



universität
wien

MASTERARBEIT/MASTER'S THESIS

Erwachsenwerden in der Hauptstadt Wiener Jugendliche und ihre Zukunftsvorstellungen

verfasst von/submitted by:

Simone Esther Müller-Keplinger, BA

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

Wien, 2018

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

A 066 905

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

Masterstudium Soziologie

Betreut von/Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Jörg Flecker

Mitbetreut von/Co-Supervisor:

Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die mich im Rahmen dieser Masterarbeit begleitet haben.

Ganz besonders möchte ich mich bei Herrn Univ.-Prof. Jörg Flecker und Frau Mag. Dr. Veronika Wöhrer bedanken, die meine Arbeit durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung begleitet haben.

Ich möchte mich auch bei der Steuerungsgruppe des Institutsprojekts „Wege in die Zukunft – Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“ bedanken, die mir die Gelegenheit boten, mich bei diesem wunderbaren Projekt einzubringen. Im Besonderen bei André Schmidt und Barbara Mataloni, die bei organisatorischen Fragen jederzeit zur Verfügung standen.

Weiterhin möchte ich mich bei all den StudienkollegInnen bedanken, die sich ausgiebig Zeit für Diskussionen und Tipps genommen haben, und durch deren Anregungen meine Arbeit kontinuierlich verbessert wurde.

Ein besonderes Dankeschön gilt meiner Mutter Dagmar Eigenstillner, die mich mit viel Geduld moralisch unterstützt und stets ein offenes Ohr für meine Sorgen hatte.

Kurzfassung

Wie stellen sich Wiener SchülerInnen der Neuen Mittelschule (NMS) ihre Zukunft vor? Was sind ihre Ausbildungs-, Berufswünsche und familiären Wünsche? Und vor allem: Gibt es typische, geschlechtsspezifische Muster? Wenn ja, wie sehen diese aus? Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt diese drei Zukunftsbereiche der Jugendlichen zu analysieren. Die Datengrundlage stammt aus der Piloterhebung der Studie des Instituts für Soziologie „Wege in die Zukunft – Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“. Die theoretische Auseinandersetzung geschieht aus der sozialkonstruktivistischen Perspektive auf Geschlecht in Anlehnung an den doing gender Ansatz von Candace West und Don H. Zimmerman, sowie den undoing gender Ansatz von Stefan Hirschauer und den 5 Ebenen der Relevantsetzung von gender von Helga Kotthoff. Für die Piloterhebung wurden 21 SchülerInnen – 16 Burschen und 5 Mädchen - aus drei Abschlussklassen einer Wiener NMS narrativ-biografisch interviewt. Ausgewertet wurden diese mit der qualitativen Themenanalyse nach Ulrike Froschauer und Manfred Lueger. Die Ergebnisse zeigen Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen in den Zukunftsvorstellungen. Vor allem die Berufswünsche und Teilaspekte des zukünftigen Familienlebens sind stark geschlechterstereotypisch geprägt.

Abstract

How do students at “Neue Mittelschule” (“New Secondary Schools”, NMS) see their future? What are their educational and career goals, and their wishes regarding family life? In particular, are there gender typical patterns between boys and girls? The following thesis analyzes these topics based on data from the pilot study “Wege in die Zukunft – Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien” (“Paths to the Future – A Longitudinal Study on the Socialization of Youth in Vienna”) from the Institute of Sociology at the University of Vienna. Both the doing gender approach by Candace West and Don H. Zimmerman, as well as the undoing gender approach of Stefan Hirschauer and Helga Kotthoff’s “5 Ebenen der Relevantsetzung von gender” (“5 Levels of Gender Relevance”) are examined from a social constructivism perspective. The pilot study includes 21 narrative biographic interviews of graduates – 16 boys and 5 girls from a NMS in Vienna – which were analyzed according to Ulrike Froschauer’s and Manfred Lueger’s Themenanalyse. The results show differences between boys’ and girls’ visions of their future, with career goals and aspects of family life being the most strongly influenced by gender stereotypes.

Inhaltsverzeichnis

I.	EINFÜHRUNG	14
1.	Einleitung und Forschungsinteresse	14
2.	Begriffsdefinition.....	16
2.1.	Jugend.....	16
3.	Forschungsstand	18
3.1.	Studien über Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen.....	18
3.2.	Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt – Frauen- und Männerberufe.....	29
3.3.	Frauen- und Männerberufe	32
4.	Das österreichische Bildungssystem	34
4.1.	Die Neue Mittelschule	38
4.2.	Bildungsbeteiligung in Österreich	39
II.	THEORIE	40
5.	Theoretischer Rahmen	40
5.1.	Die soziale Konstruktion von Geschlecht – doing gender	40
5.2.	Berufswahltheorien.....	48
5.2.1.	Rational Choice	49
III.	METHODIK	54
6.	Methodischer Rahmen	54
6.1.	Institutsprojekt „Wege in die Zukunft“	54
6.2.	Sample-Beschreibung	56
6.2.1.	Sozialstatistik der Befragten	56
6.3.	Herausforderungen im Umgang mit Sekundärdaten	57
6.4.	Erhebungsmethode – das narrativ-biografische Interview	59

6.4.1. Der Ablauf des narrativ-biografischen Interviews	60
6.4.2. Auswertungsmethode – die Themenanalyse	62
6.4.3. Die Auswertungsschritte der zwei Varianten der Themenanalyse	63
IV. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	65
7. Beschreibung der Kategorien	65
7.1. Themenkategorie <i>Berufliche Zukunftsvorstellung</i>	66
7.1.1. Konkrete Berufswünsche.....	66
7.1.2. Erwerbsmotive.....	68
7.1.2.1. Intrinsische Erwerbsmotive.....	69
7.1.2.2. Extrinsische und altruistische Erwerbsmotive	69
7.1.2.3. Mischung aus intrinsischer und extrinsischer Erwerbsmotivation.....	71
7.1.3. Wünsche in Bezug auf das zukünftige Berufsleben	71
7.1.3.1. Intrinsische Wünsche	72
7.1.3.2. Extrinsische Wünsche	72
7.1.4. Verworfenene Berufswünsche	73
7.2. Zusammenfassung der Themenkategorie <i>Berufliche Zukunftsvorstellungen</i>	74
7.3. Themenkategorie Zukünftige schulische Ausbildung	76
7.3.1. Schultypen	77
7.3.1.1. Duale Ausbildung (Lehre).....	78
7.3.1.2. Allgemeinbildende Pflichtschule (APS)	78
7.3.1.3. Berufsbildende mittlere Schule (BMS).....	79
7.3.1.4. Berufsbildende höhere Schule (BHS)	79
7.3.1.5. Allgemeinbildende höhere Schule (AHS).....	79
7.3.1.6. Matura und Studium.....	79
7.3.2. Auswahl- bzw. Entscheidungskriterien der SchülerInnen für die schulische Weiterbildung	80

7.3.2.1.	Beeinflussung durch Eltern	80
7.3.2.2.	Beeinflussung durch Geschwister	80
7.3.2.3.	Beeinflussung durch peer group oder gleichaltrige Verwandte	81
7.3.2.4.	Beeinflussung durch die Schulleistungen	82
7.3.2.5.	Beeinflussung durch die örtliche Nähe der Schulen	82
7.3.2.6.	Unwissenheit über die Bildungslandschaft in Österreich und im Ausland	82
7.3.2.7.	Wissen über die Bildungslandschaft in Österreich	83
7.4.	Zusammenfassung der Themenkategorie <i>Zukünftige schulischen Ausbildung</i>	84
7.5.	Themenkategorie <i>Zukünftiges Familienleben</i>	85
7.5.1.	Herkunftsfamilie	85
7.5.2.	Familiengründung und Kindererziehung	86
7.5.3.	Geschlechtsneutrale Vorstellungen von Kindererziehung	87
7.5.4.	Geschlechterstereotype Vorstellung von Kindererziehung	88
7.5.5.	Zukünftiges Familienleben	89
7.6.	Zusammenfassung der Themenkategorie <i>Zukünftiges Familienleben</i>	89
7.7.	Themenkategorie <i>Stereotype Geschlechterbilder der Jugendlichen</i>	90
7.7.1.	Die Rolle von Burschen und Mädchen innerhalb der Herkunftsfamilie und in der Freizeit	90
7.7.2.	Traditionelle Rollenverteilung innerhalb der Herkunftsfamilie	91
7.7.3.	Moderne Rollenverteilung innerhalb der Herkunftsfamilie	92
7.8.	Zusammenfassung der Themenkategorie <i>Stereotype Geschlechterbilder</i>	92
V.	ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT	94
8.	Zusammenfassung der Ergebnisse	94
VI.	QUELLENVERZEICHNIS UND ANHANG	98
9.	Quellenverzeichnis	98

9.1. Primärliteratur.....	98
9.2. Sekundärliteratur	101
9.3. Online-Quellen	103
9.4. Abbildungen	105
10. Anhang.....	105
10.1. Gesprächsleitfaden.....	105
10.2. Sozialstatistik-Fragebogen.....	108
10.2.1. Ausgewählte Variablen aus der Sozialstatistik der befragten SchülerInnen sowie Berufswünsche und zukünftige Schulbildung	111

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der SchülerInnen bzw. der Eltern, die im Ausland geboren sind und der Schülerinnen mit österr. Staatsbürgerschaft; Angabe in absoluten Zahlen.....	57
Tabelle 2: Übersicht der Bildungsabschlüsse der Väter; Angabe in absoluten Zahlen	57
Tabelle 3: Übersicht der Bildungsabschlüsse der Mütter; Angabe in absoluten Zahlen	57
Tabelle 4: Ober- und Subkategorien der Themenanalyse nach Froschauer und Lueger.....	65
Tabelle 5: Konkrete Berufswünsche der befragten Mädchen	66
Tabelle 6: Konkrete Berufswünsche der befragten Burschen	66
Tabelle 7: Zukünftige schulische Ausbildung der Mädchen.....	77
Tabelle 8: Zukünftige schulische Ausbildung der Burschen	77
Tabelle 9: Ausgewählte Variablen aus dem Sozialstatistikfragenbogen sowie Berufswünsche und zukünftige Schulbildung, Originaltabelle erstellt von Chan Ralph, Kompek Magdalena und Mueller-Keplinger Simone.....	111

Abbildung 1: Bildungssystem Österreich;	37
---	----

Abbildung 2: Schematische Darstellung des Mixed Method Designs des Institutsprojektes ..	55
--	----

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
AK Wien	Arbeiterkammer Wien
AMS	Arbeitsmarktservice
APS	Allgemeine Pflichtschule
BAKIP	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BMB	Bundesministerium für Bildung
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BORG	Bundesoberstufenrealgymnasium
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
FMS	Fachmittelschule
HAK	Handelsakademie

HASCH	Handelsschule
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
I. Nr.	Interviewnummer
IHS	Institut für höhere Studien
IFES	Institut für empirische Sozialforschung
KMS	Kooperative Mittelschule
NMS	Neue Mittelschule
PTS	Polytechnische Schule
WAFF	Wiener ArbeitnehmerInnen-Förderungsfonds
WMS	Wiener Mittelschule
SORA	Institute for Social Research and Consulting

I. EINFÜHRUNG

1. Einleitung und Forschungsinteresse

Die Zukunft von Jugendlichen, die schulischen und beruflichen Wünsche, Chancen oder Lebensplanungen sind stets ein relevantes Thema in der Politik und in der Öffentlichkeit, besonders in Verbindung mit einer geschlechterreflektierten Perspektive.

Das Institut für Soziologie in Wien startete im Jahr 2016 eine Längsschnittstudie mit dem Ziel, anhand junger Menschen neue Erkenntnisse über die Gegenwartsgesellschaft zu gewinnen. Die Studie „Wege in die Zukunft – Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“ entstand in Kooperation mit dem Stadtschulrat für Wien, der Arbeiterkammer Wien (AK), dem Sozialministerium und dem Wiener ArbeitnehmerInnen-Förderungsfonds (WAFF).

Die Besonderheiten dieses Projektes sind erstens, dass die SchülerInnen während der ersten Befragung die *Neue Mittelschule (NMS)* besuchten, einen neuen Schultyp in Österreich, der im Jahr 2012 eingeführt wurde und im Schuljahr 2015/2016 alle Hauptschulen ablöste. In diesem kurzen Zeitraum haben sich erst wenige Forschungsprojekte¹ mit der *NMS* befasst; vor allem nicht in dem Umfang, wie diese Längsschnittstudie. Zweitens beinhaltet das Forschungsdesign qualitative sowie quantitative Methoden mit dem Ziel, die SchülerInnen in den Fokus der Erhebung zu rücken, mit diesen zusammenzuarbeiten und sie als Expertinnen ihrer eigenen Lebenswelt zu betrachten. Mithilfe von Schulspaziergängen konnten die SchülerInnen den InterviewerInnen die Schule aus ihrer Sicht zeigen. Weiters fanden teilnehmende Beobachtungen durch das ForscherInnenteam während der Unterrichtsstunden und in den Pausen statt sowie narrativ-biografische Interviews und Onlinebefragungen aller Abschlussklassen von ca. 50 NMS in Wien. Die jährliche Hauptbefragung wird durch kleinere Befragungen und gegebenenfalls mit weiteren Erhebungsmethoden ergänzt, dies ist auch wichtig, um den Kontakt mit den SchülerInnen über die Jahre aufrechtzuerhalten. Eine weitere Besonderheit zeigt sich in der Vielfältigkeit der Themen, die von den Jugendlichen

¹ bspw. die Elternbefragung zur NMS durch das Institut für empirische Sozialforschung (IFES) in Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) oder die Evaluationsberichte der NMS in Auftrag des Bundesministeriums für Bildung (BMB)

angesprochen werden, und an dem sich jährlich ändernden Fokus. Das Institutsprojekt bietet daher eine große Menge an Daten für wissenschaftliche Arbeiten und Studien.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit gilt den Zukunftsvorstellungen dieser jungen Menschen mit besonderem Fokus auf ihrer Berufs- und Ausbildungswahl und den möglichen geschlechtsspezifischen Mustern. Die zentralen Fragen des Forschungsvorhabens lauten:

- ❖ *Welche Zukunftsvorstellungen haben Jugendliche der NMS, insbesondere welche Ausbildungs- und Berufswünsche haben sie?*
- ❖ *Gibt es typische, geschlechtsspezifische Muster? Wenn ja, welche?*

Für die Arbeit wurden die Daten der Pilotstudie 2016 zur Analyse herangezogen. Die 21 Schülerinnen und Schüler aus dieser Studie befanden sich während der Erhebung in der Abschlussklasse der NMS, in der 8. Schulstufe. Dies ist ein besonderer Zeitpunkt und eine spezielle Situation im Leben dieser Jugendlichen, denn sie befinden sich am Übergang in einen neuen Lebensabschnitt. Sie müssen Entscheidungen treffen, die mitunter ihr ganzes weiteres Leben bestimmen werden und die bspw. SchülerInnen, die eine *Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)* besuchen, in diesem jungen Alter nicht treffen müssen. Im Vordergrund stehen die Fragen: Wie soll der schulische und demnach auch der berufliche Weg weitergehen? Welche Schulen kann ich mit meiner Schulleistung besuchen? Welche Schule oder Ausbildung ist die richtige Wahl für meinen Berufswunsch?

Die Analyse bezieht sich auf 4 Themenkategorien: zukünftiger Berufswunsch, zukünftige schulische Ausbildung, zukünftiges Familienleben und stereotype Geschlechterbilder. Diese vier Kategorien werden allgemein und hinsichtlich einer geschlechterreflektierenden Perspektive untersucht. Besonders von Interesse sind die Berufs- und Ausbildungsvorstellungen der SchülerInnen. Das zukünftige Familienleben wurde als Themenkategorie mit in die Analyse einbezogen, da nicht nur die Produktionsarbeit (Erwerbsarbeit mit Bezahlung), sondern auch die Reproduktionsarbeit (unbezahlte Arbeit), wie Haushaltsarbeit, Kindererziehung etc., ein wichtiges Thema ist und die Geschlechterperspektive hierbei mitunter eine tragende Rolle spielt. Das Ziel der Arbeit ist vor allem die geschlechtsspezifischen Muster in den einzelnen Kategorien von den Mädchen und Burschen festzumachen und herauszufinden, in welchen Bereichen diese am stärksten bzw. am schwächsten vorhanden sind. Das Besondere an dem vorliegenden Forschungsvorhaben ist, dass den Jugendlichen aufgrund der Erhebungsmethode (narrativ-biografische Interviews) viel Zeit und Raum gegeben wurde, über ihr Leben, ihre Zukunftsvorstellungen und Berufswünsche

und andere wichtige Lebensbereiche zu erzählen, und somit die subjektiven Empfindungen und Einstellungen der Jugendlichen analysiert werden können.

Die vorliegende Forschungsarbeit besteht aus 5 Teilen: Der erste Teil (I) ist eine Einführung in das Forschungsthema. Dies beinhaltet den Forschungsstand, die Definition des Terminus *Jugend*, das österreichische Bildungssystem, im Besonderen die *Neue Mittelschule* sowie die Bildungsbeteiligung in Österreich. Der zweite Teil (II) behandelt die theoretische Einbettung dieser Arbeit, worin die sozialkonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht (*doing gender*) sowie Berufswahltheorien vorgestellt werden. Der dritte Teil (III) ist die methodische Einbettung, hier werden die Erhebungsmethode *narrativ-biografische Interviews*, die Auswertungsmethode *Themenanalyse nach Froschauer und Lueger* und die Studie „Wege in die Zukunft – Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“ vorgestellt. Der vierte Teil (IV) besteht aus der Samplebeschreibung und den Analyseergebnissen dieser Abschlussarbeit und im fünften Teil (V) werden die Ergebnisse in Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur zusammengefasst.

2. Begriffsdefinition

Der Begriff „Jugend“ spielt in dieser Arbeit eine wichtige Rolle. Die befragten SchülerInnen sind zwischen vierzehn und sechzehn Jahre alt und befinden sich in dieser besonderen Lebensphase der Jugend. Doch was heißt Jugend? Wie wird dieser Begriff definiert und wie hat sich dieser historisch verändert? Diese Fragen werden im folgenden Kapitel diskutiert.

2.1. Jugend

Alltagssprachlich ist *Jugend* eine Phase zwischen Kind- und Erwachsensein und mit biologischen und psychologischen Veränderungen verbunden. Diese Erklärung ist für die sozialwissenschaftliche Jugendforschung nicht ausreichend und bedarf einer genaueren Definition. In der Soziologie wird *Jugend* als Lebenslage bzw. Lebensphase in Verbindung mit „*gesellschaftlichen Bedingungen des Heranwachsens*“ (Scherr 2009, S. 17) gesehen. Probleme und Verhaltensweisen von Jugendlichen stehen in Zusammenhang mit gesellschaftlichem Druck und Opportunitäten.

Wichtige Schritte für ein modernes Verständnis des Jugendbegriffes waren die Einführung der allgemeinen Schulpflicht, die Berufs- und Hochschulausbildung und vor allem die Erkenntnis,

dass sich Jugendliche autonom entfalten sollen, ohne die ständige Kontrolle von Institutionen und Familie.

In der Soziologie werden mehrere Punkte in die Definition des Jugendbegriffes einbezogen:

❖ *Aktivitäten des Erwachsenenalters haben sich nach hinten verschoben*

Ältere soziologische Arbeiten definierten das Ende der Jugendphase mit dem Start in die Erwerbstätigkeit, mit der Familiengründung beziehungsweise mit dem 25. Lebensjahr (erste Hälfte des zweiten Lebensjahrzehntes). Jedoch hat sich die Ausbildungsdauer im Laufe der Zeit verlängert, die Familiengründung hat sich weiter nach hinten verschoben und so auch das Ende der Jugendphase.

❖ *Unterschiedliche Übergänge lösen traditionelle Übergangskriterien ab*

Der Eintritt ins Erwachsenenalter ist nicht mehr klar abgegrenzt, dafür finden mehrere zeitlich unterschiedliche Übergänge von der Jugendphase ins Erwachsenenalter statt. Dazu gehören unter anderem folgende Ereignisse: das Ende der Pubertät, die (ökonomische) Abnabelung von den Eltern, Schul- und Berufsabschlüsse von Erstausbildungen, oder das Beziehen einer eigenen Wohnung. Die offenere gesellschaftliche Umgangsweise mit Sexualität seit den 1960er Jahren und die Lockerung der Freizeitgestaltung lösten weitere Übergangskriterium von der Jugend- in die Erwachsenenphase auf.

Die Jugendphase ist geprägt von typischen Problemen. Die Jugendlichen lösen sich von ihrer Herkunftsfamilie, müssen sich den schulischen und beruflichen Herausforderungen und Entscheidungen stellen, die meist für ihr weiteres Leben maßgebend sind. Weiters ist die Jugendphase eine Mischung aus beginnender Selbstständigkeit und Abhängigkeit von Eltern und Institutionen. Verhaltensmuster von Jugendlichen können in der Soziologie als „Versuche verstanden werden, die damit verbundenen Unsicherheiten und Spannungen lebenspraktisch zu bewältigen“ (Scherr 2009, S. 29). Jugendlichen stehen hierbei ungleiche Ressourcen zur Verfügung und sie werden mit kulturellen, geschlechts- und milieuspezifischen Erwartungen konfrontiert. (vgl. Scherr 2009, S. 17 ff.)

Die Jugend ist ein schwieriger Lebensabschnitt. Erik H. Erikson (1988, 1991) entwickelte die Konzeption der *Jugend als Moratorium*, eine psychosoziale Sichtweise auf die Identitätsbildung von Jugendlichen. Er sieht die Jugendphase als Krise an, in der man durch Experimentieren und trotz Orientierungsproblemen langsam seine Rolle und Identität in der Gesellschaft findet. Das psychosoziale Moratorium ist die Übergangsphase zwischen Jugend

und Erwachsenenalter, in der sich die eigene Lebensgestaltung und unter anderem die kulturelle und politische Lebensweise entwickeln und in der es den Jugendlichen gestattet ist, mehrere Identitäten auszuprobieren, bis die richtige gefunden wurde. (vgl. Breitenbach 2007, S. 183)

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist bedeutend, dass Jugend als eine Lebensphase mit Veränderung, Konfrontation, Erwartungen, ungleichen Chancen in vielerlei Hinsicht begriffen wird. Weiters ist wichtig anzumerken, dass sich die Mehrheit der befragten Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 16 Jahren näher an der Kindheitsphase als an der Erwachsenenphase befindet und folglich noch nicht lange der Jugendphase zuzuordnen ist.

3. Forschungsstand

Als Basis für die Darstellung des Forschungsstandes wurden forschungsrelevante Studien aus dem deutschen Raum gewählt, die sich mit den Zukunftsvorstellungen und den damit zusammenhängenden geschlechtsspezifischen Mustern von Mädchen und Burschen beschäftigen. Zusätzlich wird noch ein Überblick über die Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt gegeben und darüber, welche Gegenmaßnahmen von Wirtschaft und Politik eingesetzt werden.

3.1. Studien über Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen

Zu Beginn werden drei großangelegte Studien vorgestellt: Die vom SINUS-Institut (2016) in Deutschland konzipierte Lebensweltanalyse von Jugendlichen (2016) und das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel (ABEP) vom Institute for Social Research and Consulting (2011-2013). Eva Heckl, Cèline Dörflinger und Andrea Dorr (KMU-Forschung) untersuchten im Auftrag des AMS 2007 die Wünsche und Erwartungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an das Wiener Arbeitsmarktservice (AMS). Danach ergänzen zwei kleiner angelegte Studien den Forschungsstand: Stefan Wellgraf (2008-2009) beschäftigte sich mit Berliner HauptschülerInnen und deren Übergang von der Hauptschule in das Berufs- und Ausbildungssystem. Sieglinde Rosenberger und Birgit Sauer untersuchten von 2007 bis 2009 den Verlauf und die Veränderungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Pläne, Einstellungen und Erwartungen zu den Themen Bildungswege, Familie und Beruf.

Das SINUS-Institut in Deutschland erforschte in seiner Jugendstudie „Wie ticken Jugendliche 2016?“ die Lebenswelten von 72 jungen Menschen im Alter von 14 bis 17 Jahren in

Deutschland und bietet einen Überblick über aktuelle Werte, Einstellungen und Wünsche von Jugendlichen. Diese Studie wurde 2008 und 2012 schon einmal durchgeführt und wiederholte sich 2016 zum dritten Mal, jedes Mal mit neuen InterviewpartnerInnen. 2016 waren die Themen: digitale Medien und digitales Lernen, Mobilität, Umweltschutz, Klimawandel und kritischer Konsum, Liebe und Partnerschaft, Glaube und Religion, Geschichtsbilder, Nation und nationale Identität, Flucht und Asyl. Das Methodenrepertoire ist vielfältig. Neben den qualitativen Interviews wurden auch schriftliche und fotografische Dokumentationen der Jugendlichen in die Analyse miteinbezogen. Das SINUS-Institut ist aufgrund seiner „Milieuforschung“ bekannt, und unter Anwendung dieses Konzeptes und der Analyse der Daten wurde schon 2008 ein Lebenswelt-Modell konzipiert und in den Studien 2012 und 2016 einer Überprüfung unterzogen. (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 8 ff.)

Aus der Jugendstudie 2016 ging hervor – wie auch in den Jugendstudien zuvor (2008 und 2012) –, dass *die Jugend* nicht existiert, sondern unterschiedliche lebensweltliche Differenzen von Jugendlichen.

Ein Schwerpunkt dieses Projektes ist der Bereich Zukunft. Konkret ist hierbei von Interesse, wie die Jugendlichen in den einzelnen Lebenswelten in die Zukunft blicken, wie sie später einmal leben möchten und welche Ängste, Hoffnungen und Sorgen die jungen Menschen haben. Die Analyse hat – wie auch in den Vorgängerstudien – gezeigt, dass sich die Alltagswelt der Jugendlichen in drei Grundorientierungen unterscheiden lässt: traditionell, modern und postmodern. Die Grundorientierungen wurden in der Studie folgendermaßen definiert: Eine traditionelle Orientiertheit ist mit Werten der „Sicherheit und Orientierung“ verbunden, eine moderne Orientierung ist mit Werten charakterisiert, die nach „Haben und Zeigen“ sowie „Sein und Verändern“ streben, und die postmoderne Orientierung zeigt Werte, die sich mit „Machen und Erleben“ und „Grenzen überwinden“ beschreiben lassen. Dieser drei Grundorientierungen sind jedoch nicht getrennt voneinander zu verstehen, und scheinen in den Aussagen der Jugendlichen immer wieder zusammenhängend auf.

Die Lebensweltanalyse 2016 zeigte, dass die folgenden sieben Lebenswelten zu den vorherigen Studien sehr ähnlich geblieben sind: *die Konservativ-Bürgerlichen, die Sozialökologischen, die Expeditiven, die Adaptiv-Pragmatischen, die experimentalistischen Hedonisten, die materialistischen Hedonisten* und die *prekären* Jugendlichen. In Bezug auf die Zukunftsvorstellung, sind unter den Lebenswelten folgende ausgewählte Unterschiede ersichtlich: Die *konservativ-bürgerlichen* Jugendlichen wünschen sich Berufe, die mit Sicherheit und Abgesichertsein verbunden sind. Meist sind sie sehr geschlechtertypisch und

traditionell. Das Wissen über die verschiedenen Berufsmöglichkeiten fehlt oft, weshalb Jugendliche sich meist an etablierten Berufen orientieren. Die Berufe sollen auch möglichst planbar und absehbar sein. Die Eltern spielen eine wichtige Rolle in der Entscheidungsfindung der SchülerInnen. Diese Jugendlichen wollen nicht nur eine Familie gründen, sondern sehen dies als zu erreichende Leistung im Leben. Sie streben ein anständiges, harmonisches Leben ohne Not an. Die *adaptiv-pragmatischen* Jugendlichen messen dem zukünftigen Beruf eine große Bedeutung, da man ihn lange ausüben will. Der Beruf soll Spaß machen, aber ein sicherer Arbeitsplatz und ein gutes Einkommen haben mehr Priorität. Sie wünschen sich ein schönes Zuhause, eine nette Familie und ein geordnetes Leben. Jugendliche, die den *prekären* Lebenswelten zugeordnet wurden, verfügen meist nur über wenig Selbstvertrauen und Stärke, und haben die Befürchtung, dass sie sich in der Zukunft auch „durchboxen“ werden müssen. Sie sind gekennzeichnet durch fehlendes Wissen über Ausbildungsoptionen gepaart mit einem pessimistischen Charakter, aber auch partiell unrealistisch optimistisch und aufstiegsorientiert. Orientierung zur Berufsentscheidung wird oft von massenmedialen Repräsentationen beeinflusst. Die Gründung einer eigenen Familie ist von großer Bedeutung. Die *materialistischen Hedonisten* wünschen sich sozialen Aufstieg und einen guten Beruf. Sie wollen früh finanziell unabhängig sein, früh eine Familie gründen und folgen dem bürgerlichen Lebenstraum. Für ihre Kinder wünschen sie sich eine liebevolle Erziehung und ein besseres Umfeld. Die Jugendlichen träumen von einem luxuriösen Leben, wobei die Mädchen bodenständiger denken. Sie streben einen sicheren Ausbildungsberuf mit gutem Verdienst an. Der Traumberuf bleibt meist nur ein Traum. Die *experimentalistischen Hedonisten* planen ihre Zukunft nicht so detailliert wie die Jugendlichen der vorherigen Kategorien. Sie lassen alles auf sich zukommen und ihnen ist wichtig, dass keine Langeweile aufkommt. Familiengründung und Partnerschaft haben zwar eine zentrale Bedeutung, aber dürfen nicht zu einengend sein. Im Beruf ist Selbstentfaltung wichtiger als Karriere, dasselbe gilt im privaten Bereich. Die Berufswünsche sind kreativ und von Selbstständigkeit und möglichst wenig Druck durch die Führungsebene gekennzeichnet. Der Einstieg ins Berufsleben ist für diese Jugendlichen noch weit entfernt, da diese oft länger dauernde Ausbildungen anstreben. Die *Sozialökologischen* legen sich noch nicht auf einen Beruf fest und gehen davon aus, dass ihnen viele Türen offenstehen. Wichtig ist ihnen, dass der zukünftige Beruf anspruchsvoll und sinnstiftend ist und man „etwas bewegen“ kann. Karriere und eine gute Bezahlung sind hintergründig. Sie hoffen auf Herausforderungen im Leben und deshalb auf vielseitige Berufswege. Ein guter Schulabschluss gehört dazu und der Blick in die Zukunft ist optimistisch. Bevor eine Familiengründung bevorsteht, wollen diese Jugendlichen noch viel Lebenserfahrung sammeln.

Die *expeditiven* Jugendlichen stehen der Zukunft offen gegenüber und beobachten in ihrem Umfeld, dass eine berufliche Karriere mit den Charaktereigenschaften wie Eigeninitiative, Originalität und Unkonventionalität erreichbar ist. Diese Jugendlichen genießen Unterstützung durch das Elternhaus und haben gute Kontakte. Einen guten Beruf auszuüben, ist ihnen sehr wichtig. Dieser muss aber auch mit Spaß und Freiheiten verbunden sein. Die Frage ist meist nicht, ob sie in der Zukunft einen Job finden, sondern eher für welchen sie sich entscheiden sollen und ob dieser auch lange genug interessant bleibt. Eine Partnerschaft und eine eigene Familie zu haben ist für diese Jugendlichen nicht zentral.

Zusammengefasst bestehen große lebensweltliche Differenzen in Hinblick auf die Zukunftsvorstellungen der befragten Jugendlichen der SINUS-Studie. Es ist jedoch offensichtlich, dass bei den bildungsaffineren Jugendlichen öfters ein optimistischer Blick in die Zukunft beobachtet wird als bei den bildungsschwächeren jungen Menschen. Ängste lassen sich in unterschiedlichen Bereichen festmachen. Während manche Jugendliche existentielle Ängste erleben, verbinden andere ihre Ängste mit der Lebensplanung und -umsetzung und machen sich Sorgen, ob sie ihre Ziele auch so umsetzen können, wie sie es sich wünschen. (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 37 ff.)

Das Insitute für Social Research and Consulting (SORA) Wien startete 2011 mit der Längsschnittstudie „Wohin gehst du?“ das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel (ABEP). In der ersten Erhebungswelle wurden österreichweit ca. 4000 Schülerinnen und Schüler der achten Schulstufe Hauptschule befragt. Inhalt des Panels waren Ausbildungs- und Berufspläne, Zukunftsaussichten und die Inanspruchnahme und Bewertung schulischer und privater Berufsorientierungsangebote. Die zweite Welle erfolgte 2012 mit 1800 Jugendlichen und die dritte Welle 2013 mit 1300 Jugendlichen. Mittels telefonischer Interviews wurden die ProbandInnen über die Umsetzung ihrer Ausbildungspläne nach der Hauptschule, das Erleben der Übergangsphase und über ihre Ziele und Motive befragt. Das Panel wurde mit zwölf qualitativen Einzelinterviews ergänzt und beschäftigt sich mit den ersten zwei Jahren nach der Hauptschule.² Die SchülerInnen waren zwischen 14 und 16 Jahre alt.

Statistisch geht aus der Studie hervor, dass zwei Jahre nach Abschluss der Hauptschule 46 % der SchülerInnen in eine BHS oder AHS übergegangen sind, jedoch ca. einem Viertel der Übertritt in eine AHS erst nach einem einjährigen Besuch einer BHS gelang, 36 % waren 2013 in einer Lehrausbildung, 15 % besuchten eine BMS, 1 % eine PTS oder FMS und 2,6 % waren in keiner Ausbildung, wovon 0,4 % bereits arbeiteten und 2,2 % keiner Erwerbstätigkeit

² Die Hauptschule wurde von der Neuen Mittelschule bzw. der Kooperativen Mittelschule abgelöst.

nachgingen. Weiters wurde unter anderem beobachtet, dass Phasen ohne Ausbildung nach der Pflichtschule zunehmen, aufgrund der Schulleistung und einschneidender Erlebnisse, wie bspw. der Tod eines Angehörigen, Krankheit von SchülerInnen oder der Verlust der Arbeit eines Elternteils. Jede/r fünfte Jugendliche/r änderte das Ausbildungsvorhaben, und vier von zehn Jugendlichen ihre Berufswünsche. Die Pläne von Ausbildung variierten stark nach Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern und Migrationshintergrund. Schülerinnen wechselten nach der Hauptschule häufiger in eine höhere Schule mit Matura als Schüler. Die niedrigste Bildungsaspiration zeigen Burschen, deren Eltern keine Matura aufweisen. Für Übertrittschancen in andere Bildungsinstitutionen sind die Schulleistungen maßgebend: Prozentual strebten 93 % der befragten Mädchen und Burschen mit guter Schulleistung nach Abschluss der Hauptschule den Besuch einer höheren Schule an und 84 % hatten dieses Vorhaben erreicht. Nach den zwei Jahren befanden sich noch 80 % in einer höheren Schule (AHS bzw. BHS). Unter den Jugendlichen mit einer niedrigen Schulleistung planten 35 % den Besuch einer PTS, 21 % den Übergang in eine BMS, 13 % unmittelbar den Einstieg in eine Lehre und 10 % den Start einer Erwerbstätigkeit. Ein Jahr nach Abschluss der Hauptschule besuchten 61 % eine PTS bzw. absolvierten einen Lehrberuf und 27 % besuchten eine BMS. Im zweiten Jahr waren es 62 % der SchülerInnen, die eine Lehre absolvieren, 19 % besuchten eine mittlere Schule, 11 % haben den Einstieg in eine höhere Schule geschafft und 4,5 % absolvierten keine Ausbildung und hatten auch keine berufliche Anstellung. Die Entscheidung für die zukünftige Ausbildung beruht zum Großteil auf den Fähigkeiten, Interessen und Motivationen der SchülerInnen (85 %). Berufsorientierungsmaßnahmen spielen hierbei keine zentrale Rolle, eher sind das private Umfeld sowie die örtliche Nähe der Ausbildungsstätte wichtige Entscheidungsfaktoren. Unterstützung ist besonders am Ende der Hauptschule, bei Jugendlichen mit ausbildungslosen Phasen sowie anschließend notwendig. Die Jugendlichen geben an, dass der Rückhalt innerhalb der Familie groß ist, vor allem in den Familien der Kinder mit niedriger Bildungsaspiration. Hier wollen die Eltern einen Bildungsabstieg der Kinder besonders entgegenwirken.

Ein Bildungsaufstieg im Vergleich zu den Eltern gelang nur 24 % der SchülerInnen. Mädchen sind bei einem Bildungsaufstieg öfters vertreten als die Burschen. Die unterschiedlichen Übergänge wirken sich auch unterschiedlich auf die Persönlichkeit der Jugendlichen aus: Die SchülerInnen mit einem schwierigen bzw. problematischen Übergang und schlechten Erfahrungen haben weniger Selbstvertrauen und sind mehr von Pessimismus geprägt als die SchülerInnen, deren Ausbildungspläne reibungslos verlaufen sind. Im Gesamten betrachtet

sieht die Mehrheit der Jugendlichen optimistisch in die Zukunft und glaubt an eine Aufwärtsmobilität ihrerseits. (vgl. SORA 2014, S. 4 ff.)

Eva Heckl, Cèline Dörflinger und Andrea Dorrs Studie (2007) „Analyse der KundInnengruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund am Wiener AMS Jugendliche“ beschäftigt sich zum einen mit den Erwartungen und Wünschen der Jugendlichen an die Beratung des Wiener Arbeitsmarktservice (AMS) und zum anderen mit den arbeitsmarktrelevanten Merkmalen und Parametern dieser Jugendlichen. Für die Erhebung wurden qualitative sowie quantitative Forschungsmethoden eingesetzt. Die qualitativen Methoden bestehen aus der Dokumentenanalyse, der teilnehmenden Beobachtung sowie den Interviews mit ExpertInnen und BeraterInnen. Die quantitativen Methoden bestehen aus der sekundärstatistischen Analyse und der Primärerhebung. Den Kern der Analyse bilden die 265 persönlichen Befragung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund – davon sind 171 männlich und 94 weiblich. (vgl. Heckl et al. 2007, S. 1 ff.)

Die Ergebnisse zeigten, dass die Berufswünsche stark geschlechtskonform und traditionell ausgerichtet sind. Mädchen tendieren zu Berufen im Bereich Gesundheit sowie Körper- und Schönheitspflege, zu kaufmännischen Berufen und zu Tätigkeiten im Handel. Burschen bevorzugen Handwerksberufe, insbesondere in technischen Arbeitsbereichen. Auffallend ist, dass vor allem männliche Jugendliche teils unrealistische Berufsziele haben, die mit ihrer bisherigen Ausbildung nicht ausgeübt werden können. Heckl et al. stellen darüber hinaus fest, dass sozial besser gestellte Jugendliche – mit und ohne Migrationshintergrund – öfters von ihren Eltern zum AMS begleitet werden als sozial Schwächere. Das daraus resultierende Problem für sozial schwächere Mädchen und Burschen ist eine Überforderung und Orientierungslosigkeit in den Weiterbildungsmöglichkeiten. Ein Nachteil für junge Mädchen mit Migrationshintergrund kann der von den Eltern ausgeübte Druck sein, sich konform zu verhalten. Konformität bedeutet in diesen Fällen unter anderem Einschränkungen in der Berufswahl bzw. ein Verbot von (bestimmten) Weiterbildungen etc. (vgl. Heckl et al. 2007, S. 33 ff.)

Im Folgenden wird die Studie „Hauptschüler – zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung“ von Stefan Wellgraf vorgestellt, in der er sich mit der Reproduktion von Machtverhältnissen in Zusammenhang mit Verachtung im Alltag beschäftigt. Nach Wellengraf sind in Deutschland

„die Begriffe ‚Hauptschule‘ und ‚Hauptschüler‘ (...) seit einigen Jahren mit einer Fülle von negativen Assoziationen (...) Und in vielen Medienberichten erscheinen Hauptschüler als bildungsresistent, gewalttätig und moralisch verwahrlost. Hauptschüler werden gesellschaftlich missachtet, gedemütigt und ausgegrenzt.“ (Wellgraf 2012, S. 9)

In seiner Studie beschäftigte er sich mit 18 Berliner HauptschülerInnen, in den Bezirken Wedding, Neukölln und Lichtenberg. In Anwendung der Methode der ethnografischen Feldforschung begleitete Wellgraf die SchülerInnen eineinhalb Jahre lang, von 2008 bis 2009. Die SchülerInnen befanden sich zu Beginn der Studie in der letzten Schulstufe der Hauptschule und am Ende der Studie hatte sie die Schule schon ein paar Monate abgeschlossen. Die Feldforschung bestand aus der Teilnahme am Unterricht, bei Ausflügen und Feiern und auch aus Treffen mit SchülerInnen in ihrer Freizeit. Zusätzlich führte Wellgraf Interviews „Schuldirektoren, Lehrern und Sozialarbeitern verschiedener Berliner Hauptschulen“³ (Wellgraf 2012, S 13). Als Vergleichsgruppe begleitete er zwölf gleichaltrige Jugendliche, die ein Gymnasium in Berlin-Lichtenberg besuchten. Diese traf er seltener und unregelmäßiger als die HauptschülerInnen. In seiner Studie widmete er sich auch den Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen und diese Ergebnisse werden nun im Folgenden vorgestellt. Für die Untersuchung wählte Wellgraf den konzeptuellen Zugang des *Possible-Selves-Model* nach Hazel Markus und Paula Nurius (1990). Diese unterschieden zwischen dem: 1.) idealen Selbst (would like to become), 2.) möglichen Selbst (might become) und dem 3.) zu vermeidenden Selbst (afraid of becoming). Nach Wellgraf sind die Identitätsprozesse, die junge Menschen im schulischen und beruflichen Übergang erleben, mit den Vorstellungen und Erwartungen der eigenen Zukunft verknüpft, welche aufgrund vergangener Erfahrungen und momentaner Situationen konstruiert werden. Deshalb ist die Frage „Wer bin ich?“ oft mit der Frage „Was möchte ich werden?“ kombiniert. Wellgraf bearbeitet die Themen Zukunftsträume, Zukunftswege und Zukunftsängste der SchülerInnen und macht darauf aufmerksam, dass die Analyse von Zukunftsvorstellungen die Verschränkung zwischen Identitätsbildungsprozessen und Prozessen der Reproduktion von Ungleichheiten verdeutlicht und eine aufschlussreiche Sicht darauf bietet. Ein Grund dafür ist, dass gesellschaftliche Strukturen Wege und Optionen für Jugendliche erschweren, oder sogar Türen verschließen.

Die Zukunftsträume der Jugendlichen sind geprägt von bescheidenen Wünschen und einer gesicherten Existenz. Der Beruf sollte Sicherheit bieten, mit einem festen Einkommen

³ Aus der Beschreibung des Samples geht nicht eindeutig hervor, ob und wie viele der befragten Erwachsenen Männer bzw. Frauen waren.

verbunden sein und Spaß machen. Die Familienmitglieder sollten einander lieben und viel Zeit miteinander verbringen. Die Berufswünsche sind: Bankkauffrau, Hotelfachfrau, Polizist, Krankenschwester bzw. -pflegerin, Koch, Computerprogrammierer, KFZ-Mechaniker etc. Die meisten SchülerInnen orientieren sich dabei an den Eltern und Verwandten. Ein paar wenige wollen weiter zur Schule gehen, die Matura (Abitur) abschließen und mit einem Studium beginnen. Die HauptschülerInnen haben vor allem Wünsche, die ihnen überwiegend verwehrt bleiben werden: eine gute und sichere Arbeitsstelle, ein stabiles Familienleben und ökonomische Sicherheit.

Die Zukunftswege wurden von Wellgraf einige Monate, nachdem die SchülerInnen die Hauptschule verließen, erhoben. Diese sind geprägt von Misserfolgen, ihre Zukunftsträume zu verwirklichen. Die unter anderem schon in der Schule erfahrene Demütigung bestärkt die Unsicherheit der SchülerInnen, die Stigmatisierung durch die Gesellschaft und die fehlenden ökonomischen Mittel, und fördert die Angst vor der Zukunft.

Die Zukunftsängste äußern sich hierbei in *drei Formen des Unheimlichen*. 1.) Angst vor beruflichem Scheitern (Hartz IV, Jobcenter etc.), 2.) Angst vor sich selbst, sich in einer hoffnungslosen beruflichen Situation zu finden und sich dieser fügen zu müssen, 3.) Angst vor dem Unvorhersehbaren, vor Schicksalsschlägen, die das Leben und die Existenz negativ beeinflussen.

Wellgraf schreibt als Abschluss, dass die Schüler schon bei ihren bescheidenen Wünschen an das Limit ihrer Möglichkeiten stoßen, da sie Ängsten und Selbstzweifel gegenübergestellt werden. Die Identität der Jugendlichen ist angeschlagen. Dies äußert sich in deren Denken, Fühlen und Handeln in Form einer gestörten Selbst- und Fremdwahrnehmung von Angst, Wut, Aggression, versperrten Wahloptionen und einer Einschränkung der eigenen Handlungsgabe. (vgl. Wellgraf 2012, S. 105 ff.)

Sieglinde Rosenberger und Birgit Sauer untersuchten von 2007 bis 2009 in ihrer qualitativen Paneluntersuchung „Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration?“ den Verlauf und die Veränderungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Pläne, Einstellungen und Erwartungen zu den Themen Bildungswege, Familie und Beruf.

Für die Untersuchung wurden 92 Jugendliche drei Jahre lang begleitet (2007 bis 2009). Davon besuchten im ersten Erhebungsjahr 2007 70 SchülerInnen die Abschlussklassen drei verschiedener Kooperativer Mittelschulen (KMS) und 22 SchülerInnen die zweite Klasse einer

Handelsakademie (HAK). Die HAK-SchülerInnen hatten den Übergang bzw. die Entscheidungsphase für eine Ausbildung schon hinter sich und die KMS-SchülerInnen noch vor sich. Das Sample enthält in etwa gleich viele Schüler (31) wie Schülerinnen (39) der KMS, und doppelt so viele Mädchen (14) wie Burschen (8), die die HAK besuchen. Die Erhebungsmethoden bestanden aus Gruppendiskussionen und Einzelinterviews, in denen die Meinungen, Einstellungen und Wünsche der Jugendlichen über die zukünftige Ausbildung und zum familiären Leben erhoben wurden. Zusätzlich wurden Telefoninterviews geführt und aufgrund der Panelmortalität wurden Informationen und Daten über den Bildungsstand von „verschwundenen“ Jugendliche über MitschülerInnen in Zusammenhang mit Auskünften über das Arbeitsmarktservice bezogen. (vgl. Rosenberger und Sauer 2009, S. 3 ff.)

Zum Thema Bildungs- und Berufspläne der KMS-SchülerInnen zeigt sich unter anderem folgendes Bild: Die Mehrzahl der Jugendlichen der KMS strebten eine Lehrausbildung an (41 %), wobei diese gleich viele Buben wie Mädchen vorhatten. Den Übergang in eine höhere Schule (AHS/BHS) planten 34 % – mehr Buben als Mädchen. Den Besuch einer BMS planten 34 %, hierbei sind mehr Mädchen als Buben vertreten. (vgl. Rosenberger und Sauer 2009, S. 50). Das Geschlecht beeinflusst stark die Berufswünsche. In der Studie nannten Mädchen klassische Frauenberufe, wie Friseurin, Einzelhandelskauffrau etc., und die Burschen klassische Männerberufe mit technischem Fokus. Die Buben gaben öfters höher qualifizierte Berufe an, obwohl diese den Anschein erweckten, schlechter über Berufswege informiert zu sein als die Mädchen. Die Berufswünsche dieser Schülerinnen und Schüler spiegeln die Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt wider. Weiters zeigt sich, dass die Eltern einen großen Einfluss auf den Berufswunsch der Kinder haben, und der Berufswunsch auch vom Bildungshintergrund der Eltern abhängig ist. Beeinflusst werden die Entscheidung für eine Ausbildung durch Verwandte oder Bekannte, die diesen Beruf bereits ausüben, eigenes Interesse, die Berufsschnuppertage oder Wünsche der Eltern. Der Übergang in eine höhere Schule stellt die Jugendliche vor eine große Hürde und endet oft in Resignation. Die SchülerInnen, die die Aufnahme in eine höhere Schule bestanden haben, erzählten von der Sorge, den Anforderungen nicht gerecht werden zu können – im Laufe der Studie zeigt sich, dass diese Sorgen nicht unbegründet sind. Auch die Lehrstellensuche erweist sich als große Hürde für die KMS-SchülerInnen. Die SchülerInnen geben an, dass die Eltern weiterführende Schulausbildungen begrüßen würden, vor allem damit sie zukünftig bessere Berufschancen als sie selbst hätten. Die Bildungs- und Berufspläne der SchülerInnen der HAK zeigen, dass deren Ausbildungsziele höher sind als die der SchülerInnen der KMS; fast alle wollen nach der Matura die Universität besuchen. Unter den HAK-SchülerInnen hatten die Buben konkrete

Berufswünsche und die Mädchen nicht, aber sie konnten Berufsrichtungen nennen, die sie interessierten. Die HAK-SchülerInnen entscheiden sich öfters für eine Ausbildung aufgrund ihrer eigenen Interessen und Fähigkeiten bzw. Neigungen als die KMS-SchülerInnen und nannten auch Spaß und seltener Geld als wichtige Kriterien für die zukünftige Erwerbsarbeit. Auch die Eltern der HAK-SchülerInnen wollen, dass ihre Kinder zukünftig bessere Berufe haben als sie selbst. Die Jugendlichen verspüren diesen Wunsch der Eltern weitgehend als Druck.

Zu den Bildungs- und Berufsverläufen der Jugendlichen sind folgende Besonderheiten erkennbar: Bei der Hälfte der KMS-SchülerInnen lief der Bildungsweg nicht wie geplant. Die tatsächlichen Bildungswege zeigten sich als niedriger als die geplanten. Zu Beginn der Befragung gaben mehr Burschen an, eine höhere Schule besuchen zu wollen, aber tatsächlich konnten mehr Mädchen dieses Vorhaben umsetzen. Ebenso war es mit dem Plan, eine BMS zu besuchen, den mehr Burschen als Mädchen verfolgten, aber mehr Mädchen als Burschen realisieren konnten. Der Erfolg bei der Lehrstellensuche war für die Buben ein wenig höher als bei den Mädchen. Die Berufswünsche änderten sich bei den Burschen in den zwei Jahren öfters als bei den Mädchen, meist aufgrund von Misserfolgen in der Schule oder im privaten Bereich (bspw. Verletzungen). Bei den HAK-SchülerInnen lässt sich zu den Bildungs- und Berufsverläufen sagen, dass die Hälfte (6) der Schülerinnen die HAK (14) nach der zweiten Klasse abgebrochen haben und entweder mit einer Lehrlingsausbildung begonnen haben (2), die Schule wechselten (2) oder arbeitslos waren (2), ein Mädchen war nicht mehr aufzufinden und eines musste die dritte Klasse wiederholen. Von den acht Buben besuchte 2009 nur einer die vierte Klasse der HAK, vier wiederholten die dritte Klasse, einer wechselte die Schule, einer war arbeitslos und einer unauffindbar. (vgl. Rosenberger und Sauer 2009, S. 31 ff.)

Zum Thema Berufstätigkeit und Familienwünsche haben die Jugendlichen folgende Wünsche und Meinungen: Alle befragten Jugendlichen wollen zukünftig heiraten und eine Familie gründen. Sämtliche Mädchen der KMS sowie der HAK sprachen von einem berufsorientierten Leben, jedoch auch geprägt von traditionellen Geschlechterbildern. Buben und Mädchen geben an, dass der Fokus der Aufgaben der Frauen bei der Kindererziehung und bei der Haushaltsführung liegt, während den Buben die Ernährer-Rolle zugeteilt wird. Die KMS-Mädchen akzeptieren die Zuteilung zur Heimarbeit, während die Mädchen der HAK eine geteilte Hausarbeit mit den Buben fordern. Nur ein wenig mehr als die Hälfte der Buben stellten sich eine erwerbstätige Frau vor, und die meisten dann nur in Teilzeitarbeit (vgl. Rosenberger und Sauer 2009, S. 72 ff.)

Zusammengefasst nennen Rosenberger und Sauer folgende fünf Punkte als zentrale Ergebnisse:

1. Die eigentliche Berufsorientierung beginnt erst nach der Pflichtschule, 2. Das eigene Netzwerk ist für die Jugendlichen beruflich von Bedeutung, 3. Die vielen Weichenstellungen im österreichischen Bildungssystem sind für die Bildungswege der Jugendlichen nicht förderlich, 4. Die Jugendlichen haben traditionelle Vorstellungen vom eigenen Familienleben und von der Vereinbarkeit von Familie und Beruf – Buben stärker als Mädchen, 5.) Es besteht kein Zusammenhang zwischen Religionszugehörigkeit, Migrationshintergrund und dem Berufswunsch. Religion ist wichtig für die Identität der Jugendlichen, aber nicht für die Berufs- und Bildungsentscheidungen (mit Ausnahme des muslimischen Kopftuches). (vgl. Rosenberger und Sauer 2009, S. 73ff)

Die vorgestellten Daten und Befunde zeigen, dass nach wie vor eine geschlechterbezogene Segregation, also eine Trennung zwischen den Geschlechtern im Schul- und Bildungsbereich, sowie in Folge verschiedenste Benachteiligungen am Arbeitsmarkt zu beobachten sind. Es zeigen sich geschlechtsspezifische Differenzierungen bei der Ausbildungs- und Berufswahl, welche soziale Ungleichheiten im Erwerbsleben fördern und zu ungerecht verteilten Aufstiegs- und Erfolgchancen zwischen Frau und Mann führen. Obwohl Frauen am Bildungs- und Arbeitsmarkt genauso teilhaben wie Männer, kann man derzeit von einer Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau im Arbeits- und Bildungsbereich nicht ausgehen. (vgl. Riegraf 2015, S. 11 ff.)

Der Staat versucht durch Maßnahmen – wie *Gender Mainstreaming* – der Ungleichheit entgegenzuwirken. *Gender Mainstreaming* ist eine Strategie zur Gleichstellung der Geschlechter und im Bundesverfassungsgesetz in Österreich verankert. Der Zweck dieser Strategie ist einerseits Chancengleichheit und Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern zu stärken und andererseits Diskriminierung aufgrund von Geschlecht abzubauen. Seit dem Jahr 2000 ist eine nachhaltige Umsetzung in allen politischen Bereichen verpflichtend. 1995 wurde in allen österreichischen Schulen das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in den Lehrplänen durch das Bildungsministerium integriert. Die Schule bietet hier als Institution den Schülerinnen und Schülern breite Kompetenzen. Die Jugendlichen sollen sich kritisch mit Geschlechterstereotypen und deren Auswirkung auseinandersetzen. (vgl. bmb.gv.at (c)) Neben der theoretischen Auseinandersetzung im Unterricht mit Themen zu Diversität oder Gender, werden im Schul-

und Bildungsbereich auch praktische Maßnahmen eingesetzt, um Geschlechterstereotypen entgegenzuwirken. Der Girls‘ Day bzw. Boys‘ Day sind Initiativen, worin Buben und Mädchen jeweils Berufe nähergebracht werden, die vom anderen Geschlecht dominiert werden.

3.2. Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt – Frauen- und Männerberufe

Der soeben vorgestellte Forschungsstand zeigt, dass Jugendliche ihre weiterführende Ausbildung geschlechtsspezifisch wählen. Dies reflektiert den bestehenden Arbeitsmarkt, der nach wie vor stark in Männer- und Frauenberufe geteilt ist. Die starre und dominante Geschlechtersegregation scheint trotz der Normalität von Erwerbstätigkeit und Bildungsbeteiligung der Frauen und dem Abbau von Zugangsbarrieren in der Arbeitswelt auch heute noch vorhanden zu sein. Zwar sind Verbesserungen erkennbar, aber von einer Auflösung kann noch lange keine Rede sein. Eher sind Verschiebungen in neue Formen und auf andere Ebenen existent. Geschlechtersegregation ist daher eng mit sozialer Ungleichheit verbunden, sie „... reproduziert Geschlechterunterschiede und ist damit sowohl Ursache wie auch Wirkung von Benachteiligungen von Frauen im Erwerbsleben.“ (Leitner und Dibiasi 2015, S. 44)

Die Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt liegt sowohl in vertikaler als auch in horizontaler Form vor. Mit vertikaler Geschlechtersegregation sind unterschiedliche Positionierungen eines Berufes am Arbeitsmarkt gemeint und mit horizontaler Geschlechtersegregation Berufe auf gleicher Ebene, mit unterschiedlichen Arbeitsinhalten bzw. -bereichen. Zentral ist, dass die Geschlechtersegregation bei niedrig qualifizierten Berufsbereichen stärker ist als bei höher qualifizierten. Dies zeigt eine Studie von Irene Prix, in der sie unter anderem die geschlechtsspezifische Segregation in verschiedenen Bildungslevels untersuchte. Die Ergebnisse zeigten, dass die Trennung in typische Frauen- und Männerberufe im niedrigeren Bildungslevel dominanter ist als im höheren Bildungslevel. Diskrepanzen geschlechtsspezifischer Muster können nach Prix mit der Macht der „... gender norms and the continuing class bias in education.“ (Prix 2012, S. 653) zusammenhängen.

Birgit Riegraf ging den Gründen der anhaltenden Geschlechtertrennung sowie der Resistenz gegen die Durchmischung der Geschlechter in der Arbeitswelt nach. Anzumerken ist, dass bei dem starren Phänomen der Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt nicht nur das Problem besteht, Frauen in Männerberufe zu integrieren, sondern auch Männer in Frauenberufe, trotz öffentlicher Programme, wie beispielsweise „Mehr Männer in Kitas“ oder „Boy’s‘ Day“, des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Deutschland. Für Riegraf ist die allgemein schlechtere Bezahlung in Frauenberufen ein Grund für die schleppende

Integration der Männer in diese Berufe (Gender Pay Gap) (vgl. Riegraf 2015, S. 16). Ähnlich langsam läuft teilweise die Integration der Frauen in Männerberufe. Ursachen sind für Riegraf unter anderem eingesetzte Strategien der Politik, die in die falsche Richtung gehen und Geschlechterstereotype eher bestärken als schwächen. Sie nennt ein Beispiel aus den 1990er Jahren, wobei die Idee darin lag, berufliche Arbeitsinhalte den Fähigkeiten von Frauen und Männern anzupassen, indem Charaktereigenschaften, die als typisch männlich und weiblich angesehen wurden, nach außen hin überbetont wurden. Das Ziel war, durch angepasste Arbeitsanforderungen Frauen bzw. Männer automatisch in verschiedene Berufe zu integrieren. Beispielsweise wurde für die Position im Management der Führungsstil mit Eigenschaften wie Kommunikationsbereitschaft und soziale Kompetenz ergänzt; Eigenschaften, die den Frauen zugeschrieben wurden. Die Annahme war, dass diese „Änderung“ automatisch einen Bedarf an Managerinnen herbeirufe und damit der Geschlechtersegregation entgegengewirkt werden kann. Nach Riegraf griffte diese Art der Strategie:

„... gesellschaftliche Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder auf und betonte die Kongruenz zwischen Arbeitsinhalten und Geschlechterkonstruktionen, was keinen grundlegenden strukturellen und nachhaltigen Auflösungsprozess der geschlechterbezogenen Grenzziehungen nach sich zog“ (Riegraf 2015, S. 17).

Das Beispiel zeigt, dass politische Strategien zur Verbesserung der Gleichstellung von Männer und Frauen am Arbeitsmarkt, oftmals nicht an der tatsächlichen Ursache des Problems ansetzen, sondern nur an der Oberfläche.

Um eine numerische Vorstellung der Arbeitsmarktsituation von Frauen und Männern in verschiedenen Bereichen zu erhalten, wird in weitere Folge der *Gleichstellungsindex Arbeitsmarkt* vorgestellt.

Das WIFO⁴ hat 2015 in Zusammenarbeit mit dem AMS einen *Gleichstellungsindex Arbeitsmarkt* konzipiert, um die Stellung von Frauen und Männern am Arbeitsmarkt zu analysieren. Dieser Index bündelt 30 beeinflussende Indikatoren aus den vier Bereichen Arbeit, Einkommen, Bildung und Familie. Der aggregierte Index ermöglicht einen Überblick der Gleichstellung sowie der geschlechtsspezifischen Unterschiede am Arbeitsmarkt in Österreich in allen neun Bundesländern. Zum einen werden mithilfe des Gesamtindex alle vier genannten Themenbereiche miteinbezogen, und zum anderen auch getrennt voneinander analysiert. Das

⁴ Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung

Themenfeld umfasst die Einkommens- und Beschäftigungsperspektiven, die Aus- und Weiterbildungsstruktur und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf von Frau und Mann. Die vier Themenbereiche beinhalten folgende Schwerpunkte und Indikatoren:

❖ *Arbeit*

Zugangs- und Verbleibchancen zum bzw. am österreichischen Arbeitsmarkt; quantitative Merkmale der Erwerbsarbeit. Der Index dazu setzt sich aus den Teilbereichen Beschäftigungsintegration, Segregation, Arbeitszeit, berufliche Position und Arbeitslosigkeit zusammen.

❖ *Einkommen*

Einkommenssituation in unterschiedlichen Lebensabschnitten mit Lohnunterschieden in verschiedenen Branchen und Berufen. Der Index beinhaltet die Teilgebiete Einkommen, Einkommen bei Berufseintritt und Niedriglohn.

❖ *Bildung*

In diesem Bereich sind die Schwerpunkte geschlechtstypische Unterschiede im Bildungsniveau, in der Weiterbildungstendenz sowie beim Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben. Der Index besteht aus den Aspekten Ausbildungsstruktur der Bevölkerung, Weiterbildung sowie Übergang in Beschäftigung.

❖ *Familie*

Hier sind die Themen rund um die Karenz eingebunden (Dauer, Auswirkung auf Einkommen) und dazugehörend die Auswirkung der Teilnahme am Arbeitsmarkt von Müttern und Vätern mit Kindern (unter 15 Jahre) zugeordnet. Der Index setzt sich zusammen aus Karenz, Einkommen, Arbeit und Familie.

Der Gleichstellungsindex setzt sich aus 30 Variablen zusammen. Die Analyseergebnisse werden in Prozentzahlen dargestellt, wobei eine höhere Prozentzahl auch eine höhere bzw. bessere Gleichstellung von Frauen zu den Männern am Arbeitsmarkt widerspiegelt.

Die quantitative Analyse des Gleichstellungsindex Arbeitsmarkt zeigt, dass Frauen in Österreich (2013) bei den vier Themenbereichen zusammen 70 % der Männerwerte erreichen. Dies zeigt eine geschlechtsspezifische Ungleichheit am Arbeitsmarkt, im Speziellen im

Themenbereich Familie, hier erreichen die Frauen nur 38 % des Männerwertes. Ausschlaggebend dafür ist vor allem die geringe Teilhabe der Männer an der Kinderkarenz, sodass Frauen Einbußen im Einkommen und in den Beschäftigungsbedingungen erleben. Generell wurden Einkommensunterschiede festgestellt, worin der Frauenwert bei 67 % lag, beim Themenbereich Arbeit bei 81 %, insbesondere im Zusammenhang mit der Arbeitszeit und dem Innehaben von Leitungspositionen. Höhere Frauen-Prozentwerte zeigen sich beim Thema Bildung, hier erreichen Frauen 118 % der Männerwerte, im Speziellen bei Hochschulabschlüssen und in Weiterbildungspartizipation.

Die Gleichstellung von Mann und Frau am Arbeitsmarkt unterscheidet sich auch in den einzelnen Bundesländern. In Tirol und Vorarlberg ist die Gleichstellung am niedrigsten und somit die Stellung der Frau am Arbeitsmarkt am stärksten benachteiligt. In Wien ist das Verhältnis zwischen den Geschlechtern am ausgewogensten (80 %), vor allem aufgrund des urbanen Raums mit vielfältigeren Angeboten der Kinderbetreuung und der hohen Anzahl an öffentlichen Bediensteten.

Der Studie zufolge sind geschlechtstypische Unterschiede in der Arbeitsmarktstellung von Frauen und Männern dort stark ausgeprägt, wo der Arbeitsmarkt dominant segregiert ist; die Ungleichheiten zum Nachteil von Frauen sind in den Arbeitsmarkt Bereichen am höchsten, in denen Frauen überrepräsentativ sind.

Den Studien zufolge besteht auch heute noch eine große Differenz zwischen den Geschlechtern am Arbeitsmarkt. Doch wann spricht man von einem Frauenberuf und wann von einem Männerberuf? Im nächsten Unterkapitel werden die geschlechtsspezifischen Berufsfelder für Österreich vorgestellt.

3.3. Frauen- und Männerberufe

Andrea Leitner und Anna Dibiasi (IHS⁵) analysierten 2015 in ihrer Arbeit „Frauenberufe – Männerberufe. Ursachen und Wirkungen der beruflichen Segregation in Österreich und Wien“ die Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt in Österreich. Die Daten stammen aus der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung der Statistik Austria. Die Berufe werden hierbei nach der internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO) von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) kategorisiert. Die aktuelle Klassifikation lautet ISCO 08 bzw. für Österreich ÖISCO 08.

⁵ Institut für höhere Studien

Das ISCO-Berufsklassifikation ist ein viergliedriges Hierarchiesystem mit numerischen Kennzahlen: Ganz oben befinden sich zehn Berufshauptgruppen (0 – 9), eine Stufe drunter befinden sich 43 Berufsgruppen (01 – 96), darunter 130 Berufsuntergruppen (011 – 962) und ganz unten 436 Berufsgattungen (0110 – 9629) (vgl. Leiter und Dibiasi 2015, S. 51 und Statistik Austria (c)).

Leiter und Dibiasi beschäftigen sich unter anderem mit der Konzentration und Segregation der Berufe und analysierten den Frauenanteil in den 30 am stärksten besetzten Berufsgruppen. „Dies bildet also einen Ausschnitt der 59 Berufe der Segregationsberufsklassifikation, die für diese Analyse aus Zweistellern und Dreistellern der ISCO-08-Berufsklassifikation gebildet wurde, und erfasst 79% aller Beschäftigten.“ (Leiter und Dibiasi 2015, S. 64) Aus der Analyse ging hervor, dass Berufe mit einem Frauenanteil unter 10 % (sieben Berufe) größtenteils technische oder Handwerksberufe mit Lehr-, BMS-Abschluss oder Maturaabschluss sind, aber auch Fahrzeugführerinnen wie Lokomotive, LKW, Busse usw. sowie Arbeiterinnen am Bau. Dies sind 20 % aller Erwerbstätigen und 35 % der erwerbstätigen Männer. Berufe mit einem Frauenanteil von 12 % bis 33 % sind ebenso stark technisch geprägt. Dazu zählen, mit steigendem Frauenanteil: Informations- und Kommunikationstechniker; HilfsarbeiterInnen im Bergbau, Bau und Transport; Führungskräfte in Produktion; Vertriebs- und EinkaufsagentInnen; naturwissenschaftliche AkademikerInnen; BedienerInnen stationärer Anlagen; Führungskräften im kaufmännischen Bereich; Berufe im Nahrungsmittel-, Holz-, Bekleidungsverkauf. Einen Frauenanteil von 36 % bis 66 % weisen folgende Berufe, in aufsteigender Reihenfolge auf: Fachkräfte in der Landwirtschaft; BetriebswirtInnen, HauswartInnen und HauswirtschaftsleiterInnen; KöchInnen; JuristInnen, SozialwissenschaftlerInnen und Kulturberufe; juristische, sozialpflegerische Fachkräfte; Lehrkräfte im Sekundarbereich, KellnerInnen und BarkeeperInnen. Ein Frauenanteil zwischen 71 und 85 % betrifft Sekretariatsfachkräfte und Fachkräfte im Bereich Finanzen; Verkaufskräfte in Handelsgeschäften, Bürokräfte in Finanz, Rechnungswesen, Statistik; Allgemeine Büro- und Sekretariatskräfte; Betreuungsberufe und Gesundheitswesen, Krankenpflege- und Geburtshilfefachkräfte. Frauendomänen – mit einem Männeranteil unter 11 % – beziehen sich auf Lehrkräfte im Primar- und Vorschulbereich sowie auf Reinigungspersonal und Hilfskräfte. (vgl. Leiter und Dibiasi 2015, S. 64)

Leiter und Debiassi resümieren, dass nicht nur eine asymmetrische Aufteilung von Männern und Frauen auf Berufe existiert, sondern auch eine Konzentration der Frauen auf weniger Berufsbereiche als bei Männern. Frauen sind in den Berufsbereichen wie Pflege, Erziehung,

Reinigung sowie einfachen Bürotätigkeiten vermehrt vertreten und Männer in technischen Bereichen und Handwerksberufen. (vgl. Leiter und Dibiasi 2015, S. 95)

Wie sieht die Geschlechterverteilung im österreichischen Bildungswesen aus? Welche Schulen bzw. welchen Ausbildungsweg besuchen mehr Mädchen und welchen mehr Burschen? Für welchen Schulweg entscheiden sich Mädchen und Burschen nach der Pflichtschule? Diese Fragen werden im nächsten Kapitel behandelt.

4. Das österreichische Bildungssystem

Am Anfang dieses Kapitels erfolgt die Beschreibung des Bildungswesens in Österreich. Im Anschluss wird die *Neue Mittelschule* umfassender vorgestellt und abschließend die Bildungsbeteiligung in Österreich dargelegt.

Das österreichische Schulsystem wird vom Bund geregelt. Aufgaben werden vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung⁶ übernommen. In Österreich ist der Kindergarten nicht Bestandteil des Schulsystems. Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr dürfen freiwillig einen Kindergarten besuchen. Verpflichtend ist der Besuch eines Kindergartens erst ab dem vollendeten fünften Lebensjahr.

Die allgemeine Schulpflicht dauert in Österreich neun Jahre und startet mit dem vollendeten sechsten Lebensjahr mit der *Primarstufe*. Die *Primarstufe* ist für jedes Kind eine vierjährige Volksschule. Kinder, die in ihrem sechsten Lebensjahr die Schulreife noch nicht besitzen, besuchen vor der Volksschule eine Vorschule. Die Schulreife wird von den jeweiligen Volksschulen anhand von Tests geprüft. Kinder mit speziellen sonderpädagogischen Bedürfnissen können entweder eine *Sonderschule* oder eine integrativ geführte Klasse einer *Volksschule* absolvieren. Das Ziel in der Volks- und Sonderschule ist den Schülerinnen und Schülern eine umfassende Allgemeinbildung zu vermitteln.

Für den Besuch der *Sekundarstufe I* gibt es zwei Möglichkeiten: die *Neue Mittelschule* oder die Unterstufe einer *allgemeinbildenden höheren Schule*. Beide Schulformen haben eine Dauer von vier Jahren. SchülerInnen einer *Sonderschule* können diese bis zur achten Schulstufe besuchen. Die Fächer der *AHS-Unterstufe* und *Hauptschule* sind in den ersten beiden Schuljahren (fünfte und sechste Schulstufe) die gleichen, ebenso im Realgymnasium in der

⁶ Früher: Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

siebenten und achten Schulstufe. Die *AHS* bietet drei Unterstufenformen mit verschiedenen Schwerpunkten an:

- ❖ Das *Gymnasium* mit Latein und einer zweiten lebenden Fremdsprache oder Griechisch ab der Oberstufe;
- ❖ Das *Realgymnasium* mit mathematischem bzw. naturwissenschaftlichem Fokus; Latein oder eine zweite lebende Fremdsprache ab der Oberstufe;
- ❖ Das *wirtschaftskundliche Realgymnasium* mit Latein oder einer zweiten lebenden Fremdsprache; Chemie, Wirtschaftskunde, Psychologie und Philosophie gehören ab der Oberstufe schwerpunktmäßig zum Lehrplan.

Die Sekundarstufe II beginnt mit der neunten Schulstufe, diese ist für die meisten SchülerInnen das letzte verpflichtende Schuljahr. Dieses Schuljahr kann man in jeder weiterführenden vierjährigen Oberstufe, oder in einer einjährigen *Polytechnischen Schule* erwerben. Eine weitere Alternative für den Besuch des neunten Pflichtschuljahres ist das autonome Projekt *Fachmittelschule (FMS)*, das in Verbindung mit der *Polytechnischen Schule* in neun Wiener Gemeindebezirken in Kooperation mit den jeweiligen Mittelstufenschulstandorten *NMS* und *AHS* gestaltet wurde. Die Schule bietet eine einjährige Orientierungsphase, worin SchülerInnen vier von acht Fachbereichen wählen dürfen, um sich anschließend in der Spezialisierungsphase auf einen Bereich zu konzentrieren. Zusätzlich können die Jugendlichen Ergänzungsmodule absolvieren.⁷

Mit dem Ende der Schulpflicht besteht die Möglichkeit, eine *berufsbildende* oder eine *allgemeinbildende* Schulform zu wählen. Die Berufsausbildung kann entweder durch eine *Lehrlingsausbildung*, durch eine *berufsbildende mittlere (BMS)* oder *berufsbildende höhere Schule (BHS)* absolviert werden. Die *BMS* gibt es in ein- bis vierjähriger Form; die *BHS* in meist fünfjähriger Form, diese wird mit einer Reife- bzw. Diplomprüfung abgeschlossen. Mit dieser Prüfung erhalten Jugendliche den Hochschulzugang. Die *Lehrlingsausbildung* besteht aus einer praktischen Ausbildung in einem Betrieb und der theoretischen Ausbildung in der *Berufsschule (duales System)*, und dauert zwischen drei und vier Jahre. Eine integrative Berufsausbildung ist für Jugendliche mit sonderpädagogischem Bedarf eine Möglichkeit der Ausbildung. Die *AHS-Oberstufe* bietet den Jugendlichen eine vierjährige *allgemeinbildende*

⁷ „Die 9. Schulstufe basiert grundsätzlich auf dem Lehrplan der Polytechnischen Schule, eine freiwillige 10. Schulstufe wurde gemeinsam mit Berufsbildenden Schulen mit dem Ziel einer Berufsgrundbildung in Flächenberufen konzipiert. Leider wurde für die 10. Schulstufe bisher seitens des Bildungsministeriums keine Schulversuchsgenehmigung erteilt, daher kann diese nicht angeboten werden!“ (Magistrat der Stadt Wien)

höhere Ausbildung mit verschiedenen Schwerpunkten. Der Abschluss besteht aus der Reifeprüfung und beinhaltet die Berechtigung eine Hochschule zu besuchen.

Eine weitere Möglichkeit ist der Besuch einer Schule für allgemeine *Gesundheits- und Krankenpflege* nach positiver Absolvierung der zehnten Schulstufe. Die Ausbildung wird wie die Lehrlingsausbildung als duales System angeboten.

Der Zugang zur tertiären Ausbildung (*Hochschule* oder *Fachhochschule*) ist mit der Hochschulreife möglich. Um an einer Hochschule ohne Reife- bzw. Diplomprüfung zu studieren, muss man zu einer *Berufsreife-* oder *Studienberechtigungsprüfung* antreten bzw. einen *Aufbaulehrgang* absolvieren. Je nach Studienfach ist zusätzlich eine Aufnahmeprüfung an den Ausbildungsorten zu absolvieren. Die meisten Studien bestehen aus einem dreijährigen Bachelor- und einem zweijährigen Masterstudium. Manche Studienfächer sind Diplomstudien und sind nicht in Bachelor- und Masterabschlüsse unterteilt. Nach einem erfolgreichen Master- bzw. Diplomstudium besteht die Möglichkeit eines Doktoratsstudiums an einer Universität. (vgl. bic.at)

Abbildung 1 bietet einen Überblick der soeben beschriebenen Bildungslandschaft in Österreich. Der Begriff *ISCED* kommt darin vor und ist eine Abkürzung für *Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen*. ISCED wird in der Statistik angewandt und hat den Zweck, Bildungssysteme verschiedener Länder miteinander zu vergleichen. Die Neue Mittelschule hat den Wert ISCED 2. (vgl. OeAD⁸)

⁸ Österreichische Austauschdienst

4.1. Die Neue Mittelschule

Die *Neue Mittelschule* ist seit September 2011 eine Regelschule, die ab dem Schuljahr nach und nach alle Hauptschulen in Österreich ersetzte. In Wien gibt es derzeit 125 *NMS* und der Anteil der Burschen ist höher als der der Mädchen⁹. Gesetzlich hat die *NMS* die Aufgaben, Talente und Interessen der Kinder und Jugendlichen zu fördern und sie auf den Eintritt in weiterführende Schulen beziehungsweise auf das Berufsleben vorzubereiten. Organisatorisch sowie pädagogisch hat sich gegenüber den Hauptschulen vieles verändert: In den Fächern Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik unterrichten zwei Lehrpersonen eine Klasse gemeinsam, ohne die zuvor üblichen Leistungsgruppen. Mit dieser Strategie sollen Begabungen und Stärken von Kindern und Jugendlichen gefördert und Schwächen gemindert werden. Das Konzept der *NMS* enthält neue Strategien der Rückmeldung seitens der Lehrkräfte: Eine *ergänzende differenzierende Leistungsbeurteilung* (EDL), wobei Kinder zusätzlich zu ihren Noten eine individuelle Leistungsbeschreibung ihrer Stärken und Schwächen erhalten; und *Kinder-Eltern-LehrerInnen-Gespräche* (KEL-Gespräche), die einmal im Jahr stattfinden. Eine weitere Leistungsbeurteilung, zusätzlich zu den Noten, ist für die dritte und vierte Schulstufe (siebente und achte Schulstufe) vorgesehen: Die Benotungen in den Fächern Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik werden nach den *Bildungszielen einer vertieften oder grundlegenden Allgemeinbildung* im Zeugnis ergänzt. Die *Zusatzbeurteilung vertiefte Allgemeinbildung* erlaubt den Jugendlichen einen Übertritt in eine *AHS-Oberstufe*. Bei einer schlechteren *Zusatzbeurteilung (grundlegende Allgemeinbildung)* in einem Fach, entscheidet die Klassenkonferenz, ob die Schülerin oder der Schüler dem Besuch einer höheren Schule mit Matura gewachsen ist. Im Falle einer schlechteren Beurteilung in mehreren Fächern besteht die Möglichkeit eine Aufnahmeprüfung für eine *AHS-Oberstufe* zu absolvieren. Ähnliches gilt für den Besuch einer mittleren Schule ohne Matura. Die Note *Befriedigend* in den Fächern Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik mit dem Zusatz *grundlegende Allgemeinbildung* erlaubt den Besuch einer mittleren Schule ohne Matura. Die Note *Genügend* in einem der Fächer veranlasst die Klassenkonferenz zu entscheiden. Bei der Note *Genügend* in mehreren Fächern, kann eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden. vgl. Bundesministerium für Bildung (a))

⁹ Siehe Kapitel 4.2. Bildungsbeteiligung in Österreich

4.2. Bildungsbeteiligung in Österreich

Im Schuljahr 2015/16 besuchten in Österreich 1.078.168 Kinder und Jugendliche eine Schule. 513.468 davon waren weiblich und 564.700 männlich. Über alle Schultypen hinweg liegt der Mädchenanteil bei 47,6 %. Den Schultyp *NMS* besuchten 179.480 Jugendliche in Österreich und in Wien 26.299 SchülerInnen, davon 11.975 (45,5 %) Mädchen. In der *NMS* besteht ein Bubenüberhang. (vgl. Statistik Austria, 2016, S. 51) Nach Absolvierung der *NMS* (2016) besuchen 36 % eine *BHS*, 17 % eine *BMS* und nur 9 % eine *AHS*. Fast 23 % gehen anschließend auf eine *Polytechnische Schule* und 6,7 % starten andere Ausbildungen, vor allem Berufsschulen. Gar keine Ausbildung machen 6 % der *NMS*- AbsolventInnen. (vgl. Flecker et al. 2017, S. 14)

Grobe geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung lassen sich in der Wahl von zwei Schultypen erkennen: Während die *AHS* von mehr Mädchen als Burschen besucht wird (54,3 %), ist der Männeranteil bei den *BHS* deutlich höher (66,3 %). Die Verteilung der Geschlechter ist in der *BMS* (51 % Mädchen, 49 % Burschen) sowie der *BHS* (49,3 % Mädchen, 51,7 % Burschen) ähnlich (vgl. Statistik Austria (a)). 2016 haben 7,7 % der jungen Männer und 6,0 % junge Frauen die Schule abgebrochen (vgl. Statistik Austria (b)).

Wie man den statistischen Zahlen entnehmen kann, ist nicht nur der Arbeitsmarkt geschlechtsspezifisch segregiert, sondern auch das Ausbildungssystem.

II. THEORIE

5. Theoretischer Rahmen

Den theoretischen Hauptrahmen dieser Arbeit bildet der *doing-gender*-Ansatz von Candace West und Don H. Zimmerman (1987) in Anlehnung an Harold Garfinkel (1967), Suzanne J. Kessler und Wendy McKenna (1978). Diese Theorie bietet eine sozialkonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht und Geschlechterverhältnisse. Diskutiert werden auch noch der *undoing-gender*-Begriff von Stefan Hirschauer sowie die *fünf Ebenen der Relevantsetzung von gender* von Helga Kotthoff. Zusätzlich werden verschiedene Berufswahltheorien aus Sicht der Rational-Choice-Theorie miteingebracht, um neben *gender* noch andere Einflüsse auf die beruflichen und schulischen Entscheidungen von Jugendlichen mitzudenken.

5.1. Die soziale Konstruktion von Geschlecht – doing gender

In der englischsprachigen Frauen- und Geschlechterforschung der 1960er und 1970er Jahre wurde zwischen *sex*, dem biologischen Geschlecht, und *gender*, dem sozialen und kulturellen Geschlecht unterschieden. Die Erkenntnis, dass die Differenzierung von Frau und Mann über das biologische Geschlecht hinausgeht, war für die damalige Geschlechterforschung maßgebend. Die mit der Zeit aufkommende Kritik des *sex-gender*-Ansatzes betraf vor allem die Auswirkung der Begriffseinteilung. *Sex* wurde aus dem kritischen Diskurs mehrheitlich herausgenommen, und damit die biologische Grundlage des Körpers selbst nicht als Konstruktion begriffen oder hinterfragt. „Die soziale Dimension der Geschlechterwirklichkeit erscheint auf die ‚Ausschmückung‘ einer natürlich gegebenen Basis reduziert.“ (Hirschauer 1989, S. 100) West und Zimmermann grenzten sich in den späten 1980er von dem *sex-gender*-Modell ab und präsentierten den *doing-gender*-Ansatz. Hierbei sind:

„Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen ‚Geschlecht‘ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird.“ Und daher nicht „...als quasi natürlicher Ausgangspunkt von und für Unterscheidungen im menschlichen Handeln, Verhalten und Erleben, sondern als Ergebnis komplexer sozialer Prozesse.“ (Gildemeister 2008, S. 137)

Doing steht hierbei für die kulturellen Inszenierungspraktiken von Menschen, nicht für die biologischen Umstände. Also wie sich Männer und Frauen performativ als männlich und

weiblich darstellen und mit welchen Mitteln und Prozessen dies umgesetzt wird. (vgl. Kotthoff 2003, S. 125)

Der Ansatz des *doing gender* basiert auf Studien über transsexuelle Personen von Garfinkel (1967) sowie Kessler und McKenna (1978). Das Besondere an den Studien ist, dass bei transsexuellen Menschen die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht bzw. das Geschlecht selbst nicht einfach so gegeben ist, im Lauf des Lebens vollzogen bzw. internalisiert wurde. Sondern es wird eine Geschlechtsumwandlung beabsichtigt und meist vollzogen. Die Ergebnisse der Studien stellen das Alltagsverständnis, es gäbe „zwei und nur zwei Geschlechter“ und diese sind „eindeutig ablesbar, angeboren und unveränderbar“ (Gildemeister 2008, S. 139), in Frage.

Garfinkel beschäftigte sich in der berühmten Agnes-Studie (1967) mit der Mann-zu-Frau-Transsexuellen Agnes, die als Bursche geboren und aufgewachsen ist und als solcher erzogen wurde. Mit 17 nahm sie eine weibliche Identität an und mit 19 Jahren unterzog sie sich einer Geschlechtsumwandlung. Garfinkel beobachtete wie Agnes vor und nach der Operation weibliches Verhalten einübte, um in den unterschiedlichsten alltäglichen Situationen auch als Frau wahrgenommen zu werden. Sie musste herausfinden, wie unter gesellschaftlich strukturierten Bedingungen Weiblichkeit gehandelt wird. Sie musste lernen, was es kulturell sowie gesellschaftlich bedeutet, eine Frau zu sein und als solche erkannt und wahrgenommen zu werden. Und das bedeutet mehr als eine Rolle mit Verhaltenserwartungen einzunehmen.

„Es geht um komplexe ineinander verwobene und aufeinander verweisende Muster von ‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘, die in jeweils situationsadäquater Weise im praktischen Handeln und Verhalten realisiert werden müssen.“ (Gildemeister 2008, S. 139)

Garfinkel zeigte mit der Studie, wie *gender* durch Interaktion geschaffen und gleichzeitig die Interaktion strukturiert wird (vgl. West und Zimmerman 1987, S. 131). Die zu dieser Zeit vorherrschende Meinung – geschlechtsspezifisches Verhalten entspringe der Natur des Geschlechtes – widersprach seinen Beobachtungen. „Agnes's case makes visible what culture has made invisible - the accomplishment of gender.“ (West und Zimmerman 1987, S. 43).

Trotz alledem ist ein Alltag in der Gesellschaft ohne zweigeschlechtliche Kategorisierung nach West und Zimmermann nicht möglich, die Kategorisierung ist „omnirelevant“ (Garfinkel 1967, S. 118, vgl. West und Zimmerman 1987, S. 136). Das bedeutet, dass sowohl Frauen als auch Männer in allen Aktivitäten zur Rechenschaft gezogen werden können. Die Kategorisierung kann dazu führen, Aktivitäten zu legitimieren oder zu diskreditieren. Dementsprechend kann praktisch jede Aktivität hinsichtlich ihrer weiblichen oder männlichen Natur beurteilt werden.

Die zentrale Annahme des *doing-gender*-Ansatzes ist, dass die Geschlechtsidentität bzw. -zugehörigkeit immer wieder aufs Neue wiederhergestellt werden muss – und zwar in jeder menschlichen Aktivität und Situation, im Sinne sozialer Prozesse. Diese Stabilität hinter der Herstellung von Geschlecht führt zu Ungleichheiten bzw. Benachteiligungen. Demnach stellt nicht die Differenz die Bedeutung her, sondern die Bedeutung die Differenz. „Dieser ‚Zirkel der Selbstbezüglichkeit‘ funktioniert eben dadurch, dass wir die Klassifikation in der ‚Natur‘ oder der Biologie verankern („naturalisieren““ (Gildemeister, 2008, S. 137)

An diesem Punkt knüpfen West und Zimmerman mit dem *doing-gender*-Konzept an und konzipieren drei voneinander unabhängige Kategorien von Geschlecht: *sex*, *sex category* und *gender*.

❖ *Sex*

ist das bei der Geburt auf Grund sozial vereinbarter Kriterien zugesprochene biologische, körperliche Geschlecht; die Geburtsklassifikation.

❖ *Sex category*

ist das von der Gesellschaft erwartete Verhalten bzw. die Darstellung von Mann und Frau, um diese einem Geschlecht zuzuordnen. Dies muss aber nicht mit dem biologischen Geschlecht zusammenhängen. Als Beispiel bestand die Schwierigkeit für die transsexuelle Agnes nicht darin, typisches weibliches Verhalten darzustellen, sondern ihre Kategorie „Frau“ aufrechtzuerhalten.

❖ *Gender*

ist das soziale Geschlecht;

„die intersubjektive Validierung in Interaktionsprozessen durch ein situationsadäquates Verhalten und Handeln im Lichte normativer Vorgaben und unter Berücksichtigung der Tätigkeiten, welche der in Anspruch genommen Geschlechtskategorien angemessen sind.“ (Gildemeister 2008, S. 138)

Agnes‘ Verlobter machte sie in verschiedensten Situationen aufmerksam, wie eine Frau sich verhält; bspw. erklärte er ihr, dass Sonnenbaden in der Wiese vor ihrem Appartement anstößig wäre, da sie sich mit diesem Verhalten Männern zur Schau stellen würde, oder, dass sie ihre Meinung nicht vor Männern äußern solle. (vgl. West und Zimmerman. 1987, S. 135, nach Garfinkel 1967, S. 147 ff.).

Der Unterschied zwischen *sex category* und *gender* ist laut West und Zimmermann, dass vor allem die analytische Unabhängigkeit dieser drei Begriffe wichtig sei, um die

interaktionistischen Hintergründe zu verstehen, die dazu beitragen, eine „gendered person“ (West und Zimmerman 1987, S. 125) in der Gesellschaft zu sein. *Doing gender* heißt, dass Unterschiede zwischen Männern und Frauen sozial erzeugt werden. Ausschlaggebend für die prozesshafte Erzeugung von Geschlechteridentitäten ist die Sozialisation basierend auf Geschlechterrollen. Alle Verhaltensweisen, die Agnes in der Öffentlichkeit ausübte, waren gut überlegt und antrainiert; anders als bei Jungen und Mädchen, die das *doing gender* durch ihre Sozialisation verinnerlichen. Mit Sozialisation ist der Prozess gemeint,

„...in dem das Individuum in Interaktion mit der sozialen Umwelt sowohl seine persönliche als auch soziale Identität erwirbt. Durch Lernprozesse werden soziale Kompetenzen und Handlungsorientierungen erworben, die Rollen; Normen und Werte einer Gesellschaft übernommen.“ (Schulz 2008, S. 203)

Buben und Mädchen lernen schon von klein auf sich mit einem Geschlecht zu identifizieren und diese Rolle einzunehmen. Hagemann-White spricht dabei von einem Prozess der Selbstsozialisation. Kinder erlernen geschlechtsspezifische Verhaltensweisen durch das Umfeld, die oft unbewusst vermittelt werden, bemerken schon früh, dass es eine duale Einordnung des Geschlechtes gibt und verhalten sich dementsprechend.

An der *doing-gender*-Theorie wird vor allem die Omnirelevanzthese kritisiert. Stefan Hirschauer stellte 1994 den *undoing-gender*-Ansatz vor. Entgegen der vorherrschenden Omnirelevanzthese in den Gender Studies, geht er davon aus, dass es Situationen gibt, in denen Geschlechterdifferenz zeitweilig neutralisiert wird. Seine Idee bezieht er auf die Ethnomethodologie und Erving Goffman. Hirschauer geht davon aus, dass in gewissen Situationen andere Kategorien wie Alter, Herkunft, Sprache etc. wirkungsmächtiger sind als *gender*. Menschen ordnen sich und andere zwar immer einem Geschlecht zu, aber – und dies ist der Unterschied zum *doing-gender*-Ansatz – es gibt auch Situation, in denen sich Frauen oder Männer auch als solche identifizieren, sich aber nicht als solche adressieren und demnach *gender* nicht relevant bzw. neutralisiert wird. Weiters kritisiert er, dass die Omnirelevanzthese auf Kommunikationsebene keine Differenzierung zwischen Vordergrund und Hintergrund von *gender* beachtet. Konstruktion von Geschlecht hat nach ihm einen episodischen Charakter (vgl. Kotthoff 2003, S. 132, nach Hirschauer 1994, S. 676 f.).

Helga Kotthoff setzte sich mit den beiden Konzepten – *doing* und *undoing gender* – auseinander, schlägt vor, die Relevanzstruktur von *gender* auf fünf Ebenen zu unterscheiden und nimmt eine Perspektive ein, die beide Konzepte miteinbezieht und miteinander verbindet. Die fünf Ebenen der Relevanzsetzung von *gender* sind wie ein Konstrukt mit Achsen zu sehen,

worin *doing gender* und *undoing gender* zwei gegenüberliegende Pole der Achsen darstellen. Den fünf Ebenen sind drei Achsen zugeteilt. Auf einer Achse sind die Kategorien *Vordergrund* oder *Hintergrund der Interaktion* zugeordnet. Auf der zweiten Achse befinden sich *Intentionalität* oder *Nichtintentionalität* und die dritte Achse beinhaltet die *Involviertheit des Individuums*. Folgende fünf Ebenen erarbeitete Kotthoff als Vorschlag:

❖ *Doing gender in Stimme und Prosodie*

Stimme und Prosodie (Intonation, Lautstärke, Rhythmus) sind beim Sprechen am stärksten mit dem Körper verbunden und diese Geschlechterunterschiede bleiben meist im Hintergrund der Interaktion (Achse 1). Im Alltagswissen sind die Stimme und die Prosodie mit den biologischen Unterschieden verknüpft. Zum Teil ist dies wahr, da die Höhe und die Tiefe der Stimmlage durch die Beschaffenheit der Stimmbänder gesteuert werden. Durchschnittlich haben Frauen kürzere Stimmbänder, wodurch höhere Töne erzeugt werden und Männer längere Stimmbänder, die für tiefere Töne verantwortlich sind. Jedoch könnten beide Geschlechter eine Vielfalt an Tonhöhen sowie Stimmlagen einsetzen, nur wird diese Fähigkeit nicht genutzt. Die Art des Sprechens hat zwar stets mit der physiologischen Beschaffenheit einer Person zu tun, ist nach Kotthoff jedoch auch kulturell und sozial beeinflusst. Sie verweist auf Studien von Jacqueline Sachs sowie Anne Fichtelius et al. Sachs untersuchte vokalische Formantenfrequenzen, Prosodie und Stimme von Männern und Frauen, Mädchen und Burschen. Sie fand heraus, dass Formantenfrequenzen – Unterschiede in der Vokalaussprache – sich schon bei Kindern akustisch nach Geschlecht unterscheiden, obwohl die Unterschiede in der Größe des vokalen Traktes noch nicht vollständig ausgewachsen sind. Dazu haben Fichtelius et al. in ihren Studien einen Unterschied in der Prosodie zwischen Mädchen und Burschen festgestellt. Kinder erkannten bei Tonaufnahmen, ob es sich um ein Mädchen oder einen Burschen handelt, obwohl die Stimmhöhen technisch angeglichen wurden. Der Unterschied lag in der Prosodie (Rhythmus, Formantenfrequenz und Intonation). Aus den Studien ging hervor, dass Mädchen mehr Variationen der Intonation beim Sprechen benützen und die Hauptsilbe eines Satzes steigend und die Burschen fallend intonieren. Dies sind nur ein paar Beispiele, die Kotthoff nennt. Fazit ist, dass physiologische, biologische Unterschiede der Formantenfrequenzen, Intonation und Stimme durch kulturelle Gepflogenheiten stark beeinflusst werden.

❖ *Differente Gesprächsstile*

Kotthoff verweist auf Daniel Maltz und Borker Ruth, indem sie sagt, dass Männer in der Interaktion einen status- und konkurrenzorientierteren Stil als Frauen innehaben. Kotthoff (1993, 1997) hat sich in einem Forschungsprojekt mit dem „Zusammenhang von konversationell hergestelltem Status und sozialem Geschlecht in Fernsehdiskussionen beschäftigt.“ (Kotthoff 2003, S. 138) und herausgefunden, dass sich Männer in Fernsehdiskussionen eher in die Expertenrolle und Frauen in die Betroffenenrolle begeben, auch wenn beide Geschlechter als ExpertInnen geladen sind. Während Männer von Beginn an die Rolle als Experten einnehmen, indem sie bspw. mit langen Vorträgen ihr Fachwissen darlegen, sprechen Frauen in den Diskussionen eher über eigene Beobachtungen und persönliche Erfahrungen. Nicht nur die TeilnehmerInnen selbst begeben sich in diese Rollen, sondern Frauen und Männer werden von ModeratorInnen auch dementsprechend unterschiedlich adressiert. Dies wirkt sich auf die soziale Ordnung der Diskussion aus: Männer werden eher als Experten angesehen als Frauen. Der Expertenstatus wird in der Aktion ausgehandelt, andere Beteiligte beobachten diese Rollenverteilung und erzeugen diese meist mit. Kotthoff erinnert hierbei auf die Annahme, dass *gender* eher eine soziale Kategorie ist und weniger eine personale. Weiters ist der habitualisierte Gesprächsstil von Männern in der Öffentlichkeit eine Statusorientierung, den sich Frauen aneignen müssen, um gleich erfolgreich zu sein wie Männer, bspw. in Form von Rhetorikkursen. (vgl. Kotthoff 2003, S. 140 nach Mary Crawford, 1995)

❖ *Doing gender als Element der Etikette und der Stilisierung des Körpers*

Dies Ebene betrifft zum einen die Mode und zum anderen die Umgangsformen. Bei Kleidung, Kosmetik usw. ist *doing gender* eindeutig von Bedeutung. Anders als bei den ersten zwei Ebenen ist die modische Differenziertheit nicht rein habitualisiert geleitet, sondern vielmehr bewusst entschieden. Der Unterschied zwischen Männer- und Frauenkleidung ist deutlich sichtbar bzw. erkennbar und die Kosmetik- und Modeindustrie bestärkt diese Geschlechterdifferenz maßgebend. Auf dieser Ebene heben Frauen und Männer mithilfe von Mode und Kosmetik ihr biologisches Geschlecht hervor. Kotthoff verweist auf Uta Zybell (1998), die sich mit Geschlecht und Arbeit beschäftigte und die Frage stellte, warum Frauen in Deutschland sich noch immer für Berufe mit geringer Entlohnung und hoher Unsicherheit entscheiden. Ihr Fazit ist, dass die Wahl der Erwerbstätigkeit mit der Körpererfahrung zusammenhängt. Die biologischen Veränderungen von Mädchen und Buben im Jugendalter sind nicht nur mit den körperlichen Entwicklungen verknüpft, sondern auch mit kulturellen und sozialen Gegebenheiten, die von beiden Geschlechtern anders erfahren werden. Die Sicht der

männlichen Umwelt auf junge Frauen ist vor allem in der Zeit der Adoleszenz stark sexualisiert. Die Folge ist eine starke Körperbindung und -bewertung des eigenen Körpers der Frauen; dies rückt ins Zentrum ihrer emotionalen Wahrnehmung. Mädchen beschäftigen sich in dieser Zeit verstärkt damit, wie sie den gesellschaftlichen Schönheitsidealen gerecht werden können. Die Auseinandersetzung mit Themen wie Beruf und Ausbildung gerät in den Hintergrund. Wie schon erwähnt betrifft diese Ebene auch die Umgangsformen bzw. die Höflichkeitsetikette und diese sind Teil des bewussten *doing genders*. Ein Beispiel dafür ist die unterschiedliche Strategie des Kennenlernens von Mann und Frau, im Sinne von Kontaktabahnung; auch wenn sich dies in den letzten Jahren im Sinne einer Rollenangleichung verändert hat.

❖ *Lokale Geschlechtsneutralität*

Nach Kotthoff ist eine gender-Neutralität in einigen Bereichen zu finden, bspw. in Verkaufsgesprächen, die meist in erster Linie nicht mit dem Geschlecht verbunden sind. Auch Fernsehdiskussion können genderneutral sein, wenn sich die Teilnehmer nicht in ein Dominanzverhalten manövrieren, generell Expertinnen eingeladen werden und die Redaktion kein Statusgefälle aufkommen lässt. Dies zeigt, dass „*konversationelle Geschlechterspezifik nicht starr ist.*“ (Kotthoff 2003, S. 143)

❖ *Medienrezipienz als omnipräsente gender-Folie*

Wie der Titel der fünften Ebene schon verrät, steht das Geschlecht in den Medien im Mittelpunkt; es ist omnipräsent und Frau und Mann dienen hier als Leitdifferenz. Stereotype Geschlechteransichten werden in den Medien, sei es im Fernsehen, auf Plakaten, in Comics, Spielfilmen etc., fortlaufend bestätigt und verstärkt. Schon Goffman beschäftigte sich damit, wie *gender* in der Werbung dargestellt wird. Anhand von Bildwerbung untersuchte er bspw., welche Rolle bzw. räumliche Position Männer und Frauen auf einem Reklamebild einnehmen, oder wie sie Gegenstände berühren. Frauen werden oft als hilfeannehmend abgebildet und auch eine sitzend oder liegende Position einnehmend. Männer dagegen werden als hilfegebend dargestellt und nehmen oft eine höhere Raumposition ein. Die räumliche Anordnung der Werbefiguren ist so ausgerichtet, dass ihre soziale Stellung zueinander gezeigt wird, und Männer erhalten hierbei meist die höhere soziale Stellung. Goffman meint,

„... dass die Aufgabe der Reklamedesigner derjenigen aller Gesellschaftsmitglieder nicht unähnlich ist, die ihre soziale Situation mit rituellen Zeichen ausstatten, die eine schnelle Orientierung der Beteiligten aneinander ermöglichen.“ (Kotthoff 2003, S. 145 nach Goffman 1981, S. 115)

Kotthoff nennt ähnliche Genderstereotype in der Radiowerbung wie Goffman in der Bildwerbung. Dem Mann werden mithilfe der Prosodie und der Werbetexte Kompetenzen wie Autorität, Kompetenz und Sachlichkeit zugesprochen und der Frau Hilflosigkeit, Emotionalität und Instabilität. (vgl. Kotthoff 2003, S. 125 ff.)

Kotthoff zeigt in ihrer Arbeit, dass *gender* entweder im Vordergrund, oder im Hintergrund einer Aktivität stehen kann, und kritisiert das *doing* des *doing-gender* Ansatzes, welches nicht in jeder Interaktion generalisierend anwendbar ist. Für sie ist der Habitusbegriff von Bourdieu treffender, wenn *gender* im Hintergrund gehandelt wird und nicht bewusst dargestellt wird wie bei Ebene 1. Habitus ist „ein System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen zu praktischen Handeln.“ Und das „... Schlüsselkonzept bei der Genese des Habitus ist das der Inkorporierung der Kultur, der Geschichte, der Umwelt.“ (Kotthoff 2003, S. 147, nach Bourdieu 1979). In Ebene 5 spielen die Medien die tragende Rolle in der Reproduktion von Geschlechterstereotypen. Für Kotthoff ist sinnvoll, dass im *doing-gender*-Ansatz die Konzentration auf „Gemachtheit der Leitdifferenz“ (Kotthoff 2003, S. 147) gerichtet ist, aber sie kritisiert die Befangenheit in Subjektivismus, „da die Produktion der Distinktion zu stark im individuellen Aktionsradius angesiedelt wird.“ (ebd.). Sie sieht es problematisch, die biologischen Unterschiede zwischen Frau und Mann komplett auszublenden, da diese Ansicht eine einfache Veränderung und Instabilität der Natur der Geschlechter vermittelt. Weiters resümiert sie, dass das kulturelle Geschlecht Verhaltensspielräume hat, da nicht in jeder Aktivität die vorherrschenden Geschlechternormen gleich gehandelt werden und nicht von allen Menschen innerhalb einer Kultur in gleicher Weise. Kotthoff sieht zwar einen Wandel auf vielen Ebenen, jedoch mit ambivalentem Verlauf. Zum einen scheint sich die *gender*-Bedeutsamkeit zu reduzieren. Wie in der Ebene *lokale Geschlechtsneutralität* erwähnt wurde (Bsp. Fernsehdiskussion), kann *gender* unter gewissen Bedingungen in den Hintergrund rücken. Auch die *Geschlechteretikette* verliert immer mehr an Bedeutsamkeit in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und sozialen Milieus. Zum anderen vermittelt die Schönheitsindustrie mithilfe von Massenmedien noch deutlich ein starres Geschlechterbild und ist laut Kotthoff vermutlich einer der größten Einflussfaktoren für die Aufrechterhaltung von Geschlechterungleichheiten. (vgl. Kotthoff 2003, S. 147 ff.)

Was als männlich und als weiblich erachtet wird, ist aus der sozialkonstruktivistischen Perspektive von der Gesellschaft strukturiert und kulturell geprägt. *Gender* hat in den meisten Bereichen eine Bedeutung, sei es nur hintergründig oder sogar vordergründig. Vor allem bei Jugendlichen spielt das Geschlecht eine besondere Rolle, da sie sich, wie schon in Kapitel 2.1

bzw. auch in diesem Kapitel bei der Ebene *doing gender als Element der Etikette und der Stilisierung* erwähnt, in einer Phase der Identitätsentwicklung des Experimentierens befinden. Die Identität mit einem Geschlecht beeinflusst Entscheidungen und äußert sich auch in der Berufs- und Ausbildungswahl der Jugendlichen.

Um einen vielseitigeren Überblick zu bekommen, werden im nächsten Kapitel Theorien aus der Bildungsforschung vorgestellt, die sich speziell mit dem Thema der Berufs- und Ausbildungswahl beschäftigen und zusätzlich zu dem sozialen Geschlecht auch andere Einflüsse mit in ihr theoretisches Konzept aufnehmen. Im nächsten Kapitel werden Berufswahltheorien vorgestellt; zu Beginn aus Sicht der Sozialisationsforschung, die an die sozialkonstruktivistische Perspektive von Geschlecht anknüpft, anschließend aus Sicht der Rational-Choice-Theorie, die in der Bildungswissenschaft sehr beliebt ist und besonders bei Untersuchungen der Bildungs- und Berufswegentscheidungen angewandt wird.

5.2. Berufswahltheorien

In diesem Kapitel wird auf die Rational-Choice-Theorie aus verhaltenstheoretischer Sicht eingegangen und Theorien aufgezeigt, die sich mit dem Thema Geschlecht und Bildungsentscheidungen verknüpfen lassen.

Um einen Einblick zu erhalten, welche Determinanten für die Berufswahl entscheidend sind, wird im Folgenden die *Sozialisationsforschung* vorgestellt und anschließend Theorien, die hauptsächlich an der Rational-Choice-Theorie anknüpfen.

Die Sozialisationsforschung geht in Bezug auf Beruf und Geschlecht davon aus, dass die Berufswahl auf einen geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozess zurückzuführen ist. Geschlechtsabhängige Einstellungen, Motivationen und Neigungen werden in der Primärsozialisation stark geprägt, so dass sie Einfluss auf die Berufswahl bzw. -orientierung haben. (vgl. Padavic und Reskin 2002, S. 77). Die Annahme ist, dass in Gesellschaften mit typischen Rollenverteilungen in den Bereichen Familie und Beruf von Frauen und Männern auch dementsprechend geschlechtskonforme Berufe gewählt werden. Ein segregierter Arbeitsmarkt vermittelt „gleichermaßen symbolisch-kulturelle Grenzen der Geschlechtsangemessenheit von Berufen, wie auch Zugangsbarrieren für die Geschlechtergruppen.“ (Heintz et al. 1997, zit. nach Achatz 2008, S. 267). Eine Kritik dieser Theorie ist, dass Kinder zwar geschlechtsspezifische Dispositionen verinnerlichen und diese auf zukünftige Ausbildungswünsche und die Segregation am Arbeitsmarkt einwirken, aber

sozialisationsbedingte, zweigeschlechtliche Orientierungen veränderbar sind. Das bedeutet, dass eine geschlechtsspezifische Sozialisation nicht der alleinige Hintergrund für die Berufswahl ist. Neue Sozialisationstheorien nehmen auch sozialstrukturelle sowie kulturelle Einflüsse und (begrenzte) Möglichkeiten in den Blick der Betrachtung und distanzieren sich von der Perspektive, Ausbildungsentscheidungen seien Ergebnisse freier Wahl (vgl. Achatz 2008, S. 267), denn

„women – like men – choose among the best opportunities open to them, but employers and society limit their choices to narrower range of options than men have.“ (Padavic und Reskin 2002, S. 77)

5.2.1. Rational Choice

In der Bildungssoziologie findet häufig die Rational-Choice-Theorie, die Theorie rationaler Wahl Anklang. Diese Theorie ist in eine verhaltenstheoretische Sichtweise eingebettet und grenzt sich von der verstehenden und interpretativen Soziologie ab. Ein weiterer Charakter dieser Theorie ist, dass die tatsächlichen Aktivitäten der Menschen im Fokus stehen. (vgl. Richter 2001, S. 219) Die Grundlage der Rational-Choice-Theorie geht auf die Theorie der sozialen Gruppe von Homans zurück, die aufgrund zahlreicher Untersuchungen über soziales Verhalten in Gruppen entstand. Hierbei wurden zentrale Thesen über Belohnung und Bestrafung herausgearbeitet. Das Konzept dahinter: Wird Verhalten belohnt, so wird es verstärkt und das Verhalten tritt in Zukunft öfters auf; und umgekehrt, wird ein Verhalten bestraft, tritt das Verhalten in Zukunft seltener auf. Homans behandelt neben der Belohnungs- und Bestrafungsthese weitere zwei aus den Wirtschaftswissenschaften stammende Aspekte, die vor allem in der Rational-Choice-Theorie vertieft wurden. Erstens der rational handelnde Homo oeconomicus und zweitens, der damit zusammenhängende *Kosten-Nutzen-Aspekt*. Es wird davon ausgegangen, dass der Mensch als einzelnes Individuum aufgrund rationaler Entscheidungsstrukturen handelt. Die Annahmen der Rational-Choice-Theorie begründen sich auf die Sozialtheorie von James S. Coleman (1990). Hierbei sind die Grundannahmen, dass AkteurInnen aufgrund der Verbindung von Nutzen und Fähigkeiten handeln. Das heißt, dass der einzelne Mensch eher eine Handlung vollzieht, wenn dieser einen Nutzen erkennt, und auch über Fähigkeiten verfügt den Nutzen abzuwägen. Demnach wird in der Sozialtheorie auch der Blick auf die Fähigkeiten und Ressourcen von AkteurInnen gerichtet. Coleman versucht weiters eine Verbindung zwischen Makro- und Mikroebene zu schaffen, also etwas zwischen AkteurInnen, Vereinen bis hin zur Gesellschaft. (vgl. Richter 2001, S. 219 ff.)

Aufbauend auf die Rational-Choice-Theorie werden nun zwei Theoriestränge vorgestellt, die sich mit dem Thema Berufs- und Bildungsentscheidung beschäftigen, aber drei unterschiedliche Bereiche behandeln, zum einen die *Humankapitaltheorie* und zum anderen Raymond Boudon, der sich mit den Herkunftseffekten beschäftigt und Pierre Bourdieu der nicht nur ökonomischen Faktoren, sondern auch das soziale und kulturelle Kapital für die Untersuchung sozialer Ungleichheit miteinbezieht.

Im Fokus der Humankapitaltheorie steht das *Kosten-Nutzen-Kalkül* bei der Berufswahl. ArbeitnehmerInnen kennen hierbei verschiedene Aspekte von Berufen und wägen sie gegeneinander ab. Ausbildungsdauer, geforderte Leistung, Einkommen, zeitliche Eingebundenheit, Aufstiegsmöglichkeiten etc. sind mögliche Aspekte für eine *Kosten-Nutzen-Abwägung*. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wählen einen Beruf, worin sich die Entlohnung im Erwerbsverlauf maximieren lässt. Voraussetzung dieser Theorie ist, dass Individuen mit den Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes gut vertraut sind. Geschlechtsspezifische Muster in der Berufswahl und dem Einkommen sieht Solomon W. Polachek (1981) vor allem aufgrund der Familiengründung. Für Frauen bedeutet eigener Nachwuchs eine Erwerbsunterbrechung. Nach dem *Kosten-Nutzen-Kalkül* wäre es für Frauen daher

„ökonomisch rational, Berufe zu wählen, die weniger Bildungsinvestitionen erfordern und in denen Berufserfahrung und kontinuierliche Erwerbstätigkeit eine geringere Rolle spielen.“ (Achatz 2008, S. 264)

Beckers Theorie (1985) lässt sich auch unter die Humankapitaltheorie subsumieren. Ähnlich wie Polachek sieht er die traditionelle Arbeitsaufteilung als einen Grund für eine Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt. Er geht davon aus, dass Frauen und Männer aufgrund differenter familiärer Verpflichtungen ihren Fokus auf unterschiedliche Aufgaben richten können. Während Männer verstärkt die Möglichkeit haben, sich auf alle Anforderungen eines Berufes zu konzentrieren und entsprechend entlohnt werden, liegt der Fokus der Frauen auf Familienarbeit, weshalb die Berufswahl mit dem Hintergrund der Vereinbarkeit von Beruf und Familie beeinflusst wird. Die *Humankapitaltheorie* erhielt aus verschiedenen Gründen Kritik, bspw. da Frauen bei Hochschulabschlüssen aufholen, Erwerbsunterbrechungen kürzer geworden sind und sich Lohnunterschiede verringert haben. (vgl. Achatz 2008, S. 265 f.)

Für diese Masterarbeit ist die Humankapitaltheorie ein wichtiger Input, aber nur bedingt geeignet, da für die Anwendung dieser Theorie den Individuen die Rahmenbedingungen des

Arbeitsmarktes größtenteils bekannt sein müssten. Dies ist jedoch bei den Schülerinnen und Schülern dieses Samples nicht der Fall.

Raymond Boudon (1974) setzte die Sichtweise der Rational-Choice-Theorie im Bildungsbereich ein, und erklärt die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung bzw. das Entstehen sozialer Disparitäten mit primären und sekundären Herkunftseffekten.

Primäre Effekte sind unterschiedliche Fähigkeiten von Kindern, die diese aufgrund unterschiedlicher sozialer Herkunft im Laufe des Sozialisationsprozesses internalisieren. Die Schulleistung hängt von den ökonomischen, kulturellen, sozialen Ressourcen und den variierenden Fördermöglichkeiten der kognitiven Entwicklung von SchülerInnen durch das Elternhaus oder Bildungsinstitutionen ab. Hinzu kommt der sekundäre Effekt: Eltern entscheiden über die schulische Ausbildung ihrer Kinder aus ihrer „eigenen Position im Statussystem“ (Klein et al. 2009, S. 50) heraus. Dies hat zur Folge, dass bei gleicher schulischer Leistung SchülerInnen und deren Eltern aus unterschiedlicher Herkunft auch unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen. Die Entscheidung entsteht aus den verfügbaren Alternativen gepaart mit dem größtmöglichen Nutzen. Der Nutzen ist hierbei eine Verbindung von Elementen der Kostenerwartung, der Ertragserwartung und der Erfolgswahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses. Dies führt dazu, dass besser situierte Familien andere Entscheidungen treffen als weniger gut situierte Familien. Erstere wählen vermehrt weiterführende, kostenintensivere und aufwendigere Ausbildungen als Zweitere. (vgl. Klein et al. 2009, S. 50 nach Boudon 1974)

Einen Gegensatz zum Rational-Choice-Ansatz, bietet die Theorie von Pierre Bourdieu. Bourdieu lehnt die Konzentration auf das ökonomische Kapital als leitgebende Handlungsstruktur ab. „Er will darstellen, dass es in sozialen Kämpfen um mehr als nur um finanziellen Nutzen und ökonomisches Kapital geht.“ (Joas und Knöbl 2017, S. 536) Für ihn spielen zwei weitere Kapitalsorten eine wichtige Rolle: das soziale Kapital und das kulturelle Kapital. Kapital bedeutet nach Bourdieu „... akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form.“ (Bourdieu 1983, S. 183). Bourdieu zufolge existieren drei Kapitalsorten. In welcher Form diese auftreten, hängt von den Anwendungsgebieten und den Transformationskosten ab.

Das ökonomische Kapital ist direkt in Geld umwandelbar (Bsp. Eigentum). Das kulturelle Kapital lässt sich unter gewissen Bedingungen in ökonomisches Kapital transformieren (Bsp. akademische Titel). Das soziale Kapital lässt sich ebenso unter gewissen Bedingungen in ökonomisches Kapital umwandeln (Bsp. Adel).

Das kulturelle Kapital teilt sich in drei Formen:

❖ *Inkorporiertes Kulturkapital*

Diese Form von Kapital setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus, ist eng mit dem Menschen verbunden und unsichtbar, wie Bildung und Erziehung. Es kann nicht durch Schenkung, Vererbung, Kauf oder Tausch unvermittelt weitergegeben werden. Über einen längeren Zeitraum hinweg kann Bildung jedoch vererbt werden.

❖ *Objektiviertes Kulturkapital*

Zu dieser Form zählen bspw. Gemälde, Instrumente, Schriften. Das kulturelle Gut ist ebenso gut übertragbar wie das ökonomische Kapital. Die symbolische Form des objektivierten Kulturkapitals lässt sich jedoch nicht kurzfristig übertragen und ist deshalb eng mit dem inkorporierten Kulturkapital verbunden, da bspw. das Genießen oder Verstehen von Gemälden eine gewisse Bildung bedingt.

❖ *Institutionalisiertes Kulturkapital*

Zu dieser Form zählen beispielsweise schulische und berufliche Titel. Titel haben den Zweck, den Unterschied zwischen AutodidaktInnen und Personen, die durch institutionelle Wege Titel innehaben, aufzuzeigen. Während Erstere sich in einer dauernden Beweissituation ihres kulturellen Kapitals befinden, sind Zweitere aufgrund ihrer Titel davon befreit. Personen mit schulischen Titeln lassen sich am Arbeitsmarkt leicht miteinander vergleichen und austauschen. Das institutionalisierte Kapital lässt sich in ökonomisches Kapital umwandeln, speziell in Form von Einkommen am Arbeitsmarkt.

Das soziale Kapital „... ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“ Bourdieu erwähnt hierbei als Beispiel angesehene Familien oder den Besuch von Eliteschulen. Das jeweilige soziale Netzwerk kann hierbei für bestimmte Bereiche oder Situationen in Anspruch genommen werden. (vgl. Bourdieu 1983, S. 183 ff.)

Mit dem Ansatz von Bourdieu lässt sich demnach eine größere Bandbreite an Einflussfaktoren sozialer Ungleichheit in Bezug auf Bildung miteinbeziehen. In unserem Sample sind vorwiegend SchülerInnen, deren Eltern eine niedrige bis mittlere schulische Ausbildung besitzen. In Kombinationen mit der Wohnsituation und den Erzählungen der Jugendlichen lässt sich bei vielen der Befragten auf eine bildungsferne, ökonomisch schlechter situierte Familiensituation schließen.

III. METHODIK

6. Methodischer Rahmen

Dieses Kapitel teilt sich in fünf Teile. Zu Beginn wird die Längsschnittstudie „Wege in die Zukunft“ des Instituts für Soziologie in Wien vorgestellt, aus der die Analysedaten dieser Arbeit stammen. Anschließend werden Herausforderungen reflektiert, die im Umgang mit Sekundärdaten entstehen. Danach werden das narrativ-biografische Interview als Erhebungsmethode und die Themenanalyse als Auswertungsmethode vorgestellt.

6.1. Institutsprojekt „Wege in die Zukunft“

Das Institut für Soziologie der Universität Wien startete im Frühjahr 2016 in Kooperation mit dem Stadtschulrat für Wien, der Arbeiterkammer Wien, dem Sozialministerium und dem Wiener ArbeiterInnen-Förderungsfonds eine Längsschnittstudie über das Leben von Jugendlichen. Das Projekt hat den Titel: „Wege in die Zukunft – Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“¹⁰. Das Interesse der Studie ist

„das Zusammenwirken und die Widersprüche verschiedener gesellschaftlicher Sphären – von der Familie über das Bildungssystem und die Jugendkultur bis zum Arbeitsmarkt – im Leben und im Lebensverlauf einzelner Personen zu analysieren.“ (Flecker et al. 2017, S. 4)

Die Studie ist für die Dauer von fünf Jahren angelegt und soll Schüler und Schülerinnen auf und bei ihrem Lebensweg, Bildungsverlauf und Berufseinstieg begleiten. Die Jugendlichen werden mithilfe narrativer Interviews jährlich zu gleichbleibenden und neuen Themen befragt. Der thematische Zugang der Forschung ist offen, um viele Bereiche und Aspekte im Leben der Jugendlichen zu erfahren. Folgende vier Interessenschwerpunkte wurden als Orientierung festgelegt, „... um empirie-basierte Schlussfolgerungen über zentrale Entwicklungen sowie Verwerfungen der Gegenwartsgesellschaft ziehen zu können.“ (Flecker et al. 2017, S. 16)

- ❖ Reproduktion von Ungleichheit
- ❖ Institutionelle Arrangements und Verarbeitung
- ❖ Autonomie und Aneignung
- ❖ Zugehörigkeit und Anerkennung

¹⁰ Nähere Informationen zur Studie unter: <http://www.soz.univie.ac.at/institutsprojekt/>

Das Thema dieser Masterarbeit lässt sich am besten unter dem Schwerpunkt *Reproduktion von Ungleichheiten* zuordnen, jedoch sind einige Elemente der anderen Schwerpunkte auch in dieser Arbeit vorgekommen.

Die untersuchten Jugendlichen befinden sich zum Zeitpunkt der ersten Interviews in der achten Schulstufe (der vierten Klasse) von *Neuen Mittelschulen*. Das Alter der Befragten variiert zwischen 13 und 15 Jahre. Um die SchülerInnen und die Schule besser kennenzulernen, wurde ein Schulspaziergang mit ihnen organisiert. Hierbei führten die SchülerInnen die Projektbeteiligten durch die Schule. So konnte man diese aus Sicht der SchülerInnen kennenlernen und deren Relevanz in Hinblick auf die Schule mit in das Projekt mitaufnehmen. Weiters wurde an Schulstunden und -pausen teilgenommen. Die Eindrücke wurden in Beobachtungsprotokolle festgehalten. Am Projekt beteiligt sind die fünf Wiener *NMS* aus den 5., 6., 16., 20. und 22. Wiener Gemeindebezirken.

Die Schulen wurden nach sozioökonomischen Merkmalen ausgewählt, um Unterschiede im Sample zu gewährleisten. Bei diesem Projekt wird ein komplexes Mixed-Methods-Design (Abbildung 2) angewandt; quantitative und qualitative Ergebnisse können sich somit ergänzen und gegenseitig informieren. Während der ersten Erhebungswelle, zwischen Februar und März 2017, wurden 107 Interviews durch Mitglieder des Institutes für Soziologie sowie Master- und Bachelorstudierende geführt. Ein quantitatives Panel wird im Sommersemester 2017 entwickelt. Die Pre-Testung ist für Herbst 2017 und die anschließende Erhebung für Jänner und Februar 2018 geplant. Es gibt eine jährliche Haupterhebung und weniger umfangreiche Erhebungen mehrmals pro Jahr.

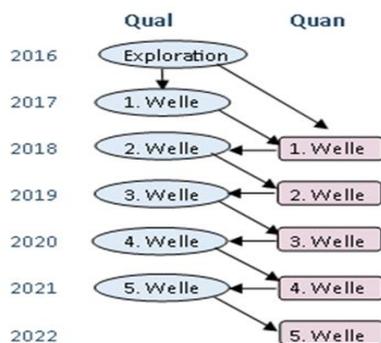


Abbildung 2: Schematische Darstellung des Mixed-Methods-Designs des Institutsprojektes
Quelle: Flecker et al. 2017, S. 24

Im Frühjahr 2016 startete die Pilotstudie mit 21 explorativen narrativen Interviews mit Jugendlichen der vierten Klasse einer *NMS* in Wien. Die Pilotstudie ist die Basis für die

Weiterentwicklung des Interviewleitfadens der Längsschnittstudie und das Material für die Analysen dieser Masterarbeit. (vgl. Flecker et al. 2017, S. 4 ff.; Institut für Soziologie)

6.2. Sample-Beschreibung

Das Sample besteht aus 21 SchülerInnen, 16 Burschen und fünf Mädchen. Die befragten SchülerInnen besuchten zum Zeitpunkt der Interviews drei unterschiedliche Abschlussklassen einer *NMS* in Wien. Drei SchülerInnen haben angegeben, die Schulpflicht mit Abschluss der vierten Klasse *NMS* beendet zu haben (zwei Mädchen und ein Bursche). Die Sozialstatistik der SchülerInnen wird in der untenstehenden Tabelle dargestellt. Das Alter der Befragten variiert zwischen 13 und 15 Jahren. Die Interviews wurden im Mai 2016 geführt, als die Anmeldungen für die weiterführenden Schulen schon stattgefunden haben. Die SchülerInnen sind zu diesem Zeitpunkt „vorläufig“ an Schulen aufgenommen. Eine fixe Zusage bekommen die Jugendlichen erst, wenn das Jahreszeugnis positiv ist bzw. getroffene Vereinbarungen eingehalten wurden (bspw. Verbesserung bzw. keine Verschlechterung der Noten). Aufgrund der Überzahl an befragten Burschen ist eine Analyse der geschlechtsspezifischen Muster schwierig, trotzdem sind ein paar deutliche Differenzen in den Aussagen und Einstellungen zwischen den Mädchen und Burschen zu finden.

Die ungleiche Zahl der Mädchen und Burschen in der Pilotstudie resultiert zum einen aus der Freiwilligkeit der Teilnahme, was zur Folge hatte, dass sich mehr männliche als weibliche InterviewpartnerInnen gemeldet haben und zum anderen daraus, dass die *NMS* generell von mehr Burschen als Mädchen besucht wird (siehe Kapitel 4.2).

6.2.1. Sozialstatistik der Befragten

Nach Abschluss der narrativen Interviews wurde gemeinsam mit den befragten SchülerInnen ein Sozialstatistik-Fragebogen ausgefüllt, um Hintergrundinformationen zu den einzelnen SchülerInnen zu erfassen. Der Fragebogen beinhaltete zwölf Fragen bzw. Aussagen. Die folgenden Abbildungen (Tabelle 1, 2 und 3) bieten eine numerische Übersicht ausgewählter Variablen (Geburtsland der Befragten: Österreich oder Ausland, Geburtsland der Eltern: Österreich oder Ausland, Österreichische Staatsbürgerschaft, Schulabschluss/Ausbildung der Eltern)¹¹.

¹¹ Im Anhang (10.3.1) befindet sich eine Tabelle mit mehr Informationen aus dem Sozialstatistik-Fragebogen und den Berufswünschen sowie der zukünftigen schulischen Ausbildung der SchülerInnen. Die Rohfassung des Fragebogens befindet sich ebenfalls im Anhang (10.3).

Geburtsort und Staatsbürgerschaft			
Befragte mit Österreichischer Staatsbürgerschaft	Befragte, die im Ausland geboren sind	Ein Elternteile im Ausland geboren (eine Angabe fehlt)	Beide Elternteile im Ausland geboren (eine Angabe fehlt)
10	13	18	16

Tabelle 1: Übersicht der SchülerInnen bzw. der Eltern, die im Ausland geboren sind und der Schülerinnen mit österr. Staatsbürgerschaft; Angabe in absoluten Zahlen

Höchste abgeschlossene Ausbildung der Väter						
keinen Schulabschluss	Pflichtschule	BMS	Lehrabschluss	Matura	Hochschulabschluss	k.A.
8	1	1	3	4	1	3

Tabelle 2: Übersicht der Bildungsabschlüsse der Väter; Angabe in absoluten Zahlen

Höchste abgeschlossene Ausbildung der Mütter						
keinen Schulabschluss	Pflichtschule	Lehrabschluss	BMS	Matura	Hochschulabschluss	k.A.
8	2	1	x	7	x	2

Tabelle 3: Übersicht der Bildungsabschlüsse der Mütter; Angabe in absoluten Zahlen

Die Befragten sind zwischen 13 und 15 Jahre alt, von den 21 SchülerInnen sind sechs 13 Jahre alt, acht sind 14 Jahre alt und sieben sind 15 Jahre alt. Von allen SchülerInnen sind 13 im Ausland geboren: zwei Mädchen und ein Bursche in Tschetschenien, eine Bursche in Polen, ein Bursche im Kosovo, ein Bursche in Syrien, ein Bursche in Äthiopien, ein Bursche in Chile, ein Bursche in Namibia und ein Bursche in Afghanistan, ein Mädchen in Bosnien, ein Mädchen in Ägypten. Von 21 Eltern sind 16 Mütter und Väter im Ausland geboren und von 18 ein Elternteil. Zehn SchülerInnen haben eine österreichische Staatsbürgerschaft. Von den Vätern haben acht keinen Schulabschluss, einer hat einen Pflichtschulabschluss, drei haben einen Lehrabschluss, einer hat die BMS abgeschlossen, vier haben die Matura und einer hat einen Hochschulabschluss, zu drei Abschlüssen der Väter gab es keine Angabe. Unter den Müttern haben acht keinen Schulabschluss, zwei haben einen Pflichtschulabschluss, eine hat einen Lehrabschluss, sieben haben die Matura, von zwei Müttern fehlte die Angabe zum Abschluss.

Anzumerken ist hierbei jedoch, dass es für die Jugendlichen schwierig ist, die ausländischen Schulabschlüsse der Eltern mit denen in Österreich zu vergleichen. Die Nennung dieser Kategorie kann deshalb nicht ganz korrekt sein.

6.3. Herausforderungen im Umgang mit Sekundärdaten

Die 21 Interviews der Pilotstudien dieser Arbeit wurden von Studierenden der Soziologie im Zuge einer Lehrveranstaltung geführt und sind somit für diese Arbeit Sekundärdaten.

„Gegenüber einem konventionellen Forschungsprozess zeichnet sich die Sekundäranalyse vor allem dadurch aus, dass der Prozess der Datenauswertung und -interpretation vom Prozess der Datenerhebung entkoppelt ist.“ (Klingemann und Mochmann 1975, zit. nach Medjedović 2014, S. 226).

Für eine qualitativ hochwertige Analyse von Sekundärdaten müssen diese folgende Standards aufweisen (vgl. Medjedović 2014, S. 225):

- ❖ Qualität und Nutzbarkeit der Daten; d. h. das Material muss vollständig sein, die technische Qualität vorhanden usw.
- ❖ Datenschutz der involvierten Personen
- ❖ Der Erhebungs- sowie Forschungskontext muss durchsichtig und klar nachvollziehbar sein.

Die Arbeit mit den Sekundärdaten stellte mich im Laufe der Forschung vor folgende Herausforderungen: Zum einen waren kurze Gesprächspassagen durch Geräuschkulisse, die Lautstärke oder Geschwindigkeit der Sprache, oder auch die unterschiedlichen Deutschkenntnisse der SchülerInnen beeinträchtigt. Solche Probleme können jedoch auch bei einer Primärdatenerhebung auftreten. Es kann passieren, dass die Geräuschkulisse unterschätzt wird, oder das Gegenüber zu leise, zu schnell spricht, oder die Tonbandaufzeichnung von schlechter Qualität ist usw. Schwieriger war jedoch das Nicht-Erleben der Mimik und Gestik der Interviewpersonen, so dass manche Aussagen nicht richtig eingeschätzt werden konnten, oder die fehlende Möglichkeit spannende Themen intensiver zu besprechen bzw. bei Unverständnis nachzufragen. Zum anderen war das Erfahrungslevel der Studierenden im Umgang mit der narrativ-biografischen Interviewform sehr unterschiedlich. Einige InterviewerInnen gingen sehr gut auf die SchülerInnen ein und hielten sich an die Regeln der Interviewführung. Andere hingegen waren weniger geübt, was evtl. Auswirkungen auf die Qualität der Interviews hatte. Die erfahrenen Schwierigkeiten mit dem Datenmaterial präsentierten wir einigen Studierenden, die beim Pilotprojekt mitwirkten bzw. diejenigen, die für die Erhebungswelle 1 vorbereitet wurden.

Eine große Hilfe war das eigenständige Transkribieren der 21 Interviews sowie die Anonymisierung der SchülerInnen in Zusammenarbeit von zwei KollegInnen¹² und mir. Weiters waren die Beobachtungs- und Interviewmemos, der Sozialstatistikfragebogen, der direkte Kontakt und Austausch mit dem Projektteam der Studie sowie mit meinen zwei

¹² Ralph Chan und Magdalena Kompek

KollegInnen eine große Unterstützung, um ausreichend Kontextinformation zu sammeln und einen guten Überblick über das Datenmaterial zu schaffen.

An der Erhebung der Welle 1 2017 durfte ich dann auch teilnehmen, und lernte verschiedene Schulen – so auch die Schule der Pilotstudie –, SchülerInnen und LehrerInnen kennen. Als Rolle der Interviewerin als auch als Beobachterin konnte ich verschiedene Perspektiven einnehmen, und durfte auf diesem Wege das Projekt besser kennenlernen.

6.4. Erhebungsmethode – das narrativ-biografische Interview

Die 21 Jugendlichen wurden anhand von narrativ-biografischen Interviews befragt. Diese fanden in der Schule statt. Bei jedem Interview waren zwei StudentInnen anwesend, wobei eine/r davon das Interview führte, und der/die andere als BeobachterIn fungierte. Dies war eine Auflage des Stadtschulrates und hatte für das Projekt den Vorteil, dass die Gespräche mit den Interviewpersonen aus zwei Blickwinkeln wahrgenommen wurden. Beide StudentInnen verfassten nach dem Gespräch ein Interview- bzw. ein Beobachtungsmemo.

Diese Interviewtechnik geht auf Fritz Schütze (1976) zurück. Das narrativ-biografische Interview ist:

„Eine Gesprächsführung, die der Offenlegung alltagsweltlicher Konstruktionen und subjektiver Relevanz- resp. Deutungssysteme sowie dem Nachvollzug von Handlungsabläufen dient, vermeidet also unabhängig von der jeweiligen Fragestellung eine vorzeitige Themensetzung und Definition des Themenfeldes auf Seiten der Sozialforscherinnen bzw. -forscher.“ (Loch und Rosenthal. 2002, S. 221)

Das Gespräch mit den Befragten verläuft zunächst ohne Intervention durch die InterviewerInnen. Doch wie lassen sich längere Erzählphasen von der Interviewperson generieren? Schütze hat in seinen Studien gezeigt, wie durch Face-to-face-Interviews, eine offene Erzählaufforderung und eine vertrauensvolle und offene Gesprächsatmosphäre lange Erzählungen durch die Interviewpersonen entstehen. Dies nennt Schütze Stegreiferzählungen. Die Erzählungen können durch unangenehme, traumatische Erlebnisse geprägt sein, was zum einen eine Erleichterung für die Interviewperson sein kann und zum anderen wichtig für die ForscherInnen, um den Erzählkontext zu erschließen. Die Mechanismen, die eine Erzählung anregen, nennt Schütz Erzählzwänge, die sich in drei Formen unterscheiden lassen: Gestaltschließungs-, Kondensierungs- und Detailierungszwang. Mit Gestaltschließungszwang ist gemeint, dass eine Geschichte von einer interviewten Person so erzählt werden muss, dass es für das Gegenüber verständlich und nachvollziehbar ist. Meist kommen hierbei ungeplante

Kontexterzählungen hinzu, um einen Gesamtzusammenhang herzustellen und abzuschließen. Der Kondensierungszwang steht in Verbindung mit zeitlicher Begrenzung von Erzählungen bzw. Interviews. So werden die für die Geschichte relevanten Kontexte vorangestellt, und der/die ForscherIn kann dadurch auf das Relevanzsystem der Interviewperson schließen. Der Detaillierungszwang beschreibt die Notwendigkeit, Erzählungen mit einem kausalen Kontext und Motivationen zu gestalten, um für das Gegenüber einen logischen Übergang zwischen mehreren Ereignissen zu schaffen. (vgl. Loch und Rosenthal 2002, S. 221 ff. nach Schütze 1976)

Dieser Ansatz bietet den Jugendlichen Raum, ihr Leben mit ihren Einstellungen und Wahrnehmungen frei zu erzählen und in ihrer natürlichen Alltagssprache wiederzugeben, ohne vorstrukturierten Anleitungen. Die Jugendlichen können ohne Zeitdruck erzählen, was für sie wichtig und von Bedeutung ist. Die Gespräche wurden mit Einverständnis der Jugendlichen und deren Eltern mit einem Tonband aufgezeichnet. Ihre Namen und weitere Merkmale wurden anonymisiert, sodass kein Rückschluss auf die Jugendlichen gezogen werden kann. (vgl. Flecker et al. 2017, S. 26) Bei Jugendlichen als Befragte kann allerdings nicht notwendigerweise von der Geltung der drei zuvor erwähnten Zwänge im Erzählen ausgegangen werden.

6.4.1. Der Ablauf des narrativ-biografischen Interviews

Der Ablauf des narrativ-biografischen Interviews besteht aus einer Eingangsfrage, der die Haupterzählung folgt, dem internen und externen Nachfragen und dem Interviewabschluss.

❖ Die Eingangsfrage

Hierbei ist es wichtig, die Frage allgemein und offen zu stellen, damit eine Erzählung generiert werden kann. Ja/Nein-Fragen und wertende Fragen sind zu vermeiden. In diesem Projekt wurde von allen InterviewerInnen folgende Eingangsfrage gestellt:

„Wenn du so auf dein bisheriges Leben zurückschaust, an was kannst du dich erinnern? Kannst du mir davon erzählen, was du alles erlebt hast? Du kannst dir dazu so viel Zeit nehmen, wie du möchtest und ich werde dich vorerst nicht unterbrechen, sondern mir nur Notizen zu Fragen machen, auf die ich später noch eingehen werde.“

❖ *Die Haupterzählung*

Die Interviewperson beginnt aufgrund der Erzählaufforderung mit der biografischen Selbstpräsentation – also mit der Erzählung. Der/die InterviewerIn soll die Erzählung nicht unterbrechen – auch keine Nachfragen stellen, sondern nur Notizen für den späteren Nachfrageteil erstellen, aufmerksam zuhören und Interesse signalisieren („mhm“, „aha“ etc.). Falls der/die GesprächspartnerIn ins Stocken kommt, können Fragen wie „Und wie ist es dann weitergegangen?“ zum Fortfahren motivieren. Der Schluss einer Haupterzählung ist meist durch deutliche Hinweise leicht zu erkennen, wie „Jetzt fällt mir nichts mehr ein.“, „Das war mein Leben.“ o. Ä. Der/die InterviewerIn bedankt sich und kann in die nächste Gesprächsphase übergehen und sich an den Fragen orientieren, die während der Haupterzählung notiert wurden.

❖ *Das erzählmanente Nachfragen*

Die von der/dem InterviewerIn notierten Fragen werden in dieser Phase in derselben Reihenfolge gestellt, wie sie in der Haupterzählung vorgekommen sind. Dies bietet dem/der ErzählerIn Raum, detaillierter über spezielle Erlebnisse zu berichten und dem/der InterviewerIn, unvollständigen, unklaren Erzählungen nachzugehen. Der/die ForscherIn schöpft hierbei

„...das tangentielle Erzählpotential aus, das in der Anfangserzählung an Stellen der Abschneidung weiterer, thematisch querliegender Erzählfäden, an Stellen der Raffung des Erzählduktes wegen vermeintlicher Unwichtigkeit, an Stellen mangelnder Plausibilisierung [!] und abstrahierender Vagheit, weil die zu berichtenden Gegenstände für den Erzähler schmerzhaft, stigmatisierend oder legitimationsproblematisch sind, sowie an Stellen der für den Informanten selbst bestehenden Undurchsichtigkeit des Ereignisgangs angedeutet ist.“ (Schütze 1983, S. 285)

Hierbei ist ebenfalls darauf zu achten, eine narrative Erzählung zu generieren, indem die Nachfragen wieder offen formuliert werden. „Kannst du mir noch mehr davon von diesem speziellen Thema/Erlebnis erzählen?“, „Mir ist das nicht klar, wie ist die Geschichte weitergegangen?“

❖ *Das erzählexmanente Nachfragen*

In dieser Phase des Interviews werden Fragen gestellt, die speziell mit dem Forschungsthema zusammenhängen, aber noch nicht in der Haupterzählung bzw. bei der internen Nachfrage

vorgekommen sind. Hierbei ist wieder darauf zu achten, dass die Fragen erzählgenerierend gestellt werden. (vgl. Loch und Rosenthal 2002, S. 230)

In dieser Forschungsarbeit hat sich die externe Nachfrage in zwei Abschnitte gegliedert.¹³ Im ersten Teil sollen die Themen Familie, Freunde, Schule, Freizeit und Zukunftsvorstellungen abgedeckt werden, um die Vergleichbarkeit mit Folgeinterviews im Panel herzustellen. In zweiten Teil wird speziell auf das Thema Schule und den bevorstehenden Übergang nach der 4. Klasse *NMS* eingegangen, welches auch den Schwerpunkt der ersten Erhebung bildet. (vgl. Flecker et al. 2017, S. 27)

❖ *Der Interviewabschluss*

Das Gespräch sollte positiv und nicht in einer als Krise erlebten Phase der Person beendet werden. Falls dies doch passiert, ist der/die InterviewerIn angehalten, zum Abschluss nach einem schönen Erlebnis zu fragen. In diesem Fall wurden den SchülerInnen folgende Frage gestellt: „Ich bin am Ende mit meinen Fragen. Zum Abschluss möchte ich dich fragen, ob du mir von einer schönen Situation in deinem Leben erzählen möchtest?“

Die Jugendlichen unseres Samples haben im Anschluss des Interviews noch einen Sozialstatistikfragebogen¹⁴ erhalten, der gemeinsam mit dem/der InterviewerIn ausgefüllt wurde.

6.4.2. Auswertungsmethode – die Themenanalyse

Froschauer und Lueger stellen die Themenanalyse als ein Auswertungsverfahren vor, welches Kernaussagen aus großen Datenmengen zusammenfassen, einen Überblick über Themen und den Kontext von Gesprächen dokumentieren kann.

Anwendung findet die Themenanalyse unter anderem bei Interesse am manifesten Gehalt von Gesprächen, wenn Textstellen für weitere Analysen ausgewählt werden sollen (Feinstruktur- oder Systemanalyse), oder statistische Zusammenhänge anhand repräsentativer Stichprobebeziehungen gefunden werden sollen.

Das themenanalytische Verfahren bietet zwei Varianten der Analyse: das weniger analytische *Textreduktionsverfahren* und das tiefergehende *Codierverfahren*.

¹³ Gesprächsleitfaden befindet sich im Anhang

¹⁴ Sozialstatistikfragebogen befindet sich im Anhang

Mithilfe des *Textreduktionsverfahren* werden große Textmengen zusammengefasst und ein Überblick über zentrale Themen geschaffen. Trotzdem ist eine reine Themenaufzählung nicht genug, denn

„es sollten die charakteristischen Elemente der Themendarstellung herausgearbeitet werden, um die Unterschiede in der Darstellung eines Themas in einem oder in verschiedenen Gesprächen sichtbar zu machen.“ (Froschauer und Lueger 2003, S. 159)

6.4.3. Die Auswertungsschritte der zwei Varianten der Themenanalyse

Das *Textreduktionsverfahren* besteht aus fünf Auswertungsschritten. Orientierung bieten dabei folgende Fragen:

- ❖ Welche Themen sind wichtig und in welchen Textstellen sind diese sichtbar?
- ❖ Welche Charakteristika besitzen Themen und in welchem Zusammenhang kommen diese vor?
- ❖ In welcher Abfolge tauchen die Themen auf?
- ❖ Welche Unterschiede kommen zwischen und innerhalb der Themen zum Ausdruck?
- ❖ Wie lassen sich Themencharakteristika mit der Forschungsfrage verbinden?

Das *Codierverfahren* ist eine „Analyse der begrifflichen Struktur von Themen und deren Zusammenhänge.“ (Froschauer und Lueger 2003, S. 163) und ist zugleich aufwendiger als das *Textreduktionsverfahren*. Es kann als Ergänzung zum *Textreduktionsverfahren* angewandt werden. Die Gespräche werden hierbei nicht zusammengefasst, sondern analytisch aufbereitet, beispielsweise um gebildete Hypothesen an neuem Datenmaterial zu prüfen.

Das Verfahren beginnt mit der Codierung von Themenkategorien, die anschließend nach Subkategorien analysiert werden, so dass ein hierarchisches Kategoriensystem entsteht. Im nächsten Schritt erfolgt die Strukturierung der Themenkategorien entlang ihrer Bedeutung zur Forschungsfrage. Anschließend werden die Themenkategorien mit den Subkategorien verknüpft. Durch die Interpretation des Kategoriensystems entstehen Thesen, die zur Forschungsfrage abgeleitet werden. Zuletzt erlaubt die vergleichende Analyse verschiedener Texte eine Theoriebildung in Bezug auf die Forschungsfrage. (vgl. Froschauer und Lueger 2003, S. 158 ff.)

Die Themenanalyse bietet für diese Arbeit eine ideale Analysemethode, da so alle 21 Interviews in die Untersuchung miteinbezogen werden konnten. In dieser Masterarbeit wurden mithilfe dieser Methode Themen, Zusammenhänge, Strategie- und Möglichkeitsräume, die in Bezug auf Berufswünsche und allgemeine Zukunftsvorstellungen von den Jugendlichen erwähnt wurden, dargestellt und analysiert. Zusätzlich wurden die Unterschiede in den Themenkategorien zwischen den weiblichen und männlichen Befragten dargelegt. Das nächste Kapitel befasst sich mit den Ergebnissen dieser Analyse.

IV. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die gebildeten Themenkategorien, die Sub- sowie Sub-Subkategorien beschrieben und die geschlechtsspezifischen Muster dargelegt. Die verschiedenen Kategorien werden mit Interviewpassagen der Jugendlichen veranschaulicht.

7. Beschreibung der Kategorien

In diesem Kapitel werden die Kategorien, die anhand der Themenanalyse herausgearbeitet und analysiert wurden, näher beschrieben und tabellarisch (Abbildung 4) dargestellt. Entlang des Forschungsthemas „Zukunftsvorstellungen Wiener NMS-SchülerInnen“ wurden vier Hauptcodes und zugehörige Subcodes herausgearbeitet: 1.) Zukünftige Berufsvorstellung, 2.) Zukünftige (schulische) Ausbildung, 3.) Zukünftiges Familienleben und 4.) Stereotype Geschlechterbilder. Die Subcodes sowie die Sub-Subcodes wurden induktiv am Textmaterial gebildet. Eine induktive Vorgehensweise ist „... die Methode des Schlussfolgerns von Einzelfällen auf das Allgemeine und Gesetzmäßige“ (Hussy et al. 2013, S. 7). Für diese Arbeit bedeutet das, dass die Codes entlang der Erzählungen der SchülerInnen und nicht nach einem theoretischen Konzept gebildet wurden.

Themenkategorien (Hauptcodes)	Subcodes	Sub-Subcodes	Beschreibungen	
Berufliche Zukunftsvorstellung	Konkrete Berufswünsche		Dieser Themenkategorie wurden alle Aussagen zugeordnet die mit dem Berufswunsch der Jugendlichen zusammenhängen. Dazu zählen die Erwerbsmotivation, die Wünsche an das zukünftige Erwerbsleben und die verworfenen Berufswünsche.	
	Erwerbsmotive	intrinsische Erwerbsmotive		
		extrinsische und altruistische Erwerbsmotive Mischung aus intrinsischen und extrinsischen Erwerbsmotiven		
	Wünsche in Bezug auf das zukünftige Berufsleben	intrinsische Wünsche extrinsische Wünsche		
Verworfenene Berufswünsche				
Zukünftige schulische Ausbildung	Schultypen	Duale Ausbildung	Diese Themenkategorie beschreibt welche Ausbildung die befragten Jugendlichen nach der NMS beginnen werden und welche Faktoren diese Entscheidung beeinflussen.	
		Allgemeinbildende Pflichtschule		
		Berufsbildende mittlere Schule		
		Berufsbildende höhere Schule		
		Allgemeinbildende höhere Schule		
	Matura und Studium			
	Auswahl- bzw. Entscheidungskriterien	Beeinflussung durch Eltern		
		Beeinflussung durch Geschwister		
Beeinflussung durch peer group und gleichaltrige Verwandte				
	Beeinflussung durch Schulleistung			
	Beeinflussung durch die örtliche Nähe der Schulen			
	Unwissenheit über Bildungslandschaft in AT und Ausland			
	Wissen über Bildungslandschaft in AT			
Zukünftiges Familienleben	Herkunftsfamilie		Diese Themenkategorie beschreibt die Vorstellung der Jugendlichen zum Thema Familiengründung und -leben.	
	Familiengründung und Kindererziehung	Geschlechtsneutrale Erziehung		
		Geschlechterstereotype Erziehung		
Zukünftiges Familienleben				
Stereotype Geschlechterbilder	Rolle von Burschen und Mädchen innerhalb der Herkunftsfamilie und in der Freizeit		Diese Themenkategorie wurde gebildet, um Aussagen über Geschlechterbilder von den Jugendlichen zu verschiedenen Themen aufzuzeigen.	
	Traditionelle Rollenverteilung innerhalb Herkunftsfamilie			
	Moderne Rollenverteilung innerhalb Herkunftsfamilie			

Tabelle 4: Ober- und Subkategorien der Themenanalyse nach Froschauer und Lueger

7.1. Themenkategorie *Berufliche Zukunftsvorstellung*

Alle Erzählpassagen der SchülerInnen, die mit dem Thema Beruf zusammenhängen, wurden der Kategorie *Berufliche Zukunftsvorstellung* zugeordnet, und durch folgende Subcodes differenziert: *konkreter Berufswunsch*, *Erwerbsmotiv* mit den Subcodes: *intrinsische* und *extrinsische Erwerbsmotive*; *Wünsche in Bezug auf das zukünftige Berufsleben* mit den Subcodes: *intrinsische* und *extrinsische Wünsche*; *verworfenene Berufswünsche*. Die einzelnen Subcodes werden folglich genauer beleuchtet und anhand von Interviewauszügen bzw. Ankerbeispielen veranschaulicht.

7.1.1. Konkrete Berufswünsche

Die *konkreten Berufswünsche* der befragten Schüler und Schülerinnen der NMS sind stark geschlechtsstereotyp geprägt und spiegeln gesellschaftliche Geschlechterleitbilder in Bezug auf Männer- und Frauenberufe wider.

L-Nr.	Name der Schülerin	Konkreter Berufswunsch
I01	Zeradat	Kleidermacherin
I05	Asya	Kleidermacherin
I07	Shalise	Kinderkrankenpflegerin
I10	Sandra	Kindergartenpädagogin und später nachtsüber Barkeeperin
I18	Andrea	keinen konkreten Berufswunsch

Tabelle 5: Konkrete Berufswünsche der befragten Mädchen

L-Nr.	Name des Schülers	Konkreter Berufswunsch
I02	Ahmet	keinen konkreten Berufswunsch
I03	Essam	Architekt
I04	Vilson	Bankangestellter/Bankkaufmann
I06	Garbis	Zerspanungstechniker
I08	Tayo	keinen konkreten Berufswunsch
I09	Miguel	Wirtschaftsingenieur
I11	Markus	Einzelhandelskaufmann
I12	Cem	Architekt
I13	Ener	Polizist oder professioneller Fußballspieler
I14	Onur	Arzt/Mediziner
I15	Eren	Einzelhandelskaufmann
I16	Berat	Architekt
I17	Nazim	Professioneller Fußballspieler
I19	Gabriel	Ein Beruf, in welchem man mit Kindern arbeitet
I20	Stefan	keinen konkreten Berufswunsch, vielleicht KFZ-Mechaniker
I21	Matej	Maurer

Tabelle 6: Konkrete Berufswünsche der befragten Burschen

Die Mädchen haben für ihre Zukunft folgende Berufe genannt¹⁵: Kleidermacherin (2), Kinderkrankenpflegerin, Kindergartenpädagogin (und nachtsüber Barkeeperin). Die Berufswünsche der Burschen sind: Architekt (3), Wirtschaftsingenieur, Einzelhandelskaufmann (2), Bankangestellter/Bankkaufmann, Zerspanungstechniker, Polizist, professioneller Fußballspieler (2), Arzt, Maurer und „mit Kindern arbeiten“. Besonders auffallend ist, dass drei Burschen aus der Klasse den Berufswunsch Architekt anstreben, weitere zwei Burschen diesen Beruf in Zusammenhang mit den *verworfenen Berufswünschen* nannten, und zwei von fünf Mädchen den Beruf *Kleidermacherin* wählen.

Die folgenden zwei Abbildungen beinhalten eine Übersicht der *konkreten Berufswünsche* und der *zukünftigen schulischen Ausbildung* getrennt nach Mädchen (Abbildung 5) und Burschen (Abbildung 6).

Der Großteil der befragten Jugendlichen nannten konkrete Berufswünsche. Vier von 21 SchülerInnen (drei Burschen und ein Mädchen) waren sich ihrer beruflichen Zukunft noch nicht sicher, konnten jedoch Arbeitsbereiche nennen, die ihren Interessen und Wünschen entsprechen bzw. nicht entsprechen. Nur eine Schülerin hatte noch keinerlei Vorstellung von ihrer beruflichen Zukunft.

Ahmet (I02) nannte beispielsweise keinen konkreten Beruf, aber er wusste, dass er zukünftig lieber in einem Büro als auf einer Baustelle arbeiten will:

„... äh nicht so wie zum Beispiel jetzt in einem Baustelle arbeitet, dass man halt kaputt is, wenn man äh von der Arbeit kommt. Halt dass man ganz normal in einem Büro arbeitet, ähm dass man halt nur am Computer sitzt, dass man irgendwelche Sachn eintippt.“ (Ahmet, I02, S. 19, Z.1-4)

Tayo (I08) hingegen verbindet Büroarbeit mit Langeweile und würde lieber in einem interessanteren Berufsfeld tätig sein. Der Beruf Polizist interessiert ihn, und er könnte sich vorstellen, diesen in seinem zukünftigen Leben auszuüben:

„ich finde das ganz langweilig, zum Beispiel sagt man Architekt, er geht jeden Tag zu Büro und dann kommt zurück. Oder irgendwelche Lehrer, die jeden Tag zu Schule, haben aus, dann gehn wieder nach Hause. Das finde ich nicht so interessant.“ (Tayo, I08, S. 21, Z. 1-5); *„... zum Beispiel, äh, bei Polizei zu arbeiten, also ich glaub, das wäre bisschen interessant.“* (Tayo, I08, S. 21, Z. 30)

¹⁵ Mehrfachnennungen werden in der Klammer nach den Berufsbezeichnungen dargestellt, sowohl bei den Burschen als auch bei den Mädchen.

Gabriel (I19), der seine *berufspraktischen Tage* in einem Jugendzentrum verbracht hat, könnte sich vorstellen, einen Beruf zu haben, in welchem er mit Kindern arbeitet. Er ist eine Ausnahme in der geschlechterstereotypischen *konkreten Berufswahl*.

„Ja, ich interessier mich für sowas //mhm// mit Kindern zu arbeiten und so is mhm, kann ich mir vorstellen, ...“ (Gabriel, I19, S. 16, Z. 45-46)

7.1.2. Erwerbsmotive

Die Subcode *Erwerbsmotiv* beinhaltet die Motivation bzw. die Gründe der befragten Schüler und Schülerinnen für deren Berufswahl. Diese lassen sich in zwei unterschiedliche, mitunter auch ineinanderfließende Arten von Motivation aufteilen: Die intrinsische Motivation und die extrinsische Motivation. Intrinsische Motivation heißt:

„(...) ein in der Person liegendes Interesse, Neugier oder Werte, die diese dazu bewegt, etwas zu tun. (...) Es ist kein Steuerungsinstrument von außen nötig, um eine Tätigkeit freudvoll und ausdauernd auszuüben. Die Tätigkeit wird um ihrer selbst willen ausgeführt.“ (Brandstätter et al. 2013, S. 91)

Wohingegen die extrinsische Motivation

„(...) durch äußere Faktoren, materielle Belohnungen und Bestrafung, Überwachung oder soziale Bewertungen (...) angestoßen wird. Extrinsisch motiviertes Verhalten ist häufig unmittelbar abhängig von äußeren Steuerungsinstanzen und erlischt, wenn deren Kontrollinstrumente wegfallen.“ (Brandstätter et al. 2013, S. 91)

Intrinsisch motivierte Schülerinnen und Schüler wählten in dieser Arbeit Berufe, die zu ihren Interessen und Fähigkeiten passen. Die eigene Person scheint hier im Mittelpunkt der Entscheidung zu stehen. Die SchülerInnen stellen eine Verbindung mit dem Beruf bzw. den Tätigkeiten im Beruf und den persönlichen Ressourcen her. Die Umwelt der SchülerInnen scheint eine geringere Rolle in der Entscheidung(sfindung) zu spielen. Eine intrinsische Motivation verfolgen Sandra (I10), Cem (I12), Nazim (I17), Garbis (I06), Ener (I13), Gabriel (I19).

Die extrinsische Motivation erkannte man bei den Schülern und Schülerinnen, die ihre Berufswahl mit externen Faktoren verbunden haben. Die eigene Person bzw. die eigenen Ressourcen stehen hierbei nicht im Mittelpunkt der Entscheidung. Im Vordergrund sind ökonomische und auch altruistische Gründe zu erkennen. Extrinsische Motivationen als Erwerbsmotiv nennen Zeradat (I01), Vilson (I04), Eren (I15) und Berat (I16).

Auch wenn hier verschiedene Erwerbsmotive erkennbar sind, lassen sich die intrinsische und die extrinsische Motivation nicht immer klar voneinander trennen; manchmal verschwimmen diese Grenzen bzw. greifen ineinander. Dies ist bei Matej (I21), Asya (I05), Essam (I03) und Markus (I11) der Fall.

Die restlichen sieben Jugendlichen haben kein Erwerbsmotiv genannt: Ahmet (I02), Shalise (I07), Tayo (I08), Miguel (I09), Onur (I14), Andrea (I18) und Stefan (I20).

7.1.2.1. Intrinsische Erwerbsmotive

Sieben SchülerInnen begründen die Wahl ihres zukünftigen Berufes aufgrund ihres Interesses, ihrer Stärken bzw. Fähigkeiten.

Nazims (I17) Berufswunsch ist es, Profifußballer zu werden, und er begründet seine Motivation mit seinem Interesse an Fußball:

„... weil ich so Fußball mögt und so, weil das mein Hobby ist und so und dann //mhm// wollt ich Fußballspieler werdn.“ (Nazim, I17, S. 36, Z. 16-17)

Cem (I12) erzählte von seinem Wunsch Architekt zu werden und verbindet dies mit seinem handwerklichen Geschick und seinem Interesse am Zeichnen:

„Ich wollte schon immer, seitdem ich mit der Schule begonnen hab halt. Ich mag halt Zeichnen und bin handwerklich geschickt ...“ (Cem, I12, S.23, Z. 12-13)

Asya (I05) gefällt am Beruf Kleidermacherin vor allem das Designen von Kleidungsstücken.

„...dann würd ich halt Schneiderin sein, weil es mir einfach gefällt Kleidung zu verändern und herumzuexperimentiern, was man aus eina einfachn Hose noch machn kann oda aus eina Bluse, wenn mans gut umschneidert. ...“ (Asya, I05, S. 21, Z. 1-2), „... und es gefällt mir einfach, so Kleidung zu zeichnen.“ (Asya, I05, S. 3, Z. 22-23)

7.1.2.2. Extrinsische und altruistische Erwerbsmotive

Vier Jugendliche gaben Erwerbsmotive an, die weniger mit der eigenen Person, sondern mehr mit äußeren Bedingungen verbunden sind. Die SchülerInnen nannten beispielsweise Erwerbsmotive wie finanzielle Aussichten, schlechter ökonomischer Status der Eltern, Ausbildungserwartungen der Familie bzw. soziale/altruistische Gründe. Extrinsische Erwerbsmotive sind seltener mit einem konkreten Beruf verbunden als intrinsische Motive. Oft zeigt sich dies anhand der Unwissenheit über spezielle Berufsbilder und die dazugehörigen Tätigkeiten. Manchmal sind nur spezielle Teilbereiche eines Berufes klar, wie etwa das

Einkommen, wie im folgenden Beispiel von Eren.

Eren (I15) strebt eine duale Ausbildung bei einer besonderen Lebensmittelkette an, da dort der Lehrlingslohn höher ist als bei anderen Unternehmen. Die Tätigkeiten im Beruf sind hintergründig.

„Ein Freund von mir, (...) ähm, arbeitet bei Hofer, hat mir erzählt, dass er mit el(/) ersten Lehrjahr ähm 700 verdient und ich bin noch ziemlich jung, also ich hab nur ans Geld gedacht und hab mir gedacht, bamm, 700 in ersten Lehrjahr, und ich will zum Hofer gehn. Und ich wusste aber nicht, wa-was man genau beim Hofer macht“. (Eren, I15, S. 26, Z. 32 - S. 27, Z. 1)

Berats (I16) Erwerbsmotive hängen mit einem guten Einkommen zusammen, aber auch mit dem Ziel im Leben etwas zu erreichen und Familienmitglieder stolz zu machen:

„... ich will ein guten Lohn, oder ich will jetzt nicht, dass mein Leben(/), ich will aus mein Leben was machen, [...] mein Opa will immer, dass wir studieren und ich will mein Opa immer stolz machen, weils es is is (...) meine Familie stolz machen.“ (Berat, I16, S. 18, Z. 11-14.)

Vilson (I04) gefällt der Beruf Bankkaufmann aufgrund des Einkommens und der günstigen Arbeitszeiten:

„man kriegt (/) man wird gut bezahlt, wenn man gut macht, oder (/) und es dauert (/) es sind nicht die längsten Arbeitszeiten, also muss man nicht richtig viel unter (/) a (/) ah (/) starken Stress kommen, aber Stress hat man ja immer.“ (Vilson, I04, S. 21, Z. 15-17)

Die folgenden zwei Jugendliche begründen ihre Erwerbsmotive mit altruistischer Motivation, sie entscheiden sich für die Erwerbsarbeit, damit sie anderen Menschen etwas Gutes tun können.

Zeradat (I01) und Berat (I16) wollen arbeiten und Geld verdienen, damit sie mithilfe ihrer zukünftigen Berufe bzw. ihres Einkommens armen Menschen helfen können, ihre Interessen spielen bei den Erwerbsmotiven keine Rolle.

„... und wenn ich genug Geld und ich gut nähen kann, will ich alt (/) armen Leute helfen, die kein Geld und kein Essen und kein Sachen haben, so anzuziehn.“ (Zeradat, I01, S. 1, Z. 20-22)

„... halt das w-(/) das was ich auch mal später machen werde, is ähm die Menschen, die in der Straße halt schlafen //mhm// und die keine Wohnung haben, nichts zum Essen, den(/)

denen werd ich mal Geld spendieren halt...“ (Berat, I16, S. 13, Z. 8-10)

7.1.2.3. Mischung aus intrinsischer und extrinsischer Erwerbsmotivation

Bei Matej (I21) erkennt man sehr gut die Verbindung aus intrinsischer, extrinsischer und altruistischer Motivation. Wie vorher schon erwähnt, gefällt ihm der Beruf Maurer, weil er sich gern körperlich anstrengt und er Interesse am Hausbau hat. Doch seine extrinsische Erwerbsmotivation ist, sich aufgrund einer Arbeit etwas leisten zu können, um sich seine Zukunftswünsche zu erfüllen. Ein weiteres extrinsisches Motiv ist, seine Mutter zukünftig finanziell unterstützen zu können. Für ihn ist es wichtig, so schnell wie möglich in das Berufsleben einzusteigen. Der konkrete Beruf Maurer steht dabei nicht im Vordergrund.

Matejs (I21) begründet seinen Wunsch Maurer zu werden mit seinem Interesse an körperlich anspruchsvoller Arbeit und seinem Interesse an Hausbau (intrinsisch), aber auch mit dem Hintergrund sich eine eigene Wohnung leisten (extrinsisch) sowie seiner Mutter finanziell helfen zu wollen (altruistisch).

„ ..., nur ich will eine Arbeit wo ich auch fit bleibe, verstehn sie? //mhm// Und das ist auch so dazu gekommen, dass ich Maurer gewählt hab und Maurer, weil ich finde, dass es macht Spaß Häuser zu bauen, wissen Sie. Also (-) Du kriegst einen Plan und okay du musst so bauen, also was is daran nicht cool, wissen Sie?“ (Matej, I21, S. 15, Z. 20-23)

„ ...und ich hoffe, dass es dazu kommt, weil ich will eine eigene Wohnung haben, also mein Bruder ist jetzt achtzehn und er hat nix weitergebracht, verstehen Sie? Und ich will nicht, dass es so auch mit mir passiert, ich will, ich will arbeiten, ich will Kinder und ich will ein eigene Wohnung, [...] Ich hab so einen(/) also so wie eine Motivation, ich denke an meine eigenes Hau(/) also meine eigene Wohnung und dann denke ich: ich muss hart schuftten, sonst wird nichts ...“ (Matej, I21, S. 16, Z. 1-12)

„Ahm, sch-schau wir sind sechs Kinder //mhm// und (-) Mutter und Va(/) also Vater und es is halt schwer mit (/) zum (/) also für jedes Kind muss ja essen ge(/) also Essen muss reichen, Kleidung, Schulsachen. Das kostet ja eine Menge (-) und ich will arbeiten auch wenns nicht Maurer ist, ich will unbedingt arbeiten, dass ich meiner Mutter helfen kann, dass ich ihr Geld geben kann,“ (Matej, I21, S. 20, Z. 10-14)

7.1.3. Wünsche in Bezug auf das zukünftige Berufsleben

Die Wünsche, die die Jugendlichen in Verbindung mit dem zukünftigen Erwerbsleben

erwähnten, sind den Erwerbsmotivationen sehr ähnlich, und lassen sich ebenso in *intrinsische* und *extrinsische* Subsubcodes aufteilen. Intrinsische Wünsche werden etwa mit selbstbestimmten Arbeiten und interessanten Tätigkeiten verbunden, extrinsische Wünsche v. a. mit Aufstiegsmöglichkeiten, Einkommen und beruflichem Ansehen. (vgl. Achatz 2005, S. 46)

Intrinsische und extrinsische Wünsche und Erwartungen schließen sich gegenseitig nicht aus. Die Wünsche der befragten Jugendlichen waren seltener intrinsischer Natur als extrinsischer.

7.1.3.1. Intrinsische Wünsche

Für Ahmet (I02) ist es wichtig, dass ihn sein zukünftiger Beruf körperlich nicht zu sehr beansprucht und Tayo (I08) will keinen langweiligen, sondern einen interessanten Job. Miguel (I09) würde gerne in einem Unternehmen arbeiten, in dem er durch seinen Job die Welt bereisen kann.

Asya (I05) wünscht sich, dass ihre zukünftige Arbeit Spaß macht. Zeradat (I01) wäre es lieber, dass ihr Chef eine Frau ist, und würde eher in einer kleineren Firma arbeiten wollen; am wichtigsten ist ihr aber, dass sie etwas Neues lernt:

„wenn der Chef ein Mann ist, dann ok, aber es wär viel, viel lieber, wenn er eine Frau wär. Und die Mitarbeiter – ob Mann und Frau – ist egal, aber wenig. Und Firma soll (...) dass zu viele Leute (/) halt klein, (-) grad nicht so klein, und dann nicht so groß. Hauptsache ich kann da was lernen.“ (Zeradat, I01, S. 21, Z. 6-10)

7.1.3.2. Extrinsische Wünsche

Die Wünsche der SchülerInnen sind hierbei meist mit finanziellen Aspekten, Prestige, Aufstiegschancen, materiellen Gütern etc. verbunden.

„Nach meiner Lehre will ich hochsteigern, weil man bei H&M sich hochsteigern kann auf ähm Shopmanager oder Abteilungsleiter. Also rundherum um zum Beispiel Frauenabteilung, dass man dort der Manager ist. Man verdient dann viel mehr also bis zu 3000. Ja, ich werde versuchen mich hoch zu steigern.“ (Markus, I11, S. 25, Z. 27-30)

„... ich will (meiner/in einer Firma?) dann Archi- Architekt sein //mhm//. Also ich will so sagen, w(/) i-ich will halt so sagen, dass muss so gebaut sein, ich werds nicht so selber bau(/) ähm, selber ein Baustellenmann sein, oder so (...) ich werd sagen, dass sies bauen müssen.“ , „Ich mit mein Hemd ...“ (Berat, I16, S. 49, Z. 26-33)

„Also ich will eigentlich erfolgreich sein, also mh in der Schule, ich will also studieren und dann ein gutes Lebn habn“ (Essam, I03, S. 87, Z. 20-21)

Wie bereits erwähnt, kann die Berufswahl eine Kombination aus beiden Wünschen sein. Asya wünscht sich Spaß an der Arbeit, aber auch einen guten Verdienst, Bekanntheit und eigene MitarbeiterInnen zu haben (Selbstständigkeit).

„Ja ich würde halt gerne eine Arbeit habn, die mir Spaß macht und ich da auch wirklich was verdiene, weil die meistn Schneiderin alleine verdienen nichts wirklich Gutes, weil man muss ja auch Angestellte bezahln oda so.“ (Asya, I05, S. 19, Z. 24-26)

„... ich hoffe halt einfach, dass ich (-) ähm eine bekannte Schneiderin werde, weil es gibt sehr viele Schneiderlädn, die sehr (-) verlassn ausschaun. (Asya, I05, S. 18, Z. 27-28)

7.1.4. Verworfenene Berufswünsche

Viele SchülerInnen erwähnten in den Gesprächen frühere Berufswünsche, die aus unterschiedlichen Gründen verworfen wurden. Die häufigsten Hindernisse waren schlechte Noten in der Schule, die eine Barriere für eine entsprechende weiterführende Ausbildung darstellen (I05, I06, I17). Weitere Gründe sind: Angst vor den Aufnahmeprüfungen einer bestimmten Schule (I15), die Einsicht, dass der Berufswunsch nicht zu einem passt (I01, I04), andere Vorstellung von den Berufswünschen, als bei den berufspraktischen Tagen erlebt (I21).

Besonders auffällig ist, dass sich die Berufswünsche in Bezug auf die Ausbildungsjahre hauptsächlich vertikal und nicht horizontal ändern. Das heißt, die Berufe ändern sich von ausbildungsreichen zu weniger ausbildungsreichen Berufen, von prestigeträchtigeren Berufen zu weniger prestigeträchtigen Berufen.

Garbis wollte in seiner früheren Heimat Arzt werden, aber er denkt, dass er es in Österreich aufgrund seiner Noten nicht schaffen würde, weshalb er eine Lehre absolvieren möchte.

„Also in Syrien, mein Berufswunsch wa Arzt zu werdn, ich hatte sehr gute Notn. (--) Ich bin hier gekommn ah, ich kann nicht mehr Arzt schaffn, mein Notn sind nicht sehr, sehr gut. (---) Also will ich jetzt äh Spannungstechniker arbeitn.“ (Garbis, I06, S. 23, Z. 30-32)

Gabriel wollte ebenfalls Arzt werden, hat diesen Berufswunsch jedoch verworfen. Der Grund dafür geht aus seinen Erzählungen nicht deutlich hervor.

„... also bis (/) von jetzt //mhm// ich wollte mal immer Arzt werden, aber es is (/), da muss man (/) es ist viel //mhm// und äh ja und da muss ich noch schaun //mhm// genau, aber ich hab noch die dreijährige ...“ (Gabriel, I19, S. 42, Z. 12-14)

Eren (I15) hatte früher den Berufswunsch Kindergartenpädagoge, doch die Anforderungen der Aufnahmeprüfung schreckten ihn ab.

„... weil ich wollte am Anfang Kindergärtner werden, aber ich hatte Angst vor der Aufnahmeprüfung und deswegen haben ich gesagt, na lieber nicht.“ (Eren, I15, S. 40, Z. 24-25)

Bevor Zeradat (I01) sich für den Beruf Kleidermacherin entschieden hat, wollte sie Ärztin, Kindergärtnerin oder Malerin werden:

„... erst wollte ich Ärztin werdn, aber mir wird so schlecht, wenn was offn, also wenn jemand verletzt wurde, da blutet. Ich wollte (/) dann wollt ich Kindergärtnerin werden, aber dann hab ich angefangen zu zeichnen und wollte Malerin werden (lacht) und jetzt will ich ganz offiziell eine Schneiderin werden, weil ich halt anderen Leuten helfen will.“ (Zeradat, I01, S. 16, Z. 16-19)

Vilson (I04) hatte früher mehrere Berufswünsche und nannte als Beispiel den Beruf Anwalt. Die lange Ausbildungsdauer und der Stress in diesem Beruf haben ihn dazu veranlasst, sich für den Beruf Bankangestellter zu entscheiden.

„... weil ich hab mich auch ein bissl darüber informiert und so, und hab gehört, dass man da sehr, sehr viel Schule machen muss und sehr viel lernen muss und (/) und ma kommt auch viel unter Stress und so, und ich mag nicht so viel Stress haben, und darum wollt ich eher einen leichteren Beruf haben.“ (Vilson, I04, S. 24, Z. 19-22)

7.2. Zusammenfassung der Themenkategorie *Berufliche Zukunftsvorstellungen*

Die Gespräche mit den SchülerInnen der *NMS* zeigen, dass sie sich viele Gedanken über ihre berufliche Zukunft machen. Manche sehen es etwas lockerer und andere habe Angst vor der beruflichen Zukunft. Ein Schüler (I15) erwähnte konkret, dass er Angst habe keine Arbeit zu finden; eine Schülerin (I05) hofft in ihrem Job bekannt zu werden, da Geschäftslokale in ihrem Berufsfeld alle „verlassen“ aussehen würden. Zwei Schüler sind froh darüber, einen fixen

Lehrstellenplatz zu haben, da es sehr schwierig sei, überhaupt eine Lehrstelle zu finden. Oft sind solche Ängste bzw. negativen Erfahrungen in der Familie oder im Bekanntenkreis auch Motivation dafür, einen – aus Sicht der SchülerInnen – guten Beruf zu wählen. Wobei sich das nicht verallgemeinern lässt. Sehr auffällig ist, dass die Burschen und Mädchen meist die umgangssprachlichen und nicht die korrekten Berufsbezeichnungen ihrer Berufswünsche nannten, bspw. Spannungstechniker statt Zerspannungstechniker (I06), Kindergärtnerin statt Kindergartenpädagogin (I10) oder „eine Lehre bei ...“ statt Einzelhandelskaufmann (I15). Auch bei den Berufen der Eltern nannten ein paar wenige Jugendliche unklare Bezeichnungen, wie bspw.: *„Äh, mein Vater geht äh Handygeschäft arbeiten, Großhandel.“* (Garbis, I06, S. 3, Z. 22-23). *„Mein Papa hat eine Firma, aber es ist nicht wirklich so eine Firma, so keine Ahnung, wie wenn man ein Geschäft hat oder so. Er arbeitet eher von zuhause weg, so eine Telefonfirma“* (Eren, I15, S. 16, Z. 33-34)

Die *beruflichen Zukunftsvorstellungen* von Mädchen und Burschen unterscheiden sich am deutlichsten in der konkreten Berufswahl. Die Mädchen streben typische Frauenberufe an: im Pflegebereich (1), Modebereich (2) und im pädagogischen Bereich (1). Der Großteil der Burschen strebt typische Männerberufe an. Fünf Burschen wollen im technischen Bereich arbeiten, zwei Schüler wollen professionelle Sportler werden, wobei einer davon auch bei der Exekutive arbeiten will, einer will in den medizinischen Bereich (Arzt), zwei Burschen wollen in den Einzelhandel (Mode- und Lebensmittelbereich) und ein Schüler interessiert sich für den pädagogischen/sozialen Bereich. Außerdem nannten die männlichen Jugendlichen mitunter Berufe mit langer Ausbildungsdauer und höherem Berufsstatus, wohingegen die Mädchen Berufe anstreben, die keinen Hochschulabschluss und eine kurze Ausbildungsdauer benötigen. Es lässt sich weiters nicht nur ein geschlechtsspezifischer Unterschied zwischen den Berufsbereichen feststellen, sondern auch ein Unterschied in den Berufsbereichen selbst: Wenn man bspw. die Berufswünsche von Shalise (I07) und Onur (I14) vergleicht, erkennt man, dass sich beide für den medizinischen Bereich interessieren. Während Shalise (I07) Kinderkrankenpflegerin werden will, strebt Onur (I14) den Beruf des Chirurgen oder Augenarztes an. Der Unterschied liegt hier also nicht nur im Fach selbst, sondern auch im Status des Berufes.

Die Trennung in traditionelle Frauen- und Männerberufe wird von den befragten Jugendlichen demnach deutlich fortgeschrieben, und macht weiterhin auf eine stark segregierte Vorstellung der Jugendlichen vom Arbeitsmarkt aufmerksam.

Auffällig ist, dass die beiden Mädchen, die eine Lehre machen wollen, noch keinen Lehrstellenplatz haben, obwohl eines davon sich schon im letzten, 9. Schuljahr befindet und somit die Pflichtschuljahre absolviert hat. Zwei Burschen haben bereits Zusagen für ihre Lehrstelle und einer nicht. Von den 21 befragten SchülerInnen wollen nur zwei Schüler einen geschlechteruntypischen Beruf ausüben: Ein Bursche (I19) will in seinem zukünftigen Berufsleben mit Kindern arbeiten und ein weiterer hat einen Lehrstellenplatz als Einzelhandelskaufmann in einem großen Bekleidungsgeschäft (I11) erhalten.

Die *Erwerbsmotive* sind bei Mädchen und Burschen sehr ähnlich: Die Jugendlichen wählen einen Beruf entweder aufgrund ihrer Interessen und Fähigkeiten (intrinsische Gründe), aufgrund externer Faktoren, wie Verdienst, Schwierigkeiten der Tätigkeiten, um Personen stolz zu machen etc. (extrinsische Gründe) bzw. um der Familie oder anderen Personen (finanziell) helfen zu können (altruistische Gründe). Die unterschiedlichen Erwerbsmotive treten selten in reiner Form auf, und verschwimmen bei mehreren Befragten ineinander.

Ein ähnliches Bild ergab die Kategorie *Wünsche in Bezug auf das zukünftige Berufsleben* mit ähnlichen Aussagen und Einstellungen der Mädchen und Burschen. Beide Geschlechter nennen Spaß an der Arbeit, einen interessanten Beruf, aber auch guten Verdienst als für sie wichtig. Aufstiegschancen im Job wurde nur von Burschen genannt, jedoch sprach ein Mädchen davon, Angestellte haben zu wollen (I05). Ein weiteres Mädchen (I01) sprach zwar davon, ein eigenes Geschäft eröffnen zu wollen, aber erwähnte später auch mögliche zukünftige Vorgesetzte und ArbeitskollegInnen. Deshalb geht hier nicht eindeutig hervor, ob sie selbständig sein will, oder als Angestellte arbeiten möchte. Bei Mädchen und Burschen war zu erkennen, dass die verworfenen Berufswünsche im Gegensatz zu den jetzigen konkreten Berufswünschen meist nur mit einem Hochschulabschluss zu erreichen gewesen wären, und die jetzigen Berufswünsche weniger Ausbildungsjahre benötigen. Nur ein Schüler erkennt seine Mehrsprachigkeit als nützliche Ressource für sein zukünftiges Berufsleben (I09). Dieser strebt den Beruf des Wirtschaftsingenieurs und hofft in ein Unternehmen zu finden, in dem er beruflich viel reisen sowie seine Sprachkenntnisse einsetzen kann.

7.3. Themenkategorie Zukünftige schulische Ausbildung

Diese Themenkategorie ist in zwei Subcodes unterteilt: Der erste Subcode *Schultypen* beinhaltet die Informationen über den Ausbildungsweg der SchülerInnen nach Abschluss der

NMS und im zweiten Subcode findet man die *Auswahl- und Entscheidungskriterien* der Befragten für die jeweiligen Schulen.

Zum Zeitpunkt der Interviews (Mai 2016) hatten die SchülerInnen bereits den ersten Teil des Anmeldeprozesses für die neuen Schulen hinter sich gebracht, und waren vorläufig aufgenommen. Erst mit der Abgabe eines positiven Abschlusszeugnisses (keine Verschlechterung der Noten bzw. Verbesserung der Noten) der 4. Klasse der *NMS* sind die SchülerInnen in der jeweiligen Schule fix aufgenommen. Die Tabellen 7 und 8 geben einen Überblick über die zukünftige schulische Ausbildung der 21 Mädchen und Burschen.

I.-Nr.	Name der Schülerin	Zukünftige schulische Ausbildung
I01	Zeradat	Duale Ausbildung (noch keinen Ausbildungsplatz); Hat mit Abschluss der NMS das 9.Schuljahr und somit die Pflichtschule absolviert
I05	Asya	FMS, anschließend duale Ausbildung
I07	Shalise	HASCH; anschließend Krankenpflegeschule
I10	Sandra	zu spät für die BAKIP angemeldet; trotzdem Hoffnung aufgenommen zu werden. Plan B: duale Ausbildung und anschließend Polizeischule oder Barkeeperin; Hat mit Abschluss der NMS das 9.Schuljahr und somit die Pflichtschule absolviert
I18	Andrea	HAK

Tabelle 7: Zukünftige schulische Ausbildung der Mädchen

I.-Nr	Name des Schülers	Zukünftige schulische Ausbildung
I02	Ahmet	FMS, anschließend höhere Schule
I03	Essam	ORG
I04	Vilson	FMS, anschließend HASCH/HAK
I06	Garbis	HASCH, anschließend duale Ausbildung
I08	Tayo	HTL
I09	Miguel	HTL
I11	Markus	Duale Ausbildung, Hat mit Abschluss der NMS das 9.Schuljahr
I12	Cem	HTL
I13	Ener	HAK, anschließend Polizeischule
I14	Onur	ORG
I15	Eren	HAK und zusätzlich duale Ausbildung
I16	Berat	ORG (Aufbaulehrgang)
I17	Nazim	PTS, anschließend HAK
I19	Gabriel	FMS
I20	Stefan	PTS
I21	Matej	PTS, anschließend duale Ausbildung

Tabelle 8: Zukünftige schulische Ausbildung der Burschen

7.3.1. Schultypen

Wie in Kapitel 4 (Das österreichische Bildungssystem) schon erwähnt wurde, haben SchülerInnen nach Abschluss der *NMS* abhängig von ihren Schulleistungen folgende Ausbildungsmöglichkeiten:

- ❖ Gymnasium, Realgymnasium, Oberstufenrealgymnasium (AHS)
- ❖ Berufsbildende mittlere (BMS)
- ❖ Berufsbildende höhere Schule (BHS)
- ❖ Polytechnische Schule (PTS)
- ❖ nach erfüllter Schulpflicht eine Lehre oder das freiwillige 10. Schuljahr
- ❖ Fachmittelschule (FMS)

Für die unterschiedlichen Schultypen sind unterschiedliche Aufnahmebedingungen zu erfüllen (siehe Kapitel 4).

7.3.1.1. Duale Ausbildung (Lehre)

Von den 21 befragten SchülerInnen wollen fünf eine duale Ausbildung absolvieren, zwei Mädchen (I01, I02) und drei Burschen (I06, I15, I21). Von diesen fünf SchülerInnen haben zwei mit Abschluss der *NMS* das 9. Schuljahr und somit die Schulpflicht absolviert, ein Mädchen und ein Bursche (I01, I11). Markus (I11) hat bereits einen Lehrstellenplatz, Zeradat (I01) jedoch noch keinen. Die anderen drei, zwei Schüler (I21, I20) und eine Schülerin (I05), absolvieren vor ihrer dualen Ausbildung das 9. Schuljahr in unterschiedlichen Schulen: *PTS* (I21), *FMS* (I05) und *HASCH* (I06). Eren (I15) will die *HAK* besuchen und anschließend noch eine duale Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann in einer Lebensmittelkette absolvieren. Matej (I21) hat bereits einen Lehrstellenplatz, aber muss vorher noch die einjährige *PTS* abschließen.

7.3.1.2. Allgemeinbildende Pflichtschule (APS)

Von den 21 SchülerInnen haben drei SchülerInnen – zwei weibliche und ein männlicher – mit Abschluss der *NMS* die neun Jahre der Schulpflicht abgeschlossen (I01, I10, I11).

Zu den allgemeinbildenden Pflichtschulen zählen nach der 8. Schulstufe die *PTS* und die *FMS*. Die *PTS* werden drei Burschen (I17, I20, I21) besuchen und die *FMS* ein Mädchen (I05) sowie drei Burschen (I02, I04, I19). Ein Schüler strebt nach der *PTS* den Besuch einer *HAK* (I17) an, ein weiterer Bursche (I04) will nach der *FMS* eine *HAK* oder *HASCH* besuchen und ein dritter plant nach der *FMS* den Besuch einer – noch nicht konkreten – höheren Schule.

„... und nach dieser Schule wegen (/), weil ich Englisch dritte Leistungsgruppe hab, muss ich Poly gehen und nach Poly will ich *HAK* oder *Austria Akademie* hin.“ (Nazim, I17, S. 2, Z. 22-23)

„Eigentlich will ich nach der Schule (/) jetzt mach ich die Fachmittelschule, damit ich meine Noten noch bisschen verbessere. Dann möchte ich in die HAK oder HASCH.“
(Vilson, I04, S. 21, Z. 8-10)

7.3.1.3. Berufsbildende mittlere Schule (BMS)

Ein Mädchen wird die HASCH besuchen – eine BMS – und anschließend die allgemeine Gesundheits- und Krankenpflegeschule.

7.3.1.4. Berufsbildende höhere Schule (BHS)

Den Besuch einer HAK – eine BHS – planen drei SchülerInnen, ein Mädchen und zwei Burschen. Den Besuch einer HTL – ebenfalls eine BHS – planen drei Schüler.

7.3.1.5. Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)

Zwei Schüler werden das Oberstufenrealgymnasium (ORG) besuchen. Einer der beiden hat angegeben, anschließend den Aufbaulehrgang zu besuchen, womit er vermutlich die Übergangsklasse meinte, da ein Aufbaulehrgang erst nach einer abgeschlossenen BMS besucht werden kann.

„Ja Oberstufengymnasium, also in der Aufbaulehrgang, wo ich ein Jahr halt in die Aufbaulehrgang geh ...“ (Berat, I16, S. 17, Z. 20-21)

7.3.1.6. Matura und Studium

Von 21 SchülerInnen haben vier Schüler Berufswünsche geäußert, die nur mit einem abgeschlossenen Studium zu erreichen sind. Drei Schüler wollen Architekten werden und ein Schüler Arzt. Zum Studium haben sich die Schüler folgendermaßen geäußert:

„Ich geh nächstes Jahr ins Gymnasium, ins ORG, weil ich will studieren und ich will m-(/) i-ich will halt nich so als Mechaniker oda sowas ar-arbeiten ich will studiern weil, ich will an gutn Lohn und so.“ (Berat, I16, S. 4, Z. 32-34)

„Ich will halt Arzt werden, also ich will generell mal Medizin studieren und dann schauen, ob ich Chirurg werde oder, ob ich dann so Augenarzt oder so werde, werde ich dann noch schauen, falls ich die Matura schaffe, ...“ (Onur, I14, S. 25, Z. 3-5)

Maturieren wollen mehrere der befragten SchülerInnen, davon nur ein Mädchen:

„... ich mag weitergehen, und ich mag halt eigentlich alles fertigmachen, Matura und alles, und dann erst arbeiten.“ (Shalise, I07, S. 18, Z. 5-6)

„Also mit Studieren. Ich weiß nicht, ob ich studieren will, aber ich will (/), nach dieser Schule will ich mich an einer HAK anmelden. Ich habe mich schon angemeldet, wurde auch vorläufig aufgenommen. Nach der, also In der HAK will ich maturieren und danach will ich in die Polizeischule gehen.“ (Ener, I13, S. 15, Z. 26-28)

„Also wenn ich hier studieren würde, dann werde ich in ein anderes Land Chance haben Arbeit zu kriegen, weil Österreich hat schon eine gute Ausbildung und die Universität ist quasi kostenlos.“ (Miguel, I09, S. 31, Z. 16-17)

„Ich sage, dass studieren besser ist, weil man mehr Chancen hat und dann viel mehr verdienen kann. Das man besser gesehen wird, ...“ (Miguel, I09, S. 33, Z. 1-2)

„Die Matura will ich fix schaffen, also. Mindestens die Matura machen.“ (Miguel, I09, S. 34, Z. 16-17)

7.3.2. Auswahl- bzw. Entscheidungskriterien der SchülerInnen für die schulische Weiterbildung

Viele SchülerInnen wählen ihre zukünftige schulische Ausbildung nicht aufgrund ihrer persönlichen Interessen, Stärken und Schwächen, oder im Zusammenhang mit dem zukünftigen Berufsziel. Folgende Gründe wurden von den SchülerInnen erwähnt: *Beeinflussung durch Eltern und Geschwister* (I08, I11, I17, I19), *Beeinflussung durch peer group* (I05, I08, I13; I15, I21), *Schulleistungen* (I02, I04, I05, I06, I17), *örtliche Nähe der Schule* (I20). Auffallend ist, dass unter den Jugendlichen eine hohe *Unwissenheit über die Bildungslandschaft in Österreich und im Ausland* (I17, I21) herrscht, was dazu führt, dass nicht alle Möglichkeiten für die Entscheidungsfindung ausgeschöpft werden. Es gibt jedoch ein paar SchülerInnen, die sich eigenständig *Wissen über die Bildungslandschaft in Österreich* aneigneten (I08, I09, I13).

7.3.2.1. Beeinflussung durch Eltern

Oft wird die Entscheidung für eine anschließende Ausbildung der SchülerInnen durch Tipps von den Eltern oder den älteren Geschwistern beeinflusst. Das persönliche und familiäre Netzwerk spielt eine große Rolle.

„Ich wollte zuerst HASCH gehn, mein Vater hat mir gesagt, HASCH ist unnötig und so und dann äh hat mein Vater gesagt, wenn du in Poly gute Noten bekommst, dann kannst du HAK gehn und so und nach Poly we(/) will ich HAK...“ (Nazim, I17, S. 45, Z. 28-30)

7.3.2.2. Beeinflussung durch Geschwister

Tayo (I08) wollte zuerst in die PTS gehen, aber seine Schwester hat ihn aufgrund seiner Noten von einer höheren Schule überzeugen können.

„... ganz kurz habe ich mir auch gedacht, ja ok ich geh zu polytechnische Schule, weil halt mein Um (/) Umgebung äh alle gesagt haben, ja äh HTL ist schwer, du wirst es nicht schaffen. Bei erste Jahr wirst du halt wieder rausgeworfen von Schule, na. Ich habe mir auch ganz kurz gedacht, ok, dann gehe ich halt bei POLY, aber meine Schwester hat gesagt äh: Mach das lieber nicht. So deine Noten sind ganz gut für HTL, und [...] Dann hab ich mir auch gedacht, ok, dann mach ich es. Dann bin ich zur HTL Spengergasse gegangen und ich hab mich dort angemeldet.“ (Tayo, I08, S. 19, Z. 20 – S. 20, Z. 10)

Gabriel (I19) wird nach der NMS eine FMS besuchen, wie schon sein älterer Bruder.

„... ich mach jetzt die einjährige (wie?) mein Bruder //mhm// und dann mach ich die die dreijährige.“ (Gabriel, I19, S. 42, Z. 9-10)

7.3.2.3. Beeinflussung durch peer group oder gleichaltrige Verwandte

Die befragten SchülerInnen entscheiden sich mitunter auch für Schulen, weil Freunde oder Freundinnen bzw. MitschülerInnen (peer group) sich für eine bestimmte Schule angemeldet haben, aber auch weil Verwandte – ähnlichen Alters – schon eine bestimmte Schule besuchen. Das eigene Interesse oder die angebotene Ausbildung sind in diesem Fall hintergründig.

Matej hat sich für eine PTS angemeldet, weil sein bester Freund auch in diese Schule gehen wird.

„Also, es ist jetzt so. Also, ich hab gute Noten, verstehen Sie? Ich hab wirklich gute Noten und ich hab auch das Zeugnis dazu eine HAK zu machen oder so, aber ich mache die Poly, weil weil @@Stefan## ist nicht so gut wie ich in der Schule //mhm// und er hat gesagt: Ja ich geh Poly und (-) er aber er kennt sich nicht viel aus, er schämt sich.“ (Matej, I21, S. 26, Z. 19-22)

Ener (I13) wird in die HAK gehen, wo auch schon Freunde und sein Cousin zur Schule gehen.

*„I: Du hast dich bei der HAK angemeldet. Kannst du da erzählen wie das war dort anzumelden oder wie du darauf gekommen bist?
B: Also ich habe viele Freunde dort. Mein Cousin geht noch dort in die Schule und ich wollte mich auch dort anmelden, ich weiß nicht wieso.“ (Ener, I13, S. 16, Z. 5-8)*

7.3.2.4. Beeinflussung durch die Schulleistungen

Oft schränken schlechte Schulleistungen die Weiterbildungsoptionen ein, so wie im Fall von Nazim (I17) oder Ahmet (I02) und weiteren drei Jugendlichen (I04, I05, I06).

„und nach dieser Schule wegen, weil ich Englisch dritte Leistungsgruppe hab, muss ich Poly gehen (-) und nach Poly will ich HAK oder Austria Akademie hin“ (Nazim, I17, S. 2, Z. 22-23)

„Und ich werd ähm versuchn (/) ich hab eine Note schon verbessert, ich werd versuchn, auch die anderen zu (/) positiv zu machn und dananch ähm ein Jahr dass ich Fachmittelschule dort besuche und dass halt meine Notn sich verbessern und dass ich versuche halt in eine höhere zu (/) höhere Schule zu gehn.“ (Ahmet, I02, S. 18, Z. 13-16)

7.3.2.5. Beeinflussung durch die örtliche Nähe der Schulen

Eren (I15) war sich unklar, was er nach Abschluss der NMS machen sollte. Er hat sich darüber informiert, welche Schulen in der Nähe von seinem Wohnort sind, und wählte auf diesem Weg eine Schule aus. Er meldete sich für eine dreijährige Schule ohne Reifeprüfung an (HASCH). Während des Anmeldegespräches wurde ihm auf Grund seiner guten Schulleistung geraten, sich für die fünfjährige Schule mit Reifeprüfung anzumelden (HAK). Die Aussage von Eren ist auch ein gutes Beispiel für die Subkategorie *Unwissenheit über Bildungslandschaft in Österreich und im Ausland*, da er sich mit den Schultypen nicht auskannte.

„Ich wusst nicht was ich nach der Schule machen will und ja, dann hab ich mich informiert und dann hab ich Schulen in der Nähe gesucht und dann hab ich die HAK/HASCH gesehen, dann wollt ich mich zuerst in der HASCH anmelden, weil ich nicht wusste (/) weil ich zuerst dachte, dass die HASCH besser ist als die HAK, dann hat man mir erklärt, dass man mit meinen Noten in die HAK gehn kann.“ (Eren, I15, S. 27, Z. 16-19)

7.3.2.6. Unwissenheit über die Bildungslandschaft in Österreich und im Ausland

Ein großes Defizit der befragten SchülerInnen in der NMS ist das lückenhafte Wissen über Ausbildungsmöglichkeiten nach der NMS. Falsche Vorstellungen, Fehlinformationen über Schulen, verpasste Anmeldefristen der neuen Schulen in Österreich, aber auch in anderen Ländern sind für die SchülerInnen schon frühe Stolpersteine in ihrer zukünftigen Bildungslaufbahn.

„Ja. Ich habe mich auch schon bei der Schule angemeldet, nur wir sind zu zu spät gekommen. Wir hätten uns mit, nicht mit dem Halbjahreszeugnis, sondern mit dem Zeugnis der anderen Schule als dem Zeugnis des vorigen Klasse, also es wäre bei mir demnach das Zeugnis der dritten Klasse, da ich die nicht so gut abschlossen habe, warten wir ob wir in zwei Wochen nach Schulbeginn, nein nach Schulende oder vor Schulbeginn anmelden können.“ (Sandra, I10, S. 3, Z. 19-23)

„... dort, dort gibts so ein Schule, so FENERBAHÇE Universität //mhm// und dort äh(/), das ist Schule so für Fußballer //ah, okay// dort gibts nur Türkisch, Mathe, Englisch und dann der Rest nur Sport (-) und dort will ich dann gehn.“ (Nazim, I17, S. 25, Z. 25-27)

„ein (-) Fach, dass ich gern jeden Tag machen würd, also eine Sportschule. Das wär was für mich, nur die Gelegenheit hab ich nicht, weil ich hab gehört eine Sportschule ist irgendwo in einem anderen (/), also Deutschland oder so. Daher kann ich diese Schule nicht machen und ja (-) Punkt.“ (Matej, I21, S. 4, Z. 35 – S. 5., Z. 3)

7.3.2.7. Wissen über die Bildungslandschaft in Österreich

Bei drei Schülern (I13, I08, I09) hatte man aufgrund ihrer Aussagen den Eindruck, dass sie sich mit der Bildungslandschaft in Österreich auskennen, sich darüber informiert bzw. sich schon intensiver als andere SchülerInnen damit beschäftigt haben. Miguel (I09) hat erwähnt, dass es mehr Sinn machen, wenn er in Österreich studieren würden, da er dann größere Chancen hat im Ausland zu arbeiten und dass die Studiengebühren in Österreich günstig sind im Gegensatz zu seinem Heimatland Chile.

Ener (I13) hat seine schulische Laufbahn schon geplant, indem er eigenständig recherchiert hat.

„Nach der, also in der HAK will ich maturieren und danach will ich in die Polizeischule gehen. Ich habe das auch alles geplant, hab alles(/)hab alle Informationen gesammelt.“ (Ener, I13, S. 15, Z. 28-29)

Tayo (I08) hat aufgrund der Unwissenheit der Eltern über die Bildungslandschaft eine Beratungsstunde bei der Diakonie in Anspruch genommen.

„So, meine Eltern kennen sich hier nicht aus mit Schulsystem und so, also ich hab nicht so vieles erwartet von ihnen. Also, mh weil die haben (/) die kennen sich ja mit Schulsystem und so weiter nicht aus. Und ja, da haben (/) wir haben also so halt eine Beraterin von Diakonie (...) Und ich bin zu ihr gegangen, dann hat sie gesagt, ich soll es vergessen zu polytechnische Schule zu gehen, weil es ist halt nicht so schön und dann hat sie mir gesagt, ja, ich soll mich bei irgend so ein HTL anmelden. Dann hab ich mir auch gedacht, ok, dann

mach ich es. Dann bin ich zur HTL Spengergasse gegangen und ich hab mich dort angemeldet.“ (Tayo, I08, S. 19, Z. 34 – S. 20, Z. 3)

7.4. Zusammenfassung der Themenkategorie *Zukünftige schulischen Ausbildung*

Die Analyse hat folgende Beobachtungen aufgezeigt: Eine sehr bedenkliche Hürde stellt die Wissenslücke der weiblichen und männlichen Jugendlichen über die Bildungslandschaft in Österreich dar. Vielen SchülerInnen fehlt ein Überblick des Bildungsangebots und auch das Wissen, mit welchem Schultyp welcher Beruf zu erreichen ist. Die Gründe, weshalb SchülerInnen sich für eine Schule entscheiden, werden oftmals von der Schulleistung, den Eltern und Geschwistern, von der peer group bzw. der örtlichen Lage der angestrebten Schule beeinflusst, und weniger von den eigenen Interessen, den Stärken und Schwächen, oder den zukünftigen Berufszielen. Schlechte Schulleistungen in der *NMS* grenzen die anschließenden Ausbildungsmöglichkeiten enorm ein.

Die geschlechtsspezifischen Muster sind vor allem an der Wahl der Schultypen zu erkennen. Von den fünf weiblichen Jugendlichen der *NMS* wird ein Mädchen die *Handelsakademie*, eines die *Fachmittelschule* und eines die *Handelsschule* und anschließend die *Schule für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege* besuchen. Ein Mädchen (Sandra, I10) hat sich zu spät für die *Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP)* angemeldet und wartet noch auf eine Zu- bzw. Absage. Ihre Alternative wäre eine *Lehre* zu beginnen, da sie das verpflichtende 9. Schuljahr durch das Wiederholen der 4. Klasse der *NMS* absolviert hat. Als weitere Alternative nennt sie die *Polizeischule* oder den Beruf *Barkeeperin*. Sie nennt mehrere verschiedene Berufe und Schulen, hatte jedoch zum Zeitpunkt des Interviews keine konkreten Pläne zu ihrer weiteren Ausbildung, obwohl das Ende der *NMS* in ein paar Monaten anstand. Ein anderes Mädchen hat ebenfalls nach der *NMS* das verpflichtende 9. Schuljahr abgeschlossen, da sie die *Vorschule* besuchte, und will anschließend gleich mit einer dualen Ausbildung beginnen. Sie hat jedoch noch keinen Ausbildungsplatz.

Von den 16 Burschen werden drei die *Fachmittelschule* besuchen, wobei ein Schüler anschließend die *Handelsakademie*, oder *Handelsschule*, und ein Schüler eine noch nicht ausgewählte höhere Schule besuchen möchte. Drei Burschen werden die *Polytechnische Schule*, einer den *Aufbaulehrgang des Oberstufenrealgymnasiums* besuchen, und ein weiterer Schüler fängt nach Abschluss der *NMS* mit einer dualen Ausbildung an. Ein Schüler wird die

Handelsschule besuchen, drei die *Höhere Technische Lehranstalt*, zwei die *Handelsakademie*. Zwei Burschen besuchen das *Oberstufenrealgymnasiums*.

In der Kategorie Auswahlkriterien der Schulen lassen sich keine deutlichen Muster bei den Mädchen und Burschen erkennen. Sie lassen sich gleichermaßen von der Familie bzw. von FreundInnen bei der Schulwahl beeinflussen. Ein Unterschied besteht bei dem Thema Wissen über die Bildungslandschaft in Österreich. Hierbei hatten nur Burschen erwähnt, dass sie sich eigenständig sehr viele Informationen beschafft bzw. Hilfe durch Institutionen in Anspruch genommen haben.

Zusammengefasst streben die männlichen Jugendlichen dieser vierten Klasse *NMS* eine höhere schulische Ausbildung an als die Mädchen. Während sieben Burschen für eine Schule mit Maturaabschluss angemeldet sind und andere es auf Umwegen versuchen wollen – bspw. zuerst die *PTS* und anschließend eine *AHS/BHS* –, hat nur ein Mädchen erwähnt, mit *Matura* abschließen zu wollen. Kein Mädchen strebt ein *Studium* an, jedoch haben vier Burschen Berufsvorstellungen, die eines abgeschlossenen Studiums bedürfen. Die Mädchen wählen Ausbildungswege mit weniger Karrieremöglichkeiten und weniger Prestige. Wie auch bei der vorherigen Themenkategorie *zukünftiger Berufswunsch* verfolgen die Burschen höhere Ziele – im Sinne einer längeren und besseren Ausbildung – als die Mädchen.

7.5. Themenkategorie *Zukünftiges Familienleben*

Im Gespräch über das zukünftige Familienleben war sehr auffällig, dass die Herkunftsfamilie bei den Jugendlichen in der Zukunft eine sehr wichtige Rolle spielt. Viele wollen in der Nähe der Familie bleiben. Zum Thema Wohnen gab nur ein Schüler an, in ein paar Jahren mit seinen Eltern in deren Heimatland ziehen zu wollen. Ein anderer Schüler erwähnte, dass er in seinem Heimatland ein Haus bauen wolle, aber trotzdem in Österreich leben will. Die restlichen Jugendlichen sprachen nicht davon, das Land verlassen zu wollen, und planen ihre Zukunft in Österreich.

In dieser Themenkategorie ergaben sich demnach folgende Subkategorien: *Herkunftsfamilie*, *Familienleben und -gründung*.

7.5.1. Herkunftsfamilie

Die befragten Schüler und Schülerinnen planen in Zukunft ihrer Herkunftsfamilie örtlich nahe zu bleiben. In den folgenden Beispielen erkennt man, wie stark diese in den Zukunftsplänen integriert wird.

„Also ich will eine halbwegs große Wohnung mit Familie, wo ich ziemlich nah bin zu meiner Familie, [...] Weiter will ich jetzt eigentlich nicht gehen, also im 10. Bezirk will ich bleiben [...] Meine Schwester hat das gleiche gesagt, wenn sie mal auszieht, dann will sie in der Nähe von uns allen. Ähm ja, bei uns wurde ein neues Haus gebaut und da schaue ich dann, ob ich dort einziehe. Das ist eigentlich eine Straße weiter, da schaue ich einmal, ob dort was frei ist und dann schauen wir was die Zukunft bringt.“ (Markus, I11, S. 24, Z. 23-29)

„Dass ich mit meinem Bruder irgendwie zusammen bin, weil ohne meinen Bruder wäre ich ganz verloren. Oder mit meiner Mutter so, ich mag einfach nur mit meiner Familie in Kontakt bleiben.“ (Vilson, I04, S. 22, Z. 16-18)

„Also ähm (-) ich hoffe halt, dass ich, ähm, länger Kontakt habn werde mit meinen Geschwistern, da wir ja alle getrennte Wohnungen habn werd'n.“ (Asya, I05, S. 19, Z. 7-8).

„Und ähm, ja, ich hoff halt, dass ich ne Wohnung finde, die groß genug ist, die einen schönen Gartn und einen Balkon habn damit ich meine Elt- (/) äh Familie halt, mal einladn kann zu einem Geburtstag oda halt zu einem Fest (-) und gemeinsam Essn, Redn und ja.“ (Asya, I05, S. 19, Z. 28-30)

7.5.2. Familiengründung und Kindererziehung

Diese Themenkategorie Familienleben und Gründung wurde unterteilt in die Vorstellungen von *Kindern und Kindererziehung* und des *Familienlebens* im Allgemeinen.

Der Großteil der Befragten wünscht sich für die Zukunft eine Partnerschaft und Kinder. Sehr auffallend ist, dass viele SchülerInnen konkrete Vorstellungen über die Anzahl der Kinder, das Geschlecht oder sogar die Erziehung der eigenen Kinder haben. Besonders die Burschen haben hier eine geschlechterstereotype Ansicht, vor allem Matej (I21), Eren (I15) und Garbis (I06). Eine eigene Familie zu gründen, scheint für die Befragten zum zukünftigen Leben dazuzugehören.

Während manche Befragte nur grobe Vorstellungen von der Familiengründung haben, wie bspw. Essam (I03), der erzählt, dass er eine Frau und Kinder haben will oder Vilson (I04), der sich auch eine Frau und zwei Kinder wünscht, haben andere bereits detailliertere Vorstellungen von der Familiengründung und Kindererziehung (Eren I15, Berat I16, Matej I21). Viele orientieren sich dabei an den Erlebnissen und Verhältnissen in ihrer Herkunftsfamilie. Manche

wollen einen ähnlichen Weg gehen, wie bspw. Zeradat (I01) und andere distanzieren sich davon (Sandra I10).

7.5.3. Geschlechtsneutrale Vorstellungen von Kindererziehung

Generell erzählen Mädchen auch von bestimmten Vorstellung der Kindererziehung, sie unterscheiden darin aber nicht zwischen den Geschlechtern ihrer zukünftigen Kinder, so wie manche Burschen. Asya (I05) will vier Kinder haben und darauf achten, dass sie sie sich um ihre Hausaufgaben kümmern und nicht frech sind.

„Und, ähm, wie meine Mutter möchte ich auch vier Kinder habn, zwei Mädchen, zwei Jungs [...] also die Kinder heutzutage sind richtig frech und lernen schon mit fünf Jahrn Schimpfwörter, die ich erst mit zwölf, dreizehn wusste. Und ich möchte halt meine Kinder (---) schützn [...] ich werde halt so wirklich Regeln aufstelln, damit es nicht so wie bei mir ist, dass ich mein ganzes Schullebn und so ruiniere, nur weil ich zu faul wa. Und (--) dass sie es sich angewöhnen, imma wenn sie nach Hause kommen, so äh Pause machn und dann die Hausaufgabn und dann können sie Freizeit habn. [...] Und ich möchte halt schon mit zwanzig, einundzwanzig Kinder habn, weil (-) wenn ich vier Kinder habn will ist das etwas schwer, wenn ich älter bin.“ (Asya, I05, S. 19, Z. 8-32)

Sandra (I10) hat kein gutes Verhältnis zu ihren Eltern und distanziert sich mit ihrer Vorstellung von Familienleben von den Erlebnissen mit ihrer Herkunftsfamilie.

„Ja, mir gefällt es nicht wie meine Familie lebt und so. Ich hätte gern meine eigene kleine Familie, die nach meinen eigenen Regeln lebt. Dass wir das so gestalten wie wir halt möchten. [...] Ich würde meinen Kind nicht so anschreien, ausstoßen, wenn sie vielleicht sagen würde, sie ist vielleicht lesbisch oder keine Ahnung und ja, ich würde ehrlich gesagt voll gelassen umgehen, weil ich finde es nicht okay, dass man deinem Kind deshalb von der Familie langsam fängt sie auszustoßen.“ (Sandra, I10, S. 20, Z. 2-8)

Zeradat würde ihre eigenen Kinder nicht schlagen, so wie sie das auch aus ihrer Herkunftsfamilie kennt.

„ahm und werde auch selber nicht Kinder schlagen, weil ich das halt nicht normal finde, ja ich wurde auch nie als ich kleines Kind wurd ich auch nie geschlagen, bis jetzt auch nicht, ja.“ (Zeradat, I01, S. 3, Z. 13-15)

7.5.4. Geschlechterstereotype Vorstellung von Kindererziehung

Eren (I15) könnte sich vorstellen, zukünftig zwei eigene Kinder zu haben, ein Mädchen und einen Jungen, für die er dann eine geschlechtsdifferente Erziehung vorsieht.

„...vielleicht zwei Kinder, ein Jungen und n Mädchen //ja//. Weil Jungs prügeln sich zu sehr. Mädchen (/), zwei Mädchen würden zu sehr auf ihre Schminke achten und so weiter //mhm// und ja ein Junge und ein Mädchen wär cool. Den Jungen trainieren, also der wird auch Kampfsport gehn und jeden Tag so fünfzehn Liegestütz machen und er wird Fußballer. Das Mädchen ist mir relativ egal //mhm//, also so sie hat mehr Freiraum, also kann sich mehr entscheiden.“ (Eren, I15, S. 36, Z. 8-12)

Berat (I16) hat eine ähnliche Vorstellung von Kindererziehung wie Eren (I15).

„//mhm// und ja, das was ich auch unbedingt will ist, dass mein(/), [...]mal ein Sohn haben werde [...] mein Sohn soll Fußball spielen, also (I lacht) (/), ich würd ihn neben ihn natürlich da stehn. [...] Mhh, jo, (---), mein Sohn soll mal Matura machen, also ganz normal Schule //mhm// also, den würd ich(/) den will ich die Matura (...) lassen //mhm// (- -) und bei der Frau (/), die kann, das Frau kann arbeiten was sie will und des //mhm// äh, und ds kleine Mädchen, ds(/), die Tochter von mir, kann dann halt auch machen was sie will, aber den Sohn würd ich (räuspert sich), den (/) weil es is ja so, die Mutter würde(/), ich weiß nicht, aber (räuspert sich), ich würde mehr auf mein Sohn achten, weil //mhm//, die die mach(/), die müssen ja auf ihren Leben aufpassen, weil die würden dann Drogen nehmen //mhm// alles machen und Frauen, ab und zu, aber nicht halt //mhm//, es gibt halt manche, aber ja (5)“ (Berat, I16, S. 50, Z. 30 - S. 51, Z. 31)

Matej (I21) wünscht sich zwei bis drei Kinder, wobei es mehr Buben sein sollten, da diese im späteren Leben die Mädchen beschützen können.

„Also, wenn ich groß werde will ich zwei haben, drei bis zwei. Wenn zwei, dann Mädchen und Junge. Wenn zwei sind dann zwei Jungs und ein Mädchen, weil ich glaub ich sollte mehr Mädchen, äh Buben haben, dass sie das Mädchen beschützen ...“ (Matej, I21, S. 10, Z. 3-5)

Garbis selbst (I06) will arbeiten und dass seine Frau die Kindererziehung übernimmt.

„... ich werd heiratn, (Pause 4) ich werd arbeitn und mein Frau bei Kinder aufpassn.“ (Garbis, I06, S. 26, Z. 10-11)

7.5.5. Zukünftiges Familienleben

Der Subcode Familienleben beinhaltet im Besonderen die Wünsche an das zukünftige Familienleben. Diese Kategorie hängt stark mit den vorherigen Kategorien zusammen, demnach lassen sich die Aussagen nur schwer differenzieren bzw. einteilen.

Viele Jugendliche, Mädchen wie Burschen, erwähnen, dass ihr zukünftiges Leben mit ihrer eigenen Familie vor allem glücklich sein und der Umgang miteinander respektvoll sein sollte.

„Mhh, ne(/), also, nett, respektvoll, ähm //mhm//, immer da, halt immer da sein ...“ (Berat, I16, S. 50, Z. 22)

„Glückliches Leben, mein ich, ohne Streiterein //mhm//, dass dass dann die Kinder respektvoll sind [...] gegen Ältere, dass wir respektvoll sind gegen Ältere ...“ (Berat, I16, S. 50, Z. 28-29)

„Halt Familie, also nicht so Probleme habn //mhm//.Halt ja, in der Art glücklich lebn (schmunzelt) [...] Also keine Ahnung, ne Frau, Kinder, halt ja.“ (Essam, I03, S. 90, Z. 18)

„Dann hab ich mal dariüba nachgedacht, weil ähm ich möchte halt einfach nur eine glückliche Familie, ...“ (Asya, I05, S. 19, Z. 21)

7.6. Zusammenfassung der Themenkategorie *Zukünftiges Familienleben*

In dieser Themenkategorie wurde deutlich, wie wichtig die Herkunftsfamilien den jugendlichen Mädchen und Burschen sind. Die Befragten äußerten sehr oft den Wunsch, den Eltern und Geschwistern in Zukunft örtlich Nahe zu bleiben bzw. den Kontakt nicht zu verlieren.

Eine stark unterschiedliche Sichtweise zwischen Buben und Mädchen erkennt man bei dem Thema Kindererziehung, die dem Geschlecht des Kindes angepasst wird. Ein paar der männlichen Befragten wollen sich bei der Erziehung eher auf den männlichen Nachwuchs konzentrieren und diesen fördern. Die weiblichen Befragten wünschen sich für ihre Zukunft auch Nachwuchs, aber sie nannten keine geschlechtsspezifische Herangehensweise in der Erziehung bzw. nannten selten ein Wunschgeschlecht. Sie erzählten bspw., dass sie Regeln aufstellen und fürsorglich sein wollen.

Die jugendlichen Mädchen sowie Burschen wünschen sich einen respektvollen, netten Umgang miteinander und ein glückliches Familienleben. Die Vorstellung des zukünftigen Familienlebens konstruieren die Jugendlichen meist aufgrund ihrer Erfahrung in der Herkunftsfamilie: Viele wollen es ähnlich machen wie ihre Eltern und nur wenige distanzieren sich davon. Nahezu alle der Befragten wünschen sich eine Partnerschaft, auf die aber selten näher eingegangen wurde. Eine Heirat erwähnten nur wenige Jugendliche. Nachwuchs will die Mehrheit der Jugendlichen- sowohl Burschen als auch Mädchen.

7.7. Themenkategorie *Stereotype Geschlechterbilder der Jugendlichen*

Dieser Themenkategorie wurden Aussagen zugeordnet, die zeigen wie Jugendliche Geschlechterverhältnisse ansprechen und in ihrer Lebenswelt erleben. Die Aussagen lassen sich nicht direkt auf die bisherigen Themenkategorien beziehen, können aber die Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen mitkonstruieren; aus diesem Grund wurden diese Themenkategorie noch zusätzlich gebildet und in die Analyse miteinbezogen.

Eine stereotype Sozialisation in der Herkunftsfamilie kann ein Grund dafür sein, wie Jugendliche selbst ihre Zukunft gestalten, aber auch andere Faktoren wie kulturelle und ökonomische Einflüsse. Neben den Aussagen von Eren (I15) und Berat (I16) zum Thema Familiengründung im vorherigen Kapitel, fielen noch weitere ähnliche Aussagen von Jugendlichen, die von stereotypen Geschlechterbildern gekennzeichnet sind. Es werden auch Beispiele von modern denkenden Jugendlichen dargestellt. Die Subcodes dieser Themenkategorien lauten: *Die Rolle von Burschen und Mädchen innerhalb der Herkunftsfamilie und in der Freizeit; Traditionelle Rollenverteilung innerhalb der Herkunftsfamilie; Moderne Rollenverteilung innerhalb der Herkunftsfamilie.*

7.7.1. Die Rolle von Burschen und Mädchen innerhalb der Herkunftsfamilie und in der Freizeit

Asyas (I05) Vater wohnt nicht mehr in ihrem Haushalt. Ihr Bruder übernimmt die Vaterrolle, was für sie ein Problem darstellt. Da kein anderes Familienmitglied in diese Situation eingreift, wird das Hierarchiegefälle zwischen älterem Bruder und der jüngeren Schwester von allen Beteiligten akzeptiert und mitstrukturiert. Asya muss akzeptieren, dass ihr Bruder der „Mann im Haus“ ist und somit seine Vorschriften gelten.

„Eigentlich red ich ga nicht mehr mit ihm. Er kommt in mein Zimmer, schaut mich an, sagt Hausaufgabn machn, wenn ich mit dem fertig bin, muss ich ihm Essn machn. Das Essn

machn gefällt mir eigentlich, weil ich selba gerne Essn mache und ja, aba nie bitte sagn, oda so, stört mich. (Pause 5) Aba da wir keinen Vater in Haus habn, ist er jetzt so der Mann im Haus.“ (Asya, I05, S. 10, Z. 20-23)

Zeradat (F01) erzählt zwei geschlechterstereotype Geschichten und bezieht sich dabei auf ihr Herkunftsland und ihre Kultur. Erstens erzählt sie, dass fast alle Töchter aus Tschetschenien ihren Müttern beim Putzen helfen, da so viele Frauen krank sind. Aber auch ihr Vater hilft, wenn er Zeit hat. Sie spricht hier nicht nur ihren Fall an, sondern sie generalisiert diesen Einbezug der Töchter in die Hausarbeit auf Familien ihres Herkunftslandes. Zweitens erwähnt sie, dass sie sich zurückhält, wenn sie Probleme mit MitschülerInnen hat, da es in ihrer Kultur nicht angebracht ist, wenn Mädchen schreien und sich schlagen.

*„... fast alle Tschetschenerinnen sind so krank, und dann helfn die älteren Töchter Putzn.“
(Zeradat, I01, S. 9, Z. 14)*

„Und bei meiner (/) (mancher?) Kultur ist es nicht grad so schön, wenn ein Mädchen rumschreit oder schlägt, das macht auch einen schlechten Eindruck (--) wie ein Mannsweib sozusagn ...“ (Zeradat, I01, S. 18, Z. 32 – S. 19, Z. 2)

7.7.2. Traditionelle Rollenverteilung innerhalb der Herkunftsfamilie

Bei zehn von den 21 befragten SchülerInnen ist die Mutter Hausfrau und kümmert sich um die Kinder und Haushalt. Wohingegen alle Väter, mit einer Ausnahme, einer Erwerbsarbeit nachgehen.

*„Und ja (hustet) mein Vater arbeitet bei einem Restaurant, also er ist der Chef von Restaurant. Also der Restaurant gehört eigentlich sein Freund, aber mein Vater ist sozusagn der Chef. ...Und ja, mein Vater schaut halt dort vorbei und so, geht zu seiner Arbeit und ja. Also meine Mutter bleibt zu Hause und passt auf das Kind auf und so.“
(Tayo, I08, S. 13, Z. 31 – S. 14, Z. 2)*

„Mein Vater arbeitet als Bauarbeiter und meine Mutter ist eine Hausfrau“ (Zeradat, I01, S. 2, Z. 14-15)

„Meine Mutter ist Hausfrau und mein Vater ist Taxifahrer.“ (Ener, I13, S. 5, Z. 2-3)

„... mein Vater war halt so ganztags arbeiten, meine Mutter hat sich um meinen anderen

Bruder gekümmert, ...“ (Onur 14, S. 2, Z. 5-6)

„ ... mein Vater (-) war(/) also mein Vater hat schon mehrere Jobs ausgeübt und mein Vater war schon mal Security, hatt an der Bank gearbeitet (-) also in Tschetschenien und hier hat er dann, also Mechaniker, Baustelle bla bla bla, sowas ausgeführt (-) und meine Mutter war schon immer Hausfrau (-) nein (-) doch. Ja immer Hausfrau, weil wir sind halt viele Kinder, da muss eine da sein, die aufpasst.“ (Matej, I21, S. 9, Z. 34 - S. 10, Z. 1-2)

7.7.3. Moderne Rollenverteilung innerhalb der Herkunftsfamilie

Auch wenn die vorherigen Beispiele auf einen starren Erhalt traditioneller Familienmuster hinweisen, existieren auch Aussagen über gerechte Rollenverteilung zwischen den Familienmitgliedern.

Markus erzählt, dass er seiner Mutter bei verschiedenen Tätigkeiten im Haushalt hilft.

„Beim Aufräumen oder beim Bügeln, beim Falten, beim Schlichten eigentlich auch. Mit dem Hund gehe ich auch oft raus.“ (Markus I11, S. 8, Z. 12-14)

„Aber wenn mein Vater nicht Arbeit ist oder so und wir Schule, tut er helfen. Er kann Kochen, und ja.“ (Zeradat, I01, S. 9, Z. 14)

„ ... also meine Mutter macht das meiste und ja natürlich helfen wir alle mit [...] also es wird immer so abgewechselt, zum Beispiel meine Schwester spü(/) also tut Geschirr spülen, ich tu staubsaugen...“ (Matej, I21, S. 17, Z. 27-34)

7.8. Zusammenfassung der Themenkategorie *Stereotype Geschlechterbilder*

In dieser Themenkategorie wurden zum einen Aussagen vorgestellt, die stark geschlechterstereotyp geprägt sind und zum anderen moderne Aussagen in Bezug auf Geschlechterbilder. Alle Aussagen hängen mit der Familie und der Kultur zusammen. Dabei spielt eine patriarchale Familienstruktur eine große Rolle. Zum einen sind von 21 Müttern zehn Hausfrauen. Hierbei haben die Väter die Rolle des Ernährers und die Mütter sind für den Haushalt und die Erziehung der Kinder zuständig. Bei einem Mädchen ist es sogar der Fall, dass der Bruder die Vaterrolle im Sinne eines Patriarchats übernimmt und sie selbst nichts dagegen unternehmen kann (Asya, I05). Die Mädchen müssen oft im Haushalt helfen und ein Mädchen bezieht dies auf die Kultur ihres Herkunftslandes (Zeradat, I01). Des Weiteren erzählt

sie, dass es so etwas wie „Benimmregeln“ für Mädchen in ihrer Kultur gibt: Man sollte sich als Mädchen bei einem Streit zurückhalten und nicht laut werden oder sich gar schlagen. Auch wenn diese Themenkategorie auf einen Erhalt traditioneller Familienmuster hinweist, vor allem in der Rollenverteilung der Eltern, existieren auch Erzählungen über gerechte Rollenverteilung zwischen den Familienmitgliedern, vor allem in Bezug auf die Jugendlichen und Haushaltsarbeit. Hierbei nennen Burschen und Mädchen, dass sie im Haushalt helfen.

V. ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

8. Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Ziel der Arbeit war die Zukunftsvorstellungen junger Menschen zu analysieren, mit besonderem Fokus auf geschlechtsspezifische Muster. Die Burschen und Mädchen besuchten während der Interviewführung die vierte Klasse (8. Schulstufe) einer *NMS* in Wien. Folgende vier Themengebiete wurden in die Analyse miteinbezogen: die Berufswünsche, die zukünftige schulische Ausbildung, das zukünftige Familienleben und stereotype Geschlechtsbilder.

Viele Wünsche der befragten Jugendlichen decken sich in einigen Bereichen mit der Sinusstudie (Kapitel 3.1.) „Wie ticken Jugendliche 2016?“, besonders aus den *prekären* und den *konservativ-bürgerlichen* Lebenswelten. Die Jugendlichen sprechen oft davon, dass sie in der Zukunft abgesichert sein wollen. Oft fehlt ihnen ein breites Wissen über verschiedene Berufsmöglichkeiten, weshalb sie sich oft an etablierten Berufen orientieren. Auch die Ausbildungsoptionen sind nicht allen SchülerInnen klar. Die Eltern spielen eine wichtige Rolle bei Entscheidungsfindungen der SchülerInnen. Sie streben ein anständiges, harmonisches Leben mit eigenem Nachwuchs an. Es sind auch Parallelen zu der Studie von Stefan Wellgraf (Kapitel 3.1.) zu erkennen. Die Jugendlichen haben auch in diesem Sample eher bescheidene Wünsche. Es wird vor allem viel Wert auf das Familienleben und eine sichere Arbeitsstelle gelegt. Auch die angestrebten Berufssparten der SchülerInnen aus diesem Sample sind den SchülerInnen aus Wellgrafs Studie sehr ähnlich, sowie die geschlechterstereotype Berufswahl.

Die Frage, ob geschlechtsspezifische Muster in den Zukunftsvorstellungen der befragten Jugendlichen existieren, kann aus sozialkonstruktivistischer Sicht teilweise bejaht werden. *Doing* und *undoing gender* (Kapitel 5.1.) sind in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich stark ausgeprägt. Wie Kotthoff in ihrer These sagt, kann *gender* in verschiedenen Aktivitäten vordergründig, hintergründig, oder gar nicht relevant sein. In dieser Arbeit rezipieren Jugendliche *gender* in ihren Entscheidungen und Vorstellungen in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich stark. Die Erwerbsmotive sind kaum geschlechtsstereotype geprägt. Auch der zukünftige Beruf soll für beide Geschlechter vor allem: gerne ausgeübt werden und interessant sein. Den Mädchen und Burschen ist die Gründung einer eigenen Familie wichtig und beide wünschen sich den Kontakt zu den Eltern und Geschwistern aufrechtzuerhalten. In anderen Bereichen ist ein geschlechtsspezifischer Reproduktionsprozess in den Entscheidungen der Jugendlichen jedoch deutlich erkennbar: Vor allem die konkreten Berufswünsche oder die

schulische Zukunft weisen stereotype Muster von den Burschen und Mädchen auf. Auch im Bereich der Kindererziehung zeigen vor allem die Burschen ein zum Teil stereotypes Geschlechterbild. *Gender* wird in diesen Lebensbereichen eine große Bedeutung zugeschrieben und von den Jugendlichen stark reproduziert.

Im Folgenden werden die geschlechtstypische Muster in den Zukunftsvorstellungen der Befragten zusammengefasst und gezeigt wie die Jugendlichen Geschlecht - im Sinne von *gender* - in ihren Entscheidungen, Wünschen und Vorstellungen reproduzieren. Besonders bei der Berufswahl und der zukünftigen schulischen Auswahl kommen sozial konstruierte Geschlechterverhältnisse zum Vorschein. Die Mädchen und die Burschen nannten größtenteils (stark) segregierte Berufe, die Mädchen im Bereich Gesundheit und Mode und die Burschen mit technischem, handwerklichem Fokus. Dies bestätigt die Ergebnisse der Studie von Heckl et al. (Kapitel 3.1.) in Zusammenarbeit mit dem AMS, dass Mädchen Berufe im Bereich Gesundheit sowie Körper- und Schönheitspflege bevorzugen und Burschen zu Berufen in technischen Arbeitsbereichen tendieren. Die Burschen wählen unter anderem auch Berufe mit langer Ausbildungsdauer (Matura bzw. Studium) und höherem Status, wohingegen die befragten Mädchen Berufe mit kürzere Ausbildungsdauer anstreben. Die Analyse zeigte nicht nur geschlechtstypische Muster in den Berufsbereichen, sondern auch Statusunterschiede der Berufe in denselben Berufsbereichen. Im konkreten Fall interessierte sich ein Mädchen und ein Bursche für den medizinischen Bereich, der Unterschied ist jedoch, dass der Bursche den Beruf mit dem höheren Status (Arzt) als das Mädchen (Kinderkrankenschwester) anstrebte. Ein Grund dafür könnte die Annahme von Polachek und Becker sein (Kapitel 5.2.1), dass die Familiengründung einen Einfluss auf die unterschiedliche Berufswahl von Frauen und Männern hat. Der Nachwuchs bedeutet vor allem für Frauen eine Erwerbsunterbrechung und daher entscheiden sich viele Frauen für Berufe mit wenig Bildungsinvestition und guter Vereinbarkeit mit der Kindererziehung. Eine andere Erklärung, warum Frauen sich noch immer überwiegend für Erwerbsbereiche mit geringem Einkommen entscheiden, bietet Uta Zybell (Kapitel 5.1). Laut Zybell sind die Gründe dafür die biologischen Veränderungen von jugendlichen Mädchen und Buben. Die körperlichen Entwicklungen hängen mit kulturellen und sozialen Gegebenheiten zusammen, die von beiden Geschlechtern anders erfahren werden. Die Sicht der Burschen auf die Mädchen ist vor allem in der Phase der Jugend stark sexualisiert. Es resultiert eine starke Körperbindung und -bewertung des eigenen Körpers der Mädchen und die Auseinandersetzung mit dem Schönheitsideal spielt bei ihnen eine große Rolle. Die Beschäftigung mit Themen wie Beruf und Ausbildung können dabei in den Hintergrund rücken. Der Subcode *verworfenen Berufswünsche* zeigte, dass die jetzigen Berufswünsche im Gegensatz

zu den derzeitigen Berufswünschen sich nicht nur vertikal, sondern auch horizontal veränderten. Also nicht nur die Berufsbereiche änderten sich, sondern auch der Berufsstatus, von prestigeträchtigeren zu weniger prestigeträchtigen Berufen. Dies beobachteten auch Rosenberger und Sauer in ihrer Studie (vgl. Rosenberger und Sauer 2009, S. 38).

Die Themenkategorie *Zukünftige Schulbildung* liefert ein ähnliches Bild wie die Themenkategorie *berufliche Zukunftsvorstellung*. Die männlichen Jugendlichen dieser vierten Klasse *NMS* streben eine höhere schulische Ausbildung an als die Mädchen. Kein Mädchen erwähnte ein Studium. Nur ein Mädchen will eine *BHS* besuchen, und strebt damit eine Matura an. Die restlichen vier Mädchen wollen entweder eine *FMS*, eine *BMS* oder die *Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik* besuchen. Bei den Burschen streben nach der *NMS* sieben eine *BHS* an, wobei drei davon ein Studium absolvieren wollen und vier sich noch unsicher sind. Die restlichen Burschen wollen entweder eine *APS* oder eine *BMS* besuchen. Wie auch in der Studie von Rosenberger und Sauer, zeigen „... *sich die Buben in ihren Bildungsplänen ambitionierter (...) als die Mädchen, ...*“ und streben „... *höher qualifizierte Berufe...*“ an (Rosenberger und Sauer 2009, S. 33). Eine Unwissenheit über die Bildungslandschaft in Österreich betrifft Mädchen und Burschen dieses Samples, das Pendant dazu liefern jedoch die Burschen, indem sich einige selbstständig über die Bildungsmöglichkeiten in Österreich informierten. Die Familie sowie die Peergroup haben bei beiden Geschlechtern einen großen Einfluss auf die Entscheidung für den weiteren Schul- bzw. Berufsweg.

Beim Thema *Familiengründung und Kindererziehung* ist im speziellen bei den Burschen ein typisches geschlechtsspezifisches Muster erkennbar. Die männlichen Befragten erwähnen Partnerschaft und den Nachwuchs oft in Verbindung mit Erwerbsarbeit und speziellen Erziehungsmaßnahmen, die dem Geschlecht des Kindes angepasst werden. Dabei bedienen sie sich sozial konstruierter, geschlechtstypischer Zuschreibungen von Burschen und Mädchen ((bspw., Burschen prügeln sich und Mädchen interessieren sich ausschließlich für Schminke (I15), männliche Geschwister sollten ihre weiblichen Geschwister beschützen (I21).)) und reproduzieren diese in den Vorstellungen der Erziehung ihrer zukünftigen Kinder. Das Geschlecht der Kinder scheint den männlichen Befragten wichtiger zu sein als den weiblichen. Die Mädchen sprachen auch von Nachwuchs jedoch nicht in der Detailliertheit wie die Burschen, und nannten auch keine unterschiedlichen Erziehungsmaßnahmen in Bezug auf das Geschlecht des zukünftigen Kindes bzw. erwähnten seltener, welches Geschlecht die Kinder haben sollten.

Eine zweigeschlechtliche Sozialisation in der Herkunftsfamilie kann sich auf die Zukunftskonstruktion von Jugendliche auswirken. Die Themenkategorie *Stereotype Geschlechterbilder* zeigt, wie Geschlecht im alltäglichen Leben der Jugendlichen bspw. in der Herkunftsfamilie verhandelt wird. Bei den meisten Jugendlichen ist die Arbeitsteilung der Eltern traditionell. Alle Väter, mit einer Ausnahme, verrichten Produktionsarbeit (Erwerbsarbeit mit Bezahlung) und die Hälfte aller Mütter Reproduktionsarbeit (unbezahlte Arbeit), wie Haushaltsarbeit, Kindererziehung etc. In diesen Fällen wird die Rolle der Väter als Familienernährer innerhalb der Familie stark reproduziert. Die soziale Konstruktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen innerhalb der Herkunftsfamilie ist bei den folgenden Beispielen besonders stark ausgeprägt. Der Vater eines Mädchens (I05) wohnt nicht mehr bei der Familie. Der Bruder „übernimmt“ die Rolle des Vaters und distanziert sich von seiner Rolle als Bruder, indem er seiner Schwester diverse Vorschriften macht. Er (re)produziert damit ein patriarchalisches Machtgefüge innerhalb der Familie und zu der Beziehung zu seiner Schwester. Ein anderes Mädchen (I01) erzählt, dass ihr Verhalten in gewissen Situationen (Streitigkeiten in der Schule) durch sozial konstruierte, dem Geschlecht angepasste Benimmregeln aus ihrer kulturellen Umfeld beeinflusst wird.

Weniger traditionell bzw. modern orientiert ist die Aufteilung der Hausarbeit unter den Jugendlichen selbst. Hier erzählen Buben sowie Mädchen, dass sie im Haushalt mithelfen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass typische geschlechtsspezifische Muster in manchen Themenbereichen sehr deutlich zum Vorschein kamen und in anderen wiederum sehr schwach bzw. gar nicht. Die sozialkonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht bietet, in der Analyse dieser Arbeit, eine Hilfestellung die Konstruktion bzw. Reproduktion von *gender* zu beschreiben und besser zu verstehen. Die unterschiedlichen und sich ergänzenden Ansätze von Raymond Boudon und Pierre Bourdieu bieten hierbei ein Hintergrundwissen in Bezug auf ökonomische, kulturelle, soziale sowie sozialisatorische Einflüsse auf die Schul- und Berufslaufbahn und in Folge auch auf die Zukunftspläne der Jugendlichen.

VI. QUELLENVERZEICHNIS UND ANHANG

9. Quellenverzeichnis

9.1. Primärliteratur

Achatz, Juliane, 2008: Geschlechtersegregation im Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin; Hinz, Thomas (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befund, 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, S. 263-301.

Becker, Gary S., 1981: A treatise on the family. Cambridge, London: Harvard University Press.

Breitenbach, Eva, 2007: Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Empirischer Konstruktivismus und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167-181.

Brandstätter, Veronika; Schüler, Julia; Puca, Rosa Maria; Lozo, Ljubica, 2013: Motivation und Emotion – Allgemeine Psychologie für Bachelor. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin, Springer-Verlag.

Calmbach, Mark; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Thomas, Peter; Martin, Berthold; Flaig, Bodo, 2016: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer Verlag.

Flecker, Jörg; Jesser, Andrea; Vogl, Susanne; Wöhrer, Veronika; Zartler, Ulrike, 2017: Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt: Theoretische und methodische Ausgangspunkte für eine Untersuchung in Wien. Das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft – Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“ ist ein Eigenprojekt des Instituts für Soziologie, das in Kooperation mit dem Stadtschulrat für Wien, der AK Wien, dem Sozialministerium und dem WAFF durchgeführt wird.

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred, 2003: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Gildemeister, Regine, 2008: Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, S. 137-145.

Garfinkel, Harold, 1967: Studies in Ethnomethodology. Cambridge: Prentice-Hall.

Goffman, Erving, 1976: Gender Display. In: Studies in Anthropology of Visual Communications, S. 69-77.

Hagemann-White, Carol, 1988: Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren. In: Hagemann-White, Carol; Rerrich, Maria S.: FrauenMännerBilder – Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld: AJZ-Verlag, S. 224-235.

Heckl, Eva; Dörflinger, Céline; Dorr, Andrea, 2007: Analyse der KundInnengruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund am Wiener AMS Jugendliche, Studie der KMU Forschung Austria im Auftrag des AMS Wien, Wien.

Heintz, Bettina; Nadai, Eva; Fischer, Regula; Ummel, Hannes, 1997: Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes. Frankfurt a. Main/New York: Campus.

Hirschauer, Stefan, 1989: Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit, In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 18, Heft 2, S. 100-118.

Hussy, W.; Schreier, M.; Echterhoff, G., 2013: Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Kessler, Suzanne J.; McKenna, Wendy, 1978: Gender. An Ethnomethodological Approach. New York: John Wiley & Sons.

Kotthoff, Helga, 1993: Kommunikative Stile, Asymmetrie und ‚Doing Gender‘. In: Feministische Studien 2/1993a, A. 79-96.

Kotthoff, Helga, 1997: The interactional achievement of expert status. In: Kotthoff, Helga; Wodak, Ruth (Hrsg.): Communicating Gender in Context. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., S. 139-178.

Kotthoff, Helga, 2003: Was heißt eigentlich doing gender? Differenzierungen im Feld von Interaktion und Geschlecht. In: Dimensionen von Gender Studies 2003 Heft: 12, S. 125-162.

Klein, Markus; Schindler, Steffen; Pollak, Reinhard; Müller, Walter, 2009: Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderausgabe 12, S. 47-73.

Leitner, Andrea; Dibiasi, Anna, 2015: Frauenberufe – Männerberufe. Ursachen und Wirkungen der beruflichen Segregation in Österreich und Wien. In: Stadt Wien, MA57 – Frauenabteilung Wien. (Hrsg.): Trotz Arbeit arm. Frauen und Segregation am Arbeitsmarkt, 2, Frauen. Wissen. Wien, S. 41-104.

Loch, Ulrike; Rosenthal, Gabriele, 2002: Das narrative Interview. In: Schaeffer, Doris; Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung, 1. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, S. 221-232.

Medjedović, Irena, 2014: Qualitative Daten für die Sekundäranalyse. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, Springer Fachmedien, S. 223-232.

Joas, Hans; Knöbl, Wolfgang, 2017: Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen, 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Padavic, Irene; Reskin, Barbara F., 2002: Women and men at work, 2. Auflage. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Bourdieu, Pierre, 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz und Co. (Soziale Welt, Sonderband 2), S. 183-198.

Prix, Irene, 2012: Gender Segregation Within Different Educational Levels: Austrian and Finnish Trends in the Light of Educational Reform, 1981–2005. Scandinavian Journal of Educational Research, 56:6, 637-657, DOI: 10.1080/00313831.2011.621136

Richter, Rudolf, 2001: Soziologische Paradigmen: Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte. Wien: WUV Universitätsverlag.

Riegraf, Birgit, 2015: Konstruktionen der Geschlechterdifferenz in Bewegung: Wandel, Beharrung und (Re-) Traditionalisierung. In: Micus-Loos, Christiane; Plößer, Melanie (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS Springer Fachmedien, S. 11-26.

Rosenberger, Sieglinde; Sauer, Birgit, 2009: Forschungsprojekt „Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration?“ Eine qualitative Paneluntersuchung zum Verlauf von Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Familie, Bildung und Beruf bei Wiener Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Im Auftrag der MA 17, der Abteilung für Integrations- und Diversitätsangelegenheiten der Stadt Wien.

Schütze, Fritz, 1983: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283-293.

Wellgraf, Stefan, 2012: Hauptschüler – Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: Transcript Verlag.

West, Candace; Zimmerman, Don, 1987: Doing Gender. In: Gender and Society, 1987, Vol. 1, No. 2, S. 125-151.

West, Candace; Fenstermaker, Sarah, 1995: Doing Difference. In: Gender and Society, 1995, Vol. 9, No. 1, S. 8-37.

Abraham, Martin; Hinz, Thomas (Hrsg.), 2008: Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befund, 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.

9.2. Sekundärliteratur

Bourdieu, Pierre, 1979: La distinction. Critique sociale du jugement. Paris: Les Editions de Minuit. Dt. 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Ders., 1990: La domination masculine. In: Actes de la recherche en science sociales 84 (masculin/feminin 2), S. 2-31.

Becker, Gary, 1985: Human capital, effort, and the sexual division of labor. In: Journal of Labor Economics 3: 33-58.

Boudon, Raymond, 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley and Sons.

Crawford, Mary, 1995: Talking Differences. On Gender and Language. London: SAGE Publications Ltd.

Coleman, James S., 1990: Foundations of Social Theory. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press

Erikson, Erik. H., 1988: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Erikson, Erik. H., 1991: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.: Suhrkamp.

Fichtelius, Anne; Johansson, Irene; Nordin, Kerstin, 1980: Three Investigations of Sex-Associated Speech Variation in Day School. In: Women's Studies International Quarterly, Volume 3, Issues 2–3, 1980, Pages 219-225, S. 219-227.

Goffman, Erving, 1981: Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania press.

Klingemann, Hans D.; Mochmann, Ekkehard, 1975: Sekundäranalyse. In: van Koolwijk, Jürgen; Wieken-Mayser, Maria (Hrsg.): Techniken der Empirischen Sozialforschung: ein Lehrbuch in 8 Bänden, Bd. 2. München: Oldenbourg, S. 178-194..

Kreimer, Margareta, 1999: Arbeitsteilung als Diskriminierungsmechanismus. Frankfurt am Main: Lang.

Maltz, Daniel; Borker, Ruth, 1982/1991: Mißverständnisse zwischen Frauen und Männern – kulturell betrachtet. In: Günthner, Susanne; Kotthoff, Helga (Hrsg.): Von fremden Stimmen. Weibliches und männliches Sprechen im Kulturvergleich. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 52-75.

Kreimer, Margareta, 1999): Arbeitsteilung als Diskriminierungsmechanismus. Theorie und Empirie geschlechtsspezifischer Arbeitsmarktsegregation. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Hirschauer, Stefan, 1994: Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 4, 1994, S. 668-693.

Polachek, Solomon W., 1981: Occupational self-selection: A human capital approach to sex differences in occupational structure. In: Review of Economics and Statistics 63: S. 60-69.

Sachs, Jacqueline, 1975: Cues to the Identification of Sex in Children's Speech. In: Thorne, Barrie; Henley, Nancy (Hrsg.): Language and Sex: Difference and Dominance. Rowley: Mass Newbury House Publishers, S. 152-171.

Schütze, Fritz, 1976: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln. Gemeindemachtforschung, Polizei, Politische Erwachsenenbildung. München: Fink, S. 159-260.

Zybell, Uta, 1998: Zum Zusammenhang von weiblicher Moralentwicklung und Berufsorientierung junger Frauen. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Band 21, Darmstadt: Leuchtturm-Verlag.

9.3. Online-Quellen

Bundesministerium für Bildung (a):

<https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/nms/index.html>, zugegriffen: 14.04.2017.

Bundesministerium für Bildung (b):

<https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/grunddaten.html>, zugegriffen: 24.04.2017.

Bundesministerium für Bildung (c):

<https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/gs/index.html>, zugegriffen: 16.10.2017.

Das österreichische Schulportal:

<https://www.schule.at/portale/gender-und-bildung/themen.html>, zugegriffen: 05.11.2017.

OeAD (Österreichische Austauschdienst):

<http://www.bildungssystem.at/footer-boxen/isced-klassifikation/internationale-standardklassifikation-im-bildungswesen/>, zugegriffen: 27.04.2017.

Elternbefragung zur NMS durch Institut für empirische Sozialforschung (IFES) in Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK):

<https://www.ifes.at/aktuelles/studie-zur-neuen-mittelschule>, zugegriffen: 16.11.2017.

Evaluationsbericht der NMS in Auftrag des Bundesministeriums für Bildung (BMB):

<https://www.schule.at/news/detail/evaluierung-der-neuen-mittelschule-1.html>, zugegriffen: 16.11.2017.

Fachmittelschule 13/23: <http://www.fms23.at/infos/info.html>, zugegriffen: 15.09.2017.

Magistrat der Stadt Wien: Bildung und Forschung: Projekt „Fachmittelschule“ (FMS):

<https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/fachmittelschule.html>, zugegriffen: 31.08.2017.

SORA Institute for Social Research and Consulting (2014) Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel – Endbericht:

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/sora_ausbildungs_und_berufseinstiegspanel_endbericht_-_finale_version.pdf,

zugegriffen: 15.10.2017.

Statistik Austria (a):

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, zugegriffen: 14.04.2017.

Statistik Austria (b):

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/fruehe_schulabgaenger/index.html, zugegriffen: 14.04.2017.

Statistik Austria (c):

https://www.statistik.at/web_de/klassifikationen/oeisco_08/informationen_zur_isco08/index.html, zugegriffen: 13.02.2018.

Statistik Austria, 2016: Bildung in Zahlen 2014/15 – Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria:

http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=722, zugegriffen: 04.06.2017.

9.4. Abbildungen

Abbildung 1:

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Redaktion: Weiß, Silvia; Tritscher-Archan, Sabine. Grafik und Layout: Groll, Andrea. 4. Auflage, Juni 2011, http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf,
zugegriffen: 15.09.2017.

Abbildung 2:

Flecker, Jörg; Jesser, Andrea; Vogl, Susanne; Wöhrer, Veronika; Zartler, Ulrike.,2017:
Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt: Theoretische und methodische Ausgangspunkte für eine Untersuchung in Wien. Das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft – Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“ ist ein Eigenprojekt des Instituts für Soziologie, das in Kooperation mit dem Stadtschulrat für Wien, der AK Wien, dem Sozialministerium und dem WAFF durchgeführt wird.

10. Anhang

10.1. Gesprächsleitfaden

Gesprächsleitfaden für Interviews mit 14-jährigen Jugendlichen

Gesprächsbeginn

Smalltalk, Klärung der Anonymität, Aufnahmegerät (bekannt geben, wenn man es einschaltet)

Eingangsfrage

Offene Form

Wenn du so auf dein bisheriges Leben zurückschaust, an was kannst du dich erinnern? Kannst du mir davon erzählen, was du alles erlebt hast?

Du kannst dir dazu so viel Zeit nehmen, wie du möchtest und ich werde dich vorerst nicht unterbrechen, sondern mir nur Notizen zu Fragen machen, auf die ich später noch eingehen werde.

Geschlossener Form

Wenn du so auf dein bisheriges Leben zurückschaust, an was kannst du dich erinnern? Kannst du mir davon erzählen, was du alles erlebt hast? Vielleicht denkst du einmal zurück an die Zeit vor der Schule, deine Kindheit, deine Zeit in der Schule bis heute?

Du kannst dir dazu so viel Zeit nehmen, wie du möchtest und ich werde dich vorerst nicht unterbrechen, sondern mir nur Notizen zu Fragen machen, auf die ich später noch eingehen werde.

Immanente Nachfragen

Das Nachfragen erfolgt erzählgenerierend entlang der Notizen der Haupterzählung der Jugendlichen. Es werden alle Themen, die angesprochen wurden, nachgefragt. Insbesondere: Familie, Kindheit, FreundInnen, Schule, Freizeit, Vorbilder, Zukunftsvorstellungen

Exmanentes Nachfragen

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

Familie	Kannst du mir noch mehr von deiner Familie erzählen? Was fällt dir als Erstes ein und was hast du im Laufe deines Lebens mit deiner Familie erlebt?
Kindheit	Kannst du mir bitte mehr von deiner Kindheit erzählen? Frühe Erlebnisse, die dir einfallen und was du so als Kind erlebt hast?
FreundInnen	Kannst du mir von deinen FreundInnen erzählen? Was du so mit ihnen erlebt hast?
Schule	Kannst du mir von deinen Erfahrungen und Erlebnissen in der Schule erzählen? Hilfestellungsfragen: - Welche frühen Erlebnisse fallen dir ein und was hast du bis heute so erlebt?
Freizeit/Hobby	Kannst du mir erzählen, wie du deine Freizeit verbringst?
Vorbilder	An welchen Personen orientierst du dich und möchtest du von ihnen erzählen? Wenn es eigenerlebte Erfahrungen (im Sinne von Interaktionen) mit diesen Personen gibt, kann man folgende Nachfragen stellen: - Du hast XY erwähnt, kannst du mir von frühen Erlebnissen mit ihm/ihr erzählen und was du so im Laufe deines Lebens mit ihm/ihr erlebt hast? (Wenn man vermutet, dass es mehrere Erlebnisse über einen Zeitraum hinweg zu erzählen gibt) - Du hast XY erwähnt, magst du mir von Erlebnissen mit ihm/ihr erzählen?

Zukunftsvorstellungen	<p>Kannst du mir erzählen, wie du dir dein Leben vorstellst? (Was soll in deinem Leben passieren?)</p> <p>Nachfrage auf eine konkrete Vorstellung: etwa einen guten Job zu haben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kannst du dich noch an eine Situation erinnern, in der du dir vorgestellt hast, wie es ist, einen guten Job zu haben?
<p>Wenn nicht von selbst angesprochen:</p> <p>Familie</p> <p>Beruf</p>	<p>Kannst du mir davon erzählen, wie du dir dein Familienleben in der Zukunft vorstellst?</p> <p>Kannst du mir davon erzählen, wie du dir dein berufliches Leben vorstellst?</p>
Berufspraktische Tage	<p>Du hattest ja bereits die berufspraktischen Tage. Kannst du mir von deinen Erlebnissen in diesen Tagen erzählen?</p>
	<p>Dimensionen, denen gefolgt werden sollten, wenn sie angesprochen/angedeutet werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sexualität - erste Liebesbeziehung - Migration - Diskriminierungserfahrung

Fragen falls Lehre

Du hast gesagt, dass du dir vorstellen kannst, einen Lehrberuf zu ergreifen.
Wie bist du dazu gekommen?

Was glaubst du, wird im Betrieb von dir erwartet werden?

Worauf wird der Betrieb schauen, wenn du dich dort um eine Lehrstelle bewirbst?

Gesprächsausstieg

Ich bin am Ende mit meinen Fragen. Zum Abschluss möchte ich dich fragen, ob du mir von einer schönen Situation in deinem Leben erzählen möchtest?

Sozialstatistik (das Aufnahmegerät laufen lassen)

Gesprächsende**10.2. Sozialstatistik-Fragebogen****Sozialstatistik**

Mädchen Junge

1. Wie alt bist du?

Ich bin ____ Jahre

2. Wo bist du und wo sind deine Eltern geboren?

	In Österreich	in einem anderen Land	(Wenn anderes Land:) Welches Land?
Du selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____
Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____
Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____

3. Hast du die österreichische Staatsangehörigkeit?

ja

nein

wenn nein, welche _____

4. Wie viele Personen wohnen mit dir in der Wohnung? _____

4.1. Mit wem wohnst du zusammen?

beide Eltern

Mutter

O Vater

O Geschwister

O andere Personen (bitte auflisten): _____

5. Wie viele Geschwister wohnen mit dir? _____

Geschwisterkind 1: Geschlecht (m/w): ____ Alter: ____ Beruf/Schule: _____

Geschwisterkind 2: Geschlecht (m/w): ____ Alter: ____ Beruf/Schule: _____

Geschwisterkind 3: Geschlecht (m/w): ____ Alter: ____ Beruf/Schule: _____

Geschwisterkind 4: Geschlecht (m/w): ____ Alter: ____ Beruf/Schule: _____

6. Wie viele Zimmer hat eure Wohnung? _____

5.1. Welche Zimmer (Küche, Bad, Schlafzimmer u. Ä.?) _____

7. Findest du eure Wohnung groß genug? Haben alle genügend Platz?

8. Hast du ein eigenes Zimmer?

ja, für mich allein

ja, ich teile es mit meinen Geschwistern

nein

9. Was arbeiten deine Eltern? (bitte angeben, wenn ein Elternteil oder beide Eltern arbeitslos sind)

Dein Vater: _____

Deine Mutter: _____

10. Wie steht es bei euch zu Hause in der Familie mit dem Geld? (bitte nur eine Antwort markieren)

O Wir sind wohlhabend, Geld spielt keine Rolle.

O Wir sind nicht reich, kommen aber gut zurecht.

O Manchmal wünschte ich, wir hätten mehr Geld, aber es reicht für alles Nötige.

Das Geld reicht nicht aus, häufig müssen wir auf Sachen verzichten, obwohl sie nötig wären.

Das Geld ist sehr knapp, manchmal reicht es am Ende des Monats nicht für die Lebensmittel.

11. Welche Sprachen sprichst Du? (bitte anmerken, dass alle Sprachen, die man im Alltag spricht, genannt werden sollen)

11.1. Welche Sprache(n) sprichst du zuhause mit deinen Eltern? _____

11.2. Welche Sprache(n) sprichst du mit deinen Geschwistern? _____

11.3. Welche Sprache(n) sprichst du mit Freunden und Freundinnen? _____

12. Welchen Schulabschluss haben deine Eltern?

Vater		Mutter
<input type="radio"/>	Volkschule	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Lehrabschluss	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Hauptschule	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Matura	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Hochschulabschluss	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Sonstiges	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Weiß nicht	<input type="radio"/>

10.2.1. Ausgewählte Variablen aus der Sozialstatistik der befragten SchülerInnen sowie Berufswünsche und zukünftige Schulbildung

LNr	Geschlecht	Anonymer Name	Alter	Geburtsland Interviewers	Geburtsland Vater	Geburtsland Mutter	Staatsbürger-schaft Interviewers	Beruf Vater	Beruf Mutter	Bildungsabschluss Vater	Bildungsabschluss Mutter	Konkreter Berufswunsch	Zukünftige schulische Ausbildung
I01	w	Zerdat	15	Tschechien	Tschechien	Tschechien	Russland	Bauarbeiter	Hausfrau	Lehrabschluss	Haupt-schule	Kleidmacherin (Lehre)	Lehre (noch keinen Ausbildungsplatz)
I02	m	Ahmet	14	Österreich	Türkei	Türkei	Türkei	Bauarbeiter	Putzfrau	Haupt-schule	Volksschule	keinen konkreten Berufswunsch	FMS, anschließend höhere Schule
I03	m	Essam	13	Österreich	Tunesien	Tunesien	Österreich	Selbstständig	Kindergarten-pädagogin	Matura	Matura	Architekt	ORG
I04	m	Wilson	13	Kosovo	Kosovo	Kosovo	Kosovo	Gärtner	Hausfrau (Verkauferrin)	Matura	Haupt-schule	Bankangestellter/Bankkaufmann	FMS, anschließend höhere Schule
I05	w	Asya	14	Tschechien	Tschechien	Tschechien	Russland	arbeitslos	Hausfrau	Volksschule	Volksschule	Kleidmacherin (Lehre)	FMS
I06	m	Garbis	13	Syrien	Syrien	Syrien	Syrien	Großhandel-Handyverreiter	Hausfrau (arbeits-suchend)	Lehrabschluss	Matura	Zerspanungsmechaniker (Lehre)	HASCH
I07	w	Shalise	14	Ägypten	Ägypten	Ägypten	Österreich	krankheitsbedingt keine Arbeit	Hausfrau	Matura	Haupt-schule	Kinderkrankepflegerin	HASCH, anschließend Krankenpflege-schule
I08	m	Tayo	15	Afghanistan	Afghanistan	Afghanistan	Afghanistan	Restaurantbesitzer	Hausfrau	Matura	Haupt-schule	keinen konkreten Berufswunsch	HTL
I09	m	Miguel	15	Chile	Chile	Chile	Chile	Musiker	Sekretärin	Haupt-schule	Matura	Wirtschaftsingenieur	HTL
I10	w	Sandra	14	Österreich	Österreich	Österreich	Österreich	Aushilfe (Hilfsarbeiter)	Kunstlerin Einzelhandelskauffrau	Hochschulabschluss	Haupt-schule	Kinderkrankepflegerin und später nachsicher Barkeeperin oder Barkeeperin	zu spät für die BAKIP angemeldet, trotzdem Hoffnung aufgenommen zu werden. Plan B: Lehre und anschließend Polizeischule
I11	m	Markus	14	Österreich	Türkei	Polen	Polen	Botenfahrer	kauffrau	Lehrabschluss	Matura	Einzelhandelskaufmann (Lehre)	Hat mit Abschluss der NMS das 9. Schuljahr
I12	m	Cem	13	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei	Koch	Hausfrau	Pflicht-schule	Pflicht-schule	Architekt	HTL
I13	m	Ener	15	Österreich	Türkei	Türkei	Österreich	Taxifahrer	Hausfrau	Volksschule	Matura	Polizist oder professioneller Fußballspieler	HAK, anschließend Polizeischule
I14	m	Onur	13	Österreich	Türkei	Tschechien	Österreich	Koch	Altenpflegerin	Volksschule	Lernabschluss	Arzt/Mediziner	ORG
I15	m	Eren	15	Äthiopien	Österreich	Österreich	Österreich	Firmeninhaber	Notariss-angestellte	Haupt-schule	Matura	Einzelhandelskaufmann (Lehre)	HAK und zusätzlich Lehre
I16	m	Berat	14	Österreich	Österreich	Türkei	Österreich	Techniker	Einzelhandelskauffrau	weib nicht	weib nicht	Architekt	ORG (Ausbildung)
I17	m	Nazim	14	Österreich	Österreich	Türkei	Österreich	in Pension	Hausfrau	BMS	Pflicht-schule	Professioneller Fußballspieler	PTS
I18	w	Andrea	14	Bosnien	Bosnien	Bosnien	Bosnien	Bauarbeiter	Putzfrau	Haupt-schule	Haupt-schule	keinen konkreten Berufswunsch	HAK
I19	m	Gabriel	15	Namibia	Namibia: Steirer: Österreich	Namibia	Namibia	Vater verstorben, Steirer verstorben	Haushalterin	weib nicht (Steirer-vater)	Haupt-schule	Ein Beruf, in welchem man mit Kindern arbeitet	FMS
I20	m	Stefan	13	Polen	keine Angabe	Polen	Österreich	Kfz-Mechaniker	Pelzgehelein	Haupt-schule	Matura	keinen konkreten Berufswunsch, vielleicht Kfz-Mechaniker (Lehre)	PTS
I21	m	Matej	15	Tschechien	keine Angabe	keine Angabe	Österreich	Mechaniker	Hausfrau	weib nicht	weib nicht	Matur (Lehre)	PTS, duale Ausbildung

Tabelle 9: Ausgewählte Variablen aus dem Sozialstatistikfragenbogen sowie Berufswünsche und zukünftige Schulbildung, Originaltabelle erstellt von Ralph Chan, Magdalena Kompek und Simone Müller-Keplinger