in der ersten Welle, ist der gescheiterte Wechsel auf ein Gymnasium nicht auf schlechte Noten zurückzuführen, sondern durch die versäumte Anmeldung ihrer Mutter.

B: *Ähm also ich wollte schon seit meiner Kindheit eig- (//) Also eigentlich schon in der Volksschule wollte mich meine Mutter im Gymnasium anmelden, aber ähm ich hatte einfach keinen Platz. Sie ham mich zu spät angemeldet. //ok// Und dann ham wir halt diese Mittelschule gefunden. Ich hatte genau den letzten Platz. Und deshalb bin ich halt dort hingegangen. //mhm// Dann ähm (-) ja also ich hatte schon immer vor, eigentlich eine weiterführende Schule zu* (Fall107WZWAVE2_Transkript, Pos. 243)

Auch hier zeigt sich, dass Adel bereits früh für sich entschieden hat, eine weiterführende Schule zu besuchen. Eine andere Schule als ein Oberstufengymnasium zu besuchen, war für sie keine Option. Mit dem Bewusstsein der anderen Optionen gibt sie zu verstehen, dass es für sie nur eine Option gibt. Auch die Frage, ob sie den Beginn einer Lehre in Erwägung gezogen hat, verneint Adel eindeutig:

B: *„Eigentlich nicht. Nein“* (Fall107WZWAVE2_Transkript, Pos. 265)

Auch hier lässt sich erkennen, dass eine klare Bildungsorientierung besteht, welche keine anderen Optionen zulässt. Sie schließt das Thema und führt auch nicht weiter aus, weshalb andere Schulen keine Option für sie sein könnten. Adel formuliert klar, dass sie das Oberstufengymnasium mit der Matura abschließen und anschließend studieren möchte. Trotz der Erfahrung des schwierigen Übergangs und dem Abfall der Schulleistung, stellt der Wechsel auf eine andere Schulform keine Option dar. Sie sieht damit für sich selbst einen geraden Bildungsweg vor. Wie auch in der ersten Befragung strebt Adel noch kein konkretes Studium an. Allerdings berichtet Adel von den Erwartungen ihres Vaters an ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg:

B: *„Er hm er hm (//) Das wäre zum Beispiel Richtung Medizin oder Richtung Chemie. (-) Oder (-) halt Richtung Architektur zum Beispiel „* (Fall107WZWAVE2_Transkript, Pos. 103)

Auf die Frage, was ihre eigenen Vorstellungen sind, antwortet Adel:

B: *„Auch Richtung Chemie.“* (lacht) (Fall107WZWAVE2_Transkript, Pos. 105)

Adels Vater sieht für den weiteren Bildungsweg seiner Tochter eindeutig ein Studium vor. Laut Adel erwartet ihr Vater, dass sie ein Studium der Medizin, Chemie oder Architektur aufnimmt. Adel übernimmt diese Erwartung und strebt zu diesem Zeitpunkt ein Studium in Richtung Chemie an. Interessant hierbei ist, dass von Adels Vater drei mögliche Optionen eröffnen werden, an welchen sie sich auch zu orientieren scheint. So scheint die genannte Reihenfolge der Studiengänge auch die Priorisierung des Vaters zu sein, welche Adel

versucht umzusetzen. In der ersten Welle spricht Adel noch zaghaft darüber, Medizin zu studieren bzw. schließt diese Möglichkeit bereits aus. Ein Chemiestudium scheint für sie erreichbar als ein Medizinstudium. Sie übernimmt diese Erwartung ihres Vaters und argumentiert, dass Chemie ihr in der Mittelschule Spaß gemacht hat und sie es deshalb in Erwägung zieht. Berufliche Vorstellungen hat sie allerdings noch nicht und gibt an, sich auch noch keine Gedanken gemacht zu haben. Anders als über ihren weiteren Bildungsweg hat sie noch keine konkreten Pläne für ihre berufliche Zukunft.

B: „Ja. Zuerst studieren. (lacht) //ja// Nach der Schule. (---) Mh. (---) Ja. Darüber hab ich eigentlich noch nie so ganz gedacht „(Fall107WZWAVE2_Transkript, Pos. 271)

Studieren und den Abschluss einer Universität wird von Adel ein hoher Stellenwert beigemessen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass ihr Vater und auch ihre Mutter für sie ein Studium vorsehen und sie diesem entsprechen möchte. Die hohen Bildungsziele Adels Eltern spiegeln damit auch die Forschungsergebnisse der höheren elterlichen Bildungsorientierungen von Migrant:innen wider (Salikutluk 2016; Relikowski et al. 2012). Adels Eltern selbst haben keinen hohen Bildungsabschluss und befinden sich in einer marginalisierten sozialen Lage. Mit Bildung, insbesondere mit einem Studium, kann die Vorstellung einer Statusverbesserung einhergehen, die sich die Eltern für das eigene Kind wünschen. Dieser Wunsch nach einem sozialen Aufstieg wird möglicherweise auf Adel übertragen und ist im Familienhabitus verankert. Adels starker Wunsch, zu maturieren und ein Studium zu beginnen kann davon zeugen, wie sehr die Aufstiegs Wünsche der Eltern in ihr verwurzelt sind. Auch die Erwartungen der Eltern gehen nicht über das Studium hinaus, so haben sie Adel keine konkreten Berufsvorstellungen und Ideen mitgeteilt.

Grundsätzlich versteht sich Adel gut mit ihren Eltern. Es zeigt sich jedoch, dass Adel insbesondere bei sprachlichen Barrieren ihre Eltern unterstützt. So hilft sie ihrem Vater bei der Übersetzung von Briefen und erklärt ihm diese. Die Frage, ob ihr Vater sie auch unterstützt bzw. ihr hilft verneint Adel eindeutig:

*„(...) Kannst dich an irgendwas erinnern, wosd sagst, okay da war was, wo er dir geholfen hat?
#00:17:43-3#*

B: Nein. Nein. (lacht) #00:17:44-0#

I: Nichts Konkretes? #00:17:44-0#

B: Nein nein (lacht) //mhm// (Pause 9) #00:17:54-7#

I: Und umgekehrt: Gibts was, was du ihm hilfst? #00:18:00-5#

B: Ja. (--) Halt wenn er zum Beispiel jetzt (/) Ähm halt manchmal bekommt er Briefe und da ruft er mich manchmal her und da versuch ich es ihm halt genauer zu erklären und so. #00:18:13-3#

I: Mhm. Warum musst du ihm das erklären? Hat er vom Lesen her Schwierigkeiten oder? #00:18:16-7#

B: Ja er lebt ja schon lange hier, aber trotzdem halt kann er jetzt nicht das hundertprozentige perfekte Deutsch. #00:18:25-8#

I: Ja. Und dann manchmal muss er dich dann fragen oder wie? //ja// Ja? Und umgekehrt fällt dir nichts ein, wo's sagst, wo er dir wo hilft? #00:18:31-8#

B: Nein“ (Fall107WZWAVE2_Transkript, Pos. 88-97)

Obwohl die interviewende Person wiederholt nach Unterstützung durch den Vater fragt, verneint Adel diese. Mit ihrer Mutter kann Adel bestehende soziale Konflikte besprechen. Adels Mutter hilft Adel, in dem sie ihr Ratschläge gibt, wie sie sich verhalten könnte, um Konflikte zu lösen.

Welle 3

In der dritten Welle besucht Adel die sechste Klasse des Oberstufengymnasiums. In den Sommerferien hatten Adel und ihre Familie einen Autounfall, weshalb sie einen Monat nicht zur Schule gehen konnte und einiges an Schulstoff verpasst hat. Das Nachholen des Unterrichtstoffes betrachtet sie selbst als einen Nachteil. Sie ist jedoch optimistisch, dass sie das Versäumte nachholen wird. Adel verfolgt weiterhin das Ziel, die Matura abzulegen und ein Studium zu beginnen, allerdings ist sie in ihrer Studienwahl weiterhin unschlüssig.

B: „Hm, studieren. (lacht). //ja// Also erstes will ich mal die Matura fertig machen, dann will ich halt studieren //mhm// aber was ich studieren will, da (-) weiß ich noch nicht ganz. (lacht)“

(Fall107WZWAVE3_Transkript, Pos. 140)

Sie hat weiterhin unterschiedliche Vorstellungen über ein mögliches Studium. Sie nennt allerdings auch neue berufliche Richtungen.

B: „Also entweder irgendwas mit Labor, //mhm// also Naturwissenschaft und so weiter //mhm// mh (gedehnt), oder was mir auch gefällt und zwar Raumingenieur, also dass (/) die Dinge in einem Raum, also, ja ich weiß nicht wie das genau heißt, ich glaub Inneningenieur oder sowas. //mhm// Das find ich auch sehr interessant. //hm// Wenn die zwei nicht gehen dann ahm Dolmetscher.“

(Fall107WZWAVE3_Transkript, Pos. 142)

Obwohl Adel in ihrer möglichen Berufswahl noch vage ist, bereitet sie sich auf die Eventualität vor, dass sich ihre beruflichen Ziele nicht umsetzen lassen. So priorisiert sie einen Beruf mit naturwissenschaftlicher Ausbildung. Adel hat sich weiterhin mit Raumplanung bzw. Innenarchitektur auseinandergesetzt und zieht auch diese Berufe für sich in Betracht. Anders als über das naturwissenschaftliche Studium, spricht Adel hier über ihr Interesse an dem Beruf. Sollten diese zwei Berufe für sie nicht erreichbar sein, ist es ihr Plan, Dolmetscherin zu werden. Sie setzt sich aktiv mit ihren Interessen auseinander und versucht, dazu passend einen Beruf zu finden.

Welle 4

In der vierten qualitativen Erhebung befindet sich Adel in der siebten Klasse der Oberstufe und damit ein Jahr vor der Matura. Ihr geht es grundsätzlich gut in der Schule, nur Mathematik fällt ihr weiterhin schwer. Sie berichtet, dass die Ansprüche in der Schule gestiegen sind und auch der Arbeitsaufwand hat sich erhöht.

Das Thema Studium wird auch zunehmend in der Schule thematisiert und Adel beginnt mit ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit. In dieser setzt sie sich mit den Therapiemethoden von Diabetes-Patient:innen im historischen Vergleich auseinander. Dieses Thema hat einen stark familiären Bezug, da mehrere Familienmitglieder betroffen sind, darunter auch ihr Vater.

Zu den größten Veränderungen des vergangenen Jahres zählt Adel den Wandel ihrer Interessen von Naturwissenschaften hin zu Kunst und Design. Adel erzählt, dass sie sich nach wie vor für Chemie und Naturwissenschaften interessiert, allerdings ist dieses Interesse zurückgegangen.

B: „Also, mh, damals hatte ich zum Beispiel vor, also ich hatte (unverständlich) in Chemie, in Naturwissenschaften, ahm das mit der Zeit wird das weniger, also ich bin noch immer interessiert für Chemie und Naturwissenschaften, aber es ist eher so bisschen weniger geworden, und ich interessiere mich jetzt eher mehr für Kunst, also eher für zeichnen, ahm, ja was das alles angeht eigentlich, so zeichnen und Design, und das alles eigentlich //mhm// ja (Pause 5) ja (lacht) sonst fällt mir eigentlich nichts ein was so passiert ist eigentlich.“ (Fall107WZWAVE4_Transkript, Pos. 23)

Auch auf weitere Nachfrage nach Veränderungen in anderen Bereichen wie Freundschaft, Familie, Freizeit und Zukunftsvorstellungen antwortet Adel mit dem Wandel ihres Interesses. Sie geht nicht auf die anderen Bereiche ein, sondern hebt hervor, dass die Matura zu absolvieren ihr nächstes Ziel sei. Es wird deutlich, welchen hohen Stellenwert der Bildungsweg und Bildungsorientierung in Adels Leben hat. Ihre eigene Bewertung und die Nennung zu Beginn des Interviews verweisen darauf, dass ihre berufliche Orientierung ein zentrales Thema für sie darstellen.

B: „Also (gedehnt) mh, mh, (lacht) (---) alle Möglichen Bereiche von Layout vorhin hat sich da eigentlich nichts verändert, das selbe, Zukunftsvorstellungen wären zum Beispiel, ahm, Innenarchitektur oder Design und Grafik so etwas in der Art, ahm, ja, also auf jeden Fall die Matura schaffen, das wäre mal mein nächstes Ziel, ja.“ (Fall107WZWAVE4_Transkript, Pos. 25)

Den Wandel ihrer Interessen in Richtung Kunst und Design begründet Adel mit einer seit der Kindheit bestehenden Leidenschaft, die sich im Laufe der Zeit intensiviert hat. Calmbach et al. (2020) verweist darauf, dass eine berufliche Orientierungslosigkeit in dieser Phase der Jugend nicht ungewöhnlich ist, allerdings zeigt sich in Adels Fall keine Orientierungslosigkeit, sondern ein Orientierungswechsel. Eine Erklärung für diesen Wechsel kann die erfahrene Diskriminierung auf Grund ihres Kopftuches und ihrer Herkunft, sein. Es findet

eine Auseinandersetzung mit dem Stellenwert und des Einflusses der Herkunft auf Bildung und Chancen am Arbeitsmarkt statt. Adel reflektiert ihre eigenen Erfahrungen und führt als Beispiel Erlebnisse der berufspraktischen Tage auf:

B: „Ja, eine sehr große Rolle, ahm zum Beispiel Karriere oder Job, ahm wir hatten damals ahm berufspraktische Tage und ahm da wollte ich halt unbedingt in einer Apotheke arbeiten für die vier Tage, und da hat mich keine Apotheke angenommen, sie kommen eben mit irgendwelchen Argumenten da und ja letztendlich musst' ich dann in einem Kindergarten arbeiten, und ich finde, für mich später wenn ich dann vielleicht mal fertig studiert hab, dass ich dann ahm keine Jobmöglichkeiten habe aufgrund mein/ also aufgrund meines Kopftuches eigentlich, und ich mein ja ich arbeite ja nicht mit meinem Kopftuch, ich arbeite ja auch mit meinen Händen, mit meinem Gehirn, ja ich finde einfach es spielt keine Rolle, ob ich ein Kopftuch trage oder nicht //mhm// ja. (Pause 10) //mhm// ja „(Fall107WZWAVE4_Transkript, Pos. 97)

Adel führt die Absagen der Apotheken auf ihr Kopftuch zurück. Vorgebrachte Argumente betrachtet sie als Vorwand, sie auf Grund dieses äußeren Merkmals nicht aufzunehmen. Die Ablehnung, die Adel erfahren hat, scheinen für sie ein prägendes und einschneidendes Moment gewesen zu sein. So erlebt sie, dass sie gewisse Berufe, wie in diesem Fall in der Apotheke, nicht ergreifen kann, solange sie ein Kopftuch trägt. Diese Erfahrung kann zu einer Beschränkung ihrer wahrgenommenen Möglichkeiten geführt haben und damit auch zu einer Begrenzung ihres subjektiven Möglichkeitsraums. Dies spiegeln auch die Ergebnisse von Gillieron (2018) wider. Für die eigene biographische Ausgestaltung wirken rassistische und diskriminierende Erfahrungen beschränkend. Ein Wandel der Bildungsorientierungen kann eine Reaktion auf diese Erfahrungen sein. Trotz gesellschaftskritischer Auseinandersetzung ändert Adel ihren Berufswunsch und legitimiert diesen mit einer seit der Kindheit bestehenden Leidenschaft. Zwar bringt Adel in dem Interview den neuen Berufswunsch (Design) nicht unmittelbar mit der erfahrenen Diskriminierung in Verbindung, kann jedoch unbewusst mit der Hoffnung verknüpft sein, in diesem beruflichen Kontext weniger Diskriminierung zu erfahren. Adel ist sich des gesellschaftlichen Stigmas des Kopftuches bewusst und äußert sich diesbezüglich ängstlich über ihre weitere berufliche Zukunft. So hat sie die Befürchtung, dass sie auf Grund des Kopftuchs nach dem Studium keinen Job finden wird. Sie äußert die Sorge aus bestimmten Berufsgruppen ausgeschlossen zu werden. So nennt sie ein Beispiel von Frauen mit Kopftuch, denen es untersagt worden ist in einem Krankenhaus zu arbeiten, solange sie das Kopftuch tragen:

B: Ja, also darüber mach ich mir eh Gedanken eigentlich, ahm ich weiß halt nicht wie es in der Zukunft ausschauen wird, ahm aber wie ich's oft mitbekommen hab', mitbekommen habe konnten (also?) Frauen oder Mädchen auch mit Kopftücher ahm zum Beispiel in einem Krankenhaus nicht arbeiten ähm (daraufhin?) wurden sie angesprochen dass ähm wenn sie ihr Kopftuch nicht, also aufsetzen, dass sie nicht dort arbeiten können und wenn sie es ahm also ausziehen, dass sie darüber sprechen

könnten. Oder zum Beispiel in einem Geschäft, dass ahm die ähm Geschäftsleiterin gesagt hat dass ahm eine kopftuchtragende Frau die Kunden abscheuen würde. Also sowas spielt eigentlich schon eine Rolle und dann kommt man auch mit dem Gedanken, ob man nicht umziehen möchte vielleicht, oder in einem anderen Land leben würde wo das einfach akzeptiert wird. Wo einfach ahm alle Menschen so akzeptiert werden wie sie sind (-) ahm ja aber es ist ja eine sehr große Entscheidung eigentlich. Ja mal sehen (lacht leicht) wie's dann ausschauen wird. (Fall107WZWAVE4_Transkript, Pos. 99)

Adel überlegt deshalb an einen Ort zu ziehen, wo das Tragen eines Kopftuches kein Ausschlusskriterium für bestimmte Berufe ist. Als Berufswunsch äußert Adel zu einem späteren Zeitpunkt, dass sie gerne als Architektin arbeiten möchte. Allerdings schränkt sie diesen Berufswunsch ein, indem sie sagt, dass sie sich das alles noch nicht ausgedacht hat und auch noch nicht entschieden hat. Ihr weiterer beruflicher Werdegang ist für sie somit abhängig von der Akzeptanz ihres Kopftuches. Entscheidet sie sich für einen Umzug, so ergeben sich für sie mehr Möglichkeiten und damit auch die Perspektive einen Beruf zu erlangen, der für sie in Österreich bzw. in Wien nicht erreichbar scheint. Möglich ist, dass Adel hofft, außerhalb von Wien eine naturwissenschaftliche oder medizinische Profession ausüben zu können.

Welle 5

Im letzten Jahr der qualitativen Befragung befindet sich Adel in der Abschlussklasse der AHS und somit im Jahr der Matura. Ein überwiegender Teil des Unterrichtes verbringt Adel auf Grund der COVID-19 Pandemie im Distance-Learning. Sie berichtet von viel Druck und einer insgesamt anstrengenden Schulzeit. Nach der Matura strebt Adel weiterhin ein Studium an, ist sich jedoch bei der Studienwahl noch nicht sicher. Dabei zieht sie drei potenzielle Studienrichtungen für sich in Betracht. Als erstes nennt sie die Richtung Naturwissenschaften. Dabei nennt sie den Studiengang Biologie oder Medizin. Einen anderen Studiengang, den sie in Erwägung zieht, ist ein Architekturstudium.

*B: „Also ja, ich hab vor zu studieren, aber bei mir ist das Problem, ich weiß nicht genau welchen Studiengang ich gehen möchte, also ich bin so zwiegespalten eher so ahm Naturwissenschaft, zum Beispiel so Biologie oder Medizin, und dann die ganz andere Richtung Architektur (lacht) //mhm (schmunzelt)// ich bin so (-) zweigespaltet und ich weiß halt nicht, welches.“
(Fall107WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 57)*

Der Zwiespalt, den Adel beschreibt, kann widerspiegeln, welche beruflichen Ziele sie für erreichbar bewertet. Weiter erläutert sie, was für sie gegen ein Medizinstudium spricht. Zum einen empfindet sie die Aufnahmeprüfung für das Medizinstudium als eine große Hürde, zum anderen nennt sie die Verantwortung des ärztlichen Berufes als Grund gegen dieses Studium. Mit der Aufnahmeprüfung besteht auch die

Möglichkeit nicht aufgenommen zu werden. In einem solchen Fall würde Adel keinen nahtlosen Übergang zwischen Schule und Studium haben, sondern müsste ein weiteres Jahr bis zur nächsten Prüfung warten. Für Adel ist die Wahl des Studiengangs mit einem enormen Druck verbunden. So äußert sie die Befürchtung, sich nicht rechtzeitig für die Universität anzumelden, ein Jahr warten zu müssen und „am Ende ohne einen Job landen wird so (2) ja, diese Hintergedanken einfach.“ (Fall107WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 83). Mit ihren Eltern spricht Adel nicht über den auf ihr lastenden Druck und ihre Ängste. Auch über die Zeit nach dem bevorstehenden Schulabschluss spricht Adel nicht. Sie gibt an auf Grund der immensen schulischen Belastung nicht dazu zu kommen mit ihrem Vater darüber zu sprechen. Sie erzählt, dass sie ihren Vater kaum sieht und in dieser wenigen Zeit nicht der Raum für diese Angelegenheiten besteht. Vielmehr würde über alltägliche Dinge gesprochen:

I: Sprichst du auch mit deinen Papa darüber, über die Zeit nach der Schule?

B: Mhm (-) eigentlich eher wenig. //mhm// (3) Ja, weißt eh, also ich komm auch eigentlich gar nicht dazu mit denen so wirklich darüber zu sprechen, wie gesagt, weil ich immer unter schulischem Druck stehe, immer spät nach Hause komme, Hausaufgaben erledigen muss, fast immer nur Zeit in meinem Zimmer verbringe, im Zimmer (2), weil ich immer Arbeitsaufträge erledigen muss, irgendetwas schulisches vorbereiten muss, lernen //mhm//. Ja, also wir sehen uns eigentlich nur beim Essen fast oder in der Früh ganz kurz oder am Abend ganz kurz vor dem schlafen gehen und (-) da kommt eigentlich Thema Schule nicht so, also Thema Uni oder Thema weiteres Leben eigentlich (-) ist nicht so sehr so unser Thema, weil wir eher so über unseren Alltag sprechen zum Beispiel oder (-) ich weißt nicht (2), ja also (atmet aus) (2) mh eigentlich (3) mh (-) ja eher so über unseren Alltag (-), was wir eigentlich morgen vorhaben. //mhm// Wann wir zum Beispiel aufstehen müssen, was wir alles bis morgen vorbereiten müssen oder erledigen müssen, ja. (-) //Mhm// (8).

(Fall107WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 126-127)

Dies ist insofern interessant, als das die schulischen Herausforderungen Adels Alltag prägen. Jedoch thematisiert sie ihre Schwierigkeiten, Probleme oder auch Sorgen nicht in der familiären Sphäre. Die Beziehung zwischen Adel und ihren Eltern scheint auf gegenseitiger Wertschätzung zu basieren, allerdings wendet sich Adel mit ihren Sorgen nicht an ihre Eltern, wodurch die Kommunikation auf einer oberflächlichen Ebene stattfindet. Adels Eltern sind nicht in den Prozess Übergang Schule – Universität involviert und können ihre Tochter somit auch nicht unterstützen. Auf eine Frage der interviewenden Person nach der Unterstützung der Eltern antwortet Adel wie folgt:

I: Und (-) geben sie dir auch, machen sie dir auch Vorschläge, wie du das erreichen könntest. Also wie du erreichen könntest ein normales Leben zu führen? #9#

B: Ja, also auf jeden Fall besser in der Schule zu sein, //mhm// bessere Noten zu bekommen (2), vielleicht (-) mehr Zeit in die Schule zu investieren, ja sowas in der Art.

(Fall107WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 226-227)

Auch hier ist zu erkennen, dass die Kommunikation bezüglich Bildungs- und Berufsentscheidungen auf einer oberflächlichen Ebene ablaufen. Die Vorschläge der Eltern sind allgemein gehalten und bieten Adel somit in ihrer Situation keine weiterführende Unterstützung. Adels Eltern sind zwar nicht uninteressiert an ihrem weiteren Lebensverlauf und wünschen ihr ein gutes Leben, können sie jedoch nicht umfassend unterstützen. Adels Eltern kennen sich auf Grund ihres eigenen Bildungshintergrundes und Migrationshintergrunde nicht mit dem Bildungssystem und somit den formalen Anforderungen für den Beginn eines Studiums aus. Demzufolge können sie nur allgemeine Ratschläge geben. Weiterhin ist Adel das älteste Kind, wodurch auch für ihre Eltern alles Neu ist und sie mit Adel die Erfahrungen sammeln. Sie können hier nicht auf Erfahrungswissen zurückgreifen, sondern erleben die Stationen des Bildungsverlaufes auch zum ersten Mal. Adel ist diese Situation bewusst:

„(...) eigentlich aber wie gesagt, ich bin die älteste Tochter von meinen Eltern. Meine Eltern haben auch keine Erfahrungen mit der Uni, vor allem hier. //mhm// Ja und (2) (atmet aus) mal sehen wies wird. //mhm//. (5) (Fall107WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 123)

Während der Pandemie unterstützt Adel zudem ihre jüngeren Geschwistern in der Bewältigung ihres Schulalltages. Adel übernimmt zu dieser Zeit zusätzliche Care-Aufgaben. So passt sie mehr auf ihre Geschwister auf, kontrolliert die Hausaufgaben oder behält den Überblick über Mitteilungen aus der Schule (anstehende Termine, Stundenplan).

B: Mh, (-) also mh, es ist so, dass ich zum Beispiel ähm,(-) die Hausaufgaben von meinen Geschwistern kontrolliere, ob die eh alle zum Beispiel richtig gelöst haben, ob die zum Beispiel Mitteilungseinträge haben oder wichtige Ereignisse zum Beispiel, ich weiß nicht, ein Ausflug oder wenn zum Beispiel mein Bruder eine Stunde früher aus hat. (2) Sowas zum Beispiel, also dass ich da nachchecke, so doppelt nachchecke, auch wenn zum Beispiel meine Eltern nachgecheckt haben, dass ich okay mal zur Sicherheit nochmal nachschaue. Ähm, mh, dass ich auch so (-) eher (-) sagen wir mal (6) ahm (3) ahm (6). Ich weiß nicht, was ich dazu sagen soll. Ähm (6) ja eigentlich also ich check einfach, ob sie eh alles richtig oder vielleicht erledigt haben //mhm//, ob da eh nichts fehlt. Vielleicht auch paar Einkauf Oi Einkäufe erledige //mhm//, ja also sowas in der Art.

(Fall107WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 157)

Obwohl Adels Eltern involviert sind fühlt sie sich verantwortlich und nimmt eine kontrollierende Rolle ein. Insgesamt zeigt sich in der fünften Welle, dass Adel Pandemie bedingt zusätzliche Aufgaben in der Familie übernehmen musste. Sie hat eine wichtige Rolle eingenommen und war mit verantwortlich, dass ihre jüngeren

Geschwister den Schulalltag bewältigen. Ihre eigenen schulischen Herausforderungen und die Vorbereitung auf den Schulabschluss musste Adel alleine bewerkstelligen. Auf Grund dieser Belastungen und Aufgaben, hat Adel nicht ausreichend Ressourcen, um sich zeitgleich für die Aufnahmeprüfungen an der Universität vorzubereiten. Dies führt zu einem erhöhten Druck und den starken Zukunftsängsten. Adel hat nicht die Möglichkeit sich ausreichend Zeit und Raum zu nehmen, um sich für die Aufnahmeprüfungen vorzubereiten. Die Zulassungsprüfungen für ein Universitätsstudium stellt somit eine soziale Hürde dar und scheint für Adel wenig erreichbar

Zusammenfassung Orientierungsrahmen Adel

Adels Bildungsweg verläuft die fünf Interviewwellen hindurch linear. Sie beginnt ihren Bildungsweg auf einer Volksschule, wechselt von einer NMS auf eine AHS und strebt nach der Matura ein Studium an. Über die Wellen hinweg verfolgt Adel eine stringente Bildungsorientierung. Mit ihren Eltern spricht Adel über ihre Bildungsorientierung und ihre beruflichen Vorstellungen. Insbesondere Adels Vater äußert berufliche Vorstellungen für seine Tochter. Die genannten Berufe oder Studienrichtungen setzen alle die Matura und einen akademischen Bildungsweg voraus. Adel übernimmt diese hohen Bildungsaspirationen ihrer Eltern, deutet diese jedoch kognitiv um. Bereits früh gibt sie den Besuch eines Gymnasiums als ihren eigenen großen Wunsch an. Es zeigt sich, dass Adel in der Umsetzung der Bildungsorientierungen auf sich allein gestellt ist. Zwar spricht sie mit ihren Eltern, bekommt aber keine konkreten Hilfestellungen um diese umzusetzen. Adels subjektiver Möglichkeitsraum wird über die fünf Jahre hinweg geformt. Dabei kommt es zu Erweiterungen, aber auch zu Beschränkungen. Insbesondere diskriminierende Erfahrungen führen zu einer neuen Bewertung und Abwägung der gesetzten Bildungsziele. Je nach Ereignissen, die zu einer Enaktierung oder Schließung von Adels Möglichkeitsraums führen, changieren ihre Bildungsoptionen zwischen den ihr aufgeführten Optionen. Dabei entsteht eine ambivalente Bewertung der Bildungsorientierungen, welches sie selbst als Zwiespalt erlebt. Allerdings verändert sich Adels Wunsch, die Matura abzulegen und anschließend ein Studium aufzunehmen über die Wellen hinweg nicht. In allen fünf Interviews hat Adel das Ziel die Schule mit der Matura abzuschließen und an einer Universität zu studieren. Die Bildungsorientierung über den gesamten Erhebungszeitraum bleibt somit konstant. Nur die thematische Ausrichtung des zukünftigen Studienganges verändert sich. Trotz der äußeren Beschränkungen zeigt Adel eine hohe intrinsische Motivation ihre gesteckten Bildungsziele umzusetzen. Sie ist fest entschlossen die von ihr gesetzten Ziele zu erreichen. Sie entwickelt einen starken Ehrgeiz und insbesondere die gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem und Rassismus führen zu einer kämpferischen Haltung.

Die Bildungsorientierung von Adels Eltern sind hoch. Ohne umfassende Unterstützung anbieten zu können, haben sie hohe Bildungsaspirationen. Sie wünschen sich, dass Adel ein Studium aufnimmt. Über die Wellen hinweg erzählt Adel immer weniger von ihren Eltern. Mit dem Beginn des Oberstufengymnasiums werden die

Gespräche über die Schule und das Studium oberflächlicher. Die Beziehung wird jedoch grundsätzlich als gut bewertet. Hinsichtlich Bildungs- und Berufsentscheidungen gestaltet sich die Kommunikation jedoch oberflächlich. Adel unterstützt ihre Eltern bei aufkommenden Sprachbarrieren, insbesondere in der fünften Welle übernimmt sie wichtige Aufgaben in der Betreuung ihrer jüngeren Geschwister.

4.1.2 Bildungsorientierung Alexander

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews war Alexander 14 ½ Jahre alt und besuchte die letzte Klasse einer NMS in Wien. Wie auch seine Eltern ist Alexander in Serbien geboren und besitzt die serbische Staatsbürgerschaft. Alexanders Vater ist vor dem gemeinsamen Umzug der Familie nach Österreich auf Grund seiner Arbeit regelmäßig nach Wien gependelt. Als Alexander zwei Jahre alt war, ist die Familie gemeinsam nach Wien gezogen. Den Umzug nach Wien hat Alexander als schwierige Zeit in Erinnerung. Die Kernfamilie besteht aus Alexander, seinem Vater, seiner Mutter und seiner sieben Jahre älteren Schwester. Die Wohnsituation und Konstellation der Familien verändert sich über die Wellen hinweg. Zum Beginn des Projektes lebt Alexander mit seinen Eltern in einer Mietwohnung in Wien. Seine Schwester wohnt mit ihren Kindern temporär auch mit in der Wohnung, da sie Streit mit ihrem Ehemann hat. Nach gewalttätigen Auseinandersetzungen trennt sich Alexanders Schwester von ihrem Ehemann und zieht mit ihren zwei Kindern endgültig in ihr ehemaliges Elternhaus. Eine Zeit lang lebt auch Alexanders Großmutter in der Wohnung. Zum Zeitpunkt der fünften Welle leben in der 3-Zimmer-Wohnung Alexander, seine Eltern, seine Schwester mit ihren zwei Kindern sowie der neue Lebensgefährte der Schwester. Obwohl Alexander in jeder Welle angibt, ein eigenes Zimmer zu haben, belastet ihn die fehlende Privatsphäre. Wohn- bzw. Konfliktsituation nehmen Alexander stark mit. Vor allem in der ersten Welle berichtet er von viel Stress auf Grund der neuen Wohnsituation mit zwei kleinen Kindern, was dazu führt, dass er in kurzer Zeit viel abnimmt. Auch in der fünften Welle, durch die Covid-19 bedingten Lockdowns, kam es zu Spannungen innerhalb der Familie. Der enge Wohnraum, Homeoffice und Streit zwischen Alexanders Vater und dem neuen Lebensgefährten von Alexanders Schwester führten dazu, dass die Wohnung nicht mehr als Rückzugsort fungiert hat. Alexanders Vater ist über die fünf Wellen hinweg als Baggerfahrer in der Baubranche tätig. Seine Mutter arbeitet unregelmäßig als Reinigungskraft. In der zweiten Welle ist sie arbeitssuchend. In der vierten Welle besucht sie eine Schule, jedoch weiß Alexander nicht genau um welche Art von Schule es sich handelt. In der fünften Welle ist seine Mutter auf Grund der Pandemie arbeitslos. Alexanders Schwester hat eine Lehre zur Nageldesignerin begonnen, jedoch auf Grund der Schwangerschaft abgebrochen. Sie ist zunächst in Karenz, arbeitet dann wieder als Nageldesignerin, verliert ihre Anstellung jedoch während der Covid-19 bedingten Schließungen. Die Beziehung zu seinen Eltern wandelt sich im Laufe der fünf Erhebungswellen. Während der ersten Welle erzählt Alexander von einem Konflikt zwischen seinen Eltern, der auch seine Beziehung zu seinen Eltern belastet. Allerdings spricht er zu diesem Zeitpunkt sowohl mit seiner Mutter als auch mit seinem Vater über sein Empfinden. In der fünften

Befragungswelle gibt Alexander an, nicht gerne über seine Mutter zu sprechen. Die Beziehung zwischen Alexander und seiner Mutter ist schlecht: „weil ähm früher, ich kann dir sagen warum, früher war sie meine beste Freundin für alles. Früher konnte ich meiner Mutter alles anvertrauen. Irgendwann (--) ich hab das Gefühl meine Mutter hat einen psychischen Schaden“ (Fall48WZWAVE4_Transkript, Pos. 209). Alexanders Mutter beginnt ins Casino zu gehen und entwickelt laut Alexander eine Obsession für das Glückspiel. Über die Casinogänge seiner Mutter spricht Alexander mit seinem Vater, der ihm daraufhin erklärt, dass seine Mutter psychisch krank ist. Inwieweit es sich um eine psychische Erkrankung handelt, wird in dem Interview nicht weiter thematisiert. Zwar spricht Alexander mit seinen Eltern über seine weiteren Bildungs- und Berufswege, jedoch nur oberflächlich. Sie kennen sich mit den Möglichkeiten im österreichischen Bildungssystem nicht aus und überlassen Alexander die Entscheidungen. Ausschlaggebend für Alexanders Eltern sind Berufe mit sicheren Arbeitsplätzen und sehr guten Verdienstmöglichkeiten. So schlägt seine Mutter den Beruf des Chirurgen und sein Vater den Beruf des Ingenieurs vor. Alexander ist sich während der ersten Welle über seinen weiteren Bildungs- und Berufsweg noch unschlüssig. Er hat unterschiedliche Berufswünsche, interessierte sich unter anderem für eine Lehre zum Friseur, erfährt allerdings stark abwertendes Feedback von seinen Eltern. Klar ist für ihn, dass er eine Lehre machen möchte und keine weiterführende Schule abschließen und studieren möchte. Während seinem Jahr auf der polytechnischen Schule absolviert er durch die Hilfe eines Lehrers ein Praktikum bei der österreichischen Bundesbahn (ÖBB) und bewirbt sich für eine Lehrstelle zum Mobilitätskaufmann. Er bekommt eine Lehrstellenzusage und in den letzten drei Wellen befindet er sich in der Lehre zum Mobilitätskaufmann bei der ÖBB. Die Lehre gefällt ihm gut, allerdings empfindet er das Gehalt als zu gering und überlegt, Psychologie zu studieren oder grundsätzlich einen anderen beruflichen Weg einzuschlagen. Dabei spricht Alexander davon Schauspieler, Lokführer oder selbst Ausbilder zu werden. Zum Zeitpunkt der letzten Befragung steht Alexander kurz vor der Lehrabschlussprüfung und konkretisiert den Wunsch, selbst Ausbilder zu werden.

Welle 1

In der ersten qualitativen Befragung steht auch für Alexander der Übergang nach der NMS an. Gegen die Empfehlung seiner älteren Schwester hat er sich dazu entschieden, auf die Polytechnische Schule zu gehen. Das Jahr auf der Polytechnische Schule möchte er nutzen, um für sich herauszufinden welchen beruflichen Weg er einschlagen möchte.

B: „Es ist meine Schwester im Poly und ich habe gefragt wie es dort war //mhm// sie hat gesagt ja es ist ruhig du lernst fast nichts neues dazu hast viel Freizeit und so das einzige was noch neu ist ist sie zeigen dir was du danach machen kannst //mhm// und ich wollte unbedingt etwas machen das nicht zu anstrengend für mich ist dass ich einen klaren Kopf kriege //mhm// was ich machen will. Wer bin ich? Was bin ich? Mhm nach dem Jahr gehst du ins Poly hast du quasi ein Jahr Pause die meisten

sagen ja stelle es dir nicht als Pause vor es is ne Schule //mhm// aber ich lerne ja nichts neues dazu von daher hab diesen Lernprozess und Stress nicht oder halt hab da vielleicht mehr Zeit nachzudenken zu entscheiden was ich werden will“ (Fall48WZWAVE1_Transkript, Pos. 38)

Weiterhin reflektiert Alexander in diesem Interview seine Zeit in der Volksschule. Er berichtet, dass es nicht einfach war, einen Platz in einer Schule zu bekommen und dass er schließlich in einer Integrationsklasse einen Platz erhalten hat. Er habe die Bedeutung einer Integrationsklasse lange nicht verstanden, allerdings Unterschiede zwischen ihm und den anderen Kindern bemerkt: „*ich mein ich hab schon gemerkt die Kinder sind nicht normal sozusagen*“ (Fall48WZWAVE1_Transkript, Pos. 14). Alexander wertet die anderen Kinder der Klasse als *Nicht Normal*, distanziert somit von ihnen und betrachtet sich selbst als normal. Auch der Übergang von der Volksschule zur NMS wird in diesem Interview thematisiert. Grund dafür sei, laut seiner Mutter, die Empfehlung der Volksschullehrerin. Diese hat ihn als zu faul eingeschätzt und somit nicht für ein Gymnasium in Betracht gezogen. Diesem stimmt Alexander zu:

(...) aber meiner Mutter und meine Mutter hat mir dann als ich schon hier war gesagt ja sie hat gesagt du sollst nicht ins Gymnasium gehen weil sie gemerkt hat dass du faul bist //ok// mhm was stimmt //(lacht)// mhm ja (stotternd bis Noten) ich meine Noten gingen dann immer be- (/) immer weiter bergab und es liegt nicht daran dass ich nichts weiß sondern weil ich einfach meine Hausübung nicht gemacht habe oder nicht aufgezeigt habe oder so schon seit der ersten Klasse sagen alle Lehrer ich schlafe in der Stunde //(lacht)// mhm ja das jetzt alles schulisch gesehen (Fall48WZWAVE1_Transkript, Pos. 14)

Er distanziert sich von anderen Mitschüler:innen, indem er sich selbst als schlauer betrachtet. Nur auf Grund seiner Faulheit hat er sein Wissen und Fähigkeiten nicht in gute Noten umsetzen können. Das Argument der Faulheit bezeichnet Altreiter (2019) als ein zentrales Merkmal habitueller Selbstausschließung. Die negative Zuschreibung durch die Lehrkraft wird von Alexander übernommen und zu einer negativen Selbstzuschreibung. Dadurch entsteht eine Deutungsfolie, durch welche Schulentscheidungen nachvollziehbar werden (Altreiter 2019, S. 167). Auch für den Übergang nach der NMS wählt Alexander eine ähnliche Argumentationslinie. So erzählt er, dass er einige Tests zur Berufswahl gemacht hat, die dabei empfohlenen Berufe setzten eine weiterführende Schule oder ein Studium voraus.

(...) ich hab etliche Tests im Internet gemacht mhm wo drinn stand wo Berufe dann herausgekommen sind //mhm// und daneben stand was man dafür machen muss //mhm// ich glaub die ersten zwanzig Berufe waren entweder Uni oder Schule //ok// und mit meinen Noten geht das leider nicht //ok// außerdem hab ich auch keine Lust auf eine weitere Schule (...) (Fall48WZWAVE1_Transkript, Pos. 34)

Alexander lehnt dies zum einen auf Grund seiner Noten ab, zum anderen, weil er auch keine Lust habe. Nicht nur seine Noten seien ausschlaggebend für seine Entscheidung, sondern seine individuelle Entscheidung. Alexander zieht es vor, eine Lehre zu beginnen. Obwohl Alexander Empfehlungen von seiner Lehrerin bekommt und auch Vorschläge von seinen Eltern, ist er bezüglich seiner Berufswahl unentschlossen. Er berichtet von einem breiten Interessensfeld und der Vielfältigkeit seiner eignen Fähigkeiten, wie einer Technikaffinität und Sprachbegabung. Von seinen Eltern bekommt Alexander zwar konkrete Vorschläge welchen Beruf ergreifen soll, erfährt aber auf seine Vorschläge abwertende Reaktionen. Er überlegt, eine Lehre zum Friseur zu beginnen und spricht mit seinen Eltern darüber. Diese reagieren mit Wut, konkreter Abwertung und betiteln diese Berufswahl als Zeitverschwendung. Auch wenn dieser Lehrberuf Alexander interessiert, verwirft er diesen. Seine Eltern schlagen Alexander wiederum Berufe mit einem hohen Verdienst vor. Alexanders Vater empfiehlt den Beruf des Ingenieurs und seine Mutter rät ihm, Chef eines Hotels zu werden:

„(...) ja mhm die sagen dann immer wenn ich dann meine Berufsschule fertig habe also das hab ich gesagt und keinen Job direkt finde darf ich eine Ausbildung zum Friseur machen dann haben die gesagt du willst doch nicht Friseur werden bist du dumm dies das sind direkt ausgerastet dann hab ich gesagt beruhigt euch ich will nicht Friseur werden ich will das können das interessiert mich sagen die so nein wieso das ist Zeitverschwendung //ok// (...) sozusagen dann ham meine Eltern sich beruhigt aber trotzdem halten sie das für eine schlechte Idee wenn ich jetzt mit ihnen darüber reden würde dann würden sie sagen mach das nicht mein Vater ist auf der Baustelle Abruf und so //mhm// er sagt immer ja mhm schau auf deine Noten dann kannst du Ingenieur werden dann kannst du Bauleiter werden dies das (...) [unverständlich 0,5 Sek.] sag ich so Papa die Baubranche interessiert mich nicht ok dann was anderes mhm was interessiert dich denn ja das und das aber du weißt schon wenn du Ingenieur bist verdienst du so und so viel //(lacht)// meine Mutter hat ne Zeit lang im Hotel als Zimmermädchen gearbeitet sie hat gesagt ja du kannst ja im Hotel Chef werden dies das Ananas wenn ich ihr sag ja das interessiert mich aber nicht aber du weißt schon dass du da mhm fast nichts macht und trotzdem so uns viel kriegst“ (Fall48WZWAVE1_Transkript, Pos. 14)

Alexanders Eltern orientieren sich an ihrem eigenen beruflichen Alltag. Ihnen geht es bei der Berufswahl von Alexander weniger um seine eigenen Interessen als um das zukünftige Gehalt. Alexander reagiert dabei wenig interessiert und lehnt die Vorschläge ab. Zwar wird innerhalb der Familie über Berufe gesprochen, allerdings nicht über den Weg, diese zu realisieren. Auch geben Alexanders Eltern keine konkreten Vorschläge wie diese hohen Bildungsorientierungen umgesetzt werden können. Eine wichtige Rolle spielt auch hier die Migrationsgeschichte der Familie. Weder Alexanders Vater noch seine Mutter haben ihre Bildungsabschlüsse in Österreich abgelegt, weshalb davon auszugehen ist, dass wenig Wissen über das österreichische Bildungssystem besteht. Alexander grenzt sich von den Vorstellungen seiner Eltern ab und versucht, selbstbestimmt seine Bildungsentscheidungen zu treffen. Er bleibt zwar nicht bei seinem beruflichen Wunsch, Friseur zu werden, benennt aber klare Rahmenbedingungen und Tätigkeiten für seinen zukünftigen Beruf. So

möchte er mit Menschen arbeiten, aber nicht mit Kindern oder mit Senioren. Außerdem schließt Alexander es aus, körperliche Arbeit zu verrichten. Wichtig ist ihm in erster Linie einen Beruf zu finden, der ihm Spaß macht. Das Gehalt spielt für Alexander eine untergeordnete Rolle. Es soll so viel sein, dass es zum Leben reicht und er sich regelmäßig etwas über die Grundbedürfnisse hinaus leisten kann. Alexander grenzt sich von den Vorschlägen seiner Eltern ab und äußert, dass er sich für die genannten Berufe nicht interessiert. Indem er sich von den Werten seiner Eltern abgrenzt, findet er eine Erweiterung seines Möglichkeitsraumes statt, Freude an der Arbeit wird zu einem wählbaren Kriterium, zum anderen schließt sich der objektive Möglichkeitsraum, indem Alexander die Matura und ein Studium für sich ausschließt.

Welle 2

In der zweiten qualitativen Befragung des Projektes geht Alexander auf eine Polytechnische Schule. Den Übergang hat Alexander als gut empfunden, obwohl er die erste Woche krank war und vieles nachholen musste. Er ist mit der neuen Schule und den neuen Lehrkräften sehr zufrieden. Da die Polytechnische Schule nur ein Jahr geht, steht für Alexander nach diesem Schuljahr bereits der nächste Übergang an. Über den anstehenden Übergang spricht Alexander mit seinen Eltern und vor allem mit seinem Lehrer. Für Alexander steht fest, dass er nach diesem Jahr eine Lehre beginnen möchte. Mit der Hilfe seines Lehrers konnte Alexander ein Praktikum für den Beruf des Mobilitätskaufmanns in einem großen Unternehmen absolvieren und wurde daraufhin ermutigt sich zu bewerben:

„B: Ich hab nächste Woche äh Aufnahmetest bei der ÖBB. //mhm// Ähm, ohne ohne meinen Klassenvorstand wär ich da nie dazu gekommen, weil er hat mich dort äh, er hat Berufspraktische Tage für mich gefunden. //mhm// Die ich dort absolvieren konnte. Hab ich dann gemacht, ich hab ihnen gefallen und sie haben gesagt ich soll mich dort bewerben. (---) Hab ich auch gemacht und ja, mal schauen was nächste Woche daraus wird „(Fall48WZWAVE2_Transkript, Pos. 28)

Alexander hofft sehr, die Lehrstelle zu bekommen und plant nach seiner Lehre Lokführer zu werden. Dieses Vorhaben unterstützt auch Alexanders Vater, der von den berufspraktischen Tagen seines Sohnes mitbekommen hat. Alexanders Vater schätzt das Unternehmen als zukunftsicher ein und bestärkt Alexander, einen Fuß in dieses Unternehmen zu bekommen. Zentrale Aspekte sind hier der Verdienst und die Sicherheit des Berufs. Die Lehre wird als Übergangslösung betrachtet, um dann einen Beruf mit einem höheren Verdienst ausüben zu können.

„B: Ich hoffe, dass ich dort bei der ÖBB angenommen werde, weil äh ich hab vor (--) (/) der Beruf den ich jetzt machen will das ist äh (-) Mobilitätsservice-Kaufmann. //hm hm// Das heißt man ist im Reisebüro, Callcenter und am Schalter. //mhm// Und ich würde aber gerne mit Einundzwanzig äh Lokführer werden //mhm// weil man da besser verdient. (Pause 12) (trinkt) War auch eigentlich der

Vorschlag von meinem Vater. Weil er hat gesagt, er hat gehört, dass ich mein Praktikum bei der ÖBB mache, und meinte dann einfach nur, ja schau, dass du da rein kommst, ÖBB sichere Firma, kann nicht untergehen, wenn Österreich nicht untergeht, dann ist ganz Österreich kaputt //mhm hm// wegen ÖBB. //(lacht)// (--) Ähm, Ich meinte nur ok, aber was soll ich dort machen? Ich mein der Beruf ist ok, aber man verdient nicht genug. Dann meinte er, ja mach das in der Zwischenzeit und werde dann Lokführer. Aber Lokführer ist langweilig. Ja und du verdienst gut! Ok. //(lacht)// (...)(Fall48WZWAVE2_Transkript, Pos. 30)

Obwohl für Alexander feststeht, dass er eine Lehre beginnen möchte, thematisiert er in dem Interview, weshalb er alternative Wege ausschließt. Die Lehrkräfte ermutigen ihn allerdings dazu, die Matura zu machen und ein Studium aufzunehmen. Alexander betont, dass er die Fähigkeit hätte, eine weiterführende Schule abzuschließen. Er sieht sich selbst als „extrem reif“ für eine weiterführende Schule und auch auf der Polytechnischen Schule fühlt er sich unterfordert. Für die Zeit auf der Polytechnischen Schule ist Alexander zum einen dankbar, zum anderen äußert er das Gefühl, dass ihn diese Zeit nicht weitergebracht hat, da er keinen Bildungstitel erworben hat. Es zeigt sich hier ein ambivalenter Blick auf einen möglichen weiteren Bildungsweg. Auf einer kommunikativen Ebene zeigt sich, dass er nicht daran interessiert ist, eine weiterführende Schule zu besuchen und ein Studium für ihn nicht erstrebenswert ist. Er argumentiert, dass ihm das System Schule widerstrebt. Es liege nicht daran, dass er keine Lust auf den Besuch einer Schule hat, sondern die Strukturen ihm es nicht möglich machen, eine weiterführende Schule zu besuchen. Das Reinschnuppern in den Arbeitsmarkt habe ihm weitaus mehr zugesagt, weshalb er es bevorzugt, eine Lehre zu machen und zu arbeiten. Obwohl Alexander sich selbst als einen intelligenten und reifen Menschen bezeichnet, zum Teil seinen Mitschüler:innen überlegen, schließt er die Option auf eine maturaführende Schule oder die Lehre mit Matura aus.

„B: Ich war extrem reif für Weiterführende Schulen. //aha// Bin ich auch heute noch, und ich könnte ne Weiterführende Schule extrem leicht schaffen. Mein Klassenvorstand hat gesagt, an deiner Stelle ich würd studieren. //mhm// Ich meinte einfach nur nein, das will ich nicht. //mhm// Ich hab genug von Schule. Ich bin hier weil ich ein Neuntes Schuljahr brauch. //mhm mhm// Und ich hab genug von Schule wahrscheinlich wegen diesem Klassenvorstand. //mhm// Hab ich mir damals gedacht. Heute weiß ich wieso. Ich komm auf das System nicht klar. (lacht) //mhm// ähm Hausübung äh, Schul einfach dieses System. Wie soll, ich weiß nicht wie ich das erklären soll. //mhm mhm// Ich komm damit einfach nicht klar. Und dann als ich geschnuppert habe, und gesehen hab wie das Arbeitssystem ist, man geht zur Arbeit, man ist dort den ganzen Tag und geht nach Hause. //mhm// Und es ist einfach viel chilliger, von der Zeit her und von allem. //mhm// Hab ich mir gedacht ja ich geh arbeiten. //mhm// Ihr geht zur Schule, ich geh arbeiten. //(lacht)// Und mein Klassenvorstand hat wieder gesagt, ja dann mach doch Lehre mit Matura. Die machen die haben Lehre mit Matura und so. //mhm// Dann hab ich überlegt, wofür brauch ich diese Lehre mit Matura. Wie wofür brauch

*ich Matura, wenn ich nicht studieren will, wenn ich nichts nichts weiter machen will? //mhm mhm//
Ich will einfach nur in diesem Beruf bleiben. //mhm// (Pause 4) Und dann hab ich mir gesagt, nein ich
will das nicht machen. Werd ich auch nicht.“ (Fall48WZWAVE2_Transkript, Pos. 118)*

Obwohl Alexander diese Entscheidungen selbstbewusst und als unabhängig präsentiert, sind auf latenter Ebene Formen habitueller Selbstausschließung zu erkennen. Die Entscheidung für eine Lehre und gegen die Matura und das Studium, kann aus fehlenden positiven Beispielen in der Familie resultieren und dem damit zusammenhängenden fehlenden Wissen. Auf Grund inkorporierter Bedeutung von Erwerbsarbeit kann das Einmünden in die Erwerbsarbeit von Alexander als der richtige und legitime Schritt betrachtet werden. Auch wenn Alexander seine Entscheidung selbstbestimmt äußert, kommen hier Zugkräfte des Habitus zum Tragen. Die positive Verstärkung seines Vaters, in diesem Unternehmen Sicherheit zu finden, werden Alexanders Entscheidung begünstigt haben. Alexanders Übernahme der Sicht seiner Lehrperson, dass er zu faul für die Schule sei, und die daraus resultierende Ablehnung des Schulsystems kann als Cooling-out in Form von Selbstselektion betrachtet werden. Allerdings äußern Alexanders Eltern auch akademische Berufe für ihren Sohn. Alexanders Mutter schlägt den Beruf des Chirurgen vor, sein Vater nennt den Ingenieursberuf. Auf beide Berufe reagiert Alexander stark ablehnend. Er selbst erzählt, dass er den Berufswunsch Psychologe hatte, sich aber dagegen entschieden hat. Diesen Berufswunsch nicht weiterzuverfolgen, begründet Alexander, zum einen, dass es ihm zu anstrengend sei und zum anderen, dass er eine Medizinphobie habe.

*„(...) Ich wollte früher mal Psychologe werden. //mhm// (--) Aber dann war mir das zu anstrengend
und man muss Medizin studieren und ich hab nen Medizin Hass. //mhm// Oder nicht Hass eine
Phobie. (Fall48WZWAVE2_Transkript, Pos. 258)*

Auch hier findet sich eine Form der habituellen Selbstausschließung. Die Argumentation, dass es ihm zu anstrengend sei und seine Abneigung gegen Ärzt:innen, können die durch den Habitus erzeugten mentalen Grenzen kennzeichnen. So werden soziale Positionen und Anforderungen, die auf Grund der eigenen sozialen Herkunft unbekannt sind als unpassend oder aber die eigene Person als nicht geeignet titulierte (Altreiter 2019, S. 168). Alexander äußert auf einer kommunikativen Ebene, dass er eine Lehre machen möchte. Allerdings zeigt sich auf einer latenten Ebene, dass er Optionen anderer Bildungswege in Betracht zieht und für sich abwägt, inwieweit diese erfolgsversprechend sind. Seine Eltern beteiligen sich an der Formierung von möglichen beruflichen Zielen, unterstützen ihren Sohn jedoch nicht bei konkreten Schritten zur Umsetzung. Alexander reagiert einerseits rebellisch, indem er die Berufe seiner Eltern verwirft, andererseits legt er Wert auf die Meinung seines Vaters. Vorschläge seiner Eltern, die für ihn als nicht erreichbar bewertet werden, lehnt er vehement ab. Vorschläge, die im Rahmen seines subjektiven Möglichkeitsraumes liegen, nimmt er an.

Welle 3

In der Zeit zwischen der zweiten und dritten qualitativen Erhebung hat Alexander die Polytechnische Schule abgeschlossen, mit ausgezeichnetem Erfolg, wie er betont.

B: „Poly hab ich im Juni abgeschlossen //mhm// mit ausgezeichnetem Erfolg, //mhm//, worauf ich auch sehr stolz bin, weil ich immer komplett schlecht in der Schule war (lacht). //ja// (-) Ähm mein Lehrer (-) hat mich auch extrem motiviert dazu, er hat mir extrem dabei geholfen. Ohne ihn hätte ich das Jahr gar nicht geschafft, ohne ihn hätte ich die Lehre nicht gefunden. (hustet) Ähm (--) danach, nach der Schule, hatt ich quasi meine letzten Sommerferien, wo ich halt richtig einen drauf gemacht hab, dann hat die Lehre begonnen.(...)“ (Fall48WZWAVE3_Transkript_Kopie, Pos. 35)

Er hat den Aufnahmetest für die Lehre zum Mobilitätskaufmann erfolgreich gemeistert. Den Beginn der Lehre empfindet Alexander als sehr herausfordernd, nach den einführenden Wochen gefällt ihm die Arbeit jedoch sehr gut. Er berichtet ausführlich über den Alltag seiner Lehrausbildung, die Tätigkeiten und Erlebnisse. Alexander zieht einen Vergleich zwischen der Lehrausbildung und seiner Schulzeit. Er betont dabei die positiven Seiten der Lehre und spricht sich auch eindeutig für eine Lehre aus. Dabei argumentiert er, dass mit einer Lehre „höhere Ziele“ (Fall48WZWAVE3_Transkript_Kopie, Pos. 35), zu erreichen sind als mit einer weiterführenden Schule. Welche Ziele Alexander damit verbindet, bleibt allerdings offen. Für ihn liegt der Vorteil an einer Lehre, gegenüber einer weiterführenden Schule darin, bereits früh Berufserfahrung zu sammeln und sich somit Vorteile für eine spätere Erwerbsarbeit zu sichern. Arbeitserfahrungen und Bildungstitel werden somit gegenübergestellt, wobei erster durch Alexander eine höhere Wertigkeit erhält. Alexander argumentiert, dass seine Entscheidung für die Lehre und gegen eine weiterführende Schule sich nachhaltig lohnt. Eine mögliche Bildungsinvestition hingegen habe weniger Erfolgsaussichten. Altreiter sieht in einer solchen Argumentation eine Zugkraft der Klassenherkunft. Dabei werden, laut Altreiter, für die soziale Lage typische Erfolgswahrscheinlichkeiten auf einer latenten Ebene antizipiert und jene beruflichen Entscheidungen nahelegt, die von jenen Bahnen ablenken, deren erfolgreiche Bewältigung ohnehin unwahrscheinlich wäre (Altreiter 2019, S. 196).

„(...) (-) Hab die zehn Wochen aber geschafft, überstanden, (-) danach war ich extrem erleichtert und ich hab dann zu arbeiten begonnen, richtig (-) in Callcenter //mhm// (-). Das hat Spaß gemacht, das hat extrem Spaß gemacht, daran (/) darin seh ich mich auch. (...) Und der, der Job an sich macht extrem Spaß (-) und es is anders, es is viel, viel lockerer als Schule und ich selber bin auch der Meinung, dass man mit einer Lehre mehr (/) hö-höhere Ziele, Ziele erreichen kann, als zum Beispiel,

mit einer weiterführenden Schule. //mhm// (-) Weil man eben auch Berufserfahrung sammelt und die ist später wichtig (-). Ich mach Werbung für Lehre anstatt über mein Leben zu erzählen (lacht).

(Fall48WZWAVE3_Transkript_Kopie, Pos. 35)

Alexander selbstrationalisiert seine Entscheidung als einer bessere. Allerdings zieht Alexander die Möglichkeit in Betracht, die Lehre mit Matura zu machen. Motiviert ist diese Überlegung durch den Wunsch, zu studieren und Psychologe zu werden. In dem Unternehmen zu bleiben und seinen erlernten Beruf weiter auszuüben, ist für Alexander keine optimale Option. Zwar gefällt ihm seine Tätigkeit, allerdings ist das Gehalt für ihn zu gering. Die Möglichkeit, an seine Lehre die Matura anzuknüpfen, bietet ihm das Potential, einen Bildungsweg zu gehen, den er zuvor abgelehnt hat. Dadurch eröffnet sich ein objektiver Möglichkeitsraum für Alexander, ein Studium aufzunehmen. Das Erlebnis, die Schule mit ausgezeichnetem Erfolg abgeschlossen zu haben, wirkt auf Alexanders subjektiven Möglichkeitsraum erweiternd. Wurde das Ablegen der Reifeprüfung zuvor abgelehnt, hat sich diese objektive Möglichkeit für Alexander nun geöffnet und er bewertet diese als erreichbar. Damit einhergehend zieht Alexander die Option eines Studiums für sich in Betracht:

B: „Ich bin mir noch nicht sicher, ob ich die Lehre mit Matura mach. Wenn, dann studier ich und werde Psychologe, weil mich Psychologie extrem interessiert und ich bin quasi der Psychologe in der Familie (lacht) (hustet) (-). Wenn nicht (-) dann schau ich trotzdem, ich möchte nicht bei dem Beruf bleiben, weil man dafür viel zu wenig verdient (-), meiner Meinung nach, äh und möchte etwas Höheres machen. Dadurch, dass ich aber in dieser großen Firma bin, hab ich auch viele Möglichkeiten //mhm// was weiter zu machen und in der Firma zu bleiben, (-) wo ich eben mehr verdiene.“

(Fall48WZWAVE3_Transkript_Kopie, Pos. 41)

Weiterhin grenzt sich Alexander von seinem Lehrberuf ab, indem er hervorhebt, dass er etwas Höheres machen möchte. Eine Möglichkeit, etwas Höheres zu machen, sieht Alexander darin, in dem Unternehmen zu bleiben und dort andere Tätigkeiten auszuüben. Alexander ist in der Beurteilung und Planung seines weiteren Bildungsweges auf sich allein gestellt. Sein nächstes Ziel ist es, die Lehre abzuschließen. Den Weg nach seinem Lehrabschluss hat Alexander für sich noch nicht ausformuliert. Ob er in seinem Beruf weiter tätig sein wird oder ein Studium aufnimmt, hängt von Faktoren ab, die nicht genau benannt werden.

B: „Mhm erstmal die Lehre fertig machen. //mhm// Danach eben (den?) Job weiter machen oder studieren, kommt darauf an //mhm//. Auf jeden Fall danach Familie gründen. (-) Hoffentlich mein Traumauto kaufen (lacht).“ (Fall48WZWAVE3_Transkript_Kopie, Pos. 145)

Alexanders Bildungsorientierungen scheinen widersprüchlich. Einerseits lehnt Alexander das System Schule selbstbewusst ab und zieht die Lehre der Matura und dem Studium vor. Auf der anderen Seite spricht Alexander über den Wunsch, Psychologe zu werden und ein höheres Gehalt zu erhalten. Der positive Abschluss der Polytechnische Schule und das wohlwollende Feedback seines Lehrers und seiner Ausbilder,

kann bei Alexander zu einer Neubewertung der eigenen Fähigkeiten geführt haben. Das Narrativ des faulen Schülers wird nicht weiter bedient, sodass für Alexander die Option, die Matura zu erlangen, und ein Studium erreichbar scheinen. Die Unentschlossenheit drückt sich in der ambivalenten Bewertung der Lehre und des Studiums aus. Entscheidet sich Alexander für die Lehre mit Matura eröffnet sich für ihn ein neuer objektiver Möglichkeitsraum, den er selbst zuvor geschlossen hat.

Welle 4

In der vierten qualitativen Befragung befindet sich Alexander in seinem zweiten Lehrjahr zum Mobilitätskaufmann. Grundsätzlich gefällt Alexander die Lehre und die damit einhergehenden Tätigkeiten. Seine Aufgabengebiete sind vielseitig und er berichtet detailliert über seine Arbeitsbereiche. Weniger gut gefällt es Alexander in der Berufsschule. Anders als während des praktischen Arbeitens hat er hier große Schwierigkeiten. Er kritisiert das Schulsystem grundsätzlich und fordert eine Überarbeitung. Alexanders Ansicht nach ist das System ungerecht und die Leistungsbeurteilung beruht auf Sympathie. Seine Noten sind schlecht und auch mit seinen Lehrkräften hat er kein gutes Verhältnis.

B: „Ich mag ich mag Schule allgemein nicht, Lehrer dort gehen mir auf die Nerven //mhm// das ganze Schulsystem (-) finde ich sollte man komplett überarbeiten (lacht) //ja// Noten verhauen, einfach weil ich mich nicht oft genug gemeldet hab //mhm// weil die schauen auf Mitarbeit, Mitarbeit ist bei denen aufzeigen und ich hasse dieses Aufzeigespiel, weil ich sowieso nicht dran genommen werde und wenn ich dran genommen werde sag ich das Falsche.“(Fall48WZWAVE4_Transkript, Pos. 27)

Die schlechten Erfahrungen in der Berufsschule haben zu einer Beschränkung von Alexanders subjektiven Möglichkeitsraums geführt. So ist in seiner weiteren Berufsplanung die Option Lehre mit Matura nicht mehr vorhanden. Während des Interviews spricht Alexander diese Möglichkeit nicht an. Grund dafür könnte sein, dass Alexander sich gegen die Matura und ein darauffolgendes Studium entschieden hat. Die vorsichtige Öffnung des Möglichkeitsraums, die durch die guten Noten in der Polytechnischen Schule und dem auch subjektiv erlebten guten Schulerfolg ermöglicht wurde, ist nun wieder geschlossen. Verengungen des eigenen Möglichkeitsraums sind im Laufe des Lebens keine ungewöhnliche Begebenheit, allerdings zeigt sich, dass es bei Jugendlichen aus weniger privilegierten Positionen schneller zu einer sukzessiven Verengung kommt (Flecker und Zartler 2020, S. 16). Auch gibt es, anders als auf der Polytechnischen Schule, keine Lehrkräfte, die Alexander positiv in seinen Fähigkeiten bestärken und ihn ermutigen, die Matura abzulegen. Alexander entwickelt eine starke Abneigung gegen die Berufsschule:

„(...) In der Schule ich krieg zwar auch mein Geld aber ich mag die Schule nicht. Ich weiß gar nicht wieso ich kanns einfach nicht leiden. Ich hasse diese Zettel, ich hasse diese Tafel, ich hasse dieses

Gerede von diesen Menschen die glauben sie sind was besseres als du weil sie studiert haben.

(...)"(Fall48WZWAVE4_Transkript, Pos. 167)

Für Alexander steht in den nächsten Monaten die Entscheidung an, in welchem Bereich seiner Lehre er sich spezialisieren möchte. Die Entscheidung sollte vor dem Beginn des dritten und letzten Lehrjahres gefallen sein. Über die Zeit nach seiner Lehrausbildung spricht Alexander vor allem mit seinen Eltern und seiner Ausbilderin. Er überlegt, nach seiner Lehre selbst Ausbilder zu werden.

B: „Ähm mir ge- (/) es macht beides Bock es macht beides unheimlich Bock aber ich weiß nicht. Ich hab dann auch mit meinen Eltern darüber geredet und mit meiner Ausbilderin äh dass ich vielleicht selber Ausbilder werde (--) weil erstens einmal hab ich kein Schichtdienst sondern meine fixen Zeiten. Und auch nur Montag bis Freitag das heißt ich kann nebenbei auch ne Familie haben. (lacht) Ähm (--) und vom Geld her ist das selbe. //ja// Aufgaben sogar weniger. Und warum nicht.“

(Fall48WZWAVE4_Transkript, Pos. 111)

Weiterhin spricht Alexander einen neuen Berufswunsch an. So interessierte er sich auch für künstlerische Berufe und äußert den Wunsch, auf eine Schauspielschule zu gehen. Obwohl ein großes Interesse für diese berufliche Richtung besteht, verwirft Alexander diesen, da er seinen sicheren Beruf in dem Unternehmen nicht aufgeben möchte.

B: „Ich würd halt schon irgendwas gerne in die Richtung machen muss nicht unbedingt Theater sein aber seit kleinauf, [kurze Unterbrechung] ich hab gerade gegessen, //kein problem// seit kleinauf bin ich bin ich wie wie soll ich das beschreiben, dieses künstlerische interessiert mich halt //mhm//, künstlerisch im Sinne von Schauspielen äh Musik sowas (...) äh schauspielern kann ich immer noch voll gut finde ich ähm nur mach ich halt eben nichts weil ich keine Zeit habe Arbeit Familie sonstiges //ja// ich hab ne Zeitlang auch überlegt ob ich ob ich irgendwie in ne Schauspielschule gehen soll oder so irgendjemand meinte dann das geht erst ab 18 dies das keine Ahnung aber ich würd halt voll gerne was machen aber ich will auch den Job den ich jetzt mach nicht verlieren weil das ist ein sicherer Job wer wer verlässt freiwillig die Öbb.“ (Fall48WZWAVE4_Transkript, Pos. 145)

Die Rahmenbedingungen stellen für Alexander einen wichtigeren Stellenwert als der Inhalt seines Berufes dar. Er begründet dies mit seinem vielseitigen Interesse und der Fähigkeit, schnell zu lernen. Ausschlaggebend ist für ihn die finanzielle Entlohnung sowie weder körperlich noch psychisch anstrengende Arbeit.

B: „Das Geld muss passen, ich muss davon leben können //ja// und es soll nix sein, was mich weder körperlich noch psychisch komplett kaputt macht. Das wars. Was ich (/) was ich dann tatsächlich mach is mir komplett wurscht, weil ich lerne sehr schnell ich hab interesse an voll vielem, deswegen so egal was ich mache ich werd der Beste darin.“ (lacht) (Fall48WZWAVE4_Transkript, Pos. 575)

Alexanders Erfahrungen während der Lehre haben zu einer Ausformung seiner beruflichen Vorstellungen geführt. Spaß und Interesse an der Tätigkeit stellen für ihn nicht mehr die oberste Priorität dar.

Welle 5

In der fünften Befragungswelle befindet sich Alexander im dritten und damit letzten Jahr seiner Lehrausbildung. Auch das Unternehmen, in dem Alexander die Lehre absolviert, ist von der Corona-Pandemie betroffen, sodass die Lehre zeitweise ins Home-Office verlagert wird. Auch die Berufsschulen waren auf Grund der Pandemie geschlossen, sodass der Unterricht von zu Hause absolviert wurde. Den Unterricht von zu Hause aus selbst bewältigen zu müssen, stellte für Alexander eine Herausforderung dar, die er mit dem Aufbringen des von ihm verlangten Minimums bewältigte. In diesem Jahr steht für Alexander die Lehrabschlussprüfung an und somit auch das Ende seiner Lehrzeit. Nach seiner Lehre möchte er in dem Unternehmen und seinem Lehrberuf bleiben und schnellstmöglich selbst Lehrlingsausbilder werden.

B: „(- -) Ähm (-) im (-) Juni auf jeden Fall die Lehrabschlussprüfung //mhm// (-) und ich möchte so schnell wie möglich, wobei ich glaube, dass es erst in zwei oder drei Jahren möglich sein wird, Ausbilder werden. (-) Für genau den Lehrberuf, den ich grad selber mach. //okay cool// (- - -) Einfach nur, weil die Arbeitszeiten geregelter sind und ich [gedehnt] (-) gern mit Menschen in (/) in meinem Alter, also eben in meinem aktuellen Alter [lachend] (-) kommuniziere und arbeite.“

(Fall48WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 35)

Selbst Ausbilder zu werden, stellt für Alexander Plan A dar. Sein alternativ Plan ist es, in dem Unternehmen eine andere Position einzunehmen. Er spricht davon, sich weiterzuentwickeln und auf Grund seiner guten Kontakte zu ihm vorgesetzten Personen stelle dies kein Problem dar.

„(...) Das is also halt sozusagen Plan A. Plan B wäre (-) irgendwas (/) i i irgendeine Art mich weiterzuentwickeln, aber ich denke das wird kein Problem sein, weil äh (-) ich mit einigen, die in einer höheren Position sind, mich gut versteh, mit denen ich jetzt auch zusammengearbeitet habe, Versuchskaninchen war sozusagen. //okay// Also ich denke das wird scho klappen.“

(Fall48WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 37)

Zwar äußert Alexander deutlich den Wunsch, sich weiterzuentwickeln, spricht jedoch nicht über die Möglichkeit, sich weiterzubilden. Den Weg, über die Matura ein Studium zu beginnen, scheint für Alexander keine Option zu sein. Vielmehr setzt er auf potenzielles eigenes soziales Kapital innerhalb des Unternehmens und weniger auf Bildungstitel. Auf die abschließende Frage, wo er sich in den nächsten zwei Jahren sieht, antwortet Alexander, dass er weiterhin in dem Unternehmen tätig ist. Sollte es gut laufen, würde er selbst

Lehrlingsausbilder sein. Sollte dies nicht funktionieren, sieht er sich als regulären Angestellten in seiner erlernten Tätigkeit.

*B: (- -) Auf jeden Fall in dem Gebäude, in dem ich jetzt bin. //mhm// (-) Ähm [gedehnt] (-) was in dem Gebäude, is eigentlich egal, weil mir alles was das Kundenservice dort macht eigentlich gefällt. Ich könnte mir alles vorstellen (-) am liebsten natürlich das, wo ich am meisten verdiene aber (-) ja. (-) //ja (-) okay// Mal schaun was wird. In zwei Jahren denk ich bin ich noch normaler Agent (-) bzw. (-) wenns gut läuft tret ich in die Rolle des Ausbilders über. Wenns nicht gut läuft, bin ich halt Agent.“
(Fall48WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 258)*

Am Ende des Projektes steht für Alexander der Übergang in die Erwerbstätigkeit an. Er nennt keine weiteren Ambitionen, weitere Bildungsziele zu verfolgen. Vielmehr verhandelt Alexander neue Handlungsstrategien, um sich innerhalb des Unternehmens beruflich zu verändern.

Orientierungsrahmen Alexander

Während der fünf Befragungswellen durchläuft Alexander in seinem Bildungsverlauf unterschiedliche Stationen. Dabei ist, anders als bei Adel, zunächst keine klare Bildungsorientierung zu erkennen. Jedoch verläuft Alexanders Bildungsweg linear. Nach der Volksschule wechselt er auf eine NMS und beginnt nach dem Abschluss der polytechnischen Schule eine Lehre zum Mobilitätskaufmann. Alexander zeigt eine hohe Motivation, seinen weiteren Bildungsweg selbstbestimmt zu bestreiten. Seine Eltern kommentieren seine Bildungsorientierungen unter anderem abwertend und schlagen Berufe vor, die eine akademische Bildung voraussetzen. Allerdings zeigt sich, dass in der Umsetzung dieser Bildungsorientierung keine Unterstützung geleistet wird. Die Berufsvorschläge Alexanders Eltern orientieren sich weniger an den Interessen ihres Sohnes, sondern fokussieren die Faktoren Sicherheit des Arbeitsplatzes und die Höhe des Gehaltes. Er distanziert sich wiederholt von den Werten seiner Eltern und versucht, seinen eigenen Weg zu gehen. Im Laufe der Wellen verändern sich die Ansprüche an eine Erwerbsarbeit und auch Bildungsorientierungen unterliegen Schwankungen. Werden die Werte Sicherheit und hohes Gehalt in den ersten Wellen abgelehnt, zeigt sich, dass Alexanders Handlung von diesen Werten geleitet sind. Er wählt eine Lehre in einem großen Unternehmen, mit sicheren Zukunftsaussichten und der Möglichkeit, innerhalb des Unternehmens aufzusteigen. Obwohl Alexander an verschiedenen Stellen in den Interviews seine Fähigkeit und Intelligenz betont, entscheidet er sich wiederholt gegen die Möglichkeit, eine weitere Schule zu besuchen und die Reifeprüfung abzulegen, wodurch sich sein objektiver Möglichkeitsraum im Laufe der Zeit verkleinert. In dieser wiederholten Entscheidung gegen die Matura offenbart sich Alexanders subjektiver Möglichkeitsraum und damit zusammenhängend sein Orientierungsrahmen. Mit der Argumentation der subjektiven empfundenen Nicht-Passung an objektive Strukturen findet eine Form der habituellen Selbstausschließung statt. Es zeigen

sich die durch den Habitus erzeugten mentalen Barrieren, die soziale Positionen als ungeeignet oder auch als unpassend erscheinen lassen (Altreiter 2019, S. 168). Alexander reduziert seine angestrebten Ziele auf Positionen, die für ihn erreichbar scheinen. Eine höhere Bildung scheint in Alexanders subjektiven Möglichkeitsraum nicht erreichbar zu sein. Alexanders Bildungsentscheidungen wirken selbstbestimmt und optimistisch getroffen worden zu sein, unterliegen jedoch der Zugkraft der sozialen Herkunft. Allerdings entwickelt Alexander, in dem für ihn als möglich empfundenen Möglichkeitsrahmen, Strategien, um Bildungstitel zu umgehen. Die Handlungsstrategien, die Alexander entwickelt, sind von Flexibilität gekennzeichnet.

4.1.3 Bildungsorientierungen Suresh

Suresh Ardash ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 16 Jahre alt und besucht, wie auch die anderen Interviewteilnehmer:innen, die letzte Klasse einer NMS. Suresh ist in Österreich geboren und besitzt die österreichische Staatsbürgerschaft. Seine Eltern sind in Indien geboren und vor Sureshs Geburt nach Wien gekommen. Zusammen mit seinen Eltern und seinen drei jüngeren Geschwistern, zwei Brüder und eine Schwester, wohnt er in einer Gemeindebauwohnung in Wien. Sureshs Vater ist Koch und über alle Erhebungswellen erwerbstätig. Nur zum Zeitpunkt des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 arbeitet er für eine kurze Zeit nicht. Seine Mutter ist Hausfrau und war in Indien als Lehrerin tätig. Der Bildungsabschluss der Eltern ist unklar, Suresh gibt in den Wellen unterschiedliche Auskünfte. So gibt er zu einem Zeitpunkt an, dass der höchste Bildungsabschluss der Mutter die Matura ist, in einer anderen Welle hat sie einen Universitätsabschluss. Da für das Ausüben einer Lehrtätigkeit in Indien ein Hochschulabschluss notwendig ist, kann angenommen werden, dass es sich um einen Universitätsabschluss handelt.

Interviewt wurde Suresh in Welle eins, zwei drei und fünf. Aus welchen Gründen er nicht an der vierten Welle teilgenommen hat, ist nicht bekannt, da es in der Befragung der fünften Welle nicht thematisiert wurde.

Sureshs Eltern haben sich gewünscht, dass er nach der Volksschule ein Gymnasium besucht. Auf Grund seiner Noten hat er keinen Platz bekommen und deshalb an unterschiedlichen Gymnasien eine Aufnahmeprüfung geschrieben. Trotz der Prüfungen hat Suresh keinen Platz an einem Gymnasium erhalten und war deshalb ein Jahr auf einer privaten Mittelschule. Die hohen Kosten der Privatschule führten nach einem Jahr zu dem Wechsel auf eine städtische NMS. Da Suresh die vierte Klasse zuvor negativ abgeschlossen hat, wiederholt er diese. Nach Abschluss der NMS überlegte Suresh eine HAK oder eine Fachschule zu besuchen. Auf ein Gymnasium wollte er nicht, da es dort zu schwer sei. Eine Polytechnische Schule kam für ihn ebenfalls nicht in Frage. Dem Rat seines Onkels folgend, entschied sich Suresh für eine Fachschule. In der zweiten Welle besucht er eine Fachschule für Informationstechnik. Zunächst wollte er eine HTL besuchen, um auf dem kürzesten Weg die Matura machen zu können. Auf Grund seiner schlechten Noten in Mathe hat sich Suresh gegen eine HTL

und für eine Fachschule entschieden, die den Fokus mehr auf Technik als auf Mathe legt. Zu diesem Zeitpunkt hat Suresh den Plan, die dreijährige Fachschule zu besuchen und anschließend über eine Abendschule die Matura zu machen sowie weiterführend eine Universität zu besuchen. Sein Berufswunsch ist eine Tätigkeit im Büro und mit Computern zu arbeiten. Er spricht auch darüber, dass ihn Film und Regie interessieren und er sich auch vorstellen könnte, in diesem Bereich tätig zu sein. Mit seinen Eltern spricht Suresh wenig über seine Pläne und Entscheidungen. Allerdings ist Bildung in der Familie wichtig und Sureshs Eltern, insbesondere seine Mutter, möchten, dass er die Matura macht, um später mehr zu verdienen. In der dritten Welle spricht Suresh davon, dass er die zweite Klasse einer HTL besucht. Aus den Interviewtranskripten und den Angaben aus dem Sozialstatistikbogen ergeben sich Widersprüchlichkeiten. So gibt er in der zweiten Welle an, eine BMS zu besuchen, in der dritten und fünften Welle ergibt sich, sowohl aus dem Transkript als auch durch den Sozialstatistikbogen, dass er eine BHS–HTL besucht. Suresh hat in der HTL den Informationszweig gewählt und strebt weiterhin die Matura an. Nach der Schule möchte er studieren und anschließend einen „(...) Arbeitsplatz mit einem guten ausbezahlten Job“ (Fall112WZWAVE3_Transkript_Kopie, Pos. 120). Wie auch in den vorherigen Wellen möchte Suresh gerne in einem Büro arbeiten, vor allem, weil er diesen Job als simpel und mit guten Verdienstmöglichkeiten betrachtet. Studieren möchte Suresh in Amerika, allerdings weiß er noch nicht, was er studieren möchte. Suresh wurde zwei Jahre später in der fünften Befragungswelle wieder befragt und wiederholt zu diesem Zeitpunkt die dritte Klasse der HTL. Seine Noten sind nicht gut und es scheint als würde erneut negativ abschließen, weshalb er bereits auf Arbeitssuche ist. Die Covid-19 bedingten Schulschließungen haben sich zusätzlich negativ auf Sureshs Schulleistungen ausgewirkt. Zum Zeitpunkt des fünften Interviews ist es Sureshs Traum, Schauspieler zu werden. Er möchte gerne nach Amerika, um eine Schauspielschule zu besuchen. Wie wahrscheinlich es ist, dass er diesen Beruf ergreifen wird, weiß er nicht.

Welle 1

In der ersten Welle der qualitativen Befragung wiederholt Suresh die vierte Klasse der NMS. Zu diesem Zeitpunkt hat Suresh bereits einen ungeraden Bildungsweg hinter sich. Nach der Volksschule hat Suresh einige Aufnahmeprüfungen abgelegt, um ein Gymnasium besuchen zu können. Seine Eltern haben einen gymnasialen Bildungsweg für ihn vorgesehen, weshalb er mehrere Aufnahmeprüfungen absolviert. Trotz der Aufnahmeprüfungen hat Suresh keinen Platz an einem regulären Gymnasium erhalten, weshalb er an einer privaten Mittelschule angemeldet wurde. Auf Grund der finanziellen Mehrbelastung der Privatschule wechselte Suresh nach dem ersten Jahr auf eine staatliche NMS.

B: ich, also mein Vater und meine Mutter haben sich gewünscht dass ich in eine Gymnasium gehe//ja// ja aber ich hatte in allem Fächer gute Noten //mhm// aber nur in Deutsch eine 3 //mhm// ja ich hab eben sehr viel mit Gymnasiumsschulen eine Aufnahmeprüfung gemacht //mhm//aber bin

gescheitert //mhm// und am ganz am Ende bin ich in eine Privatschule gegangen, in Liniengasse, die ist eh gleich da, auch in eine Privatmittelschule //mhm// ja und hab dort mein erstes Jahr gemacht //mhm// und dann meinen zweiten Jahr hab ich hierher gewechselt //ja// weil ja es in einer Privatschule teuer war, ja (Fall112WZWAVE1_Transkript, Pos. 86)

Nicht den gymnasialen Weg eingeschlagen zu haben, bewertet er als ein persönliches Scheitern. Allerdings wird nicht ersichtlich, ob Suresh die Aufnahmeprüfungen negativ abgeschlossen hat oder keinen Platz erhalten hat. Vor dem ersten Übergang nach der NMS ist Suresh ratlos. Zunächst hatte er den Plan, eine Handelsakademie zu besuchen, verwirft diesen allerdings angesichts seiner schlechten Noten. Weitere Optionen waren, auf eine Polytechnische Schule zu gehen oder die vierte Klasse zu wiederholen. Auf die Empfehlung seines Onkels hin wiederholt Suresh die vierte Klasse, um seine Noten zu verbessern und anschließend eine Fachschule zu besuchen. Auch für die Entscheidung nach der wiederholten Schulstufe ist Sureshs Onkel eine wichtige Ansprechperson. Zu diesem Zeitpunkt weiß Suresh, dass er die vierte Klasse positiv abschließen wird und ihm somit unterschiedliche Bildungswege offenstehen. Dabei schließt er den Übergang auf ein Gymnasium und eine HTL schnell aus.

B: also in eine Gymnasium will ich nicht gehen, weil es zu schwer ist //mhm// in eine HTL auch, ähm also Polytechnische Schule brauchte ich nicht, ja ich hatte nur zur Auswahl Fachschule oder HAK //mhm// hmm...zuerst hab ich mich HAK entschieden, aber mein Onkel hat gesagt halt, dass es ähmm, halt, dass es schon dort schwer ist //mhm// halt viel Mathematik und so, viele Dinge, du musst präsentieren vor viele Menschen, und ja, ich mach nicht so gerne Referate //mhm// ja, aber in eine Fachschule, Elektronik, also ich kenn mich in den Bereich Elektronik schon aus //mhm// wenn zum Beispiel, also ich kann jetzt auch ein Laptop auch ein Software installieren, oder auf ein CD Videos brennen//mhm// ja oder von Handy an Computer irgendwas Fotos installieren//mhm// ja ich kenn mich in diesen Bereich gut aus, und deswegen hab ich mich für Fachschule//mhm// entschieden //mhm// (Fall112WZWAVE1_Transkript, Pos. 114)

Obwohl Suresh das Ziel verfolgt, die Matura abzulegen, lehnt er diese Schularten auf Grund des Schwierigkeitsgrades ab. Die Erfahrungen der nicht erfolgreichen Aufnahmeprüfungen und der schlechten Noten in der NMS führen dazu, dass Suresh seine eigenen Optionen beschneidet und seine Möglichkeiten auf die Wege reduziert, die ihm als erreichbar scheinen. Auch eine Polytechnische Schule schließt Suresh aus. So steht Suresh vor der Auswahl, auf eine Handelsakademie oder eine Fachschule für Elektronik zu wechseln. Die Entscheidung fällt gegen eine Handelsakademie, da Sureshs Onkel diese Schule als zu schwer einschätzt. Suresh entscheidet sich somit, auf eine Fachschule für Elektronik zu wechseln und begründet dies auch mit seinen bereits vorhandenen Kenntnissen. Die Wahl des weiteren Bildungswegs ist stark davon motiviert, mögliches Scheitern zu vermeiden. Zur Matura führende Schulen werden systematisch ausgeschlossen, da Suresh die Wahrscheinlichkeit, negativ abzuschließen, als groß bewertet. Somit handelt es sich hier um eine

Form der habituellen Selbstausschließung. Suresh reduziert seine Auswahl auf Optionen, die für ihn als erreichbar erscheinen. Eine Lehre zu beginnen, ist dabei keine Option und wird in den Überlegungen nicht aufgegriffen und thematisiert. Basierend auf den geäußerten Bildungswunsch der Eltern, verfolgt Suresh den Weg, die Matura zu machen. In seiner Ausgestaltung wählt er Bildungswege, die mit seinen Erfahrungen des Scheiterns und dem Ziel, die Matura abzulegen, zu vereinbaren sind. Sureshs Eltern sind bei dem Übergang von der NMS auf eine weiterführende Schule selbst nicht involviert.

Welle 2

In der zweiten qualitativen Befragung besucht Suresh eine Fachschule für Informationstechnik. Zu Beginn war der Übergang für ihn etwas herausfordernd, jedoch hat er sich schnell an die neue Schule gewöhnt. In dieser Welle blickt Suresh noch einmal auf den vergangenen Übergang zurück und reflektiert seine Entscheidung, auf die Fachschule zu gehen. Geleitet war seine Entscheidung durch sein technisches Interesse und den Vorschlag seiner Mutter, auf eine Schule mit einem technischen Schwerpunkt zu gehen. Auf Grund seiner Noten hat sich Suresh für eine Fachschule mit technischem Schwerpunkt entschieden. Obwohl es ihm wichtig war, den kürzesten Weg zur Matura zu wählen, hat Suresh entschieden, auf die Fachschule zugehen. Nach der Fachschule möchte Suresh über eine Abendschule die Matura machen und anschließend studieren. Allerdings weiß er zu diesem Zeitpunkt noch nicht, welchen Studiengang er wählen möchte.

B: „Also, studieren. Ähm, ich kenn mich bei der Uni eigentlich eher nicht so gut aus. Was mich halt interessiert das nehm ich, ja“ (Fall112WZWAVE2_Transkript, Pos. 264)

Dabei verweist er darauf, dass er sich nicht so gut mit der Institution Universität auskennt. Mit seinen Eltern hat er nicht über seine Überlegungen, ein Studium aufzunehmen, gesprochen. Seinen Eltern ist es wichtig, dass Suresh gut in der Schule ist und die Matura macht. Das anschließende Studium ist ein Ziel, das Suresh sich selbst setzt.

B: „Also, ja, sie wollen, dass ich ein schönes Leben hab, also //ja// dass ich gutes(/) gutes Schulerfolg hab und dass ich(/) Also, sie möchten gerne, dass ich Matura, machen sollte //hm//. Ja und mein Ziel ist es auch, einmal in die Uni zu gehen //okay// ja.“ (Fall112WZWAVE2_Transkript, Pos. 152)

Suresh Bildungsorientierung verläuft entlang der geäußerten Orientierungen seiner Eltern. So zeigt sich, dass guter Schulerfolg wichtig für Sureshs Eltern ist und Bildung einen zentralen Stellenwert in der Familie einnimmt. Suresh übernimmt diese Werte. Auch der als gut erlebte Übergang auf die weiterführende Schule kann positiv auf Sureshs Bildungsorientierungen gewirkt haben. So erscheint das Erreichen der Matura, auch über Umwege, wahrscheinlich und somit auch die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen. Sureshs Angaben über seine Berufsorientierung sind widersprüchlich. So gibt er zum einen an, dass sein Traumberuf eine Tätigkeit im Büro sei.

B: „(...) also mein Traumberuf ist eigentlich im Büro sitzen und arbeiten. Ja, einen anderen Job kann ich mir eher nicht vorstellen.“ (Fall112WZWAVE2_Transkript, Pos. 260)

Auf weiteres Nachfragen seitens der interviewenden Person erzählt Suresh, dass er sich vorstellen könnte, im Bereich Softwareentwicklung zu arbeiten. Weiterhin erwähnt Suresh, dass er sich für Filme interessiert und eine Erwerbstätigkeit im Bereich Regie für ihn denkbar wäre.

Hmm, für Filme interessier ich mich und ja, ich dachte schon mal dort ein Karriere, keine Ahnung, zu machen. Eher als, und Regie, und sowas (Fall112WZWAVE2_Transkript, Pos. 274)

„(...) Und ja, ja ich könnte mir schon eines Tages vorstellen, wenn mich, wenn ich das jetzt, ja, irgendwie schaffe, oder eher nicht schaffe, dass ich unter dem Film und (Dasein?) dorthin vielleicht gehen würde.“ (Fall112WZWAVE2_Transkript, Pos. 278)

Sureshs Eltern unterstützen sein Interesse nicht und betrachtet dies nicht als geldbringende Profession. In diesem Kontext wird deutlich, dass sich Sureshs Eltern an den Faktoren der Sicherheit des Arbeitsplatzes und Höhe des Gehalts orientieren.

Welle 3

Im dritten Jahr des Projektes „Wege in die Zukunft“ gibt Suresh an, das zweite Jahr einer HTL zu besuchen. Während Suresh in der zweiten Welle angibt, in eine Fachschule für Informationstechnik zu gehen, spricht er nun von einer HTL. Dies könnte daran liegen, dass Suresh zunächst eine Berufsbildende mittlere Schule besucht und nun mit dem Ziel der Matura die Berufsbildende höhere Schule besucht. War sein Plan im Jahr zuvor, die Matura über eine Abendschule zu erhalten, scheint Suresh diese Option für sich verworfen zu haben, da es auch die Möglichkeit gibt, nach einer dreijährigen Berufsbildenden höheren Schule mit einer Aufbauklasse als Zwischenschritt dann noch die fünfjährige, maturaführende Schule zu besuchen. In dem Interview selbst spricht Suresh nicht über einen Wechsel von Schulformen. Die Widersprüchlichkeiten und Uneindeutigkeiten können allerdings auch ein Ausdruck Sureshs eigenen Zurechtfindens mit unterschiedlichen Bildungsoptionen sein. So ist sein Ziel, die Matura abzulegen, durch seine Eltern vorgegeben, der Weg dahin allerdings nicht. Die Nutzung der Sekundärdaten stößt an diesem Zeitpunkt an eine Grenze, sodass keine Nachfragen mehr möglich sind. Der Übergang von der NMS auf die weiterführende Schule ist auch in diesem Interview Thema. So erzählt Suresh, dass er zwischen der Entscheidung zwischen einer HTL und einer HAK stand und sich letztendlich für die HTL entschieden hat. Ausgehend von der Entscheidung, weiter zur Schule gehen zu wollen, musste er sich für eine weiterführende Schule entscheiden. Die Wahl fiel auf eine HTL, da Suresh die technische Ausrichtung mehr zusagte als die einer HAK.

B: „Mh als ich ahm gesagt habe, dass ich halt in die Schule gehen möchte, weiter Schule machen möchte ahm, ja, hab ich mir überlegt halt HAK oder HTL. Aber bei HTL is es eher immer ähm mit

Computer arbeiten, ja, mehr Internet und so weiter, aber bei HAK ist es eher so halt (-) hm irgendwie halt, gefiel mir einfach HAK nicht, weil man da schon was anders macht. Ja. Da hab ich einfach HTL genommen und ja. Informatik.“ (Fall112WZWAVE3_Transkript_Kopie, Pos. 124)

Weiterhin wird in diesem Interview thematisiert, weshalb Suresh sich gegen eine Lehre entschieden hat. Die interviewende Person fragt nach dem Unterschied zwischen einer Lehre und einer HTL und welche Ausbildungsform Suresh präferiert. Suresh bevorzugt es weiterhin, in die Schule zu gehen und ist weniger daran interessiert, arbeiten zu gehen. Obwohl er selbst hervorhebt, dass die Matura über die Lehre mit Matura schneller zu erreichen sei als über eine HTL.

B: „HTL, ja, find ich besser. Halt weil man da mehr Schule //mhm// noch Schule macht und ja, in fünf Jahren bekommt man Matura. Und bei Lehre muss man halt drei Jahre machen, und wenn du Lehre, also Lehre mit Matura machen willst, dann bekommt man das in vier Jahren ungefähr //mhm//. Aber ich wollte nicht gleich arbeiten, sondern noch in die Schule gehen, ja. Ich wollte auch (/) also ich will auch studieren.“ (Fall112WZWAVE3_Transkript_Kopie, Pos. 100)

Auch hier wird deutlich, dass Schule und Bildung für Suresh einen hohen Stellenwert hat und er dies über das Arbeiten gehen stellt. Zudem haben Sureshs Eltern ihm dazu geraten, *mehr* in die Schule zu gehen. Dies könnte in dem Kontext bedeuten, dass seine Eltern ihn auffordern, einen langen Bildungsweg zu verfolgen und Bildungstitel zu erlangen oder auf den gegenwärtigen Zustand bezogen ihm raten, regelmäßiger den Unterricht zu besuchen. Ausschlaggebend für die Entscheidung gegen eine Lehre waren die unterschiedlichen Perspektiven nach Abschluss der Ausbildungsrichtungen.

B: „Ja meine Eltern haben gesagt, dass ich mehr in die Schule gehen soll, lernen und ja, ich hab mich auch umgeschaut was man mit Lehre erreichen kann und was man mit Schule auch erreichen kann ja, dass man halt mit Schule mehr erreichen kann. Ja.“ (Fall112WZWAVE3_Transkript_Kopie, Pos. 106).

Sureshs Bildungsorientierung zentriert sich auf das Erreichen der Matura mit anschließendem Studium. Er geht dabei wenig auf die Inhalte eines möglichen Studiums oder seine eigenen Interessen ein. Seine Eltern betonen die Bedeutung von Bildung und ziehen eine Schulausbildung einer Lehre vor. Suresh übernimmt diese Orientierung und folgt dem elterlich vorgegeben Pfad. Dabei ist nicht ganz klar, inwieweit Suresh eigene Wünsche, Vorstellungen und Ziele formuliert. Er ist passiv und übernimmt die Vorgaben seiner Eltern. Dabei finden auch keine Gespräche mit den Eltern über den Bildungsweg nach der Schule statt. Suresh handelt dies für sich alleine aus und strebt eine Erwerbstätigkeit in einem Büro an. Dabei hat er keine konkreten Vorstellungen, welche Tätigkeiten er ausüben möchte. Zentral ist für ihn, dass es ein simpler und gut bezahlter Job ist. Die einzige abweichende Vorstellung ist sein Wunsch, in den USA zu studieren und zu arbeiten.

Welle 5

An der vierten qualitativen Befragung hat Suresh nicht teilgenommen, weshalb es dazu keine Rekonstruktion gibt. An der fünften und letzten Befragung vor Projektende hat Suresh teilgenommen. Auf Grund des coronabedingten Lockdowns hat das Interview online stattgefunden. Weshalb kein Interview in der Welle zuvor stattgefunden hat, wird nicht thematisiert. Suresh wiederholt zu diesem Zeitpunkt die dritte Klasse der HTL und auch dieses Schuljahr wird er vermutlich negativ abschließen. Auf diese Aussichten reagiert Suresh mit Resignation. Er beschäftigt sich immer weniger mit der Schule, zieht sich zurück und hat innerlich bereits mit seiner schulischen Laufbahn abgeschlossen. Da er bereits davon ausgeht, nach diesem Schuljahr nicht mehr zur Schule zu gehen, hat er begonnen, Bewerbungsunterlagen zu erstellen, um einen Job zu suchen. Auch seine Mutter verstärkt diese Perspektive und begründet, dass es auf Grund seines Alters Zeit wäre, sich eine Erwerbstätigkeit zu suchen.

B: „Ja aber ahm (2) ja schon aber, momentan sieht jetzt meine Schullage aber nicht so gut aus //mhm//, also ich bin jetzt wieder davor irgendwie, wieder naja (/) ich denk, dass es jetzt wieder nicht wird, denke ich. Deswegen stell- stelle ich mich schon ein (/) also ich schicke jetzt schon ab und zu mal Bewerbungen und Lebensläufe aus, ähm (um?) irgendeine Arbeit zu suchen //mhm// also ja meine Mutter hat auch gemeint, wenn ich jetzt noch Mal wieder die Schule verkacke, dann reicht das jetzt glaube ich mit Schule, Bildung, weil ich schon 19 bin und ja ich sollte mir dann eine Arbeit zulegen.“ (Fall112WZWAVE5_Transkript, Pos. 270)

Konkrete Pläne, welchen Beruf er ergreifen möchte und wie er sein weiteres Leben gestalten möchte, hat Suresh nicht. Perspektivisch möchte Suresh aus seinem Elternhaus ausziehen und erwerbstätig sein. Sein Wunschberuf ist es, Schauspieler zu werden. Allerdings setzt er keine konkreten Schritte, um diesen Beruf ergreifen zu können. Sureshs weiterer Bildungsverlauf scheint zum Ende des Projektes abgebrochen und ohne Perspektive zu sein. Vielmehr scheint es, als würde Suresh die Ereignisse hinnehmen und akzeptieren, ohne eigene Handlungsstrategien zu entwickeln, um eigene Ziele zu verfolgen.

Zusammenfassung Bildungsorientierung Suresh

Sureshs Bildungsweg verläuft nicht linear. Kurz nach dem Übergang der Volksschule wechselt Suresh von einer privaten Mittelschule auf eine staatliche NMS. Nachdem er die vierte Klasse der NMS wiederholt, wechselt Suresh auf eine weiterführende Schule. Die Angaben zum Schultyp unterscheiden sich in den Wellen. Daraus folgt, dass nicht eindeutig bestimmbar ist, ob Suresh eine Fachschule oder eine HTL besucht. Zum Zeitpunkt des letzten Interviews wiederholt Suresh die dritte Klasse und wird voraussichtlich auch dieses Schuljahr negativ abliefern und damit die Schule verlassen. Deutlich wird jedoch, dass Suresh die Reifeprüfung und ein anschließendes Studium anstrebt. Sureshs Eltern wünschen sich eine gymnasiale Ausbildung, zumindest den Abschluss einer Schule mit der Matura. Da Sureshs Mutter die Matura hat, orientieren sich ihre

Bildungsstrategien auf dem Erhalt des vorhandenen kulturellen Kapitals. Altreiter verweist darauf, dass es hierbei nicht um eine Erweiterung der Möglichkeitsraumes handelt, sondern der Klassenreproduktionslogik entspricht (Altreiter 2019, 175). Allerdings kann das vorhandene kulturelle Kapital nicht in die entsprechenden Bildungstitel umgesetzt werden. Nach dem Übergang auf eine NMS sind Sureshs Eltern verhalten. Berufliche Vorstellungen äußern sie nicht. Suresh versucht den gewünschten Bildungsweg zu gehen, kann den Erwartungen jedoch nicht entsprechen. Bis zum Übergang nach der NMS hat Suresh bereits einige negative Erfahrungen gemacht. So hat er keine gymnasiale Empfehlung bekommen, die Aufnahmeprüfungen für ein Gymnasium nicht geschafft und auch in der NMS auf Grund schlechter Noten eine Klasse wiederholen müssen. Die negativen Erfahrungen in seinem Bildungsverlauf führen zum einen zu einer zunehmenden Verkleinerung des eigenen Möglichkeitsraums und zum anderen zu einer Strategie, weitere negative Erfahrungen zu vermeiden. Suresh orientiert sich an dem vorgegebenen Ziel seiner Eltern, ist in der Umsetzung jedoch passiv und zeigt wenig eigene Motivation. Auf Grund des Stellenwerts der Bildung innerhalb der Familie, zieht Suresh den Beginn einer Lehre nicht in Betracht. Er zeigt wenig eigene intrinsische Motivation und orientiert sich an den Bildungsaspirationen seiner Eltern, die er jedoch nur schwer allein umsetzen kann. Insbesondere die Pandemie hat Sureshs Passivität verstärkt. Sureshs Wunsch ist eine Ausbildung im Bereich Film. In mehreren Wellen spricht er davon, Schauspieler oder Regisseur werden zu wollen. Allerdings setzt er keine konkreten Schritte, um diesen Wunschberuf nachzugehen. Dies kann mit den verinnerlichten Werten der Familie nach Sicherheit und einer gut bezahlten Tätigkeit zusammenhängen.

4.2 Bedeutung der Familie für den Bildungsverlauf

Die Rekonstruktion der Bildungs- und Berufsorientierung der Jugendlichen hat gezeigt, dass sich die Biografien und auch die Bildungsverläufe stark unterscheiden. Adel, Alexander und Suresh haben jeweils eine NMS besucht, jedoch nach dem positiven Abschluss unterschiedliche Wege eingeschlagen. Gemeinsam haben die drei Jugendlichen, dass ihre Eltern demselben elterlichen Beteiligungstyp an Bildungs- und Berufsentscheidungen zugeordnet wurden. Nach der ersten Welle des Projektes „Wege in die Zukunft“ wurde durch Zartler et. al eine Typologie unterschiedlicher Beteiligungstypen entwickelt. Adel, Alexander und Suresh sind dabei nach der ersten Erhebungswelle dem Typen „Unbeteiligte Eltern“ zuzuordnen. Zartler et al. (2020) haben für die Typologie drei unterschiedliche Dimensionen eröffnet: dem Grad der elterlichen Aktivität, der Familienbeziehung und Werthaltung bzw. Vorbilder. In der Dimension der elterlichen Aktivität zeichnet sich dieser Typ durch geringe bzw. keine Unterstützung, keine Beratung und Kommentare und grundlegende Passivität aus. Die Dimension der Familienbeziehung umfasst die Aussagen der Jugendlichen über die interfamiläre Kommunikation. Im Fall von „Unbeteiligten Eltern“ ist die Beziehung innerhalb der Familie durch oberflächliche Kommunikation, lose bzw. distanzierte Beziehungen und wenig gegenseitige Hilfe und Unterstützung gekennzeichnet. In der dritten Dimension, der Werthaltung in Bezug auf Bildung fiel dieser

Typ nach der ersten Welle durch geringe, unklare oder widersprüchliche Bildungsaspirationen auf. Arbeit wird als eine beschwerliche Notwendigkeit gesehen und Familienmitglieder werden nicht als Vorbilder betrachtet (Zartler et al. 2020). Aufbauend auf den Rekonstruktionen werden im Folgenden die Ergebnisse der komparativen Analyse in Bezug auf die Bedeutung der Familie für die Entwicklung und Umsetzung der Bildungsorientierungen unter Rückgriff auf die unterschiedlichen Dimensionen vorgestellt. Dabei liegt der Fokus nicht nur auf den familiären Gegebenheiten, sondern auch auf den Handlungen der Jugendlichen. Angenommen wird, dass die analysierten Fälle auf Grund der unbeteiligten Haltung der Eltern konjunktives Wissen teilen. Die daraus resultierenden Handlungsstrategien sollen in diesem Kapitel beleuchtet werden.

In allen drei Fällen sehen die Eltern einen akademischen Bildungsweg für ihre Kinder vor. So werden Berufe wie Ärzt:in, Chirurg:in oder Ingenieur:in genannt. Allerdings werden nicht in allen Fällen die entsprechenden Bildungsentscheidungen getroffen, um diese Berufe zu erlangen. Hier zeigt sich, dass die Dimension der Werterhaltung im Widerspruch zur Dimension der elterlichen Aktivität steht. Zwar nennen alle Eltern hohe Bildungsaspirationen, leisten jedoch wenig bis keine Unterstützung, um diese Aspirationen auch umzusetzen. Adel und Alexander wechseln nach der Volksschule auf Empfehlung der Lehrkräfte auf eine NMS, obwohl sie retrospektiv einen Wechsel auf ein Gymnasium präferiert hätten. Auf Grund der Migrationsgeschichte und der Bildungsferne der Eltern kann angenommen werden, dass diese Entscheidungen aus fehlendem Wissen über das österreichische Bildungssystem resultiert und folglich die Schulempfehlungen der Lehrkräfte übernommen wurden. Fraglich ist zudem, ob Wissen darüber bestand, den Empfehlungen der Lehrkräfte nicht folgen zu müssen und über eine Aufnahmeprüfung den Wechsel auf ein Gymnasium zu ermöglichen. Weiterhin spielt auch die Nähe der Schule eine ausschlaggebende Rolle (El-Mafaalani 2012; Nagy 2015). So war für Adels und Alexanders Eltern der Faktor Schulnähe zentral in der Entscheidung.

„(...) In dieser Schule, wo ich voriges Jahr war. Ich wollte dort gar nicht hin. Ich wollte in eine komplett andere Schule. //mhm// Aber meine Mutter hat gesagt, das ist in der Nähe, das andere ist zu weit. (...)"(Fall48WZWAVE2_Transkript, Pos. 266)

Auch Suresh erhält die Empfehlung, seinen Bildungsweg nach der Volksschule auf nicht auf einem Gymnasium fortzuführen. Er versucht über den Weg der Aufnahmeprüfung auf ein Gymnasium zu wechseln. Nachdem dies nicht gelingt, wird er an einer privaten Mittelschule angemeldet. Durch die Bildungsnähe der Eltern kann dieser Schritt erklärt werden. Wird keine Empfehlung für ein Gymnasium ausgesprochen, weichen bildungsnahe Familien eher auf eine Privatschule aus. Auf Grund der finanziellen Belastung wechselt Suresh auf eine staatliche NMS.

Den Übergang nach der NMS bewältigen die Jugendlichen ohne aktive Unterstützung ihrer Eltern. Es werden Berufe und Bildungsabschlüsse genannt, allerdings keine konkreten Hilfestellungen oder Unterstützungsleistungen geboten, um diese Ziele zu erreichen. Suresh und Adel übernehmen die hohen Bildungsaspirationen ihrer Eltern und formulieren das Erreichen der Matura und den Beginn eines Studiums als ihre eigenen Ziele. Suresh wägt für sich ab, welcher Schultyp für ihn die größte Wahrscheinlichkeit birgt,

die Matura zu erreichen. In seinen Entscheidungen ist er jedoch passiv und wählt eine Schule, die sein Onkel ihm empfiehlt. Suresh setzt keine eigenen konkreten Schritte, sondern lässt sich von den Personen in seinem Umfeld leiten. Adel hingegen zeichnet eine starke intrinsische Motivation aus. Den nicht unmittelbaren Übergang von der Volksschule auf ein Gymnasium bewertet Adel ab der zweiten Welle als Versäumnis der Mutter, sie nicht rechtzeitig angemeldet zu haben. Als Reaktion auf den vermeidlichen Fehler der Mutter, trifft sie die nächsten Bildungsentscheidungen vordergründig unabhängig von ihren Eltern. Sie spricht nicht mit ihren Eltern über ihre Schulwahl, sondern stützt sich auf die Expertise ihrer Lehrkraft und präsentiert ihrer Mutter die Entscheidung. Auch hier entsteht keine inhaltliche Diskussion, vielmehr verweist ihre Mutter auf die Entfernung der Schule:

B: „Ja, dass ich zum Beispiel meiner Mutter erzählt hab, wo die Schule liegt, wo sie meinte, dass es weit entfernt liegt, also von uns zu Hause aus gesehen. Ahm, ja.“ (Fall101WZWAVE1_Transkript, Pos. 156)

Eltern werden nicht als Unterstützung oder Gesprächspartner:innen in der Ausgestaltung des Bildungswegs wahrgenommen. Vielmehr haben Adel und Alexander die Erfahrung gemacht, sich nicht auf ihre Eltern hinsichtlich ihrer Bildungsentscheidungen verlassen zu können. Für beide folgt daraus, dass sie den anstehenden Übergang selbstverantwortlich gestalten:

„(...) Meine Mutter hat dann gesagt, es gibt aber ein näheres. Nein, ich möchte dorthin gehen, mir hat ihre Präsentation gefallen. //mhm// Aber es gibt ein näheres. Letztes Mal hast du dich für meine Schule entschieden. Ich hasse den Klassenvorstand. Jetzt entscheide ich. //mhm// Und es ist auch gut so. (...)“ (Fall48WZWAVE2_Transkript, Pos. 266)

Die Eltern mischen sich nicht weiter in die Entscheidungen ein. Sie kommentieren lediglich die Entscheidungen aus einer beobachtenden Position. Die Jugendlichen sind in der Ausgestaltung und Umsetzung ihrer Bildungs- und Berufsorientierungen auf sich allein gestellt. Innerhalb der Familie wird über Bildung und mögliche Berufe gesprochen. Angelehnt an die Dimension des elterlichen Beteiligungstypen zeigt sich, dass die verschiedenen Dimensionen unterschiedliche stark ausgeprägt sind. Die elterliche Aktivitäten beschränkt sich auf Kommentare. Insbesondere in Alexanders Fall kommentieren seine Eltern seinen Bildungsweg, allerdings ohne umfassende Unterstützung zu bieten. Mitunter werden Alexanders Vorschläge abgewertet, sodass Alexander seinen Eltern nicht in alle seine Überlegungen miteinbezieht. Grundsätzlich zeigt sich in Alexanders Fall eine distanzierte Familienbeziehung und eine oberflächliche Kommunikation. Die Familiendynamik ist geprägt von Konflikten. Auch wenn Alexander nicht in alle Konflikte involviert ist, belasten ihn die Konflikte zwischen den restlichen Familienmitgliedern. Bezogen auf die Bildungs- und Berufsentscheidungen herrscht in Alexanders

Familie keine wertschätzende Kommunikation und es sind kaum Ansätze von Hilfeleistungen zu erkennen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich innerhalb der Familie nicht gegenseitig geholfen wird. So zieht Alexanders Schwester nach wiederholten Konflikten mit ihrem Ehemann, trotz Platzmangel, zu Alexander und seinen Eltern in die Wohnung. Im Verlauf der Wellen verändert sich die Beziehung von Alexander und seiner Mutter. Hat er sie zu einem Zeitpunkt als beste Freundin betrachtet, beschreibt er in der vierten Welle ein distanziertes Verhältnis:

B: (---) *Ich red nicht gerne über meine Mutter.//ok// weil ähm früher, ich kann dir sagen warum, früher war sie meine beste Freundin für alles. Früher konnte ich meiner Mutter alles anvertrauen. Irgendwann (--) ich hab das Gefühl meine Mutter hat einen psychischen Schaden. Weil sie eingebildet war, dass mein Vater sie konstant betrügt, obwohl sowas nie vorgekommen is. Ähm (...)*
(Fall48WZWAVE4_Transkript, Pos. 209)

Zu seinem Vater hat Alexander ein besseres Verhältnis. Er gibt an mit ihm über alles außer Drogen und Alkohol sprechen zu können. Adels und Sureshs Eltern sind den Erzählungen nach deutlich passiver. In Adels Fall zeigt sich, dass ihr Vater hohe Bildungsaspirationen nennt, an welche sich Adels Mutter anschließt. Allerdings sind die elterlichen Aktivitäten auch begrenzt und beschränken sich auf Kommentare. Die Beziehung zwischen den Familienmitgliedern wird durch Adel insbesondere seit einem Unfall zwischen der zweiten und dritten Welle als eng beschrieben. Die Familienmitglieder vertrauen und helfen sich gegenseitig. Insbesondere Adel unterstützt ihre Eltern. Im Hinblick auf Bildungs- und Berufsentscheidungen sind in Adels Erzählungen wenig Hinweise auf elterliche Aktivitäten und wertschätzende Kommunikation. Auch in Suresh Fall zeigt sich, dass innerhalb der Familie eine vertrauensvolle Beziehung besteht, jedoch nur oberflächlich kommuniziert wird. Suresh unterstützt seine Eltern, insbesondere in technischen Angelegenheiten oder das Verfassen einer E-Mail.

I: *Okay. Und was sind so Dinge, wo dich wo(/) wo dich, ähm(/) wo(/) wo(/) Du hast vorhin gesagt irgendsowas, wenn es um so elektronische Sachen geht, dann(/) dann(/) dann musst du deiner Mutter immer helfen, aber gibt's umgekehrt Dinge, wo(/) wo(/) wo(/) wo dich deine Mutter unterstützt und dir hilft? (Pause 5)*

B: *Hm, hm, weiß ich ehrlich gesagt eigentlich nicht.*

I: *Und bei deinem Vater, fällt dir da irgendwas ein?*

B: *Ja, also da helf ich auch manchmal beim(/) beim Handy //hm-hm.// Ja, sonst eher nicht.*
(Fall112WZWAVE2_Transkript, Pos. 147-150)

Suresh kann allerdings keine konkreten Unterstützungsleistungen seiner Eltern benennen. Die Beziehung zu seiner Mutter schätzt Suresh besser ein als zu seinem Vater. Dabei spricht er mit seiner Mutter vor allem

Angelegenheiten rund um die Familie. Mit seinem Vater spricht Suresh kaum. Die Aktivität der Eltern beschränkt sich somit auf die Kommentierung der Entscheidungen der Jugendlichen, ohne in eine beratende Position zu treten. Zudem zeigt sich, dass die Jugendlichen die Werte und Orientierungen des Familienhabitus übernehmen, aber in der äußeren Sphäre im Umgang mit Institutionen eigenverantwortlich sind. Auf diesen Umstand verweist auch El- Mafaalani (2012), in dem er in seiner Studie zeigt, dass Jugendliche den Familienhabitus verinnerlichen und in der Umsetzung ihrer biografischen Ablaufmuster auf sich allein gestellt sind (S. 138). Daraus entsteht ein ambivalentes Verhältnis zwischen den Ansprüchen, Werten, Erwartungen der Eltern an den Bildungsverlauf und die tatsächliche Umsetzung dieser Bildungsorientierungen der Jugendlichen. Dies spiegelt das „Aspirations-Achievement-Paradox“ (Salikutluk 2016) wider. Internalisierte Bildungsorientierungen, Aufstiegsträume der Eltern und hohe berufliche Ziele werden durch den Familienhabitus hergestellt, führen jedoch nicht zwangsläufig zu den entsprechenden Bildungs- und Berufszielen. Auch wenn die Jugendlichen, Adel und Alexander, vermeintlich selbstbestimmt und unabhängig von ihren Eltern ihren eigenen Bildungsweg bestreiten möchten, zeigt sich in ihren Handlungen, dass die Orientierungen ihrer Eltern Teil ihres eigenen Orientierungsrahmens sind und sie diese somit reproduzieren. Dies zeigt sich insbesondere in den Ansprüchen der Jugendlichen an ihre zukünftige Erwerbsarbeit und Lebensbedingungen. So formulieren sie bereits früh, dass sie ein bescheidenes Leben anstreben. Dabei geben alle Jugendlichen an, einer Erwerbsarbeit mit geregelten Arbeitszeiten, festem Einkommen und für sie interessanter Tätigkeit nachgehen zu wollen. Sicherheit und das Gehalt spielen dabei eine große Rolle. Die Jugendlichen streben kein Gehalt an, mit dem sie sich zukünftig einen luxuriösen Lebensstil finanzieren können, sondern vielmehr ein Gehalt, das für das Lebensnotwendigste reicht. Darüber hinaus wünschen sie sich, gelegentlich kleine Annehmlichkeiten leisten zu können.

B: „(stottert) ein Job etwas das Spaß macht mhm und dass ich angemessen verdiene dass ich mir von dem Geld genug zu Essen Trinken kaufen kann Kleidung und vielleicht irgendeinen Extrawunsch vielleicht einen besseren Kleid (--)“ (Fall48WZWAVE1_Transkript, Pos. 57)

B: „Ahm, dass die Uhrzeiten auch für mich passen, dass die Mitarbeiter nett sind, ähm (--) , dass das Gehalt jetzt nicht so niedrig ist. Es soll gut sein, nicht zu niedrig, ähm ja. Dass es mir auch Spaß macht.“ (Fall107WZWAVE1_Transkript, Pos. 126-128)

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Stefan Wellgraf (2012) in seiner ethnografischen Studie über das letzte Schuljahr von Hauptschüler:innen in Deutschland. Dabei zeigt sich, dass die Wünsche der Schüler:innen bescheiden ausfallen und dem kleinbürgerlichen Ideal entsprechen. Der Wunsch nach einer gesicherten Existenz, so Wellgraf, basiert auf der sozialen Situation der Jugendlichen, in denen die Sicherung ihrer

derzeitigen grundlegenden, ökonomischen und sozialen Existenzbedürfnissen in Frage steht (ebd., S. 134). Selbst wenn die Bildungsorientierungen, wie bei Adel und Suresh, hoch sind, werden keine Wünsche über hohes finanzielles Einkommen oder einen ausschweifenden Lebensstil geäußert. Hier könnte vermutet werden, dass mit dem Ziel, Ärztin oder Softwareentwickler zu werden, auch die Vorstellung einhergehen könnte, dass ein höherer Lebensstandard als das Existenzminimum angestrebt wird. Auf Grund der zum Teil prekären sozialen Position der Familie stehen Fragen der grundlegenden ökonomischen Sicherung im Vordergrund. Geringes Einkommen, finanzielle Sorgen und Arbeitslosigkeit sind in Adels, Alexanders und Sureshs Familien in den fünf Befragungswellen immer wieder ein Thema. Daraus folgt, dass die Faktoren Sicherheit des Berufes und finanzielle Absicherung für die Jugendlichen keine Selbstverständlichkeit darstellen, sondern als erstrebenswert betrachtet werden. Diese Werte werden durch die Eltern vorgelebt und manifestieren sich im Familienhabitus. Um diesen Lebensstandard zu sichern oder zu erreichen, sind Bildungsabschlüsse von Bedeutung. In Adels Fall ist ein erfolgreicher linearer Bildungsweg zu beobachten, der mit hoher Wahrscheinlichkeit zum Erreichen der Reifeprüfung und zur Studienberechtigung führt. Trotzdem beschränken sich ihre Aspirationen auf ein Minimum und sind von starken existentiellen Ängsten begleitet. Dies kann damit zusammenhängen, dass Adel in dem bevorstehenden Abschluss der Schule und Ausgestaltung des weiteren Lebenswegs auf sich allein gestellt ist. Zu diesem Zeitpunkt können die Eltern ihr keine weiterführenden Informationen geben, sodass sie diesen Übergang allein bewältigen muss. Der anstehende Übergang ist für Adel mit einem hohen emotionalen Druck verbunden. Sie blickt dem anstehenden Abschluss nicht voller Vorfreude entgegen, sondern mit der Angst nicht nahtlos auf eine Universität wechseln zu können. Suresh wird die Schule voraussichtlich negativ und ohne Abschluss beenden. Auch er steht diesem neuen Übergang unsicher gegenüber. Suresh bekommt von seinen Eltern keine Hilfestellung, diesen schwierigen Übergang zu bewältigen. Vielmehr erhält Suresh abwertende Kommentare und die Aufforderung, nach dem gescheiterten Bildungsweg eine Erwerbstätigkeit zu beginnen. Insgesamt zeigt sich, dass die Jugendlichen in der Ausgestaltung ihrer Bildungs- und Berufsorientierungen auf sich allein gestellt sind und sich in der äußeren Sphäre selbstständig zurechtfinden müssen. Adel und Alexander bestreiten ihren Bildungsweg selbstbestimmt. Sie treffen aktiv Entscheidungen und distanzieren sich von ihren Eltern. Auch wenn sich die Ausgestaltung ihrer Bildungsverläufe unterscheidet, zeigt sich, dass sie trotz Hindernissen ihre Bildungsorientierungen aktiv umsetzen. Die Umsetzung ihrer Bildungsorientierung ist durch hohe Motivation gekennzeichnet, wodurch sich neue Handlungsspielräume ergeben. Suresh hingegen agiert passiv und zeigt wenig Eigeninitiative. Er übernimmt die Aspirationen seiner Eltern widerspruchlos und ist in der Umsetzung passiv. Negative Erfahrungen führen zu einem zurückgezogenen Verhalten. Die Verwirklichung der eigenen Bildungsorientierungen ist hier weniger selbstbestimmt. Die eigene Motivation der Jugendliche spielt in der Umsetzung von Bildungsorientierungen eine große Rolle. Adel und Alexander weisen über die Wellen hinweg intrinsische Motivation auf, Suresh zeigt sich wenig motiviert. Walther et al. (2007) verweisen darauf, dass Motivation einerseits subjektiv, jedoch auch strukturell bedingt ist. Jugendliche sind nach negativen

Erfahrungen bei der Wiederherstellung ihre Motivation auf Unterstützung angewiesen. Dabei sind Jugendliche angehalten, sich Personen oder Orte zu suchen, die sie unterstützen (ebd., S.127). Hierbei unterscheiden sich die Fälle. Adel und Alexander kompensieren die fehlende elterliche Ressource durch die Unterstützung von Lehrkräften. Durch Sureshs Passivität werden kompensatorische Unterstützungsleistungen nicht in Anspruch genommen.

Adels, Alexanders und Sureshs Eltern wurden nach der ersten Befragung dem elterlichen Beteiligungstyp „Unbeteiligt“ zugeordnet. In der Längsschnittanalyse zeigt sich, dass nicht alle Kriterien der Dimensionen elterlicher Aktivität, Familienbeziehung und Werterhaltung in allen fünf Wellen in Gänze erfüllt werden. Dieser Beteiligungstyp zeichnet sich dadurch aus, dass die Eltern passiv sind und keinerlei Unterstützung und Beratung leisten sowie die Bildungs- und Berufsentscheidungen der Jugendlichen nicht kommentieren. Es zeigt sich jedoch, dass die elterliche Aktivität sich in allen drei Fällen auf das Kommentieren der Bildungs- und Berufsentscheidungen der Jugendlichen beschränkt. Die Eltern sind nicht grundsätzlich uninteressiert und abwesend, vielmehr stellen Unwissen über das Bildungssystem eine strukturelle Hürde dar, die eine umfassende Unterstützung behindert. Die Familienbeziehungen unterliegen in den fünf Erhebungswellen Schwankungen. So führen Schicksalsschläge zu vertrauensvollen und engen Beziehungen. Auf der anderen Seite können belastende Familienkonstellationen hemmend wirken. Eindeutig sind jedoch die hohen Bildungsaspirationen der Eltern. Der Wert von Bildung wird erkannt und den Jugendlichen nahegelegt, um einen höheren Lebensstandard zu erreichen. Betrachtet man die Typen der elterlichen Beteiligung an Bildungs- und Berufsentscheidungen nach Zartler et al. (2020) so wird deutlich, dass im Längsschnitt sowohl Kriterien des Typen „Interessiert“ und „Hemmend“ auf die untersuchten Fälle zutreffen. Die elterliche Beteiligung in den hier untersuchten Fällen changiert in einer Längsschnittperspektive zwischen den drei Beteiligungstypen, weist jedoch die größte Übereinstimmung mit dem Typ „Unbeteiligt“ auf. Allerdings ist dabei anzumerken, dass die Eltern von Adel, Alexander und Suresh an den Bildungsverläufen ihrer Kindern durchaus interessiert sind. Sie sind in der Aushandlung der Bildungsorientierungen der Jugendlichen nicht abwesend, agieren jedoch passiv und sind untätig.

Inwieweit fehlende elterliche Ressourcen von den Jugendlichen durch andere Personen kompensiert werden können, ist Inhalt des folgenden Kapitels.

4.4 Der Stellenwert von signifikanten Anderen für den Bildungsverlauf

In der Bildungs- und Berufsorientierung von Jugendlichen stellen Eltern die wichtigste Ressource der Informationsgewinnung und Unterstützung dar. Sie sind essentiell für einen strukturierten Bildungsverlauf und die Wahl des Berufs (Beinke 2000; Barlovic et al. 2022). Fällt diese elterliche Ressource weg, sind Jugendliche in der Ausgestaltung ihres Bildungsverlaufs zunächst auf sich allein gestellt. Können Eltern diese Funktion nicht

erfüllen, ist anzunehmen, dass sich Jugendliche stärker auf institutionelle Angebote oder andere Personen in ihrem Umfeld stützen. Im Weiteren soll betrachtet werden, inwieweit signifikante Andere für den Bildungsverlauf von Adel, Alexander und Suresh eine kompensatorische Kraft darstellen. Signifikante Andere meint konkrete Personen im unmittelbaren Umfeld von Jugendlichen. Dazu zählen Freund:innen, Verwandte, Bekannte im sozialen Umfeld, aber auch Lehrkräfte und andere Beteiligte der Institution Schule wie beispielsweise Jugendcoaches.

Für die untersuchten Fälle zeichnet sich ab, dass Lehrkräfte einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Dies wird insbesondere deutlich durch die Unterstützung zur Praktikumssuche und die Entscheidungsfindung für die unterschiedlichen Übergänge im Bildungsverlauf. Im Rahmen der berufspraktischen Tage sehen sich Jugendliche das erste Mal mit der Arbeitswelt konfrontiert. Schmidt und Flecker (2020) zeigen, dass bei der Suche nach einem Praktikum die eigenen Familien die wichtigste Ressource darstellt. In der vierten Klasse der NMS sind berufspraktische Tage vorgesehen. Adel hat für dieses Praktikum nach einem Platz in einer Apotheke gesucht. Dabei konnte sie weder auf vorhandenes soziales Kapital noch auf Unterstützung in Form von Ratschlägen zurückgreifen. Nachdem sie sich selbstständig keinen Praktikumsplatz organisieren konnte, haben Lehrkräfte sie bei der Suche unterstützt, sodass ein Vorstellungsgespräch in einer Apotheke zustande kam.

B: „Ok, also ich wollte in einer Apotheke arbeiten, aber ich hab halt keine gefunden. Dann haben die Lehrer versucht mir zu helfen. Sie haben mir einen Termin gemacht. Ich war dort und dann haben die dort gesagt, dass sie keinen aufnehmen, und dann war es schon zu spät. Dann musste ich mir einfach irgendwas aussuchen, dann bin ich in den Kindergarten gegangen, zu meinem Bruder.(...)“
(Fall101WZWAVE1_Transkript, Pos. 120)

Auch wenn Adel ihr Praktikum letztendlich nicht in der Apotheke absolvieren konnte, hat sie durch die Hilfe ihrer Lehrkräfte eine Option erhalten, die ihr sonst verwehrt geblieben wäre. Auch der Übergang nach der NMS wurde in Adels Fall durch Lehrkräfte entschieden geprägt.

B: „Halt meine Klassenvorständin war selber in dieser Schule, halt jetzt, wo ich gehe. Und (-) halt sie hat uns halt immer erzählt, wie es dort war, wie es so ist und so.“ (Fall107WZWAVE2_Transkript, Pos. 251)

Die Erzählungen über die Schule und ein Besuch dieser, führten schließlich zur Anmeldung und Aufnahme an einer AHS. Die Lehrkraft stellt für Adel, als Person mit einem höheren Bildungsabschluss, eigenen positiven Erfahrungen sowie überzeugenden Informationen, eine wichtige Ressource dar. Mit Hilfe der Lehrkraft werden aktive Schritte in der Orientierung und der Organisation einer weiterführenden Schule geleistet.

B: „Mhm. Und dann halt voriges Jahr, in der Vierten, waren wir am Tag der offenen Tür dort //mhm// und da haben wir uns die Schule angeschaut. Und am am selben Tag haben wir uns einen Termin gemacht, //mhm// da sind wir halt dort gegangen und dann wurden wir halt aufgenommen.“
(Fall107WZWAVE2_Transkript, Pos. 257)

Auf welche Personen sich das *wir* bezieht, kann nicht eindeutig festgestellt werden. Naheliegender wäre es, dass Adel sich auf ihre Peergroup bezieht. Auch der Einfluss von Peers zeigt positive Effekte auf Bildungsorientierungen. So können Peers eine motivationale Ressource darstellen (Dombrowski und Solga 2012). Auch in Alexanders Fall zeigt sich, dass Lehrkräfte eine positive Auswirkung auf den Bildungsweg haben können. Während des Schuljahres auf der polytechnischen Schule pflegte Alexander eine positive Beziehung zu einem Lehrer, der ihn aktiv bei der Suche nach einer Lehrstelle unterstützte. Aufbauend auf dem Vertrauensverhältnis schlug die Lehrperson Alexander unterschiedliche Ausbildungswege vor und bestärkte ihn, auf eine maturaführende Schule zu wechseln oder eine Lehre mit Matura anzustreben. Der Lehrer half Alexander beim Verfassen von Bewerbungsschreiben und bei der Durchführung von Online-Eignungstests. Mit Hilfe des sozialen Kapitals der Lehrkraft konnte Alexander ein Praktikum bei der österreichischen Bundesbahn absolvieren, woraufhin er sich auch auf eine Lehrstelle bewarb.

„(...) Äh mein Klassenvorstand hat mir da eher geholfen. Ich hab nächste Woche äh Aufnahmetest bei der ÖBB. //mhm// Ähm, ohne ohne meinen Klassenvorstand wär ich da nie dazu gekommen, weil er hat mich dort äh, er hat Berufspraktische Tage für mich gefunden. //mhm// Die ich dort absolvieren konnte. Hab ich dann gemacht, ich hab ihnen gefallen und sie haben gesagt ich soll mich dort bewerben.“ (Fall48WZWAVE2_Transkript, Pos. 28)

Auch hier kompensiert eine Lehrkraft fehlende elterliche Ressourcen durch Beratung, emotionale Unterstützung und das Organisieren eines Praktikums. Alexander wird in seinen Fähigkeiten bestärkt und motiviert, hohe Bildungsziele anzustreben. Durch das Engagement des Lehrers hat Alexander die Lehrstelle bekommen und stand mit Ende des Projekts kurz vor seiner Lehrabschlussprüfung. Wie auch Adel nimmt Alexander die Hilfe an und verlässt sich auf die Expertise der Lehrkräfte. Neben der reinen Weitergabe von Informationen, werden persönliche Erfahrungen sowie Kontakte geteilt. Die Kommunikation verläuft auf einer wertschätzenden Basis. Sowohl Adel als auch Alexander werden positiv bestärkt, hohe Bildungsziele anzustreben. Auch Marc Calmbach und Kolleg:innen zeigen, dass bei fehlender familiärer Unterstützung Gespräche mit Lehrkräften einen wichtigen Stellenwert einnehmen (Calmbach et al. 2020, S. 239). Dies formt den objektiven sowie subjektiven Möglichkeitsraum und erweitert das Handlungsfeld der Jugendlichen. Suresh hingegen spricht in keiner der fünf Interviewwellen über einen Austausch mit Lehrkräften oder Jugendcoaches über seine Bildungsentscheidungen. Die einzigen Bezugspersonen in dieser Thematik stellen Peers und sein Onkel dar. In Sureshs Fall war sein Onkel eine wichtige Bezugsperson, mit der er über weitere Bildungsentscheidungen gesprochen hat. Er war es auch, der ihm dazu geraten hat, die vierte Klasse der NMS

zu wiederholen und anschließend auf eine technisch ausgerichtete Schule zu wechseln. Suresh tauscht sich zudem mit seinen Freunden über mögliche Bildungswege aus und wird darin bestärkt, den schulischen Weg der Lehre vorzuziehen.

B: „Ja, die wollen auch sowas ähnliches machen. Ja. Lehre, sei für denen, also, sie sagten dass, sie, ähm, es kurz sei, und noch in die Schule gehen möchten. Und ja, sie meinen, dass ja, mit Lehre eigentlich nicht so viel Geld bekommt, weil, ja, ein Lehre dauert so drei, vier Jahre. Danach kann man denke ich auch Matura machen. Ja. Trotzdem würde das eher nicht viel bringen. Sie meinen eher, wenn man jetzt zum Beispiel Fachschule oder HAK macht und dann Matura, da würde man schon eher viel bekommen. Ja“ (Fall112WZWAVE2_Transkript, Pos. 290)

Sureshs Peers bestärken ihn in seiner Bildungsorientierung. Über einen Austausch mit Lehrkräften oder anderen Unterstützung anbietenden Personen berichtet Suresh nicht. Es zeigt sich auch hier, dass Suresh im Umgang mit seinem sozialen Umfeld passiv ist. So kann auf Grund seiner Passivität und seinem zurückgezogenen Verhalten kein Austausch mit Lehrkräften stattfinden. Allerdings kann angenommen werden, dass Suresh auf Grund der wiederholten negativen Erfahrungen (wiederholen einer Schulstufe, Schulwechsel) wenig Hoffnung in die Hilfe von Lehrkräften setzt. Aus seinen Erzählungen wird nicht deutlich, ob ein Austausch mit Lehrkräften stattgefunden hat. Möglich scheint auch, dass eine potenzielle Unterstützung durch Lehrkräfte für Suresh nicht naheliegend war, da er keine positiven Rückmeldungen von Lehrkräften erhalten hat und dies nicht als Option in Betracht zieht.

Adel und Alexander nehmen die Hilfe der Lehrkräfte an und nutzen diese für sich, während Suresh auf diese Art von Ressource nicht zugreift. Soweit es sich aus den Interviews rekonstruieren lässt, erhält Suresh außerhalb der familiären Sphäre keine Unterstützung. Er bleibt in der familiären Sphäre und erhält, bezogen auf seinen Bildungsweg im weiteren Verlauf, Druck und abwertende Bemerkungen. Um den sukzessiv kleiner werdenden subjektiven Möglichkeitsraum entgegenzuwirken, benötigt es in dieser Situation Unterstützung, um die beschädigte Motivation wiederherzustellen und das Gefühl der Selbstwirksamkeit zu stärken (Stauber et al. 2007, S. 126). Nehmen Jugendliche diese an, zeigt sich, dass insbesondere Lehrkräfte fehlende elterliche Ressourcen kompensieren können.

Allerdings können Lehrkräfte auch einen negativen Einfluss haben. So zeigt sich, sowohl bei Adel als auch bei Alexander, dass Lehrkräfte durch Abwertung, Diskriminierung oder dem Nicht-Unterstützen der Jugendlichen ihren Bildungsweg beeinflussen können. Adel berichtet von Lehrkräften, die ihr auf Grund ihres Kopftuchs, einen Fluchthintergrund und damit mangelnde Deutschkenntnisse unterstellen. Obwohl Adel in Österreich geboren ist und die österreichische Staatsbürgerschaft besitzt, wird sie mit Vorurteilen konfrontiert. Adel selbst hat das Gefühl, vor der gesamten Klasse gedemütigt zu werden:

„(...) weiß nicht (seufzt) ahm, runter macht oder einfach als Beispiel nimmt, oder bei den Wahlen, hat sie zum Beispiel gefragt wer wählen darf, hab ich aufgezeigt und sie meinte "du hast ja nicht die

Staatsbürgerschaft" und ich meinte "doch" und dann war sie "oh okay, ich wusste es nicht", obwohl sie mich schon seit drei Jahren hat also, und das vor allem vor der ganzen Klasse, ja, ich finde schon dass das bisschen runtermacht eigentlich //mhm// ja."(Fall107WZWAVE4_Transkript, Pos. 61)

Während ihrer Schulzeit in der AHS macht Adel wiederholt die Erfahrung, dass ihr auf Grund ihrer Migrationsgeschichte Kompetenzen abgesprochen werden. Trotz des wiederholten Prozesses des Othering nimmt Adel eine reflektierende Position ein und benennt die Diskriminierung und Ungleichbehandlung deutlich. Allerdings verstärkt dies auch die Bedenken über ihre Chancen am Arbeitsmarkt als junge Frau mit einem Kopftuch. Die abwertenden und diskriminierenden Aussagen der Lehrkraft führen zu einer Verunsicherung. Zeitgleich ist Adel bewusst, dass Lehrkräfte einen Einfluss auf das Lernverhalten von Schüler:innen haben können:

B: „Also wenn man zum Beispiel ahm eine Frage nicht beantworten kann, dass man einfach ahm als faul bezeichnet wird oder als einfach was weiß ich was, ahm, das man, es is eigentlich ahm (--) falscher Platz (unverständlich) denjenigen oder für diejenige is, (unverständlich) ist man einfach ahm nicht auf Grund eines Testes oder einer Schularbeit gleich bestimmen kann ob dieser Schüler oder diese Schülerin ahm schlecht sind oder dumm unter Anführungszeichen, ja (--) also das kann einfach ahm dazu führen dass die Motivation eigentlich ahm eingeschränkt wird von dem Schüler oder von der Schülerin“ (Pause 9) ja (Fall107WZWAVE4_Transkript, Pos. 59)

Adel empfindet positiven Zuspruch von Lehrkräften als motivierend. Daraus folgt, dass Lehrkräfte für Adel eine wichtige Rolle spielen. Negative oder abwertende Bemerkungen wirken sich somit auch auf Adels Motivation und Selbstvertrauen aus. Auch in Alexanders Fall können negativ erlebte Beziehungen einen Einfluss auf die Einstellung zur Institution Schule und den Bildungsverlauf haben. Bei Alexander zeigt sich, dass negative Zuschreibungen übernommen und damit zu negativen Selbstzuschreibungen werden. Insbesondere im Übergang nach der Volksschule wird der Einfluss der Lehrkräfte deutlich. Während seiner Zeit in der NMS hatte Alexander eine schlechte Beziehung zu einer Lehrkraft. Es zeigt sich, dass dadurch auch eine negative Einstellung zur Institution Schule entstanden ist, die im Weiteren zu einem subjektiven Empfinden der Nicht-Passung an die objektiven Strukturen des Systems Schule geführt haben. Aus diesem subjektiven Gefühl resultiert eine Selbstausschließung und die Abkehr von der Institution Schule. Zwar berichtet Alexander von keinen negativen Erlebnissen mit Lehrkräften in der Berufsschule, es zeigt sich jedoch, dass Alexander, auch bedingt durch die Pandemie, keine Unterstützung durch Lehrkräfte erhält. Insbesondere während der Schulschließungen auf Grund von COVID-19 ist die Unterstützung durch Lehrkräfte weggefallen und stellte eine zusätzliche Belastung dar. Inwieweit sich die Pandemie auf die Bildungswege der Jugendlichen ausgewirkt hat, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

4.5 Einfluss der Covid-19 Pandemie auf den Bildungsverlauf

Mit Beginn des Ausbruchs des COVID-19 Virus in Österreich im Februar 2020, folgten ab Mitte März 2020 phasenweise Schulschließungen. Mit den Schulschließungen entfiel der klassische Schulunterricht vor Ort und musste durch alternative Lehrmethoden ersetzt werden. So wurde, während der über das Jahr verteilten Lockdowns und den damit zusammenhängenden Schulschließungen, mittels Distance-Learning bzw. Distance-Schooling unterrichtet. Der Unterricht aus dem eigenen Jugendzimmer heraus forderte von den Schüler:innen ein hohes Maß an Selbstverantwortung. Die Unterstützung von Lehrkräften reduzierte sich stark und die Unterstützungsleistung von Personen im nahen Umfeld wurde umso wichtiger (Huber und Helm 2020, S. 42; Köpping und Leitner 2022). Auf Grund der steigenden Relevanz der elterlichen Unterstützung in der Zeit der Schulschließungen scheint es mir wichtig, einen Blick auf das Empfinden der Schüler:innen und die Auswirkungen des Distance-Learning auf die Bildungs- und Berufswege zur richten. Adel und Suresh besuchen beide eine Schule und sind damit unmittelbar von den Schulschließungen betroffen. Zu Beginn des ersten Lockdowns verändert sich der gewohnte Alltag. Der Unterricht von Adel und Suresh findet nicht mehr vor Ort, sondern von zu Hause statt. Alexander befindet sich zur Zeit des Ausbruchs der Pandemie in einer Lehre und besucht eine Berufsschule. Auch für ihn ändert sich der Alltag mit Beginn der Pandemie. Alle Lehrlinge müssen ins Home-Office und auch die Berufsschule findet in einem Block von zehn Wochen mittels Online-Unterricht statt. Beim ersten Lockdown und den damit folgenden Distance-Learning bzw. Home-Office wird die Zeit als angenehm empfunden. Die Schulschließung wird zunächst als ein entlastender Zustand wahrgenommen. So sagt Adel, dass sie die Schule zum Beginn des ersten Lockdowns als einfacher empfunden hat, da die Zustände einfacher waren:

„ (...) (4) Ja zum Beispiel Thema Schule. //mhm// (-) Also ja, ähm auf jeden Fall heuer war die Schule bisschen eher so leicht, Zustände waren auch einfacher wegen Corona.“
(Fall107WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 31)

Auch Alexander bewertet den neuen Arbeitsalltag zunächst positiv. Nicht mehr unter der Kontrolle von seinen Arbeitskolleg:innen und Ausbilder:innen zustehen und selbstbestimmt den Arbeitsalltag zu gestalten, hat ihm gut gefallen.

„Am Anfang am Anfang war das ganz cool. Ich hab mir meinen Schreibtisch hergerichtet. (-) Ähm hatte niemanden, der mir auf die Nerven gegangen is. Hab meine Shisha nebenbei angemacht und geraucht. //[[lacht]]//“ (Fall48WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 45)

Die anfängliche als Entlastung empfundene Zeit ändert sich allerdings mit zunehmender Länge und Häufigkeit der Schulschließungen. Die neue Situation birgt Herausforderungen und Schwierigkeiten. Es zeigt sich, dass die Wohnsituation einen Einfluss auf das Empfinden des Home-Office und des Fernunterrichtes hat. Enger Wohnraum und konflikthafte Familienkonstellationen erschweren die Teilnahme am Unterricht und das

Lernen grundsätzlich. Insbesondere wenn sich der Raum mit anderen Geschwistern geteilt werden musste, die sich ebenfalls im Distance-Learning befanden. Hier kommt es zu einem zusätzlichen organisatorischen Aufwand. Sind nicht genug Räume vorhanden, um jedem Kind eine ruhige Arbeitsatmosphäre zu ermöglichen, kommt es dazu, dass mehrere Online-Meetings in einem Raum zeitgleich ablaufen. Dies erforderte neben der Teilnahme am Unterricht auch eine zeitgleiche Koordination der mündlichen Beiträge. Adel beschreibt diesen Zustand als großes Durcheinander:

„(...) aber ab einem gewissen Zeitpunkt ähm kommt das dann auch zu Komplikationen, zum Beispiel Meetings, wenn man zeitgleich, also wenn man Meetings gleichzeitig hat, wie es dann zum Beispiel mit dem Internet wird oder //mhm// zum Beispiel mit dem Raumaufteilung, wer wo sitzt, wer wann wo sitzt. (-) Ja, es war bisschen Durch- ein Durcheinander //mhm// also ein ziemlich großes Durcheinander eigentlich“ (Fall107WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 35)

In Suresh Situation führt es dazu, dass er und sein Bruder sich wenig bis gar nicht am Unterricht beteiligten und den Unterricht somit passiv verfolgten:

„(...) wir haben alle Headsets benutzt, Kopfhörer und wenn jetzt mein Bruder gefragt war, also eine Antwort zu geben //mhm// dann hab ich (/) also in dem Moment nicht geredet und dann umgekehrt, er hat nicht geredet, wenn ich eine Antwort geben musste //mhm//, aber wir haben halt nie gesprochen, online „(Fall112WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 144)

Zusätzlich zu der belastenden Wohnraumsituation wird auch ein erhöhter Leistungsdruck durch die Lehrkräfte wahrgenommen. Zum einen lässt sich ein gesteigerter Umfang an Unterrichtsstoff, Hausübungen und Referaten während der Schulschließungen feststellen und zum anderen ein gesteigerter Leistungsdruck in der Zeit des Präsenzunterrichts. So wurde innerhalb des Präsenzunterrichts versucht, auf Grund der Befürchtung kommender Schulschließungen, möglichst viele Unterrichtsinhalte unterzubringen. Adel empfindet dabei einen enormen Leistungsdruck und ist der Meinung, dass es den Lehrkräften wichtiger scheint, die Unterrichtsinhalte zu vermitteln als auf das Empfinden der Jugendlichen zu achten:

„(...) Und, dass die meisten Lehrer halt dann auch nicht auf uns achten oder, dass denen eher der Stoff wichtiger ist, als wies uns eigentlich geht. (-) Also es ist denen eigentlich egal, ob auf uns Druck ausgeübt wird oder nicht (...).“ (Fall107WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 31)

Die nicht ideale Lernumgebung führt dazu, dass sich Suresh nicht gut auf den Unterricht konzentrieren kann und sich zunehmend zurückzieht. Das Zurückbleiben im Unterricht und die gesteigerten Anforderungen führen zu einem erhöhten Leistungsdruckempfinden.

„(...) Man bekommt halt nicht besonders viel mit und die Lehrer geben ähm besonders, bei diesem Lockdown geben sie sehr, sehr viel ähm Übungen und wenig Zeit und man muss in diesem wenigen Zeit

(/) Zeitraum sehr viele Sachen abliefern, sonst bekommt man eine schlechte Note und ja (...)
„(Fall112WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 83).

Auch Alexander hat Schwierigkeiten in der Berufsschule. Er macht nur das Nötigste, um das Jahr noch zu bestehen. Die Wohnsituation führt dazu, dass er tagsüber keine Möglichkeit hat, für die Berufsschule zu lernen und dies in der Nacht nachholen muss:

„(...) hab ich aufgegeben, weil ich einfach keinen Nerv mehr dafür hatte, weil ich tagsüber keine Ruhe hatte und deswegen den ganzen Schulstoffen über die Nacht gemacht hatte //mhm// (-) und irgendwann würde das halt (/) wurde das halt zu viel für mein Körper. (...)“
(Fall48WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 65)

Die Analyse zeigt, dass die Schulschließungen als Belastung wahrgenommen werden. Die räumliche Wohnsituation, bereits bestehende Konflikte oder aus der plötzlichen ungewohnten Nähe entstehenden Konflikte verstärken dieses Empfinden. Dies zeigt sich insbesondere bei Alexander. Er beschreibt die Wohnsituation als angespannt, da sein Vater und sein Schwager kein gutes Verhältnis haben. Die Stimmung überträgt sich auf Alexander:

„(...) ja (-) jeder jeder is halt meistens in seinem Zimmer, weil die Situation eigentlich auch (-) äh (-) [Kinder schreien im Hintergrund] naja sagen wir so angespannt war die ganze Zeit über auch jetzt immer noch ist (-) äh weil wir alle einfach genug von diesem Lockdown haben. (- -) Ähm und weil (-) mein Vater und mein Schwager nicht wirklich miteinander klar kommen. Ähm (-) deswegen verlässt mein Vater sehr wenig sein Zimmer bzw. mein Schwager auch nicht. //okay// (-) Ähm ich bin auch die ganze Zeit angespannt und fang wegen Kleinigkeiten an mit jedem zu streiten. //mhm// Deswegen i zieht sich irgendwie jeder zurück und versucht so wenig Kontakt mit den anderen zu haben. //mhm// Bis wir weniger Leute in der Wohnung sind bzw. bis sich die ganze Situation lockert“
(Fall48WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 104)

Auch das Übernehmen von Care-Aufgaben, wie das Helfen jüngerer Geschwister bei den Schulaufgaben, das Besorgen von Lebensmitteln oder Haushaltstätigkeiten stellt eine zusätzliche Belastung dar. In allen Fällen werden weitere Care-Aufgaben von den Jugendlichen übernommen. Allerdings erhalten die Jugendlichen selbst keine Unterstützung. Mit der neuen Lernsituation und den gestiegenen Anforderungen müssen die Jugendlichen alleine zurechtkommen. Wie bereits dargestellt, kritisiert Adel, dass sie keine emotionale Unterstützung von ihren Lehrkräften erhält. Daraus lässt sich schließen, dass sie sich Unterstützung, insbesondere emotionale, wünscht. Dabei adressiert sie das Lehrpersonal und spricht nicht davon, dass sie sich emotionale Unterstützung von ihren Eltern erhofft. Es scheint vielmehr, dass es für sie selbstverständlich ist, ihren Eltern in dieser Situation zu helfen, sie jedoch keine Hilfe von ihren Eltern erwarten kann. Adel empfindet einen großen Druck bezogen auf die Schule sowie auf ihren weiteren Lebensweg. Sie berichtet,

davor Angst zu haben, den Anforderungen und Erwartungen nicht gerecht zu werden. Auf ihr lastet ein großer Druck, die Schule gut abzuschließen, sich rechtzeitig für die Universität anzumelden bzw. sich für die Aufnahmeprüfung vorzubereiten. Sie befürchtet, keinen Job zu finden und beschreibt ihren Zustand als Durcheinander im Kopf.

„(...) ist so ein Durcheinander im Kopf eigentlich (2) //mhm// (3). Und dann hat man auch dadurch Angst, dass man versagt und dass man eigentlich so im Nichts enden wird (...)(Fall107WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 83)

Mit ihren existenziellen Ängsten wendet sich Adel nicht an ihre Eltern und erhält hier keine emotionale Unterstützung in der Bewältigung ihrer Sorgen. Sie erkennt, dass sie bereits viel Verantwortung übernimmt und dies mit Druck einhergeht. Die Konsequenz, die sie daraus zieht, ist, dass sie bereits erwachsen ist und mit diesem Druck zurechtkommen muss. Auch Alexander und Suresh sind mit ihren Sorgen und Emotionen auf sich allein gestellt, sei es bei Fragen zu technischen Schwierigkeiten oder bei der Bewältigung von Sorgen. Alexander merkt zu einem Zeitpunkt, dass er allein ist und nicht weiß, an wen er sich bei Fragen zu seiner Lehre wenden soll. Der Konflikt innerhalb seiner Familie belastet ihn so weit, dass er sich zurückzieht und die meiste Zeit allein in seinem Zimmer verbringt. Er ist angespannt, was dazu führt, dass er auf Grund von Kleinigkeiten Streit anfängt. Auch Suresh zieht sich mit der Zeit zurück. Hat die Familie anfänglich noch gemeinsam gekocht und aktiv miteinander Zeit verbracht, verbringen die Familienmitglieder im Laufe der Pandemie die Zeit vermehrt voneinander getrennt. Suresh äußert deutlich, dass er die Schule vermisst und ihm der Onlineunterricht missfällt. Wie bereits dargestellt, haben sich seine schulischen Leistungen verschlechtert und er hat sich aus dem Unterricht zurückgezogen.

„(...) ich habe halt irgendwie weniger immer gelernt und bin nicht mehr so mitgekommen und es war einfach viel zu viel Stoff und (3) ja, hab's irgendwie dann verkackt (...)"
(Fall112WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 75).

Auf die Schwierigkeiten in der Schule reagiert seine Mutter wenig verständnisvoll. Sollte Suresh das Schuljahr negativ abschließen, ist sie der Meinung, dass es für ihn an der Zeit wäre, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen.

„ (...) ja meine Mutter hat auch gemeint, wenn ich jetzt noch Mal wieder die Schule verkacke, dann reicht das jetzt glaube ich mit Schule, Bildung, weil ich schon 19 bin und ja ich sollte mir dann eine Arbeit zulegen.“ (Fall112WZWAVE5_Transkript_Auswertung, Pos. 270)

Es zeigt sich in der pandemischen Ausnahmesituation, dass nur wenig elterliche Unterstützung vorhanden ist. Die Jugendlichen berichten von Ängsten, Sorgen und Misserfolgen und setzten sich allein mit diesen auseinander. Dies entspricht den Ergebnissen der Studie von Stephan Gerhard Huber und Christoph Helm (2020). So zeigte sich in ihrer Studie zur Rolle der familiären Merkmale für das Lernen in Zeiten der COVID-19 Pandemie, dass ein Zusammenhang zwischen fehlender elterlicher Unterstützung, geringen Lernerfolgen und

geringen positiven Emotionen besteht (ebd., S. 50). Die Studie bestätigt ebenfalls, dass bei mangelnder Unterstützung der Eltern ein höheres Maß an negativen Emotionen einhergeht und auch Schüler:innen, die ihre Eltern unterstützen, tendenziell negativere Emotionen empfinden (ebd.). Von den Schüler:innen wurde zu den Zeiten der Schulschließungen ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit und Selbstorganisation erwartet (Fischer et al. 2020; Pelikan et al. 2021). Das zeigt sich auch in den hier untersuchten Fällen. Bezogen auf die Bildungs- und Berufsorientierung zeigt sich vor allem bei Alexander und Suresh der Effekt des Cooling-Out. Misserfolge in der Schule und Lehre werden auf die eigenen Leistungen zurückgeführt. Insbesondere bei Suresh ist zu beobachten, dass die eigenen Bildungsziele während der Pandemie nach unten korrigiert werden, was auch von seiner Mutter bestärkt wird. In der Zeit des Distance-Learnings hat bei Suresh eine Verengung des subjektiven Möglichkeitsraums stattgefunden. Der Plan, zu maturieren und ein Studium zu beginnen wird verworfen. Auch wenn das durch die Pandemie bedingte Home-Office und Distance-Learning für Alexander belastend war, stellt die Lehre eine Konstante in seinem Leben dar. Darüber hinaus festigt sich in dieser Zeit sein Berufswunsch, selbst Ausbilder zu werden. Allerdings hält sich Alexander die Option, die Matura an seine Lehre anzuhängen, nicht mehr offen. Es ist davon auszugehen, dass fehlender persönlicher Kontakt zu Lehrkräften und dadurch fehlende positive Bestärkung und emotionale Unterstützung zu einem Leistungsabfall geführt hat. Die massive Verschlechterung in der Berufsschule führt im Weiteren dazu, dass Alexander die Matura und ein Studium für sich nicht mehr als erreichbares Ziel sieht. Für seinen weiteren beruflichen Werdegang spielen Bildungstitel eine untergeordnete Rolle. Vielmehr setzt er auf sein soziales Kapital. In Adels Fall ist keine Veränderung der Bildungsorientierung zu beobachten. Ihr Wunsch, die Matura abzulegen und anschließend zu studieren, bleibt unverändert. Die anstehenden Zulassungsprüfungen stellen für Adel allerdings eine enorme Belastung dar. Schafft sie es zwischen der Übernahme von Care-Aufgaben in ihrer Familie, die Schule zu bewältigen, bleibt ihr kaum bis keine Zeit sich ausreichen für die Aufnahmeprüfungen vorzubereiten. Dies belastet Adel und führt zu starken Ängsten, nicht nahtlos an die Schule mit einem Universitätsstudium anzuknüpfen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Zeit der COVID-19-Pandemie eine einschneidende Zeit für die hier untersuchten Fälle darstellt. Den Bildungsweg im Distance-Learning weiterzuverfolgen, war für alle Fälle herausfordernd. Es zeigt sich weiterhin, dass auch in dieser Zeit wenig bis keine elterliche emotionale Unterstützung oder auch konkrete Hilfestellungen, bezogen auf die Bildungs- und Berufswege, vorhanden waren. Die Jugendlichen hatten den Eindruck, diese Krisensituation allein bewältigen zu müssen.

5. Zusammenfassung

Die soziale Vererbung von Bildung ist in der soziologischen Forschung umfassend untersucht und Studienergebnisse bestätigen den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildungsaspirationen und

Bildungsorientierungen. Demnach nehmen Familien einen zentralen Stellenwert in der Ausbildung von Bildungsorientierungen ein. Auch in der Umsetzung der Bildungsorientierungen sind Jugendliche und junge Erwachsene auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen. So zeigen Studien, dass Eltern im Bildungs- und Berufswahlprozess von Jugendlichen eine wichtige Informationsquelle darstellen. Die Bewältigung des Bildungsverlaufes stellt Jugendliche in einer Zeit der endstandartisierten Lebensverläufe und Individualisierung vor enorme Herausforderungen. Gepaart mit der Zugkraft sozialer Herkunft und institutionellen Benachteiligungen müssen Jugendliche komplexe Entscheidungen treffen. Sie sind dabei nicht nur auf ökonomische und soziale Ressourcen angewiesen, sondern auch auf die aktive und emotionale Unterstützung ihrer Eltern. Auf Grund dessen wurden in dieser Arbeit die Bildungsverläufe von Jugendlichen untersucht, die wenige, bis keine elterliche Unterstützung in der Umsetzung ihrer Bildungsziele erfahren haben. Datengrundlage waren qualitative Interviews des Projektes „Wege in die Zukunft“, durchgeführt durch das Institut für Soziologie der Universität Wien. Zu Beginn der fünfjährigen Panelerhebung wurden Jugendliche in der letzten Klasse einer Neuen Mittelschule in Wien interviewt. Nach der ersten qualitativen Erhebung 2015, wurden durch Zartler, Vogl und Wöhrer (2020) vier elterliche Beteiligungstypen hinsichtlich der Bildungs- und Berufsorientierungen von Jugendlichen identifiziert. Dabei zeigten sich Unterschiede der gesetzten Aktivitäten zur Bildungs- und Berufsorientierung, aber auch in der Familienbeziehung und der kommunizierten Werthaltung (ebd., S. 166). Einer dieser Typen stellt „Unbeteiligte Eltern“ dar. Jugendliche mit diesem elterlichen Beteiligungstyp erhalten hinsichtlich ihrer Bildungs- und Berufsentscheidungen wenig bis keine Unterstützung oder Beratung (ebd., S. 160). Die Familienbeziehungen sind durch oberflächliche Kommunikation, lose bzw. distanzierte Beziehungen und wenig gegenseitiger Hilfe sowie Unterstützung gekennzeichnet. Die Werthaltungen der Eltern dieses Typus zeichnet sich durch geringe, unklare oder widersprüchliche Bildungsaspirationen aus. Arbeit wird zumeist als eine beschwerliche Notwendigkeit betrachtet und Familienmitglieder werden nicht als Vorbilder betrachtet (ebd., S. 153).

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt darin, die Wege der Jugendlichen dieses Beteiligungstyps in einem Längsschnitt von fünf Jahren zu rekonstruieren und die entstandenen Handlungsstrategien zu erfassen. Theoretischer Ausgangspunkt stellt Bourdieus Praxistheorie sowie die Genese von Bildungsorientierungen und die biografische Handlungsfähigkeit von Jugendlichen, gefasst unter dem Begriff der Agency, dar. Anhand von drei exemplarischen Fällen wurden in dieser Arbeit mittels der Dokumentarischen Methode die Bildungsverläufe von Jugendlichen mit wenig elterlichen Unterstützungsressourcen rekonstruiert. Die Dokumentarische Methode selbst beinhaltet eine umfassende sozialwissenschaftliche Grundagentheorie, die in Kollektivität und Individualität verankert ist (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 349). In der Analyse wird nach habituellen Übereinstimmungen gesucht, die Aufschluss über einen konjunktiven Erfahrungsraum geben (Bohnsack 2014, S. 64). Dabei spielt der Begriff des Orientierungsrahmens eine zentrale Rolle. Dieser stellt eine Erweiterung des bourdieuschen Habitusbegriffs dar. Der Orientierungsrahmen umfasst die Auseinandersetzung des individuellen und kollektiven Habitus mit institutionellen Anforderungen. Mit der

Dokumentarischen Methode werden somit Rekonstruktionen der Verschränkung von individualbiographischer Erfahrung und kollektiver Einbettung ermöglicht. Eine Längsschnittanalyse erlaubt zudem, einen validen Zugriff zu den Orientierungsrahmen zu erhalten und die Biografien in ihren Prozessen und Transformationen zu erfassen. Auf Grund der geringen Fallzahl wurde auf den Analyseschritt der Typenbildung in der vorliegenden Arbeit verzichtet. Trotzdem zeigen sich in der Rekonstruktion der Bildungsverläufe Tendenzen. Untersucht wurden die Bildungsverläufe von Adel, Alexander und Suresh. Zu Beginn des Projektes befanden sich alle drei in der letzten Klasse einer Neuen Mittelschule in Wien und damit vor dem Übergang auf eine neue Schule. Alle drei Jugendliche weisen eine Migrationsgeschichte auf. Adel und Suresh sind Migrant:innen zweiter Generation. Ihre Eltern sind nicht in Österreich geboren und zu einem späteren Zeitpunkt in ihrem Leben nach Österreich migriert. Alexander ist nicht in Österreich geboren, jedoch im Kleinkindalter mit seiner Familie nach Wien gezogen. Gemein haben die Eltern, dass sie wenig Wissen über das österreichische Bildungssystem besitzen und ihren Kindern nur wenig bis gar nicht in Bildungsfragen unterstützen können. Adel, Alexander und Suresh sind in der Ausgestaltung ihres Bildungsverlaufs weitestgehend auf sich allein gestellt. In der Rekonstruktion der Bildungsverläufe und somit der Orientierungsrahmen, zeichnen sich zwei Typen ab. Diese zwei Typen unterscheiden sich im Grad der Aktivität der eigenen Handlungen sowie der eigenen intrinsischen Motivation. Daraus ergeben sich unterschiedliche Bildungsverläufe. Adel und Alexander weisen eine hohe intrinsische Motivation auf. Nach der Neuen Mittelschule wechselt Adel auf ein Gymnasium und verfolgt das Ziel, zu maturieren und zu studieren. Alexander wechselt nach der Neuen Mittelschule auf eine Polytechnische Schule und beginnt anschließend eine Lehre zum Mobilitäts- und Reisekaufmann. Auch wenn die Bildungswege sich in den Endpunkten unterscheiden, zeigt sich, dass die Jugendlichen einen linearen Bildungsverlauf aufweisen. Sie entwickeln dabei unterschiedliche Handlungsstrategien, um in den für sie zum einen objektiv, aber auch subjektiv eingeschränkten Möglichkeitsraum ihre Bildungsorientierungen umzusetzen. So ist Adel sehr zielstrebig und fokussiert. Zunächst führt sie Misserfolge in ihrer Bildungsbiografie auf ihr eigenes Versagen und vermeidlich fehlende Fähigkeiten zurück. Im Verlauf der fünf Wellen findet eine kritische Auseinandersetzung und Neubewertung von Erlebnissen statt. Anstatt Misserfolge im Bildungsverlauf auf eigene Fähigkeiten zurückzuführen, benennt Adel Rassismus und Ungleichheiten als Ursache. Diese kritische Reflexion ermöglicht es Adel, die gesteckten Bildungsziele zu verfolgen und umzusetzen. Zwar äußert sich Alexander ebenfalls kritisch über das bestehende Bildungssystem, allerdings in einem deutlich geringeren Ausmaß als Adel. Alexander zeigt dennoch eine hohe intrinsische Motivation, seinen Bildungsweg für sich erfolgreich umzusetzen. In den fünf Wellen verfolgt er keine stringente Bildungsorientierung. Vielmehr ist Alexander auf der Suche. Er setzt sich dabei aktiv mit möglichen Optionen auseinander und bewertet diese als erreichbar oder für ihn unattraktiv. Mit der Hilfe eines Lehrers erhält Alexander eine Lehrstelle und strebt nach Ende der Lehre einen Aufstieg innerhalb des Unternehmens an. Suresh zeigt sich selbst wenig aktiv und sein Handeln ist von wenig eigener Motivation geprägt. Sein Bildungsverlauf ist von Schulwechseln und Unsicherheiten

geprägt. Anders als Adel und Alexander verlässt sich Suresh ausschließlich auf die Aspirationen seiner Eltern und versucht, diesen zu folgen. Nach der Volksschule wechselt Suresh auf eine private Mittelschule und anschließend, auf Grund hoher Kosten, auf eine städtischen Neue Mittelschule. In der Neuen Mittelschule wiederholt Suresh die vierte Klasse und führt seinen Bildungsweg zunächst auf eine berufsbildenden höheren Schule und anschließend auf eine berufsbildenden höheren Schule (HTL). Zwar haben Suresh Eltern hohe Bildungsaspirationen, bieten ihm jedoch wenig bis keine diese Aspirationen umzusetzen. Lediglich mit seinem Onkel tauscht Suresh sich intensiv aus und bespricht mit ihm mögliche Bildungsentscheidungen. Mit Beginn der Pandemie fällt Suresh Onkel als Bezugsperson weg. Die COVID-19-Pandemie wirkt als bestärkender negativer Faktor auf Sureshs Bildungsverlauf. Das Zusammenspiel von fehlender Unterstützung, Suresh Passivität und dem Distance-Learning führen zu einem Abbruch der Schule und damit einem Ende der Bildungslaufbahn. In der Rekonstruktion der Bildungsverläufe zeigen sich, trotz der Unterschiede, auch Gemeinsamkeiten in der Bewältigung von Herausforderungen. In weiterer Forschung könnten, die sich in dieser Arbeit beleuchtenden Tendenzen vertieft und validiert werden. Neben der Rekonstruktion der Bildungsverläufe und Handlungsstrategien wurde nach dem Einfluss der Familien auf den Bildungsverlauf gefragt. Sowohl die Eltern von Adel als auch von Alexander und Suresh zeigen wenig aktive Unterstützung in der Umsetzung der Bildungsorientierungen. In den Familien finden Gespräche über Bildungsabschlüsse und mögliche Berufe statt, allerdings beschränkt sich die Kommunikation auf die Äußerung von Erwartungen. Adels, Alexanders und Sureshs Eltern möchten, dass ihre Kinder maturieren und anschließend studieren. Die Bildungsentscheidungen der Eltern stimmen jedoch nicht in allen Fällen mit den Bildungsorientierungen überein. So werden Adel und Alexander auf Empfehlung der Lehrkräfte nach der Volksschule für eine Neue Mittelschule angemeldet. Ursache kann das fehlende Wissen der Eltern über das österreichische Bildungssystem sein. So könnte den Eltern nicht bewusst sein, welche Bildungswege zu welchen Abschlüssen führen. Diese Erfahrung ist ausschlaggebend für die weiteren Bildungsentscheidungen von Adel und Alexander. Den Übergang nach der Neuen Mittelschule planen und organisieren beide unabhängig von ihren Eltern und nehmen die Ratschläge dieser nicht als Hilfeleistung wahr. In Sureshs Fall zeigt sich das Bemühen der Eltern, nach der Volksschule einen Übergang auf eine Neue Mittelschule zu vermeiden. Suresh erhält keine Empfehlung für ein Gymnasium und auch die Aufnahmeprüfungen schließt er negativ ab. Nachdem er zunächst eine private Mittelschule besucht, wechselt Suresh auf eine städtischen Neue Mittelschule. Sureshs Eltern äußern hohe Bildungsorientierungen und legen Wert auf eine gute Schulausbildung. Nach der Neuen Mittelschule werden keine konkreten Schritte gesetzt, um Suresh in seinem Bildungsweg zu unterstützen. Vielmehr werden Erwartungen an Suresh formuliert. In allen drei Fällen zeigt sich, dass die Jugendlichen ihre Eltern nicht als aktive Unterstützung in der Ausgestaltung ihres Bildungswegs wahrnehmen. Um ihre Bildungsorientierungen umzusetzen, müssen sie selbstverantwortlich planen und Handlungen umsetzen. Obwohl Adel, Alexander und Suresh keine aktive Unterstützung von ihren Eltern erhalten, übernehmen sie deren Bildungsorientierungen und Werte. Die Bildungsorientierungen der Eltern finden sich im

Orientierungsrahmen der Jugendlichen wieder. Insbesondere Adel und Suresh übernehmen die Berufswünsche ihrer Eltern. Die hohen Bildungsorientierungen der Eltern gehen mit dem Wunsch nach ökonomischer Sicherheit und einem guten Leben einher. Dies spiegelt sich in den Ansprüchen der Jugendlichen an ihre zukünftige Erwerbsarbeit und Lebensbedingungen wider. Die Sicherheit des Berufs und die finanzielle Absicherung sind in allen drei Fällen von großer Bedeutung. Die hohen Bildungsorientierungen gehen nicht mit einem hohen Gehalt einher, sondern mit dem Wunsch nach einem Gehalt, welches für das Lebensnotwendigste ausreicht. Weiterhin wünschen sie sich eine Erwerbsarbeit mit geregelten Arbeitszeiten, einem festen Einkommen und eine für sie interessante Tätigkeit. Weiterhin wurde nach dem Stellenwert von signifikanten Anderen für den Bildungsverlauf gefragt. Dabei zeigt sich, dass Lehrkräfte fehlende elterliche Unterstützung zum Teil kompensieren können. Insbesondere bei der Praktikumssuche oder durch Beratung zur Schulwahl ist dies der Fall. Auch durch positiven Zuspruch unterstützen Lehrkräfte die Jugendlichen. Dadurch können beschädigte Motivationen wiederhergestellt und das Gefühl der Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Allerdings ist die Voraussetzung, die Hilfe auch anzunehmen. In dieser Arbeit zeigt sich, dass der Grad an zugelassener Hilfeleistung in Zusammenhang mit den Typen steht. Eine aktive Haltung und hohe intrinsische Motivation führt dazu, dass Hilfe durch Lehrkräfte gesucht und angenommen wird. Eine grundsätzlich passive Haltung und geringe intrinsische Motivation führen dazu, dass Hilfe nicht gefordert und somit auch nicht in Anspruch genommen wird. Allerdings können Lehrkräfte auch einen negativen Einfluss haben. So zeigt sich insbesondere in Adels Fall, dass durch Abwertung und rassistische Äußerungen der Lehrkräfte fehlende elterliche Unterstützung nicht kompensiert, sondern verstärkt wird. Neben Lehrkräften wirken auch Peers und Verwandte in dem Bildungsverlauf mit. In Sureshs Fall sind Lehrkräfte weniger von Relevanz als sein Onkel und Freunde. Vor allem Sureshs Onkel unterstützt durch Gespräche, Beratung und macht konkrete Vorschläge. Diese Unterstützung durch den Onkel und auch durch die Lehrkräfte für Adel und Alexander erfährt durch die COVID-19 Pandemie eine Zäsur. Die letzte Forschungsfrage fragt nach dem Einfluss der Pandemie auf den Bildungsverlauf der Jugendlichen. Dabei hat sich gezeigt, dass das Home-Schooling und Homeoffice in allen drei Fällen als stark belastend wahrgenommen wurde. Mit zunehmender Länge und Häufigkeit der Lockdowns wurde die Situation für die Jugendlichen schwieriger und herausfordernder. Finanzielle Sorgen, enger Wohnraum, konflikthafte Familienkonstellationen sowie die Übernahme von Care-Arbeit erschwerten den Jugendlichen in vollem Umfang, dem Unterricht zu folgen. Auch in dieser Situation erhielten die Jugendlichen wenig bis keine Unterstützung, um mit dieser Ausnahmesituation zurechtzukommen. Der gestiegene Leistungsdruck führte bei den Jugendlichen zu einem Gefühl der Überforderung. Insbesondere Adel spricht über die fehlende Unterstützung der Lehrkräfte und wünscht sich mehr emotionale Unterstützung. Die COVID-19 Pandemie wirkt als einschneidendes Moment in den Bildungsbiografien der Jugendlichen. Es zeigt sich, dass Adel, Alexander und Suresh diese Zeit als herausfordernd wahrgenommen haben, sich jedoch unterschiedlich auf den Bildungsverlauf auswirkt. Adel verfolgt weiter ihr Ziel, die Schule mit der Matura abzuschließen und anschließend zu studieren. Das Distance-

Learning und zusätzliche Care-Aufgaben erschweren es ihr jedoch, sich ausreichend auf die anstehenden Aufnahmeprüfungen vorzubereiten. Alexander verfolgte nicht mehr das Ziel, seine Lehre mit der Matura abzuschließen. Er hat diesen Plan verworfen und konzentriert sich darauf, selbst Ausbilder zu werden. Auch Alexander nimmt das Home-Office und Distance-Learning als Belastung wahr. Familiäre Konflikte erschweren es ihm, sich auf die Schule zu konzentrieren. In Sureshs Fall hat die pandemische Belastung Sureshs Situation verschärft. Schon vor Beginn der Pandemie hat Suresh Schwierigkeiten in der Schule. Das Distance-Learning hat in Sureshs Fall den Abbruch des Bildungswegs begünstigt. Die Umstände der Pandemie haben einen Einfluss auf die Lebenssituation der Jugendlichen. Sie wurden vor enorme Herausforderungen gestellt und hatte nicht die Möglichkeit, sich voll und ganz auf die Schule bzw. die Lehre zu konzentrieren.

6. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurden die Bildungsverläufe von Jugendlichen mit wenig elterlichen Unterstützungsressourcen untersucht. Neben der Rekonstruktion der Bildungsverläufe über fünf Wellen hinweg, wurde nach dem Einfluss der Familie und signifikanter Anderer auf den Bildungsverlauf von Jugendlichen gefragt. Auf Grund der eintretenden COVID-19 Pandemie in der fünften Welle, wurde weiterhin nach den Auswirkungen der Pandemie auf die Bildungsbiografien der drei untersuchten Fälle gefragt. Es zeigt sich, dass trotz unterschiedlicher Bildungsverläufe Gemeinsamkeiten in der Ausgestaltung und den Handlungsstrategien bestehen. Mittels der Dokumentarischen Methode wurden die drei exemplarischen Fälle untersucht. Obwohl die Dokumentarische Methode auf eine Typenbildung abzielt, wurde dieser letzte Analyseschritt nicht zur Gänze vollzogen. Auf Grund der geringen Zahl an betrachteten Fällen wurde auf diesen Analyseschritt verzichtet. Allerdings lassen sich Tendenzen von Typen in der Ausgestaltung des Bildungsweges erkennen. So haben sich zwei handlungsstrategische Typen abgezeichnet. Zum einen handelt es sich um einen aktiven Typ, gekennzeichnet durch eine hohe intrinsische Motivation. Dieser Typ weist einen linearen und erfolgreichen Bildungsverlauf auf. Der zweite Typ weist wenig intrinsische Motivation auf. Der Bildungsweg verläuft nicht linear und ist von Misserfolgen geprägt. Auf Grund der geringen Anzahl an Fällen können diese Typen hier nicht validiert werden und stellen letztendlich nur mögliche Tendenzen dar. Um weitreichende Aussagen zu treffen, reicht es nicht nur einzelne Bildungsverläufe zu betrachten. Um überindividuelle Muster zu erkennen und damit Typen zu bilden, ist es notwendig, in weiterer Forschung mit einer größeren Fallzahl die Forschungsergebnisse zu verdichten und weiter zu spezifizieren. Weiterhin hat sich gezeigt, dass der elterliche Beteiligungstyp „Unbeteiligt“, sich für den Bildungsverlauf der Jugendlichen interessiert, jedoch auf Grund struktureller Hürden nur wenig, bis keine Unterstützung leisten können. Die elterliche Aktivität beschränkt sich auf das Kommentieren von Bildungsentscheidungen ohne aktiv Hilfe oder Unterstützung anbieten zu können.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, Jutta, und Rita Nicolai. 2006. Bildung und Herkunft. Aus Politik und Zeitgeschichte: S. 32-38.
- Altreiter, Carina. 2019. *Woher man kommt, wohin man geht: über die Zugkraft der Klassenherkunft am Beispiel junger IndustriearbeiterInnen*. Frankfurt: Campus.
- Altrichter, Herbert, Pocrnja, Gertrud Nagy, und Ursula Mauch. 2015. Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Herausgegeben von Ferdinand Eder Herbert Altrichter Franz Hofmann Christoph Weber Forschungsbericht, Hrsg. Ferdinand Eder, Herbert Altrichter, Franz Hofmann und Christoph Weber, 23–38. Graz: Leykam.
- Andresen, Sabine et al. 2021. Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie: Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe.
- Asbrand, Barbara, Nicolle Pfaff, und Ralf Bohnsack. 2014. Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14: 3–12.
- Astleithner, Franz, Susanne Vogl, und Barbara Mataloni. 2020. 5. Was auch immer du willst – Bildungsaspirationen von Schüler_innen in NMS in Wien. In *Wege in die Zukunft*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 119–146. Göttingen: V&R unipress.
- Astleithner, Franz, Susanne Vogl, und Michael Parzer. 2021. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*.
- Bacher, Johann. 2009. Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In *PIRLS 2006: die Lesekompetenz am Ende der Volksschule ; österreichischer Expertenbericht*, Hrsg. Birgit Suchan, Christina Wallner-Paschon und Claudia Schreiner, 79–101. Graz: Leykam.
- Barboza, Amalia. 2020. *Karl Mannheim*. 2., überarbeitete Auflage. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Barlösius, Eva. 2018. Gesellschaftstheoretische Grundlagen und Potenziale soziologischer Armutsforschung. In *Handbuch Armut: Ursachen, Trends, Massnahmen*, 35–44. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Barlovic, Ingo, Denise Ullrich, Claudia Burkard, Nicole Hollenbach-Biele, und Chantal Lepper. 2022. : Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2022. 38 p.
- Barnes, Barry. 2000. *Understanding agency: social theory and responsible action*. London ; Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Becker, Rolf. 2017a. Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 511–560. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Becker, Rolf, Hrsg. 2017b. *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Becker, Rolf, und Andreas Hadjar. 2011. Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 37–62. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, und Anna Etta Hecken. 2005. Berufliche Weiterbildung - arbeitsmarksoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde, Lehrbuch*, Hrsg. Martin Abraham und Thomas Hinz, 133–168. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beinke, Lothar. 2000. *Elterneinfluß auf die Berufswahl*. Bad Honnef: Bock.

- Bienek, Magdalena. 2015. Soziale Netzwerke als Ressource für den Bildungsweg. Ein Vergleich der egozentrierten Netzwerke leistungsstarker und leistungsschwacher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. In *Auf die Adresse kommt es an: segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*, Hrsg. Aladin El-Mafaalani, Sebastian Kurtenbach und Klaus Peter Strohmeier, 207–226. Weinheim: Beltz Juventa.
- BMBWF. 2019. Vorwissenschaftliche Arbeit. AHS VWA. <https://www.ahs-vwa.at/schueler/impressum> (Zugegriffen: 29. Aug. 2022).
- Bohnsack, Ralf. 2014a. Habitus, Norm und Identität. In *Schülerhabitus*, Hrsg. Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch, 33–55. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bohnsack, Ralf. 2012. Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*, Hrsg. Karin Schittenhelm, 119–153. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bohnsack, Ralf. 2021. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 10., durchgesehene Auflage. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2003. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 5. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2014b. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2013. Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Hrsg. Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl, 241–270. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf, Alexander Geimer, und Michael Meuser. 2018. *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl. 2007. Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Hrsg. Ralf Bohnsack, 9–27. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre, Hrsg. 2010. *Das Elend der Welt*. Gekürzte Studienausg., 2. Aufl. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Bourdieu, Pierre. 2000. „Die biographische Illusion“. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1996. Die Ziele der reflexiven Soziologie. In *Reflexive Anthropologie*, Hrsg. Pierre Bourdieu und Loïc J. D. Wacquant, S. 95–249. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Meditationen: Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten*, Hrsg. Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Sozialer Sinn*. Frankfurt a. M.

- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit: Bourdieu, Pierre, [u.] Jean-Claude Passeron ; Untersuchung zur Soziologie d. Bildungswesens am Beisp. Frankreichs. (Übers. v. Barbara u. Robert Picht. Bearb. v. Irmgard Hartig)*. Hrsg. Irmgard Hartig. Stuttgart: Klett.
- Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller, und Reinhard Pollak. 2012. Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich. In *Soziologische Bildungsforschung*, vol. 52, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 346–373. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bruneforth, Michael, Lorenz Lassnigg, Stefan Vogtenhuber, Claudia Schreiner, und Simone Breit. 2016. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.
- Büchner, Peter, und Anna Brake, Hrsg. 2006. *Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Busse, Susann. 2010. *Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Calmbach, Marc et al. 2020. *Wie ticken Jugendliche? 2020: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Hrsg. Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Diehl, Claudia, Christian Hunkler, und Cornelia Kristen, Hrsg. 2016. *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dombrowski, Rosine, und Heike Solga. 2012. Soziale Ungleichheiten im Schulerfolg – Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. In *(K)eine Bildung für alle, Deutschlands blinder Fleck: Stand der Forschung und politische Konsequenzen*, Hrsg. Michaela Kuhnhenne, Ingrid Miethe und Heinz Sünker, 51-86. Opladen: B. Budrich.
- Ecarius, Jutta. 1996. *Individualisierung und soziale Reproduktion im Lebensverlauf: Konzepte der Lebenslaufforschung*.
- Ecarius, Jutta, und Katrin Wahl. 2009. Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion — Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In *Familie und öffentliche Erziehung*, Hrsg. Jutta Ecarius, Carola Groppe und Hans Malmede, 13–33. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eder, Ferdinand, Herbert Altrichter, Franz Hoffmann, und Christoph Weber. 2015. *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht*. Salzburg und Linz.
- El-Mafaalani, Aladin. 2012. *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emirbayer, Mustafa, und Ann Mische. 1998. What Is Agency? *American Journal of Sociology* 103: 962–1023.
- Engler, Steffani. 2013. Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*, Hrsg. Alexander Lenger, Christian Schneickert und Florian Schumacher, 247–260. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fischer, Ilan et al. 2020. The behavioural challenge of the COVID-19 pandemic: indirect measurements and personalized attitude changing treatments (IMPACT). *Royal Society Open Science* 7: 201131.
- Flecker, Jörg et al. 2017b. *Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt. Teil 2: Forschungsdesign und methodische Überlegungen einer Untersuchung in Wien*. Universität Wien, Institut für Soziologie.

- Flecker, Jörg, und Ulrike Zartler. 2020. 1. Reproduktion von Ungleichheit und Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf Jugendlicher: Thematische und theoretische Rahmung der Untersuchung »Wege in die Zukunft«. In *Wege in die Zukunft*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 13–32. Göttingen: V&R unipress.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Giddens, Anthony. 1984. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge [Cambridgeshire]: Polity Press.
- Gillieron, Gwendolyn, Sevda Can Günes, und Christine Riegel. 2018. Biographien und Positionierung - zur Rekonstruktion subjektiver Möglichkeitsräume in der Migrationsgesellschaft. In *LebensWegeStrategien: familiale Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*, Hrsg. Christine Riegel, Barbara Stauber und Erol Yildiz, 26–35. Opladen: B. Budrich.
- Glaser, Barney G., und Anselm L. Strauss. 2010. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. 5. paperback print. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Haller, Archibald O. 1968. On the Concept of Aspiration. *Rural Sociology* 33: 484–487.
- Heaton, Janet. 2004. *Reworking qualitative data*. London ; Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Heinz, Walter R., Udo Kelle, Andreas Witzel, und Jens Zinn. 1998. Vocational Training and Career Development in Germany: Results from a Longitudinal Study. *International Journal of Behavioral Development* 22: 77–101.
- Helsper, Werner, Rolf-Torsten Kramer, und Sven Thiersch. 2013. Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität - ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In *Dokumentarische Methode: Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen*, Hrsg. Peter Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski und Burkhard Schäffer, 111–140. Opladen Berlin: Budrich.
- Hermes, Michael. 2017. *Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie: Rekonstruktionen an der Schnittstelle zwischen qualitativer Bildungs-, Familien- und Übergangsforschung*. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hill, Nancy E., und Kathryn Torres. 2010. Negotiating the American Dream: The Paradox of Aspirations and Achievement among Latino Students and Engagement between their Families and Schools. *Journal of Social Issues* 66: 95–112.
- Hillmert, Steffen. 2017. Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie, Lehrbuch*, Hrsg. Rolf Becker, 233–256. Wiesbaden: Heidelberg.
- Hitlin, Steven, und Glen H. Elder. 2006. Agency: An Empirical Model of an Abstract Concept. *Advances in Life Course Research* 11: 33–67.
- Huber, Stephan Gerhard, und Helm, Christoph. 2020. Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz.
- Kazepov, Yuri, Ruggero Cefalo, und Ralph Chan. 2020. 2. Die verschiedenen Wege nach der Pflichtschule. Österreich im Vergleich. In *Wege in die Zukunft*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 33–58. Göttingen: V&R unipress.
- Köhler, Sina, und Sven Thiersch. 2014. Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnittperspektive. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14: 33–47.

Köpping, Maria, und Andrea Leitner. 2022. Lerneffekte aus dem Distance Schooling: Strategien zur Vermeidung wachsender Ungleichheit an Wiener Mittelschulen und AHS aus Perspektive der Lehrpersonen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 47: 113–131.

Kracke, Bärbel, und Peter Noack. 2005. Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen. In *Entwicklung in sozialen Beziehungen: Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft, Der Mensch als soziales und personales Wesen*, Hrsg. Beate H. Schuster, Hans-Peter Kuhn und Harald Uhlenndorff, S. 169-193. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Kramer, Rolf-Torsten, und Werner Helsper. 2010. Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Hrsg. Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Kramer, Rolf-Torsten, Werner Helsper, Sven Thiersch, und Carolin Ziems, Hrsg. 2013. *Das 7. Schuljahr: Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.

Kromrey, Helmut, Jochen Roose, und Jörg Strübing. 2016. *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive*. 13., völlig überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Krüger, Heinz-Hermann et al., Hrsg. 2019. *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf: Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Krüger, Heinz-Hermann, Werner Helsper, et al. 2012. Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem: Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15: 327–343.

Krüger, Heinz-Hermann, Aline Deinert, und Maren Zschach. 2012. *Jugendliche und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen: B. Budrich.

Lassnigg, Lorenz. 2015. Das ‚österreichische Modell‘ der Bildungsungleichheit: 60.

Lenger, Alexander, Christian Schneickert, und Florian Schumacher. 2013. Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*, Hrsg. Alexander Lenger, Christian Schneickert und Florian Schumacher, 11–41. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Litau, John, Barbara Stauber, Gabriele Stumpp, Sibylle Walter, und Christian Wissmann. 2015. *Jugendkultureller Alkoholkonsum: riskante Praktiken in riskanten biografischen Übergängen*. Wiesbaden: Springer VS.

Lüdemann, Jasmin. 2020. *Der Weg zur Tänzerin und zum Tänzer: Eine qualitative Längsschnittuntersuchung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lüdemann, Jasmin. 2021. Zum Verhältnis von Habitusreproduktion und -transformation in der Jugendphase – Der fallzentrierte, intraindividuelle Längsschnitt als neue Erkenntnisperspektive. In *Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik*, Hrsg. Juliane Engel et al., 63–79. Verlag Barbara Budrich.

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.

Mannheim, Karl. 1980. *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.

- Maschetzke, Christiane. 2009. Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In *Abitur und was dann?*, 181–228. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Matthies, Hildegard. 2021. Cooling out in der Arbeitswelt: Berufswechsel als Folge eines Mismatch von Habitus und Feld. *Berliner Journal für Soziologie* 31: 415–443.
- Mauthner, Natasha S., Odette Parry, und Kathryn Backett-Milburn. 1998. The Data are Out there, or are They? Implications for Archiving and Revisiting Qualitative Data. *Sociology* 32: 733–745.
- Medjedović, Irena. 2020. Qualitative Sekundäranalyse. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Hrsg. Günter Mey und Katja Mruck, 79–95. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Medjedović, Irena. 2014. *Qualitative Sekundäranalyse: zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, Michael. 2007. Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Hrsg. Ralf Bohnsack, 209–224. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mick, Carola. 2012. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr, 527–541. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moldaschl, Manfred. 2009. Wem gehört das Sozialkapital? In *Change auf Teamebene: multiperspektivische Betrachtungen zu Teams in organisationalen Veränderungsprozessen*, NZZ Libro, Hrsg. Urs Kaegi, Klaus Antons und Urs Kägi, 83–108. Zürich: Verl. Neue Zürcher Zeitung.
- Müller, Hans-Peter. 2014. *Pierre Bourdieu: eine systematische Einführung*. Berlin: Suhrkamp.
- Müller, Walter, und Reinhard Pollak. 2016. Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In *Bildung als Privileg*, Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 345–386. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nagy, Gertrud. 2015. Angst der Mittelschicht vor der Gesamtschule? Ergebnisse einer Fallstudie zu Postings im Standard online. *WISO* 38: 116–131.
- Niemann, Mareke. 2015. *Der „Abstieg“ in die Hauptschule: vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein - ein qualitativer Längsschnitt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael. 2010. Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung* Bd. 2 (2005): Bildungsbiographien und Bildungsverläufe.
- Nohl, Arnd-Michael. 2016. Innovationen in der dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews. *Sozialer Sinn* 17: 329–354.
- Nohl, Arnd-Michael. 2009. *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael. 2017. *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael. 2013. Komparative Analyse. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Hrsg. Ralf Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl, 271–293. Wiesbaden: Springer VS.
- Oberwimmer, Konrad, Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, und Claudia Schreiner. 2019. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.

- Paulus, Wiebke, und Hans-Peter Blossfeld. 2007. Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*: S. 491-508.
- Pelikan, Elisabeth R. et al. 2021. Distance learning in higher education during COVID-19: The role of basic psychological needs and intrinsic motivation for persistence and procrastination—a multi-country study Hrsg. Shah Md Atiqul Haq. *PLOS ONE* 16: e0257346.
- Pohl, Axel, Barbara Stauber, und Andreas Walther, Hrsg. 2011. *Jugend als Akteurin sozialen Wandels: veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien*. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Juventa-Verl.
- Portes, Alejandro, und Julia Sensenbrenner. 1993. Embeddedness and Immigration: Notes on the Social Determinants of Economic Action. *American Journal of Sociology* 98: 1320–1350.
- Pruiskien, Henrik, Katrin Golsch, und Martin Diewald. 2016. Berufliche Aspirationen von Jugendlichen als Ergebnis geschlechtsspezifischer elterlicher Ungleichbehandlung. *Zeitschrift für Familienforschung* 28: 65–86.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2014. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- 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 Schewpe, 17–46. Verlag Barbara Budrich.
- Relikowski, Ilona, Erbil Yilmaz, und Hans-Peter Blossfeld. 2012. Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller. In *Soziologische Bildungsforschung*, vol. 52, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 111–136. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rieder, Irene. 2020. Vorwort. In *Wege in die Zukunft*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 7–12. Göttingen: V&R unipress.
- Rohlf, Carsten. 2011. Die Illusion der Chancengleichheit. Bildungsungleichheit vor dem Hintergrund Pierre Bourdieus Theorie der Sozialen Praxis. In *Bildungseinstellungen*, 69–91. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, Tobias. 2017. Interpersonal influences on educational expectations: New evidence for Germany. *Research in Social Stratification and Mobility* 48: 68–84.
- Salikutluk, Zerrin. 2016. Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration–Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review* 32: 581–592.
- 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. 2012. Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In *Agency: qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*, Edition Soziologie, Hrsg. Stephanie Bethmann, 99–121. Weinheim: Beltz Juventa.

- Schmidt, Andre, und Jörg Flecker. 2020. 7. Zum Umgang mit Berufspraktika – Die Begegnung von NMS-Schüler_innen mit der Arbeitswelt aus einer *Agency*-Perspektive. In *Wege in die Zukunft*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 171–202. Göttingen: V&R unipress.
- Schütze, Fritz. 1983. Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 283–293.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller, und Alejandro Portes. 1969. The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review* 34: 82.
- Solga, Heike. 2013. Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In *Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Bildungssoziologische Beiträge*, Hrsg. Peter A. Berger und Heike Kahlert, 19–38. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Stauber, Barbara, Axel Pohl, und Andreas Walther, Hrsg. 2007. *Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim München: Juventa.
- Thiersch, Hans. 2013. AdressatInnen der Sozialen Arbeit. In *Adressaten, Nutzer, Agency*, Hrsg. Gunther Graßhoff, 17–32. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Thiersch, Sven, Hrsg. 2020. *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. 1. Aufl. Verlag Barbara Budrich.
- Vogl, Susanne, Michael Parzer, Franz Astleithner, und Barbara Mataloni. 2020. 4. Heterogenität am Ende der NMS: Unterschiedliche Ausgangspositionen Jugendlicher. In *Wege in die Zukunft*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 87–118. Göttingen: V&R unipress.
- Vogl, Susanne, Veronika Wöhrer, und Andrea Jesser. 2020. 3. Das Forschungsdesign der ersten Welle des Projekts »Wege in die Zukunft«. In *Wege in die Zukunft*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 59–86. Göttingen: V&R unipress.
- Walther, Andreas. 2015. The Struggle for 'Realistic' Career Perspectives: Cooling-out versus Recognition of Aspirations in School-to-Work- Transitions. 26.
- Wehking, Katharina. 2020. Geflüchtete Jugendliche zwischen subjektiven Bildungsorientierungen und gesellschaftlich begrenzten Berufsoptionen. In *Bildungsorientierungen*, Hrsg. Michael Hermes und Miriam Lotze, 163–185. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wellgraf, Stefan. 2012. *Hauptschüler: zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: Transcript.
- Winkler, Michael. 2012. *Erziehung in der Familie: Innenansichten des pädagogischen Alltags*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Winter, Daniela, Mareke Niemann, Katrin Kotzyba, und Kilian Hüfner. 2019. Dokumentarische Längsschnittforschung: Orientierungen von Schüler*innen exklusiver Schulen in der Spannung von Kontinuität und Transformation. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 20: 91–106.
- Witzel, Andreas. 2000. The Problem-centered Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* Vol 1: Methodical and Empirical Examples.
- Wöhrer, Veronika. 2020. Drei Schritte zurück: Bildungsungleichheit und COVID Hrsg. BEIGEWUM. *COVID-Kaleidoskop* 47–49.
- Zartler, Ulrike, Susanne Vogl, und Veronika Wöhrer. 2020. 6. Familien als Ressource? Perspektiven Jugendlicher auf die Rollen ihrer Eltern bei Bildungs- und Berufsentscheidungen. In *Wege in die Zukunft*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 147–170. Göttingen: V&R unipress.

Zimmermann, Thomas. 2018. Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21: 339–360.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Mixed-Methods-Designs.....8

Abbildung 2: Schematische Darstellung des Möglichkeitsraumes.....17

Abbildung 3: Typen elterlicher Beteiligung an Bildungs- und Berufsentscheidungen37

Anhang

Abstract Deutsch

Der Bildungsverlauf junger Menschen ist ein komplexes Zusammenspiel institutioneller Gegebenheiten, sozialer Herkunft und familiärer Unterstützung sowie die Interpretation dieser Verhältnisse. Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Bildungsverläufe von Jugendlichen und legt den Fokus auf junge Menschen, die in ihren Bildungs- und Berufsentscheidungen auf wenig elterliche Unterstützungsressourcen zurückgreifen können. Unterstützungsressourcen werden dabei im Grad der elterlichen Aktivität, der Familienbeziehung und der Werterhaltung in der Familie gemessen. Es werden Bildungsverläufe rekonstruiert, um eine Binnensicht auf die Strategien von Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit kaum vorhandener elterlicher Unterstützung zu erhalten. Ziel der Arbeit ist es, herauszuarbeiten, welche Strategien die Jugendlichen entwickeln, um ihre Bildungsorientierungen umzusetzen und welchen Einfluss potenzielle signifikante Andere auf den Bildungsverlauf der Jugendlichen haben. Weiterhin wurden die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie mit in die Untersuchung aufgenommen. Für die Beantwortung dieser Fragen wurden in der Analyse die Daten des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ herangezogen. Ausgehend von der letzten Klasse einer Neuen Mittelschule in Wien wurden Jugendliche im Rahmen des Projektes befragt. In fünf Wellen wurden qualitative und quantitative Daten generiert. Für die vorliegende Arbeit wurden drei exemplarische Fälle aus dem qualitativen Sample herangezogen. Anhand der an den Längsschnitt adaptierten Dokumentarischen Methode wurden die Daten ausgewertet. Durch die Dokumentarische Methode wird es möglich, Prozesse der Bildungsorientierungen zu verschiedenen biografischen Zeitpunkten zu rekonstruieren. Dadurch können Kontinuitäten und Transformationen in ihren unterschiedlichen Varianten und Ausprägungen über einen längeren Zeitverlauf aufgedeckt werden. Die Analyse zeigt, dass Jugendliche mit wenig elterlichen Unterstützungsressourcen trotz unterschiedlich verlaufenden Bildungswegen Gemeinsamkeiten aufweisen. Die Eltern der Jugendlichen sind grundsätzlich nicht uninteressiert an dem Bildungsverlauf ihrer Kinder, können jedoch auf Grund verschiedener struktureller Hürden keine umfassende Unterstützung anbieten. Die elterliche Aktivität beschränkt sich auf das Kommentieren von Bildungsentscheidungen. In der Umsetzung der Bildungsorientierungen haben sich zwei handlungsstrategische Tendenzen abgezeichnet. Einerseits zeigt sich, dass Jugendliche eine starke intrinsische Motivation entwickeln und ihre Bildungsorientierungen mit Hilfe von signifikanten Anderen umsetzen können. Wenig eigene Motivation geht mit geringer außerfamiliärer Unterstützung einher und führt in dieser Untersuchung nicht zur Umsetzung der eigenen Bildungsorientierungen.

Abstract English

The educational trajectory of young people is a complex interplay of institutional circumstances, social background and family support as well as the interpretation of these circumstances. This master's thesis examines the educational trajectories of adolescents, focusing on adolescents who have few parental support resources to fall back on. Support resources are measured in the degree of parental activity, family relationships, and family values. The focus of this paper is on adolescents who do not receive support in their educational and career decisions from their parents. Educational trajectories are reconstructed to provide an inward view of adolescents' strategies in dealing with little parental support. The goal of the paper is to identify which strategies adolescents develop to implement their educational orientations and the impact of potential significant others on adolescents' educational trajectories. Furthermore, the impact of the COVID-19 pandemic was included in the study. To answer these questions, the analysis used data from the "Pathways to the Future" research project. Starting with the last grade of a new secondary school in Vienna, adolescents were interviewed as part of the project in a qualitative and quantitative five-year longitudinal design. Three exemplary cases from the qualitative sample were used for this study. The data were analyzed using the documentary method adapted to the longitudinal section. The documentary method makes it possible to reconstruct processes of educational orientations at different biographical points in time. This makes it possible to uncover continuities and transformations in their different variations and manifestations over a longer period of time. The analysis shows that adolescents with few parental support resources have commonalities despite different educational trajectories. The adolescents' parents are not fundamentally uninterested in their children's educational trajectories, but they are unable to provide comprehensive support due to various structural barriers. Parental activity is limited to commenting on educational decisions. Two action-strategic tendencies have emerged in the implementation of educational orientations. On the one hand, it appears that adolescents develop strong intrinsic motivation and are able to implement their educational orientations with the help of significant others. Little intrinsic motivation goes hand in hand with little extrafamilial support and, in this study, does not lead to the implementation of one's own educational orientations.