



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Subjektive Möglichkeitsräume von Jugendlichen in der
Neuen Mittelschule und darüber hinaus.

Eine qualitative Längsschnittanalyse der ersten drei Interviewwellen des
Projekts *Wege in die Zukunft*.“

verfasst von / submitted by

Sophie Barbara Augustin, BSc (WU)

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 066 905

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

Masterstudium Soziologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Danksagung

“All that you touch, you change. All that you change, changes you.” – diese Worte von Octavia E. Butler haben mich während des Masterarbeitsprozesses stets begleitet.

Ich möchte mich bei meiner Betreuerin Veronika Wöhrer für das hilfreiche Feedback und die Unterstützung bedanken. Mein Dank gilt ebenfalls Barbara Rothmüller und Philipp Schnell, die in ihren anregenden Seminaren zu Bildungsungleichheiten den Samen für diese Arbeit gesät haben. Ein großes Dankeschön gilt allen Personen, die mit mir gemeinsam einige Textstellen für diese Arbeit analysiert haben. Besonders dankbar bin ich für meine einzigartige Peer-Gruppe. Marie und Isabella, ohne die Unterstützung, den Rat und das Zuhören wäre dieser Prozess nicht derselbe gewesen. Ohne meine Familie und meine Freund*innen, die mich während meines gesamten Studiums und während des Verfassens dieser Abschlussarbeit unterstützt und an mich geglaubt haben, wäre das alles nicht möglich gewesen. Ich hoffe, ihr wisst alle, wie dankbar ich euch bin.

Besonderer Dank gilt Fabian. Danke für die unzähligen Gespräche, die Unterstützung, das Vertrauen, die Geduld und *for holding space*.

Danke.

Oh, and thank you octopus.

Zentrale Begriffe und antidiskriminierender Sprachgebrauch

„Oppressive language does more than represent violence; it is violence; does more than represent the limits of knowledge; it limits knowledge.“ (Toni Morrison, 1993: Nobel Lecture, zit. nach AG Feministisch Sprachhandeln 2014)

Ich bin mir dessen bewusst, dass Sprache Wirklichkeit (mit)bestimmt und erschafft.

In der vorliegenden Arbeit verwende ich die *-Form (Sternchen Form) als Sprachform, da ich gesellschaftliche Gender-Normen und Machtverhältnisse nicht reproduzieren möchte (AG Feministisch Sprachhandeln 2014). Durch die Verwendung des „Gender-Sternchens“ möchte ich einen sprachlichen Raum schaffen, der alle Geschlechtsidentitäten inkludiert; und auf die Vielfalt von Geschlecht sowie die soziale Konstruktion der binären Geschlechterordnung hinweisen.

Zusätzlich möchte ich gleich zu Beginn meiner Arbeit darauf hinweisen, dass ich die Verwendung der Globalkategorie „Migrationshintergrund“ bewusst vermeide, da der Begriff die Existenz einer homogenen Gruppe suggeriert und die Heterogenität von Migration außer Acht lässt (siehe dazu u.a. Bojadžijev und Römhild 2014; Horvath 2017; Vogl, Parzer, et al. 2020). Ich schließe mich Horvath (2017, S. 198) an, der sagt „dass wir den Migrationshintergrund als historisch zu situierende ethnisierende Differenzkategorie begreifen müssen, die sich gerade aufgrund einer gewissen Unentschiedenheit und Mehrdeutigkeit durchsetzen konnte“. Es handelt sich um ein Label, das wenig über die Lebenswelten der einzelnen Gruppenmitglieder aussagt und die vorhandene Diversität verschleiert. Stattdessen habe ich mich dafür entschieden, den Begriff *Migrationsbiographie* zu verwenden, der jedoch auch bis zu einem gewissen Grad generalisierend ist. Dennoch erlaubt der Fokus auf die *biographischen* Erfahrungen, „den Blick auf die InterviewpartnerInnen als soziale Wesen in unterschiedlichen Vergesellschaftungszusammenhängen zu richten“ (Hürtgen und Voswinkel 2014, S. 23). Deshalb versuche ich besonders in der Beschreibung meiner Analyseergebnisse einer Generalisierung entgegenzuwirken, indem ich genau darauf eingehe, um welche Form von familiärer Migrationsgeschichte es sich in den einzelnen Fällen handelt. Denn ich verstehe Migration als „ein komplexes Gewebe [...], das laufend als Teil der Vergesellschaftung produziert und reproduziert wird“ (Bojadžijev und Römhild 2014, S. 21).

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Theoretische Einbettung	11
2.1 Gegenüberstellung bildungssoziologischer Perspektiven	12
2.2 Ausgewählte Begriffe nach Bourdieu	13
2.2.1 Die Illusion der Chancengleichheit	14
2.2.2 Der Habitus- und Kapitalbegriff	15
2.2.3 Sozialer Raum und soziales Feld.....	17
2.2.4 Möglichkeitsraum	18
2.3 Kritik an Bourdieu.....	22
2.4 <i>Community Cultural Wealth</i> nach Yosso	23
3. Forschungsstand	29
3.1 Der objektive Möglichkeitsraum	30
3.1.1 Bildungswege in Österreich.....	30
3.1.1.1 Die Neue Mittelschule.....	30
3.1.1.2 Verschiedene Wege nach der NMS.....	32
3.1.2 Zur Chancen(un)gleichheit im Bildungssystem	34
3.1.2.1 Das meritokratische Prinzip	34
3.1.2.2 Institutionelle Diskriminierung.....	36
3.2 Der subjektive Möglichkeitsraum	39
3.2.1. Übergangsprozesse und -erfahrungen.....	39
3.2.2 Bildungsaspirationen.....	43
3.2.3 Subjektive Möglichkeitsräume in der Literatur	46
4. Forschungsdesign und methodischer Rahmen	49
4.1 Forschungsfragen.....	49
4.2 Forschungsleitende Annahmen	49
4.3 Datengrundlage: Längsschnittstudie „Wege in die Zukunft“	50
4.4 Fallauswahl.....	53
4.5 Auswertungsmethode	55
4.5.1 Feinstrukturanalyse.....	56
4.5.2 Adaption an ein qualitatives Längsschnittdesign	59

4.6 Reflexion zum Analyseprozess	61
5. Empirische Analyse	64
5.1 Fall eins – Manar	65
5.1.1 Interview Welle eins – <i>„Universität will ich abschließen und das ist mein Ziel und dann will ich Ärztin werden“</i>	66
5.1.2 Interview Welle zwei – <i>„sie hat dann gesagt wie lange lebst du schon in Österreich“</i>	73
5.1.3 Interview Welle drei – <i>„Medizin halt. Wenn nicht halt, dann wirds halt was anderes“</i>	80
5.1.4 Längsschnittanalyse Manar	87
5.2 Fall zwei – Jacqueline	93
5.2.1 Interview Welle eins – <i>„Kunstschule is sehr schwierig“</i>	95
5.2.2 Interview Welle zwei – <i>„wirklich schaffen kannst du alles. Aber äh aber es ist ja auch echt deine Entscheidung“</i>	103
5.2.3 Interview Welle drei – <i>„ich muss dann halt schauen, dass ich dann irgendwas kriege“</i>	113
5.2.4 Längsschnittanalyse Jacqueline	121
6. Diskussion	129
7. Literaturverzeichnis.....	139
8. Abbildungsverzeichnis.....	145
9. Verwendete Interviews.....	146
10. Anhang	148
10.1 Abstract Deutsch	148
10.2 Abstract English.....	149

1. Einleitung

Junge Menschen stehen aufgrund steigender gesellschaftlicher Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozessen ihren Bildungsweg betreffend vor mehr Auswahlmöglichkeiten und auch häufiger vor Bildungsübergängen (Biggart und Walther 2006; Flecker et al. 2020b). Sie verbringen daher mehr Zeit ihres Bildungswegs mit diesen *transitions*. Darüber hinaus ist die Jugendphase zunehmend „von nicht synchronisierten, fragmentierten, teilweise ambivalenten Teil-Übergängen und damit verbundenen Teil-Selbständigkeiten“ (Flecker und Zartler 2020, S. 25) geprägt. Dadurch gehen diese kritischen Übergangsphasen mit einer erhöhten Unsicherheit für die Jugendlichen einher. Haben sich zwar einerseits die Möglichkeiten, das eigene Leben selbst zu gestalten, in den letzten Jahrzehnten erhöht, sind andererseits auch die Anforderungen an junge Menschen gestiegen (Flecker und Zartler 2020). Trotz der generellen Zunahme der Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten von Jugendlichen auf ihrem Bildungs- und Berufsweg haben dennoch nicht alle dieselben Möglichkeiten und Ressourcen zur Verfügung, um ihre Handlungsfähigkeit (*agency*) zu entfalten (Astleithner, Vogl, et al. 2020). Das sozial selektive Bildungssystem lässt durch die formale Gleichbehandlung aller Schüler*innen gesellschaftlich bedingte Ungleichheiten als individuelle „Begabungsunterschiede“ erscheinen. Dadurch wird die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten verschleiert und legitimiert (Bourdieu 2018). Kinder starten jedoch mit ungleichen Ressourcen in ihre Schullaufbahnen und ihre Praktiken werden innerhalb der Bildungsinstitutionen unterschiedlich bewertet. So müssen manche Schüler*innen die vorausgesetzten kulturellen Codes erst erlernen, während andere die in der Schule vorherrschende *legitime Kultur* bereits von klein auf inkorporiert haben (Bourdieu 1987). Zusätzlich adaptiert die Organisation Schule *direkte* und *indirekte* Formen von institutionellen Diskriminierungsmechanismen, die sich auf den Bildungserfolg und -weg von jungen Menschen auswirken (Gomolla und Radtke 2009). Die Form der direkten Diskriminierung kann als *intentional* beschrieben werden und besteht aus regelmäßig stattfindenden Handlungen, wobei indirekte Diskriminierungsmechanismen oftmals oberflächlich als angemessen und neutral erscheinen können, jedoch auf bestimmte Schüler*innen überproportional diskriminierende Auswirkungen haben (Gomolla und Radtke 2009; Gomolla 2016). Der bestehende Glaube an ein chancengleiches Schulsystem und eine „meritokratische Leitfigur“ (Solga 2013), die besagt, dass Leistung und „Begabung“ allein für unterschiedliche Bildungs(miss)erfolge verantwortlich sind, verstärkt die „Naturalisierung“ von Ungleichheiten weiter.

Obwohl die soziale Selektivität von Bildungssystemen in der Soziologie ein viel diskutiertes und erforschtes Thema ist, liegt der Fokus der Forschung sehr oft darauf, herauszufinden, wie es zu Leistungsunterschieden von jungen Menschen kommt. In einigen prominenten rational-choice-orientierten Ansätzen werden Bildungsverläufe als Ergebnis von rationalen Bildungswegentscheidungen bzw. als eine Kosten-Nutzen Abwägung verstanden (Dravenau und Groh-

Samberg 2013). Dies kann jedoch zu einer verstärkten Individualisierung von Bildungsunterschieden und zur Fokussierung auf „Begabungsunterschiede“ führen, da bei einem Misserfolg die Entscheidungsträger*innen verantwortlich gemacht werden. Laut Bourdieu (2018, S. 7) tragen jedoch besonders die „objektiven Mechanismen“ der Schule zu unterschiedlichen Schulerfolgen der Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen bei. Somit können Bildungsunterschiede nicht nur auf individuelle Leistungen der Individuen zurückgeführt werden; auch Wissensbestände über legitime kulturelle Praktiken und darüber, wie man erfolgreich durch Bildungsinstitutionen navigiert, spielen eine Rolle (Dravenau und Groh-Samberg 2013). Darüber hinaus setzt die institutionelle Gestaltung des Schulsystems familiäre Unterstützungsleistungen und einen gewissen sprachlichen Habitus der Schüler*innen bereits bei Schulbeginn voraus (Solga 2013). Somit reicht es nicht aus, bei der Analyse von Bildungslaufbahnen nur die soziale Herkunft der Individuen in den Fokus zu nehmen; es muss auch deren Verschränkung mit institutionellen Mechanismen analysiert werden (Dravenau und Groh-Samberg 2013). Im Schulsystem ist ein Bewertungssystem in Wissen und Nicht-Wissen, legitim und illegitim verankert, das sich auch in der Bewertung von verschiedenen Sorten von kulturellem Kapital widerspiegelt (Yosso 2005). Der Bildungsweg bzw. Bildungs(miss)erfolg von Schüler*innen hängt demnach nicht nur von ihren Bemühungen und ihrer Motivation ab, sondern auch von den Möglichkeiten, die ihnen von der Institution Schule gegeben werden (Solga 2013). Jenseits der Leistungen von Schüler*innen beeinflussen somit eine Vielzahl von sozialen und institutionellen Faktoren die Bildungserfolge und Übergangentscheidungen von jungen Menschen, die somit nicht auf ein rationales Abwägen von Kosten und Nutzen, Vor- und Nachteilen zurückgeführt werden können.

Wie zuvor erwähnt, stellen die verschiedenen fragmentierten Übergänge im Bildungssystem kritische Zeitpunkte dar, an denen junge Menschen eine Entscheidung über ihren Bildungsfortgang treffen müssen. Die Entscheidungen, die bereits am Beginn der Schullaufbahn getroffen werden, können laut Bourdieu (2018, S. 20) das schulische Schicksal einer Person besiegeln, „indem sie das kulturelle Erbe in schulische Vergangenheit verwandeln“. Doch auch der Übergang in die Sekundarstufe II (Übergang 8. in 9. Schulstufe) stellt einen besonders kritischen Moment in der Bildungslaufbahn der Jugendlichen dar, da durch die Ausbildungswahl der Zugang zum Erwerbsmarkt mitbestimmt wird (Kazepov et al. 2020, S. 41). Personen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft, die formal gleiche Leistungen vor Übergängen aufweisen, besuchen im österreichischen Ausbildungssystem trotzdem mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit höhere Schulen (Vogl, Parzer, et al. 2020). Besonders die Art und Weise, wie Übergänge im Schulsystem und die darauffolgende Zeit in einer neuen Bildungsinstitution von Jugendlichen erlebt werden, kann Aufschluss darüber geben, wie sowohl die soziale Herkunft als auch institutionelle Strukturen auf junge Menschen einwirken.

Doch auch die Bildungsaspirationen und Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen selbst beeinflussen die Bildungswege und die darin getroffenen Übergangentscheidungen (Beal und

Crockett 2010). Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen spannen einen Raum auf, der von subjektiven Erfahrungen sowie objektiven sozialen Strukturen begrenzt wird. Dieser Raum wird von Bourdieu (2000) als *Möglichkeitsraum* bezeichnet und steht im Mittelpunkt dieser Arbeit. Der Möglichkeitsraum stellt die Gesamtheit an möglichen Verläufen im Leben eines Individuums dar und zeigt auf, dass nicht von jeder Startposition im sozialen Raum eine willkürliche Endposition erreicht werden kann (ebd.). Gerade das, was junge Menschen für möglich halten, ihre Anspruchslogiken, ihre Gefühle der Berechtigung des Gewünschten und ihre habituell geprägten Wertvorstellungen beeinflussen, wie gut sie kritische Momente auf ihrem Bildungsweg bewältigen (Flecker und Zartler 2020, S. 24). So sind, Bourdieu folgend, nicht nur die Ausstattung mit unterschiedlichen Kapitalsorten dafür ausschlaggebend, welche Position eine Person im sozialen Raum anstrebt bzw. erreicht, sondern auch die im *Habitus* eingeschriebenen Handlungs- und Deutungsmuster (Altreiter 2019). Der Habitus einer Person, der von einem bestimmten sozialen Kontext geprägt wurde, wirkt demnach stark darauf, was subjektiv als *möglich* bewertet und folglich als Ziel definiert wird. Der in dieser Arbeit zentrale theoretische Begriff des *subjektiven Möglichkeitsraums*, den Altreiter (2019) im Anschluss an Bourdieu entwickelt hat, drückt aus, wie die darin verankerten habituell geprägten Neigungen, Ansprüche, Erwartungen und Vorstellungen einer Person deren zukünftigen Bildungs- und Berufsweg beeinflussen. Aufgrund von Erfahrungen im Schulsystem bildet sich der subjektive Möglichkeitsraum weiter aus und verändert sich. So zeigt Altreiter (2019) in ihrer Forschung auf, dass sich ein einst *erweiterter* subjektiver Möglichkeitsraum aufgrund zu hoher Leistungsanforderungen oder fehlender Erfolgsansichten auch wieder *schließen* kann.

Um die Ausdifferenzierung von subjektiven Möglichkeitsräumen besser verstehen zu können, muss der Blick sowohl darauf gelenkt werden, was junge Menschen als möglich und normal wahrnehmen, als auch darauf, was sie als eingeschränkt oder unmöglich betrachten. Es erscheint deshalb zentral, sich mit den Prozessen von Übergangentscheidungen und den Bildungswegerfahrungen von Jugendlichen zu beschäftigen, da diese verstärkt auf die Gestaltung von subjektiven Möglichkeitsräumen einwirken. Die von habituellen Erwartungen geprägten Bildungswegentscheidungen enthalten demnach auch einen latenten Sinngehalt über die Vorstellungen „über eine wahrscheinliche Zukunft und damit verbundener Realisierungschancen“ (Altreiter 2019, S. 67). Das Ziel dieser Arbeit ist es, diese latenten Sinnstrukturen freizulegen und zu analysieren, welche Handlungsstrategien und Deutungsmuster Jugendliche während ihrer Bildungslaufbahn anwenden und wie sich diese bei Veränderung oder Gleichbleiben ihrer Bildungs- und Berufswünsche adaptieren. Genauer untersucht diese Arbeit, wie sich subjektive Möglichkeitsräume von Jugendlichen vor, während und nach dem Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II verändern. Daraus ergibt sich die übergeordnete Forschungsfrage dieser Arbeit:

Wie gestalten und verändern sich subjektive Möglichkeitsräume in Bezug auf den Bildungsweg von Jugendlichen während ihrer Zeit an der Neuen Mittelschule und darüber hinaus?

Diese Forschungsfrage¹ wird anhand von zwei exemplarischen Einzelfallrekonstruktionen im Längsschnitt beleuchtet. Für die Analyse werden qualitative Daten der ersten drei Interviewwellen des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft – Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“ des Instituts für Soziologie der Universität Wien herangezogen. Im Zentrum des auf fünf Jahre angelegten Projekts stehen die Lebenswelten von Jugendlichen, die in der 8. Schulstufe eine Neue Mittelschule (NMS) in Wien besuchten, und die Frage, wie sich ihre Bildungs- und Berufswege nach der Pflichtschule verändern (Flecker et al. 2017, 2020b). Der Besuch einer NMS geht oftmals mit einer defizitären Zuschreibung zu einer „Problemgruppe“ einher und NMS-Schüler*innen werden in der öffentlichen Bildungsdebatte wiederholt als eine homogene, sozial geschwächte Gruppe dargestellt (Vogl, Parzer, et al. 2020). In der Realität zeigt sich jedoch, dass die NMS-Schüler*innenschaft eine weitaus heterogenere Gruppe ist als angenommen (ebd.). Ein Ziel dieser Arbeit ist es, diese Heterogenität in der Analyse der zwei Fälle anzuerkennen und herauszuarbeiten. Um eine möglichst hohe Kontrastierung zwischen den zwei Fällen zu erreichen, fiel die Entscheidung darauf, zwei Jugendliche mit unterschiedlichen Arten von Bildungswegen aus dem qualitativen Sample auszuwählen: eine Jugendliche mit einem *linearen* und eine mit einem *nicht-linearen* Bildungsweg.

Im Anschluss an Flecker und Zartler (2020, S. 13) werden Jugendliche in dieser Arbeit „als kompetente, gesellschaftskritische Akteur_innen“ verstanden, weshalb ihre subjektiven Bewältigungs- und Handlungsstrukturen in der Analyse in den Vordergrund gestellt werden. Das in dieser Arbeit verwendete Datenmaterial des qualitativen Panels ist besonders gut geeignet, um die soeben dargestellte Fragestellung zu beantworten, da in den narrativen Interviews, durch die offen gestellte Einstiegsfrage und die narrativ formulierten Nachfragen den subjektiven Relevanzen der interviewten Personen viel Raum gegeben wurde. Um die (latenten) Handlungs- und Deutungsstrategien der Interviewpartnerinnen bezüglich ihrer Bildungs- und Berufswege freizulegen und dabei nicht auf einer manifesten Ebene zu bleiben, fiel die Wahl auf die hermeneutisch-rekonstruktive Methode der *Feinstrukturanalyse* nach Froschauer und Lueger (2003). In der Beschreibung des Forschungsdesigns wird detailliert darauf eingegangen, wie das auf Einzelfallanalysen basierende Auswertungsverfahren an ein qualitatives Längsschnittdesign adaptiert wurde (siehe Kapitel 4.5.2). Die jeweilige Längsschnittanalyse der zwei Fälle stellt einen wichtigen Schritt der Analyse dar, weil die rekonstruierten Deutungs- und Handlungsmuster der einzelnen Interviewwellen erstmals miteinander kontrastiert und im Wandel betrachtet werden können. Bei der Auswertung der qualitativen

¹ Weitere Unterfragen dieser Hauptforschungsfrage werden später vorgestellt (siehe Kapitel 4.1).

Längsschnittdaten werden nicht nur latente Entscheidungs- und Erfahrungsmomente der Jugendlichen analysiert, sondern auch normative und überindividuelle Strukturen freigelegt.

Es besteht die forschungsleitende Annahme, dass sich die sozialen und institutionellen Strukturen, in denen sich die Interviewpartnerinnen befinden, auf ihre subjektiven Möglichkeitsräume auswirken. Diese Auswirkungen werden jedoch stets aus der Sicht und den sozialen Praktiken der Jugendlichen heraus betrachtet und es wird gefragt, ob und in welcher Form sich „objektive“ Strukturen in den Erzählungen der Jugendlichen widerspiegeln. Die Arbeit nimmt eine kritische Perspektive auf das meritokratisch organisierte Bildungssystem ein und durch die Fokussierung auf Bildungsprozesse im Gegensatz zu Bildungsergebnissen soll einer Individualisierung von Bildungsungleichheiten entgegengewirkt werden. Zusätzlich wird durch die Berücksichtigung der alternativen Rahmung des kulturellen Kapitalbegriffs (Yosso 2005) der Blick weg von einer defizitären hin zu einer ressourcen-orientierten Perspektive gerichtet.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Zu Beginn wird der theoretische Bezugsrahmen vorgestellt. Nach einer Gegenüberstellung von bildungssoziologischen Perspektiven (Kapitel 2.1) werden ausgewählte theoretische Begriffe von Bourdieu (Kapitel 2.2), Kritik an Bourdieu (Kapitel 2.3) und eine alternative Rahmung des kulturellen Kapitalbegriffs nach Yosso (2005) diskutiert (Kapitel 2.4). Der daran anknüpfende Forschungsstand umfasst zwei Teile, wobei der erste Teil dem objektiven Möglichkeitsraum und der zweite Teil dem subjektiven Möglichkeitsraum zugeordnet ist. Unter den ersten Teil fällt sowohl ein Überblick über die Bildungswege in Österreich (Kapitel 3.1.1) als auch eine Diskussion zur Chancen(un)gleichheit im Schulsystem (3.1.2). Im zweiten Teil werden anschließend Übergangsprozesse und -erfahrungen (Kapitel 3.2.1), Bildungsaspirationen (Kapitel 3.2.2) und subjektive Möglichkeitsräume in der Literatur (Kapitel 3.2.3) thematisiert. Das Forschungsdesign dieser Arbeit wird im vierten Kapitel präsentiert. Dieses Kapitel widmet sich erstens den Forschungsfragen und forschungsleitenden Annahmen (Kapitel 4.1 und 4.2), zweitens der Datengrundlage und Fallauswahl (Kapitel 4.3 und 4.4) sowie der Auswertungsmethode und der Reflexion des Analyseprozesses (Kapitel 4.5 und 4.6). Darauf folgt das Kernstück der Arbeit: die empirische Analyse (Kapitel 5). Für die zwei ausgewählten Fälle werden jeweils die Analyseergebnisse der drei Interviewwellen präsentiert. In einem weiteren Schritt wird jeweils die Längsschnittanalyse dargestellt. Im letzten Kapitel werden die zentralsten Ergebnisse an die Forschungsfragen rückgebunden und mit zentralen theoretischen Bezügen und Forschungsliteratur zusammengeführt sowie ein abschließendes Resümee gezogen (Kapitel 6).

2. Theoretische Einbettung

Das vorliegende Kapitel dient als theoretische Rahmung der Forschungsarbeit und ist in drei Teile unterteilt. Zuerst werden zwei zentrale bildungssoziologische Perspektiven einander gegenübergestellt. Im Anschluss werden ausgewählte Begriffe Bourdieus vorgestellt, wobei besonders auf den für diese Arbeit zentralen Begriff des *Möglichkeitsraums* eingegangen wird. Ein Kapitel wird sich der Kritik an Bourdieus theoretischem Werk widmen. Letztendlich wird im Kapitel zur *Critical Race Theory* eine komplementäre bzw. alternative Rahmung von Bourdieus kulturellem Kapitalbegriff vorgestellt.

Vorweg ist es wichtig, einige Begrifflichkeiten zu klären. Da im Zuge der gesamten Arbeit immer wieder von Bildungsniveau, Bildungsauf- und Bildungsabstieg bzw. verschiedenen Positionen im sozialen Raum bezüglich des Bildungserwerbs gesprochen wird, bedarf es einer Kontextualisierung. Hier ist es essentiell, klarzumachen, dass ich Kategorien wie „oben“ oder „unten“, „bevorzugt“ oder „benachteiligt“ bzw. „auf“ und „ab“ als sozial konstruierte Kategorien sehe, die etwas über die Konstruktion des gesellschaftlichen Ordnungssystems aussagen. Bereits der Begriff des Bildungsaufstiegs setzt eine hierarchisch geordnete Gesellschaft voraus, in der es „höhere“ und „niedrige“ Positionen gibt und in der man durch den Erwerb von Bildung die Möglichkeit hat, die eigene soziale Position zu verändern (Kupfer 2015, S. 29). Wie Antonia Kupfer anhand dieses Beispiels sichtbar macht, gibt es keine höhere Bildung per se, sondern einfach nur höher *bewertete* Bildung. Jene Bewertung wird jedoch erst durch die Institutionalisierung von Bildung gesellschaftlich anerkannt, was das folgende Zitat treffend veranschaulicht:

„Denn die Institutionalisierung von Bildung ist gleichbedeutend mit der selektiven Bewertung von Bildungsprozessen und der hierarchischen Differenzierung von Bildungsgängen und -zertifikaten, kurzum mit der Ungleichheit von Bildung. Erst indem Lernprozesse durch schulische Institutionen methodisch isoliert und produziert werden, können sie auch als individuelle Leistungen messbar und zur Grundlage von schulischen Ausleseprozessen gemacht werden.“ (Dravenau und Groh-Samberg 2013, S. 117)

Es geht bei Bildungsauf- oder Bildungsabstiegen vor allem um einen sozialen Wandel im Leben von Individuen, nicht aber um einen gesellschaftlichen Wandel im Sinne einer Veränderung hin zu einem System mit mehr Chancengleichheit. Damit Bildungsaufstiege existieren, braucht es allein schon eine ungleiche Gesellschaft (Kupfer 2015, S. 36). Zusätzlich erscheint es wichtig, zu erwähnen, dass Auf- bzw. Abwärtsbewegungen im Bildungssystem sich nicht immer in der Realität am Arbeitsmarkt widerspiegeln. So kann es sein, dass eine Person mit „niedriger“ Bildung weniger Schwierigkeiten hat, eine Position am Arbeitsmarkt zu finden, als eine Person mit „höherem“ Bildungsabschluss.

2.1 Gegenüberstellung bildungssoziologischer Perspektiven

In der zeitgenössischen Bildungssoziologie gibt es, neben anderen Perspektiven, zwei einflussreiche Stränge, die verschiedene Erklärungsansätze für das Bestehen sozialer Bildungsungleichheit vertreten. Einerseits die schichtspezifische Sozialisationsforschung mit dem Theorem der *kulturellen Diskriminierung* (siehe Rolff 1997), das besagt, dass Kinder aus unteren Schichten im Bildungssystem anders behandelt werden und schlechtere Benotungen und Empfehlungen (bei gleichen Noten wie Kinder aus höheren Schichten) erhalten. Ein anderes Erklärungsmodell, das auch in diesen Theoriestrang eingeordnet werden kann, ist die Theorie der *kulturellen Reproduktion* (siehe Bourdieu und Passeron 1971; Willis 1977), die besagt, dass sich der klassenspezifische Habitus bzw. die Orientierung in die Schüler*innen einschreibt und so zu einer Selbsteliminierung führt (Dravenau und Groh-Samberg 2013). Die vorgestellten Ansätze spielen jedoch im kontemporären Bildungsdiskurs eine immer kleinere Rolle (Dravenau und Groh-Samberg 2013, S. 106).

Vielmehr ist ein jüngerer, alternativer Theoriestrang, der unter *rational-choice-Ansätzen* (siehe Boudon 1974) zusammengefasst werden kann, als Erklärungsansatz für soziale Bildungsungleichheit zunehmend populär. Hier werden Bildungsentscheidungen nicht mit dem Einfluss von institutionellen Strukturen und Curriculum-Gestaltung in Verbindung gebracht, sondern die Ungleichheiten werden auf „herkunftsspezifische Bildungsentscheidungen“ zurückgeführt (Dravenau und Groh-Samberg 2013, S. 104). Dadurch werden unterschiedliche Bildungsergebnisse zunehmend mit individuellen Entscheidungsfindungen in Zusammenhang gebracht und als Ergebnis von subjektiver Rationalität gerahmt (Walther 2009). Durch diese *Individualisierung* der Bildungsungleichheit, welche auf dem rationalen Handeln von Individuen basiert, werden der Einfluss und die Wechselwirkung zwischen Struktur und Handlung bei der Entstehung von Bedürfnissen, Interessen und Präferenzen außer Acht gelassen (Giddens 1984; Parker 2000, zit. nach Walther 2009). Institutionelle Einflussfaktoren sind also nur als *Kontextbedingung* der Entscheidungen relevant (Hillmert 2004, zit. nach Dravenau und Groh-Samberg 2013, S. 107). Zusammenfassend werden Bildungsverläufe in einigen entscheidungstheoretischen Ansätzen als Ergebnis von rationalen Bildungswegentscheidungen verstanden (Dravenau und Groh-Samberg 2013, S. 106f.). Dies kann jedoch zu einer Individualisierung von Bildungsunterschieden und zur Fokussierung auf „Begabungsunterschiede“ führen.

Alternativ hebt Bourdieu mit seiner Theorie der sozialen Reproduktion besonders die Relevanz der sozialen Herkunft und der damit zusammenhängenden Ausstattung an Kapital (siehe mehr dazu in Kapitel 2.2.2) hervor. Die Annahme der formalen Gleichheit im Bildungssystem führt laut Bourdieu zu verstärkter Ungleichheit und die schon zuvor bestehenden Ungleichheiten werden durch das Bildungssystem legitimiert (Bourdieu 2018). Der soziale Status, den ein Individuum im Bildungssystem innehat, wird durch „institutionell und informell hergestellte Interaktionen“ (Schittenhelm 2012, S. 21) transportiert und verstärkt. Das bedeutet, dass nicht nur die individuelle Leistung zählt, sondern auch

Wissensbestände über die Ausgestaltung des Bildungssystems sowie über legitime kulturelle Praktiken und auch die institutionelle Gestaltung des Schulsystems bei Bildungsergebnissen eine Rolle spielen. Somit werden Bildungswegentscheidungen nicht auf ein rationales Abwägen von Vor- und Nachteilen, Kosten und Nutzen zurückgeführt. Vielmehr wird die Wechselwirkung zwischen *objektiven* Strukturen (institutionelle Rahmenbedingungen, familiäre Ausstattung) und *subjektiven*, habituell geprägten Neigungen ins Zentrum gestellt.

Gerade zur Beantwortung der Frage, was Jugendliche auf ihrem zukünftigen Bildungs- und Berufsweg als *möglich* ansehen und wie sich diese Vorstellungen über die Zeit verändern, erscheint Bourdieus Theorie passend. Die Gegenüberstellung der zwei Theoriestränge diene als Überblick und als Abgrenzung dazu, Bildungswegentscheidungen als rein rationale und individualisierte Momente zu rahmen. Im nächsten Kapitel wird detaillierter auf Bourdieus theoretische Begriffe eingegangen und dann der zentrale Begriff des *Möglichkeitsraums* näher beleuchtet.

2.2 Ausgewählte Begriffe nach Bourdieu

Wie bereits erwähnt wird in der vorliegenden Arbeit Pierre Bourdieus Theorieansatz aufgegriffen. Auch wenn es wünschenswert wäre, auf alle wichtigen Werke Bourdieus einzugehen, kann diese Arbeit das nicht leisten. Deshalb stehen vor allem die für die Analyse relevanten theoretischen Begriffe im Zentrum der folgenden Kapitel. Dabei bilden die Begriffe des Habitus, die Kapitalarten, der soziale Raum sowie besonders der Begriff des Möglichkeitsraums eine zentrale Grundlage.

Eine wichtige grundlegende Annahme Bourdieus bezüglich seiner Position in der Bildungssoziologie sei jedoch vorweg erwähnt. Wie das folgende Zitat verdeutlicht, geht Bourdieu davon aus, dass die Existenz von Chancengleichheit im Bildungssystem eine *Illusion* in unserer Gesellschaft darstellt:

„Die ökonomische und soziale Welt [...] nimmt niemals, es sei denn in der Einbildung, bei außer Kraft gesetztem Realitätssinn, die Gestalt eines Universums von Möglichkeiten an, die jedem beliebigen Subjekt gleichermaßen offenstehen.“ (Bourdieu 1981, S. 180, zit. nach Hillebrandt 2012, S. 437)

Die Annahme, dass nicht allen Individuen alle Wege offenstehen, bildet somit einen Grundstein in Bourdieus Blick auf das Bildungssystem und im weiteren Sinn die Positionierung von Individuen im sozialen Raum aufgrund ihrer Bildungstitel. Dieser Blickwinkel wird besonders in der Anwendung des theoretischen Begriffs des *Möglichkeitsraums* in dieser Arbeit zentral sein.

2.2.1 Die Illusion der Chancengleichheit

In ihrem weit rezipierten Werk *Die Illusion der Chancengleichheit* (Original *Les héritiers*) zeigen Bourdieu und Passeron (1971) auf, dass durch die Nichtberücksichtigung von sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem Unterschiede im Bildungserfolg als „natürliche Ungleichheiten“ bzw. „Ungleichheiten der Begabung“ gesehen werden. Unter der Prämisse der formalen Gleichbehandlung aller Schüler*innen verschleiert das Schulsystem somit die Reproduktion von Ungleichheit (Bourdieu 2018, S. 23). Findet die Bewertung der Kinder zwar oftmals unter ähnlichen Kriterien statt, wird hierbei das unterschiedliche Startkapital der Kinder nicht berücksichtigt. Da die Institution Schule von einer (nicht existenten) Gleichausstattung der Kinder ausgeht, werden in den Augen der Gesellschaft „faktische Gleichheiten in rechtmäßige Ungleichheiten“ (Bourdieu 2018, S. 31) umgewandelt. Deshalb ist es laut Bourdieu von großer Wichtigkeit, die objektiven Mechanismen, die zu unterschiedlichen Schulerfolgen führen, in den Blick zu nehmen und den Schulerfolg nicht auf „Begabungsunterschiede“ zurückzuführen (Bourdieu 2018, S. 7f.). Die Entscheidungen am Beginn der Schullaufbahn können laut Bourdieu bereits das schulische Schicksal besiegeln, „indem sie das kulturelle Erbe in schulische Vergangenheit verwandeln“ (Bourdieu 2018, S. 20). Der Autor warnt zwar einerseits davor, diese Entscheidungen als zu deterministisch zu sehen, gleichzeitig zeigt er aber auch mit Hilfe von Statistiken über den Besuch verschiedener Schultypen auf, wie lange frühe Entscheidungen noch auf die Bildungslaufbahn wirken.

Zu betonen ist hier auch, dass das Schulsystem eine bestimmte vorherrschende Ansicht einer bürgerlich geprägten Kultur vermittelt und bewertet, die Bourdieu als *legitime Kultur* bezeichnet (Erler 2007). Die Art von Kultur und Bildungsinhalten, die in der Schule vermittelt wird, hängt stark von herrschenden Normen ab, die vordefinieren, was wissens-wert ist (Erler 2007, S. 40). Kinder, die aus bürgerlichem Elternhaus stammen und die legitime Kultur bereits von Geburt an inkorporiert haben, weisen demnach einen (Start-)Vorteil gegenüber Schüler*innen auf, welche die vorausgesetzten kulturellen Codes erst erlernen müssen (Bourdieu und Passeron 1971; Bourdieu 2018). Anders formuliert, wirkt die soziale Herkunft „entscheidend auf die Praktiken der Schülerinnen bzw. Studierenden, die nun nicht folgenlos bleiben für die Schul- und Bildungskarriere, weil sie im Bildungssystem implizit und explizit bewertet werden“ (Hillebrandt 2012, S. 440).

Andere Arten des Lernens als jene der privilegierten Schichten werden abgewertet und als mühselig oder schwerfällig dargestellt. Kinder aus bildungsnahen Familien entsprechen „den oft unbewussten Erwartungen der Lehrkräfte und mehr noch den objektiv in die Institution eingeschriebenen Anforderungen“ (Bourdieu 2018, S. 25). Ihr kulturelles Erbe wird fälschlich als eine natürliche Begabung bewertet und nicht als gesellschaftliches Kapital, das Chancen vorstrukturiert, und in der Folge zu einer Überauslese von Kindern aus der bürgerlichen Klasse in höhere Bildungseinrichtungen führt (Bourdieu 2018). Neben dem kulturellen Erbe (Bildungsniveau der Eltern,

institutionelles Wissen) zählt Bourdieu zweckfreie Bildung (außerschulische Aktivitäten) sowie die Beherrschung der Schulsprache zu Ressourcen, die fälschlicherweise als *Begabung* gedeutet werden können (Bourdieu 2018, S. 11ff.).

2.2.2 Der Habitus- und Kapitalbegriff

Um das Zusammentreffen von der sozialen Position eines Individuums und dessen Lebensstils zu rahmen, entwickelte Bourdieu den Begriff des *Habitus*. Er definiert Habitus als „Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, das heißt als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu 1987, S. 98f., zit. nach Jaquet 2014, S. 10f.). Der Habitus besteht nach Bourdieu aus Denk-, Handlungs- und Lebensweisen, welche auch als *Dispositionen*, die an objektive Verhältnisse angepasst sind, bezeichnet werden. Mit Dispositionen werden genauer die Vorlieben und Geschmacksausprägungen beschrieben, die ein Individuum verinnerlicht hat und nach denen sie*er sich in der sozialen Welt bewegt (Bourdieu 2001b, S. 199). Der Habitus stellt sicher, „dass die ‚Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs‘ (Bourdieu 1987a, 278) – was man isst, welchen Sport man treibt und welche Bücher man liest, welche Automarken man bevorzugt und welche Kleidung man trägt – systematisch aufeinander bezogen und miteinander verbunden sind“ (Altreiter 2019, S. 58f). Zusätzlich kann der Habitus als verbindendes Element zwischen individueller Handlungsfähigkeit und gesellschaftlicher Struktur gesehen werden (Kupfer 2015). Die Ansicht Bourdieus, dass die Dispositionen eines Individuums „überindividuell“ (Bourdieu 2001b, S. 201) sind, bedeutet, dass sich unsere Erkenntnisformen nur herausbilden können, weil wir die soziale Welt erleben und dadurch kollektive Anteile und Ordnungsprinzipien dieser Welt internalisieren. Auch das, was gesellschaftlichen Akteur*innen wie eine „natürliche“ soziale Ordnung erscheint, sind, laut Bourdieu, in Wirklichkeit „in einem langfristigen Prozess von gesellschaftlichen Akteursgruppen durchgesetzte und von diesen als legitim erklärte Sichtweisen, Regeln und Normen“ (Brake et al. 2013, S. 125).

Durch die Verwendung des Habitus-Begriffs (der kollektive Dispositionen miteinschließt) wird sichtbar, dass die Gesellschaft und das Individuum eng miteinander verwoben sind und nicht getrennt analysiert werden können (Bourdieu 2001b, S. 200f.). Es gibt „in jedem sozialisierten Individuum kollektive Anteile, also Eigenschaften, die für eine ganze Klasse von Akteuren gelten“ (Bourdieu 2001b, S. 201). Es lassen sich deshalb Individuen in *Habitusklassen* gruppieren, die in gewissen sozialen Feldern agieren, denen sie angepasst sind. Der Habitus beeinflusst somit die Position eines Individuums in sozialen Feldern, welche durch bestimmte Regeln strukturiert sind (siehe mehr zum Raum- und Feldbegriff in Kapitel 2.2.3). In ihrer Diskussion über Bourdieus theoretisches Werk beschreibt Altreiter (2019) die Wirkungsweisen des Habitus auf die Möglichkeiten des Individuums:

„Das bedeutet, dass die durch den Habitus hervorgebrachten Praktiken und Denkweisen dazu tendieren, die objektiven Bedingungen, aus denen sie hervorgegangen sind, zu reproduzieren. Diese Reproduktion bestehender Verhältnisse vollzieht sich in unseren alltäglichen Handlungen, ohne dass dazu ein bewusstes Zutun notwendig wäre. [...] Was uns subjektiv als persönliche Vorlieben, Erwartungen und Entscheidungen erscheint, ist bereits vorstrukturiert und lässt bestimmte andere Möglichkeiten erst gar nicht in Erscheinung treten oder sie als ungeeignet ablehnen.“ (Altreiter 2019, S. 50f.)

Somit hilft der Habitus-Begriff dabei, zu verstehen, wie Individuen durch die Verinnerlichung sozialer Strukturen gewisse Denk- und Handlungsmuster entwickeln. Durch diesen Verinnerlichungsprozess lässt sich laut Bourdieu verstehen, wie gewisse (klassen-)spezifische Vorlieben von Eltern an die Kinder weitergegeben werden und sich somit die gesellschaftlichen Strukturen durch alltägliche Handlungen reproduzieren (Altreiter 2019). Wie bereits im vorigen Kapitel dargestellt, spielt besonders Bildung hierbei eine wichtige Rolle.

Um die Reproduktion der sozialen Ordnung tiefergehend beschreiben zu können, verwendet Bourdieu den Begriff des *Kapitals*. Der Autor versteht dabei Kapital als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“ (Bourdieu 2012, S. 229). Durch die Verteilung von Kapitalsorten in der Gesellschaft lässt sich die soziale Ordnung einer Gesellschaft ausmachen. Um die gesellschaftliche Welt jedoch adäquat beschreiben zu können, ist es laut Bourdieu notwendig, verschiedene *Kapitalsorten* zu unterscheiden (ebd., S. 230). Bourdieu rahmt den Kapitalbegriff nicht rein als ökonomischen, der sich um Eigentum und Nicht-Eigentum dreht, sondern erweiterte das Konzept des *ökonomischen Kapitals* um drei weitere Formen.

Als erstes ist hier das *kulturelle Kapital* zu nennen, das in inkorporierter (dauerhafte Dispositionen), institutionalisierter (Bildungstitel) und objektiver Form (kulturelle Güter, wie u.a. Bücher) existiert. Ursprünglich entwickelte Bourdieu diese Kapitalart, um die Bildungsunterschiede zwischen Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu unterscheiden. Wichtig scheint es, hier zu erwähnen, dass auch die „Begabungen“ oder „Fähigkeiten“ von Schüler*innen nach Bourdieu bereits „das Produkt einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital“ (ebd., S. 232) sind. Als weitere Kapitalsorte benennt Bourdieu das *soziale Kapital*, das in Form von sozialen Netzwerken und Beziehungen die „Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen“ (ebd., S. 238) beschreibt. Verwerten lässt sich diese Kapitalsorte jedoch nur, wenn man einer gewissen Gruppe angehört und die Beziehung auf wechselseitiger Anerkennung beruht. Als letzte Kapitalsorte ist das *symbolische Kapital* zu nennen, das oft als Prestige bezeichnet wird. Anders als die drei vorigen Kapitalsorten besteht das symbolische Kapital nicht aus akkumulierter Arbeit, sondern „steht vielmehr für die allgemeine Anerkennung derjenigen Kapitalsorten, die zu Macht, Renommee, Prestige, Ehre und Ansehen führen“ (van Essen 2013, S. 20). Das symbolische Kapital ist deshalb von großer Bedeutung,

da laut Bourdieu beispielsweise kulturelles Kapital per se keinen eigenen Wert hat. Erst durch die *Anerkennung* von Bildungstiteln können diese verwertet werden. Gerade unter diesem Gesichtspunkt erscheint es wichtig, die Deutungs- und Klassifikationsmuster von gesellschaftlichen Akteur*innen zu beleuchten, um verstehen zu können, wie soziale Ordnung symbolisch vermittelt wird (Schittenhelm 2012). In diesem Zusammenhang merkt Schittenhelm (2012, S. 21) an, dass für die Anwendung von Bourdieus theoretischen Begriffen oft hermeneutisch-rekonstruktive Methoden verwendet werden, um die *Sinnwelten* der Individuen besser zu beleuchten – wie es auch in dieser Arbeit der Fall ist und in Kapitel 4.5 zur Auswertungsmethode noch im Detail diskutiert wird.

2.2.3 Sozialer Raum und soziales Feld

Bourdieu sieht die Gesellschaft als einen „mehrdimensionalen sozialen Raum“ (Altreiter 2019, S. 54), in dem Individuen aufgrund ihrer Ausstattung an Ressourcen und ihrer habituell geprägten Neigungen positioniert sind. Bei den Ressourcen der Individuen geht es genauer um ihre Kapitalsorten. Dabei ist sowohl das *Kapitalvolumen* als auch die *Kapitalstruktur* bei der Verortung im sozialen Raum ausschlaggebend. Wie bereits oben erwähnt, wirken sich demnach nicht nur der Besitz von Geld auf die Positionierung eines Individuums aus, sondern auch die Bildung oder sozialen Netzwerke (Altreiter 2019). Sind zwei Individuen im sozialen Raum weit voneinander entfernt, so spricht Bourdieu von einer sozialen Distanz (Bourdieu 1989, S. 16).

Um das Modell des sozialen Raums besser zu verstehen, hilft Bourdieus Strukturierung durch drei Achsen. Akteur*innen sind einerseits relational entlang der ersten vertikalen Achse platziert, welche das Gesamtvolumen des Kapitals misst. An der zweiten horizontalen Achse wird die Kapitalstruktur gemessen, das heißt, wie sich die Verteilung zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital zum Gesamtvolumen verhält (Bourdieu 1989, S. 17). Die dritte Achse, die im Kapitel zum Möglichkeitsraum besonders relevant sein wird, stellt die Veränderung von Kapitalstruktur und -volumen über die Zeit dar (Altreiter 2019). Je nach der Ausstattung hat jemand mehr oder weniger Macht im sozialen Raum inne. In späteren Arbeiten entwickelt Bourdieu den Begriff des *Feldes*, der sichtbar machen soll, dass der übergeordnete soziale Raum in weitere „kleinere, relativ abgeschlossene Räume“ (Altreiter 2019, S. 56) unterteilt werden kann. In jedem Feld, wie beispielsweise dem politischen oder wissenschaftlichen Feld, herrschen gewisse Regeln vor, gibt es Eingangsbeschränkungen und zählen gewisse Kapitalsorten mehr oder weniger. So stellt jedes Feld „ein Universum mit eigenen Bewertungskriterien, die in einem anderen Mikrokosmos keine Gültigkeit haben“ (Bourdieu 2001a, S. 42) dar.

In seiner Studie *Die feinen Unterschiede* erforschte Bourdieu (1987) in den 1960er Jahren die Gegebenheiten des sozialen Raums der französischen Gesellschaft. Der Autor stellte fest, dass Berufspositionen ein geeigneter Indikator für die Ausstattung an ökonomischem und kulturellem

Kapital sind und damit einen guten Indikator für die Position im sozialen Raum darstellen (Bourdieu 1987, zit. nach Altreiter 2019, S. 57). Zusätzlich stellte er anhand der Analyse der Lebensstile von Individuen fest, dass auch der Habitus eine Rolle bei der Positionierung im sozialen Raum spielt. Es zeigte sich, dass zwischen habituellen Praktiken und der sozialen Position mehrheitlich eine Übereinstimmung vorlag (Altreiter 2019, S. 57). Eine Disharmonie zwischen Position und Disposition besteht laut Bourdieu beispielsweise dann, wenn ein sozialer Auf- bzw. Abstieg passiert. Dann fühlen sich Akteur*innen „deplaziert“ oder „nicht wohl in ihrer Haut“ (Bourdieu 2001b, S. 202).

2.2.4 Möglichkeitsraum

Bourdieu (2000, S. 58) beschreibt in „Die biographische Illusion“, dass biographische Ereignisse „als Platzierungen und Deplatzierungen“ im sozialen Raum entstehen, „genauer, in den verschiedenen aufeinander folgenden Zuständen der Verteilungsstruktur der verschiedenen Kapitalsorten, die in dem betreffenden Feld im Spiel sind.“ Wie bereits im vorigen Kapitel erläutert, sind Individuen aufgrund ihrer Ausstattung an Kapitalien im sozialen Raum platziert und können sich nicht vollkommen beliebig darin bewegen. Für Bourdieus Reproduktionstheorie ist die Dimension *Zeit* sehr zentral, da die Veränderungen der sozialen Positionen von Individuen über einen längeren Zeitraum betrachtet werden können. Somit können nicht nur vertikale Verschiebungen dargestellt werden, sondern auch horizontale.²

Unter Einbeziehung der zeitlichen Achse des sozialen Raums kann auch der Begriff des *Möglichkeitsraums*³ vorgestellt werden, den Bourdieu (2000, S. 58) in seiner Arbeit verwendet, um auszudrücken, dass nicht von jeder Startposition im sozialen Raum eine willkürliche Endposition erreicht werden kann. Der Möglichkeitsraum stellt somit die Gesamtheit an möglichen Verläufen im Leben eines Individuums dar und kann auch als „das einem bestimmten Individuum objektiv gegebene Möglichkeitsfeld“ (Bourdieu 1987, S. 188) bezeichnet werden. Durch den Möglichkeitsraum gelingt statistisch gesehen eine Darstellung der Wahrscheinlichkeit, mit der ein Individuum eine gewisse Stellung im sozialen Raum (Berufsposition) bzw. einen gewissen (Aus-)Bildungstitel erreicht (Bourdieu 1981, zit. nach Altreiter 2019, S. 66). Zur Veranschaulichung des theoretischen Konzepts des Möglichkeitsraums hat Altreiter (2019, S. 65) eine Grafik erstellt, an der sich sehr gut erkennen lässt,

² Vertikale Veränderungen werden nach Bourdieu als Veränderung im Gesamtvolumen des Kapitals eines Individuums gerahmt, und horizontale Verschiebungen als Veränderung der Kapitalsorten, beispielsweise von sozialem auf kulturelles Kapital (Bourdieu 1987, zit. nach Altreiter 2019, S. 64f.).

³ In seinen anderen Werken verwendet Bourdieu alternative Begriffe wie „Raum der Möglichkeiten“ (Bourdieu 2001b, S. 276) oder „Möglichkeitsfeld“ (Bourdieu 1987, S. 188).

wie der Raum von einer Startposition hin zu einer Ausgangsposition aufgespannt ist und verschiedene mögliche Verläufe beinhaltet (siehe Abbildung 1)⁴.

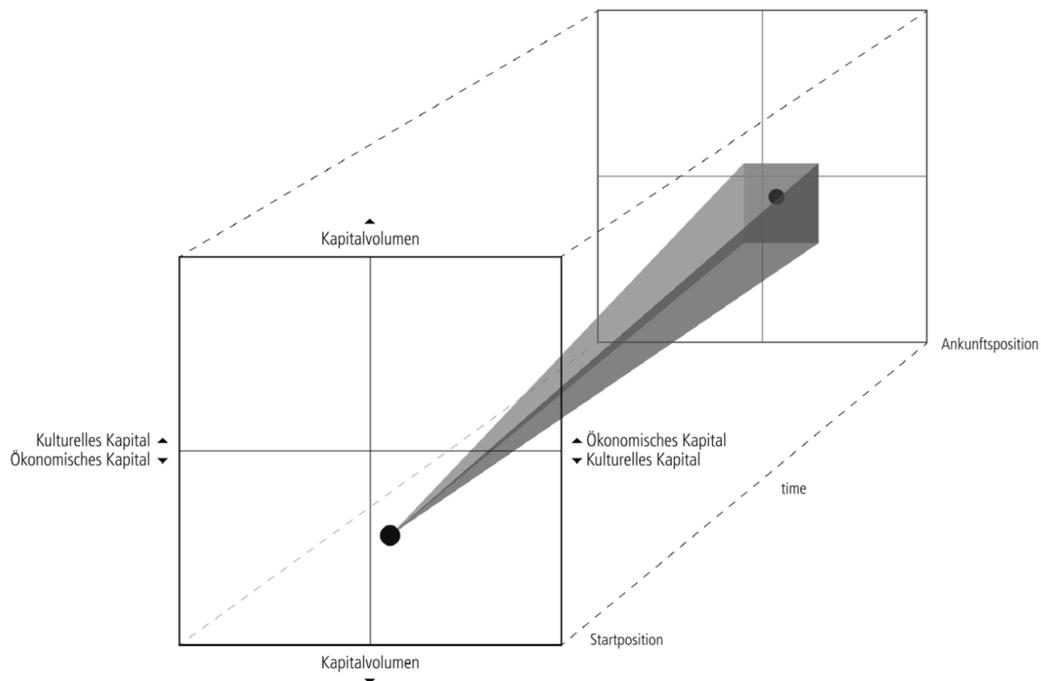


Abbildung 1: Schematische Darstellung des Möglichkeitsraums (Altreiter 2019, S. 65)

Eine Person steht demnach in der Startposition an einer bestimmten Stelle im sozialen Raum, die, wie im vorigen Kapitel bereits besprochen, sowohl vom Kapitalvolumen als auch den Kapitalsorten abhängig ist. Im Zeitverlauf kann sich diese Zusammensetzung verändern und zu einer anderen Position im sozialen Raum führen. So wäre der Erwerb eines Bildungstitels mit einer Erhöhung des kulturellen Kapitals gleichzusetzen, was beispielsweise neue Wahlmöglichkeiten für das Individuum am Arbeitsmarkt kreieren kann. Besonders wichtig erscheint in der Beschreibung des Möglichkeitsraums auch die Funktion des Habitus. Erst wenn das Wechselspiel zwischen Position und Disposition hinzukommt, kann nach Bourdieu verstanden werden, warum eine bestimmte Wegalternative gewählt wird und eine andere nicht. Denn es sind nicht nur das Kapitalvolumen oder die Kapitalstruktur dafür ausschlaggebend, welche Position eine Person im sozialen Raum anstrebt bzw. einnimmt, sondern auch die im Habitus eingeschriebenen Handlungs- und Deutungsmuster. Die Spannfläche, wie sie in Abbildung 1 dargestellt wurde, soll genau diese Dialektik zwischen Position und Disposition ausdrücken (Altreiter 2019, S. 66).

⁴ Die Autorin betont jedoch, dass die grafische Grenzziehung und dargestellte Abgeschlossenheit des Möglichkeitsraums rein zur Anschauung dient und sich die realen Grenzen des Raumes viel weniger scharf ziehen lassen (Altreiter 2019, S. 66).

Um den Möglichkeitsraum weiter auszudifferenzieren, hat Altreiter (2019, S. 66f.) in ihrer Arbeit zur Klassenherkunft, Bildungs- und Berufswegen von jungen Industriearbeiter*innen das Konzept des Möglichkeitsraums weiterentwickelt, indem sie eine analytische Unterscheidung zwischen *objektivem* und *subjektivem* Möglichkeitsraum trifft. Als objektiven Möglichkeitsraum beschreibt sie die tatsächlichen, objektiv vorhandenen Möglichkeiten bzw. sozialen Strukturen, in denen das Individuum lebt, und welche diese Möglichkeiten hervorbringen. Als Beispiel kann das Bildungssystem dienen, da es durch die institutionelle Ausdifferenzierung (Selektionskriterien, Bildungstitelvergabe, etc.) bestimmte Bildungswege für die Schüler*innen vorstrukturiert. Altreiter (2019, S. 66) beschreibt treffend:

„So schafft das Bildungssystem, in seiner konkreten, zu einem historischen Zeitpunkt verfassten Ausgestaltung, mit seiner spezifischen Struktur aus Abschlüssen, Titeln und Voraussetzungsketten, geschlossene und offene Türen, ebenso wie der Arbeitsmarkt, der auf der Grundlage von Qualifikationsanforderungen, der regionalen Wirtschaftslage usw. ein bestimmtes Ausmaß an Beschäftigungsmöglichkeiten und damit Gelegenheitsstrukturen bereithält (vgl. auch Hodgkinson und Sparkes 1997).“

Zusätzlich spielen bei der Ausgestaltung des objektiven Möglichkeitsraums auch die Lebensumstände und die Ausstattung an Kapital eine Rolle, die „objektive Zwänge schaffen“ (Altreiter 2019, S. 66). Somit fasst der objektive Möglichkeitsraum zusammen, welche soziale Position, unter Berücksichtigung der sozialen Strukturen, objektiv *wahrscheinlich* für die Person zu erreichen ist.

Den subjektiven (wahrgenommenen) Möglichkeitsraum bilden habituell geprägte Neigungen, Ansprüche, Erwartungen und Vorstellungen (ebd., S. 67). Besonders die Erwartungen über die eigenen Chancen sind tief im Habitus des Individuums eingeschrieben. Der „Sinn für Grenzen“ (Bourdieu 1987, S. 734) definiert, was überhaupt als möglich *wahrgenommen* wird.

„Damit bestimmt der Habitus den Horizont, der sich uns eröffnet und welche der verfügbaren bzw. hypothetischen Möglichkeiten überhaupt gesehen werden können und schließlich auch als geeignet in Betracht gezogen werden. Der Habitus gibt den Rahmen dafür vor, welche Wege und Positionen als ‚normal‘ und selbstverständlich gelten, was als möglich und erreichbar erachtet wird, und was im Gegensatz dazu als ‚unmöglich‘ oder unerreichbar gilt (Atkinson 2010b; Bourdieu 1990).“ (Altreiter 2019, S. 67)

Altreiter (2019, S. 67) führt dazu weiter aus, dass individuelle Entscheidungen vor dem Hintergrund des objektiven und subjektiven Möglichkeitsraums getroffen werden. Entscheidungen enthalten deshalb auch einen latenten Sinngehalt über die Vorstellungen „über eine wahrscheinliche Zukunft

und damit verbundener Realisierungschancen“ (Altreiter 2019, S. 67). Laut Bourdieu führt diese Dynamik dazu, dass die gesellschaftliche Ordnung reproduziert wird, da die subjektiven Entscheidungen den objektiven Strukturen angepasst sind und es zu einer *Passung*⁵ kommt zwischen dem, was erreicht wird, und dem, was angestrebt wird. Es muss jedoch betont werden, dass „die ‚vorweggenommene Anpassung des Habitus an die objektiven Verhältnisse‘ nur ein ‚Sonderfall des Möglichen‘ sei, und zwar dann, ‚wenn die Bedingungen seiner Entstehung völlig mit denen übereinstimmen, unter denen er wirksam wird‘ (Bourdieu 1981a, 170f).“ (Altreiter 2019, S. 74). Man dürfe, laut Bourdieu, „sein Modell nicht zu einer ‚quasi-vollkommenen‘ Reproduktion verallgemeinern“ (ebd., S. 74). Das folgende Zitat bringt das Zusammenspiel von objektivem und subjektivem Möglichkeitsraum gut auf den Punkt:

„To sum up what I mean by this, I can comment briefly on the notion of point of view: the point of view is a perspective, a partial subjective vision (subjectivist moment); but it is at the same time a view, a perspective, taken from a point, from a determinate position in an objective social space (objectivist moment).“ (Bourdieu 1987b, S. 2, zit. nach Altreiter 2019, S. 59)

Je mehr Entscheidungen eine Person im Laufe ihres Lebens trifft, desto mehr formt sich ihr Möglichkeitsraum aus, und das wiederum hat einen Einfluss auf weitere Entscheidungen. Altreiter (2019) vergleicht die Formung eines Möglichkeitsraums auf einer gesellschaftlichen Ebene mit einer Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Klassen. Sie stellt damit eine sehr relevant erscheinende Frage, und zwar, welche Räume für wen zugänglich sind.

Für diese Arbeit stellt der Möglichkeitsraums einen zentralen Begriff dar. Der theoretische Begriff wurde ausgewählt, da er sehr passend erscheint, um die Erzählungen und Wahrnehmungen von Jugendlichen über ihre zukünftige Bildungs- und Berufswege zu rahmen. Altreiters (2019) Unterscheidung zwischen subjektiven und objektiven Möglichkeitsräumen wird für die Analyse übernommen, wobei sich im Prozess der Arbeit gezeigt hat, dass der Fokus stärker auf dem subjektiven Möglichkeitsraum liegt. Der objektive Möglichkeitsraum ist dennoch allein wegen der Wechselwirkung mit dem subjektiven Möglichkeitsraum nicht ganz zu vernachlässigen und wird deshalb sowohl im Forschungsstand als auch im Ergebniskapitel thematisiert. Er dient jedoch eher als Rahmen und Ergänzung für die Ergebnisse des subjektiven Möglichkeitsraums. Obwohl auch im Forschungsstand auf verschiedene strukturelle Elemente fokussiert wird (Ausgestaltung Bildungssystem, institutionelle Diskriminierung, etc.), stehen dennoch die habituellen Deutungs- und Handlungsmuster junger Menschen im Zentrum der Arbeit. Die Möglichkeitsräume werden, wie im Kapitel zum

⁵ Die Übereinstimmung von Gewünschtem und tatsächlicher „Errungenschaft“ wird von Bourdieu als *Passung* beschrieben (Altreiter 2019, S. 68).

Forschungsdesign im Detail erläutert ist, mit Hilfe einer hermeneutisch-rekonstruktiven Methode näher beleuchtet. Obwohl somit vor allem auf den subjektiven Blickwinkel der Interviewpartner*innen und die latenten Sinnstrukturen fokussiert wird, zeigen sich in den Erzählungen ebenfalls die Auswirkungen der „objektiven“ Strukturen⁶ auf die Handlungen und Wahrnehmungen. Degele und Winker (2011, S. 33) erklären dazu passend:

„Das bedeutet, dass sich keine soziale Tatsache aus ihrem singulären Sosein erklären lässt, jedes Element wird vielmehr durch die Beziehungen zu anderen Elementen charakterisiert. Erst durch Relationieren, d.h. durch die Spezifizierung der Kontexte, innerhalb derer ein Phänomen zu beobachten ist, lässt sich seine Funktion und Bedeutung erschließen.“

Letztlich soll festgehalten werden, dass die vorliegende Arbeit nicht den Anspruch hat, den Möglichkeitsraum einer Person vollständig zu skizzieren, sondern vielmehr dient, die Anwendung des theoretischen Begriffs dazu, die Entscheidungen und Deutungen von jungen Menschen besser zu verstehen und zu rahmen. Wie Altreiter (2019, S. 66) diskutiert, kann grundsätzlich nicht von einem *abgeschlossenen* Möglichkeitsraum gesprochen werden, da die Grenzen diffus verlaufen.

2.3 Kritik an Bourdieu

Zur Frage, ob man heute noch mit Bourdieus Konzepten arbeiten kann, gerade wenn es um einen Wandel im Leben von Jugendlichen geht, gibt es unterschiedliche Meinungen. Bourdieu wird oft dafür kritisiert, in seinen Theorien zu deterministisch zu sein. Jaquet (2014, S. 11) kritisiert Bourdieu dafür, dass er nur über die Reproduktion, nicht jedoch über die „Non-Reproduktion“ geschrieben hat, obwohl er selbst seine Herkunftsklasse verlassen hatte. Bourdieu schreibt jedoch u.a. in *Das Elend der Welt* (1997) über die Nicht-Reproduktion und die Schwierigkeiten, die damit einhergehen. Auch der Habitus-Begriff wird oftmals mit dem Kritikpunkt des Determinismus in Verbindung gebracht. Laut Kupfer (2015, S. 34) wird das Habitus-Konzept von Bourdieu oft missverstanden, da es sich nicht um ein starres, sondern um ein dynamisches Konzept handelt, das die Wahrnehmung und die Handlungen von Personen prägt. Deshalb, so die Autorin, eignet es sich sehr gut, um sozialen Wandel zu analysieren.⁷ Kupfer betont jedoch auch, dass die Veränderung des Habitus bzw. die

⁶ Die objektiven Strukturen zeigen sich in der Analyse u.a. anhand der familiären Ausstattung an Kapitalien oder an der institutionellen Ausdifferenzierung des Schulsystems.

⁷ Bourdieu identifiziert in seiner Arbeit sogenannte Impulsgeber (Englisch „catalysts“), die den Habitus einzelner Personen von außen verändern können (Kupfer 2015, S. 39). Er unterscheidet vier dieser Impulsgeber 1) Veränderung objektiver Strukturen, 2) keine Möglichkeit, Habitus zu leben, 3) Bewusstsein, 4) pädagogische Bemühungen. Kupfer (2015) findet in ihrer Arbeit vier weitere Impulsgeber (Sozialisation, Unterstützung von Bildungsinstitutionen, Gender und Wahrheitssuche). Durch die Verschiedenheit der Impulsgeber wird sichtbar, dass sich der Habitus aufgrund unterschiedlicher Gegebenheiten verändern kann.

Habitustransformation auch Grenzen hat. Dies wird in einem Zitat von Bourdieu (1996, S. 167f.) aus *Reflexive Anthropologie* sehr gut sichtbar:

„Der Habitus ist nicht das Schicksal, als das er manchmal hingestellt wurde. Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionensystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich.“

Vester (2013) diskutiert in seinem Beitrag zur Klassenanalyse nach Bourdieu, dass Bourdieu in Teilen seiner Arbeit ein eher dualistisches Bild zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Klassen gezeichnet hat, wie etwa in *Die feinen Unterschiede* (1987). Trotzdem, so der Autor, kann man Bourdieus Instrumente mit anderen Ansätzen verbinden und so seine Theorie weiterentwickeln, was auch Bourdieus Auffassung seiner Instrumente als „work in progress“ entspricht (Brake et al. 2013, S. 9–14). Bourdieu will vor „dem Begriffs- und ‚Theorie‘-Fetischismus“ warnen, „der aus der Neigung entsteht, die ‚theoretischen‘ Instrumente, Habitus, Feld, Kapital usw. an sich und für sich zu nehmen, statt sie sich entfalten zu lassen, mit ihnen zu arbeiten“ (Bourdieu und Wacquant 1996, S. 262).

Im nächsten Kapitel wird ein Versuch gezeigt, Bourdieus theoretische Begriffe mit anderen Ansätzen zu verbinden, indem Yossos (2005) Konzept des *community cultural wealth* vorgestellt wird.

2.4 Community Cultural Wealth nach Yosso

Yossos (2005) Paper „Whose Culture Has Capital“ hinterfragt und kritisiert die traditionelle Rahmung nach Bourdieu von kulturellem Kapital und schlägt vor, mit dem theoretischen Blick der *Critical Race Theory*⁸ (CRT) auf die Kapitalsorten von weniger privilegierten Individuen zu blicken. In ihrer Arbeit diskutiert die Autorin den Begriff des „Wissens“ (*knowledge*), wessen Wissen als wertvoll oder nützlich in unserer Gesellschaft angesehen wird und wer den Theoriediskurs (mit)bestimmt.

“Theory, then, is a set of knowledges. Some of these knowledges have been kept from us—entry into some professions and academia denied us. Because we are not allowed to enter discourse, because we are often disqualified and excluded from it, because what passes for theory these days is forbidden territory for us, it is *vital* that we occupy theorizing space, that we not allow white men and women solely to occupy it. By bringing in our own

⁸ Yosso (2005, S. 73) rahmt *Critical Race Theory* in Bezug auf Bildung folgendermaßen: „CRT challenges White privilege and refutes the claims that educational institutions make toward objectivity, meritocracy, color-blindness, race neutrality and equal opportunity. CRT challenges notions of ‘neutral’ research or ‘objective’ researchers and exposes deficit-informed research that silences, ignores and distorts epistemologies of People of Color (Delgado Bernal, 1998; Ladson-Billings, 2000).“ Zur Vertiefung CRT im Bildungskontext siehe u.a. Yosso (2002) und Dixson et al. (2017).

approaches and methodologies, we transform that theorizing space. (Anzaldúa, 1990, p. xxv, emphasis in original)" (Yosso 2005, S. 69, Hervorh. im Original)

Bourdieu, wie die Autorin argumentiert, hat mit seiner Theorie der sozialen Reproduktion aufgezeigt, dass die Kapitalsorten der mittleren und oberen Klasse in der französischen hierarchischen Gesellschaft als wertvoll und *legitim* anerkannt sind (Bourdieu und Passeron 1977, zit. nach Yosso 2005). Obwohl Bourdieu seine Arbeit als strukturelle Kritik der sozialen und kulturellen Reproduktion gerahmt hat, wurden und werden seine theoretischen Instrumente häufig dazu verwendet, aufzuzeigen, welche Klassen oder Gemeinschaften wenig bzw. viel Kapitalvolumen besitzen. Laut der Autorin wird Bourdieus Theorie in Forschungen zur Bildungsungleichheit somit häufig herangezogen, um zu erklären, warum marginalisierte Schüler*innen of Color⁹ einen niedrigeren Schulerfolg aufweisen als privilegierte Schüler*innen. Diese Art der Anwendung von Bourdieus Theorien verstärkt die Wahrnehmung der mittleren und oberen, Weißen¹⁰ Klassen als die „Norm“, von der die anderen, weniger privilegierten Klassen oder Gemeinschaften abweichen (Yosso 2005, S. 76). Die „unteren“ Klassen sind demnach durch einen Mangel an Kapitalvolumen gekennzeichnet, sie haben jedoch durch das formale Bildungssystem eine Chance, aufzusteigen (Stichwort *social upward mobility*). Diese Form von Defizit-Theoretisierung („deficit theorizing“) wird von einer CRT Perspektive stark kritisiert, da *deficit thinking*¹¹ (defizitäres Denken) eine der weitverbreitetsten Arten des gegenwärtigen Rassismus im Schulkontext darstellt (Yosso 2005, S. 75). Durch die Anwendung der defizitären Perspektive werden marginalisierte Schüler*innen und deren Familien für die Ursache der niedrigen Schulleistung verantwortlich gemacht. Die Autorin beschreibt treffend, dass folglich „schooling efforts usually aim to fill up supposedly passive students with forms of cultural knowledge deemed valuable by dominant society“ (ebd., S. 75).

In Bezug auf die Reproduktion von sozialer Ungleichheit wurde Bourdieus Theorie oft so ausgelegt, dass es einer Unterstützungsleistung für Kinder aus „bildungsfernen“ Klassen bedarf, damit diese mit den anderen Kindern aus mittleren oder oberen Klassen „aufholen“ können (Yosso 2005, S. 70). *Critical Race Theory* positioniert sich entgegen dieser defizitären Perspektive und richtet den Blick

⁹ People of Color (PoC) oder Menschen of Color ist "eine internationale Selbstbezeichnung von/für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Der Begriff markiert eine politische gesellschaftliche Position und versteht sich als emanzipatorisch und solidarisch. Er positioniert sich gegen Spaltungsversuche durch Rassismus und Kulturalisierung sowie gegen diskriminierende Fremdbezeichnungen durch die weiße Mehrheitsgesellschaft. Die PoC-Bewegung ist ein Bündniskonzept von Menschen/Communitys mit verschiedenen Selbstverortungen, z.B. Schwarze Deutsche, Sinti, Roma, Arabisch-Deutsche." (Harms et al. 2014, S. 15).

¹⁰ Um die Machtstrukturen und soziale Konstruktion des Begriffs zu verdeutlichen wird Weiß auch als Adjektiv in dieser Arbeit großgeschrieben. „Der Begriff ‚Weiß‘ bezeichnet folglich keine biologischen Eigenschaften, sondern die speziellen Machterfahrungen von Menschen und Gruppen, die sich dieser Macht oft nicht bewusst sind. Weißsein ist eng an soziale, politische und kulturelle Privilegien geknüpft. Im Hinblick auf die Partizipation an gesellschaftlichen Ressourcen profitieren Menschen, die nicht von Rassismus oder Antisemitismus betroffen sind – und zwar unabhängig davon, wie sie persönlich zu diesen Ideologien stehen.“ (Harms et al. 2014, S. 16).

¹¹ Mehr zum Diskurs des *deficit thinking* siehe García und Guerra (2004), sowie Valencia (2019).

auf das Wissen der „Außenseiter“ (*outsider knowledge*). Yosso (2005) argumentiert in ihrer Arbeit, dass Schüler*innen of Color nicht mit einem Defizit an kulturellem Kapital in die Schule kommen, sondern die Kapitalsorten lediglich andere sind als in den bürgerlichen (mehrheitlich Weißen) Klassen. Diese Kapitalsorten werden im Schulkontext meist nicht als wertvoll oder verwertbar anerkannt. Die Autorin stellt eine alternative Rahmung des kulturellen Kapitalbegriffs vor, den sie unter dem Konzept *community cultural wealth* (gemeinschaftlicher kultureller Reichtum) zusammenfasst.

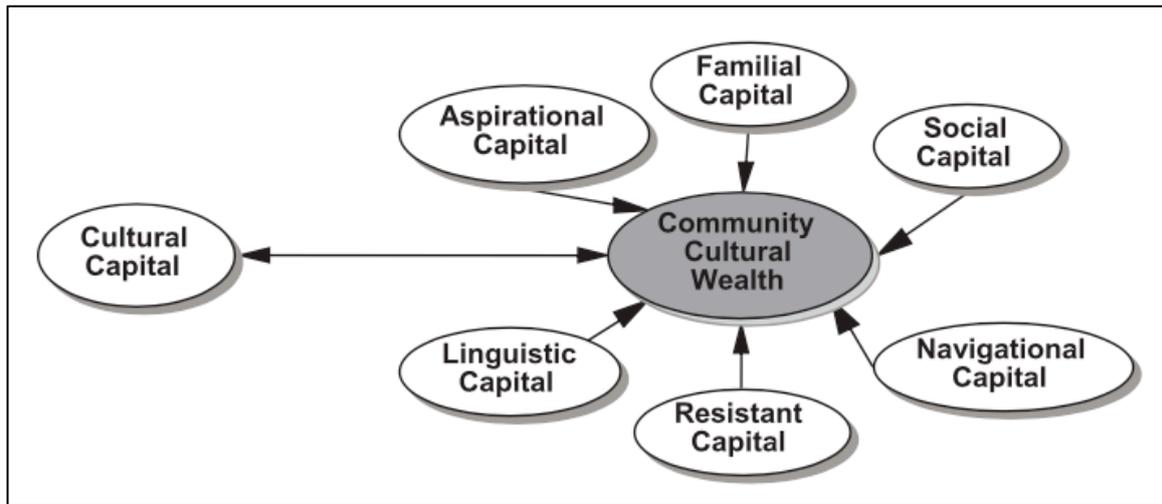


Abbildung 2: Ein Modell zu *community cultural wealth* (Yosso 2005, S. 78)

Das vorgestellte Konzept (siehe Abbildung 2) umfasst die folgenden sechs Kapitalsorten¹²:

- 1) Aspirationskapital (*aspirational capital*),
- 2) linguistisches bzw. sprachliches Kapital (*linguistic capital*),
- 3) familiäres Kapital (*familial capital*),
- 4) soziales Kapital (*social capital*),
- 5) Navigationskapital (*navigational capital*),
- 6) Widerstandskapital (*resistant capital*).

Für ein besseres Verständnis der sechs Kapitalsorten werden diese nun kurz beschrieben. *Aspirationskapital* umfasst die Fähigkeit, trotz realer und wahrgenommener Barrieren an den eigenen Hoffnungen und Träumen für die Zukunft festzuhalten. Diese Form von Resilienz¹³ zeichnet sich vor

¹² Wichtig ist es der Autorin, dass der*die Leser*in versteht, dass es sich bei diesen sechs Kapitalsorten nicht um statische oder klar voneinander abgrenzende Kategorien handelt. Vielmehr beschreibt Yosso (2005, S. 77) die verschiedenen Kapitalarten als „dynamic processes that build on one another as part of community cultural wealth“.

¹³ *Resilienz* wird hier gerahmt als „a set of inner resources, social competencies and cultural strategies that permit individuals to not only survive, recover, or even thrive after stressful events, but also to draw from the experience to enhance subsequent functioning“ (Stanton-Salazar und Spina 2000, S. 229, zit. nach Yosso 2005, S. 80).

allem dadurch aus, dass Personen zukünftige Chancen für ihr Leben sehen können, ohne objektiv gesehen die Mittel dafür zu haben, diese auch zu realisieren. Auch Eltern können beispielsweise ein hohes Aspirationskapital für die Zukunft ihrer Kinder innehaben, wodurch auch für die Kinder eine Kultur der Möglichkeiten (*culture of possibilities*) gestärkt wird (Yosso 2005, S. 78).

Die zweite Kapitalsorte, *linguistisches Kapital*, bezieht sich sowohl auf die intellektuellen Fähigkeiten als auch auf die soziale Kompetenz, die Personen durch die Kommunikation in mehr als einer Sprache oder einem Sprachstil erlangen. Diese Form von *cultural wealth* will darauf hinweisen, dass Schüler*innen of Color oft bereits beim Schuleintritt eine hohe Menge an sprachlichem Kapital besitzen (Yosso 2005). Die Sprachen, die sie sprechen, sind jedoch oft nicht, um einen Begriff von Bourdieu zu verwenden, in der legitimen Kultur der Schule anerkannt.¹⁴ Linguistisches Kapital umfasst zusätzlich auch „*storytelling*“-Kompetenzen und die Kommunikation durch visuelle Kunst, Musik oder Gedichte. Da zwei- oder mehrsprachige Schüler*innen oft für ihre Eltern oder andere Erwachsene Übersetzungsarbeit leisten, eignen sie sich sogenannte „soziale Werkzeuge“ an, die interkulturelles Bewusstsein, soziale Reife, Lehr- oder Nachhilfefertigkeiten sowie familiäre Verantwortlichkeit umfassen (Faulstich Orellana 2003, zit. nach Yosso 2005, S. 79).

Als dritte Form erwähnt Yosso *familiäres Kapital*, was sich auf eine größere familiäre Gemeinschaft (*kinship*) als die Kernfamilie bezieht. Als familiäre Ressource kann kulturelles Wissen gezählt werden, welches die (Familien)Geschichte, Erinnerungen und eine Art kulturelle Intuition einschließt. Durch die Anerkennung von familiärem Kapital wird die Bedeutung der erweiterten Familie sichtbar und die oft rassistischen, klassistischen und heteronormativen Annahmen, die der traditionellen Familienform zugrunde liegen, werden hinterfragt (Yosso 2005, S. 79).

Soziales Kapital beschreibt, ähnlich wie Bourdieus Definition, die sozialen Netzwerke, an denen ein Individuum teilhat, sowie gemeinschaftliche Ressourcen. Gerade beim Zurechtfinden in der institutionellen schulischen Landschaft sind praktische sowie emotionale Unterstützungsleistungen durch soziale Kontakte und Bekannte sehr hilfreich. Wie die Forschung in vielzähligen von Migrationsbiographien geprägten Gemeinschaften zeigt, bilden sich sogenannte „*mutual aid societies*“ heraus, die nach eigenem Erfolg ihre Wissensbestände an die Community zurückgeben und somit die sozialen Netzwerke durch Unterstützungsleistungen stärken (Yosso 2005, S. 80).¹⁵

Die fünfte Kapitalsorte wird als *Navigationskapital* bezeichnet und bezieht sich auf die Fähigkeit, erfolgreich durch soziale Institutionen zu navigieren. Individuen, die ein hohes Navigationskapital aufweisen, haben Strategien entwickelt, trotz institutioneller Diskriminierung,

¹⁴ Im Fall von Österreich geht es hier zum Beispiel um die Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Farsi. Im Kontrast dazu werden Sprachen wie Französisch oder Spanisch höher bewertet. Für eine Diskussion zu sprachlichem Rassismus siehe u.a. Weber (2015).

¹⁵ Im Englischen wird dieser Kreislauf als *lifting as we climb* beschrieben (Yosso 2005, S. 80), was als „einander während des Anstiegs auf den Berg hinaufhelfen“ übersetzt werden kann.

anstrengender Erfahrungen und Rahmenbedingungen eine gute Schulleistung aufrechtzuerhalten (Alva 1991, zit. nach Yosso 2005, S. 80). Zusätzlich zu diesen individuellen Strategien wurden auch familiäre und gemeinschaftliche Faktoren identifiziert, die zur erfolgreichen Navigation von Schüler*innen beitragen. Einer der wichtigsten Aspekte von Navigationskapital ist, dass die Resilienz und *agency* von weniger privilegierten Schüler*innen und damit ihr Handlungsspielraum anerkannt werden, obwohl sich Individuen immer innerhalb institutioneller Strukturen und Restriktionen bewegen.

Die letzte Kapitalsorte, die im *cultural wealth* enthalten ist, wird unter *Widerstandskapital* zusammengefasst. Diese Kapitalform bezieht sich auf die Fähigkeiten und das Wissen, das durch oppositionelles Verhalten gestärkt wird und Ungleichheit in Frage stellt bzw. anfecht. Es sind oftmals Eltern of Color, die ihren Kindern bewusst beibringen, sich mit dem Status quo von Verhalten und Einstellungen kritisch auseinanderzusetzen. Als eine besondere Form des Widerstandskapital kann *transformatives* Widerstandskapital gesehen werden, das kulturelles Wissen über strukturellen Rassismus enthält und die Motivation, solche unterdrückende, diskriminierende Strukturen zu verändern (Pizarro 1998; Villenas und Deyhle 1999, zit. nach Yosso 2005, S. 81).

Abschließend ist es wichtig, erneut zu betonen, dass nicht Bourdieus Analyse¹⁶ und theoretische Auseinandersetzung mit der Reproduktion von sozialer Ungleichheit an sich kritisiert werden, sondern vielmehr die häufigste Anwendung seiner theoretischen Instrumente. Durch eine solche Auslegung zeigt sich eine eingeschränkte, oft Weiße Sicht auf Bildung, die ihre eigenen Privilegien und Annahmen nicht reflektiert. Yosso (2005) möchte dem entgegenwirken und anerkennen, dass Schüler*innen of Color mit vielen Ressourcen, Erfahrungen und persönlichen Stärken in das Schulsystem einsteigen. Zusätzlich soll das Konzept des *community cultural wealth* auch dazu dienen, Menschen of Color dazu zu ermächtigen, die bereits in ihren Gemeinschaften vorhandenen Ressourcen zu verwenden. Einige Beispiele dafür wurden bereits in der Diskussion der sechs Kapitalsorten genannt, die Autorin betont in der Conclusio jedoch besonders Ressourcen wie Mehrsprachigkeit und die Fähigkeit, trotz Rassismuserfahrungen durch das institutionelle System zu navigieren.

Zusammenfassend kann die theoretische Anwendung der *Critical Race Theory* dabei helfen, den Fokus von einem defizitären Blick auf die Ressourcen und Fähigkeiten von Schüler*innen of Color hin zu einem ermächtigenden Blick, der die verschiedenen Formen des *community cultural wealth* wahrnimmt und anerkennt, zu verschieben (Yosso 2005). In der vorliegenden Arbeit sollen die Erfahrungen von Jugendlichen im Schulsystem (Diskriminierung, Privilegierung, etc.) nicht mit einer

¹⁶ In *Die feinen Unterschiede* hat Bourdieu (1987) im methodischen Anhang selbst kritisch angemerkt, dass seine Analyse stärker den Habitus der bürgerlichen Schicht unter die Lupe genommen hat und z.B. dem Habitus der Arbeiter*innenklasse nicht genügend Aufmerksamkeit eingeräumt wurde (Bourdieu 1987, zit. nach Altreiter 2019). Deshalb sind, laut Altreiter (2019), die Ergebnisse mit einer „gewissen Vorsicht“ zu betrachten.

defizitären Perspektive beleuchtet werden, sondern die individuellen Erfahrungen, Deutungen und Ressourcen sollen ins Zentrum gerückt werden. Die alternative Rahmung Bourdieus kulturellen Kapitals wird in dieser Arbeit als eine Ausweitung des Konzepts verstanden, wobei sich in Bezug auf diese Arbeit erst zeigen wird, inwiefern die gerade diskutierten Kapitalsorten eine Rolle in der Gestaltung der Möglichkeitsräume von Jugendlichen spielen.

3. Forschungsstand

Das österreichische Bildungssystem ist durch seine frühe (soziale) Selektivität und Pfadabhängigkeit gekennzeichnet (Breit et al. 2019; Kazepov et al. 2020). Schüler*innen müssen in ihrer Schulkarriere viele verschiedene Übergänge durchschreiten und mehrere Bildungswegentscheidungen treffen. Diese Übergänge, entweder von der Schule in eine weiterführende Schule oder auch von der Schule ins Erwerbsleben, stellen kritische Zeitpunkte im Leben von jungen Menschen dar (Kazepov et al. 2020). Die Wahl einer weiterführenden Schule hat einen großen Einfluss auf den weiteren Bildungsweg und folglich auf das Erwerbsleben der Schüler*innen. Dieser kritische Moment der Wahl eines Bildungsweges wird in dieser Arbeit jedoch nicht als ein rein subjektiver Moment gerahmt. Vielmehr wird anerkannt, dass „die strukturell verfügbaren Ressourcen, die institutionellen Anforderungen und die normativen Rahmenbedingungen des Handelns subjektiv angeeignet“ (Flecker und Zartler 2020, S. 21f.) werden. Die *critical junctures* werden somit von der institutionellen Struktur des Bildungssystems geprägt, sind jedoch auch von der sozialen Herkunft der Schüler*innen beeinflusst und können dadurch „sowohl ein Risiko als auch eine Chance für die Jugendlichen bedeuten“ (Kazepov et al. 2020, S. 35).

Im Zentrum dieser Arbeit stehen die Gestaltung und Veränderung der Möglichkeitsräume von Jugendlichen, die sich im letzten Jahr der Neuen Mittelschule (NMS) befinden und anschließend eine zentrale Bildungswegentscheidung treffen müssen. Um ihre subjektiven Perspektiven und Deutungen bezüglich ihrer Bildungs- und Berufswege verstehen zu können, muss sowohl auf institutionelle Strukturen als auch auf individuelle Praktiken und Erfahrungen eingegangen werden. Es erscheint deshalb wichtig; erstens die NMS und die Ausgestaltung des österreichischen Bildungssystems nach der Pflichtschule zu beleuchten und zweitens die meritokratische Leitfigur des Bildungssystems sowie institutionelle Diskriminierungsmechanismen zu diskutieren. Die Ergebnisse werden, folgend der theoretischen Rahmung dieser Arbeit, unter dem Kapitel 3.1 des *objektiven Möglichkeitsraums* subsummiert. Dieser erste Teil des Forschungsstandes dient im weiteren Verlauf der Arbeit vor allem als Kontext und Rahmung der empirischen Analyseergebnisse.

Die subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen von Jugendlichen, die eine essentielle Rolle in der vorliegenden Arbeit spielen, werden im zweiten Teil (Kapitel 3.2) des Forschungsstandes thematisiert. Dieser zweite Teil ist der Sphäre des *subjektiven Möglichkeitsraums* zugeschrieben. Zuerst werden die subjektiven Übergangserfahrungen (Kapitel 3.2.1) und Bildungsaspirationen (Kapitel 3.2.2) junger Menschen thematisiert. Dies soll einen Einblick bieten, wie Jugendliche die zuvor angesprochenen kritischen Bildungspunkte in ihrem Leben subjektiv erfahren. Anschließend werden im letzten Kapitel des Forschungsstandes (Kapitel 3.2.3) Studien präsentiert, die den Begriff des *Möglichkeitsraums* als eine theoretische Perspektive auf Bildungsverläufe und Entscheidungen heranziehen.

3.1 Der objektive Möglichkeitsraum

3.1.1 Bildungswege in Österreich

Stellt die Zeit in der Primarstufe für Schüler*innen größtenteils einen einheitlichen Bildungsweg dar, so steht spätestens im letzten Volksschuljahr eine erste Selektion an. Schüler*innen müssen sich im Alter von 10 Jahren gemeinsam mit ihren Eltern zwischen einer allgemeinbildenden höheren Schule (Unterstufe AHS) oder einer Mittelschule¹⁷ (MS) entscheiden (Kazepov et al. 2020, S. 48). Laut dem nationalen Bildungsbericht 2018 wechselten 38 % der Schüler*innen nach der Volksschule in eine AHS-Unterstufe und 61 % in eine NMS. Die restlichen 0,5 % der Schüler*innen wechselten entweder in eine Sonderschule oder eine allgemeinbildende Statutschule (Mayrhofer et al. 2019, S. 130). Da der Analyse dieser Arbeit die qualitativen Daten des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“ zugrunde liegen, welches die Lebenswelten von Jugendlichen ab der letzten Klasse der NMS analysiert, sollen die Ziele und die Entwicklung der Schulform NMS nachfolgend diskutiert werden.

3.1.1.1 Die Neue Mittelschule

Historisch gesehen ist die NMS ein Nachfolgemodell der Hauptschule (HS) und umfasst die Schulstufen 5 bis 8 (Sekundarstufe I). Die Entwicklung des Schulmodells begann im Jahr 2008 und die NMS erhielt im Jahr 2012 den gesetzlichen Status einer Regelschule (Petrovic und Svecnik 2015). Seit dem Jahr 2015 ersetzt die NMS größtenteils das frühere Schulmodell der Hauptschule (Kazepov et al. 2020, S. 51). Eines der Ziele der neuen Schulform war es, die Sekundarstufe I zu reformieren, die von einer steigenden Heterogenisierung betroffen war (Altrichter et al. 2015).¹⁸ Um dieser Heterogenisierung entgegenzuwirken, wurden die HS-Schüler*innen in den Hauptfächern nicht mehr in Leistungsgruppen unterteilt, sondern wieder gemeinsam unterrichtet (Kazepov et al. 2020, S. 52). Zusätzlich wurde die Pädagogikstrategie reformiert und eine „neue Lernkultur“ etabliert (Petrovic und Svecnik 2015, S. 14). Eine zentrale Aufgabe der NMS ist es, „Schüler_innen je nach Interesse, Neigung und Fähigkeit für den Übertritt in eine weiterführende mittlere oder höhere Schule zu befähigen sowie auf das Berufsleben vorzubereiten (Bildungsministerium 2018)“ (Kazepov et al. 2020, S. 48). Darüber hinaus wurde bei der

¹⁷ Ab dem Schuljahr 2020/21 heißt die ehemalige Neue Mittelschule nur noch *Mittelschule*. Die Neubenennung der Schulart soll „deren Weiterentwicklung, die mit dem Pädagogik-Paket 2018“ (BMBF 2020, S. 7) einhergeht, unterstreichen. Da die Interviewpartner*innen des Projekts „Wege in die Zukunft“ im Schuljahr 2017/2018 noch die alte Form der NMS besucht haben, wird im weiteren Verlauf auf jene Schulform eingegangen. Für mehr Details zu den Änderungen der Mittelschule siehe den Bericht des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020).

¹⁸ Das ursprüngliche Ziel einer Gesamtschule für 10-14 Jährige (Zusammenführung HS mit AHS) wurde aus bildungspolitischen Gründen nicht durchgeführt (Bachmann 2009, S. 665, zit. nach Altrichter et al. 2015, S. 24).

Reformierung der Sekundarstufe I besonders die Förderung der individuellen Leistung und Talente der Schüler*innen in den Mittelpunkt gestellt (BMUKK 2013, S. 3, zit. nach Altrichter et al. 2015).

Ein weiteres Hauptziel war es, die Konsequenzen der frühen Selektion im österreichischen Schulsystem abzuschwächen und mehr Chancengleichheit zu erreichen (Petrovic und Svecnik 2015, S. 14). Der nationale Bildungsbericht 2018 zeigt jedoch, dass die Sekundarstufe I trotz der Einführung der NMS hoch selektiv ist, soziale Ungleichheiten reproduziert werden und die Bildungsverläufe der Schüler*innen nach wie vor stark von ihrem sozialen Hintergrund beeinflusst werden (Oberwimmer et al. 2019). Auch die Studie von Eder et al. (2015, S. 436), welche die Ziele der NMS und die Auswirkungen evaluiert hat, zeigt auf, dass „[d]er Beitrag der NMS in *gesellschaftlicher* Hinsicht, insbesondere zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit [...] eher gering“ ist.¹⁹ Die Anzahl der NMS Schüler*innen, die nach der 8. Schulstufe auf eine AHS-Oberstufe wechselten, hatte lediglich einen „geringfügigen Zuwachs“ (ebd., S. 437). Das bedeutet, dass die Entscheidung von Schüler*innen, in eine NMS zu gehen, ähnlich wie bei den ehemaligen HS-Schüler*innen eine *Verkleinerung* des objektiven Möglichkeitsraums bezüglich des Bildungsweges AHS darstellt.

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass Vogl, Parzer, Astleithner und Mataloni (2020, S. 87) in ihrem Beitrag zur „Heterogenität am Ende der NMS“ diskutieren, dass NMS-Schüler*innen in der öffentlichen Bildungsdebatte oftmals als eine homogene, sozial geschwächte Gruppe dargestellt werden, der Attribute wie „mangelhafte Deutschkenntnisse, geringe ökonomische Ressourcen und ‚Migrationshintergrund‘“ zugeschrieben werden. Die oft unterstellte Homogenität der NMS-Schüler*innen ist laut Autor*innen auf dreierlei Art und Weise problematisch: Erstens verzerrt die Wahrnehmung das Bild über die Gruppe der Schüler*innen, die sehr wohl Unterschiede bezüglich ihrer sozialen Herkunft und ihrer Migrationsbiographien aufweist. Zweitens verdeckt die defizitäre Wahrnehmung der NMS-Schüler*innen als „Problemgruppe“ die „komplexen und vielschichtigen Strukturen gesellschaftlicher Benachteiligung, die sich aus unterschiedlicher Ressourcenausstattung entlang von sozialer Herkunft, ‚Migrationshintergrund‘ und Geschlecht ergeben können“ (ebd., S. 89) und trägt zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei. Als letzten Punkt nennen Vogl, Parzer, et al. (2020) die Gefahr einer „Selffulfilling Prophecy“ und weisen darauf hin, dass Kinder aus privilegierten Milieus von ihren Eltern oft gerade wegen des defizitären Narrativs nicht auf eine NMS geschickt werden und dadurch die soziale Ungleichheit weiter aufrechterhalten wird. Die Autor*innen bestreiten zwar die Unterschiede²⁰ zwischen AHS- und NMS-Schüler*innen nicht, zeigen jedoch in ihrer Analyse der ersten Interviewwelle des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“, dass Schüler*innen,

¹⁹ Kazepov et al. (2020, S. 54) halten jedoch fest, dass bildungspolitische Änderungen sehr wohl die „Wahrnehmungen, Entscheidungen und Biografien von Jugendlichen in den Übergängen“ beeinflussen können.

²⁰ Unterschiede finden sich beispielsweise beim Anteil der Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache (höher in NMS in der 8. Schulstufe), beim Anteil der Schüler*innen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft (höher in NMS in der 8. Schulstufe), beim Anteil von Mädchen (höher in AHS) sowie bei der sozialen Herkunft (Vogl, Parzer, et al. 2020, S. 87).

die in Wien eine NMS besuchen, eine heterogene Gruppe darstellen (Vogl, Parzer, et al. 2020, S. 115f.). Die Heterogenität zeigt sich zum Beispiel daran, dass sich der Bildungsstand und der Beruf der Eltern sowie die Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen deutlich unterscheiden. Auch bei der Erstsprache zeigte sich, dass zwar mehr als die Hälfte der Schüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch haben, jedoch über 90 % der Jugendlichen mit ihren Freund*innen vorwiegend Deutsch sprechen (Vogl, Parzer, et al. 2020). Es ist demnach wichtig, die angesprochenen defizitären Beschreibungen und die Homogenität der NMS Schüler*innen zu hinterfragen, um die verschiedenen Ressourcen und Voraussetzungen für den Übergang am Ende der NMS zu verstehen.

3.1.1.2 Verschiedene Wege nach der NMS

Wie bereits in der Einleitung des Forschungsstands erwähnt, stellt der Übergang von Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II (Übergang 8. in 9. Schulstufe) einen kritischen Zeitpunkt in der Bildungslaufbahn der Jugendlichen dar, da durch die Ausbildungswahl der Verlauf nach der Pflichtschule und der Zugang zum Erwerbsmarkt mitbestimmt werden (Kazepov et al. 2020, S. 41). Diese zweite wichtige Selektion erfolgt für NMS-Schüler*innen im Regelfall vier Jahre nach der ersten Selektion, also im Alter von 14 Jahren. Im Folgenden soll nun ein kurzer Überblick der verschiedenen Bildungswegoptionen nach dem Abschluss einer NMS²¹ gegeben werden.

Es existieren einige Wegoptionen für Schüler*innen nach ihrem Abschluss der 8. Schulstufe an einer NMS. Ein möglicher Weg ist der Wechsel auf die Oberstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS). Alternativ können sich Jugendliche aber auch für eine Berufsausbildung entscheiden, indem sie eine Lehre absolvieren oder eine Berufsschule besuchen.²² Dazu müssen sie davor eine einjährige Polytechnische Schule (PTS) im 9. Schuljahr besuchen. Eine weitere Option für eine Berufsausbildung ist der Besuch einer berufsbildenden mittleren Schule (BMS), u.a. Handelsschule (HAS), oder einer berufsbildenden höheren Schule (BHS), u.a. Handelsakademie (HAK) oder höhere technische Lehranstalt (HTL) (Kazepov et al. 2020). Die größten Unterschiede in den verschiedenen Bildungswegen liegen in der Ausbildungslänge, dem Abschluss mit oder ohne Studienberechtigung und in der Curricula-Gestaltung (Kazepov et al. 2020, S. 49). Die BHS stellt eine besondere Option unter den verschiedenen Bildungswegen dar, da sie „hochangesehene berufliche Qualifikationen in Kombination mit allgemeinem Zugang zur Universität anbietet“ (ebd., S.41) und dadurch trotz selektiver Struktur des Bildungssystems einen Weg zur tertiären Bildung und zu einem Bildungsaufstieg bietet.

²¹ Aufgrund der Verwendung der qualitativen Längsschnittdaten des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“ werden hier potentielle Wege für NMS-Schüler*innen diskutiert. Diese Wege sind jedoch auch für Schüler*innen, die in der Sekundarstufe I eine AHS-Unterstufe besucht haben, möglich.

²² Die „duale Berufsausbildung“, auch „duales System“ genannt, bildet ein Hauptcharakteristikum der Lehrlingsausbildung in Österreich (Lassnigg 2011, zit. nach Kazepov et al. 2020, S. 48).

Eine Reform des Bildungssystems, die im Jahr 2017 durchgeführt wurde, stellt die Ausbildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr dar. Eltern von nicht-schulpflichtigen Schüler*innen tragen seither die Verantwortung, dass ihre Kinder bis zur Vollendung einer mindestens zweijährigen Ausbildung oder bis zu ihrem 18. Lebensjahr eine Aus- oder Weiterbildung besuchen (Kazepov et al. 2020, S. 53). Jugendliche, die nach der Sekundarstufe I keinen Lehrstelle oder (Berufs-)Schule gefunden haben bzw. während der Sekundarstufe II die Schule oder Lehre abbrechen, haben die Möglichkeit, verschiedene Services des Sozialministeriums in Zusammenarbeit mit dem „Netzwerk Berufliche Assistenz“ (NEBA) in Anspruch zu nehmen (Sozialministeriumservice 2020). Jene Services beinhalten neben Jugendcoaching, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und Jobcoaching das zentrale Angebot AusbildungsFit²³. AusbildungsFit hat zum Ziel, Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren²⁴ u.a. durch Wissenswerkstätten, Trainingsmodule und Coaching „bei der Ausbildung, bei der Jobsuche und beim Erhalt des Arbeitsplatzes“ (Sozialministeriumservice 2020, S. 5) zu unterstützen.

Wie sehen nun die Bildungswege von NMS-Schüler*innen nach der 8. Schulstufe tatsächlich aus? Laut nationalem Bildungsbericht 2018 zeigt sich bei der Bildungswahl von NMS-Schüler*innen im Gegensatz zu AHS-Schüler*innen eine hohe Streuung (Mayrhofer et al. 2019). Für eine höhere Schule entscheiden sich 44 % der NMS-Schüler*innen (9 % AHS und 35 % BHS), 18 % entscheiden sich für eine BMS und 25 % besuchen in der 9. Schulstufe eine PTS (Mayrhofer et al. 2019, S. 134). Die Analysen des Bildungsberichts zeigen auch, dass die regionale, soziale und schulische Herkunft sowie das Geschlecht und die Migrationsbiographie der Schüler*innen bei der Bildungswegentscheidung eine Rolle spielen (Oberwimmer et al. 2019). Geschlechterdifferenzen in der Sekundarstufe II sind besonders bei der Schulwahl zwischen AHS und Lehre sichtbar: Besuchen österreichweit 27 % der Mädchen und nur 18 % der Burschen eine AHS, so dreht sich diese Verteilung bei der Lehre um, die im Vergleich zu 34 % der Burschen nur 18 % der Mädchen absolvieren (ebd., S. 137).

Zusätzlich sind die Bildungswege von Jugendlichen nach wie vor stark vom sozioökonomischen Hintergrund und sozialen Status der Eltern sowie durch die selektive Gestaltung des Bildungssystems beeinflusst, die durch frühes „Tracking“ soziale Ungleichheit reproduziert (Kazepov et al. 2020, S. 51). Dieser systemische Zusammenhang verweist auf bestehende soziale Bildungsungleichheiten im österreichischen Bildungssystem (Mayrhofer et al. 2019). Trotz der starken Bildungsexpansion in Österreich während der letzten Jahrzehnte stellt die soziale Herkunft immer noch die zentrale Ungleichheitsdimension dar, die zu großen Teilen den Bildungserfolg und die Bildungslaufbahn von Individuen beeinflusst (Bruneforth et al. 2012, S. 200). Das bedeutet, dass in Österreich Schüler*innen

²³ Ehemalig bis Anfang 2020 unter dem Namen „Produktionsschule“ bekannt (Koordinationsstelle 2020).

²⁴ Für „alle Jugendlichen mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf, Lernbehinderung, sozialen oder emotionalen Beeinträchtigungen“ (Sozialministeriumservice 2020, S. 7) gilt dieses Angebot bis zur Vollendung des 24. Lebensjahrs.

mit verschiedener sozialer Herkunft und Migrationsbiographie trotz formal gleichen Bildungserfolgen unterschiedlich oft höhere Schulen besuchen (Bruneforth et al. 2012; Kazepov et al. 2020).

Diese Ergebnisse zeigen, dass man im Hinblick auf das österreichische Bildungssystem nicht von einem *chancengleichen* System sprechen kann. Doch warum hält sich der Glaube an ein meritokratisches System? Und wie gestalten sich institutionelle Diskriminierungsmechanismen, die auf Schüler*innen einwirken? Diese Fragen stehen im Zentrum des nächsten Kapitels.

3.1.2 Zur Chancen(un)gleichheit im Bildungssystem

Laut der österreichischen Bundesverfassung soll Schule „*der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau*“ (Art. 14 Abs 5a des Bundes-Verfassungsgesetzes (B-VG), BGBl. Nr. 1/1930 idgF) sichern. Wie im vorherigen Kapitel diskutiert, zeigt sich jedoch empirisch, dass die soziale Herkunft der Schüler*innen einen großen Einfluss auf deren Bildungs- und Berufswege hat und das Ziel der Chancengleichheit²⁵ nicht erfüllt ist. Doch auch institutionelle Mechanismen und die Ausgestaltung des Bildungssystems selbst beeinflussen Bildungserfolge. Wie Flecker und Zartler (2020, S. 15) es auf den Punkt bringen, „trägt das Schulsystem zur Legitimierung der Ungleichheit bei, indem es gesellschaftlich bedingte Unterschiede als individuelle Begabungsunterschiede erscheinen lässt und so die Reproduktion von Ungleichheit dem Anschein nach mit Chancengleichheit und dem Leistungsprinzip in Einklang bringt.“

Das nächste Kapitel 3.1.2.1 widmet sich kurz der anhaltenden Annahme, dass Bildung universal für alle gleich zugänglich sei. In Kapitel 3.1.2.2 wird dann näher auf institutionelle Diskriminierungsmechanismen eingegangen.

3.1.2.1 Das meritokratische Prinzip

In Österreich leben wir in einer modernen, marktorientierten Gesellschaft, die nach wie vor stark von Ungleichheiten in Bildung, Einkommen, Macht etc. geprägt ist (Hadjar 2015). Diese existierenden Ungleichheiten werden zwar von bestimmten Akteur*innen hinterfragt, größtenteils wird ein Maß an sozialer Ungleichheit jedoch gesellschaftlich akzeptiert. Die Akzeptanz von Ungleichheiten kann unter anderem durch das *meritokratische Prinzip* aufrechterhalten werden, weil die Verteilung von Gütern und Einkommen auf individuelle Leistung zurückgeführt und dadurch eine ungleiche Verteilung legitimiert wird (Solga 2013; Hadjar 2015). Der Erwerb von Bildungszertifikaten ist unter anderem in

²⁵ Bruneforth et al. (2012, S. 189) definieren das Ziel von Chancengleichheit im Bildungssystem folgendermaßen: „Bildungserfolg (Schullaufbahn, erworbene Abschlüsse und Kompetenzen) sollte nur von legitimen Faktoren abhängen, nicht aber von illegitimen Faktoren.“

der gesellschaftlichen Ordnung deshalb so zentral, da das meritokratische Prinzip auf „messbare“ objektivierbare Leistung angewiesen ist.

In ihrem Beitrag zur modernen Legitimation ungleicher Bildungschancen stellt Solga (2013) den Mythos der Meritokratie ins Zentrum ihrer Analyse. Die Autorin thematisiert das in die meritokratische Leitfigur eingeschriebene *Leistungsprinzip* und erläutert, wie dieses Prinzip Ungleichheiten „naturalisiert“. Durch die meritokratische Formel „individueller Erfolg/Leistung = sozialer Status“ bleibt unsichtbar, wie familiäre Ressourcen und Kapitalsorten an die Kinder weitergegeben werden und diese Ressourcenausstattung die Chancen im Bildungssystem beeinflusst. Der familiäre Stand wird nicht wie früher automatisch an die Kinder „vererbt“, sondern die Übertragung von sozialem Status erfolgt erstens über Eigentum und zweitens über Bildungszertifikate (Parkin 1982, zit. nach Solga 2013, S. 20). Der Einfluss sozialer Herkunft auf die Bildung wurde durch die Bildungsexpansion der 1960er-1970er Jahre nicht – wie so oft betont – abgeschafft, sondern das Ausmaß des Einflusses wurde lediglich für bestimmte soziale Gruppen verändert (Solga 2013, S. 20). Trotzdem, so argumentiert die Autorin, besteht der Glaube an die „meritokratische Leitfigur“ des westlichen Bildungssystems, d.h. der Glaube an einen universalen Zugang zu Bildung, weiter fort.²⁶ Das Leistungsprinzip stellt somit eine „Methode zur Konstruktion von gerechten Ungleichheiten in einer Gesellschaft dar, die ansonsten auf die grundsätzliche Gleichheit der Individuen Wert legt“ (Dubet 2008, S. 24, zit. nach Degele und Winker 2011, S. 37). Die meritokratische Formel ist letztlich „eine *normative Selbstdefinition* moderner Gesellschaften“ (Solga 2013, S. 23), die zum Erhalt der Akzeptanz bildungsbasierter Ungleichheiten beiträgt. In ihren abschließenden Bemerkungen bringt Solga das Dilemma des Glaubens an das meritokratische Prinzip auf den Punkt:

„Diese Interpretations- und Deutungsmacht erlangt die meritokratische Leitfigur in unserer Gesellschaft unter anderem dadurch, dass mit ihrem Fokus auf das *Bildungsergebnis* und dessen Konsequenzen die *institutionellen Prozesse* des Bildungserwerbs ignoriert werden. Doch erst der Prozesscharakter des Bildungserwerbs kann Auskunft darüber geben, dass Bildungsabschlüsse und -titel mehr als nur die *individuelle* Leistungserbringung widerspiegeln. Sie sind zugleich Ausdruck der Bedingungen, Chancen und Barrieren beim *Leistungserwerb* sowie der *institutionellen* Definition von Bildungskategorien und Leistungskriterien. Mit der *Individualisierung* von Bildungserfolg und -misserfolg wird die

²⁶ Aufgrund des anhaltenden Glaubens an die meritokratische Leitfigur im Bildungssystem können auch gesellschaftliche Leistungsversprechen, die bei genügend Anstrengung Erfolg versprechen, aufrechterhalten werden. Altreiter (2019) spricht hierzu die „permanente Spannung“ an, unter der besonders Jugendliche aus „bildungsfernen Milieus“ stehen: „Auf der einen Seite wird insbesondere in der Schule, aber auch in der öffentlichen Diskussion signalisiert, dass jedem und jeder alle Möglichkeiten offenstehen und man jeden Beruf ergreifen kann, auf der anderen Seite wird diese Logik durch die herrschenden Selektionsmechanismen der Schule und des Arbeitsmarktes unterminiert (Walther 2015; Walther u.a. 2015). Walther bezieht sich hier auf Goffman, der die Spannung zwischen dem Kampf um knappe Ressourcen einerseits und Chancengleichheit andererseits als grundlegend für moderne Gesellschaften beschreibt.“ (ebd., S. 72)

institutionelle Definition von Gelegenheitsstrukturen des Bildungserwerbs allerdings verdeckt.“ (Solga 2013, S. 32, Hervorh. im Original)

Die Autorin merkt somit kritisch an, dass durch die Fokussierung auf *Leistung* auch der Einfluss der Ausgestaltung des Schulsystems auf den Bildungserfolg der Schüler*innen unbemerkt bleibt. Denn die Gestaltung der Bildungsinstitutionen setzt neben der Unterstützungsarbeit der Eltern auch Motivation und einen gewissen Habitus der Schüler*innen sowie das Beherrschen der Unterrichtssprache voraus (Solga 2013). So hängt der Bildungserfolg von Schüler*innen nicht nur von ihren Bemühungen und ihrer Motivation ab, sondern „wesentlich auch von den Möglichkeiten, die ihnen die Organisation *Schule* gibt“ (Solga 2013, S. 30). Ein wesentlicher Mechanismus, der oft ebenfalls durch das meritokratische Prinzip verschleiert wird, ist der der institutionellen Diskriminierung. Diesem gilt das nächste Kapitel.

3.1.2.2 Institutionelle Diskriminierung

In der Ungleichheitsforschung steht Bildung schon lange im Zentrum der Debatten. Unterschiede im Bildungserfolg werden oftmals mit der sozialen Herkunft oder der Migrationsbiographie der Schüler*innen erklärt, sehr selten stehen jedoch die institutionellen Strukturen der Schule im Zentrum der Analyse. Um die geringeren Bildungschancen von Kindern mit Migrationsbiographie zu analysieren, werden, Boudon (1974) folgend, vermehrt rational-choice-Ansätze herangezogen, die Bildungswegentscheidungen als „rationale“ Momente fassen (Hasse und Schmidt 2012, S. 888f). Hier kommt es häufig zu einer Individualisierung von Bildungsungleichheiten.

Ist zwar der Fortbestand sozialer Bildungsungleichheit ausreichend erforscht, so bleiben institutionelle Mechanismen, die häufig an Übergängen wirksam werden, jedoch unbeleuchtet (Dravenau und Groh-Samberg 2013). In ihrem Beitrag arbeiten Dravenau und Groh-Samberg (2013) drei Ebenen heraus, auf denen sich institutionelle Einflüsse im Schulsystem zeigen. 1) Die Ebene von Curriculum und Unterricht, 2) die Ebene der Übergänge zwischen Schultypen, 3) die Ebene der unterschiedlichen Förderintensitäten verschiedener Schultypen. Auf der ersten Ebene finden sich Diskussionen über den Einfluss von Lehrer*innen in Bezug auf Bildungsbenachteiligung. Dazu werden oftmals sogenannte „Übergangsempfehlungen“ diskutiert, da Studien zeigen, dass Lehrer*innen auf Basis von sozial selektiven internalisierten Normen und Wertevorstellungen benoten und Empfehlungen aussprechen. Wenn sich Schüler*innen also aufgrund ihrer sozialen Herkunft nicht „richtig“ verhalten oder „schlechte“ Umgangsformen haben, werden sie unabhängig von ihren Noten vom Lehrpersonal schlechter beurteilt und somit diskriminiert (Dravenau und Groh-Samberg 2013, S. 108ff.). Die Bewertungen der Lehrer*innen reflektieren also „nur zum geringeren Teil objektivierbare kognitive Leistungsstandards, sondern vielmehr die kulturellen Normen der herrschenden Klassen“

(Dravenau und Groh-Samberg 2013, S. 110). Die Autoren argumentieren jedoch, dass sich gezeigt habe, dass eine Reform der Lehrer*innen-Ausbildung nicht genüge, da die Lehrer*innen durch die Gestaltung des hochselektiven Bildungssystems u.a. bei der Benotung überfordert sind (Dravenau und Groh-Samberg 2013). Dadurch zeigt sich, dass es wichtig ist, nicht auf der ersten Ebene der Analyse (*Curriculum und Unterricht*) stehenzubleiben, da die strukturelle Ebene sonst erneut vernachlässigt werde. Die Autoren argumentieren, dass die interne Logik der Institution Schule analysiert werden muss, und verweisen deshalb auf das Konzept der *Institutionellen Diskriminierung*. Dabei geht es um „dauerhafte Benachteiligungen sozialer Gruppen, die auf überindividuelle Sachverhalte wie Normen, Regeln und Routinen sowie auf kollektiv verfügbare Begründungen zurückgeführt werden“ (Hasse und Schmidt 2012, S. 883). Die Erforschung der genauen Mechanismen weist jedoch viele Lücken auf (Hasse und Schmidt 2012) und institutionelle Diskriminierung wurde im österreichischen Kontext bisher generell wenig erforscht (Bruneforth et al. 2012).

Ein sehr wichtiger Beitrag in der deutschen Bildungsforschung stellt das Buch *Institutionelle Diskriminierung* von Gomolla und Radtke (2009) dar. In ihrem Buch analysieren die Autor*innen die Ursachen von Schulerfolg oder Misserfolg und wählen eine systemtheoretische und sozial-konstruktivistische Perspektive, um die Eigenlogik und -rationalität von Organisationen (hier Schulen) sowie die Rolle von Entscheidern in Organisationen zu identifizieren (Gomolla und Radtke 2009, S. 26ff.). Die Studie zeigt, dass Lehrer*innen aufgrund der Strukturierung des deutschen Schulsystems unter einem sehr starken Selektionszwang stehen, der jedoch auch mit einem Legitimationsdruck der Entscheidung über den weiteren Schulverlauf der Schüler*innen einhergeht (Dravenau und Groh-Samberg 2013, S. 111f.). Durch den Konflikt zwischen den in der Eigenlogik der Schule verankerten Anforderungen (Bsp. Homogene Klassen, Sprachkenntnisse, etc.) und der tatsächlichen Realität adaptiert die Organisation Schule verschiedene Formen von sowohl „Ungleichbehandlung Gleicher“ als auch „Gleichbehandlung Ungleicher“, wobei zwischen *direkter* und *indirekter* Diskriminierung unterschieden werden muss. Direkte Diskriminierung umfasst „formelle Erlasse und explizite Regeln“, die Unterscheidungen zwischen Schüler*innen und folglich Ungleichbehandlungen erlauben (Gomolla und Radtke 2009, S. 275). Indirekte Diskriminierung hingegen beschreibt „formelle und informelle Handlungsmuster und geschriebene und ungeschriebene Regeln der Gleichbehandlung, die in den Mitgliedschaftsbedingungen institutionalisiert sind“. Die Form der direkten Diskriminierung kann somit als *intentional* beschrieben werden und besteht aus regelmäßig stattfindenden Handlungen (Gomolla 2016, S. 78). Indirekte Diskriminierungsmechanismen hingegen können oftmals oberflächlich als angemessen und neutral erscheinen, haben jedoch auf bestimmte Schüler*innen überproportional diskriminierende Auswirkungen.

Zur Begründung ihrer Selektionsentscheidung ziehen Lehrer*innen oftmals „diskriminierende kulturelle Deutungsmuster über die vermeintlichen Lernschwächen und -probleme“ (Dravenau und

Groh-Samberg 2013, S. 112) der Schüler*innen heran. Bei Schulübergängen stehen demnach nicht so sehr objektive Kriterien im Vordergrund, sondern die Abweichung von oder Übereinstimmung mit einer *institutionellen Normalbiographie* wiegen in der Entscheidungsfindung viel schwerer. Die Erwartungen an eine Normalbiographie umfassen etwa ein „aufgeschlossenes und unterstützendes Elternhaus und eine gute soziale Integration“ (Gomolla und Radtke 2009, S. 264). Scherr und Niermann (2012) diskutieren hierzu die Folgen der Erwartung an eine*n Normalschüler*in:

„Die Gliederung des Bildungssystems in ungleiche Bildungsgänge veranlasst Schulen, SchülerInnen, die entsprechende Erwartungen nicht erfüllen, auszusortieren, an andere Schulformen zu verweisen und damit zugleich die *Fiktion des Normalschülers* aufrechtzuerhalten. Mit der Etablierung von Migrationshintergrund bzw. Ethnizität als gesellschaftlich gängige Unterscheidungskategorien sowie der – auch durch wissenschaftliche Studien – gestützten Annahme, dass Migrationshintergrund bzw. Ethnizität einen negativen Einfluss auf Bildungschancen haben, erhalten Schulen die Möglichkeit, entsprechende Selektionsprozesse vorzunehmen und zu begründen. Die Effekte entsprechender Entscheidungen verdichten sich dann zu benachteiligenden Bildungskarrieren.“ (Scherr und Niermann 2012, S. 876, Hervorh. d. Verf.)

Die Organisation Schule stellt die sozial konstruierte Ordnung als etwas Natürliches, Objektives dar, beeinflusst so den gesellschaftlichen Diskurs und verfestigt die „Herstellung von ethnischer Differenz und Hervorbringung einer ethnischen Ordnung“ (Gomolla und Radtke 2009, S. 276). Ein in der Institution Schule verankertes Merkmal, das zu institutioneller Diskriminierung beiträgt, ist der *monolinguale Habitus* des Schulsystems. Insgesamt wird von allen Schüler*innen erwartet, dass sie bereits ein Mindestmaß an Sprachentwicklung vorweisen, da das Schulsystem bei Schuleintritt einen monolingualen Habitus voraussetzt (Mecheril und Quehl 2015). Multilingualität wird in diesem Kontext oftmals nicht als Ressource, sondern als Defizit gerahmt.²⁷ Der im Schulsystem verankerte Deutschimperativ benachteiligt Schüler*innen strukturell, die zu Hause keine oder weniger Möglichkeiten haben, sich die „Bildungssprache“ anzueignen (ebd.). Ein Ziel sollte es laut Mecheril und Quehl (2015, S. 171f.) sein, dieser Diskriminierung entgegenzuwirken, „Formen lingualer Herrschaft im Unterricht zu reduzieren, ohne auf die Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten zu verzichten“ und „Bildungseinrichtungen für mehrsprachige Praktiken“ zu öffnen.

²⁷ Weber (2015) macht in seiner Arbeit *Language racism* deutlich, dass die Kategorisierung von Sprachen (Standardsprache vs. Sprache vs. Dialekt) stark von politischen Interessen beeinflusst ist und nicht so sehr von linguistischen Definitionen. So ist Mehrsprachigkeit nämlich die Norm (und nicht Einsprachigkeit) und eine „pure“ Sprache existiert nicht, da sich Sprachen (ähnlich wie Kulturen) laufend verändern (Weber 2015, S. 30f.).

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass, obwohl Gomolla und Radtke (2009) in ihrer Studie vor allem über die Diskriminierungserfahrungen von Kindern mit Migrationsbiographie berichten, sie gegen Ende der Studie folgendes feststellen:

„[E]s geht der Schule nicht um Nationalität, sondern um Normalität, d.h. um Abweichungen von den Normen, die neben guten Leistungen auch erwartet werden: soziale Integration, Elternmitarbeit, anregungsreiches Milieu und vor allem: keine zusätzlichen Defizite und Bedürfnisse, die Schwierigkeiten bereiten könnten.“ (Gomolla und Radtke 2009, S. 274).

Insgesamt konnte in diesem Kapitel aufgezeigt werden, wie in der Organisation Schule mangelnder Erfolg schnell am Einzelfall bzw. Individuum festgemacht wird und die mehrheitlich kollektiv erlebten institutionellen Diskriminierungen damit verschleiert werden. Durch institutionell diskriminierende Handlungen der Schule können auch Bildungswegentscheidungen von Schüler*innen beeinflusst werden.

3.2 Der subjektive Möglichkeitsraum

Um die Bildungswege und Übergangentscheidungen von jungen Menschen verstehen zu können, muss jedoch auch adressiert werden, wie sie kritische Bildungspunkte in ihrem Leben subjektiv erfahren. Die subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen von Jugendlichen, die eine essentielle Rolle in der vorliegenden Arbeit spielen, werden im nachfolgenden zweiten Teil des Forschungsstandes, welcher dem *subjektiven Möglichkeitsraum* zugeordnet ist, in den Fokus gerückt. Wie junge Menschen Übergänge subjektiv wahrnehmen und wie sich diese Übergangsmomente gestalten, wird im Folgenden thematisiert. Die zwei anschließenden Kapitel widmen sich der Gestaltung von Bildungsaspirationen und von subjektiven Möglichkeitsräumen.

3.2.1. Übergangsprozesse und -erfahrungen

Die Lebenswelten von jungen Menschen sind zunehmend von „Terrains von Umbrüchen [geprägt], welche nicht nur durch Handlungen, sondern auch durch strukturelle Faktoren bestimmt werden“ (Kazepov et al. 2020, S. 35). Die empirische Forschung, die sich mit dem Übergang von jungen Menschen innerhalb der Schule und in die Erwerbsarbeit beschäftigt, zeigt deutlich, dass diese Übergänge stark von Klasse, Bildung, Gender, Ethnizität und Region beeinflusst sind. Wie jedoch Jugendliche selbst mit Übergängen im Lebensverlauf umgehen und wie sie diese erleben, stellt auch einen wichtigen Forschungsbereich dar. In aktuellen Studien wird immer mehr auf diese

*biographischen*²⁸ Aspekte von Übergängen fokussiert (Walther 2009, S. 121). Denn nur weil gesellschaftliche Strukturen auf junge Menschen einwirken, bedeutet das nicht, dass sie keine Handlungsfähigkeit (*agency*) besitzen. Gerade an Übergängen müssen Jugendliche viel aktive Deutungs- und Handlungsarbeit leisten, da „sie ihre Lebensbedingungen interpretieren, Lebensorientierungen entwickeln, Gelegenheiten ergreifen, sich anpassen oder Widerstand leisten“ (Flecker und Zartler 2020, S. 21).

Vergleichende Forschung zu „youth transitions“ im europäischen Kontext macht die steigende Heterogenität und Komplexität der verschiedenen Übergangsphasen sichtbar. Biographische Faktoren, wie beispielsweise die verschiedenen sozialen Konstellationen, in denen sich junge Menschen in ihrem Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenendasein befinden, spielen dabei eine große Rolle in der Uneinheitlichkeit der Übergangserfahrungen (Schoon und Silbereisen 2009). Das Konzept der „strukturierten Individualisierung“ (*structured individualisation*) macht sichtbar, dass, während Individuen für die Beschreitung ihrer Lebenswege Zugang zu unterschiedlichen Möglichkeiten und Ressourcen haben, sich gleichzeitig durch individualisierte Entscheidungen soziale Ungleichheit reproduzieren kann (Walther 2009). Obwohl die individuellen Entscheidungen während des jeweiligen Bildungswegs, wie oben erwähnt, eine Rolle spielen, kann ein übermäßiger Fokus auf die Entscheidungsfindung auch dazu führen, dass Individuen selbst für ihren (Miss-)Erfolg verantwortlich gemacht werden. Wenn die Forschung nur darauf fokussiert, welches Bildungsniveau im Vergleich zum elterlichen Bildungsstand erreicht wird, also wie hoch die soziale Mobilität von Jugendlichen ist, wird die subjektive Erfahrung der Individuen im institutionell strukturierten Feld der Schule ausgeblendet und die Jugendlichen werden auf rationale Akteur*innen reduziert. Alternativ schlägt Walther (2009) vor, den Blick weg von Leistung und hin zur subjektiven Wahrnehmung von Übergängen im Schulsystem und in die Arbeitswelt zu lenken. In seiner Forschung zeigt der Autor auf, wie wichtig biographische Faktoren, die zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung von Bildungsoptionen und deren Voraussetzungen führen, bei der Entscheidungsfindung an Übergängen sind (Walther 2009, S. 122).

Zusätzlich führt die steigende Komplexität und Dauer von Übergängen dazu, dass die (materiellen oder emotionalen) Unterstützungsleistungen durch die Familie, Peers oder soziale Netzwerke immer bedeutender werden, gerade auch weil formale Unterstützungsleistungen, bspw. durch den Staat abnehmen (Biggart und Walther 2006, S. 41). Übergänge können aufgrund der zunehmenden Diversifizierung von Lebensläufen auch nicht mehr als universal erlebte Phasen gesehen werden. Sind früher gewisse Übergänge wie der Auszug von den Eltern, Familiengründung oder eine

²⁸ *Biographie* wird in dieser Arbeit als „eine zentrale Schnittstelle zwischen (institutionalisierten) gesellschaftlichen Anforderungen im Sinne beispielsweise der Gestaltung des Lebenslaufs [...] einerseits und biographisch fundierten Sinnkonstruktionen als eigensinnigen Handlungsressourcen andererseits“ (Hürtgen und Voswinkel 2014, S. 23) gerahmt.

Veränderung im Lebensstil mit dem Erwerbsbeginn zusammengefallen, so zeigt sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend, dass diese verschiedenen Übergänge vielmehr unterschiedlichen Logiken folgen und somit von einer *Destandardisierung* von Übergängen gesprochen werden kann (Walther et al. 2005; Biggart und Walther 2006; Walther 2009).

Anders als Übergänge als einen linearen Prozess zu sehen, den alle Individuen bis zu einem gewissen Grad gleich erfahren, fasst Walther in seinen Studien die verschiedenen fragmentierten Übergänge als „yo-yo transitions“²⁹ zusammen. In der YOYO Studie konnten Walther et al. (2006, zit. nach Walther 2009, S. 124) verschiedene Arten von Übergängen identifizieren:

- 1) reibungslose Übergänge (*smooth transitions*) – ohne große Unterbrechungen, kommen immer weniger häufig vor, besonders unter geringqualifizierten Jugendlichen;
- 2) Bildungsaufstieg bzw. aufsteigende Übergänge (*upward mobility*) – benötigt zusätzliche Motivation, längere Bildungswege zu gehen und bekannte soziale Kontext zu verlassen;
- 3) institutionell instandgesetzte Übergänge (*institutionally repaired transitions*) – unterbrochene Übergänge, die durch institutionelle Intervention überwunden wurden;
- 4) alternative Übergänge (*alternative transitions*) – beziehen sich auf individuell zusammengestellt Bildungswege, die von der Norm abweichen, bspw. Studium abbrechen, um selbstständig zu werden;
- 5) stagnierende Übergänge (*stagnant transitions*) – Fortschritt am Bildungsweg wird langsamer und man wechselt zwischen Optionen hin und her, Risiko für Exklusion steigt;
- 6) Bildungsabstiege bzw. geschädigte Übergänge (*downward or damaged transitions*) – Anhäufung von Risiken in verschiedenen Lebensbereichen, was zunehmend zu Marginalisierung führt.

Unterschiedliche Erfahrungen von Übergängen (stagnierend, reibungslos, etc.) sind durch ein abweichendes Ausmaß an intrinsischer Motivation charakterisiert, wohingegen bei allen Übergängen im Falle des Gelingens ein hohes Maß an Motivation als selbstverständlich angenommen wird und dadurch oftmals unbeachtet bleibt. Sogar wenn ein bestimmter Übergang nicht erfolgreich durchschritten wird, sondern beispielsweise stagniert, hat die Person häufig starke Bemühungen realisiert (Walther 2009, S. 126).

Was bedeutet jedoch die Diversifizierung von Übergängen für junge Menschen und ihre biographische Laufbahn? Walther (2009, S. 125) legt nahe, dass Jugendliche Entscheidungen vermehrt

²⁹ „Yo-yo“ Übergänge können so verstanden werden, dass immer mehr junge Erwachsene sich nicht mehr ausschließlich der Sphäre der *Jugend* im Gegenzug zur Sphäre des *Erwachsenendaseins* zuordnen können und daher eher zwischen den zwei Sphären, ähnlich wie ein Yoyo von oben nach unten, hin und her wechseln.

allein treffen müssen und ihre Laufbahnen von dem sozialen Umfeld bspw. ihrer Eltern oder Freunde abweichen, wodurch sie noch mehr auf sich allein gestellt sind. Dies kann auch zu einem steigenden Handlungsdruck führen. Individuen müssen demnach ständig darüber reflektieren, was eine gewisse Bildungsoption für ihren zukünftigen Weg bedeuten würde, und stehen aufgrund der steigenden Unsicherheit in Bezug auf die Realisierbarkeit ihrer Bildungs- und Berufspläne vor einem „Planungsparadox“ (Stauber und Walther 2006). Die jungen Menschen sind bei steigender Diversifizierung ihrer Optionen auch mit einer steigenden Verantwortung, die „richtige“ Entscheidung zu treffen, konfrontiert (ebd.). Für junge Menschen, die zusätzlich zu vergangenen Misserfolgen auch durch Ungleichheits- und Diskriminierungserfahrungen Barrieren erleben, verstärkt sich die persönliche Zwangslage noch weiter. Dies kann dazu führen, dass sich Jugendliche generell demotiviert fühlen und ihre Handlungsfähigkeit in Frage stellen, da sie das Gefühl haben, keine Entscheidungsmacht zu besitzen (Leccardi 2005; Pais 2003; Walther et al. 2006, zit. nach Walther 2009, S. 127).

Wie können junge Menschen jedoch trotz biographischer Dilemmata, in denen sie sich wiederfinden, Entscheidungen treffen? Walther (2009) spricht in seiner Forschung von *coping* Strategien, die Jugendliche in widersprüchlichen Situationen anwenden, um diese zu bewältigen und Handlungsfähigkeit zu erlangen. In einer vergangenen Studie beschäftigte sich Walther (2000, zit. nach Walther 2009) mit verschiedenen Prinzipien von *agency* (Handlungsfähigkeit), die jungen Menschen dabei helfen, mit destandardisierten Übergängen umzugehen. Das erste Prinzip der Entscheidungsfähigkeit (*choice*) beinhaltet den Glauben daran, das Recht zu haben, eine eigene Entscheidung zu treffen. Dies kann einerseits auf das Fehlen von kollektiven Entscheidungsmustern und die daraus resultierende steigende Selbstverantwortlichkeit bei der Lebensplanung zurückgeführt werden, andererseits aber auch darauf, dass Jugendliche bereits wissen, dass sie letztendlich für ihre Entscheidungen zur Verantwortung gezogen werden. Darüber hinaus wird es unter den vorherrschenden Umständen der Unsicherheit und Individualisierung immer wichtiger, sich mit den eigenen biographischen Entscheidungen identifizieren zu können (Walther 2009, S. 128). Das zweite Prinzip umfasst die Bewältigungsstrategie, sich alle Optionen offenzuhalten (*keeping options open*). Diese Handlungsoption wiederum resultiert daraus, dass die vorhandenen Möglichkeiten oder Bildungswege entweder nicht mit den Interessen der jungen Menschen übereinstimmen oder eine hohe Unsicherheit über das erfolgreiche Beschreiten des Wegs besteht. Als drittes Prinzip wird die Vereinbarkeit (*reconciliation*) zwischen verschiedenen Sphären genannt, wobei es hier um die Vereinbarkeit von beruflichen Anforderungen mit familiären und privaten Verpflichtungen sowie finanziellen Gegebenheiten geht (Walther 2009, S. 130). Das letzte Prinzip lässt sich unter Selbstinszenierung (*self-presentation*) zusammenfassen, wobei hier zentral ist, dass dem Individuum genug Raum bleibt, wandelnde Identitätskonzepte auszuprobieren und diese zu adaptieren. Im

Prozess der Gestaltung der eigenen Biographie sind die vier genannten Modi von Handlungsfähigkeit wichtig, um mit diversen widersprüchlichen Übergangsphasen umzugehen (Walther 2009). Als ein wichtiger Aspekt von *agency* kann auch die Fähigkeit gesehen werden, Zukunftsvorstellungen und -pläne ausformulieren zu können und diese dann umzusetzen (Hitlin und Elder 2006, zit. nach Flecker und Zartler 2020, S. 22).

Nichtsdestoweniger muss betont werden, dass nicht alle jungen Menschen dieselben Ressourcen und Möglichkeiten zur Verfügung haben, um ihre Handlungsfähigkeit zu entfalten. So können Übergänge einerseits für manche Jugendliche „Strukturen der Ermöglichung“ (Astleithner, Kogler, et al. 2020) darstellen, andererseits ist der Entscheidungsspielraum für andere oftmals begrenzt. In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, wie wichtig es ist, die subjektive Wahrnehmung von Jugendlichen und ihre Handlungsfähigkeit bei der Analyse von Bildungsübergängen nicht zu vernachlässigen. Die Anforderungen an die Schüler*innen variieren jedoch von Übergang zu Übergang, da bei frühen Übergängen etwa bisherige Versäumnisse im Vordergrund stehen, und bei späteren Übergängen eher die Prognose auf die Zukunft der Schüler*in ins Gewicht fällt (Dravenau und Grohsamberg 2013, S. 113). Wie sich solche Zukunftsprognosen und Bildungsaspirationen gestalten, wird im nachfolgenden Kapitel diskutiert.

3.2.2 Bildungsaspirationen

Wurde im letzten Kapitel die *agency* von Jugendlichen betont, so muss hier erneut daran erinnert werden, dass der gesteigerte Handlungsspielraum von jungen Menschen in Bezug auf ihre Bildungslaufbahnen trügen kann. Wie gut Jugendliche kritische Abschnitte ihres Bildungsweges meistern, „hängt nicht nur von den ihnen aktuell zur Verfügung stehenden Ressourcen, sondern auch von dem für sie Vorstellbaren, vom Gefühl der Berechtigung ihrer Wünsche und Ansprüche sowie ihren Werthaltungen und damit von ihrer familiären Sozialisation und dem darin strukturierten Habitus ab“ (Flecker und Zartler 2020, S. 24). So kann es auch zu „habituellen Selbstausschließungen“ kommen, bei denen junge Menschen gewisse Bildungsziele aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder bisherigen Bildungserfahrungen ausschließen und sich ihre Misserfolge jedoch selbst zuschreiben (ebd., S. 17). Aufgrund vergangener Erfahrungen kann es zwar auch zu einer Verstärkung von Motivation und Selbstwirksamkeit, jedoch auch zu Demotivation kommen (Walther 2009). Andere *critical moments* können zu einem generellen Interessensgewinn oder -verlust führen bzw. kann es zum An- bzw. Abstieg von relevanten Ressourcen oder Kompetenzen kommen. Die Analyse der kritischen Ereignisse im Leben der NMS-Schüler*innen in Wien zeigt, dass besonders die Erkrankung oder der Tod einer nahestehenden Person als belastend empfunden wird (Flecker et al. 2020a).³⁰ Die sozial ungleiche

³⁰ Die quantitative Erhebung des Projekts „Wege in die Zukunft“ zeigt, „dass sowohl Diskontinuitäten im Bildungsverlauf (z.B. Klassenwiederholungen, Schulwechsel) als auch Probleme in anderen Lebensbereichen für

Situation von Jugendlichen im Bildungssystem zeigt sich auch daran, dass Schüler*innen mit einem finanziell prekären familiären Hintergrund vermehrt belastenden Ereignissen ausgesetzt sind, was wiederum ihren Fokus auf die Schule und ihren Ausbildungsweg negativ beeinflusst (Flecker et al. 2020a, S. 317).

Bildungsaspirationen bilden sich u.a. durch vergangene Erlebnisse heraus, prägen jedoch auch das aktuelle und zukünftige Verhalten von Schüler*innen mit. So zeigen Beal und Crockett (2010) in ihrer quantitativen Längsschnittstudie, dass höhere Aspirationen von Jugendlichen zu höheren Bildungserfolgen und Berufspositionen im Erwachsenenalter beitragen. Bei der Untersuchung von Bildungsstrategien seitens der Schüler*innen zeigt sich, wie stark klassenspezifische und institutionelle Aspekte miteinander verknüpft sind (Dravenau und Groh-Samberg 2013). Soziale Milieus bzw. Klassen prägen nicht nur die Einstellungen zur Institution Schule, sondern auch die allgemeine Einstellung zu Institutionen und Organisationen (bspw. außerschulische Bildungsorte, Vereine, etc.). Hierbei spielt auch der Zugang zu gesellschaftlichen Institutionen für verschiedene soziale Milieus eine große Rolle. In der Schule wiederum drückt sich die unterschiedliche Einstellung zu Institutionen in einem Vorhandensein von oder Mangel an Wissen über die institutionellen Funktionen und Charakteristika aus (Dravenau und Groh-Samberg 2013, S. 119).³¹ So weisen Kinder aus dem US-amerikanischen Arbeiter*innenmilieu einen „sense of constraint“ (Beschränkungssinn) und Kinder aus der Mittelschicht einen „sense of entitlement“ (Berechtigungssinn) in Bezug auf die Institution Schule auf (Lareau 2002, 2003, zit. nach Dravenau und Groh-Samberg 2013, S. 119). Der Berechtigungssinn resultiert darin, dass die Kinder einen Handlungsspielraum wahrnehmen, der ihnen ermöglicht, die Institution für sich zu nutzen, wohingegen der Beschränkungssinn diesen wahrgenommenen Handlungsspielraum verkleinert bzw. minimiert.

In Lareaus Studie wird ebenfalls sichtbar, dass Eltern eine große Vorbildfunktion in Bezug auf die unterschiedlichen Orientierungsmuster der Kinder haben und das Ausmaß an Unterstützungsleistungen der Eltern kritisch ist (Dravenau und Groh-Samberg 2013). In ihrer Analyse zu den Ausgangspositionen der Wiener NMS-Schüler*innen vor dem Übergang in die Sekundarstufe II zeigen Vogl, Parzer, et al. (2020) ebenfalls, dass Eltern eine wichtige Ressource für die Bildungsorientierungen ihrer Kinder darstellen. Bei ihrer Analyse der quantitativen Daten der ersten

vergleichsweise viele Jugendliche in der NMS ein Thema sind: So geben knapp 20 % der Jugendlichen an, mindestens einmal eine Klasse wiederholt und knapp 21 %, ein- oder mehrmals die Schule gewechselt zu haben. Zudem erlebten fast 40 % der Jugendlichen den Tod einer nahestehenden Person, 25 % eine schwere Erkrankung einer nahestehenden Person, etwas mehr als 20 % Mobbing und knapp 19 % eine Trennung der Eltern.“ (Flecker et al. 2020a, S. 316).

³¹ Wie bereits erwähnt variiert die Einstellung zu Institutionen nach sozialer Klasse, wobei diese u.a. durch die unterschiedliche Nutzung dieser Institutionen und Organisationen geprägt wird. So bildet sich aufgrund des Erfahrungshintergrunds und des Wissens eine bestimmte Höhe an *institutionellem Kapital* ab. Je mehr Vertrautheit mit institutionalisierten Vorgängen und Handlungen desto höher das institutionelle Kapital (Dravenau und Groh-Samberg 2013).

Welle der Studie „Wege in die Zukunft“ zeigt sich, dass sich eine höhere Bildung der Eltern auf eine höhere Wahrscheinlichkeit der Weiterempfehlung einer weiterführenden Schule durch die Lehrer*innen auswirkt. Zusätzlich beeinflusst ein höheres Bildungsniveau der Eltern auch die Einstellungen der Jugendlichen. Sie schätzen ihre Arbeitsmarktchancen mit guter Bildung positiver ein (Vogl, Parzer, et al. 2020, S. 112f.).

Ein weiterer, bereits vielzählig erforschter Zusammenhang besteht darin, dass Jugendliche mit Migrationsbiographie höhere Bildungsaspirationen aufweisen als Jugendliche ohne Migrationsbiographie. So schlagen Schüler*innen mit Migrationsbiographie „bei vergleichbarem sozialem Familienhintergrund und bei vergleichbaren schulischen Leistungen eher einen anspruchsvollen Bildungsweg ein“ (Astleithner, Vogl, et al. 2020, S. 125).³² Für Österreich gab es bisher jedoch keine vergleichbaren Untersuchungen für NMS-Schüler*innen. In ihrem Beitrag, dem ebenfalls die quantitativen Daten der ersten Welle des Projektes „Wege in die Zukunft“ zugrunde liegen, stellen Astleithner, Vogl und Mataloni (2020) die Bildungsaspirationen der NMS-Schüler*innen ins Zentrum der Analyse. Genauer untersuchen sie mittels deskriptiver Auswertung und logistischer Regressionen, wie die sozialstatistischen Merkmale der Schüler*innen (Bildungsniveau der Eltern, Geschlecht, Migrationsbiographie) mit den Bildungsaspirationen zusammenhängen. Die Autor*innen rahmen Bildungsaspirationen als die von den Jugendlichen angestrebten Bildungsziele, d.h. den höchsten gewünschten Bildungsabschluss. Sie treffen eine weitere Unterscheidung zwischen *idealistischen* und *realistischen* Bildungsaspirationen, wobei erstere Wünsche meinen, die unabhängig von objektiven Möglichkeiten geformt werden, und letztere an „persönliche Umsetzungschancen“ rückgebunden sind (Astleithner, Vogl, et al. 2020, S. 121). Insgesamt zeigt sich in der Analyse der Bildungsziele, dass die idealistischen Aspirationen der NMS-Schüler*innen sehr hoch sind, da 45 % der Jugendlichen am liebsten ein Universitätsstudium abschließen würden (ebd., S. 140). Zusätzlich deutet die Analyse darauf hin, dass ein höheres Bildungsniveau der Eltern mit höheren Bildungsaspirationen der Schüler*innen einhergeht. Bei der Analyse der Bildungsaspirationen zeigen sich ebenfalls Unterschiede nach Geschlecht, beispielsweise, dass Mädchen höhere idealistische Bildungsorientierungen aufweisen als Jungen (Astleithner, Vogl, et al. 2020).

Auch der bereits angesprochene Zusammenhang zwischen Migrationsbiographie und Aspirationen konnte bestätigt werden: Jugendliche mit Migrationsbiographie hatten durchschnittlich höhere Bildungsorientierungen als Jugendliche ohne Migrationsbiographie. Ein weiteres zentrales Ergebnis stellt die häufigere Abweichung zwischen den hohen idealistischen Aspirationen von Jugendlichen mit Migrationsbiographien und ihren kurzfristigen realistischen Aspirationen (geplante Schulanmeldung) dar. In ihrer Conclusio merken die Autor*innen abschließend an, dass die

³² Für eine Zusammenfassung der theoretischen Erklärungsansätze der höheren Bildungsaspirationen von Personen mit Migrationsbiographien siehe Astleithner, Vogl, et al. (2020).

Bildungsaspirationen der NMS-Schüler*innen von einer hohen Heterogenität geprägt sind und der objektive und subjektive Möglichkeitsraum oftmals nicht aufeinander bezogen scheint.

Die Theorien zum Möglichkeitsraum formen den theoretische Hintergrund der Analyse von Astleithner, Vogl, et al. (2020), da dieser sichtbar macht, wie sich aus habituell geprägten Erwartungen und Neigungen und der sozialen Position von Jugendlichen unterschiedliche Bildungsaspirationen und -wünsche herausbilden. Wie der Begriff des Möglichkeitsraums darüber hinaus in der empirischen Forschung bereits Anwendung findet, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

3.2.3 Subjektive Möglichkeitsräume in der Literatur

Der Begriff des *Möglichkeitsraums* wird, wie bereits im Theorieteil dieser Arbeit ausführlich beschrieben, als eine spezifische Perspektive auf Zukunftsvorstellungen, Bildungsverläufe und Entscheidungen von Jugendlichen herangezogen. Durch die folgende Darstellung einiger ausgewählter Studienergebnisse, die ebenfalls das Konzept des Möglichkeitsraums anwenden, soll aufgezeigt werden, welcher Erklärungsgehalt durch diese theoretische Perspektive gewonnen werden kann.

Der Band *Bildungsort Familie* von Büchner und Brake (2006) dokumentiert die Ergebnisse des mehrjährigen deutschen Forschungsprojekts zur Aneignung und Weitergabe von Bildung im Möglichkeitsraum Familie. Als theoretische Rahmung verwenden die Autor*innen die Theorie Bourdieus, wobei besonders die Begriffe des Habitus und des Möglichkeitsraums im Zentrum stehen. In ihrer Analyse zeigt sich vor allem, dass *Familie* einen Möglichkeitsraum darstellt, der allen Familienmitgliedern zu „kultureller Teilhabe und sozialer Anschlussfähigkeit verhelfen soll“ (Büchner und Brake 2006, S. 263). Innerhalb der Familie finden Austauschprozesse von Bildungs- und Kulturpraktiken statt, die sich auf die Identitätsfindung aller Familienmitglieder auswirken. Familie stellt kein Schicksal dar, dem man nicht entrinnen kann, sondern sollte laut den Autor*innen vielmehr als ein Raum definiert werden, in dem es zur alltäglichen Herstellung von Anerkennungsbeziehungen kommt. Je nach den familiären Ressourcen und Praktiken stellt eine Familie einen gewissen Möglichkeitsraum dar, der eine „menschliche Habitusentwicklung“ ermöglicht (ebd., S. 264f.).

In seiner Dissertation „Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus“ beschäftigt sich van Essen (2013) mit dem Werdegang von Förderschüler*innen in Deutschland und den Barrieren, auf die sie nach dem Schulabschluss in Bezug auf ihre Berufsorientierung und -wahl stoßen. In seiner Analyse zeigt der Autor, dass sich der Möglichkeitsraum der jungen Erwachsenen aufgrund ihres Besuchs einer Sonder- bzw. Förderschule maßgeblich verändert. Erstens wird der Aufbau neuer sozialer Beziehungen durch die negative Selbstthematizierung des eigenen Werdegangs beeinflusst. Zweitens zeigt sich, dass sich die Chancen am Arbeitsmarkt bzw. bei der Ausbildungsplatzsuche durch den Besuch einer Sonder- bzw. Förderschule verschlechtern (van Essen 2013, S. 403). Fazit: Der Schultyp, den junge Menschen besuchen und die Erfahrungen, die sie dort machen, prägen ihren weiteren Bildungs- und Erwerbsweg

und verändern somit nicht nur den wahrgenommenen subjektiven Möglichkeitsraum, sondern auch den objektiven.

In ihrem Buch *Woher man kommt, wohin man geht* analysiert Altreiter (2019) die biographischen Erzählungen von jungen Industriearbeiter*innen in Österreich und fokussiert dabei besonders auf die Herausarbeitung von deren Klassenhabitus. Bezüglich einer ihrer Fragestellungen nach der Reproduktion der sozialen Ordnung, die sich anhand der Passung zwischen klassenspezifischen Wünschen und tatsächlichen Berufspositionen zeigt, findet die Autorin in der Analyse unterschiedliche Muster vor. Anhand der verschiedenen Fallbeispiele lassen sich zwei Konstellationen am Übergang zum Erwerbsleben rekonstruieren, die wiederum „auf unterschiedliche Konfigurationen von Möglichkeitsräumen und damit Variationen in der Aufrechterhaltung und Wiederherstellung sozialer Ordnung verweisen“ (Altreiter 2019, S. 136). Das erste Muster fasst Altreiter unter *ungebrochener Klassenreproduktion* zusammen, welche eine Passung zwischen subjektiven Wünschen und objektiven Chancen beschreibt.

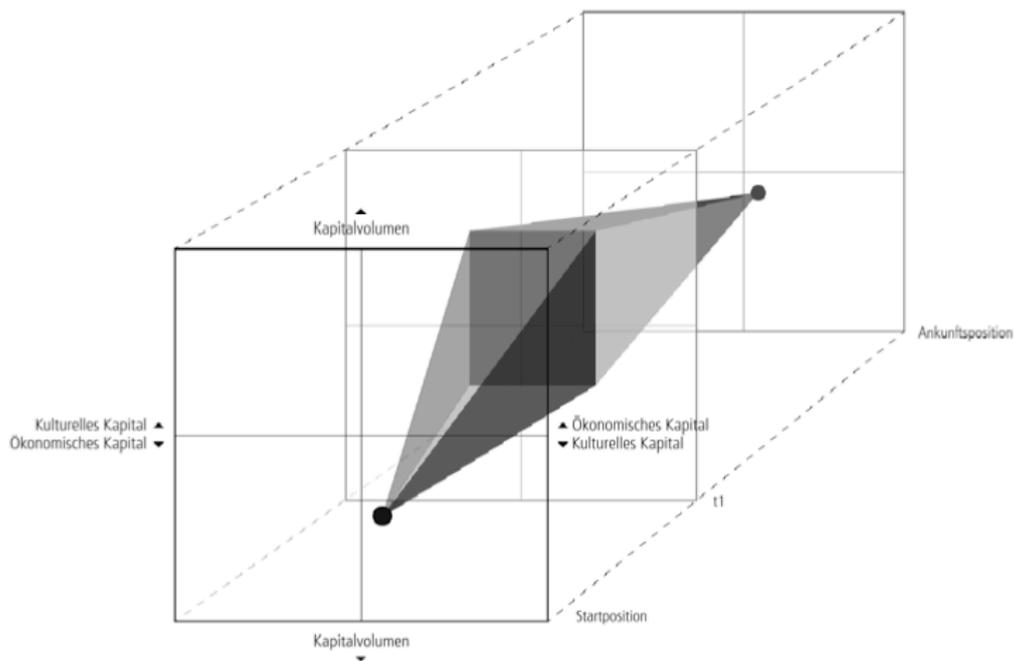


Abbildung 3: Schematische Darstellung einer gebrochenen Klassenreproduktion (Altreiter 2019, S. 138)

Bei der zweiten Konstellation der *gebrochenen Klassenreproduktion* (siehe Abbildung 3) hingegen entsprechen die subjektiven Neigungen und Wünsche nicht den an die sozialen Strukturen rückgebundenen Chancen (Altreiter 2019). Wird bei der ungebrochenen Klassenreproduktion der jungen Erwachsenen die Entscheidung für eine Lehre aufgrund deren Arbeiter*innenmilieus nicht in Frage gestellt, kommt es bei der gebrochenen Klassenreproduktion zu einer *Erweiterung* des subjektiven Möglichkeitsraums. Diese Erweiterung drückt sich im Wunsch aus, eine höhere Schule

oder ein Studium zu absolvieren.³³ Der Öffnung des Möglichkeitsraums können laut Altreiter entweder reale Schritte folgen, wie der Besuch einer weiterführenden höheren Schule, oder diese Überlegungen bleiben auf der Ebene des Möglichen stehen und die Bildungswahl fällt doch auf eine Lehrstelle (Altreiter 2019, S. 137). Das letztere Szenario wird als *Schließung* bezeichnet, da sich vorerst geöffnete Möglichkeitsräume wieder verkleinern (ebd., S. 165). Die Realisierung des gewünschten höheren Bildungswegs scheitert jedoch nicht immer an formalen Kriterien, wie den jeweiligen Leistungsanforderungen, sondern oftmals aufgrund der „Zugkraft“ des (Klassen-)Habitus, was mit Selbstdefizitzuschreibungen oder „latent antizipierte[n] Erfolgsaussichten“ (ebd., S. 138) einhergehen kann. Doch auch der in der Klassenstruktur verankerte hohe Wert von Erwerbsarbeit formt die subjektiven Möglichkeitsräume der jungen Industriearbeiter*innen stark mit. Welche Adaptions- und Transformationsstrategien von den jungen Erwachsenen bei der Gestaltung ihrer Bildungs- und Erwerbswege gewählt werden, hängt wiederum von ihren individuellen (objektiven und subjektiven) Möglichkeitsräumen ab (ebd., S. 273). Insgesamt zeigt Altreiter (2019) in ihrer Analyse, dass zwar bei fast allen Fällen eine Reproduktion der sozialen Ordnung stattfindet, diese Reproduktion sich jedoch – anders als in Bourdieus Analyse – heterogen gestaltet (siehe gebrochene vs. ungebrochene Klassenreproduktion).

Was sich aus den hier vorgestellten Forschungsergebnissen zusammenfassen lässt, ist, dass der subjektive Möglichkeitsraum durch den in der Familie ausgebildeten Habitus geprägt ist und sich jedoch im weiteren Bildungs- bzw. Lebensverlauf aufgrund von Erfahrungen und Wegentscheidungen wandeln kann. Zusätzlich grenzen institutionelle Strukturen, wie im Beispiel der Förderschule bei van Essen (2013), die weiterführenden Möglichkeiten der Individuen ein. Altreiter (2019) zeigt durch ihre Forschung darüber hinaus auf, dass ein einst *erweiterter* subjektiver Möglichkeitsraum sich aufgrund fehlender Erfolgsaussichten oder zu hoher Leistungsanforderungen auch wieder *schließen* kann. Die Ergebnisse zeigen, dass das Konzept des Möglichkeitsraums eine geeignete Rahmung für das Erforschen vom Zusammenspiel subjektiver Erfahrungsräume und objektiver Verwirklichungsmöglichkeiten von Jugendlichen darstellt.

Die im Forschungsstand vorgestellten Themen und Ergebnisse dienen einerseits als thematische Verortung und stellen andererseits eine Rahmung für die qualitativen Analyseergebnisse dieser Arbeit dar (siehe Kapitel 5 und 6). Aus ihnen werden jedoch keine Hypothesen abgeleitet, die es durch die Analyse lediglich zu bestätigen oder widerlegen gilt. Im Anschluss an den dargestellten Forschungsstand wird in Kapitel 4 das Forschungsdesign näher beschrieben.

³³ Oft ist es das soziale Umfeld (etwa die Freunde, die Familienmitglieder oder andere Bezugspersonen) das „Wege des Erreichbaren“ (Altreiter 2019, S. 162) aufzeigt. Auch die emotionale Unterstützung des sozialen Umfelds kann eine große Ressource in Aufstiegsprozessen darstellen. Zusätzlich können auch Ausbruchsversuche aus einem schwierigen sozialen Milieu oder die Abgrenzung zum elterlichen Erbe ein Grund für die Erweiterung des Möglichkeitsraums sein (ebd., S. 267).

4. Forschungsdesign und methodischer Rahmen

Das folgende Kapitel bildet den methodischen Hintergrund dieser Arbeit ab und ist folgendermaßen gegliedert: Zuerst werden die Forschungsfragen, dann die forschungsleitenden Annahmen und schließlich die Datengrundlage diskutiert. Des Weiteren werden die Fallauswahl nachgezeichnet und die Auswertungsmethode detailliert dargestellt. In einem letzten Schritt wird der Analyseprozess reflektiert.

4.1 Forschungsfragen

Diese Arbeit untersucht, wie sich subjektive Möglichkeitsräume von Jugendlichen bezüglich ihres Bildungswegs gestalten und sich vor, während und nach dem Übergang von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II verändern. Es soll analysiert werden, welche Handlungsstrategien und Bewältigungsmuster junge Menschen während ihrer Bildungslaufbahn anwenden und wie sich diese bei Veränderung oder Gleichbleiben ihrer Bildungs- und Berufswünsche gestalten. Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet folglich:

Wie gestalten und verändern sich subjektive Möglichkeitsräume in Bezug auf den Bildungsweg von Jugendlichen während ihrer Zeit an der Neuen Mittelschule und darüber hinaus?

Diese Forschungsfrage wird anhand von zwei exemplarischen Einzelfallrekonstruktionen im Längsschnitt beleuchtet. Zudem möchte ich in meiner Analyse folgende Unterfragen berücksichtigen:

- 1) Wie wird über Bildungswegentscheidungen und Berufswünsche in den drei Interviewwellen gesprochen?
- 2) Wie verändern sich die subjektiven Möglichkeitsräume im Speziellen nach dem Übergang von der NMS in eine neue Schul- bzw. Ausbildungsform?
- 3) Welche Handlungs-, Deutungs- und Bewältigungsstrategien werden angewandt?
- 4) Welche Formen von (alternativem) kulturellem Kapital spiegeln sich in den Erzählungen in Bezug auf den Möglichkeitsraum wider?

4.2 Forschungsleitende Annahmen

Subjektive Möglichkeitsräume sowie der sich darin widerspiegelnde Habitus von Jugendlichen werden als sich wandelnde Konzepte gefasst. So wird sich zeigen, wie sich die Gestaltung der subjektiven Möglichkeitsräume über die Jahre hinweg verändert und welche Strategien die Interviewpartner*innen anwenden, um sich an die Veränderungen in den sozialen Strukturen

anzupassen und ihre Bildungsziele zu erreichen. Ich erhoffe mir, durch die Analyse aufzeigen zu können, dass die Entscheidungen sowie die Erfahrungen der Jugendlichen im Schulsystem und die damit zusammenhängende Wahl der Bildungslaufbahn von diversen Akteur*innen und strukturellen Faktoren mitgeprägt und zusätzlich von der habituell geprägten Wahrnehmung der Jugendlichen selbst beeinflusst werden. Die hermeneutisch-rekonstruktive Auswertung der qualitativen Längsschnittdaten soll besonders latente Entscheidungs- und Erfahrungsmomente in den Mittelpunkt rücken sowie normative und kollektive Strukturen freilegen. Eine solche Analyse ist auch für eine kritische Perspektive auf das meritokratisch organisierte Bildungssystem relevant und kann dazu beitragen, einer Individualisierung von Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken. Zusätzlich soll durch die Berücksichtigung der alternativen Rahmung des kulturellen Kapitalbegriffs (Yosso 2005) eine nicht-defizitäre Perspektive auf die Bildungswege von jungen Menschen eingenommen werden.

4.3 Datengrundlage: Längsschnittstudie „Wege in die Zukunft“

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, werden für die vorliegende Arbeit qualitative Daten der ersten drei Interviewwellen des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft – Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“ des Instituts für Soziologie der Universität Wien herangezogen. Im Folgenden werden das Forschungsdesign der Längsschnittstudie vorgestellt sowie die Wahl der Daten für diese Arbeit erläutert.

Im Mittelpunkt des Projekts „Wege in die Zukunft“ stehen die Bildungs- und Berufswege von Jugendlichen, wie sich diese gestalten und nach der Pflichtschule verändern (Flecker et al. 2017). Genauer werden die Lebenswelten von Jugendlichen, die eine Neue Mittelschule (NMS) in Wien besuchten, in einem qualitativen und quantitativen Panel erforscht. Die Teilnehmer*innen der Studie werden insgesamt fünf Jahre lang auf ihrem Lebensweg begleitet. Die verschiedenen Lebensbereiche der jungen Menschen, die in der Studie in den Fokus rücken, reichen von Familienbeziehungen zu Bildungsaspirationen, Berufswünschen und Freizeitgestaltung bis hin zu Diskriminierungserfahrungen und Identitätsbildungsprozessen. Konzeptionell liegt die Besonderheit des Forschungsprojekts darin, dass sich einerseits sowohl an der Planung des Projekts als auch an der Ausführung viele Wissenschaftler*innen des Instituts für Soziologie aus verschiedenen fachlichen Richtungen und mit unterschiedlichen methodologischen Zugängen beteiligen (Flecker et al. 2020b). Somit kann auch der Inhalt des Projekts nicht nur einem Teilbereich der Soziologie zugeschrieben werden, sondern versteht sich selbst als ein Projekt mit „ganzheitlicher Perspektive“ (Flecker und Zartler 2020, S. 13). Zusätzlich werden Studierende der Soziologie der Universität Wien aktiv in das Forschungsprojekt eingebunden, nicht nur bei der Erhebung in Form von Forschungslabors, sondern auch (wie diese Arbeit zeigt) in der Verwertung und Analyse der Daten.

Andererseits zeichnet sich das Projekt durch das methodisch komplexe Forschungsdesign aus. Die Studie basiert auf einem Mixed-Methods-Längsschnittdesign, welches, wie bereits erwähnt, aus einem qualitativen sowie einem quantitativen Panel besteht. Das Projekt startete im Jahr 2016 und ist auf mindestens fünf Jahre angelegt (Flecker et al. 2020b, S. 7). Die erste Erhebung sowohl des qualitativen als auch des quantitativen Panels wurde mit Jugendlichen³⁴ im Alter von 13 bis 16 Jahren³⁵ aus NMS-Abschlussklassen durchgeführt. Zur besseren Veranschaulichung ist in Abbildung 4 das komplexe Mixed-Methods-Design dargestellt. Durch die Pfeile wird sofort sichtbar, dass die qualitative und quantitative Erhebungswellen aufeinander bezogen sind und einander informieren, was ebenfalls eine Stärke dieses Projekts darstellt. Grundsätzlich liegt bei beiden Panels je circa ein Jahr zwischen den verschiedenen Erhebungswellen. Zusätzlich zu gleichbleibenden Modulen gab es pro Erhebungswelle einen inhaltlichen Schwerpunkt, wie beispielsweise den *Übergang nach NMS* in der ersten Erhebungswelle (siehe Abbildung 4).

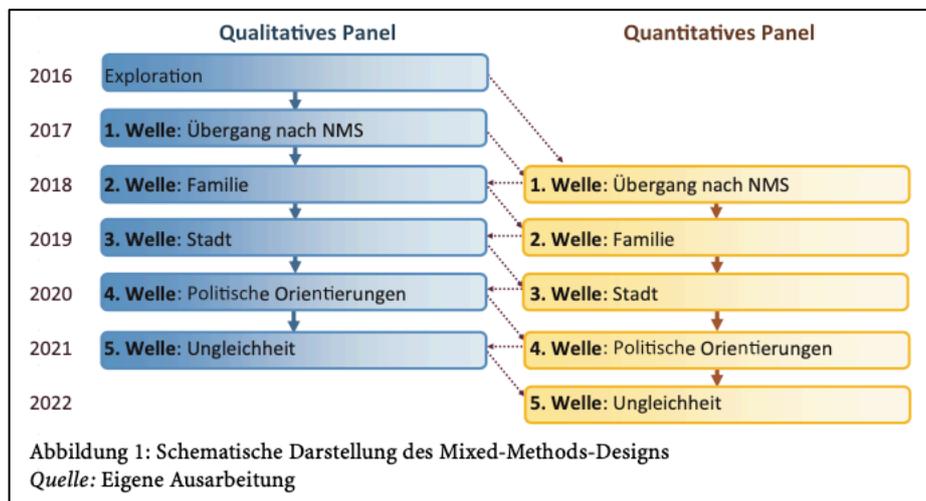


Abbildung 4: Schematische Darstellung des Mixed-Methods-Designs (Vogl, Wöhrer, et al. 2020, S. 60)

Da für die vorliegende Arbeit lediglich Daten des qualitativen Panels verwendet wurden, wird nun nur kurz auf das quantitative Panel eingegangen. Beim quantitativen Längsschnittdesign handelt es sich um jährliche standardisierte Online-Befragungen mit sowohl gleichbleibenden als auch jährlich wechselnden Modulen. Im ersten Erhebungsjahr 2018 nahmen rund 3.000 Schüler*innen teil, die damals die 8. Schulstufe einer NMS besuchten (Vogl, Wöhrer, et al. 2020). Das quantitative Panel befindet sich zum Stand Frühjahr 2021 bereits in der vierten Erhebungswelle.

³⁴ Wichtig ist an diesem Punkt anzumerken, dass Jugendliche in Befragungssituationen eine besondere Zielgruppe darstellen, dies jedoch bei der Konzeption der Studie sowie in den Erhebungen selbst berücksichtigt wurde (Vogl, Wöhrer, et al. 2020, S. 61f.).

³⁵ Das Alter der Jugendlichen, die sich im letzten Jahr an einer NMS befinden, variiert aufgrund „unterschiedlicher Schul-, Lebens- und Migrationsgeschichten“ (Vogl, Wöhrer, et al. 2020, S. 59).

Im Weiteren soll nun das qualitative Panel näher betrachtet werden. Nach der explorativen Eingangsphase des Forschungsprojekts im Frühjahr 2016 startete im Herbst 2016 die erste qualitative Welle, in der 107 qualitative Interviews mit Jugendlichen im letzten Jahr der NMS erhoben wurden sowie Schulspaziergänge und Beobachtungen stattfanden. In der zweiten qualitativen Interviewwelle im Jahr 2018 hatte sich die Anzahl der Teilnehmer*innenzahl auf 48 Jugendliche reduziert. Im darauffolgenden Jahr wurden im Frühling 2019 mit 28 Teilnehmer*innen Interviews geführt. Da es bei Längsschnittstudien bekannterweise schwierig ist, die Teilnahmebereitschaft über einige Jahre hinweg aufrechtzuerhalten, stellt die Reduktion der Interviews im Vergleich zur ersten Erhebungswelle eine erwartete Entwicklung dar. Zum Stand Frühjahr 2021 ist die vierte qualitative Welle im Jahr 2020 bereits abgeschlossen und die fünfte und letzte Welle befindet sich in der Erhebungsphase. In dieser Arbeit werden Interviews der ersten drei qualitativen Erhebungswellen für die Analyse verwendet, die zwischen 2017 und 2019 erhoben wurden.

Das Design der qualitativen Interviews ähnelt sich von Welle zu Welle und ist an das narrative Interview nach Schütze (1983) angelehnt. Das Interviewdesign besteht in allen Wellen aus einer narrativen Haupterzählung, gefolgt sowohl von einem immanenten als auch einem exmanenten Nachfrageteil³⁶ sowie dem abschließenden Ausfüllen einer Netzwerkkarte und einem Sozialstatistikfragebogen. In der ersten qualitativen Interviewwelle 2017 wurden die Gesprächsteilnehmer*innen zu einer autobiografisch orientierten Eingangserzählung aufgefordert, wobei in den folgenden Interviewwellen die Erzählaufforderung auf den Zeitraum seit dem letzten Interview begrenzt wurde. Durch die offen gestellte Einstiegsfrage und die narrativ formulierten Nachfragen wird Raum für die subjektiven Relevanzen der interviewten Personen geschaffen. Der leitfadengestützte Teil ermöglicht es aber gleichzeitig auch, auf die schwerpunktmäßigen Themen (siehe Abbildung 4) der jeweiligen Erhebungswelle des Forschungsprojektes einzugehen. Nach Abschluss des Interviews waren die Interviewer*innen angehalten, möglichst bald nach dem Gespräch ein Interviewmemo zu verschriftlichen.³⁷

Letztlich bleibt zu erwähnen, dass sich der Erhebungskontext der ersten qualitativen Erhebungswelle von der zweiten und dritten Welle unterscheidet. Die Interviews der ersten Welle fanden an den jeweiligen Schulen der Jugendlichen statt, während die Interviews in den darauffolgenden Erhebungswellen größtenteils in den Büroräumlichkeiten des Instituts für Soziologie geführt wurden. Es ist deshalb auch wichtig, den Forschungskontext *Schule* als einen physischen und institutionellen Raum bei der Analyse zu reflektieren (Vogl, Wöhrer, et al. 2020, S. 80f.).

³⁶ Der exmanente Nachfrageteil basiert auf einem vorab ausgearbeiteten Leitfaden (Vogl, Wöhrer, et al. 2020, S. 66), der von Welle zu Welle an den jeweiligen Themenschwerpunkt angepasst wird.

³⁷ Für die Erstellung des Memos gab es eine einheitliche Vorlage. Auch für die Transkription, die Schlagwortliste und die Anonymisierung der Daten wurden Leitfäden und Vorlagen erstellt. Mehr zum Datenmanagement und der Sekundärnutzung der Daten siehe Vogl, Wöhrer, et al. (2020).

Es stellt sich nun zuletzt die Frage, warum für die vorliegende Masterarbeit die Daten des Projekts „Wege in die Zukunft“ verwendet wurden und keine eigene Erhebung durchgeführt wurde. Die Wahl fiel einerseits auf die qualitativen Daten des Projekts, weil es eine besondere Möglichkeit darstellt, in einer Abschlussarbeit mit qualitativen Längsschnittdaten zu arbeiten. Andererseits erscheinen der inhaltliche Schwerpunkt der Lebenswelten von Jugendlichen sowie der offene narrative Zugang der Interviews als gute Grundlage, um die subjektiven Möglichkeitsräume von Jugendlichen zu erforschen. Gerade Bildungsübergänge und der Wandel von Bildungs- und Berufswünschen können durch das qualitative Paneldesign genauer in den Blick genommen werden. Darüber hinaus bietet das Längsschnittdesign den Vorteil, anders als bei anderen retrospektiven Befragungen, die Erlebnisse von Jugendlichen zeitlich viel näher zu erfassen (Vogl, Wöhrer, et al. 2020, S. 59). Auch dem Anspruch dieser Arbeit, die subjektiven Vorstellungen und Deutungen von jungen Menschen in den Mittelpunkt der bildungssoziologischen Analyse von Möglichkeitsräumen zu rücken, können diese Daten gerecht werden. Aufgrund des qualitativen Zugangs war es in den Erhebungswellen des Forschungsprojekts möglich, sich an „individuell bedeutsamen Momenten und Wendepunkten im Leben der befragten Jugendlichen zu orientieren und ihren subjektiven Sinnzuschreibungen Raum zu geben“ (Vogl, Wöhrer, et al. 2020, S. 63). Weitere Überlegungen, beispielsweise zu Vor- und Nachteilen der Verwendung von Sekundärdaten, werden in Reflexionskapitel 4.6 dargestellt.

4.4 Fallauswahl

Wie bereits im vorigen Kapitel dargestellt, wurden in der dritten qualitativen Welle des Forschungsprojekts insgesamt 28 Interviews erhoben. Das Sample der dritten Welle besteht aus 16 Mädchen und 12 Burschen zwischen 15 und 17 Jahren (Wöhrer 2019). Für diese Arbeit kamen jedoch nur 27 der Fälle in Frage, da für einen Jungen kein Interview in Welle zwei erhoben wurde. Bei der Auswahl von zwei Fällen³⁸ für die Analyse galt das Forschungsinteresse vor allem der Gestaltung und Veränderung von subjektiven Möglichkeitsräumen in Bezug auf den Bildungsweg der Jugendlichen. Eine Möglichkeit, die potentiellen Fälle einzugrenzen, wäre gewesen, die Sozialstatistikfragebögen der Schüler*innen nach dem Bildungsniveau und der Berufsposition ihrer Eltern durchzusehen. Die Informationen über die Eltern hätten im Zuge der theoretischen Rahmung des Möglichkeitsraums Auskunft über die soziale Herkunft und damit die soziale Positionierung der Schüler*innen geben können. Nur Informationen zu den Eltern zu wählen, wäre jedoch zu vorstrukturierend gewesen, da dann die Vorannahme bestünde, dass der Bildungsweg sehr stark von den Eltern abhängt.

³⁸ In der Konzeptionsphase dieser Arbeit war geplant, drei bis vier Fälle in der Analyse miteinzubeziehen. Die zeitintensiven Feinstrukturanalysen und die nachfolgenden Längsschnittanalysen zeigten jedoch, dass diese Samplegröße zu ambitioniert angelegt war.

Um möglichst wenige Vorannahmen bei der Fallauswahl zu treffen, wurden daher die Bildungsverläufe für die Auswahl herangezogen. Eine mir zur Verfügung gestellte Tabelle mit der Übersicht aller Ausbildungspläne und tatsächlichen Ausbildungen der Jugendlichen von Welle eins bis drei diente als erster Orientierungspunkt bei der Fallauswahl. Um eine hohe Kontrastierung zwischen den zwei Fällen zu erreichen, wurden zwei Jugendliche mit unterschiedlichen Arten von Bildungswegen ausgewählt. Einerseits sollte ein Fall ausgewählt werden, bei dem der Bildungswunsch in Welle eins und der tatsächliche Bildungsweg in Welle zwei und drei übereinstimmen. Dieser Fall wurde theoretisch als *linearer* Bildungsweg gerahmt. Der zweite Fall sollte andererseits einen *nicht-linearen* Bildungsweg repräsentieren, was bedeutet, dass Ausbildungswunsch und tatsächlicher Bildungsweg nicht übereinstimmen oder ein Bildungswechsel oder -abbruch vorliegt. Der theoretischen Unterscheidung zwischen linearem und nicht-linearem Bildungsverlauf lag das Ziel zugrunde, verschiedene Handlungs- und Deutungsmuster der Jugendlichen bezüglich ihrer Bildungsaspirationen und -entscheidungen freizulegen und dadurch gegebenenfalls verschiedene Gestaltungen von subjektiven Möglichkeitsräumen zu identifizieren. Durch die Erzählungen der Jugendlichen, so die Annahme, würden für beide Fälle Sinnstrukturen und Handlungsstrategien rekonstruiert werden, die zur Aufrechterhaltung des Bildungswegs oder dessen Veränderung und Anpassung beitragen.

Auf Basis dieser Unterscheidung wurden zuerst in der Übersichtstabelle potentielle Fälle identifiziert, anschließend die Interviewmemos dieser Fälle quergelesen sowie Interviewtranskripte angelesen. Die Wahl des ersten Falls, welcher einen linearen Bildungsverlauf repräsentieren soll, fiel auf Manar³⁹ (Fall 52), die ihren Ausbildungsplan, auf eine AHS zu gehen, verwirklichte und deren Berufswunsch, Ärztin zu werden, über die drei Interviewjahre hinweg konstant blieb. Beim zweiten Fall fiel die Wahl auf Jacqueline (Fall 115), die nach der NMS zuerst auf eine BMS wechselte, diese nach einigen Monaten abbrach und auf eine Produktionsschule wechselte mit dem Ziel, eine Lehrstelle zu finden. Jacquelines Bildungsverlauf kann somit als nicht-linearer Bildungsverlauf gesehen werden.

Die Wahl von zwei weiblichen Jugendlichen war nicht beabsichtigt, da zuerst sogar, um die Kontrastierung zu erhöhen, daran gedacht wurde, auch einen männlichen Jugendlichen auszuwählen. Doch auch bei zwei Mädchen kann eine Spannweite an möglichen weiblichen Handlungs- und Interpretationsmustern rekonstruiert werden. Zusätzlich stellen alle Fälle aufgrund ihrer unterschiedlichen Biographien (soziale Herkunft, Migrationsbiographie, finanzieller Hintergrund der Eltern, etc.) einzigartige exemplarische Beispiele dar. Somit kann angenommen werden, dass in jedem Fall Unterschiede in den Analyseergebnissen herausgearbeitet werden können.

³⁹ Alle Namen der Interviewpartner*innen sowie der genannten Personen, die in den Interviews des Projekts „Wege in die Zukunft“ vorkommen, wurden im Zuge der Transkriptionen pseudonymisiert. Die Pseudonyme wurden für diese Arbeit übernommen.

Eine ausführliche Fallbeschreibung der zwei Fälle findet sich in Kapitel 5, in dem die empirischen Analyseergebnisse präsentiert werden.

4.5 Auswertungsmethode

Aufgrund der Forschungsfrage nach der Gestaltung und Veränderung der subjektiven Möglichkeitsräume von Jugendlichen war bereits während der Konzeptionsphase dieser Arbeit klar, dass die Wahl der Auswertungsmethode auf eine feinanalytische, interpretative Methode fallen wird. Denn um die Handlungs- und Deutungsstrategien der Interviewpartner*innen bezüglich ihrer Bildungs- und Berufswege freizulegen und nicht auf einer manifesten Ebene zu bleiben, bedarf es einer interpretativen Analyse. Mit Hilfe eines passenden hermeneutisch-rekonstruktiven Auswertungsverfahrens können subjektive (latente) Bewertungen und Deutungen der Jugendlichen rekonstruiert werden.

Bei der Recherche nach einer passenden Auswertungsmethode fiel der Blick zuerst auf eine Gruppe von Forscher*innen, die sich in ihrer Arbeit mit der Umsetzung von Bourdieus theoretischen Konzepten in eine systematische Habitusanalyse beschäftigen. Die Autor*innen Bremer und Teiwes-Kügler (2013, 2014) entwickelten in langer Forschungsarbeit die Methode der „Habitus-Hermeneutik“, die sie auch als „Milieuanalyse“ bezeichnen. Den Kern der Analyse bildet die Sequenzanalyse narrativer Interviewpassagen, um latente Sinnmomente herauszuarbeiten. Anschließend werden mehrere Habitusdimensionen identifiziert und Elementarkategorien gebildet. In einem letzten Schritt werden auf Basis dieser Dimensionen *Habitus Typen* herausgebildet. Das Ziel der Methode ist somit, verschiedene Habitus-Klassifizierungsschemata freizulegen, um eine Typologie bilden zu können, wofür das gesamte verschriftete Material berücksichtigt wird (Bremer und Teiwes-Kügler 2014).

Diese Methode kam schlussendlich nicht für diese Arbeit in Frage, da erstens keine Typenbildung angestrebt wird, zweitens weniger Fallbeispiele bei der Analyse herangezogen werden und drittens nicht das gesamte Textmaterial einbezogen werden kann. Trotzdem wurde durch die Beschäftigung mit der Methode der Habitus-Hermeneutik die Ansicht verstärkt, dass es eines hermeneutisch-rekonstruktiven Verfahrens bedarf, um Bourdieus theoretischen Begriff des Möglichkeitsraums empirisch zu erforschen. Wie im Kapitel 2.2.4 zur theoretischen Rahmung des Möglichkeitsraums bereits herausgearbeitet wurde, spielt der Habitus von Individuen in der Gestaltung ihres subjektiven Möglichkeitsraums und bei der Positionierung im sozialen Raum eine große Rolle. Gerade um den Habitus von Individuen verstehen oder „lesen“ zu können, reicht es laut Bremer und Teiwes-Kügler (2013) nicht aus, lediglich die Kapitalsorten oder die soziale Herkunft der Personen vom Interviewmaterial abzuleiten. Vielmehr erschließen sich subjektive Wahrnehmungs-

und Deutungsstrategien über die soziale Praxis der Akteur*innen und diese muss erst durch feine Interpretationsarbeit freilegt werden (Bremer und Teiwes-Kügler 2013, S. 94).⁴⁰

Die Autor*innen sprechen sich bei der Anwendung von Bourdieus theoretischen Konzepten für eine Methodenvielfalt aus, denn es kommt „nicht in erster Linie auf ein bestimmtes Verfahren an; im Mittelpunkt steht vielmehr eine spezifische Sicht auf das Material“ (Bremer und Teiwes-Kügler 2013, S. 100). Die theoretische Sicht, dass sich die soziale Welt in die Individuen einschreibt und diese wiederum mit dieser „sozialen Brille“ und ihrer draus hervorgehenden sozialen Praxis die soziale Welt konstruieren, wurde bei der Analyse dieser Arbeit stets mitgedacht.

Nach der wichtigen Auseinandersetzung damit, wie Bourdieus Konzepte *angewandt* werden können, fiel die Wahl der Auswertungsmethode dieser Arbeit auf die Feinstrukturanalyse. Diese Methode soll nun im folgenden Kapitel diskutiert werden. Im Anschluss daran wird die Adaption eines auf Einzelfallanalysen basierten Auswertungsverfahrens an ein qualitatives Längsschnittsdesign vorgestellt.

4.5.1 Feinstrukturanalyse

Die Verwendung eines interpretativ-rekonstruktiven Verfahrens fordert eine möglichst offene Fragestellung, da den Interviewpartner*innen viel Raum für ihre eigene Relevanzsetzung gegeben werden soll. Der Fokus auf die Lebenswelt der befragten Personen steht im Zentrum, weil in den Erzählungen über vergangene Erlebnisse und alltägliche Praktiken durch Interpretationsarbeit überindividuelle Sinnenebenen freigelegt werden können. Die Methode der *Feinstrukturanalyse* wurde für diese Arbeit gewählt, um nicht am manifesten Gehalt des Textmaterials hängenzubleiben und nicht schon mit einem zu starken theoretischen Fokus aufs Material zu blicken. Die Schritte der Feinstrukturanalyse helfen dabei, eine gewisse Distanz zum Material einzunehmen und sich den unbewussten sozial verankerten Sinnstrukturen zuzuwenden.

Die hier vorgestellte Feinstrukturanalyse nach Froschauer und Lueger (2003) stellt eine Erweiterung der Interpretationstechnik der *Objektiven Hermeneutik* nach Oevermann (siehe u.a. 1993) dar. Die Methode der Feinstrukturanalyse basiert auf der Annahme, dass Personen, um von ihrem Gegenüber verstanden zu werden, auch den Hintergrund ihrer Aussagen andeuten müssen. Somit sind Aussagen zwar auf den Gesprächskontext bezogen, in dem sie geäußert werden, verweisen aber auch auf die Rahmenbedingungen des Kontextes, auf den sie sich beziehen (Froschauer und Lueger 2003, S.

⁴⁰ Bei der Habitus-Hermeneutik werden zwei Sinnschichten unterschieden: die primäre Sinnschicht oder auch der manifeste Sinn sowie die sekundäre Sinnschicht oder auch der latente Sinn. Laut Bourdieu kann die primäre Schicht, also die offenkundigen Erfahrungen, erst durch die Analyse der sekundären Schicht vollkommen erschlossen werden. Die Analyse der latenten Aspekte bietet sowohl einen Einblick in die unbewussten Denk- und Handlungsstrukturen der Akteur*innen als auch in die gesellschaftlichen Strukturen, in welchen sich das Handeln bzw. der Habitus herausgebildet hat (Bremer und Teiwes-Kügler 2014, S. 203).

108). Dadurch ist es möglich, den objektiven Sinn einer latenten Sinnstruktur unabhängig zur Intention der Textproduzent*innen zu rekonstruieren (Froschauer und Lueger 2003, S. 110). Durch die Analyse der selektiven Abfolge kleinster Texteinheiten werden der latente Sinngehalt herausgearbeitet sowie „interne und externe Bedingungen der Textproduktion“ (Lueger 2010, S. 188) interpretativ freigelegt.

„Als roter Faden zieht sich durch die Textanalyse die Frage, *warum* ein Text *genau in dieser Gestaltung* produziert wurde und welche Bedingungen dafür angeführt werden können, dass diese Gestaltungscharakteristik als *sinnvoll* erachtet werden kann. Es ist daher niemals die Textstelle selbst, die interpretativ so interessant ist, sondern die *Spur*, als die die Textstelle verwendet wird. Sie führt zu objektiv latenten Sinnstrukturen hin und macht dadurch einen Fall in seinem Kontext verständlich.“ (Lueger 2010, S. 188, Hervorh. im Original)

Die Feinstrukturanalyse stellt darüber hinaus ein Verfahren dar, das eine explorative Herangehensweise an eine Forschungsfrage ermöglicht. Theoretische Ansätze sowie jegliches Vorwissen werden während der Bearbeitung des Textmaterials weitgehend ausgeblendet und erst im letzten Analyseschritt mit den Ergebnissen zusammengeführt. So eignet sich die Analysemethode gut, um „die Wahrnehmungsfähigkeit für alternative Bedeutungsmöglichkeiten“ (Froschauer und Lueger 2003, S. 112) zu fördern. Eine der wichtigsten Aufgaben der Interpretation liegt darin, eine *extensive Sinnauslegung* zu erreichen (ebd., S. 113). Die Textgestaltung und die Lebenswelt der Akteur*innen stehen im Mittelpunkt der Analyse. Zusätzlich stehen die Bedingungen der Textproduktion im Zentrum, wobei es wichtig ist, die genaue Wortwahl und -anordnung zu analysieren.

Eine weitere Grundannahme der Analysemethode besagt, dass sich Kontext- und Handlungsstrukturen in jedem Textteil reproduzieren (Froschauer und Lueger 2003). So könnte man auch eine zufällige Textstelle des Transkripts für die Feinstrukturanalyse heranziehen, um den latenten Sinngehalt zu rekonstruieren. Wichtig ist hier jedoch, dass das Prinzip der *Sequenzialität* immer eingehalten wird. Das heißt nichts anderes, als dass die Reihenfolge der ausgewählten Textausschnitte dem Gesprächsablauf folgt.

Die Vorgangsweise bei der Analyse betreffend empfehlen die Autor*innen einen Textabschnitt zwischen vier und acht Zeilen auszuwählen. Oftmals wird empfohlen, mit der Anfangssequenz eines Textes zu beginnen, da der*die Textproduzent*in an dieser Anfangsstelle den weiteren Verlauf des Gesprächs erstmals strukturiert. Zusätzlich können beispielsweise die Endsequenz, ein sehr markanter Textausschnitt (in Bezug auf die Forschungsfrage) oder eine unauffällige Stelle ausgewählt werden (ebd., S. 112f.). Bei der Analyse dieser Arbeit wurde die erste Textstelle bei allen sechs Interviews aus der Eingangserzählung ausgewählt. Im Anschluss daran wurden zwei weitere – in Bezug auf die Forschungsfrage markante – Textausschnitte ausgewählt, womit für jedes Interview drei Textausschnitte analysiert wurden. Bei der Analyse wurde darauf geachtet, das Prinzip der

Sequenzialität einzuhalten und zuvor analysierte Textstellen nicht in den zu analysierenden Textausschnitt einzubeziehen.

Es stellte sich bei der Analyse als wichtig heraus, der Empfehlung der Autor*innen zu folgen und genügend Zeit einzuplanen (mindestens vier Stunden pro Textstelle), da sonst die Qualität der Interpretation sehr gelitten hätte (Froschauer und Lueger 2003). Die einzelnen Textsequenzen wurden vor Beginn der Analyse in kleinstmögliche Sinneinheiten unterteilt und anschließend wurden folgende Interpretationsschritte ausgeführt, die im Folgenden als Fragen formuliert sind (ebd., S. 115-119):⁴¹

1. Welche **vordergründige Information** bzw. **alltagweltliche Bedeutung** liegt der Sinneinheit zugrunde (Paraphrase)?
2. Welche **Funktionen** könnte die Äußerung für die befragte Person haben bzw. welche **Intentionen** könnten sie angeregt haben?
3. Welche **latenten Momente** könnten der Sinneinheit zugrunde liegen und welche **objektiven Konsequenzen für Handlungs- und Denkweisen** (bzw. ein spezifisches System) könnten sich daraus ergeben?
4. Welche **Rollenverteilung** ergibt sich aus der Sinneinheit?
5. Welche **Optionen** ergeben sich für die nächste Sinneinheit?

Für die Analyse der Interviewtranskripte wurde für diese Arbeit ein Auswertungsschema in Tabellenform kreiert, das als Vorlage für die Feinstrukturanalysen der insgesamt 18 Textstellen herangezogen wurde (siehe Froschauer und Lueger (2003, S. 119) für ein exemplarisches Beispiel eines Auswertungsschemas). Nach jeder abgeschlossenen Analyse einer Textstelle wurden zuerst die wichtigsten Lesarten und wiederkehrenden Interpretationen identifiziert. Danach wurden diese zu einer übergreifenden Interpretation bzw. „durchgängigen Sinnstruktur“ (ebd., S. 120) der gesamten Textsequenz zusammengefasst. Hierbei wurden erstmals auch die gesellschaftlichen Prozesse und Verhältnisse, die den jeweiligen Fall betreffen, miteinbezogen (Lueger 2010, S. 196). Wichtig ist es, die Bedingungen, „die zur *Produktion dieses Textes* führen, und jene Bedeutungen [herauszuarbeiten], die den Sinnhorizont für Akteure in einem sozialen System abgeben und die gleichsam ‚zwischen den Zeilen‘ versteckt sind.“ (Froschauer und Lueger 2003, S. 120). Durch die Rekonstruktion der Bedingungen von Handlungen und Entscheidungen werden auch gesellschaftliche Regeln und Normen sichtbar, anhand derer die Handlungsoptionen gewählt wurden. Auf diese Weise können auch Aussagen auf einer überindividuellen Ebene getroffen werden, da die Regeln der sozialen Wirklichkeit durch die Interpretationsarbeit aufgedeckt werden.

⁴¹ Die Mehrheit der Textstellen wurden von mir allein, einige Textstellen gemeinsam in einer Interpretationsgruppe analysiert. Siehe mehr dazu im Reflexionskapitel 4.6.

Die Interpretationen der einzelnen Textstellen sind im Ergebniskapitel 5 nach den zwei Fällen und pro Interviewjahr zusammengefasst. Die Rekonstruktionen der insgesamt 18 Textsequenzen stellen den Kern der Analyse dieser Arbeit dar. Diese Ergebnisse dienen als Grundlage zur Beantwortung eines Teils der übergeordneten Forschungsfrage, und zwar der nach der *Gestaltung* der subjektiven Möglichkeitsräume der zwei Interviewpartnerinnen. Um jedoch auch auf die *Veränderung* der Möglichkeitsräume eingehen zu können, wurden die abgeschlossenen Interpretationen in einem letzten Analyseschritt im Längsschnitt betrachtet.

4.5.2 Adaption an ein qualitatives Längsschnittdesign

Die qualitativen Längsschnittdaten des Projekts „Wege in die Zukunft“ ermöglichen es, nicht nur auf die Gestaltung der subjektiven Möglichkeitsräume zu einem bestimmten Zeitpunkt im Leben der zwei Jugendlichen einzugehen, sondern auch Veränderungen über drei Jahre hinweg zu berücksichtigen. Dabei gibt es drei verschiedene Erhebungszeitpunkte der Interviewwellen, die im Längsschnitt miteinander verbunden werden: Frühjahr 2017, 2018 und 2019. Vor Beginn der Analyse musste die Feinstrukturanalyse, die sonst für Einzelfallanalysen herangezogen wird, für ein Längsschnittdesign adaptiert werden. Bei der Analyse der einzelnen Interviews sollen, dem Prinzip der Sequenzialität folgend, kein Vorwissen und somit keine Interpretationen aus vorangegangenen Interviewjahren verwendet werden. Deshalb wurden die Interviews aus Welle eins bis drei bei der Analyse theoretisch wie Querschnittsdaten behandelt. Somit wurde jedes Interview für sich mit der Feinstrukturanalyse ausgewertet. Das bedeutet, dass die Analyse nach dem jeweiligen Fall und innerhalb dessen chronologisch durchgeführt wurde (Bsp. Fall 1, Analyse Interview 1 > Fall 1, Analyse Interview 2 > Fall 1, Analyse Interview 3 > Fall 1, Längsschnittanalyse; dann weiter zu Fall 2). Der Längsschnitt wurde somit erst nach Fertigstellung der Analyse der drei fallspezifischen Interviews berücksichtigt. Das bedeutet, dass für beide Fälle nach Abschluss der Analyse der drei Interviewwellen die Ergebnisse zur Gestaltung der Möglichkeitsräume und die dabei freigelegten Orientierungs- und Deutungsmuster zusammengeführt wurden.

Die Längsschnittanalyse stellt einen wichtigen Analyseschritt in dieser Arbeit dar, da erstmals auch die Zeitdimension der subjektiven Möglichkeitsräume miteinbezogen werden kann. Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist es zentral, die Gestaltung und Veränderung der Handlungs-, Deutungs- und Bewältigungsstrategien der Jugendlichen im Zeitverlauf zu rekonstruieren. Durch die Längsschnittanalyse können darüber hinaus verschiedene Schritte und Übergänge am Bildungsweg näher beleuchtet werden. Zusätzlich werden Veränderungen im objektiven Möglichkeitsraum (soziales Umfeld, Kapitalausstattung, institutionelle Rahmenbedingungen) der Interviewpartnerinnen sichtbar, welche wiederum als Rahmen für die Ergebnisse zum subjektiven Möglichkeitsraums dienen. Es kann und soll jedoch keine kausale Verbindung zwischen einer Veränderung im objektiven und subjektiven

Möglichkeitsraum gezogen werden. Vielmehr stehen die sich verändernden Praktiken und Strategien der Jugendlichen im Zentrum, die sich im Wechselspiel mit „objektiven“ sozialen Strukturen entfalten. Lewis (2007) bezeichnet Längsschnittstudien auch als dynamische Forschung (*dynamic research*). Der Vorteil der dynamischen, sich bewegenden Komponente der Forschung ist, das Wechselspiel zwischen individueller Veränderung und Veränderung in sozialen Strukturen und Institutionen analysieren zu können (Walker und Leisering 1998; Gershuny 1998, zit. nach Lewis 2007, S. 546). Ein weiterer Vorteil der Analyse im Längsschnitt ist, dass die Prozesshaftigkeit von Bildungslaufbahnen junger Menschen herausgearbeitet werden kann, anstatt einen statischen Bildausschnitt entlang des Bildungswegs zu analysieren.

Es ist wichtig anzumerken, dass es viele verschiedene Formen von Veränderungen gibt, die anhand der Interviews mit den zwei Interviewpartnerinnen herausgearbeitet werden könnten. Lewis (2007) nennt vier verschiedene Typen von Veränderungen, die in Längsschnittstudien gefunden werden können. Die erste und offensichtlichste Veränderungsart ist die der narrativen Veränderung (*narrative change*), also die Entwicklung von persönlichen Geschichten über die Zeit hinweg. Hierbei kann es um spezifische Interaktionen oder Ereignisse im Leben der erzählenden Person gehen, jedoch auch um subjektive Gefühle, Hoffnungen, Pläne oder Reaktionen (Lewis 2007, S. 548). Alternativ zu „chronologische Veränderung“ bevorzugt die Autorin die Bezeichnung „narrative Veränderung“, da dies nahelegt, dass (Lebens-)Geschichten nicht immer in einer linearen Art und Weise erzählt werden.

Der zweite Typ von Veränderung kann als Reinterpretation des*der Teilnehmer*in (*reinterpretation by the participant*) gerahmt werden. Diese Veränderung umfasst das Umdeuten oder erneute Erzählen von bereits zuvor beschriebenen Erfahrungen. Dieser Veränderungsprozess kann entweder *explizit* von der sprechenden Person dargestellt werden oder auch nur *implizit* im Interviewverlauf durch Analysearbeit herausgearbeitet werden (ebd.).

Als dritte Veränderungsart definiert die Autorin die Reinterpretation der*des Forscher*in (*researcher's reinterpretation*). Dieser Typ der Veränderung kommt gehäuft während des Fortschreitens von Längsschnittprojekten vor, da die Forscher*innen durch die verschiedenen gesammelten Interviewmaterialien einen immer geschärfteren Blick auf die Verhaltensmuster der Fälle werfen (ebd., S. 459).

Als letzter Typ der Veränderung steht das Ausbleiben von Veränderung (*absence of change*). Es kann sehr wichtig für die Analyse sein, die Frage zu stellen, warum in einem gewissen Bereich keine Veränderung geschehen ist. Die Identifizierung des vierten Typs von Veränderung kann darüber hinaus entweder ein positives oder ein negatives Ergebnis darstellen: positiv in dem Sinn, dass es Stabilität, Beständigkeit oder Reife ausdrücken kann, negativ, weil keine Veränderung auch als Stagnation oder Ausbleiben von Fortschritt gesehen werden kann (ebd., S. 459). Wichtig ist es, sich in der Analyse mit

den verschiedenen Arten von Veränderung zu beschäftigen, um sich besser mit der Bedeutung dieser Veränderung auseinandersetzen zu können.

Veränderungen sind nicht linear beobachtbar, sondern oft wechselhaft, komplex und kontextabhängig (Saldaña 2003). In seinem Artikel „Analyzing Change in Longitudinal Qualitative Data“ merkt Saldaña (2002) an, dass bei qualitativen Längsschnittanalysen oft die schiere Menge an qualitativen Daten die Analyse der vielfältigen Veränderungen erschwert. Der Autor empfiehlt daher, bei der Analyse mit einer Reihe von Fragen zu arbeiten, die er unter kontextuelle, deskriptive und analytisch-interpretative Fragen zusammenfasst (siehe Saldaña 2002, 2003). Um der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage dieser Arbeit nach der Gestaltung und Veränderung von subjektiven Möglichkeitsräumen gerecht zu werden, soll und kann jedoch nicht auf alle Veränderungstypen und Fragen nach Veränderung eingegangen werden. Es wurden daher im Vorfeld der Analyse wichtige Aspekte der Veränderung für diese Forschungsarbeit herausgearbeitet. Basierend auf den Arbeiten von Lewis (2007) und Saldaña (2002, 2003) wurden folgende für diese Arbeit adaptierte Fragen als Rahmung für die Analyse identifiziert:

- Wie verändern sich die im subjektiven Möglichkeitsraum verankerten Bildungswegentscheidungen und Zukunftsvorstellungen im Laufe der Zeit?
- Welche Handlungs-, Deutungs- oder Bewältigungsstrategien finden sich in den verschiedenen Interviewwellen wieder und wie wirken diese auf den subjektiven Möglichkeitsraum?
- Welche kontextuellen und intervenierenden Konditionen scheinen die Veränderung des subjektiven Möglichkeitsraums der Interviewpartnerin im Laufe der Zeit zu beeinflussen?

Somit stehen vor allem Veränderungen, die mit der Konstitution des subjektiven Möglichkeitsraums der Interviewpartnerinnen in Beziehung stehen, im Vordergrund der Analyse. Bei der Ausarbeitung der Längsschnittanalyse war es sehr hilfreich, die fallspezifische „storyline“ der drei Interviewjahre zu skizzieren, bevor diese verschriftlicht wurde.

4.6 Reflexion zum Analyseprozess

In diesem Kapitel soll der Prozess der Analyse reflektiert werden. Zuerst ist es mir wichtig, die Nutzung von Sekundärdaten für diese Arbeit zu diskutieren. Die Verwendung der qualitativen Daten des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“ brachte viele Vorteile mit sich. Den wohl größten Vorteil stellt die Möglichkeit dar, Längsschnittdaten für die Analyse zu verwenden. Ein qualitatives Längsschnittdesign wäre sonst für diese Arbeit im geplanten zeitlichen Rahmen nicht umsetzbar gewesen. Die Erhebung der Daten nicht selbst durchzuführen, bringt jedoch auch Nachteile mit sich. Beim Lesen der Interviewtranskripte kam es immer wieder dazu, dass bei gewissen Erzählpassagen

Folgefragen auftauchten, die jedoch im Nachhinein nicht gestellt werden konnten. Genauso konnte kein Einfluss auf den Interviewstil der Interviewer*innen bzw. deren Fokussierung beim narrativen Nachfragen genommen werden.⁴² Es fiel auf, dass ein wiederholtes geschlossenes Nachfragen der Interviewerin im zweiten und dritten Gespräch mit Jacqueline dazu führte, dass der Erzählfluss der Jugendlichen sich langsam verringerte und das Interview stärker einem Frage-Antwort-Spiel ähnelte. Trotzdem gab es genug Erzählpassagen von Jacqueline, die für die Analyse verwendet werden konnten. Die Interviewmemos, die für jedes der einzelnen Gespräche vorhanden sind, waren als Kontext der Gespräche und auch bei der Fallauswahl sehr hilfreich. Die Qualität und Ausführlichkeit der Memos unterschieden sich jedoch von Jahr zu Jahr. Für einen der Fälle gab es beispielsweise nur ein sehr unvollständiges Memo, was jedoch eine Ausnahme darstellte.

Diese Nachteile wurden jedoch durch die gute Datendokumentation und Übersichtlichkeit aufgewogen, die ein einfaches Zurechtfinden im Datensatz ermöglichten. Ein weiterer Vorteil bei der Analyse war, dass ich im Zuge meines Masterstudiums das zweisemestrigen Forschungsseminar „Jugendliche Lebenswelten in der Stadt Erforschen“ besucht habe. In den zwei Seminaren wurden alle Teilnehmer*innen aktiv in das Institutsprojekt „Wege in die Zukunft“ eingebunden und konnten sowohl in der Konzeptions- als auch in der Erhebungsphase der qualitativen dritten Welle mitwirken.⁴³ Deshalb war ich bei der Verwendung des Datenmaterials für diese Arbeit bereits mit der Erhebung, Auf- bzw. Nachbereitung der Interviewdaten vertraut.

Als eine weitere Schwierigkeit stellte sich die Auswahl der Textstellen heraus, da viele für diese Forschungsarbeit relevante Teile der Interviews zur Analyse herangezogen hätten werden können. Aufgrund des umfangreichen Textmaterials war manchmal unklar, welche Textstellen die Fälle am besten repräsentieren und für die Beantwortung der Forschungsfrage am geeignetsten sind. In solchen Momenten war es essentiell, sich daran zu erinnern, dass das Ziel der Arbeit nicht ist, möglichst alle Themen der Interviews abzudecken und den gesamten Inhalt zu beschreiben. Vielmehr lag der Fokus darauf, durch die feinstrukturelle Analyse die latenten fallspezifischen Sinnelemente herauszuarbeiten, die sich auch in kleinen Textsequenzen reproduzieren.

Die Auswertungsmethode der Feinstrukturanalyse verlangt im Idealfall, dass man möglichst unvoreingenommen an die Analyse herangeht, was bedeutet, dass man Vorannahmen zurückstellt und im besten Fall das Textmaterial noch nicht kennt. Da ich jedoch selbst die Stellen für die Analyse

⁴² Da das Datenmaterial über mehrere Jahre hinweg erhoben wurde, gibt es einige Fälle im Forschungsprojekt, bei denen es (fast) jedes Jahr einen Interviewer*innen-Wechsel gab. In den zwei Fällen (Manar und Jacqueline), die für diese Arbeit verwendet wurden, war dies glücklicherweise nicht der Fall. Die Gespräche mit Jacqueline führte über alle drei Jahre hinweg dieselbe Interviewerin. Nur bei Manar gab es in Welle zwei eine andere Interviewerin. Die Kontinuität der Interviewerinnen hat den Vorteil, dass bereits eine Gesprächsbasis aufgebaut wurde, an die in den Folgeinterviewjahren angeschlossen werden kann.

⁴³ So konnte ich im Rahmen des ersten Seminars ein narratives Interview für die dritte Welle erheben. Dieser Fall wurde jedoch nicht für diese Arbeit ausgewählt.

ausgewählt habe, war es nicht möglich, ohne grobe Kenntnis der Textstellen in den Analyseprozess zu gehen. Gerade deshalb war es wichtig, einige Textstellen in einer Gruppe zu analysieren. Die Teilnehmer*innen der Interpretationsgruppe variierten und bestanden aus Student*innen der Soziologie, der Theater-, Film- und Medienwissenschaft und der vergleichenden Literaturwissenschaft. Diese verschiedenen Hintergründe waren bei der Analyse und dem Hinterfragen von Lesarten sehr nützlich. Besonders beim Einstieg in einen neuen Fall bzw. in eine neue Interviewwelle stellte sich das Analysieren in der Gruppe als hilfreich heraus, da die Teilnehmer*innen das Material vor der Analyse noch nicht gesichtet hatten und auch nichts über den Fall (Geschlecht, Alter, etc.) wussten. Durch die Gruppeninterpretation konnte eine gewisse Distanz zum Material sichergestellt werden und alle waren gefordert, die eigenen Lesarten und Deutungen vor der Gruppe plausibel darzustellen. Gemeinsam konnten multiperspektivische Lesarten gebildet, validiert und „in der Interpretationsgruppe als wahrscheinlich zutreffend akzeptiert werden“ (Froschauer und Lueger 2003, S. 119). Zusätzlich stand ich in regelmäßigen Austausch mit zwei Soziologie-Kolleginnen, die zu dieser Zeit ebenfalls dabei waren, ihre Masterarbeit zu schreiben. Einige der von mir allein verfassten Rekonstruktionen wurden in dieser Gruppe diskutiert und darüber hinaus auf Plausibilität geprüft. Insgesamt trug das Analysieren in einer Interpretationsgruppe und die unglaublich wertvolle Unterstützung meiner Kolleginnen maßgeblich zur Aufwertung des Analysegehalts dieser Arbeit bei.

5. Empirische Analyse

Das folgende Kapitel ist in zwei Teile gegliedert. In den beiden Unterkapiteln steht jeweils einer der beiden ausgewählten Fälle (Fall 52, Manar und Fall 115, Jacqueline) im Mittelpunkt. Beide Fälle wurden, wie bereits in Kapitel 4.5 im Detail beschrieben, nach demselben Schema analysiert. Die jeweiligen Analyseschritte werden im Folgenden dargelegt.

Die Darstellung der Ergebnisse der Feinstrukturanalyse der zwei Fälle beginnt jeweils mit einer kurzen Fallbeschreibung. Zusätzlich wird jede der drei Interviewwellen durch eine kurze deskriptive Passage eingeleitet. Diese Erläuterung dient einerseits dazu, die Rahmenbedingungen des jeweiligen Interviews darzustellen und andererseits einen kurzen Überblick über die zentralen Erzählstränge zu geben. Es war in der Analyse nicht möglich, auf alle von den Interviewpartnerinnen erwähnten Themen im Detail einzugehen. Dies ist jedoch auch nicht das Ziel dieser Arbeit. Gerade deshalb soll die voranstehende Rahmung des Gesprächs als eine Art fallspezifischer Kontext für die Analyse dienen. Im Anschluss an die deskriptive Passage wird für jede der drei Interviewwellen die feinstrukturelle Analyse präsentiert, wobei pro Interview jeweils drei Textstellen ausgewählt wurden.⁴⁴ Im Anschluss wird ein kurzes Resümee gezogen, um die Rekonstruktionen auf die Forschungsfrage nach der *Gestaltung* des subjektiven Möglichkeitsraums zu beziehen.

In einem weiteren Schritt wird jeweils die Längsschnittanalyse der zwei Fälle präsentiert, in welcher die rekonstruierten Deutungs- und Handlungsmuster der einzelnen Interviewwellen kontrastiert wurden. In diesem Schritt liegt der Fokus auf dem zweiten Aspekt der Forschungsfrage, nämlich der Frage nach der *Veränderung* des subjektiven Möglichkeitsraums über den Interviewzeitraum von drei Jahren.

⁴⁴ Zur Erinnerung: Die einzelnen Interviewwellen wurden in der Analyse wie ein Einzelfall betrachtet. Da es sich aber um qualitative Längsschnittdaten handelt, wurde, dem Prinzip der Sequenzialität folgend, das Interview aus Welle eins, danach das aus Welle zwei und anschließend das aus Welle drei analysiert.

5.1 Fall eins – Manar

„Ich habe alles ausgeplant (beide lachen), es is schlimm.“

Die folgende Analyse basiert auf drei Interviews mit der Jugendlichen Manar Al-Kaysi, die im Zuge des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“ von 2017 bis 2019 in einem Abstand von ca. einem Jahr erhoben wurden. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist Manar 13 Jahre und 11 Monate alt. Die Interviewte wohnt zusammen mit ihren Eltern und ihren zwei Schwestern Isabelle und Sarah (elf Jahre und sechs Jahre) in einem Eigentumshaus in einer Siedlung in Wien. Sie hat eine acht Jahre ältere Halbschwester (väterlicherseits) namens Alima, die bei ihrer Mutter in Bagdad im Irak lebt und dort Architektur studiert. Die Jugendliche ist in Österreich geboren und hat keine eigene Migrationserfahrung. Da ihre Eltern beide im Irak geboren sind, kann jedoch von einer Migrationsbiographie gesprochen werden. Manar ist, so wie ihre Eltern, Muslimin.

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews 2017 besucht Manar eine Neue Mittelschule in Wien. Im darauffolgenden Schuljahr wechselt sie auf ein Oberstufenrealgymnasium und besucht eine Klasse mit „musisch kreative[m] Schwerpunkt“ (F52, IW1, A. 76)⁴⁵. Auch in der dritten Interviewwelle ist Manar immer noch auf dem Gymnasium. Ihr Berufswunsch bleibt über die drei Interviewwellen konstant: Sie möchte später auf einer Universität studieren und Ärztin werden⁴⁶. Manar erzählt, dass sie aus einer Familie kommt, wo „fast alle“ einen Universitätsabschluss haben. Auch ihre Eltern haben beide einen Hochschulabschluss. Ihre Mutter „in Sprache“ und ihr Vater „Ingenieur oder so“ (F52, IW1, A. 93). Zu den Berufen ihrer Eltern erzählt die Jugendliche, dass ihre Mutter einen „Cake-Laden“ in Bagdad aufgemacht hat und deshalb immer wieder mehrere Wochen dort verbringt. Ihr Vater war früher Taxifahrer und arbeitet jetzt für den Hof von Saudi-Arabien, wobei sie nicht weiß, was er dort genau macht.

Manar ist in der Schule sehr ehrgeizig, lernt viel, macht ihre Hausübungen rechtzeitig und legt großen Wert auf gute Noten. In ihrer Freizeit hört sie Musik, geht auf die Bibliothek zum Lernen, trifft Freund*innen oder verbringt Zeit zu Hause. Sie ist sehr sprachbegabt und spricht neben Deutsch auch Englisch, Arabisch, etwas Spanisch, etwas Koreanisch und möchte bald Chinesisch lernen. Zu Hause spricht die Interviewte hauptsächlich Arabisch. Manar spricht sehr gerne Englisch und wechselt in ihrer

⁴⁵ Die Zitierweise der Interviews und Memos erfolgt folgendermaßen: F52 steht für Fall 52. IW steht für das Transkript des Interviews in Welle 1, 2 oder 3 und MW steht für Memo Welle 1, 2 oder 3. Da die Textstellenauswahl mit MAXQDA durchgeführt wurde, steht am Ende des Zitats aus einem Transkript die jeweilige Absatzangabe nach MAXQDA (Bspw. F52, IW1, A. 2) und im Falle des Memos die Seitenanzahl (Bsp. S. 2). Falls in einem Erhebungsjahr mehrere Gespräche gab, wird das durch einen Unterstrich und der Gesprächsanzahl gekennzeichnet (Bspw. IW1_2, für das zweite Interview in Welle eins).

⁴⁶ Wie bereits im Kapitel zur Fallauswahl erwähnt, wurde der vorliegende Fall aufgrund des *linearen* Bildungswegs und des gleichbleibenden Berufswunsches der Interviewpartnerin ausgewählt. Ein Ziel der Analyse ist es jedoch, die Bildungsbiographie der Jugendlichen nicht nach objektiven Kriterien zu beurteilen, sondern nach den Handlungs- und Deutungsmustern sowie der subjektiven Bewertung zu fragen.

Erzählung oft in der Mitte des Satzes oder auch nur für bestimmte Begriffe in die englische Sprache.⁴⁷ Sie verbringt jeden Sommer zwei Monate bei ihrer Familie in den USA, wo auch zwei ihrer Cousinen, Leila und Esther, leben, zu denen sie ein sehr enges Verhältnis hat. Es fällt ihr jedes Jahr schwer, Abschied von ihnen zu nehmen. Generell reist die Jugendliche gerne und die Familie macht regelmäßig zusammen Urlaub im Ausland.

Im ersten und zweiten Interview spricht sie einige Male darüber, dass sie von ihren Schulkolleg*innen als lesbisch oder trans gelesen wird, da sie kurze Haare hat, sie das jedoch sehr stört. Sie spricht sich mehrmals für freie Äußerung der sexuellen Orientierung und gegen Homophobie aus. Manar erzählt darüber hinaus, dass sie früher „homophobic“ war und sich selbst dafür hasst (F52, IW1, A. 30). In der zweiten Interviewwelle erzählt sie, dass sie sich zurzeit nicht sicher ist, wie sie ihre sexuelle Orientierung definiert. In Bezug auf ihre sexuelle Orientierung erzählt Manar in der dritten Interviewwelle, dass sie ihren Freund*innen erzählt hat, dass sie „auf Männer und Frauen“ steht und sich selbst als „pan“ bezeichnet (F52, IW3, A. 27), es ihrer Familie aber noch nicht erzählen möchte.

Nach diesem kurzen Einstieg in den ersten Fall werden nun anschließend die Ergebnisse der Feinstrukturanalyse der drei Interviewwellen präsentiert.

5.1.1 Interview Welle eins – „Universität will ich abschließen und das ist mein Ziel und dann will ich Ärztin werden“

Die folgenden Analysen von drei ausgewählten Textsequenzen basieren auf dem ersten Interview mit Manar, das Anfang März 2017 stattfand. Insgesamt dauerte das Gespräch knappe dreieinhalb Stunden und fand in der Bibliothek in Manars Schule statt. Zusätzlich zur Interviewerin war auch eine Beobachterin oder ein Beobachter⁴⁸ anwesend, was in den weiteren Erhebungswellen nicht mehr der Fall war.

Die Interviewte ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews fast 14 Jahre alt und besucht eine Neue Mittelschule im 22. Wiener Gemeindebezirk. Zentrale Themen des ersten Interviews sind die Schule, Familie, Reisen, Freund*innen, Zukunfts- und Selbstwahrnehmung. Zum Überthema Schule erzählt Manar vom geplanten Schulwechsel auf ein Privatschulwesen, dass sie viel lernt und am Nachmittag einige Zusatzkurse besucht, um bessere Noten im Zeugnis zu bekommen. Als Berufswunsch nennt sie Ärztin und dass sie auf einer Universität studieren will, wahrscheinlich in Adschman auf einer

⁴⁷ Im Interview der Welle eins spricht die Jugendliche plötzlich zwei Sätze auf Englisch, woraufhin die Interviewerin sie darauf hinweist, dass sie gerne ins Englische wechseln kann, da sie das versteht. Die Interviewerin merkt an, dass ihr während dem Gespräch keine Regelmäßigkeiten aufgefallen sind, an welchen Stellen Manar ins Englische wechselt (F52, MW1, S. 3). Obwohl der Zeitpunkt des Englisch-Deutsch-Switchen ein interessanter Analysegegenstand wäre, wird in dieser Arbeit aufgrund des Forschungsschwerpunkts in der Analyse nicht darauf eingegangen.

⁴⁸ Weder dem Memo noch dem Transkript der ersten Welle ist zu entnehmen, ob die*der Beobachter*in männlich oder weiblich ist. Diese Kategorie wurde erst in Welle zwei eingeführt. Da die Interviewerin auch in Welle drei das Gespräch mit Manar geführt, ist ihr Geschlecht bekannt.

Privatuniversität, die ihr Vater ausgesucht hat. Manar spricht über ihre beste Freundin Yara, die bei ihr in der Siedlung wohnt, und dass sie nicht viele Freund*innen braucht. In der Schule hat sie keine sehr engen Freundschaften, denn das wäre ihr aber ohnehin zu stressig (F52, IM1, S. 4). Über sich selbst sagt Manar, dass sie kein „normales Mädchen“ ist (F52, IW1, A. 30) und dass sie kurze Haare hat, anders als die Mädchen in ihrer Klasse. Sie wird deshalb öfter gefragt, ob sie lesbisch ist, was sie, wie bereits in der Fallbeschreibung angemerkt, nervt. Die Interviewpartnerin spricht auch darüber, dass sie aufgrund ihrer zugeschriebenen Herkunft immer wieder mit Stereotypen über den Irak und Eigenschaften, die sich auf sie oder ihre Eltern beziehen, konfrontiert wird und sie das sehr verärgert (F52, IW1, A. 30).

Die erste Textstelle entstammt der Eingangssequenz des Interviews, die auf die einleitende narrative Frage der Interviewerin folgt. Die Frage bezieht sich konkret auf das Leben von Manar und woran sie sich seit ihrer Kindheit erinnern kann. Die Eingangserzählung dauert knappe zweieinhalb Minuten, wobei die ausgewählte Textsequenz aus der Mitte der Erzählung stammt.

Fall 52, Welle eins, Textstelle eins:

Was noch. Ähm. (-) Volksschule die Oberlaaer Straße war ich, vorne also mit, die Endstation mit der 25 Straßenbahn //mhm// und da, da war ich halt ja 4 Jahre in einer Montessoriklasse war das und dann bin ich hierhergekommen //mhm// weil ich (/) also wir dachten zuerst, dass wir eine (/) in ein Gymnasium kommen sollen //mhm // aber dann haben wir uns für diese Schule entschieden. Jetzt denken wir, das war eine falsche Entscheidung, //mhm// weil es ist schwerer von einer Mittelschule auf ein Gymnasium zu kommen (F52, IW1, A. 18)

In der vorliegenden Textstelle spricht Manar sowohl über ihren bisherigen Bildungsweg als auch über ihre vergangenen und zukünftigen Bildungswegentscheidungen. Im Einstieg erzählt die Jugendliche von der Volksschule, die sie besucht hat und verortet diese auch räumlich. Die Formulierung „vorne“ lässt zuerst vermuten, dass es sich um einen sehr bekannten Ort in der Lebenswelt der Person handelt, wobei die weitere örtliche Spezifikation der „Endstation“ andeutet, dass sie den Ort für ihr Gegenüber noch weiter konkretisieren muss. In Bezug auf die räumliche Dimension könnte „Endstation“ als ein Hinweis auf einen nicht-zentralen, eher peripheren Ort im Wiener Stadtbild gedeutet werden. Im weiteren Verlauf fügt Manar an, dass sie „halt ja 4 Jahre in einer Montessoriklasse war“, wobei hier einerseits die Wortwahl „halt“, als auch die Detaillierung „Montessoriklasse“ ins Auge springt. Auf einer individuellen Ebene deutet die Formulierung „halt“ auf eine Normalitätsvorstellung hin, da angenommen werden kann, dass es als normal angesehen wird, vier Jahre lang auf dieser Institution zu verbringen. Aber auch strukturell wird dadurch sichtbar, dass es eine gewisse institutionelle Art der Laufbahn gibt, die zur Erreichung von Manars Bildungsziel Gymnasium „halt“ durchschritten werden muss. Anhand der Spezifizierung der Art der Volksschulklasse, welche die Interviewte besucht hat, wird

sichtbar, dass eine Montessoriklasse nicht die Norm ist, sondern eher eine Ausnahme darstellt, die deshalb beschrieben werden muss.

Weiters thematisiert die Jugendliche die Schulwahl, die nach der Volksschule getroffen wurde. Auffällig ist hier, dass Manar von einer Ich-Perspektive zu einer Wir-Perspektive⁴⁹ wechselt, sobald sie über die Entscheidung für ihren Bildungsweg spricht. Dieser Wechsel führt zur These, dass bei Schulübergängen nicht nur die Meinung der Jugendlichen allein in die Entscheidung einfließt, sondern auch die der Eltern. Die Verwendung des Modalverbs „sollen“ lässt vermuten, dass es einen wahrgenommenen normativen Bildungsverlauf gab (aufs Gymnasium gehen), dann jedoch die NMS gewählt wurde. Es stellt sich die Frage, ob eine gewisse *Normalbiographie* in der Vorstellung von Manar und ihren Eltern existiert, anhand derer potentielle Entscheidungen bewertet werden. Es bleibt jedoch offen, warum die Entscheidung schlussendlich auf die NMS gefallen ist. Erwähnenswert erscheint die These, dass diese Bildungswegentscheidung als aktiv dargestellt wird, somit eine gewisse Handlungsfähigkeit (*agency*) widerspiegelt und als kontrastierende Position zum normativen „kommen sollen“ betrachtet werden kann.

Der letzte Satz der Sequenz löst die angefangene Erzählung über die Bildungswegentscheidung auf und macht sichtbar, dass die getroffene Entscheidung retrospektiv von Manar und ihren Eltern als negativ gedeutet wird. Die negativ wahrgenommene Konsequenz stellt einen erschwerten zukünftigen Wechsel auf ein Gymnasium dar. Dies macht die latente Annahme sichtbar, dass es leichter ist, von bestimmten schulischen Institutionen auf ein Gymnasium zu wechseln als von anderen. Diesem Denkmuster liegt ein struktureller Mechanismus zugrunde, der im Zuge der Analyse als *Institutionenbahn* bezeichnet wurde. Dieser Begriff erscheint deshalb auch als passend für die analysierte Stelle, da einerseits vorgegebene Bahnen existieren, wie etwa die mögliche Abfolge von Schultypen, die mit Voraussetzungsketten einhergehen. Andererseits stellt eine Institutionenbahn auch dar, dass nicht willkürlich von einer Bahn in eine andere gewechselt werden kann, da sich die Abzweigungen unterschiedlich gestalten und somit manche Übergänge „schwerer“ sind als andere.

Die folgende Textsequenz bildet zusammenfassend eine Auseinandersetzung mit der Bildungsbiographie der Jugendlichen ab, wobei der Eindruck entsteht, dass die auf den jeweiligen Institutionen verbrachte Zeit einen wichtigen Teil der Lebensgeschichte der Interviewten darstellt. Anhand der Textstelle konnte aufgezeigt werden, dass sich die Jugendliche auf einer teilweise vorstrukturierten *Institutionenbahn* bewegt, auf der gewisse Entscheidungen getroffen werden müssen, die an dieser Stelle als gemeinsame Entscheidungen gerahmt wurden. Die Bildungsübergänge sind einerseits von Momenten der Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit geprägt, andererseits jedoch auch von Normen durchwoben.

⁴⁹ In der Analyse wurde dieses „wir“ als Manar und ihre Eltern gedeutet.

Die zweite ausgewählte Textstelle bildet eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Vaters und der Reflexion der Jugendlichen darüber ab.

Fall 52, Welle eins, Textstelle zwei:

und ja obwohl ich hab meinem Vater dann erklärt ich will (/) manchmal nervts mich echt, dass mein Vater will, dass ich so viel mache //mhm// aber dann versteh ich warum er will das ich so viel mache, //mhm// weil ich mehr I have more choices, er hat ja nicht so viel also Wege zu gehn obwohl er er wurde nicht hier geboren aber er ist seit sehr langem schon hier.

(F52, IW1, A. 42)

Die Interviewte beginnt darüber zu erzählen, was *sie* ihrem Vater erklären will, formuliert dann jedoch ihren Satz um und fährt fort, darüber zu sprechen, was *er* will. Sie nimmt auf das „wollen“ des Vaters Bezug und stellt vor der Interviewerin klar, dass sie einerseits davon genervt ist, sich andererseits aber auch in ihren Vater hineinversetzen kann. Die abgebildete Sequenz stellt somit eine Ausverhandlung zwischen Manars Willen, ihrer *agency*, und dem Willen ihres Vaters dar. Anhand dieser Textstelle wird außerdem deutlich, dass die Erwartungen und Präferenzen der Eltern einen Einfluss auf die Lebenswelt der Kinder haben. Einerseits stellt die Jugendliche ihre Präferenz dar, nicht „so viel“, also weniger zu machen, als ihr Vater von ihr erwartet. Andererseits merkt sie an, dass sie die Erwartungen ihres Vaters nachvollziehen kann und stellt sich damit der Interviewerin gegenüber als verständnisvolle, reflektierte Person dar. Als Grund dafür, warum ihr Vater will, dass sie so viel macht, beschreibt Manar, dass sie mehr Auswahlmöglichkeiten hat als ihr Vater, der „nicht so viele also Wege zu gehn“ hat. Die Formulierung „I have more choices“ alleine drückt nicht aus, dass Manar diese Auswahlmöglichkeiten ausschöpfen soll. Erst durch den Kontrast zur Situation des Vaters und dass er will, dass seine Tochter „viel macht“, entsteht die These, dass der Vater sich für seine Tochter wünscht, dass sie die verschiedenen Optionen, die er nicht hatte, ausnutzt. Eine mögliche Anschlusshypothese ist, dass der Vater aufgrund seines eigenen eingeschränkten Werdegangs eine *Kompensationsstrategie* durch das Leben seiner Tochter verfolgt.

Darüber hinaus legt die Realisierung der Aussage „Wege zu gehn“ nahe, dass die Interviewte sich aufgrund der Erfahrung ihres Vaters implizit bewusst ist, dass nicht allen Personen alle Wege offenstehen. In der latenten Sinnstruktur zeigt sich, dass Manar einem größeren Entscheidungsspielraum gegenübersteht als ihr Vater und dieser Raum mit eigenen Präferenzen sowie äußeren Anforderungen bzw. Erwartungen, u.a. von ihrem Vater, durchzogen ist. Im folgenden Verlauf der Textsequenz wird klar, dass Manar den Geburtsort des Vaters als einschränkend auf seine Auswahlmöglichkeiten wahrnimmt. Besonders auffällig dabei ist, dass sie die Aussage mit „obwohl“ anfängt, dann einschiebt, dass ihr Vater woanders geboren wurde, jedoch schon „seit sehr langem“ hier ist. Dies legt die Deutung nahe, dass der Vater in der Wahrnehmung der Jugendlichen wenige

Auswahlmöglichkeiten hat, „obwohl“ er schon so lange in Österreich ist. Die latente Sinnstruktur der Sequenz lässt sich wie folgt zuspitzen: Eine Person, die nicht in Österreich geboren ist, hat weniger „choices“ bzw. weniger „Wege zu gehn“ als eine Person, die in Österreich geboren wurde, unabhängig davon, wie lange die Person schon hier lebt.

Ein Handlungsmuster, das außerdem durch die Textstelle herausgearbeitet werden konnte, ist die Art und Weise, mit den Anforderungen von außen umzugehen. Auf den vorangegangenen Ärger („es nervt mich“) folgt eine Reflexion, die als Hineinversetzen in eine andere Person gedeutet werden kann, woraufhin retrospektiv ein Verständnis für den anderen formuliert wird. Im Zuge der Rekonstruktion wurde dieses Handlungsmuster als *reflexives Verständnis* gerahmt. Es entsteht die These, dass es durch die Ebene des reflexiven Verständnisses für die Person einfacher wird, in ihrer Handlungssphäre Kompromisse einzugehen, also in diesem Fall „viel zu machen“.

Die dritte und letzte Textsequenz aus Welle eins entstammt einer längeren narrativen Passage, in der die Jugendliche über Erfahrungen mit ihrer Familie und der Schule erzählt. Kurz vor dem Beginn der Sequenz spricht sie darüber, dass sie sehr organisiert und eine „weirde“ Person ist. Dann macht Manar eine kurze Pause von zwei Sekunden und fängt dann abrupt den folgenden Gedankengang an:

Fall 52, Welle eins, Textstelle drei:

*Das is bis jetzt mein Leben, ich weiß nicht was passiert es kann sein, dass ich mich änder
[Interviewer macht einen hohen Säufzer] kann sehr sein wird sicher passiern, kann sein, dass
ich wieder lange Haare bekomme (/) I don't know, ich weiß nicht was passiert. Ich kann (/) I
can't really see in the future believe it or not I really can't do it, so ich muss mal schauen was
passiert. Ich will einfach Abschluss mit guten Noten //mhm// äh Universität will ich
abschließen und das ist mein Ziel und dann will ich Ärztin werden, (F52, IW1, A. 42)*

In dieser Textsequenz sind zwei Vorstellungsebenen in Bezug auf das Leben der Interviewpartnerin protokolliert: *Unwissenheit* gegenüber dem weiteren Verlauf ihres Lebens und *Klarheit* über den gewünschten beruflichen Werdegang. Die einleitende Sinneinheit „das is bis jetzt mein Leben“ lässt sich als abschließende Zusammenfassung der bisherigen Beschreibung lesen und stellt einen erzählerischen Startpunkt für eine zukunftsgerichtete Aussage dar. Auf einer manifesten Ebene zeigt sich die anschließende Erzählung als ein Wechsel zwischen verschiedenen Perspektiven, welche den Zukunftsverlauf von Manar betreffen. Die Interviewte wechselt von einer Unwissenheit („ich weiß nicht, was passiert“), zu einer zögernden Aussage über die eigene Veränderung („kann sein“), wiederum zu einer bestimmten Aussage („wird sicher passiern“) und kehrt zu einer unsicheren Aussage über die Deutung ihrer Zukunft zurück („ich weiß nicht was passiert“). Auffällig ist, dass sich in ihren aneinandergereihten Gedanken über ihre Zukunft auch eine aktive Haltung gegenüber Veränderung wiederfindet, da die Person ausdrückt, dass sie sich „sicher“ verändern wird. Als Beispiel

für die sichere Veränderung zieht Manar ihre Haarlänge heran. Das legt nahe, dass sie über ihre Haarlänge eine aktive Entscheidung treffen kann, wohingegen andere Dinge in der Zukunft nicht von ihr beeinflussbar sind. Doch selbst über diese Entscheidung scheint sich die Jugendliche noch nicht sicher zu sein, da sie auf einer manifesten Ebene mit der nächsten Formulierung „I don't know“ wieder zu einer unklaren Position zurückführt. Durch die mehrmalige Betonung der Unwissenheit in Bezug auf die Zukunft und dem zwischenzeitlichen Versuch, die persönliche Veränderung zu deuten, zeigt sich auf einer latenten Ebene, dass sich die Person vor der Interviewerin unter einem Rechtfertigungsdruck sieht. Diese These wird durch die Formulierung „believe it or not I really can't do it“ verstärkt, da dies die Steigerungsform der Unsicherheit über die Zukunft darstellt. Sprachlich zeigt sich, dass die Interviewte die Gestaltung ihrer Zukunft selbst sehr beschäftigt und dass sie trotz ihrer rechtfertigenden Bemühungen gegenüber der Interviewerin keine eindeutige Aussage treffen kann. Der latente Rechtfertigungsdruck kann nicht nur auf einer individuellen Ebene gedeutet werden, sondern verweist auf ein allgemeines gesellschaftliches Handlungsproblem. In der stark strukturierten, selektiven Bildungs- und Berufslandschaft werden junge Menschen sehr früh (wie in diesem Beispiel mit 13 Jahren) mit einer Planungsanforderung konfrontiert. So wird in dieser Textstelle sichtbar, wie sich ein Druck aufbaut, den geplanten Weg ausformulieren zu können, um den wahrgenommenen Erwartungen von außen gerecht zu werden.

In weiterer Folge wird durch die abschließende Bemerkung „so ich muss mal schauen was passiert“ sichtbar, dass Manar ihre Schilderung nicht offenstehen lassen möchte, sondern eine Handlungsoption in Bezug auf die Positionierung zur Zukunftsgestaltung wählt. Da sie, wie mehrmals beschrieben, nicht genau weiß, was passieren wird, entscheidet sie sich dafür, eine *passiv-abwartende* Position einzunehmen.

Auffallend ist hier, dass in den nächsten Sinneinheiten die Erzählung auf die *gewünschte* Zukunft gelenkt („das ist mein Ziel“) und somit ein kontrastierender Blickwinkel auf *Zukunft* eingenommen wird und die passivere Position in den Hintergrund rückt. Anders als in den vorhergehenden Textausschnitten präsentiert sich Manar als ambitionierte, zielorientierte Akteurin ihrer Lebenswelt. Sie spezifiziert klar ihr Ausbildungsziel („Abschluss“, „Universität“), und merkt des Weiteren in Bezug auf ihren Berufswunsch an, dass sie gerne „Ärztin“ werden will. Die Detaillierung, dass Manar „mit guten Noten“ abschließen möchte, kann zwei Bedeutungen haben. Einerseits kann vermutet werden, was auch durch die Themenanalyse bestätigt werden kann, dass „gute Noten“ für Manar mit Anerkennung und Prestige verbunden und deshalb wünschenswert sind. Andererseits könnten die guten Noten auch eine Funktion während des weiteren Ausbildungswegs erfüllen.

Die Bestimmtheit, mit der die Interviewpartnerin über ihren Ausbildungs- und Berufswunsch spricht, hebt sich vom restlichen Teil der Textstelle stark ab. Das zentrale Charakteristikum des analysierten Textausschnitts scheint die Unterscheidung zwischen *Können* und *Wollen* zu sein. Obwohl

die Interviewte klare Aspirationen für ihren zukünftigen Weg hegt, scheint sie kontrastierend dazu sehr unsicher darüber, wie sich ihre Lebenswelt zukünftig verändern wird, und sieht sich selbst in einer eher passiven Position. Anders ausgedrückt steht die *Unwissenheit* über die kommenden Geschehnisse einer *Klarheit* über das gewünschte Szenario gegenüber und spiegelt damit das Spannungsfeld zwischen Struktur, Aktion und Vorstellung wider, in dem sich die Jugendliche befindet.

Zusammenfassende Analyse in Bezug auf die Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums:

In der folgenden Passage werden die oben ausformulierten Rekonstruktionen des ersten Interviews mit Manar erstmals an die Forschungsfrage nach der *Gestaltung* des subjektiven Möglichkeitsraums rückgebunden. Es wird somit die Frage gestellt, wie die herausgearbeiteten Handlungs- und Deutungsmuster auf den Möglichkeitsraum wirken.

In der ersten Textstelle spricht Manar über ihren schulischen Werdegang und reflektiert ihre vergangenen Bildungswegentscheidungen. Wie aufgezeigt werden konnte, stellt der vergangene Übergang von der Volksschule in die Neue Mittelschule ein Spannungsfeld dar. Die Jugendliche navigiert zwischen Entscheidungsfreiheit und normativen Vorstellungen über den eigenen Bildungsverlauf. Retrospektiv deutet die Interviewpartnerin die gemeinsam mit den Eltern getroffene Entscheidung, auf die NMS zu gehen, als eine „falsche Entscheidung“, da es nun schwerer sei, das Ziel, ins Gymnasium zu kommen, zu erreichen. Die „falsche“ Abzweigung am Bildungsweg kann als eine wahrgenommene Verkleinerung des subjektiven Möglichkeitsraums gedeutet werden, wobei die Schuld für die „falsche Entscheidung“ individualisiert wahrgenommen wird. Wichtig ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die vergangene Bildungswegentscheidung von Manar dazu führt, dass ihr Ziel, ins Gymnasium zu kommen, durch den Besuch einer NMS als weniger *möglich* gedeutet wird. Bezüglich der Bildungslaufbahn lässt sich formulieren, dass fortschreitende Entscheidungen mit einer Einschränkung von Wahloptionen einhergehen, das heißt, der beschreibbare Bildungsweg immer weiter eingeschränkt wirkt bzw. ist.

Anschließend daran wurde in Stelle zwei deutlich, dass nicht nur die Entscheidungen selbst einen Einfluss auf die darauffolgenden wahrgenommenen und tatsächlichen Entscheidungsoptionen („choices“) haben, sondern auch der Ort, an dem eine Person geboren wurde, eine Rolle spielt. Die Rekonstruktion von Textstelle zwei legt nahe, dass ein Faktor, der die Größe des Möglichkeitsraums mitbestimmt, der Geburtsort einer Person ist. Im Fall von Manar ist ihr subjektiver Möglichkeitsraum größer als der ihres Vaters, der zwar schon lange in Österreich lebt, aber nicht hier geboren wurde. In dieser Auslegung findet sich inhärent eine Diskriminierungsstruktur wieder, welche die Person anhand des Lebens ihres Vaters darstellt. Als Konsequenz für die eigene Lebenswelt und sich aus ihrem *reflexiven Verständnis* ergebend, legt die Interviewpartnerin die hohen Ansprüche ihres Vaters so aus, dass sie ihren Möglichkeitsraum so gut ausnutzen soll wie möglich.

In der dritten rekonstruierten Textstelle spricht die Jugendliche über ihre Zukunftsvorstellungen und ihren Berufswunsch. In der Analyse wurde bereits der Unterschied zwischen Manars Unsicherheit darüber, was in ihrem zukünftigen Leben passieren *kann* und der Klarheit darüber, dass sie Ärztin werden *will*, herausgearbeitet. Da die Interviewpartnerin ihr berufliches Ziel klar ausformulieren kann, wird sichtbar, dass sie es als *möglich* betrachtet, Ärztin zu werden. Das heißt, dass der Berufswunsch Ärztin in ihrem subjektiven Möglichkeitsraum angelegt ist. Trotz des klaren Ziels der Interviewten lässt sich eine Ambivalenz im subjektivem Möglichkeitsraum der Person erkennen, da ein Unwissen darüber, was tatsächlich in der Zukunft eintreten wird, vorherrscht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl Bildungswegentscheidungen als auch sozialstrukturelle Merkmale, wie der Geburtsort, die wahrgenommene Größe des Möglichkeitsraums beeinflussen können. Zusätzlich wurde beim Versuch der Interviewpartnerin, eine Prognose zu geben, ein ambivalentes Verhältnis zwischen Wunsch und tatsächlicher Zukunftsvorstellung deutlich. Selbst wenn der subjektive Möglichkeitsraum klar ausdifferenziert ist, bleibt eine Unsicherheit bezüglich des tatsächlichen Verlaufs der Zukunft zurück.

5.1.2 Interview Welle zwei – „*sie hat dann gesagt wie lange lebst du schon in Österreich*“

Für die Analyse des Interviews aus Welle zwei wurden ebenfalls drei Textausschnitte ausgewählt. Das zweite Gespräch fand Mitte Dezember 2017, ein dreiviertel Jahr nach dem ersten Interview statt und dauerte knapp über eineinhalb Stunden. Anders als im Jahr davor fand das Interview in den Büroräumlichkeiten des Instituts für Soziologie der Universität Wien statt und wurde von einer anderen Interviewerin geführt. Manar ist zum Zeitpunkt des zweiten Interviews 14 Jahre alt. Sie hat einige Monate zuvor auf ein Realgymnasium im 21. Wiener Gemeindebezirk gewechselt, wo sie den musisch-kreativen Zweig besucht. Ihr gefällt die neue Schule sehr gut, sie fühlt sich mehr gefordert als an ihrer alten Schule, manchmal sogar überfordert. Manar erwähnt ebenfalls, dass es einige Zeit gedauert hat, sich auf alles Neue einzustellen, und sie sehr bemüht ist, bis zum Abschluss keine Klasse wiederholen zu müssen (F52, IM2, S. 3). Ihr oberstes Ziel ist es nach wie vor, die Schule zu schaffen, auf einer Universität in Dubai oder Amerika zu studieren und Ärztin zu werden. In ihrer Freizeit, so erzählt die Jugendliche, geht sie fast jeden Samstag mit einer Freundin in die Bibliothek lernen, da es dort ruhiger ist als bei ihr zu Hause. Bezüglich ihrer Familie erzählt Manar, dass ihre Mutter aufgrund ihres Tortengeschäfts nach wie vor einige Wochen am Stück in Bagdad verbringt und sich ihr Vater währenddessen um sie und ihre Geschwister kümmert.

Die erste Textstelle entstammt der achtminütigen Einstiegserzählung der Interviewpartnerin, welche auf die narrative Einstiegsfrage der Interviewerin erfolgt, was letztes Jahr „so alles war“ (F52, IW2, A. 17).

Fall 52, Welle zwei, Textstelle eins:

Es ist so, weil ich komm ja (/) da ich aus einer Mittelschule komm, hab ich ich (/) ich sags so, dass ich ich bemühe mich, mehr als die anderen Kinder, weil die kennen sich schon aus, die wissen wie die Lehrer benoten und alles. Nur ich halt nicht, ich bin jetzt seit ein paar Monaten hier und es is so, dass (/) Leute wundern (/) also Kindern wundern sich, dass ich aus einer Mittelschule bin, weil ich (/) also da ich so gute Noten hab in dieser Schule jetzt und naja sie (/) es is immer so ur komisch, wenn ich was Richtiges sag so was. (lacht) Naja aber jetzt haben sie sich dran gewohnt glaub ich mal, aber trotzdem is es komisch wenn ich mehrere Male aufzeige in der Stunde und wenn sie sagen so warum? (lacht) (F52, IW2, A. 18)

Die vorliegende Textstelle fasst das Erleben der ersten Monate an einer neuen Bildungsinstitution – einem privaten Realgymnasium – zusammen. Zu Beginn der Sequenz legt die Interviewpartnerin ihre Andersartigkeit im Kontrast zu den „anderen Kindern“ an, indem sie darauf verweist, dass sie „aus einer Mittelschule kommt“. Die mehrmalige Neuformulierung des Gesagten deutet darauf hin, dass es für die Jugendliche nicht leicht ist, ihre Position in der neuen Schule anzusprechen. Die Interviewpartnerin setzt die Abgrenzung zu ihren Klassenkolleg*innen weiter fort, indem sie anmerkt, dass sie sich mehr bemüht bzw. mehr bemühen *muss*, um mithalten zu können. Manar nimmt somit wahr, dass sie einen Wissensnachteil gegenüber den anderen hat, wobei sie das Wissen über die institutionellen Vorgehensweisen (Benotungen der Lehrer*innen) hervorhebt. Diese Rahmung des Aufholbedarfs legt nahe, dass sie institutionelles Wissen als zentral für ihren Schulerfolg wahrnimmt. Durch die Formulierung „nur ich halt nicht“ wird die Trennlinie zwischen ihr und den „anderen Kindern“ noch deutlicher gezogen und es lässt sich eine Unzufriedenheit seitens der Interviewten mit der Situation vermuten.

Manar merkt des Weiteren an, dass sie sich immer noch nicht gleichgestellt mit ihren Klassenkolleg*innen fühlt, obwohl sie schon „seit ein paar Monaten“ in der neuen Klasse ist und „sehr gute Noten“ schreibt. Diese ungleiche Stellung wird von der Interviewpartnerin dadurch zum Ausdruck gebracht, dass sie mehrmals darauf verweist, dass ihre Kolleg*innen sich über ihren Schulerfolg „wundern“ und es „komisch“ ist, wenn sie etwas Richtiges sagt. Anhand der Verwunderung der anderen Kinder über Manars Verhalten und Erfolg wird auf einer latenten Ebene sichtbar, dass spezifische Zuschreibungen an eine Person, die aus einer Mittelschule aufs Gymnasium wechselt, bestehen. Es wird erwartet, dass jemand aus einer Mittelschule nichts „Richtiges“ weiß, nicht „aufzeigt“, und keine „so gute Noten“ schreibt. Fazit: Manars *Habitus*, der sich durch Ehrgeiz, Mitarbeit und Wissbegier auszeichnet, bricht mit dem Bild, das ihre Klassenkolleg*innen von einer Schülerin aus einer Mittelschule haben. Dies führt zur These, dass kollektiv geteilte Vorstellungen darüber existieren, wie Schüler*innen aus der Neuen Mittelschule sich verhalten und welchen Schulerfolg sie haben. Nur

so lässt sich verstehen, wie sich dieser kollektive Bewertungsrahmen über die Mittelschule auf Manars institutionelle Zugehörigkeit und ihren Schulalltag auswirkt.

Das zentrale Charakteristikum der Textstelle scheint demnach zu sein, dass die wahrgenommene Andersartigkeit auch bei Schulerfolg der Interviewten bestehen bleibt, da sie aufgrund ihrer Bildungsbiographie anders behandelt wird. Obwohl Manar nach Abschluss der Mittelschule ihren Wunsch, auf ein Gymnasium zu wechseln, erfüllen kann und einen erfolgreichen Bildungsübergang abgeschlossen hat, haftet ihr vergangene Bildungsverlauf („ich komme aus einer Mittelschule“) auch nach dem Übergang an. Die Jugendliche wird aufgrund ihres Bildungswegs bewertet und eingeordnet. Gleichzeitig konnte durch die Rekonstruktion der Formulierung „Bemühung“ gezeigt werden, dass die Person sich selbst in einer *Außenseiterinposition* wahrnimmt. Sie merkt an, dass sie sich mehr anstrengen muss, da sie aus einer anderen Schule gewechselt ist und sich nun die neuen Regeln, Normen und Wissensvorräte erst aneignen muss. Darüber hinaus zeigt die Stelle, dass die Person mit ihrer *Bemühung* in einem Zwiespalt steht: Die institutionellen Anforderungen der Schule (schreib gute Noten, melde dich oft) stehen den Erwartungen der Klassenkolleg*innen (melde dich nicht oft, das ist komisch) gegenüber.

Die zweite Textstelle entstammt der Mitte des Gesprächs und ist eine Antwort auf die Frage, welche Dinge Manar mit ihren Eltern bespricht.

Fall 52, Welle zwei, Textstelle zwei:

Also wenns mich etwas an der Schule nervt, dann kann ichs auch mein Vater sagen also //mhm// also es er würde halt ahn irgendwas machen aber das sag ich ihm auch ja er solls einfach nicht sagen zum Beispiel das mit der Lehrerin wegen dem wie lange du schon in Österreich bist ich habs ihm gesagt und er war sehr wütend. Ich habe ihm gesagt sags ihr nicht rede nicht weil ich brauche jetzt kein schlechtes Verhältnis mit der Lehrerin oder so deswegen ja aber sonst es ist also depends was wir so reden ja. (F52, IW2, A. 126)

Die folgende Sequenz bildet die protokollierte, prozesshafte Auseinandersetzung mit Manars Rassismuserfahrung und ihrem Umgang damit ab. Als Antwort auf die Frage, über welche Dinge sie mit ihrem Vater spricht, reflektiert die Interviewperson darüber, ob und unter welchen Umständen sie ihrem Vater etwas darüber erzählen würde, wenn sie etwas „an der Schule nervt“. In der Realisierung scheint diese Reflexion zwei Bedeutungen zu haben. Zum einen zeigt sich, dass es Dinge „an der Schule“ gibt, die von Manar als nervig wahrgenommen werden. Zum anderen ist es auffällig, dass die Formulierung „an der Schule“ und nicht *in der Schule* gewählt wird. Diese Wortwahl legt die Lesart nahe, dass es etwas *an* der Institution selbst, an der Struktur ist, was Manar nervt und nicht etwas, das sie *in* der Schule erlebt hat. Darüber hinaus deutet die Formulierung „wenn mich etwas an der Schule nervt“ darauf hin, dass es schon öfter passiert ist. Es kommt dadurch zum Ausdruck, dass es sich um

eine verdichtete Erfahrung handelt und die Jugendliche bereits über ihre Handlungsstrategien reflektiert hat.

Es finden sich zwei widersprechende Handlungsmuster in der Erzählung der Jugendlichen, die auch auf einen Rollenkonflikt hindeuten. Einerseits stellt Manars Vater eine Vertrauensperson in ihrem Leben dar und sie möchte ihm davon erzählen, wenn sie „an der Schule“ etwas nervt. Als Grund für das Teilen der Erfahrungen kann *Entlastung* und *Anerkennung* angenommen werden. Andererseits drückt die Formulierung „kann ichs auch mein Vater sagen“ aus, dass die Jugendliche zwar mit ihm reden *kann*, dies aber nicht zwangsläufig tut. Die Zurückhaltung, mit ihrem Vater zu sprechen, kann auf Manars Befürchtung, dass er „irgendwas macht“, zurückgeführt werden. Um diese Befürchtung durch eine ihrer vergangenen Erfahrungen zu legitimieren, erwähnt die Jugendliche eine Situation, in der sie ihrem Vater über eine Rassismuserfahrung erzählt hat. In Bezug auf die angesprochene Situation ist es wichtig zu erwähnen, dass die Frage der Lehrerin „Wie lange bist du schon in Österreich?“ im Anschluss auf eine negativ beurteilte Deutschschularbeit Manars gestellt wurde. Das legt nahe, dass die Lehrerin ihre negative Note auf die Herkunft der Jugendlichen bezieht und dies eine stereotypische Annahme der Lehrperson bezüglich Manars Sprachkenntnis sichtbar macht. Zusätzlich kann die Formulierung, wie lange jemand schon in Österreich ist, als *othering* gelesen werden, da sie die Zugehörigkeit von Manar zur österreichischen Mehrheitsgesellschaft und ihre Staatsbürgerschaft in Frage stellt.

Im weiteren Verlauf der Sequenz merkt Manar an, dass ihr Vater „sehr wütend“ geworden ist, als sie ihm von der oben beschriebenen Situation mit ihrer Lehrerin erzählt. Es wird sichtbar, dass jenes „irgendwas machen“ dafür steht, dass ihr Vater gerne mit der Lehrerin über deren Verhalten gesprochen hätte, was die Interviewpartnerin aber nicht will. Erst durch die Formulierung „ich brauche jetzt kein schlechtes Verhältnis“ wird sichtbar, warum Manar sich gegen eine konfrontative Reaktion des Vaters positioniert. Sie befürchtet eine potentielle Verschlechterung des Verhältnisses zu ihrer Lehrerin, wenn ihr Vater seiner Wut in einem Gespräch Raum gibt. Deshalb bittet sie ihren Vater „nicht zu reden“, um das Verhältnis mit ihrer Lehrerin nicht zu verschlechtern.

An dieser Stelle können nun die zwei widersprüchlichen Handlungsmuster konkretisiert werden. Einerseits verweist die erzählte Situation darauf, dass Manar gerne mit ihrem Vater besprechen will, wenn sie in der Schule von ihrer Lehrerin diskriminiert wird. Sie befindet sich an diesem Punkt in der Rolle der *Tochter* und man kann vermuten, dass sie sich Entlastung und Unterstützung wünscht. Gleichzeitig hat sie Angst, ihr Verhältnis zu ihrer Lehrerin zu verschlechtern. In der Rolle der *Schülerin* wird ihr bewusst, dass ihre Lehrerin sich in einer Machtposition befindet. Obwohl sie eine diskriminierende Behandlung erfahren hat, muss Manar bereits die zukünftige Beurteilung ihrer Lehrerin mitbedenken. Das führt zur These, dass auf einer strukturellen Ebene nicht allein die *Leistung* von Schüler*innen zählt, sondern auch das *Verhältnis* zwischen Schüler*innen und

Lehrer*innen in die Beurteilung einfließt. Nur so lässt sich verstehen, warum Manar bei der Entscheidung, ihrem Vater über den strukturellen Rassismus, den sie zu spüren bekommt, zu erzählen, nicht nur die Konsequenzen bedenkt, die daraus für sie als *Tochter* resultieren, sondern auch für sie als *Schülerin*.

Wie bereits weiter oben diskutiert, zeigt sich anhand der Wortwahl der Jugendlichen, dass eine solche Situation wahrscheinlich nicht das erste Mal passiert ist. Die hier rekonstruierte Stelle lässt sich wie folgt zuspitzen: Es handelt sich aufgrund der verdichteten Erfahrung und dem Machtverhältnis zwischen Lehrerin und Schülerin um strukturellen Rassismus. Sowohl die Erfahrung der Diskriminierung als auch deren Verarbeitung liegt bei Manar, wobei sich in der Handlungsoption, ein Gespräch mit dem Vater zu suchen, der Wunsch nach Anerkennung und Unterstützung vermuten lässt.

Die letzte Textstelle, die aus dem zweiten Interview ausgewählt wurde, entstammt einem Interviewteil, der sich um *Verliebtsein* dreht. Nachdem die Interviewpartnerin erklärt, dass sie sich dafür gerade gar nicht interessiert und nur die Burschen in der Sportklasse schön sind, hakt die Interviewerin erneut nach (F52, IW2, A. 177-187). Schließlich antwortet Manar Folgendes:

Fall 52, Welle zwei, Sequenz drei:

Es is lustig, keiner interessiert mich (/) interessiert sich für mich im Gegenteil, ich also mich interessiert eh auch nicht (//) also es ist ja keine Ahnung warum du hast kurze Haare siehst aus wie ein Junge oh mein Gott das is oh //ohje// einer der schlimmsten Sachen die ich je gehört habe du bist ein Junge oh mein Gott, und ich so nein nein nur weil ich kurze Haare habe heißt es nicht dass ich ein Junge bin falls das weißt wir sind im 21. Jahrhundert (F52, IW2, A. 188)

Im ersten Teil der Sequenz beschreibt die Interviewte in Bezug auf das Verliebtsein einerseits das Desinteresse anderer ihr gegenüber und andererseits ihr eigenes Desinteresse, welches sie sogar doppelt betont. Durch die Einleitung „es ist lustig“ scheint sie zu versuchen, die starke Aussage „keiner interessiert mich/für mich“ auflockern zu wollen, obwohl diese Formulierung eher darauf hindeutet, dass es ihr unangenehm ist. Sie unterbricht diesen Gedankengang dann abrupt und merkt an, dass sie „keine Ahnung“ hat, warum dieses Desinteresse besteht.

Anschließend beginnt Manar eine Erzählung über eine stereotype Zuschreibung eines*r Klassenkolleg*in, welche sich auf einer manifesten Ebene auf ihre Haarlänge und ihre daraus abgeleitete Geschlechtsidentität bezieht. Aufgrund ihrer kurzen Haare wird Manar von der anderen Person als „Junge“ gelesen, was auf einer latenten Ebene deren internalisierte Norm, dass alle Mädchen lange Haare haben, sichtbar macht. Es wird darüber hinaus deutlich, dass Manar die Aussage „du siehst aus wie ein Junge“ sprachlich zu „du bist ein Junge“ umdeutet. Dies führt zur These, dass als männlich *gelesen* werden dazu führt, dass man in den Augen anderer männlich *ist*. Anders

ausgedrückt: Die Wahrnehmung der Geschlechtsidentität, die im Rahmen der kollektiven Geschlechternormen analysiert werden muss, hängt stark mit der Konstruktion von Geschlechtsidentität an sich zusammen. Die Positionierung außerhalb kollektiv internalisierter Normen (Mädchen haben lange Haare) hat die veränderte Wahrnehmung des sozial konstruierten Geschlechts von Manar zu Folge. Die Interviewpartnerin befindet sich außerhalb der Norm und muss sich deshalb (re)positionieren. Aufgrund der Formulierungen „oh Gott“ und „einer der schlimmsten Sachen“ wird klar, wie unangenehm es der sprechenden Person ist, anders wahrgenommen zu werden, als sie sich selbst sieht.

Im weiteren Verlauf der Sequenz zeigt sich, welche Handlungsstrategie Manar als Reaktion auf die verletzende Aussage wählt. Hierbei ist besonders die Darstellung ihrer *agency* im Kontrast zu ihrer zuvor beschriebenen schockierten reaktiven Haltung auffallend. Die angewandte Handlungsstrategie der Person kann als *konfrontative* Strategie bezeichnet werden. Manar konfrontiert ihr Gegenüber damit, dass die stereotypische Aussage, die sie*er gemacht hat, nicht zeitgemäß ist und dass die Normen bzw. möglichen Ausdrucksweisen von weiblicher Geschlechtsidentität sich verändert haben und im „21. Jahrhundert“ anders aussehen. Die Aussage, dass sie „nur“, weil sie kurze Haare hat, zur heutigen Zeit nicht gleich ein Junge ist, kann die Interviewte deshalb realisieren, weil sie auf veränderte kollektive Normvorstellungen verweisen kann. Dies führt zur These, dass in Manars Vorstellung nicht mehr alle Menschen in der Gesellschaft die *alten* Normvorstellungen über Geschlechtsidentität (Mädchen haben keine kurzen Haare) teilen.

Insgesamt werden durch diese protokollierte Auseinandersetzung normative Konfliktlinien sichtbar. Das legt nahe, dass das Konfliktpotential innerhalb einer Gesellschaft steigt, wenn der Wandel von (kollektiven) Normvorstellungen über die Zeit (hier 20. gegenüber 21. Jahrhundert) nicht von allen Gesellschaftsmitglieder geteilt bzw. akzeptiert wird.

Zusammenfassende Analyse in Bezug auf die Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums:

Im Folgenden wird gefragt, was die Analyseergebnisse von Welle zwei über die Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums von Manar aussagen können.

In Textstelle eins konnte aufgezeigt werden, dass Manars bisheriger Bildungsweg („ich komme aus einer Mittelschule“) selbst einige Monaten nach dem Übergang ins Gymnasium an ihr haftet. Ein Unterschied, den die Jugendliche hervorhebt, ist der institutionelle Wissensvorteil, den „die anderen Kinder“ durch ihre teils mehrjährige Erfahrung im Gymnasium besitzen. Die gewählte Handlungsstrategie, diesen Wissensnachteil durch *Bemühung* auszugleichen, macht deutlich, dass Manar ihren subjektiven Möglichkeitsraum als eingeschränkt gegenüber dem der anderen Klassenkolleg*innen wahrnimmt. Das legt nahe, dass Manar ihre Bildungslaufbahn, nämlich auf einer Neuen Mittelschule gewesen zu sein, als einen Nachteil wahrnimmt. Im weiteren Verlauf der Stelle

zeigt sich, dass die Kompensationsleistungen der Interviewpartnerin (u.a. Mitarbeit, aufzeigen, etc.) dazu führen, dass sie „sehr gute Noten“ hat. In Bezug auf ihren subjektiven Möglichkeitsraum zeigt sich eine erfolgreiche Navigation durch die neue institutionelle Struktur.

Anhand der Reaktion der Klassenkolleg*innen auf Manars Schulerfolg lässt sich eine weitere These zum Möglichkeitsraum formulieren: Aus dem im Gymnasium verankerten Bewertungshorizont heraus haben die Schulkolleg*innen Erwartungen an den Möglichkeitsraum von Manar. Da sie aus einer Mittelschule kommt, können sich die anderen Kinder nicht vorstellen, dass sie im Gymnasium erfolgreich ist. Obwohl Manar gute Noten schreibt, wird ihr durch die Reaktion ihrer Kolleg*innen mitgeteilt, dass sie noch immer nicht mit ihnen gleichgestellt ist. Somit kann die Interviewpartnerin ihre Andersartigkeit trotz ihrer Bemühungen nicht ausgleichen, da sie weiterhin aufgrund ihrer Bildungslaufbahn beurteilt wird.

In Textstelle zwei wurde der Umgang von Manar mit einer strukturellen Rassismuserfahrung analysiert. Wissend, dass die Lehrerin sich ihr gegenüber in einer Machtposition befindet, bittet Manar ihren Vater, „nicht zu reden“, um ihren Möglichkeitsraum in Bezug auf ihren Schulerfolg vor einer antizipierten Verkleinerung zu schützen. Aufgrund dieser Handlungsstrategie zeigt sich jedoch, dass der subjektive Möglichkeitsraum von Manar bereits eingeschränkt ist, da sie, in Bezug auf die Kommunikation mit ihrer Lehrerin, weniger Handlungsspielraum zur Verfügung hat. Die Interviewte ist sich bewusst, dass für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn nicht nur ihre *Leistung* zählt, sondern auch das *Verhältnis* zu ihren Lehrer*innen ausschlaggebend ist, welches von Machtstrukturen geprägt ist. Manar verfügt demnach über ein hohes Navigationskapital, da sie trotz institutioneller Diskriminierungserfahrungen, Strategien entwickelt hat, einen guten Schulerfolg aufrechtzuerhalten (Yosso 2005).

Ähnlich wie in Textstelle zwei wird in Textstelle drei eine Diskriminierungserfahrung von der Interviewpartnerin thematisiert. Wie bereits oben herausgearbeitet, stört und verletzt die Interviewte die Zuschreibung ihrer Klassenkollegin bzw. ihres Kollegen sehr. Anders als in der Situation mit ihrer Lehrerin wählt Manar jedoch eine *konfrontative* Handlungsstrategie als Reaktion auf die stereotypische Aussage über ihre Geschlechtsidentität. Die Wahl dieser Handlungsoption zeigt erstens, dass Manar die Deutungsmacht über ihre Geschlechtsidentität zurückerlangen möchte und, im Gegensatz zur Konfliktsituation mit ihrer Lehrerin, keine Einschränkung ihres subjektiven Möglichkeitsraums fürchtet. Zweitens verweist die konfrontative Reaktion darauf, dass die Interviewpartnerin über eine hohe Ausstattung an Widerstandskapital verfügt.

Schließlich verweist die Formulierung „falls das weißt wir sind im 21. Jahrhundert“ darauf, dass in der Wahrnehmung der Jugendlichen die Erweiterung der Optionen von *doing gender* bereits im objektiven Möglichkeitsraum der Mehrheitsgesellschaft des 21. Jahrhunderts angelegt wäre. Das bedeutet also, dass gesellschaftliche Normveränderungen die Gestaltung des (kollektiven) objektiven

Möglichkeitsraum verändern und dadurch auch in Wechselwirkung auf den subjektiven Möglichkeitsraum von Individuen einen Einfluss haben.

Die Analyse über die Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums konnte aufzeigen, dass die Bildungsbiographie der Interviewten einen Einfluss auf ihre eigenen Erwartungen und die ihrer Klassenkolleg*innen auf ihre wahrgenommenen Erfolgchancen hat. Darüber hinaus wurde deutlich, dass das in institutioneller Diskriminierung inhärente Machtungleichgewicht zwischen Lehrerin und Schülerin die wahrgenommenen Handlungsoptionen, die im subjektiven Möglichkeitsraum angelegt sind, beeinflusst. Außerdem konnte die Wechselwirkung zwischen Struktur (objektiver Möglichkeitsraum) und Individuum (subjektiver Möglichkeitsraum) aufgezeigt werden. Ein weiteres Ergebnis stellt die Ausstattung der Jugendlichen mit Navigations- und Widerstandskapital dar.

5.1.3 Interview Welle drei – „Medizin halt. Wenn nicht halt, dann wirts halt was anderes“

Die Analyse des vorliegenden Interviews aus Welle drei stellt das abschließende Interview des ersten Falls dar. Das Interview fand Anfang Februar 2019 statt und dauerte zweieinhalb Stunden. Die Interviewrahmenbedingungen gleichen denen des Jahres davor: Das Interview wurde von der gleichen Interviewerin geführt und fand ebenfalls in den Büroräumlichkeiten des Instituts für Soziologie der Universität Wien statt.

Manar ist zum Zeitpunkt des Interviews 15 Jahre und 10 Monate alt. Sie besucht im zweiten Jahr ein Gymnasium im 21. Wiener Gemeindebezirk und wohnt nach wie vor mit ihren Eltern und ihren zwei Schwestern in einer Siedlung im 22. Bezirk. Die zentralen Themen des dritten Interviews sind der Tod Manars bester Freundin Yara, die Beziehungskrise ihrer Eltern, die fast in einer Scheidung endet, sowie der Herzinfarkt ihres Vaters. Manar erzählt darüber hinaus über ihre sexuelle Orientierung, ihre Freundschaften und über ihre Freizeit. Die Interviewpartnerin hat in der Schule viel zu tun und empfindet das Gymnasium als „einfach anstrengend“ (F52, IW3, A. 53). Sie ist jedoch „zuversichtlich“ (F52, IM3, S. 4), möchte nach wie vor Ärztin werden und weiß aber noch nicht, wo sie studieren wird.

Wie für die ersten zwei Interviews wurden für die nachfolgende Analyse drei Textstellen herangezogen. Die erste Textsequenz entstammt aus dem rund vierminütigen narrativen Gesprächseinstieg.

Fall 52, Welle drei, Textstelle eins:

*Ja, so anstrengend und (atmet aus) hab's nicht gemocht (wird leise) //mhm// und in (--)
Februar so Ende Februar ist meine beste Freundin an Krebs gestorben, was jetzt nicht so (-)
das beste Jahr war //mhm// deswegen dachte ich mir schon so ok Februar tsss (-) gut nicht
so das beste Jahre (lacht) //mhm// und das war dann halt (-) scheiße (lacht) //ja// so Februar
März war auch so, ja (-) dann weiter (--)
da hatte ich Geburtstag im April, was ein bisschen*

langweilig war, weil ich hab nichts gemacht (lacht) //mhm// normalerweise mache ichs m(/ mit ihr was aber (schnalzt mit der Zunge) //mhm// nicht da (lacht) //mhm// dann (-) was ist dann passiert? Ah, dann ist es noch schlechter geworden. Meine Eltern haben sich fast geschieden. Es war wirklich das beste Halbjahr meines Lebens (lacht) (F52, IW3, A. 21)

In der Sequenz erzählt die Interviewte davon, was im letzten Jahr passiert ist. Gleich zu Beginn merkt Manar an, dass es ein sehr „anstrengendes“ Jahr für sie gewesen ist. Die verbale Kommunikation wird durch ein nonverbales Ausatmen unterstrichen, was ebenfalls als Deutlichmachung der Anstrengung gelesen werden kann. Weiters fügt sie an, dass eine für sie sehr wichtige Person, ihre beste Freundin Yara, vor einem Jahr im Februar an Krebs gestorben ist. Bevor Manar der Interviewer*in davon erzählt, wird sie leiser, was darauf hindeuten kann, dass es für sie nicht so einfach ist, darüber zu sprechen. Wie schwer der Tod der besten Freundin für Manar ist, kann an mehreren Stellen der Sequenz rekonstruiert werden. Mehrmals betont die Interviewte, dass es kein gutes, „nicht so das beste Jahr“ gewesen ist. Die Abwertung des vergangenen Jahrs setzt sich sprachlich fort, als Manar anmerkt, dass es „dann halt (-) scheiße“ war. Das anschließende Lachen deutet auf die Intention der Jugendlichen hin, über die Schwere des Gesagten *hinwegzulachen*. Diese These wird weiter unten noch ausführlicher behandelt.

Im Verlauf der Sequenz handelt Manar das vergangene Jahr weiter ab, wobei das Gesagte mehr einer Aufzählung ähnelt als einer Erzählung. Anders als in den Erzähleinstiegen der Vorjahre wirkt es so, als würde die Interviewpartnerin die Erzählung über das letzte Jahr möglichst schnell hinter sich bringen wollen. Über ihren Geburtstag im April spricht Manar jedoch etwas ausführlicher. Obwohl die Person in der protokollierten Sequenz nicht direkt darauf eingeht, wie sich der Tod ihrer Freundin auf ihr Leben ausgewirkt hat, kann anhand der Erzählung über ihren Geburtstag eine solche Veränderung rekonstruiert werden. Manar merkt an, dass ihr Geburtstag dieses Jahr „langweilig“ war, da sie nichts unternommen hat, denn „normalerweise“ würde sie etwas mit ihrer besten Freundin Yara unternehmen, die aber nicht mehr da ist. In der Realisierung der Aussage zeigt sich, dass sich die Lebensnormalität der Person verändert hat, da ihre beste Freundin gestorben ist. Das legt nahe, dass sich dies in verschiedenen Sphären ihres Lebens auswirkt und am Beispiel einer gemeinsamen Geburtstagstradition expliziert werden kann. Die Handlungsoption, die von Manar gewählt wird, ist nicht; etwas Alternatives zu unternehmen, sondern gar nichts an ihrem Geburtstag zu machen. Dadurch wird die Lücke, die der Tod ihrer Freundin hinterlassen hat, noch deutlicher.

Durch die anschließende Formulierung „dann ist es noch schlechter geworden“ lässt sich verstehen, dass es weitere negative Erlebnisse für Manar gab, welche die Gesamtwahrnehmung des Jahres weiter verschlechtern haben. Es lässt sich die These formulieren, dass es für die Interviewte sehr belastend war, als sich ihre Eltern fast scheiden ließen und die Beziehungskrise ihrer Eltern somit einen Einfluss auf die Lebenswelt der Jugendlichen hatte.

Auf einer latenten Ebene wird in den Formulierungen über das vergangene Jahr ein Muster deutlich, dass als Bewältigungsstrategie dieser schwierigen Ereignisse zu dienen scheint. Manars Aussagen sind teilweise von Abwehrimpulsen geprägt, was besonders an den Stellen sichtbar wird, an denen sie lacht. Die These des *Hinweglachsens*, d.h. die Verwendung von Humor im Umgang mit emotional schwierigen Situationen, spitzt sich sequentiell immer weiter zu und erreicht in der Formulierung „es war wirklich das beste Halbjahr meines Lebens“ den Höhepunkt.

Zusammenfassend wurde in der hier rekonstruierten Sequenz einerseits aufgezeigt, dass sich die Lebensnormalität der Interviewpartnerin durch den Tod ihrer besten Freundin stark verändert hat. Andererseits konnte anhand der Analyse sichtbar gemacht werden, dass die Bewältigungsstrategie des *Hinweglachsens* einen Bestandteil in Manars Verarbeitung des letzten Jahres darstellt.

Die zweite Textstelle entstammt einer narrativen Sequenz des Interviews, in der Manar über eine Diskussion mit ihren Eltern über die Option eines Samstagsjobs erzählt. Ihre Eltern positionieren sich jedoch klar gegen Manars Wunsch und wollen nicht, dass sie neben der Schule arbeitet. Die Interviewpartnerin fügt Folgendes an:

Fall 52, Welle drei, Textstelle zwei:

ja also mir sagt er immer ich soll noch nicht arbeiten gehen, aber meiner Schwester (/) sie hat gerade also sie ist gerade mit der Uni fertig geworden Civil Engineering und er so such dir eine Arbeit, die ganze Zeit er sagt das. Immer wenn wir uns sehen sie so er so ja ich schick dir das und ich schick dir das wegen der Arbeit. Er kümmert sich eigentlich sehr, aber ich und meine Schwester auch so ok, ok ich kanns alleine machen. Aber ist schon nice, weil er hat ihr auch so ein ähm Internship geholt, aber sie muss einfach nur noch nach Wien kommen. (F52, IW3, A. 27)

Das erste, was bei dieser Sequenz ins Auge fällt ist, dass es sich um bereits mehrmals erlebte Situationen handelt, was durch die Formulierungen „immer“ und „die ganze Zeit“ deutlich wird. Diese verdichtete Erfahrung bezieht sich in der protokollierten Textstelle auf die Kommunikation des Vaters mit seinen Töchtern, über deren Arbeitsverhältnisse und deren Reflektion darüber. Zentral erscheint hier, dass Manar im Einstieg der Sequenz über die Unterhaltungen mit ihrem Vater spricht, dann jedoch die Erfahrung ihrer älteren Schwester Alima heranzieht und in den Mittelpunkt rückt. Die Jugendliche scheint so aufzeigen zu wollen, dass nicht nur sie, sondern auch ihre Schwester mit Anforderungen des gemeinsamen Vaters konfrontiert ist. Der Imperativ in der Formulierung „such dir eine Arbeit“ deutet darauf hin, dass der Vater eine sehr genaue Vorstellung davon hat, was seine Tochter Alima nach dem Studium machen soll, und er nicht damit einverstanden wäre, wenn sie eine andere Option als „Arbeitsuche“ wählte. In der vorigen Aussage „sie ist gerade mit der Uni fertig geworden“ kann aufgrund der Wortwahl vermutet werden, dass der Vater der älteren Schwester nach

ihrem Abschluss nicht lange Zeit gegeben hat, bevor er sie aufforderte, sich eine Arbeit zu suchen. Weiters fügt Manar in ihrer Erzählung an, dass der Vater sich „immer“ bzw. „sehr“ kümmert und ihrer Schwester Dinge für die Arbeitssuche schickt. An dieser Stelle der Sequenz wird klar, dass der Vater in der Beziehung zu seinen Töchtern unterschiedliche Rollen einnimmt. Einerseits hat er eine auffordernde, handlungsanweisende Rolle inne und gleichzeitig befindet er sich in der Position des unterstützenden, sich kümmernden Vaters.

Die Frage, wie das Kümmern des Vaters von der Schwester aufgefasst wird, bleibt nicht lange offen, da Manar im Folgenden beschreibt, dass der Vater sich zwar sehr kümmert, sie und ihre Schwester sich aber auch „alleine“ um ihre Angelegenheiten kümmern können. In der Realisierung scheint die Aussage zwei Bedeutungen zu haben. Obwohl es ursprünglich um eine Situation zwischen ihrem Vater und ihrer Schwester geht, spricht Manar hier auch über sich selbst und wechselt in die Ich-Form – „ich kanns alleine machen“. Das legt nahe, dass der Vater sich auch „sehr“ um sie kümmert. Zweitens wird auf einer latenten Ebene deutlich, dass es sowohl der Interviewpartnerin als auch ihrer Schwester wichtig ist, vor ihrem Vater die *Möglichkeit* darzulegen, die Situation allein bewältigen zu können. Dies heißt jedoch nicht, dass sie diese Handlungsoption tatsächlich wählen werden. Das zentrale Charakteristikum scheint folglich die Unterscheidung zwischen *performativer* Handlungsfähigkeit (Manar und Schwester) und *realer* Handlungsfähigkeit (Vater) zu sein.

In dem Fall zeigt sich darüber hinaus, dass Manar und Alima sich durch ihre Unterhaltungen über das Erlebte miteinander solidarisieren und die jeweiligen Erfahrungen mit dem Vater anerkennen. In Manars Fall ist die Botschaft des Vaters „geh nicht arbeiten“ und im Fall ihrer Schwester genau die gegenteilige Aufforderung „such dir eine Arbeit“. Auffallend ist, dass beide ihre Handlungsfähigkeit betonen und gerne allein entscheiden würden, sich jedoch keine der beiden gegen die Anforderungen des Vaters zu positionieren scheint.

Abschließend merkt Manar an, dass es schon auch „nice“ ist, dass ihr Vater Alima einen Praktikumsplatz verschafft hat und sie dafür „einfach nur noch nach Wien kommen“ muss. Dies führt zur These, dass Manar sich in einer ambivalenten Situation zwischen dem Wunsch nach einerseits Unabhängigkeit und andererseits Abhängigkeit befindet. Es scheint keine Klarheit darüber zu bestehen, was die bessere Handlungsoption ist, da es in ihrer Wahrnehmung möglich ist, allein mit der Situation fertig zu werden, das soziale Kapital des Vaters jedoch auch positiv von ihr bewertet wird. Das situationsübergreifende Interaktionsmuster scheint demnach die Ambivalenz zwischen möglichen Handlungsoptionen der Jugendlichen (Hilfeleistungen anzunehmen bzw. diese abzulehnen), zwischen Selbstständigkeit und Abhängigkeit, zwischen väterlichen Anforderungen und eigenen Wünschen zu sein.

Die folgende dritte und letzte Textstelle entstammt dem exmanenten Nachfrageteil des Interviews.

Fall 52, Welle drei, Textstelle drei:

Mhh ich würde gerne studieren. Wäre nett, wenn es Medizin wär (lacht) //Mhm//. Ich würde (/) ich habe schon (/) also ich hab mir schon bisschen Pläne gemacht so vielleicht so Englisch zuerst studieren //mhm// also nicht gleich Medizin machen, weil das wär halt so richtig anstrengend und ähm vielleicht so Englisch machen zuerst mal studieren und dann Medizin es wär nice so ähm like oncology //mhm// wär richtig nice (-) ja //mhm// darüber hab ich schon nachgedacht (lacht) //ok mhm// Medizin halt. Wenn nicht halt, dann dann wirts halt was anderes, aber //ok// zurzeit wärs schön, wenns Medizin wär //wenns Medizin wär// ja //ok// was trotzdem schwer ist aber you know. (F52, IW3, A. 109)

Die Sequenz bildet die protokollierte Auseinandersetzung mit Manars geplantem Bildungsweg nach der Schule und genauer mit ihrem „Wunschberuf“ (F52, IW3, A. 108) ab. Gleich zu Beginn beschreibt sie, dass sie gerne studieren würde und spezifiziert in der zweiten Sinneinheit, dass ihr Wunschstudium Medizin ist. Auffallend ist hier die Formulierung „wäre nett“ in Bezug auf die Studienwahl, da diese impliziert, dass es nicht in der Hand der sprechenden Person liegt, ob sie Medizin studieren wird. Hierbei lassen sich einige Thesen formulieren, etwa, dass die Person erst einen Aufnahmetest bestehen oder gute Noten haben müsste, um Medizin studieren zu können. Zusammenfassend kann angenommen werden, dass eine Unsicherheit seitens der Interviewten über die Möglichkeit, Medizin zu studieren, besteht, was durch die passive Formulierung und die mehrfache Verwendung der Möglichkeitsform zum Ausdruck kommt.

Im weiteren Verlauf der Sequenz spricht Manar über ihre Pläne, vor dem „anstrengenden“ Medizinstudium noch etwas anderes zu studieren, „vielleicht so Englisch“. Eine These, die sich durch diese Aussage ergibt, ist, dass Manar das Medizinstudium anstrengender bewertet als das Englischstudium, wobei sie nicht expliziert, worauf diese Wahrnehmung basiert.

Die vorliegende Textstelle verweist außerdem darauf, dass sich die Interviewte aktiv mit ihrem zukünftigen Bildungsweg auseinandersetzt. Indem Manar der Interviewerin davon erzählt, dass sie sich Gedanken über ihren nächsten Bildungsschritt gemacht hat, vermittelt sie eine aktive reflexive Position. Gleichzeitig schwächt sie die Bedeutung ihres Vorhabens ab, was sich in der Formulierung „bisschen Pläne gemacht“ und „so vielleicht so Englisch“ ausdrückt. Das legt nahe, dass in ihrer Zukunftsplanung auch eine gewisse *Zukunftsoffenheit* angelegt ist. Im weiteren Verlauf der Sequenz zeigt sich erneut die starke Präferenz für das Medizinstudium, wobei auch hier die Realisierung als starke Möglichkeitsform angelegt wird („wäre richtig nice“). Auch über die Fachrichtung hat Manar

sich bereits Gedanken gemacht. Es stellt sich die Frage, ob sie sich aufgrund der Krebserkrankung ihrer besten Freundin auf Onkologie („oncology“) spezialisieren möchte.

Ihre Überlegungen zu ihrem Bildungsweg schließt die Jugendliche vorerst mit „Medizin halt“ ab, bevor sie anmerkt, dass es „halt“ aber auch etwas anderes werden könnte, wenn es „halt“ nichts wird mit Medizin. Trotzdem, so fügt sie an, „wärs schön wenns Medizin wär“, was aber auch „schwer ist aber you know“. Auf einer manifesten Ebene lässt sich vorerst eine gewisse Gleichgültigkeit darüber erkennen, dass es auch sein kann, dass sie nicht Medizin studiert. Die latente Sinnstruktur hingegen legt nahe, dass Manar aufgrund ihrer Unsicherheit, ob es ihr gelingen wird, Medizin zu studieren, eine alternative Deutungsstrategie wählt, um mit der Zukunftsoffenheit umgehen und die Rechtfertigung eines Misserfolgs vorwegnehmen zu können. Die latente Sinnstruktur lässt sich wie folgt zuspitzen: Manar relativiert mit ihrer gewählten Deutungsoption, dass es eine Enttäuschung bzw. ein Rückschlag für sie wäre, wenn sie nicht Medizin studieren könnte. Durch die Betonung der Gleichgültigkeit nimmt latent die Bedeutung zu, dass es ihr nicht egal wäre, wenn es „halt was anderes“ wird. Die erneute Bewertung des Medizinstudiums als „schwer“ führt außerdem zur These, dass die Darstellung des Wunschstudiums als beschwerlich implizit eine Begründungsstrategie dafür wäre, wenn sie das Medizinstudium nicht schaffen würde. Dies führt zum situationsübergreifenden Interaktionsmuster, dass die Jugendliche das Medizinstudium als „anstrengende“, „schwere“ Möglichkeitsform anlegt, um dadurch den eigenen potentiellen Misserfolg abschwächen zu können.

Zusammenfassende Analyse in Bezug auf die Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums:

Auch die Rekonstruktionen des dritten Interviews sollen im Folgenden mit der Forschungsfrage nach der Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums zusammengeführt werden.

Anhand der ersten Textstelle wurde sichtbar, dass die negativen Ereignisse des letzten Jahres einen großen Einfluss auf Manars Leben hatten. Die Belastung zeigt sich sowohl auf einer manifesten sprachlichen Ebene als auch auf einer latenten Ebene, was anhand der rekonstruierten Bewältigungsstrategie des *Hinweglachsens* dargestellt wurde. Des Weiteren konnte herausgearbeitet werden, dass der Tod der besten Freundin eine Lücke hinterließ und Manars Lebenswelt veränderte. Es lässt sich folglich festhalten, dass der Verlust einer wichtigen Bezugsperson eine Veränderung von Manars Lebensnormalität zur Folge hat und damit eine Auswirkung auf die Gestaltung ihres subjektiven Möglichkeitsraums. Wie sich diese veränderte Gestaltung jedoch auf die verschiedenen Sphären des Lebens der Interviewpartnerin auswirkt, konnte anhand der Analyse nicht aufgezeigt werden und bleibt somit offen.

Die Analyseergebnisse der zweiten Textstelle deuten darauf hin, dass es Manar sehr wichtig ist, ihre Handlungsfähigkeit in der Gestaltung ihrer Lebenswelt und damit ihre Selbstständigkeit gegenüber ihrem Vater darzustellen. Gleichzeitig bewertet sie die Unterstützungsleistungen und das

Kapitalvolumen ihres Vaters positiv. Die weiter oben angeführte These, dass Manar sich in einer ambivalenten Situation zwischen dem Wunsch nach Unabhängigkeit und Unterstützung befindet, kann auch auf den Möglichkeitsraum ausgedehnt werden. Einerseits wird durch den Wunsch nach Selbstständigkeit sichtbar, dass die Jugendliche ihren Möglichkeitsraum durch ihre Handlungen selbst gestalten will. Andererseits kann jedoch auch vermutet werden, dass die Interviewpartnerin die Vorteile des sozialen Kapitals ihres Vaters anerkennt und nutzen möchte, da diese in Zukunft zu einer Vergrößerung ihres objektiven Möglichkeitsraums beitragen könnten. Gleichzeitig stellt die Forderung des Vaters, neben der Schule nicht zu arbeiten, eine Beschränkung des Möglichkeitsraum der Jugendlichen dar.

In der dritten Textstelle thematisiert die Interviewpartnerin ihren geplanten Bildungs- bzw. Berufsweg. Zusätzlich zu ihrem bereits in den vorhergehenden Interviews erwähnten Bildungsziel, Medizin zu studieren, spricht die Jugendliche über ihren Plan, Englisch zu studieren. Auffällig ist, dass der Wunsch, ein Medizinstudium zu absolvieren, zwar in Manars subjektivem Möglichkeitsraum vorhanden ist, bezüglich der tatsächlichen Erfüllung dieses Wunsches aber eine hohe Unsicherheit besteht. Um mit der zukunfts-offenen Ausformung ihres Möglichkeitsraums umzugehen, scheint die Jugendliche über alternative Verläufe ihres Bildungswegs nachzudenken. Ihre Wunschvorstellung, Medizin zu studieren, bildet sich jedoch weiterhin als oberstes Ziel ab. Die von ihr angesprochene Anstrengung und Schwierigkeit, die das Studium mit sich bringt, werden als Legitimitätsgrund für das potentielle Verfehlen ihres Bildungsziels herangezogen. Dies führt zur abschließenden These, dass ein tertiärer Bildungsweg sehr fest in Manars habituell geprägter Vorstellung und damit in ihrem subjektiven Möglichkeitsraum verankert ist. Ihr präferiertes Bildungsziel, Medizin zu studieren, ist jedoch mit Einschränkungen im Möglichkeitsraum angelegt.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass negativ erlebte Ereignisse, wie etwa der Verlust einer engen Bezugsperson, auf die im subjektiven Möglichkeitsraum verankerten Normalitätsvorstellungen einwirken. Zusätzlich wurde deutlich, dass sowohl die Handlungsanweisungen als auch das Kapitalvolumen der Eltern den wahrgenommenen Handlungsspielraum und die Größe des Möglichkeitsraums beeinflussen können. Abschließend konnte aufgezeigt werden, dass neben der Vorstellung, das Wunschstudium erfolgreich zu absolvieren, auch Erwartungen über das Nichterreichen dieses Bildungsziels im subjektiven Möglichkeitsraums koexistieren können.

5.1.4 Längsschnittanalyse Manar

Im folgenden Kapitel werden die drei Interviews mit Manar nicht als Einzelfälle behandelt, sondern im Längsschnitt zusammengeführt. Dies stellt einen wichtigen Schritt der Analyse dar, weil die rekonstruierten Deutungs- und Handlungsmuster der einzelnen Interviewwellen erstmals miteinander kontrastiert und im Wandel betrachtet werden können. Der Schwerpunkt liegt bei der Längsschnittanalyse auf dem zweiten Aspekt der Forschungsfrage, nämlich der *Veränderung* des subjektiven Möglichkeitsraum über den Zeitraum von drei Jahren. Genauer wird gefragt, ob sich die im subjektiven Möglichkeitsraum enthaltenen Neigungen, Ansprüche, Erwartungen der Person bzw. Ansichten darüber, was als *(ab)normal* bzw. *(un)möglich* gesehen wird, verändert haben.

Im ersten Interview befindet sich Manar, die zu dem Zeitpunkt fast 14 Jahre alt ist, einige Monate vor dem Abschluss der NMS. In ihren Erzählungen reflektiert die Interviewpartnerin über ihren vergangenen Bildungsweg und bewertet die Entscheidung, nach der Volksschule auf eine NMS (anstelle einer AHS-Unterstufe) zu gehen, retrospektiv als falsch.

Jetzt denken wir, das war eine falsche Entscheidung, //mhm// weil es ist schwerer von einer Mittelschule auf ein Gymnasium zu kommen, (F52, IW1, A. 18)

In Bezug auf ihren subjektiven Möglichkeitsraum stellt die vergangene Bildungswegentscheidung eine Verkleinerung dar, weil das Ziel, ins Gymnasium zu kommen, nun schwieriger zu erreichen scheint. Als Hintergrundinformation ist wichtig zu erwähnen, dass Manar vom ersten Gymnasium, auf das sie gerne gegangen wäre, nicht zur Aufnahmeprüfung eingeladen wurde, da sie einen Vierer in Deutsch und einen Dreier in Mathematik hatte. Laut Manar hatten sich so viele beworben, „dass sie lieber die Besten nehmen als die die Vierer und so haben“ (F52, IW1, A. 176). Über die Erfahrung der gescheiterten Aufnahme erwähnt die Jugendliche: „[erst] wenn man abgewiesen wird dann merkt man, dass man nicht in jede Schule gehen kann“ (F52, IW1, A.74). In einem zweiten Bewerbungsprozess für ein Privatgymnasium schafft die Jugendliche den Aufnahmetest für den Musikzweig und freut sich sehr auf die neue Schule. Hätte sie früher auf ein Gymnasium gewechselt, meint Manar, dann hätte sie sich den schwierigen Wechsel („transfer is hard“ (F52, IW1, A. 42)) ersparen können.⁵⁰

Obwohl Manar schließlich die Aufnahmeprüfung in ein Realgymnasium schafft, bereut sie trotzdem ihren NMS-Besuch. Durch die Aufnahme auf dem Gymnasium nimmt Manar eine Vergrößerung ihres Möglichkeitsraums wahr, jedoch kann die Einschränkung des Möglichkeitsraums durch den Besuch der NMS dadurch nicht ganz aufgehoben werden. Auch im zweiten Interview, das

⁵⁰ Ihre beiden jüngeren Schwestern Isabelle und Sarah wechseln nun, aufgrund des Wissensvorteils über den erschwerten Übergang nach der NMS und um eine Aufnahmeprüfung zu vermeiden, bereits früher auf ein Gymnasium.

etwas später detaillierter diskutiert wird, erzählt die Interviewpartnerin ausführlich über den Wechsel ins Gymnasium und es zeigt sich, dass ihr Besuch der NMS den wahrgenommenen subjektiven Möglichkeitsraum weiterhin beeinflusst.

Als die Jugendliche im zweiten Interview den Bildungsübergang zum Gymnasium und die erste Zeit in der neuen Schulinstitution beschreibt, wird sichtbar, dass sie sich im Vergleich zu den anderen Schüler*innen als Außenseiterin wahrnimmt. Im Kontext der neuen institutionellen Schulumgebung, merkt Manar anhand der Reaktionen ihrer Klassenkolleg*innen, dass sie aufgrund ihrer Bildungsbiographie anders behandelt wird. Sie bemüht sich „mehr als die anderen Kinder“ (F52, IW2, A. 18), um den institutionellen Wissensnachteil (bspw. Schulregeln, wie die Lehrer*innen benoten etc.) aufzuholen. Eine rekonstruierte Handlungsstrategie der Interviewpartnerin, die bereits in Interviewwelle eins auffällt und sich nach dem Wechsel ins Gymnasium verstärkt in ihren Bemühungen zeigt, besteht darin, sich sehr gut zu organisieren, diszipliniert zu lernen und mitzuarbeiten, um das Bildungsziel zu erreichen.⁵¹ Insgesamt machen Manars Handlungsmuster ihr hohes Aspirationskapital sichtbar. Diese Handlungsstrategie verweist auch darauf, dass Manar eine Einschränkung ihres subjektiven Möglichkeitsraums gegenüber ihren Klassenkolleg*innen wahrnimmt, die sie ausgleichen möchte. Die Kompensationsstrategien der Interviewpartnerin lösen wiederum Verwunderung bei ihren Kolleg*innen aus.

also Kindern wundern sich, dass ich aus einer Mittelschule bin, weil ich (/) also da ich so gute Noten hab in dieser Schule jetzt und naja sie (/) es is immer so ur komisch, wenn ich was Richtiges sag so was. (lacht) (F52, IW2, A. 18)

Manars Verhalten passt nicht mit der einer NMS-Schülerin zugeschriebenen Verhaltensweise zusammen. Anhand dieser herausgearbeiteten Sinnstrukturen wird sichtbar, dass die Bildungslaufbahn der ehemaligen NMS-Schülerin ihre Schulerfahrung am Gymnasium mitprägt.

Aufgrund von Manars Erzählungen über ihren Schulerfolg im Gymnasium entsteht vorerst auf manifester Ebene der Eindruck, dass sie sich erfolgreich durch die neuen institutionellen Strukturen navigiert. Im Verlauf des zweiten Gesprächs wird jedoch sichtbar, dass die Interviewpartnerin sich nicht nur neue institutionellen Regeln aneignen muss, um damit ihren neu gewonnenen und vergrößerten subjektiven Möglichkeitsraum zu stabilisieren, sondern zusätzlich Diskriminierungserfahrungen im Schulkontext bewältigen muss.⁵² Anhand der Analyse der zweiten Textstelle des zweiten Interviews

⁵¹ Im letzten Jahr an der NMS absolviert Manar beispielsweise einige Zusatzkurse, um ihr Zeugnis zu verbessern. Die Interviewte betont in allen drei Gesprächen, wie wichtig ihr gute Noten sind, und erzählt in Interviewwelle zwei und drei, dass sie ihre Samstage meist auf der Bibliothek verbringt.

⁵² Auch in Interviewwelle eins spricht Manar über Situationen, in denen sie mit stereotypischen „Ausländer*innen“-Zuschreibungen umgehen muss (F52, IW1, A. 30). Es liegt daher die Vermutung nahe, dass

wurde Manars Umgang mit einer strukturellen Rassismuserfahrung bereits detailliert aufgezeigt. Die Handlungsstrategie der Jugendlichen, zum Schutz ihres subjektiven Möglichkeitsraums den Vorfall nicht weiter mit der Lehrerin zu thematisieren, verweist beim ersten Hinsehen auf eine erfolgreiche Vermeidung einer Schließung des Möglichkeitsraums. Auf einer latenten Ebene wird jedoch sichtbar, dass sich bereits eine Einschränkung des subjektiven Möglichkeitsraums vollzogen hat. Manar nimmt wahr, dass ihr wenig Handlungsspielraum bei der Reaktion auf die Rassismuserfahrung zur Verfügung steht, da sich die Lehrerin in einer Machtposition befindet. Obwohl die Jugendliche eine diskriminierende Behandlung erfahren hat, muss sie nämlich bereits die Auswirkungen auf die zukünftige Beurteilung ihrer Lehrerin mitbedenken. Die Interviewpartnerin entscheidet sich schlussendlich dafür, das Verhältnis zu ihrer Lehrerin nicht aufs Spiel zu setzen und bittet ihren Vater, mit der Lehrerin nicht über den Vorfall zu sprechen.

Ich habe ihm gesagt sagt ihr nicht rede nicht weil ich brauche jetzt kein schlechtes Verhältnis mit der Lehrerin oder so deswegen ja (F52, IW2, A. 126)

Anhand dieser Textpassage lässt sich Manars Ausstattung an Navigationskapital exemplarisch rekonstruieren: Sie hat trotz institutioneller Diskriminierungserfahrungen Bewältigungsstrategien entwickelt, um ihren guten Schulerfolg aufrechtzuerhalten.

Im zweiten Interview schildert Manar eine andere Situation, in der ein*e Schulkolleg*in sie aufgrund ihrer kurzen Haare als Junge bezeichnet. In ihrer Erzählung wird sichtbar, dass sie eine andere Handlungsoption bezüglich dieser stereotypischen Zuschreibung wählt als in der Situation mit ihrer Lehrerin:⁵³

du bist ein Junge oh mein Gott, und ich so nein nein nur weil ich kurze Haare habe heißt es nicht dass ich ein Junge bin falls das weißt wir sind im 21. Jahrhundert (F52, IW2, A. 188)

Im Gegensatz zur Situation mit ihrer Lehrerin fürchtet Manar keine weitere gravierende Einschränkung ihres Möglichkeitsraums und reagiert konfrontativ auf die zuschreibende Aussage ihrer*s Mitschüler*in. Das oppositionelle Verhalten der Jugendlichen wurde im Zuge der Analyse als Widerstandskapital gerahmt.

Zum Zeitpunkt des dritten Interviews ist Manar fast 16 Jahre alt und besucht die sechste Klasse Gymnasium. Das dritte Gespräch hebt sich im Zeitverlauf von den anderen Interviews ab, da die

sich die Interviewpartnerin durch verdichtete institutionelle Erfahrungen über die Schulzeit hinweg bereits verschiedene Bewältigungsstrategien angeeignet hat.

⁵³ Bereits im ersten Interview erzählt Manar, dass sie wegen ihrer kurzen Haare manchmal gefragt wird, ob sie eine transidente Person oder ein Junge ist. Aufgrund des wiederholten Thematisierens und um eine Spannweite an Bewältigungsstrategien zu rekonstruieren, wurde die dritte Textstelle in Welle zwei ausgewählt.

Jugendliche mit einigen belastenden Ereignissen (Tod ihrer besten Freundin, die beinahe erfolgte Trennung ihrer Eltern, Herzinfarkt ihres Vaters) und dadurch mit einer veränderten Lebensnormalität konfrontiert ist. Diese Geschehnisse beschäftigen sie sehr und nehmen im Gespräch viel Raum ein, wobei die Sphäre der Schule und des Bildungswegs weniger Platz einnimmt als in den zwei vorigen Interviews. Die Jugendliche erzählt, dass sie sich in ihrer Klassengemeinschaft nach wie vor nicht sonderlich wohl fühlt, die Schule sehr fordernd ist und sie im Halbjahreszeugnis zwei Fünfer hat. Sie zeigt sich jedoch zuversichtlich, die Noten auszubessern. Insgesamt bleibt Manars übergeordneter Wunsch, einen Hochschulabschluss zu erreichen, und damit ihr ambitioniertes Verhalten in der Schule, welches bereits in den ersten beiden Interviews identifiziert wurde, trotz der schwierigen Lebensphase konstant.

Obwohl die Jugendliche in allen drei Interviewjahren immer wieder erwähnt, dass es sehr anstrengend ist, so viel in der Schule zu leisten und den Anforderungen – vor allem ihres Vaters – gerecht zu werden, scheint sie sich verpflichtet zu fühlen, ihren vergrößerten Möglichkeitsraum, den sie durch den Besuch des Gymnasiums erhalten hat, bestmöglich auszunutzen. In den Augen der Jugendlichen ist es nicht selbstverständlich, viele Entscheidungsoptionen am Bildungs- und Berufsweg zu haben, worauf sie durch den Vergleich mit dem Lebensweg ihres Vaters hinweist.

I have more choices, er hat ja nicht so viel also Wege zu gehn (F52, IW1, A. 42)

Manars Vater scheint für seine Tochter möglichst viele Wege offenhalten zu wollen und die Einschränkungen, die er aufgrund seiner Migrationsbiographie erlebt hat, anhand des Lebens seiner Tochter ausgleichen zu wollen. Generell nimmt der Vater der Jugendlichen eine wichtige Rolle in ihrem Leben ein. Im Kontrast des ersten zum letzten Interview wird im Zeitverlauf eine *narrative Veränderung* (Lewis 2007) bezüglich der Vater-Tochter-Beziehung sichtbar. In Welle eins sind die Vorstellungen und Wünsche der Interviewpartnerin noch sehr in Übereinstimmung mit den Wünschen ihres Vaters, was sich auch am häufigen Wechsel in eine erzählerische *Wir*-Perspektive zeigt. Im Kontrast dazu wird in Welle drei Manars Wunsch nach einer selbstständigen Planung ihres zukünftigen Wegs sichtbar. Sie betont ihre Unabhängigkeit bezüglich der Gestaltung ihrer Lebenswelt und möchte ihren Möglichkeitsraum durch ihre Handlungen selbst formen.

Er kümmert sich eigentlich sehr, aber ich und meine Schwester auch so ok, ok ich kanns alleine machen. Aber ist schon nice, weil er hat ihr auch so ein ähm Internship geholt, aber sie muss einfach nur noch nach Wien kommen. (F52, IW3, A. 27)

Gleichzeitig erkennt sie die Unterstützungsleistungen ihres Vaters an und bewertet sein soziales Kapital positiv. Es kann demnach vermutet werden, dass eine Ambivalenz zwischen Selbstständigkeit

und Abhängigkeit bzw. möglichen Handlungsoptionen (Hilfeleistungen annehmen oder ablehnen) besteht. Zusammenfassend kann festgehalten werden, die Interviewpartnerin über die drei Jahre hinweg ihre Entscheidungsfähigkeit immer mehr betont und sich selbst zunehmend als handlungsfähig darstellt.

In Bezug auf Manars Bildungsweg zeigt sich, dass ihre Vorstellungen über die drei Interviewwellen hinweg relativ konstant bleiben: Sie möchte das Gymnasium (am besten, ohne eine Klasse zu wiederholen) abschließen und danach an einer Universität studieren. Einen tertiären Bildungsabschluss zu erreichen, scheint ihr sehr wichtig zu sein, da sie betont, dass fast alle Familienmitglieder auf einer Universität studiert haben. Auch ihr Berufswunsch, Ärztin zu werden, ist konstant über die Zeit – Manar wollte „immer schon“ (F52, IW1, A. 105) Ärztin werden.⁵⁴ Der Studienort, den sich die Interviewpartnerin vorstellen kann, verändert sich von Jahr zu Jahr: Ist Manar sich im ersten Interview noch sicher, dass sie nicht in Wien, sondern in Adschman studieren will, kann sie sich zum Zeitpunkt des zweiten Interviews vorstellen, in Dubai oder mit ihren Cousins in Amerika zu studieren. In Welle drei scheint auch ein weiteres Leben und Studium in Österreich (Wien, Graz oder Innsbruck) für sie denkbar.

Eine weitere Veränderung, die in Welle drei erkennbar ist, stellt der Plan dar, eventuell Englisch zu studieren, bevor sie das Medizinstudium beginnt. Gleich nach der Matura Medizin zu studieren, wäre in Manars Augen zu „anstrengend“. Obwohl der subjektive Möglichkeitsraum der Interviewten in Bezug auf den Berufswunsch „Ärztin“ relativ ausdefiniert wirkt, spiegelt sich auf einer latenten Ebene in allen Interviewjahren eine Unsicherheit über das tatsächliche Erreichen des Ziels wider. Die Unsicherheit führt jedoch nicht dazu, das Ziel komplett anzupassen oder es als unmöglich zu definieren. Um mit der zukunfts-offenen Ausformung ihres subjektiven Möglichkeitsraums umzugehen, scheint Manar Alternativen zu formulieren bzw. sich andere Handlungsoptionen offenzuhalten.

Wenn nicht halt, dann dann wirds halt was anderes, aber //ok// zurzeit wärs schön, wenns Medizin wär //wenns Medizin wär// ja //ok// was trotzdem schwer ist aber you know. (F52, IW3, A. 109)

Durch Manars Betonung, dass es nicht so schlimm wäre, wenn es „halt was anderes“ wird, nimmt latent die Wichtigkeit eines Medizinstudiums zu. Anhand ihrer Erzählung zeigt sich, dass die Jugendliche es nicht als selbstverständlich wahrnimmt, dass sie später einmal Ärztin wird – sie muss

⁵⁴ Ihren Berufswunsch rahmt die Interviewpartnerin als ihre Idee: „Nein das war meine Idee. Ganz meine Idee und ich so ich will Ärztin werden und ich so mein Vater so, perfekt, alles ok, noch besser.“ (F52, IW1, A. 112). Über die genaue medizinische Fachrichtung ist sich die Interviewte noch nicht ganz sicher (Welle eins: Zahnärztin, Allgemeinärztin oder Chirurgin; Welle zwei: Neurologin oder Chirurgin; Welle drei: Onkologin).

hart dafür arbeiten. In allen drei Interviews wird darüber hinaus sichtbar, dass die Interviewpartnerin hohe Anforderungen an sich selbst stellt.

Manars Sicht auf ihren Bildungsweg über die drei Interviewwellen hinweg kann folgendermaßen zusammengefasst werden: *Ich muss mich organisieren und anstrengen, damit ich es zu etwas schaffe*. Das charakteristische Handlungsmuster der Jugendlichen kann als *ambitioniert-widerstandsfähig* beschrieben werden. Wie bereits in der Analyse gezeigt wurde, nimmt Manar aufgrund verschiedener Entwicklungen und Ereignisse (falsche Bildungswegentscheidung, fehlendes institutionelles Wissen, Verschlechterung des Verhältnisses mit Lehrer*innen, etc.) eine Einschränkung bzw. Verkleinerung ihres subjektiven Möglichkeitsraums wahr. Die Verkleinerung ihres subjektiven Möglichkeitsraums aufgrund ihres Besuchs der NMS bleibt auch nach dem Übergang ins Gymnasium in Manars Wahrnehmung bestehen.

Bezüglich ihres Bildungswegs kann insgesamt keine große Veränderung des subjektiven Möglichkeitsraums über die drei Jahre hinweg festgestellt werden. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass Manar Kompensationsstrategien einsetzt, um ihren Bildungsweg und anschließend ihren Berufsweg so wie geplant beschreiten zu können. Über die drei Jahre hinweg, versucht sie stetig, den (antizipierten) Einfluss ihres sich verändernden objektiven Möglichkeitsraum (Übergangsbarrieren zum Gymnasium, neue institutionelle Strukturen, Diskriminierungserfahrungen, familiäre Anforderungen) auf ihren Bildungsweg durch ihre Zielstrebigkeit und Anpassungsfähigkeit auszugleichen. Auch wenn sich die Jugendliche auf den ersten Blick erfolgreich durch die institutionellen Strukturen navigiert, zeigt die Analyse, wie wichtig es ist, die Handlungs- und Deutungsmuster von Manar zu berücksichtigen. Als Strategien können u.a. hohe Lern- und Organisationsbereitschaft, das Aneignen und Anwenden von institutionellem Wissen sowie die Toleranz und Umdeutung von Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Bildungs- und ihrer Migrationsbiographie genannt werden. Diese tragen einerseits zu einer Stabilisierung ihres subjektiven Möglichkeitsraums oder aber auch zu einem Schutz vor seiner potentiellen Schließung bei. Die Interviewpartnerin verfügt über ein hohes Volumen an Aspirations-, Navigations- und Widerstandskapital, das sie über die Interviewjahre hinweg weiter akkumulieren kann. Darüber hinaus zeigt sich, dass sie sich des sozialen Kapitals ihres Vaters bewusst ist und dieses in der Gegenwart sowie in der Zukunft für die Gestaltung ihres Möglichkeitsraums nutzt bzw. nutzen möchte. Es wirken somit über alle drei Interviewjahre hinweg Erwartungen, Anforderungen und Diskriminierungsstrukturen auf die Jugendliche ein. Trotz allem bleibt Manar zuversichtlich, ambitioniert und anpassungsfähig.

5.2 Fall zwei – Jacqueline

„Ja, also ich lass mich so lass mich ein bisschen überraschen auch halt, so von mein Leben“

Im folgenden Kapitel wird die Analyse der Interviews mit Jacqueline Ilic präsentiert, die im Zeitraum von 2017 bis 2019 im Rahmen des qualitativen Panels des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“ erhoben wurden. Zum Zeitpunkt des ersten Interviewtermins im Frühjahr 2017 ist Jacqueline 15 Jahre⁵⁵ alt. Die Interviewpartnerin wohnt gemeinsam mit ihrer Mutter und ihrem Stiefvater sowie ihren zwei Brüdern Maxi und Valentin (11 Jahre und 20 Jahre alt) in einer Gemeindebauwohnung im zwölften Wiener Gemeindebezirk. Jacqueline ist in Österreich geboren und hat keine eigene Migrationserfahrung. Ihr Vater ist ebenfalls in Österreich und ihre Mutter ist in Serbien geboren, wodurch die Interviewte eine Migrationsbiographie auf der Familienseite ihrer Mutter aufweist. Bis auf ihre Großeltern mütterlicherseits, die im Süden Serbiens leben und bei denen Jacqueline und ihre Geschwister immer wieder Urlaub machen, hat sie ihre serbischen Verwandten noch nie kennen gelernt. In der Familie auf der Seite ihres Vaters sind „fast alle Familienmitglieder gestorben“ (F115, IW3_2, A. 322) außer ihrer Halbschwester und ihrem Halbbruder, mit denen sie aber seit ihrer Kindheit keinen Kontakt mehr hat. Die Eltern der Interviewpartnerin sind seit einigen Jahren geschieden, wobei der genaue Zeitpunkt der Scheidung in den Interviews nicht thematisiert wird. Mit ihrem Vater hat die Jugendliche keinen Kontakt. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews hat er sich seit zwei, drei Jahren nicht mehr bei ihr und ihren Geschwistern gemeldet. Jacquelines Stiefvater tritt nicht lange nach der Scheidung in ihr Leben und sie bezeichnet ihn in den Gesprächen manchmal als ihren Vater oder sagt „meine Eltern“ zu ihm und ihrer Mutter.

Jacquelines Mutter hat die Matura absolviert, war früher als Putzkraft und im Verkauf tätig und ist zum Zeitpunkt des dritten Interviewjahres arbeitssuchend. Der leibliche Vater der Interviewpartnerin hat einen Pflichtschulabschluss, war früher Taxifahrer und ist dem letzten Informationsstand nach arbeitssuchend. Ihr Stiefvater ist Diplomingenieur, war zwischenzeitlich arbeitssuchend und ist zum Zeitpunkt des dritten Interviews selbständig; was er genau macht bleibt unklar (F115, MW2, S. 4).

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews besucht die Interviewte eine Neue Mittelschule in Wien und nach dem Abschluss der 8. Schulstufe wechselt sie auf eine dreijährige Modeschule. Zu Beginn der Ausbildungsentscheidung will Jacqueline aufgrund ihrer Leidenschaft für das Zeichnen auf eine graphische Schule oder eine Kunstschule gehen, empfindet es einerseits als zu schwierig hineinzukommen und andererseits gibt es keinen Platz mehr, als sie sich bewerben möchte. Ihr damaliger Freund Jonas wird auf einer Modeschule aufgenommen und rät Jacqueline dazu, sich auch

⁵⁵ Weder in den Interviewtranskripten, noch in den Interviewmemos gibt es einen Hinweis darauf, warum Jacqueline in der 9. Schulstufe bereits 15 Jahre alt ist. Eine These, die aufgrund ihres Geburtstages im September naheliegt, ist, dass sie ein Jahr später eingeschult wurde. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass sie entweder eine Klasse in der Volksschule oder der NMS wiederholt hat.

dort zu bewerben, da es noch freie Plätze gibt und sie dort auch ihre „Kreativität auslassen“ (F115, IW2_1, A. 74) könne. Nach der Zulassung auf die Modeschule verbringt die Jugendliche dort ein Semester. Diese Zeitperiode ist geprägt von der prekären familiären Geldlage, die zu einer Räumungsklage führt, „Alkohol- und Gewaltproblemen zwischen ihrer Mutter und ihrem Stiefvater“ (F115, MW2, S. 3) und deren zwischenzeitlicher Trennung.⁵⁶ Diese Zeit, so erzählt die Interviewpartnerin, ist wegen ihrer negativen Noten, ihrem steigenden Desinteresse an Mode und Mobbing durch andere Schüler*innen sehr schwierig (F115, MW2, S. 3). Jacqueline entscheidet sich schlussendlich dafür, auf eine Produktionsschule⁵⁷ in Wien zu wechseln, die sie als „Übergangsstufe“ (F115, IW2_2, A. 281) bezeichnet und auf der es ihr sehr gut gefällt. In der Klassengemeinschaft nimmt sie sich als ambitioniert, engagiert und sozial wahr, wohingegen sie sich in der Modeschule wie ein „einsamer Wolf“ (F115, IW2_1, A. 66) gefühlt hat. Zum Zeitpunkt des dritten Interviews, im Frühjahr 2019, ist Jacqueline bereits ein Jahr auf der Produktionsschule und wird für weitere sechs Monate verlängert. Sie ist auf der Suche nach einer Lehrstelle und hat im vergangenen Jahr während kurzer Praktika in einige Berufe hineingeschnuppert. Ihr „eigentliches Ziel“ (F115, IW3_2, A. 78), ihr Berufswunsch ist es, Künstlerin oder Comiczeichnerin zu werden. Sie betont dazu mehrmals, dass sie noch einen anderen „fixen“ Beruf daneben benötigt, da sie „nicht nur Künstlerin“ (F115, IW3_2, A. 78) sein kann.

Jacqueline liebt es zu zeichnen, sie ist sehr sportlich und interessiert sich für Politik. Sie verbringt gerne Zeit mit ihren Freund*innen und liest gerne. Die Jugendliche definiert sich selbst als „Sorgenkind“ (F115, IW1, A. 228) der Familie, sagt jedoch auch mehrmals, wie viel Potential sie hat und dass sie alles schaffen kann. Sie sei nicht das „typische Mädchen“ (F115, IW3_2, A. 272), sondern eher die, die „Blödsinn“ macht, sich nicht schminkt und für Motorräder interessiert.

Zu Hause mit ihren Familienmitgliedern, in der Schule und in ihrer Freizeit spricht die Interviewpartnerin Deutsch. Nur wenn sie bei ihren Großeltern in Serbien zu Besuch ist, kommt Jacqueline mit Serbisch in Kontakt, da ihre Oma und ihr Opa kein Deutsch sprechen. Sie kann jedoch nur einige Wörter und sich nicht flüssig in Serbisch verständigen.

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass in jeder der drei Interviewwellen zwei Interviewtermine stattgefunden haben, was auf eine große Erzählfreudigkeit von Jacqueline hindeutet. Nach dieser Fallbeschreibung werden im Folgenden die Analyseergebnisse der drei Interviewwellen präsentiert.

⁵⁶ Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews hat sich die familiäre Situation „wieder normalisiert“ (F115, MW2, S. 3), ihre Mutter und ihr Stiefvater sind wieder zusammen und die Räumungsklage ist fallengelassen worden.

⁵⁷ Produktionsschulen, die Anfang 2020 zu „AusbildungsFit“ unbenannt wurden, stellen eines der österreichweiten Angebote des Sozialministeriums in Zusammenarbeit mit dem „Netzwerk Berufliche Assistenz“ (NEBA) dar. Wie bereits im Kapitel 3.1.1.2 erwähnt wurde, können Jugendliche zwischen 15 und 24 Jahren eine Produktionsschule besuchen, um Basisqualifikationen und Unterstützungsleistungen für die weitere Ausbildungs- oder Berufssuche zu erlangen.

5.2.1 Interview Welle eins – „Kunstschule is sehr schwierig“

Im Folgenden wird die Analyse dreier ausgewählter Textsequenzen präsentiert, die den zwei im März 2017 stattgefundenen Interviews mit Jacqueline entstammen. Nachdem der Interviewleitfaden nach knappen zwei Stunden Gespräch noch nicht abgeschlossen war, entschied sich die Interviewerin⁵⁸ dazu, einen zweiten Interviewtermin mit der Jugendlichen zu vereinbaren. Das zweite Gespräch dauerte eineinhalb Stunden und fand, wie das erste Gespräch, im Schularztzimmer von Jacquelines Schule statt.

Die Interviewpartnerin ist zum Zeitpunkt der beiden Interviewtermine 15 Jahre alt und besucht eine Neue Mittelschule im sechsten Wiener Gemeindebezirk. Der erste Interviewtermin zeichnet sich durch Jacquelines Redefreudigkeit aus und ihre Haupterzählung nimmt eineinhalb Stunden des zweistündigen Gesprächs ein. Sie spricht über ihre Familie, die Scheidung ihrer Eltern, ihre Hobbies (allen voran Zeichnen) und ihre Berufswünsche. Zum zentralen Thema Familie erzählt sie von ihren zwei Brüdern, ihren Eltern (zu denen sie ihren Stiefvater zählt) und von ihren Großeltern, die die Familie immer wieder besucht. Jacqueline hatte als Kind „verschiedene Berufe im Kopf“ (F115, IW1, A. 22), wie etwa Kindergärtnerin oder Polizistin, doch nun sei es schwieriger, sich für einen konkreten Berufswunsch zu entscheiden. Im zweiten Gespräch stellt die Interviewerin hauptsächlich narrative Nachfragen zu den Erzählungen des ersten Interviews. Jacqueline will im nächsten Schuljahr auf eine Modeschule gehen, dafür fehlt ihr für die Aufnahme nur noch eine Englischprüfung (F115, MW1, S. 3). Auch im zweiten Gespräch spricht die Interviewte über ihre Berufswünsche, die von Comiczeichnerin über Modedesignerin bis zum Bundesheer führen. Neben dem zentralen Thema der Zukunftsvorstellungen nehmen die Themen Familie und Freunde viel Raum des Gesprächs ein.

Die erste Textstelle entstammt der rund achtminütigen Eingangserzählung, die auf die narrative Einstiegsfrage der Interviewerin folgt, ob Jacqueline ihr erzählen kann, was „von Anfang an“ (F115, IW1, A. 15) in ihrem Leben passiert ist. Nach einer kurzen Erzählung über die Scheidung ihrer Eltern, die jetzige Wohnsituation bei ihrer Mutter und die Autismus-Diagnose ihres jüngeren Bruders, erzählt die Interviewpartnerin weiter:

Fall 115, Welle eins, Textstelle eins:

und ääh und bei meinem Vater in der Wohnung da sah die Wohnung sehr dreckig und so aus und das wollt'n wia überhaupt nicht und wir wollt'n dann nicht mehr zu ihm hingeh'n //mhm// und so (wird ganz leise) so. //mhm// und äh er hat auch viel äh viel Falschaussagen im Gericht gesagt und so. Es war sehr schlimm (lacht) [traurig]. //mhm// Aber jetzt is er ebn halt (/) ja jetzt hat sich das alles umgedreht, jetzt is wieder alles guut (atmet ein) äh ich

⁵⁸ Wie bereits in der Analyse zu Manars erstem Interview erwähnt, war nur in der ersten Interviewwelle des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“ zusätzlich zur Interviewerin auch ein*e Beobachter*in anwesend.

werde in eine Fachschule in Mode gehen also für Mode, weil //mhm// ich zeichne sehr sehr gerne (lacht) (F115, IW1, A. 18)

Die vorliegende Textstelle kann erzählerisch in zwei Teile getrennt werden: Im ersten Teil der Sequenz spricht Jacqueline über ihre vergangenen Erfahrungen mit ihrem Vater und im zweiten Teil wendet sie die Perspektive auf ihr zukünftiges Leben, genauer auf ihren Bildungsweg. Zu Beginn der Sequenz thematisiert die Interviewpartnerin die Lebensumstände ihres Vaters, wobei sie konkret den Zustand seiner Wohnung anspricht. Bereits hier lässt sich anhand der Formulierung „bei meinem Vater in der Wohnung“ erkennen, dass keine starke Identifikation mit der Wohnung vorliegt und sich die Jugendliche vom Wohnraum ihres Vaters abgrenzen möchte. Demnach entsteht die These, dass Jacqueline nicht durchgehend bei ihrem Vater wohnt und seine Wohnung nicht als *ihre* Wohnung empfindet, sondern sich eher als Gästin bzw. Besucherin sieht. Im weiteren Verlauf der Sequenz sticht besonders die Beschreibung der Wohnung als „sehr dreckig“ heraus. Auffällig ist hier, dass zusätzlich zur Anmerkung, dass die Wohnung *sehr* dreckig ist, die Interviewpartnerin das Wort dreckig betont. Auf einer manifesten Ebene zeigt sich, dass Jacqueline der Interviewerin mitteilen will, wie stark die Wohnung in Bezug auf Schmutz außerhalb ihres Toleranzbereichs liegt.⁵⁹ Auch auf einer latenten Ebene können hier mehrere Vermutungen generiert werden: Einerseits wird eine Normvorstellung an den privaten Wohnraum sichtbar, und zwar, dass dieser nicht zu schmutzig und so gestaltet sein soll, dass man sich darin wohlfühlt. Andererseits spricht die Interviewte hier indirekt ihre Erwartungen an ihren Vater an, der seine elterliche Rolle nicht erfüllt, nämlich einen Ort zur Verfügung zu stellen, in dem er mit seinen Kindern Zeit verbringen kann.

Weiters fügt sie an, dass sie aufgrund des schmutzigen Wohnraums „überhaupt nicht“ mehr zu ihrem Vater will. Dies kann als aktive Positionierung gelesen werden bzw. als Handlungsstrategie, die aufgrund des Mangels an Einfluss auf die Wohnsituation des Vaters gewählt wird. Der Wechsel zur *Wir*-Perspektive hebt hervor, dass nicht nur die Jugendliche mit dieser Situation konfrontiert war, sondern auch ihre Geschwister.

Im weiteren Verlauf der Sequenz spricht die Interviewpartnerin darüber, dass ihr Vater Falschaussagen am Gericht getätigt hat und betont, wie schlimm das für sie war. Anhand der Erzählung über das Lügen des Vaters vor Gericht wird die Option der Verletzung seiner elterlichen Rolle und der Vernachlässigung seiner Verantwortung sowie der Enttäuschung von Jacqueline reproduziert. Die Jugendliche drückt aus, dass sie sich nicht (mehr) auf ihren Vater verlassen kann und das Lügen vor Gericht einen Vertrauensbruch darstellt. Zusätzlich kann die Erzählung als ein weiterer

⁵⁹ Als Kontext: Gegen Ende des Interviews spricht Jacqueline erneut von der Wohnung ihres Vaters und bezeichnet ihn als „Messi“ (F115, IW1, A. 309). Zusätzlich erzählt sie von einer Situation, als sie und ihre Geschwister bei ihrem Vater zu Hause waren und eine Suppe mit Backerbsen gegessen haben und erst danach gesehen haben, dass „weiße Würmchen“ (F115, IW1, A. 309) drin waren.

Rechtfertigungsgrund der Interviewpartnerin für ihre distanzierte Beziehung zu ihrem Vater gelesen werden. Auch in dieser Situation hat Jacqueline keinen Einfluss auf die Handlungen ihres Vaters und ihr bleibt in Bezug auf ihre Bewältigungsstrategie nichts anderes über, als sich damit abzufinden und es wegzulachen.

Die nächste Textpassage stellt sowohl einen Wechsel in die Gegenwartsperspektive als auch einen Wendepunkt in Jacquelines Erzählung dar. Durch die Formulierung „alles umgedreht“ drückt Jacqueline aus, dass sich die Strukturen in ihrem Leben um 180 Grad gedreht haben. Dadurch lässt sich vorerst vermuten, dass sich die Situation mit dem Vater, potentiell die gesamte familiäre Situation, radikal geändert hat. Aus dem Interviewkontext ist jedoch bekannt, dass sich Jacquelines Vater seit einigen Jahren nicht bei ihr und ihren Geschwistern meldet (F115, IW2, A. 152).⁶⁰ Somit deutet die Formulierung „alles umgedreht“ eher darauf hin, dass sich die Interviewpartnerin nicht mehr mit den emotionalen Ausverhandlungen mit ihrem Vater beschäftigen muss und dies als positiv bewertet. Alternativ entsteht bei der Analyse ebenfalls der Eindruck, dass die Jugendliche das zuvor Erzählte etwas entkräften möchte, eventuell die Interviewerin beruhigen und ihr mitteilen will, dass jetzt alles wieder gut ist. Durch die Betonung, dass jetzt „alles gut“ ist, nimmt die Bedeutung zu, dass die Zeitspanne davor sehr schwierig für Jacqueline gewesen ist. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die strukturelle äußere Veränderung einen unmittelbaren Einfluss auf die Lebenswelt der Interviewpartnerin hat.

Im letzten Abschnitt der Sequenz wechselt die Interviewte erneut die zeitliche Perspektive und spricht über ihre unmittelbare Zukunft, wobei die Erzählung im Gegensatz zur restlichen Sequenz weniger bedeutungsschwer erscheint. Als Begründung für die Wahl der Modefachschule nennt Jacqueline ihre große Leidenschaft für das Zeichnen. Diese Aussage legt nahe, dass sie ihre Bildungswegentscheidung über die starke Identifizierung mit der Tätigkeit Zeichnen legitimiert, was auch als *Subjektivierung* der Bildungswegentscheidung bezeichnet werden kann. Als latenter Moment lässt sich der Detaillierungszwang der Erzählung bzw. der Zwang, die eigene Bildungswahl begründen zu können, rekonstruieren. Insgesamt wurde in der hier rekonstruierten Textsequenz ein Spannungsfeld aufgezeigt zwischen äußeren Umständen bzw. Strukturen, denen sich die Jugendliche ausgesetzt fühlt, und dem aktiven subjektiven „Ich“, das Leidenschaften hat und Entscheidungen trifft.

Die zweite Textstelle entstammt Jacquelines Antwort auf die Frage der Interviewerin nach ihren Zukunftsvorstellungen. Die Interviewpartnerin antwortet wie folgt:

⁶⁰ Diese Information war während der Analyse noch nicht bekannt und wurde erst nach der fertigen Feinstrukturanalyse berücksichtigt. Es erscheint jedoch trotzdem wichtig, den Kontext an dieser Stelle zu erwähnen und in die Analyse miteinzubeziehen.

Fall 115, Welle eins, Textstelle zwei:

Mh (-) mein Leben, ääh, phhu is das schwierig. Also, ich würde gern mit mein Job Leben, also zeichnen, //mhm// vielleicht auch ein bisschen mit Comics, dann vielleicht auch Kleider machen //mhm//, bisschen, dann auch ähm, eben halt vielleicht auch (-) bisschen allein sein, dann eben auch mit mein Freund zusamm sein //mhm//. Vielleicht sogar auch ne Familie gründen, ich weiß es selber nicht //mhm// so genau. Ich lass es irgendwie ein bisschen auf mich zukommen //okay//. Wenn eben vielleicht schlecht zukommt dann, ja dann werd ichs em halt, werd ich natürlich dann versuchen natürlich wieder rauf zu kommen und so weiter //mhm//. (F115, IW1, A. 213)

Der zweite Interviewausschnitt bildet die protokollierte prozesshafte Auseinandersetzung mit der zukünftigen Gestaltung der Lebenswelt der Interviewpartnerin ab. Die eröffnende Formulierung „mh (-) mein Leben“ legt den Einstieg in eine größere Erzählung über die Zukunftsperspektive(n) an. Jacqueline fügt zugleich im Anschluss an „phhu is das schwierig“, womit sie der Interviewerin mitteilt, dass es schwierig ist, eine Aussage über das eigene Leben zu treffen. Im Fortlauf der Sequenz lässt sich die These formulieren, dass es für die Jugendliche deshalb schwierig ist, eine Antwort zu finden, da sie sich noch unsicher ist und sich nicht festlegen kann. Dies zeigt sich an der mehrfachen Aufzählung verschiedener beruflicher sowie familiärer Optionen.

Auffallend ist, dass die Interviewpartnerin in der Beschreibung ihres Jobs die Formulierung „mit mein Job leben“ und nicht alternativ „von meinem Job leben“ verwendet. Die latente Sinnstruktur der beiden Formulierungen zeigt, dass „mit einem Job leben können“ den Schwerpunkt auf die inhaltliche Ebene legt, da man etwas machen möchte, mit dem man sich arrangieren kann, das einem gefällt oder das man aushält. Die alternative, hier nicht von Jacqueline gewählte Formulierung, von einem Job leben zu können, verweist vielmehr auf den finanziellen Aspekt, dass man etwas machen möchte, das einen ernährt und erhält. Dies führt zur These, dass es der Jugendlichen wichtig ist, einen Job auszuwählen bzw. zu finden, mit dem sie *inhaltlich* leben kann.

Die protokollierte Unsicherheit der Interviewten in Bezug auf die Gestaltung ihres zukünftigen beruflichen und familiären Lebens lässt sich sprachlich einerseits anhand der Optionenvielfalt erkennen, andererseits anhand der mehrfachen Verwendung von „vielleicht“ und „bisschen“ festmachen. Die einzigen zwei Aufzählungen, denen nicht eines dieser beiden Wörter vorausgeht, sind „zeichnen“ und „mit mein Freund zusamm sein“. Es kann vermutet werden, dass sich die Interviewpartnerin bei diesen zwei Optionen sicherer ist, da sie, wie bereits öfters angemerkt, erstens sehr gerne zeichnet und sich vorstellen kann, dies weiterhin zu tun, und zweitens gerade mit ihrem Freund Jonas zusammen ist und dies ebenfalls einfacher in ihrer Zukunft anzulegen erscheint.

Die abschließende Formulierung „ich weiß es selber nicht so genau“, die der Aufzählung folgt, schließt inhaltlich an den zu Beginn angemerkten Wortlaut „phhu is das schwierig“ an. Zusätzlich wird durch ihre abschließende Formulierung sichtbar, dass sich Jacqueline vor der Interviewerin zu rechtfertigen versucht, da sie keine präzise Antwort auf deren Frage gegeben hat. In der folgenden Sequenz offenbart sich die Deutungsstrategie der Jugendlichen in Bezug auf die Planung ihres zukünftigen Lebenswegs, welche ebenfalls als Anschluss an die rechtfertigende Aussage gelesen werden kann. Anstatt sich schon auf eine der vielen Optionen festzulegen, lässt Jacqueline ihr Leben „irgendwie ein bisschen auf sich zukommen“. Die Wortwahl „irgendwie“ gefolgt von „ein bisschen“ legt auf einer latenten Ebene jedoch nahe, dass sich die Interviewte in der wartenden, eher passiven Rolle des Auf-sich-Zukommen-Lassens auch nicht ganz wohl fühlt. Widersprüchlich ist diese Aussage vor allem deshalb, weil Jacqueline im Folgenden anfügt, dass sie „natürlich“ versuchen würde, ihre Situation zu verändern (nämlich „wieder rauf zu kommen“), wenn etwas Schlechtes auf sie zukommen würde. Somit möchte die Jugendliche ihr Leben zwar auf sich zukommen lassen, in Bezug auf eine mögliche schwierige Situation antizipiert sie jedoch schon gegenwärtig, dass sie korrektiv eingreifen kann. Anhand dieser Stelle zeigt sich die Ambivalenz zwischen *wartend-passiver* Position und *handelnd-aktiver* Position. Zusätzlich muss betont werden, dass durch die Formulierung „natürlich wieder rauf zu kommen“ sichtbar wird, dass *unten bleiben* keine Alternative für Jacqueline darstellt – sie *muss* wieder nach oben. Die Verwendung von „unten“ deutet darüber hinaus darauf hin, dass soziale Positionen in der Gesellschaft in Jacquelines Wahrnehmung hierarchisch vertikal angelegt sind.

Insgesamt lässt sich die latente Sinnstruktur der Textstelle wie folgt zuspitzen: Die zukünftige Lebensgestaltung ist von einer Vielzahl von Optionen geprägt, wobei die Jugendliche eine passive, abwartende Position in der Planung einnimmt. In Bezug auf die Eventualität, dass etwas Schlechtes auf die Interviewpartnerin zukommt, wechselt sie ihre Position in eine aktive, gestaltende Rolle. Somit kann ihre Handlungsstrategie als Schlechtes-vermeidend bzw. nach oben strebend beschrieben werden.

Die letzte Textstelle des ersten Interviews mit Jacqueline entstammt einer Erzählung über ihren zukünftigen Bildungsweg. Die Interviewpartnerin spricht von verschiedenen Optionen, u.a. einer Lehre, und erwähnt dann, dass sie eine Kunstschule „ein bisschen zu schwierig“ (F115, IW1, A. 246) findet. Sie erzählt weiter:

Fall 115, Welle eins, Textstelle drei:

Weil meine Mutter hat gesagt, Kunstschule is (-) sehr schwierig, weil (-) //mhm// dort hin zu kommen, da braucht man sehr gute Noten. //okay// Wenn dann vielleicht so eine graphische Fachschule, oder Kunstfachschule //mhm//. Aber (-) so eine richtige Kunstschule das sind eben halt die Kinder, die im Gymnasium einer, zweier haben //mhm// und vielleicht sogar auch super zeichnen können. Vielleicht sogar auch (/) vielleicht könnten sie nicht gut

zeichnen, aber vielleicht ham sie ja dafür damit dann schon Erfahrung gehabt mit den Künstlern und so //mhm// (-) jaa (-) ich äh ich kann ebn halt (-) nur sehr gut zeichnen, das is eben halt das (schmunzelt) //(schmunzelt)// einzige (F115, IW1, A. 246)

Die dritte Textstelle fasst eine erzählerisch-argumentative Ausführung über die Bildungswegoption „Kunstschule“ zusammen. Gleich zu Beginn der Sequenz merkt Jacqueline an, dass es aus der Sicht der Mutter⁶¹ deshalb so schwierig ist, in die Kunstschule „zu kommen“, weil dafür sehr gute Noten vorausgesetzt werden. Die Betonung der Wichtigkeit der guten Noten in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit, in einer Kunstschule aufgenommen zu werden, scheint zwei Bedeutungen zu haben: Zum einen zeigt sich dadurch, dass „sehr gute Noten“ zu haben nur sehr schwer erreichbar ist, zum anderen spiegelt sich in der Aussage der Mutter latent deren Einschätzung wider, dass es für Jacqueline nicht möglich ist, auf die Kunstschule zu kommen. Dies führt zur These, dass die Interviewpartnerin keine sehr guten Noten hat und die Option, auf eine Kunstschule zu gehen, in der Wahrnehmung sowohl der Jugendlichen als auch ihrer Mutter sehr gering ist. Durch die Thematisierung der schwierigen Aufnahmekriterien wird die Wahrnehmung institutioneller Eingangsbarrieren verdeutlicht.

Der weitere Verlauf der Sequenz legt die Überlegung zur Aufnahme auf eine Kunstschule als einen mit der Mutter gemeinschaftlich gestalteten Prozess an. Dies kommt dadurch zum Ausdruck, dass die Interviewpartnerin zu Beginn dezidiert festhält, dass es um die Meinung ihrer Mutter geht, im weiteren Verlauf der Erzählung jedoch keine klare Unterscheidung zwischen der eigenen Sichtweise und der ihrer Mutter trifft.

Die Interviewte merkt weiter an, dass sie – „wenn“ überhaupt – vielleicht auf eine graphische Fachschule oder eine Kunstfachschule gehen könnte. Diese Formulierung legt nahe, dass man auf künstlerischen Fachschulen keine so guten Noten braucht und Jacqueline die Aufnahme auf einer dieser Institutionen *möglicher* erscheint. Im Folgenden wird klar, dass Jacqueline die künstlerischen Fachschulen nicht als „richtige“ Kunstschulen wahrnimmt und diese somit implizit abwertet. In der nächsten Sinneinheit beschreibt sie, welche Kinder eine „richtige Kunstschule“ besuchen bzw. besuchen können. Auffällig ist in der Beschreibung, dass die Interviewpartnerin sich einerseits von der Gruppe der Gymnasiumkindern, die „einer, zweier haben“ abgrenzt, gleichzeitig jedoch auch Gemeinsamkeiten sichtbar macht, indem sie anmerkt, dass diese Kinder, so wie sie, „sogar auch super zeichnen können“. Durch diese Formulierung wird deutlich, dass in der Wahrnehmung der Jugendlichen „super zeichnen können“ lediglich einen Bonus in der Bewerbung an einer Kunstschule

⁶¹ Da die Jugendliche bereits zuvor erwähnt hat, dass *sie* findet, dass es zu schwierig ist, auf die Kunstschule zu kommen, wird sichtbar, dass sie die Perspektive der Mutter möglicherweise angenommen und internalisiert hat.

darstellt, aber keine Grundvoraussetzung, gute Noten im Gegensatz dazu jedoch unerlässlich erscheinen.

In der folgenden sprachlichen Ausdifferenzierung der Gruppe der Gymnasiumkinder sticht besonders die Erläuterung zum Erfahrungsschatz mit Künstler*innen heraus. Das potentiell mangelnde zeichnerische Können der Kinder kann somit durch vergangene Interaktion(en) mit Personen aus der Künstlerbranche ausgeglichen werden. Als Grund dafür, warum manche Kinder Erfahrungen mit Künstler*innen machen und andere nicht, kann eine Ausstattung an sozialem oder kulturellem Kapital vermutet werden, die Jacqueline latent erkennt. Im Anschluss an diese Argumentation kommt es in der Erzählung zu einem *turning point*, einem Perspektivenwechsel. Die Interviewpartnerin setzt die Abgrenzung zur Gruppe der Kinder im Gymnasium zwar sprachlich in den folgenden Sinneinheiten fort, jedoch thematisiert sie nun zum ersten Mal direkt ihre eigenen Fähigkeiten. Jacqueline betont, dass sie „nur sehr gut zeichnen“ kann und führt somit gedanklich zu ihrem nicht erreichbar scheinenden Wunsch, in die Kunstschule zu gehen, zurück. Die doppelt verwendete Ausdrucksweise „eben halt“ wertet ihr hohes zeichnerisches Können auf einer latenten Ebene ab, da es in den Augen der Jugendlichen das „[E]inzige“ ist, was sie vorzuweisen hat. Obwohl anzunehmen ist, dass „gut zeichnen können“ eine gut verwertbare und wichtige Ressource auf einer Kunstschule darstellt, reicht es in der Wahrnehmung von Jacqueline (und ihrer Mutter) nicht aus, um auf der gewünschten Bildungsinstitution aufgenommen zu werden.

Insgesamt konnte aufgezeigt werden, dass die Interviewpartnerin – obwohl sie sich selbst als sehr gute Zeichnerin bewertet – nicht damit rechnet, dass sie in der Zukunft auf einer Kunstschule aufgenommen werden würde, da ihre Noten nicht gut genug sind. Durch die hier abgebildeten Analyseschritte lässt sich zusätzlich verstehen, dass nicht die positive Absolvierung der Kunstschule angesprochen wird, sondern vielmehr das *Eingangskriterium* thematisiert wird. Latent zeigt sich, dass Schulinstitutionen am Bildungsfeld eine gewisse Position innehaben, die mit kollektiv wahrnehmbaren Zugangsbarrieren verknüpft ist, wie etwa, dass in dem vorliegenden Fall ein hoher Leistungsnachweis notwendig erscheint. Wichtig anzumerken ist jedoch, dass die Aufnahmemodalitäten nicht von allen potentiellen Bewerber*innen als *Barrieren* wahrgenommen werden müssen. Aufgrund der Erzählung von Jacqueline entsteht die These, dass sowohl die *Vorstellung* von einem potentiellen Nachteil im Bewerbungsprozess (zu schlechte Noten, etc.) als auch die *Höhe* der Ausstattung an sozialem und kulturellem Kapital eine Rolle bei der Bildungswegentscheidung spielen kann.

Zusammenfassende Analyse in Bezug auf die Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums:

Wie bereits in der Analyse der drei Interviews von Fall eins mehrfach beschrieben, dient die folgende Passage dazu, die Rekonstruktionen der Interviewausschnitte des ersten Interviews mit Jacqueline mit der Forschungsfrage nach der *Gestaltung* des subjektiven Möglichkeitsraums zu verbinden. Die

herausgearbeiteten Handlungs- und Deutungsmuster werden im Folgenden auf den Möglichkeitsraum der Interviewpartnerin bezogen.

In der ersten Textsequenz konnte aufgezeigt werden, dass Jacquelines Wunsch, mit ihrem Vater Zeit zu verbringen, von der Nichterfüllung seiner väterlichen Verantwortungen beeinflusst wird. Dass der Vater keinen passenden Wohnraum zur Verfügung stellt, in dem er sich mit seinen Kindern treffen kann, sowie sein Lügen vor Gericht tragen dazu bei, dass sich die Beziehung zwischen Vater und Kindern wandelt. Als zentrales Element der ersten Textstelle kann somit der Einfluss der Handlungen des Vaters gesehen werden, die zu einer Verkleinerung des Möglichkeitsraum der Interviewten beitragen, da eine gemeinsame Vater-Tochter Beziehung als weniger *möglich* wahrgenommen wird. Jacqueline deutet diese Verkleinerung als eine nicht in ihrem Handlungsspielraum liegende Veränderung, auf die sie mit dem Wunsch, nicht mehr zu ihrem Vater zu gehen, reagiert. Zusätzlich spricht die Interviewpartnerin in Stelle eins über ihren zukünftigen Bildungsweg, der sie in die Modefachschule führen wird. Das Heranziehen ihrer Begeisterung für das Zeichnen als Begründung für ihre Entscheidung zeigt auf, dass die Neigungen und Präferenzen, die den subjektiven Möglichkeitsraum begründen, einen Einfluss auf dessen weitere Ausgestaltung haben. Bezüglich der Bildungswegentscheidung lässt sich demnach festhalten, dass habituell geprägte Vorlieben und Vorstellungen die Optionen der zukünftigen Gestaltungen des subjektiven Möglichkeitsraums mitprägen.

Im zweiten Textausschnitt setzt sich die Auseinandersetzung mit der zukünftigen Lebenswelt weiter fort, da Jacqueline über ihre Zukunftsperspektiven spricht. Aufgrund der vielen erwähnten Gestaltungsmöglichkeiten ihres beruflichen und familiären Lebens wird sichtbar, dass eine Unsicherheit bezüglich der Ausdifferenzierung ihres subjektiven Möglichkeitsraums besteht. Im Umgang mit dieser Unsicherheit konnte eine *abwartend-passive* Handlungsstrategie rekonstruiert werden. Im Gegenzug dazu nimmt Jacqueline eine *aktiv-gestaltende* Rolle ein, wenn es um die Vermeidung eines sozialen Abstiegs im sozialen Raum geht. Auffällig ist, dass sich die Jugendliche bereits mit der Möglichkeit eines *Abstiegs* auseinandersetzt und diese Option demzufolge in ihrem Möglichkeitsraum angelegt ist. Die Interviewpartnerin bewertet „unten sein“ als eine negative Position im subjektiven Möglichkeitsraum, die sie durch ein Streben *nach oben* vermeiden bzw. revidieren möchte. Folglich adaptiert Jacqueline nur so lange eine wartende, handlungsoffene Haltung, bis sie aktiv eine unerwünschte Position abwenden muss.

In der letzten Textstelle wurden die Deutungen Jacquelines und ihrer Mutter über die Voraussetzungen und Wahrscheinlichkeiten, in eine Kunstschule zu kommen, herausgearbeitet. Als wichtigstes Kriterium für die erfolgreiche Aufnahme an einer Kunstschule identifizieren beide „sehr gute Noten“. Auf einer latenten Ebene konnte rekonstruiert werden, dass die Interviewpartnerin ihren Mangel an guten Noten als eine unüberwindbare Barriere für die Aufnahme an einer Kunstschule

wahrnimmt. In ihren Augen gehört sie nicht der Gruppe an, die es auf eine „richtige“ Kunstschule schaffen könne. Die Interviewpartnerin benennt die Mitglieder dieser Gruppe als Kinder, die ein Gymnasium besuchen und die neben guten Noten potentiell auch über soziales und kulturelles Kapital verfügen, das sie bei der Aufnahme in die Kunstschule als Ressourcen verwerten können. Es wird sichtbar, dass Jacqueline, in *Relation* zu den Kindern aus dem Gymnasium, in ihrem objektiven Möglichkeitsraum über eine geringere Ausstattung an sozialem und kulturellem Kapital verfügt und das selbst auch so benennt. Abschließend bewertet die Interviewpartnerin ihr Zeichentalent als ihre „einzige“ Ressource und somit als ungenügend, um die schwierige Eingangsbarriere in die Kunstschule zu überwinden. Zusammengefasst schließt sie die Option, auf eine Kunstschule zu gehen, aufgrund ihrer wahrgenommenen Begrenzung ihres subjektiven und objektiven Möglichkeitsraums aus. Die Deutungen der Mutter scheinen die Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich ihrer Zukunftschancen zu beeinflussen bzw. zu verstärken.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Handlungen und Meinungen von Jacquelines Eltern einen Einfluss auf ihren subjektiven Möglichkeitsraum haben. Bezüglich des zukunftsnahe Bildungswegs scheinen die Präferenzen in ihrem subjektiven Möglichkeitsraum ausdifferenziert und handlungsleitend, wohingegen anderen unsicheren Zukunftsszenarien gegenüber eine stärker abwartende Haltung eingenommen wird. Zuletzt entsteht das Bild eines Spannungsfelds, in dem sich die Interviewte bewegt, zwischen äußeren Strukturen (elterliche Handlungen, institutionelle Anforderungen), denen sie ausgesetzt ist, und ihren subjektiven Neigungen und Erwartungen. Die Komponenten jenes Spannungsfelds wirken wechselseitig auf Jacquelines Entscheidungen und Perspektiven ein.

5.2.2 Interview Welle zwei – „wirklich schaffen kannst du alles. Aber äh aber es ist ja auch echt deine Entscheidung“

Wie in der ersten Interviewwelle gab es auch im zweiten Interviewjahr aufgrund Jacquelines Erzählfreudigkeit zwei Gesprächstermine. Die Basis der Analyse bilden erneut drei Interviewausschnitte, aus beiden Gesprächen, die Anfang Februar und Mitte März 2018 stattfanden. Interview eins dauerte knappe zweieinhalb Stunden, wohingegen Interview zwei knappe zwei Stunden dauerte. Die Gespräche wurden von derselben Interviewerin⁶² geführt wie im Vorjahr und fanden in den Büroräumen des Instituts für Soziologie der Universität Wien statt.

⁶² Bezüglich des Interviewstils der Interviewerin fällt im Gegensatz zu den Interviews aus Welle eins auf, dass wenige narrative Nachfragen gestellt werden, was dazu führt, dass sich – besonders das zweite Gespräch – wie ein Frage-Antwort Interview liest. Zusätzlich stechen einige wertendere Antworten bzw. Aussagen seitens der Interviewerin im Gesprächsverlauf hervor. Dies scheint die Gesprächsatmosphäre jedoch nicht zu stören.

Jacqueline ist zum Zeitpunkt des Interviews 16 Jahre alt und ist einige Wochen davor von einer Modeschule auf eine Produktionsschule in Wien gewechselt, auf der sie bis zu einem Jahr bleiben kann. In der neuen Schule hat sie sowohl inhaltlichen Unterricht als auch Praxiseinheiten und Einheiten mit Trainer*innen, die bei der Bewerbung für weitere Ausbildungen helfen. Neben dem Schulwechsel werden auch die Zeit an der Modeschule, die von vielen negativen Erlebnissen⁶³ geprägt ist, und die damalige familiäre Situation ausführlich von der Interviewten thematisiert. Sie erzählt vom schwierigen letzten halben Jahr, von Alkohol- und Gewaltproblemen zwischen ihrer Mutter und ihrem Stiefvater sowie deren zwischenzeitlichen Trennung und einer Räumungsklage, die sie jedoch abwenden konnten (F115, MW2, S. 3). Zum Zeitpunkt des Interviews, so erzählt Jacqueline, hat sich die Situation wieder stabilisiert. Darüber hinaus erwähnt sie die Trennung von ihrem Exfreund Jonas, mit dem sie fünf Jahre zusammen war und der sich bei der Trennung vor ihr als schwul geoutet hat. Beim zweiten Interviewtermin spricht Jacqueline über ihre Erfahrung in der Produktionsschule, ihre Familie und ihre Freunde. Mit ihrem leiblichen Vater hat Jacqueline nach wie vor keinen Kontakt. Sie bezeichnet sich selbst als sehr sportlich und politisch interessiert und im Kontext der Produktionsschule als fleißig und ambitioniert. Als potentielle Berufswünsche merkt sie an, dass es etwas mit Zeichnen, Sport oder Tieren zu tun haben soll.

Zu Beginn des Interviews, als die Interviewerin gerade dabei ist, die narrative Einstiegsfrage zu stellen, wird sie von Jacqueline unterbrochen, die knappe drei Minuten ohne Aufforderung über ihren Exfreund Jonas zu erzählen beginnt.⁶⁴ Es scheint ihr sehr wichtig zu sein, gleich zu Beginn von der Trennung zu berichten. Nachdem sie die Erzählung über Jonas beendet hat, wechselt ihre Perspektive auf ihr eigenes Leben und das vergangene Jahr, was sie mit der Formulierung „ja sonst äh bei mir“ (F115, IW2_1, A. 42) einleitet. Der erste Textausschnitt steht am Beginn dieser Erzählung.

Fall 115, Welle zwei, Textstelle eins:

ich war in der Modeschule //mhm//. Es war am Anfang eben halt ja, war eigentlich ganz okay. Nur dann nachher äh, dann gings auch sehr knapp mit dem Geld. Weil wir mussten sehr (/) wir müssen wirklich öfters was irgendwie zahlen oder so. //Okay// Also jetzt nicht so oft was zahlen, aber zum Beispiel für bestimmte Stoffe oder so. Zwanzig, fünfzig Euro oder so. Und mei(/) meine Eltern konnten jetzt nicht ur oft jetzt da so viel //mhm// Geld hergeben.
(F115, IW2_1, A. 42)

⁶³ Unter anderem erzählt Jacqueline davon, dass sie sich von anderen Schüler*innen in der Modeschule, die mehr Geld als sie haben und Markensachen tragen, ausgeschlossen fühlt (F115, IW2_1, A. 62).

⁶⁴ Da sich die Erzählung stark auf das Leben von Jonas und die Trennung bezieht, wurde kein Textausschnitt aus dieser Eingangspassage für die Analyse ausgewählt.

Der hier analysierte Textausschnitt dokumentiert die Zeit, als Jacqueline in der Modeschule war, sowie die damalige prekäre finanzielle Situation ihrer Eltern.⁶⁵ Beim ersten Lesen der Textstelle wird bereits der manifeste Sinngehalt deutlich: Zu Beginn war die Erfahrung an der Modeschule für die Interviewpartnerin „ganz okay“, wobei sich dies anschließend wandelt, als es zu einer Geldknappheit in der Familie kommt. Aufgrund des finanziellen Engpasses fällt es den Eltern schwer, die Beiträge für Materialien für Jacquelines Projekte in der Modeschule zu bezahlen. Durch die sequentielle Analyse konnten jedoch auch latente Sinnstrukturen und Deutungsmuster rekonstruiert werden.

Die Vergangenheitsform „war“ zu Beginn der Textstelle macht deutlich, dass Jacqueline zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr in der Modeschule ist. Die folgende Formulierung „es war am Anfang“ leitet einerseits eine Erzählung über eine Veränderung ein, andererseits verweist sie auf die Einteilung der Zeit in der Bildungsinstitution in verschiedene Phasen – Anfang, Mitte, Ende. Die Anfangszeit bewertet Jacqueline als weder großartig noch schrecklich, was durch die Wörter „ganz okay“ zum Ausdruck kommt. Bei der folgenden Sinneinheit („dann gings auch sehr knapp mit dem Geld“) kann bereits vermutet werden, dass andere Personen – in diesem Fall Familienmitglieder – in die Situation involviert sind. Indem die Gesprächspartnerin die veränderte Finanzlage ihrer Eltern anspricht, leitet sie implizit zu einer neuen Phase an der Modeschule hin. Es wird somit klar, dass die Interviewte die Geldknappheit innerhalb der Familie mit einem Wandel der eigenen Erfahrung an der Modeschule in Verbindung bringt. Dies führt zur These, dass sich die Situation der Eltern bzw. ihre Ausstattung mit ökonomischem Kapital auf die Lebenswelt der Jugendlichen auswirkt. Diese Lesart lässt sich auf die Sequenz im Anschluss ausweiten, da Jacqueline in die *Wir*-Form wechselt und damit die Verschränkung ihrer eigenen Situation mit der ihrer Eltern betont.

Sie merkt weiters an, dass sie „öfters“ Zahlungen tätigen „müssen“. In der Realisierung scheint diese Ausführung zwei Bedeutungen zu haben. Zum einen verweist die Wortwahl „müssen“ darauf, dass es keine Handlungsalternativen gibt, und damit wird in Bezug auf die Zahlungen ein Gefühl der Unfreiwilligkeit und Machtlosigkeit deutlich. Zum anderen wird durch die Verwendung des Wortes „wirklich“ in Zusammenhang mit dem Wort „öfters“ sichtbar, dass Jacqueline die Häufigkeit der Zahlungen durch das Wort „wirklich“ verstärkt und als Grund für den Zahlungsengpass ausweist. Somit wird deutlich, dass Jacqueline die zuvor betonte Geldknappheit vor der Interviewerin legitimieren bzw. rechtfertigen will. Im direkten Anschluss entkräftet die Jugendliche diese Aussage jedoch und fügt an, dass sie „nicht so oft was zahlen“ müssen, aber „für bestimmte Stoffe“ schon. Dies wirkt im ersten Augenblick widersprüchlich, und es stellt sich die Frage, wie oft Zahlungen *tatsächlich* erfolgen müssen. Auch wenn dies anhand der Analyse der Textsequenz nicht festgestellt werden kann, so wird im weiteren Verlauf der Sequenz ein anderer Bedeutungszusammenhang sichtbar: Selbst, wenn „nicht so

⁶⁵ Jacquelines Mutter und ihr Stiefvater waren zu der Zeit erwerbslos und befanden sich dadurch in einer schwierigen finanziellen Lage.

oft“ Zahlungen für Materialien für die Modeschule anfallen, stellen diese Ausgaben bereits eine Belastung für die Eltern und folglich auch für die Interviewpartnerin dar. An dieser Stelle bezieht die Interviewte die Erzählung erneut auf ihren Besuch der Modeschule, da sie von benötigten „Stoffen“ spricht und lässt die Interviewerin somit wissen, dass ihre *Bildungskosten* einen Teil zur finanziellen Belastung beitragen. Erst durch die Thematisierung der Materialkosten lässt sich verstehen, dass bestimmte Bildungswege, neben institutionellen inhaltlichen Anforderungen an die Kinder, auch finanzielle Anforderungen stellen. Die Schwierigkeit oder, wie sich im weiteren Verlauf der Sequenz zeigt, die Unmöglichkeit, regelmäßig für diese Stoffe zu bezahlen, stellt für die Jugendliche eine Barriere für die Fortsetzung ihres Bildungsweges dar. Das Beispiel der Höhe der Ausgaben („zwanzig, fünfzig Euro“) verweist darauf, dass Kosten nicht durch ihren absoluten Wert als hoch oder niedrig bezeichnet werden können, sondern erst in *Relation* zum Kapitalvolumen der zahlenden Akteur*in bewertet werden können. Im Fall von Jacquelines Eltern scheint der genannte Betrag in Relation zu ihren verfügbaren Ressourcen zu hoch zu sein.

Im letzten Satz der Interviewpartnerin kann das zuvor erwähnte latente *Rechtfertigungsmuster* weiter herausgearbeitet werden. Offenbar ist die Jugendliche darum bemüht, der Interviewerin zu vermitteln, dass es ihren Eltern schlichtweg nicht möglich war, die Beiträge so häufig zu bezahlen. Sie verweist somit implizit auf die limitierten Handlungsoptionen ihrer Eltern, die das Geld nicht absichtlich, sondern aufgrund von finanziellen Handlungszwängen nicht „hergeben“ *konnten*. Auf einer latenten Ebene rechtfertigt Jacqueline somit den beschränkten Handlungsspielraum ihrer Eltern und vermittelt dadurch ihr allgemeines Verständnis gegenüber der familiären Situation.

Zuletzt verweist der vorliegende Fall auf die Bedeutung des individuellen Kapitalvolumens für den Zugang zu verschiedenen sozialen Systemen, wie u.a. dem Bildungssystem. Über ausreichend finanzielle Ressourcen zu verfügen entscheidet maßgeblich über die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe. Dieser im Bildungssystem verankerte (klassistische) Mechanismus führt somit zu einem systematischen Ausschluss von Personen in prekären finanziellen Situationen.

Der zweite Textausschnitt entstammt ebenfalls der Eingangserzählung des ersten Interviewtermins. Jacqueline blickt nach dem Schulwechsel auf ihre Zeit an der Modeschule zurück und erzählt folgendes:

Fall 115, Interviewwelle zwei, Textstelle zwei:

Und sonst, ja zu der Zeit war ich(/) ich hatte dann natürlich auch (/) auch öfters auch fünf ghabt //mhm// und so. Ich war irgendwie so, enttäuscht auch für mich selber, weil ich ha(/) ich hätt mich vielleicht auch äh (/) weil in meinen Gedanken, ich hab mir schon irgendwie äh gedacht, ich hätt mir vielleicht doch noch viel mehr Mühe geben sollen, weil immerhin mein großer Bruder //okay// er hat auch den ganzen Stress ghabt und so, aber er hat die

Matura geschafft auch //mhm//. Und ich hätte mir wahrscheinlich viel mehr Mühe geben sollen. Aber mich hats auch selber nicht mehr interessiert: Mode (F115, IW2_1, A. 42)

Der zweite Interviewausschnitt bildet eine prozesshafte Auseinandersetzung mit den Kontextbedingungen von Jacquelines Schulleistung, ihrem Umgang damit sowie mit ihrer Wahl des Schulwechsels ab. Prozesshaft vor allem deshalb, weil die Deutungen der Interviewpartnerin über den Grund und die Beurteilung ihrer vergangenen Handlungen und Leistungen sich innerhalb der Erzählung mehrmals wandeln. Um diese Wandlungen verstehen zu können, darf die Textstelle jedoch nicht nur in ihrer Gesamtheit gesehen, sondern muss in verschiedene Erzählmomente unterteilt werden.

Zu Beginn der Sequenz steht eine Rahmung der Zeitperiode, was darauf hindeutet, dass die Jugendliche an ihre vorige Erzählung über jene „Zeit“ anschließt.⁶⁶ Jacqueline beschreibt weiter, dass sie „natürlich“ des Öfteren „fünfer ghabt“ hat. Dieser Textabschnitt kann als erster Erzählmoment gesehen werden. Durch die Wortwahl „natürlich“ wird die Vermutung generiert, dass die Interviewpartnerin ihre negative Schulleistungen als ein selbstverständliches, logisches Resultat der schwierigen familiären Zeit sieht. Sie spricht somit die *strukturelle* Ebene, die ihre Leistungsfähigkeit beeinflusst hat, an und rechtfertigt ihre negativen Noten. Sichtbar wird dadurch auch, dass die familiäre Situation, die u.a. zu einer selteneren Anwesenheit in der Modeschule geführt hat, nicht in die schulische Beurteilung einfließt. Dies führt zur These, dass das schulische Benotungssystem die Leistung der Schulkinder als rein individuell messbare Leistungen ausweist, die Erfahrungen und Ressourcen außerhalb jedoch unsichtbar bleiben.

Der nächste, zweite Erzählabschnitt der Sequenz wirkt wie ein lautes Nachdenken der Jugendlichen über ihre Handlungen in der Modeschule in Bezug auf ihre negativen Noten und den Schulwechsel. Besonders stechen Jacquelines Enttäuschung, ihre Zweifel in Bezug auf ihr Bemühen und der Vergleich mit ihrem großen Bruder heraus. Auffällig dabei ist, dass die Formulierung „enttäuscht auch für mich selber“ allein gesehen darauf hindeutet, dass die Interviewte Mitleid mit sich selbst hat und stärker von der Situation als von sich selbst enttäuscht ist. Im weiteren Verlauf zeigt sich jedoch, dass diese Lesart nicht reproduziert wird und der Sinngehalt eher auf eine Enttäuschung *vom eigenen* Verhalten hindeutet. Gefolgt wird die Ausführung über die Enttäuschung von einer Reflexion darüber, wie viel Mühe sich Jacqueline „vielleicht“ hätte „geben sollen“. Auf einer latenten Ebene zeigt sich, dass die Interviewte daran zweifelt, ob sie ihre Handlungsoptionen genügend ausgeschöpft hat. Hier wird das erste Mal eine *individualisierende* Deutung der Situation sichtbar, da

⁶⁶ Zum Verständnis der Rekonstruktion muss erwähnt werden, dass „zu der Zeit“ auf eine Zeit verweist, in der Jacqueline selten in der Schule war, weil sie sich um ihre Familie, besonders ihre Mutter, kümmern musste. Ihre Mutter ist „zu der Zeit“, aufgrund der kurzzeitigen Trennung mit Jacquelines Stiefvater und der bereits in Textstelle eins thematisierten finanziell schwierigen Situation „an den Alkohol natürlich verfallen“ (F115, IW2_1, A. 42).

Jacqueline die Verantwortung der negativen Leistung bei sich selbst vermutet. Ein normatives Deutungsmuster zeigt sich vor allem durch die Formulierung „hätte sollen“, wobei sich die Frage stellt, ob es um Jacquelines Anforderungen an sich selbst oder um Anforderungen von außen geht. Als sie ihre Situation mit der ihres großen Bruders vergleicht, der trotz der gleichen familiären Situation die Matura geschafft hat, wird die These der Individualisierung der Verantwortung reproduziert. Der Erfolg ihres Bruders wertet den potentiellen Einfluss des „ganzen Stress“ ab.

Sprachlich findet sich diese These in der nächsten Sinneinheit wieder, da Jacqueline nun nicht mehr davon spricht, dass sie sich „vielleicht“ mehr Mühe hätte geben sollen, sondern das Wort „wahrscheinlich“ verwendet. „Vielleicht“ kann mit der Formulierung *unter Umständen* gleichgesetzt werden, wohingegen „wahrscheinlich“ alternativ als *mit ziemlicher Sicherheit* umschrieben werden kann. Anhand der Gegenüberstellung der zwei Begriffe zeigt sich ein drittes Erzählmoment, der die These der Individualisierung der Schuld erneut reproduziert und die strukturelle Ebene in den Hintergrund rückt. Die Jugendliche deutet ihr mangelndes „Mühe geben“ retrospektiv nun mit Sicherheit als eine falsche Entscheidung, was auch darauf hindeutet, dass sie die vorhin angesprochene *Selbstverständlichkeit* ihrer negativen Beurteilungen hinterfragt.

An dieser Stelle der Analyse lässt sich jedoch noch ein weiterer Bedeutungszusammenhang festhalten: Die zuvor angesprochene institutionell verankerte Responsabilisierung und Fokussierung auf die individuelle Leistung der Schüler*innen, welche äußere Umstände und Strukturen in der Benotung unberücksichtigt lässt, scheint in diesem Fall auf die Deutungsmuster der Jugendlichen zu wirken. Es fällt Jacqueline sehr schwer, die Schuld für ihre schlechten Noten und ihre schwierige Zeit in der Modeschule auch nur *zu einem Teil* ihrer familiären Situation und den institutionellen Strukturen zuzuschreiben. Die positive Leistung ihres großen Bruders verstärkt darüber hinaus die Umdeutung seitens der Interviewten. Sie kann, in ihren Augen, nicht länger behaupten, dass die schwierige Situation „natürlich“ (Mit-)Schuld an ihrer Leistung hat. Während der Analyse kommt jedoch die Frage auf, ob die Situation von Jacqueline wirklich so, wie von ihr dargestellt, mit der ihres großen Bruders vergleichbar ist. Vom Interviewkontext ist bekannt, dass Jacqueline während der schwierigen familiären Zeit viele Unterstützungsleistungen übernommen hat, sich bspw. um ihre Mutter und um ihre Brüder gekümmert hat. Die These entsteht, dass innerhalb der Familie geschlechtsspezifische Erwartungen an die Kinder gestellt werden und Jacqueline somit durch die höhere Care-Arbeit mehr „Stress“ gehabt hat als ihr großer Bruder. Die Jugendliche reflektiert diese ungleiche Situation aber nicht mit, was darauf hindeutet, dass sie die Geschlechterdifferenzen internalisiert hat und nicht als solche benennen kann.

Abschließend kommt es im vierten Erzählmoment zu einer Rückerlangung der eigenen Handlungsfähigkeit. Jacqueline merkt an, dass sie aber einen Grund hatte, warum sie sich nicht mehr bemüht hat: Ihre Neigungen und Präferenzen hatten sich verändert und sie hatte kein Interesse mehr

an Mode. Mit dieser Aussage betont die Jugendliche ihre *agency* und damit ihre Möglichkeit, zwischen verschiedenen Optionen zu wählen. Trotzdem reproduziert sich die *individualisierte* Sichtweise auf ihren Bildungsabbruch und die Lesart bleibt bestehen, dass sie sich für ihre negative Leistung zu rechtfertigen hat.

Die dritte Textsequenz entstammt ebenfalls dem Transkript des ersten Interviewtermins, genauer einer Erzählung über den Wechsel von der Modeschule zur Produktionsschule. Zuvor stellt die Interviewerin die Frage, wie es zum Wechsel kam, und Jacqueline fängt sofort an, über den Prozess zu erzählen. Die Interviewpartnerin merkt an, dass sie sich überlegt hatte, noch ein halbes Jahr auf der Modeschule zu bleiben. Sie fährt fort:

Fall 115, Interviewwelle zwei, Textstelle drei:

ich hatte mit mein Klassenvorstand, mit dem Jugendcoaching dann noch geredet dann //mhm// zusammen, und dann haben sie gesagt, also die Klassenvorstand hat gesagt, du kannst eigentlich alles schaffen. Du hast das äh (/) du kannst wirklich also auch in der Modeschule bleiben //mhm// und auch das schaffen. Aber äh, also sie hat gesagt wirklich schaffen kannst du alles. Aber äh (-) (/) aber es ist ja auch echt deine Entscheidung, also wie du dich auch entwickelst und so //mhm//. Und dann hab ich mir auch gedacht, dann (/) dann geh ich lieber in die Produktionsschule, weil //mhm// (/) weil es kann ja genauso sein, wenn ich dort bin, dass es sich das noch verschlechtert. (F115, IW2_1, A. 60)

Im vorliegenden Textausschnitt spricht die Interviewpartnerin über ihren Entscheidungsprozess in Bezug auf den Wechsel in die Produktionsschule sowie über die Personen, die dabei eine Rolle gespielt haben. Der Einstieg legt das dargestellte Gespräch und die darin thematisierte Bildungswegentscheidung als einen von mehreren Akteur*innen gestalteten Prozess an. Da die Jugendliche gemeinsam sowohl mit ihrer Klassenvorständin als auch mit dem Jugendcoaching⁶⁷ „geredet“ hat, entsteht der Eindruck, dass es sich um ein zentrales (Entscheidungs-)Gespräch handelt, bei dem beide Akteur*innen präsent waren.

Jacqueline beginnt davon zu erzählen, was die zwei Gesprächspartner*innen zu ihr gesagt haben, formuliert dann jedoch den Satz um und fokussiert auf die Aussagen ihrer Klassenvorständin. Mit der Formulierung „du kannst eigentlich alles schaffen“ wechselt die Interviewte in die Gesprächsperspektive der Klassenvorständin, die Jacquelines zukünftigen Weg anspricht. Bei dieser

⁶⁷ Wie bereits kurz in Kapitel 3.1.1.2 erwähnt wurde, ist das Jugendcoaching eines der Services des Sozialministeriums. Genauer ist es ein „niederschwelliges Unterstützungsangebot“ für Jugendliche und junge Erwachsene, welches das Ziel hat, diese Personen „in das Ausbildungssystem oder in den Arbeitsmarkt“ (Koordinationsstelle 2020) zu inkludieren. Jacqueline hatte bereits im Vorjahr ein Beratungsgespräch mit dem Jugendcoaching in Anspruch genommen, als es um die Bildungswegentscheidung nach der NMS ging (F115, IW1, A. 155) und war während des Schulwechsels öfter mit der Beratungsstelle in Kontakt.

ersten Aussage der Klassenlehrerin springen verschiedene Aspekte ins Auge: Erstens wirkt die Formulierung „alles schaffen“ als eine vielversprechende Deutung der Lehrerin über Jacquelines Zukunft, da sie impliziert, dass *alles* möglich ist. Besonders auffällig ist zweitens das Wort „eigentlich“, dessen Bedeutung an diesem Punkt der Textstelle noch nicht aufgelöst werden kann. Die folgenden zwei Lesarten konnten diesbezüglich rekonstruiert werden: Zum einen kann „eigentlich“ für *in Wirklichkeit* stehen („auch wenn andere etwas anderes sagen, du kannst wirklich alles schaffen“) oder es kann als Floskel gelesen werden („du kannst grundsätzlich alles schaffen, die Frage ist nur, ob es tatsächlich so kommt“). Während Lesart eins darauf hindeutet, dass die Klassenvorständin davon überzeugt ist, dass Jacqueline wirklich alles schaffen kann, deutet die zweite Lesart hingegen auf eine Abschwächung der Aussage hin.

Die erste Lesart bestätigt sich im weiteren Verlauf der Sequenz, da die Klassenvorständin davon spricht, dass die Jugendliche „wirklich also auch in der Modeschule bleiben und auch das schaffen“ kann. Da insgesamt nicht angenommen werden kann, dass eine Person tatsächlich *alles* schaffen kann, entsteht die These der *ermutigenden Zukunftsdeutung* durch die Klassenvorständin. An dieser Stelle der Sequenz wird außerdem sichtbar, dass Jacqueline vor der Entscheidung steht, an der Modeschule zu bleiben oder eine andere Richtung auf der schulischen Institutionenbahn einzuschlagen. Die Aussage der Klassenvorständin deutet darauf hin, dass sie Jacqueline von der Möglichkeit überzeugen will, in der Modeschule zu bleiben. Das Gespräch kann demnach als eine Art Beratungsgespräch gerahmt werden, wobei die Gesprächspartner*innen Jacqueline dabei helfen wollen, ihre Ausbildungsentscheidung zu navigieren.

Die abschließende Aussage der Klassenvorständin beginnt mit dem Wort „aber“, was darauf hindeutet, dass an die Möglichkeit, alles zu schaffen, doch eine Bedingung geknüpft ist. Auf einer manifesten Ebene wird sichtbar, dass die Klassenlehrerin Jacqueline mitteilen will, dass es *ihre eigene* „Entscheidung“ ist, die auch davon abhängt, wie sie sich zukünftig „entwickelt“. Die Analyse des latenten Sinngehalts weist die gesamte Aussage der Klassenvorständin als eine ambivalente Handlungsempfehlung aus: Wurde zuerst von der Lehrerin betont, dass *alles* schaffbar ist und es deshalb bei der Entscheidung rein um Jacquelines Belieben und ihre Präferenzen geht, so wirkt der Verweis auf ihre Entwicklung widersprüchlich. Durch die Formulierung „wie du dich auch entwickelst und so“ wird sichtbar, dass die Klassenvorständin der Jugendlichen zu einer Entscheidung für einen Bildungsweg rät, deren Anforderungen sie entsprechen kann. Die Ambivalenz zwischen *Belieben* und *Vermögen* wird an dieser Stelle deutlich.

Implizit rät die Klassenvorständin der Jugendlichen, sich einen Bildungsweg auszusuchen, der angesichts ihrer zukünftigen Entwicklung *realistisch* ist. Das legt jedoch nahe, dass Jacqueline nicht alles schaffen kann, sondern der erfolgreiche Abschluss einer bestimmten Bildungsinstitution an Bedingungen geknüpft ist. Die latente Sinnstruktur lässt sich wie folgt zuspitzen: Indem die

Klassenvorständin sagt, dass die Jugendliche „alles schaffen“ kann, anschließend jedoch auf die Wichtigkeit *ihrer* Entscheidung verweist, verstärkt sie dadurch eine *Individualisierung von Erfolg* in Bezug auf den Verlauf von Jacquelines Zukunft. Die These der *ermutigenden Zukunftsdeutung* der Klassenvorständin muss demnach zu einer *individualisierenden Zukunftsdeutung* umformuliert werden.

Diese These reproduziert sich im weiteren Verlauf der Sequenz, als Jacqueline in ihre Erzählperspektive zurückwechselt. Die Interviewpartnerin schlussfolgert, dass es bei einem Verbleib in der Modeschule zu einer Verschlechterung der Situation⁶⁸ kommen könnte, weswegen sie „lieber in die Produktionsschule“ geht. Durch die Erwähnung der Verschlechterung kann vermutet werden, dass die Interviewpartnerin durch ihre Entscheidung versucht, ein Scheitern zu vermeiden, da sie dafür nicht die Verantwortung tragen will. Insgesamt wird somit die Vermutung generiert, dass die vorerst ermutigend wirkenden Aussagen der Klassenvorständin dazu beitragen, dass sich Jacqueline für eine *realistisch* erscheinende Bildungswegvariante entscheidet, um dem Narrativ „alles zu schaffen“ gerecht zu werden.

Zusammenfassende Analyse in Bezug auf die Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums:

Im Folgenden wird erneut gefragt, was die zuvor präsentierten Analyseergebnisse über die Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums von Jacqueline aussagen können.

In der Analyse der ersten Textstelle hat sich gezeigt, dass die finanziell prekäre Situation von Jacquelines Eltern eine Auswirkung auf ihre Lebenswelt, besonders auf ihre Zeit in der Modeschule hatte. Diese Entwicklung kann als eine Verkleinerung des objektiven Möglichkeitsraums der Interviewpartnerin gedeutet werden. Über die individuelle Perspektive hinaus wurde auch sichtbar, dass der Fall auf einen allgemeinen im Bildungssystem verankerten Mechanismus verweist: Ohne genügend Kapitalvolumen wird die Teilhabe an manchen Bildungsinstitutionen erschwert oder verunmöglicht, was zu einem systemischen Ausschluss von finanziell benachteiligten Personen führt. Demnach hat nicht nur die familiäre Ausstattung an ökonomischem Kapital, sondern auch die Ausgestaltung des Bildungssystems eine Auswirkung auf die Gestaltung von Jacquelines subjektivem Möglichkeitsraum.

In der zweiten Textstelle thematisiert Jacqueline, wie sie über die Gründe für ihre vergangenen schulischen Leistungen und deren potentiellen Verbesserungsmöglichkeiten denkt. Wie bereits in der Analyse vertiefend herausgearbeitet werden konnte, zeigt sich einerseits ein Verständnis der Interviewten gegenüber ihrer negativen Leistung, wenn sie ihre damalige familiäre Situation bedenkt.

⁶⁸ Wie bereits in der Fallbeschreibung zu Beginn der Analyse erwähnt wurde und auch in vorigen Textstellen hervorgegangen ist, hat Jacqueline in der Modeschule negative Erfahrungen mit ihren Klassenkolleg*innen und ihren Lehrer*innen gemacht. Zusätzlich hatte sie einige negative Benotungen. Diese Informationen sollen erneut als Hintergrundinformation zur *Situation in der Modeschule* dienen.

Diese Zeitperiode wird von Jacqueline als einschränkend in Bezug auf ihren subjektiven Möglichkeitsraum gedeutet. Andererseits ist es für die Jugendliche schwierig, diese Deutung vor dem Hintergrund der positiven Leistung ihres Bruders aufrechtzuerhalten. Es kommt folglich zu einer Umdeutung: Jacqueline schließt aufgrund der von ihr als ähnlich wahrgenommenen Ausgestaltung ihres objektiven Möglichkeitsraums und dem ihres Bruders darauf, dass sie ihre Bemühungen nicht genügend ausgeschöpft hat. Sie thematisiert jedoch nicht, dass sie, anders als ihr großer Bruder, während der schwierigen familiären Phase viele Unterstützungsleistungen getätigt hat und sich dies auch auf ihre schulischen Kapazitäten ausgewirkt hat. Die fehlende Benennung dieses Zusammenhangs macht die internalisierten und normalisierten geschlechtsspezifischen Erwartungen an Jacqueline sichtbar. Durch die Thematisierung ihrer mangelnden Bemühungen wird sichtbar, dass sie implizit auch den Abbruch der Modeschule in Frage stellt. Somit macht sie sich selbst für die Verkleinerung ihres Möglichkeitsraums verantwortlich. Indem sie anschließend auf ihre aktive Entscheidung hinweist, sich aufgrund ihres Interessensmangel an Mode nicht mehr zu bemühen, löst Jacqueline die individualisierende Sichtweise jedoch nicht auf. Diese bekommt lediglich eine aktivere Note, da sie auf ihre persönliche Entscheidungsfähigkeit verweist.

Die Analyseergebnisse der dritten Textsequenz deuten darauf hin, dass die vorerst ermutigend wirkenden Worte Jacquelines Klassenvorständin, die Angst der Interviewpartnerin keine *realistische* Bildungswegentscheidung zu treffen, verstärken. Als zentrales Element der Aussage der Klassenvorständin hat sich die Unterscheidung zwischen *Belieben* (mach das was du willst) und *Vermögen* (mach das, dessen Anforderungen du erfüllen kannst) herauskristallisiert. Die Formulierung der Klassenlehrerin „du kannst alles schaffen“ wirkt im ersten Moment als eine Negierung jeglicher Grenzen von Jacquelines Möglichkeitsraums. Ihre Aussage wird jedoch durch die Anmerkung, dass es im Grunde auf Jacquelines Entwicklung ankommt, als konditional entschlüsselt: Nur solange die Jugendliche sich sicher ist, den Anforderungen der Bildungsinstitution in Zukunft entsprechen zu können, soll sie sich für diesen Weg entscheiden. Durch die Wahl der Interviewten, schließlich auf die Produktionsschule zu wechseln, wird deutlich, dass sie den impliziten Rat der Klassenvorständin befolgt. Jacqueline sieht, im Gegensatz zu einem weiteren Besuch der Modeschule, den Besuch der Produktionsschule als eine realistischere Option in ihrem subjektiven Möglichkeitsraum.

Zusammenfassend konnte die Analyse über die Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums aufzeigen, dass sowohl die Ausstattung an ökonomischem Kapital als auch die institutionellen Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums haben. Darüber hinaus wurde sichtbar, dass weder *nur* die äußeren Strukturen noch *nur* die individuellen Handlungen für die negativen Leistungen in der Modeschule und den folgenden Wechsel verantwortlich sind. Vielmehr kann vermutet werden, dass eine Wechselwirkung verschiedener Faktoren dazu geführt hat, wobei Jacqueline ihre individuellen Handlungen stärker betont als die

strukturellen Faktoren. Zuletzt scheint das Narrativ „du kannst alles schaffen“ nicht zu einer wahrgenommenen Öffnung, sondern zu einer wahrgenommenen Verkleinerung des subjektiven Möglichkeitsraums zu führen.

5.2.3 Interview Welle drei – „ich muss dann halt schauen, dass ich dann irgendwas kriege“

Für die Analyse der dritten Interviewwelle wurden erneut drei Textstellen ausgewählt. Wie auch in Welle eins und Welle zwei fanden zwei Gespräche mit Jacqueline statt. Beide Interviews fanden Mitte Februar 2019 im Abstand von einer Woche statt und dauerten etwas über zwei Stunden. Die Interviewrahmenbedingungen änderten sich im Vergleich zum Vorjahr nicht, da sowohl die Interviewerin als auch der Interviewort gleichblieben.

Die Interviewpartnerin ist zum Zeitpunkt der Interviews 17 Jahre alt und besucht nach wie vor eine Produktionsschule in Wien. Aufgrund einer Ausnahmegenehmigung kann Jacqueline weitere sechs Monate auf der Produktionsschule bleiben. Die Jugendliche erzählt viel von ihren Erlebnissen im letzten Jahr, von ihrem Sommerjob, dem Sommercamp der Produktionsschule, zwei Praktika (Buchbinderei, Druckerei) und laufenden Bewerbungsprozessen für eine Lehrstelle. Die Suche nach einer Lehrstelle und die damit zusammenhängenden Zukunftsvorstellungen werden ausführlich in beiden Interviews thematisiert. Jacqueline hat sich einerseits beim Bundesheer als Reprografin und andererseits beim Fonds Soziales Wien als Medienfachfrau beworben. Ihre Eltern und ihre Trainer*innen in der Produktionsschule unterstützen sie sehr bei ihren Bewerbungen. Ihr Berufswunsch ist nach wie vor Künstlerin oder Comiczeichnerin, wobei sie mehrmals erwähnt, dass man nicht „nur“ Künstlerin sein kann – man muss auch einen „fixen Beruf“ (F115, IW3_2, A. 78) daneben haben. Mit ihrem Exfreund Jonas, der jetzt Laura heißt, verbringt sie nach wie vor viel Zeit und bezeichnet Laura als „besten Freund“. Zusätzlich spricht sie, mehr als in den vorigen Interviewwellen, über Ausgehen mit Freund*innen, Alkoholkonsum und Flirts im Sommer und in der Produktionsschule. Bezüglich ihrer familiären Situation erzählt Jacqueline, dass es ihren Eltern besser geht als im letzten Jahr, da sie weniger streiten. Der finanzielle Engpass ist auch überwunden, unter anderem, weil ihr Stiefvater wieder erwerbstätig ist.

Im Folgenden werden nun die Analyseergebnisse präsentiert. Die erste Textstelle entstammt der Eingangserzählung des ersten Gesprächs. Weil sich die Interviewpartnerin nicht mehr sicher ist, ob sie bereits im Vorjahr von einem Veranstaltungsbesuch erzählt hat, fordert die Interviewerin sie auf, es „zur Sicherheit“ (F115, IW3_1, A. 32) noch einmal zu erzählen. Jacqueline fährt folgendermaßen fort:

Fall 115, Interviewwelle drei, Textstelle eins:

Ja, auf jeden Fall, ich war bei einer Veranstaltung mit einer ah mit zwei Freundinnen und da ham wir uns halt so die Berufe angeschaut und so und da hab ich auch dort so meine Modeschule gesehn //ja// (Gedehnt) Ja. Das war halt, aber, das is halt, (/) das war jetzt nicht schlimm, das war halt so kurzes Wiedersehn so "hi, hallo" so, weil da war halt so eine äh Lehrerin //mhm//, die ich halt bissi so halt kannte und so //mhm//, ja. (F115_IW3_1, A. 33)

Im vorliegenden Textausschnitt spricht die Interviewte von ihrer Erfahrung auf einer Berufsmesse und dem dortigen Zusammentreffen mit ihrer alten Bildungsinstitution.⁶⁹ Jacqueline beginnt ihre Erzählung mit der Formulierung „ja, auf jeden Fall“, was auf eine Fortsetzung einer vorangegangenen Erzählung hindeutet. Weiters fügt sie an, dass sie „mit zwei Freundinnen“ auf einer Veranstaltung war, wo sie sich „halt so die Berufe angeschaut“ haben. Da es sich, wie bereits angemerkt wurde, um eine Berufs- und Ausbildungsmesse handelt, erscheint die Wortwahl „Berufe anschauen“ von ihrem manifesten Sinngehalt als plausibel. Bei der Analyse konnten darüber hinaus noch weitere Bedeutungszusammenhänge rekonstruiert werden: Das Wort „anschauen“ drückt aus, dass man sich mit etwas beschäftigt, sich auf etwas einlässt bzw. die Augen für etwas öffnet. Auf einer Veranstaltung, bei der man sich über Berufe, Aus- und Weiterbildungen informieren kann, öffnen die Jugendlichen sich dafür, etwas zu sehen, das sie noch nicht kennen und sich genauer anschauen können. Das Wort „Berufe“ in Zusammenhang mit der Tätigkeit „anschauen“ kann verschiedene Bedeutungen haben. Einerseits deutet die Wortwahl Beruf im Gegensatz zu einer alternativen, nicht gewählten Formulierung wie Ausbildung darauf hin, dass nicht der Prozess der Qualifizierung, sondern das Endergebnis *Beruf* im Mittelpunkt steht. Selbst wenn also Ausbildungswege auf der Messe vorgestellt werden, deutet es darauf hin, dass die Interviewpartnerin zielgerichtet darauf achtet, welcher Beruf damit ausgeübt werden kann. Andererseits ist es auch möglich, dass sich Jacqueline bereits mehrere berufliche Möglichkeiten überlegt hat und sich diese nun genauer anschauen will. Durch den Besuch einer Berufsmesse kann grundsätzlich vermutet werden, dass die Interviewpartnerin eine Bildungswegentscheidung treffen muss und sich dafür Anregungen holen bzw. in Berufe hineinschnuppern will. Abschließend kann somit festgehalten werden, dass die Berufsmesse einen Raum für die Interviewpartnerin darstellt, an dem sie sich (neuen) Bildungswegen öffnet und über mögliche Berufe informiert.

Im Anschluss beschreibt die Interviewte, dass sie auf der Berufsmesse auch ihre Modeschule gesehen hat. Jacqueline spricht hier über eine Institution, die Teil ihrer Bildungsbiographie ist, was durch das Wort „mein“ zum Ausdruck kommt. Obwohl sie nur einige Monate in der Modeschule

⁶⁹ Der Besuch der Berufsmesse liegt zum Interviewzeitpunkt bereits fast ein Jahr zurück, was bedeutet, dass Jacqueline zu dem Zeitpunkt der Messe nicht mehr die Modeschule, sondern bereits die Produktionsschule besucht hat.

verbracht hat, stellt die Schule trotzdem einen relevanten Teil *ihrer* Bildungsvergangenheit dar. Im weiteren Verlauf der Sequenz erläutert die Jugendliche das Wiedersehen mit der Schuleinrichtung. Das gedehnte „ja“ deutet vorerst auf eine etwas zögerliche Erzählungsfortsetzung hin, die von einem Versuch, etwas auszudrücken, und einer Satzumformulierung gefolgt wird. Besonders auffällig erscheint die anschließende Formulierung „das war jetzt nicht schlimm“, die im ersten Moment die Funktion erfüllt, die Auswirkung des Wiedersehens zu relativieren bzw. abzuschwächen. Beim näheren Hinsehen wird jedoch die latente Sinnstruktur der Aussage „das war jetzt nicht schlimm“ sichtbar: Jacqueline scheint es leichter zu fallen, die Schwierigkeit der Situation abzustreiten, als zu sagen, dass es leicht für sie war. Diese Negativdefinition legt nahe, dass das Wiedersehen nicht *nicht* schlimm für die Interviewpartnerin gewesen ist, was die bewusste Abschwächung noch stärker sichtbar macht. Obwohl es sich, wie im weiteren Verlauf der Sequenz sichtbar wird, nur um ein kurzes Wiedersehen („hi, hallo“) mit einer Lehrerin, die Jacqueline nur ein „bissi“ kannte, handelt, lässt sie der Kontakt mit ihrer alten Bildungsinstitution nicht unberührt. Dies führt zur These, dass der Kontakt mit der früheren Bildungsinstitution, die aufgrund verschiedener Gründe verlassen wurde, etwas in der Interviewpartnerin auslöst. Selbst nachdem die Jugendliche die Schule gewechselt hat, scheint ein ambivalentes Verhältnis mit der Modeschule weiterzubestehen, was anhand der vorliegenden Textstelle aufgezeigt werden konnte.

Der nächste Interviewausschnitt entstammt Jacquelines Erzählung über die geplante Sportwoche in Portugal, die von der Produktionsschule organisiert wird. Ihre Eltern erlauben ihr die Teilnahme daran nur, wenn sie sich bis dahin viel Mühe bei ihren Bewerbungen gibt. Sie erzählt weiter:

Fall 115, Interviewwelle drei, Textstelle zwei:

Zuerst muss ich mal wirklich schaffen, dass ich mal (/) als erstes Mal (-) ähm (-) zumindest mal äh Gespräche habe //ja// Bewerbungsgespräche oder Aufnahmetests oder so. Und dass ich die halt dann schaffe //ja// oder dass ich überhaupt ne Lehrstelle dann halt kriege, weil (-) ich werd dann halt auch bald achtzehn und das ist halt auch so, weil ich bin jetzt siebzehn und i- ich muss dann halt (-) schauen, dass ich dann irgendwas kriege, weil wenn ich dann achtzehn bin, wie ist es dann weil, //mhm// das ist dann halt auch ziemlich schwer. Ja. (-) //mhm// und (lauter) eigentlich müsste ich am zwanzigsten Februar wieder aus der Schule gehen, aber ich wurde verlängert für (gedehnt) sechs Monate weiter. (F115_IW3_1, A. 47)

In der vorliegenden Textstelle ist Jacquelines Wahrnehmung über die Dringlichkeit ihrer zukünftigen Schritte auf ihrem Ausbildungsweg dokumentiert. Die Interviewpartnerin merkt zu Beginn an „zuerst muss ich mal wirklich schaffen“, wodurch sich eine Voraussetzungskette ausdrückt: Bevor etwas anderes eintreten kann, *muss* sie zuerst etwas anderes schaffen. Mit der anschließenden Bemerkung „als erstes Mal“ betont die Jugendliche wiederholt, dass sie etwas als allererstes bewältigen muss. An

dieser Stelle der Sequenz ist noch nicht ersichtlich, ob sie von sich selbst erwartet, dass sie etwas schafft, oder ob es von außen normativ vorgegeben ist. Jacqueline konkretisiert im Anschluss, dass sie es schaffen muss, „zumindest mal äh Gespräche“, genauer „Bewerbungsgespräche oder Aufnahmetests“ zu haben. Gespräche zu haben scheint demnach der erste Schritt in der Voraussetzungskette zu sein, um dann weitere Schritte realisieren zu können. Diese Mindestanforderung hat die Interviewpartnerin laut ihrer Erzählung noch nicht erreicht. Hier wird auf einer latenten Ebene deutlich, dass Jacqueline den Anspruch an sich selbst stellt, *zumindest* diese Gespräche zu schaffen. Was zusätzlich sichtbar wird, ist, dass es – anders als mit alltäglichen Gesprächen – gewisse Barrieren gibt, zu einem Bewerbungsgespräch oder einem Aufnahmetest eingeladen zu werden. Der Prozess einer Bewerbung inkludiert somit, dass man bereits vor einem Bewerbungsgespräch etwas leisten muss, um zu einem Gespräch eingeladen zu werden. Die Phasenhaftigkeit und der institutionalisierte Ablauf des *Sich-Bewerbens* können somit anhand von Jacquelines Erzählung deutlich gemacht werden.

In der nächsten Sequenz zeigt sich ein zusätzliches Ziel, das die Interviewpartnerin erreichen will: Sie möchte die Gespräche oder die Tests schaffen und „überhaupt ne Lehrstelle“ kriegen. Somit löst sich auch die frühere Formulierung „zuerst wirklich schaffen“ auf, da klar wird, dass zuerst ein Bewerbungsgespräch positiv absolviert werden muss, um dann eine Lehrstelle zu erhalten. Auffällig ist die Formulierung „ne Lehrstelle“, die im Kontext der Thematisierung des zukünftigen Ausbildungswegs als unspezifisch erscheint. Dies führt zur These, dass Jacqueline sich noch nicht sicher ist, welche Lehrstelle sie präferiert und deshalb von *einer* Lehrstelle spricht. In Kombination mit dem Wort „überhaupt“ entsteht die weitere These, dass sich die Interviewpartnerin nicht sicher ist, ob sie überhaupt eine Lehrstelle bekommen kann. In der folgenden Anmerkung der Jugendlichen wird klar, woher die Unsicherheit bezüglich der Lehrstellensuche rührt. In Jacquelines Wahrnehmung sinken ihre Chancen, eine Lehrstelle zu bekommen, ab dem Zeitpunkt, an dem sie 18 Jahre alt wird, erheblich.⁷⁰ Der genaue Grund für diese Wahrnehmung kann anhand der Textstelle nicht rekonstruiert werden, jedoch lässt sich vermuten, dass die Erfahrungen ihrer Kolleg*innen an der Produktionsschule, die Ratschläge ihrer Trainer*innen sowie der familiäre Erfahrungsraum hier eine Rolle spielen könnten.

Es wird deutlich, dass Jacqueline als Reaktion auf die wahrgenommene Zeitnot bereits eine alternativlose Handlungsstrategie adaptiert hat. Sie hält es für nötig, zu schauen, dass sie „irgendwas kriegt“, da es sonst „ziemlich schwer“ wird. Somit wird klar, dass die zuvor analysierte Formulierung „ne Lehrstelle kriegen“ nicht darauf hinweist, dass sich Jacqueline bezüglich ihrer Präferenzen noch nicht festgelegt hat, sondern dass sie sich nicht festlegen kann. In ihrer Wahrnehmung muss sie aufgrund der Zeitnot nehmen, was sie kriegen kann – *irgendwas*. Jacqueline darf also nicht wählerisch

⁷⁰ Zum Interviewzeitpunkt sind es noch sieben Monate bis zu Jacquelines 18. Geburtstag. Trotzdem empfindet sie die Zeitspanne als kurz.

sein, sondern muss mit dem zufrieden sein, was sie bekommt. Zusätzlich löst sich auf, dass es keine äußere Instanz ist, welche die Jugendliche dazu nötigt, möglichst schnell eine Lehrstelle zu finden, sondern ihre Handlungsnot in ihrer eigenen Wahrnehmung ihrer Möglichkeiten, eine Lehrstelle zu finden, ihren Ursprung zu haben scheint.

Abschließend merkt die Interviewpartnerin an, dass sie weitere sechs Monate in der Produktionsschule bleiben darf. Da sie das Angebot der Verlängerung angenommen hat, liegt die These nahe, dass sie damit einverstanden und zufrieden ist. Die Verlängerung ist deshalb unüblich, da die normale maximale Besuchsdauer ein Jahr beträgt, jedoch in Ausnahmefällen verlängert werden kann (Sozialministeriumservice 2020). Anhand der Betonungen der Interviewpartnerin der Wörter „eigentlich“ und „aber“ wird diese Ausnahme sprachlich sichtbar. Die begrenzte Dauer, die jemand an der Produktionsschule bleiben kann, macht darüber hinaus deutlich, dass Bildungseinrichtungen unterschiedliche institutionelle Grenzen für die Teilnahme haben. Zuletzt kann an Jacquelines Anmerkung „wieder aus der Schule gehen“ rekonstruiert werden, dass sie bereits einige Schulwechsel hinter sich hat und sich nun erneut in dem Stadium der Suche bzw. des Ausbildungswechsels befindet.

Die letzte Sequenz entstammt dem Gespräch des zweiten Interviewtermins, welches ebenfalls am Institut für Soziologie stattgefunden hat. Nach einer Erzählung über die Produktionsschule stellt die Interviewerin Jacqueline die Frage, ob sie sich irgendwann gedacht hat, dass sie in der Modeschule hätte bleiben sollen. Die Jugendliche antwortet, dass sie sehr froh ist, nicht mehr auf der Modeschule zu sein, da es aufgrund verschiedener Umstände zu „überfordernd“ (F115_IW3_3, A. 150) war. Weiters fügt sie an:

Fall 115, Interviewwelle drei, Textstelle drei:

Ich hab mir vielleicht gedacht, vielleicht vielleicht könnt ich doch noch in eine Schule gehen, aber dann nein (-), weil es einfach (--) uh ich schaffs (--) uh ich schaffs dann einfach dann vielleicht doch nicht irgendwie //mhm// (---). Schaffen kann ich schon eine Schule, jeder kann halt schaffen was er, was er möchte, aber (-) uh das ganze halt umzusetzen, weil bei mir ist halt auch diese große Angst auch wenn ich in dieser Schule bin (-) was passiert dann //mhm// bin uh (--) werden irgendwelche Leute kommen und mich ärgern oder werd ich mich wirklich wohlfühlen uh werd ich wirklich alles schaffen von den Noten her (F115_IW3_2, A. 150)

Der ausgewählte Interviewausschnitt zeigt Jacquelines prozesshaften Gedankengang über die Möglichkeit, „doch noch“ den Bildungsweg „Schule“ einzuschlagen. Auf einer manifesten Ebene argumentiert die Interviewpartnerin, warum sie sich nach gründlichem Überlegen dagegen entscheidet, „in eine Schule zu gehen“. Aufgrund ihrer Unsicherheit darüber, ob sie das „von den Noten her“ schaffen würde, und ihrer Angst vor unangenehmen Erfahrungen verwirft sie die

Möglichkeit schlussendlich. Über diesen Inhalt hinaus konnten mehrere latente Bedeutungszusammenhänge rekonstruiert werden, die im Folgenden präsentiert werden.

Zuallererst fällt die Formulierung „doch noch“ ins Auge, die darauf hinweist, dass Jacqueline die Option, in eine Schule zu gehen, die zuvor als unwahrscheinlich wahrgenommen wurde, jetzt nun in einem neuen Licht betrachtet. Die dreifache Verwendung des Worts „vielleicht“ in Verbindung mit dem Konjunktiv „könnte“ deutet darauf hin, dass die Bildungswegoption als höchste Möglichkeitsform angelegt wird. Es scheint eine große Unsicherheit darüber zu bestehen, ob es für sie tatsächlich möglich ist, in eine Schule zu gehen. In der nachfolgenden Sinneinheit verwirft die Interviewpartnerin die Option zugleich mit einem klaren „aber dann nein“. Jacqueline versucht im Anschluss, ihren Entschluss vor der Interviewerin zu begründen, wobei man anhand der vielen Pausen merkt, wie schwer es ihr fällt, sich zu artikulieren. Anhand ihrer Ausführung „ich schaffs vielleicht dann einfach dann doch nicht“ kann eine Unsicherheit bezüglich ihres Vermögens, den Anforderungen einer Schule gerecht zu werden, vermutet werden.

Die folgende Anmerkung der Interviewpartnerin erscheint vorerst widersprüchlich: Nachdem sie ihren Zweifel, eine Schule zu schaffen, kundtut, kontert die Interviewte, dass sie sehr wohl eine Schule schaffen könne, da „jeder“ schaffen kann „was er möchte“. Diese Sequenz erscheint zentral für das situationsübergreifende Interaktionsmuster der Textstelle. Anhand der Formulierung wird deutlich, dass es der Jugendlichen schwerfällt, ihre vorige Aussage ihre Zweifel über den erfolgreichen Besuch einer Schule betreffend so stehen zu lassen. Jacquelines Denkmuster („jeder kann alles schaffen, was er möchte“) offenbart den dahinterliegenden normativen Rahmen der *Chancengleichheit*. Demnach sollen unter Berücksichtigung verschiedener struktureller und institutioneller Bedingungen jedem Individuum im Bildungssystem alle Optionen unbegrenzt offenstehen. Auf normativer Ebene lässt sich dieser Mechanismus als *Meritokratie* zusammenfassen, die durch folgendes Postulat gekennzeichnet ist: Leistet man etwas bzw. bemüht man sich, so kann man auch etwas erreichen. Die Bildungsergebnisse werden als *leistungsgerecht* bewertet, da ein gemeinsamer chancengleicher Startpunkt gegeben ist und damit die unterschiedlichen Leistungen der Schüler*innen individualisiert und legitimiert werden. Nur so lässt sich verstehen, warum es Jacqueline aufgrund dieses internalisierten Deutungsmusters schwer fällt, zu argumentieren, dass sie es vielleicht nicht schaffen kann, auf eine Schule zu gehen. Denn ein weiteres Scheitern würde, ihrer Argumentation folgend, bedeuten, dass sie sich nicht genug angestrengt hat und selbst die Schuld an ihrem Misserfolg trägt. Ihr normativer Bezugsrahmen führt dazu, dass sie sich doppelt für ihre Entscheidung rechtfertigen muss, da es ihr ja möglich sein sollte, „alles zu schaffen, was sie möchte“.

Die anschließende Anmerkung der Interviewpartnerin über die Schwierigkeit der Umsetzung „alles zu schaffen“ macht ein latentes Rechtfertigungsmuster sichtbar: Jacqueline scheint die schwierige Umsetzung als Rechtfertigungsgrund für ihre Wahl, es nicht in einer Schule zu probieren,

heranzuziehen. Sie merkt an, dass sie große Angst vor potentiellen negativen Erfahrungen in einer Schule sowie vor einer negativen Beurteilung hat. Jacqueline hat in ihrer Bildungsbiographie erlebt, dass sie den Anforderungen der Modeschule trotz ihrer subjektiven Anstrengung nicht gerecht werden konnte. Neben ihrer Bemühung darum, Leistungsfähigkeit zu signalisieren („werd ich wirklich alles schaffen von den Noten her“), erwähnt die Interviewpartnerin mögliche äußere negative Einflüsse, die zu ihrem Unwohlsein beigetragen könnten (bspw. Ärgern durch andere Schüler*innen). Die mögliche Wiederholung ihrer früheren Erfahrungen in der Modeschule (Mobbing, negative Noten) scheint ihr große Angst zu bereiten und sich folglich auf die Entscheidungsfindung ihres zukünftigen Bildungswegs auszuwirken. Dies führt zur These, dass Jacqueline aufgrund ihrer großen Angst zu scheitern einen erneuten Besuch einer Schule ausschließt.

Das zentrale Charakteristikum der Textstelle scheint die Schwierigkeit zu sein, zwei konträre Narrative parallel aufrechtzuerhalten: einerseits das theoretische Narrativ der Chancengleichheit (*alles ist schaffbar für mich*) und andererseits das erfahrungsgeladene Narrativ der Angst vor dem Scheitern (*werd ich wirklich alles schaffen*). Durch die Koexistenz dieser zwei Bewertungsmuster und dem Anspruch, beiden Narrativen gerecht zu werden, befindet sich die Interviewpartnerin in einer ambivalenten Situation, was sich durch ihr widersprüchliches Rechtfertigungsmuster in dieser Textstelle zeigt. Zuletzt zeigt das ambivalente Deutungsmuster auf, wie sich die Individualisierung von Verantwortung und Handlungsentscheidungen sowie deren Folgen als übergreifende, gesellschaftliche Norm auch im Bildungsbereich auf Jugendliche auswirkt. Denn letztendlich wurde anhand der Analyse sichtbar, dass der Konflikt für Jacqueline daraus entsteht, dass sie deutlich spürt, selbst für ihr Handeln und dessen Folgen die Verantwortung zu tragen. Aus der Position der Jugendlichen ist es schwierig, die Verantwortung im „außen“ (bei den mobbenden Schüler*innen in der Modeschule, bei der prekären finanziellen Lage oder dem fehlenden kulturellen Kapital der Familie, im Unvermögen der Schule, Schüler*innen mit weniger Ressourcen stärker zu fördern, etc.) zu sehen, weil das der Logik der meritokratischen Bildungsinstitutionen widerspricht, welche Jacqueline internalisiert zu haben scheint.

Zusammenfassende Analyse in Bezug auf die Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums:

Auch die Ergebnisse der dritten Interviewwelle sollen im Anschluss mit der Forschungsfrage nach der Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums zusammengeführt werden.

Die Rekonstruktion der ersten Textstelle veranschaulicht, dass das Wiedersehen mit Jacquelines ehemaliger Modeschule etwas in ihr auslöst. Es zeigt sich auch, dass die Jugendliche die Auswirkung des Wiedersehens vor der Interviewerin abschwächen will. Auf einer latenten Ebene konnte diese bewusste Relativierung aufgezeigt werden. Zusätzlich kann durch den Besuch der Berufsmesse ein Wunsch nach Ausbildungsinspirationen vermutet werden. Das Ziel der

Interviewpartnerin ist anscheinend, eine potentielle Lehrstelle zu finden, was sich auch durch die Formulierung „Berufe anschauen“ ausdrückt. Der Besuch einer Infoveranstaltung wie der Berufsmesse kann somit zur Ausdifferenzierung von Jacquelines subjektivem Möglichkeitsraum beitragen.

In der zweiten Textsequenz thematisiert die Interviewpartnerin die Notwendigkeit, bald eine Lehrstelle zu finden. Die Dringlichkeit, Bewerbungsgespräche bzw. Aufnahmetests zu „schaffen“, um im Zuge dessen eine Lehrstelle zu bekommen, begründet Jacqueline mit ihrem fortschreitenden Alter. In ihrer Wahrnehmung stellt ihr 18. Geburtstag eine maßgebliche Einschränkung für ihre Chancen dar, eine Lehrstelle zu finden. Diese Wahrnehmung kann auch als Verkleinerung ihres subjektiven Möglichkeitsraums beschrieben werden. Die Jugendliche adaptiert eine Handlungsstrategie, um die antizipierte Verkleinerung abzuwenden: Sie strengt sich im Bewerbungsprozess stärker an, um noch vor ihrem 18. Geburtstag eine Lehrstelle zu finden. Dafür muss Jacqueline jedoch auch inhaltliche Abstriche machen, was daran erkennbar ist, dass sie *irgendeine* Lehrstelle finden will. Diese Handlungsstrategie sticht im Kontext des Falls deshalb besonders hervor, da die Interviewpartnerin zuvor meist sehr klare Aussagen zu ihren Interessen und den darauf bezogenen Ausbildungsschritten getroffen hat. Nun scheint die Angst vor einer Schließung des Möglichkeitsraums so groß, dass der inhaltliche Fokus der Lehre in den Hintergrund rückt.

Anhand der letzten Textstelle der dritten Interviewwelle zeigt sich, dass Jacqueline ihre Wahl, im Anschluss an die Produktionsschule eine Lehre zu machen und nicht alternativ erneut eine Schule zu besuchen, vor der Interviewerin rechtfertigen will. Die Interviewpartnerin schildert ihren Gedankengang zu ihrer Bildungswegentscheidung, wodurch ihre Angst zu scheitern sichtbar wird. Ihre vergangenen institutionellen Erfahrungen in der Modeschule (Mobbing, negative Beurteilung) scheinen die Gestaltung ihres subjektiven Möglichkeitsraum und damit ihre Erwartungen an eine weitere Schulerfahrung, zu beeinflussen. Ihre Angst vor einer Wiederholung des Scheiterns in einer Schule (*erfahrungsgeleitetes Narrativ*) lässt sich jedoch nicht mit ihrem *theoretischen Narrativ* („jeder kann alles schaffen“) vereinbaren. Sollte nämlich jeder*m alle Optionen offenstehen, würde dies bedeuten, dass Jacquelines Möglichkeitsraum keine Grenzen hat. In ihrer Erzählung zeigt sich jedoch deutlich, dass sie bezüglich ihrer Bildungswegentscheidung Grenzen in ihrem Möglichkeitsraum wahrnimmt. Die Ambivalenz der zwei Narrative führt somit zu einer Ambivalenz im subjektiven Möglichkeitsraum der Interviewpartnerin, die sich anhand der Rechtfertigung ihrer Entscheidungen zeigt.

Alles in allem kann festgehalten werden, dass steigendes Alter sowie vergangene Erfahrungen die wahrgenommene Größe des subjektiven Möglichkeitsraum beeinflussen können. Darüber hinaus wirken sich normative Bezugsrahmen auf die wahrgenommenen Handlungsoptionen aus, die im subjektiven Möglichkeitsraum angelegt sind und folglich auf die Wahl einer dieser Optionen.

5.2.4 Längsschnittanalyse Jacqueline

In diesem abschließenden Analysekapitel werden die Analyseergebnisse der drei Interviews mit Jacqueline erstmals im Längsschnitt betrachtet. Hierbei stehen vor allem die Ergebnisse den subjektiven Möglichkeitsraum betreffend im Zentrum, wobei im Folgenden insbesondere auf die *Veränderung* der rekonstruierten (latenten) Sinnstrukturen eingegangen wird. Genauer wird analysiert, ob sich die im subjektiven Möglichkeitsraum verankerten habituellen Neigungen bzw. Handlungs- und Deutungsmuster der Jugendlichen darüber, was als *(un)möglich* gesehen wird, verändert haben.

Zum Zeitpunkt des ersten Gesprächs ist Jacqueline 15 Jahre alt und besucht die Abschlussklasse einer NMS. Gleich zu Beginn des Gesprächs erzählt die Interviewpartnerin von ihrem geplanten Bildungsweg.

*ich werde in eine Fachschule in Mode gehen also für Mode, weil //mhm// ich zeichne sehr
sehr gerne (lacht) (F115, IW1, A. 18)*

Als Begründung für ihre Entscheidung, auf eine Modeschule zu wechseln, zieht Jacqueline ihr Interesse am Zeichnen heran. Somit zeigt sich, dass ihre habituell geprägte Vorliebe, die in ihrem subjektiven Möglichkeitsraum verankert ist, die Optionen der zukünftigen Ausgestaltung des Möglichkeitsraums beeinflussen. Im Gesprächsverlauf wird sichtbar, dass die Modeschule die zweite (Bildungs-)Wahl für die Jugendliche darstellt. Alternativ zur Modeschule war im Prozess der Bildungswegentscheidung zuerst die Option, auf eine Kunstschule zu wechseln, im Gespräch. Als Voraussetzung für die Aufnahme an einer Kunst- oder Grafischule identifizieren Jacqueline und ihre Mutter, dass man „sehr gute Noten“ (F115, IW1, A. 246) braucht. Latent nimmt die Jugendliche ihren Mangel an guten Noten als ein unüberwindbares Hindernis für die Aufnahme an einer Kunstschule wahr.

*Aber (-) so eine richtige Kunstschule das sind eben halt die Kinder, die im Gymnasium einer,
zweier haben //mhm// und vielleicht sogar auch super zeichnen können. [...] vielleicht
könnten sie nicht gut zeichnen, aber vielleicht ham sie ja dafür damit dann schon Erfahrung
gehabt mit den Künstlern und so (F115, IW1, A. 246)*

Wie der Interviewausschnitt zeigt, nimmt die Jugendliche wahr, dass sie im Gegensatz zu den Kindern aus dem Gymnasium über eine geringe Ausstattung an sozialem und kulturellem Kapital verfügt. Auffällig ist, dass sie ihre Ressourcen und Voraussetzungen im Vergleich zu den Kindern, die ein Gymnasium besuchen, nicht nur wahrnimmt, sondern auch benennt. Jacqueline betont, dass sie „ebn halt nur sehr gut zeichnen“ (F115, IW1, A. 246) kann. Somit reicht in der Wahrnehmung der

Interviewpartnerin ihre „einzige“ Fähigkeit, nämlich sehr gut zeichnen zu können, nicht aus, um auf eine „richtige Kunstschule“ zu gehen.

Im Laufe des Gesprächs zeigen sich anhand der Auseinandersetzung mit ihrer zukünftigen Lebenswelt verschiedene Deutungsmuster. Einerseits wird sichtbar, dass es der Jugendlichen – egal welchen Beruf sie später ausüben wird – sehr wichtig ist, *inhaltlich* mit ihrem Job zufrieden zu sein. Andererseits bestehen bezüglich Jacquelines beruflichem und familiärem Leben verschiedene Zukunftsperspektiven. Diesbezüglich konnte in der Analyse eine Unsicherheit über die Ausdifferenzierung ihres subjektiven Möglichkeitsraums rekonstruiert werden. Im Umgang mit dieser Unsicherheit bzw. Zukunftsoffenheit zeigt sich in der nächsten Textstelle eine *abwartend-passive* Handlungsstrategie der Jugendlichen.

Ich lass es irgendwie ein bisschen auf mich zukommen //okay//. Wenn eben vielleicht schlecht zukommt dann, ja dann werd ichs em halt, werd ich natürlich dann versuchen natürlich wieder rauf zu kommen (F115, IW1, A. 213)

Zusätzlich ist in Jacquelines Möglichkeitsraum die Option eines sozialen *Abstiegs* angelegt. Wie der Interviewausschnitt veranschaulicht, nimmt die Interviewpartnerin jedoch eine *aktiv-vermeidende*⁷¹ Handlungsposition ein, um nicht „unten“ zu bleiben. Der Kontrast dieser zwei Handlungsmuster zeigt, dass Jacqueline nur so lange eine wartende, passive Haltung adaptiert, bis sie eine unerwünschte Position abwenden muss. Erst dann wird die *agency* der Jugendlichen sichtbar, indem sie versucht „wieder rauf zu kommen“.

Als Jacqueline im zweiten Interview über ihr vergangenes Jahr und ihre Bildungslaufbahn berichtet, zeichnen sich nicht nur bezüglich ihres subjektiven Möglichkeitsraum Veränderungen ab, sondern auch in ihrem objektiven Möglichkeitsraum. Die Jugendliche erzählt von ihren ersten Monaten in der Modeschule, die von verschiedenen negativen Ereignissen und Erlebnissen sowohl in ihrer familiären als auch in der schulischen Sphäre geprägt sind. Ihre Familie befindet sich aufgrund der Arbeitslosigkeit der Eltern in einer prekären finanziellen Lage, die sich auch auf die Lebenswelt der Jugendlichen auswirkt. Sie erzählt, dass ihre Eltern „jetzt nicht ur oft jetzt da so viel Geld“ (F115, IW2_1, A. 42) für die benötigten Materialien für die Modeschule ausgeben können. Zusätzlich streiten sich ihre Mutter und ihr Stiefvater häufig, haben Gewalt- und Alkoholprobleme und trennen sich zwischenzeitlich. Jacqueline kümmert sich intensiv um ihre Mutter und ihre Brüder und fehlt deshalb öfters in der Schule, was sich in ihrer Deutung negativ auf ihre Schulleistungen auswirkt. Diese

⁷¹ Ein ähnliches Handlungsmuster wurde auch in der Analyse der ersten Textstelle in Welle eins aufgezeigt, als Jacqueline über ihren leiblichen Vater erzählt. Da sie den Zustand der Wohnung nicht tolerieren kann, reagiert sie *aktiv-vermeidend* und lehnt den weiteren Kontakt zu ihrem Vater ab.

Zeitperiode wird von der Interviewpartnerin insgesamt als einschränkend in Bezug auf ihren subjektiven Möglichkeitsraum gedeutet.

Wenn Jacqueline in der Modeschule ist, fühlt sie sich nicht wohl, weil sie von ihren Mitschüler*innen gemobbt wird, sich allein und unbeachtet fühlt sowie ein schlechtes Verhältnis mit einigen Lehrer*innen hat. Zusätzlich sinkt ihr Interesse an Mode stetig und sie beginnt mit einer*m Jugendcoach*in und ihrer Klassenvorständin darüber zu sprechen, die Modeschule abzubrechen. Beim Jugendcoaching erhält Jacqueline daraufhin das Angebot, in eine Produktionsschule zu wechseln.

also sie [die Klassenvorständin] hat gesagt wirklich schaffen kannst du alles. Aber äh (-) (/) aber es ist ja auch echt deine Entscheidung, also wie du dich auch entwickelst und so (F115, IW2_1, A. 60)

In der Analyse zeigt sich, dass die Meinung der Klassenvorständin in der Modeschule Jacquelines Bildungswegentscheidung beeinflusst. Auf manifester Ebene wirkt die Aussage der Klassenvorständin zuerst ermutigend und kann als ein Beitrag zu einer *culture of possibility* (Yosso 2005) gelesen werden. Die Analyseergebnisse zeigen jedoch auf einer latenten Ebene, dass die Botschaft der Klassenvorständin (*alles ist möglich*) konditional an Jacquelines Entscheidung und Entwicklung gekoppelt ist. Das bedeutet, dass sie Jacqueline dazu rät, gemäß ihrer zukünftigen *Entwicklung* einen realistischen Bildungsweg zu wählen. Es werden daher zuerst alle Bildungsoptionen als schaffbar dargestellt, sollte eine Entscheidung sich später jedoch als unpassend herausstellen, wird die Jugendliche für die falsche Entscheidung verantwortlich gemacht. Implizit deutet die Klassenlehrerin an, dass sich Jacqueline nur dann dafür entscheiden soll, auf der Modeschule zu bleiben, wenn sie wirklich das Gefühl hat, diese schaffen zu können. Die Aussage der Klassenvorständin verstärkt somit eher eine Kultur der *individualisierten* Möglichkeiten⁷² anstatt einer Kultur der Möglichkeiten.

Die Interviewpartnerin entscheidet sich schließlich dafür, auf eine Produktionsschule zu wechseln und es nicht weiter auf der Modeschule zu probieren. Sie will diese nur ein Jahr besuchen und sieht diesen Abschnitt auf ihrem Bildungsweg als „so eine Übergangsstufe“ (F115, IW2_2, A. 281). Jacqueline beschreibt ihre erste Zeit in der Produktionsschule sehr positiv. Sie fühlt sich in ihrer Klassengemeinschaft wohl, ist nicht mehr der „einsame Wolf“ (F115, IW1_1, A. 66), als der sie sich in der Modeschule gefühlt hat, sondern sieht sich selbst als ambitioniert, sozial und aktiv am Unterricht beteiligt. In ihrer Reflexion über das vergangene Jahr kommt die Jugendliche jedoch immer wieder auf eine Unsicherheit darüber zu sprechen, ob es die richtige Entscheidung war, die Schule abzubrechen.

⁷² Dieser Begriff wurde bei der Analyse als Erweiterung zu Yossos (2005) Begriff der *culture of possibility* entworfen.

ich hätt mir vielleicht doch noch viel mehr Mühe geben sollen, weil immerhin mein großer Bruder //okay// er hat auch den ganzen Stress gehabt und so, aber er hat die Matura geschafft (F115, IW2_1, A. 42)

Obwohl die Jugendliche zum Zeitpunkt des Interviews schon erfolgreich auf die Produktionsschule gewechselt ist und sich dort wohlfühlt, reflektiert sie noch darüber, ob sie die Modeschule nicht doch hätte schaffen können. Der Vergleich mit ihrem großen Bruder macht auf einer latenten Ebene deutlich, dass Jacqueline sich selbst für die Verkleinerung ihres Möglichkeitsraums verantwortlich macht. Wie in der Analyse bereits diskutiert wurde, kann die Situation von Jacqueline und ihrem großen Bruder nicht so einfach, wie von ihr dargestellt, verglichen werden. Die Jugendliche scheint die geschlechtsspezifischen Erwartungen (bspw. Care-Arbeit in der Familie leisten) internalisiert zu haben, dadurch aber nicht auf eine ungleiche Situation zu ihrem Bruder zu schließen. So reflektiert Jacqueline zwar den Einfluss der familiären Situation auf ihre schulische Leistung, kann jedoch die internalisierten Geschlechterdifferenzen und deren Auswirkungen auf ihre Leistung nicht in derselben Art und Weise benennen.

Und ich hätt mir wahrscheinlich viel mehr Mühe geben sollen. Aber mich hats auch selber nicht mehr interessiert: Mode (F115, IW2_1, A. 42)

Sie scheint es einerseits zu bereuen, sich nicht stärker bemüht zu haben, andererseits betont sie, dass sie schlicht kein Interesse mehr an Mode hatte. Der Verweis auf ihre aktive Entscheidung, sich aufgrund des Interessensverlusts nicht weiter zu bemühen, trägt weiter zu einer individualisierenden Sichtweise auf den verkleinerten Möglichkeitsraum bei und verleiht ihr eine aktivere Rolle in der Verkleinerung des Möglichkeitsraums.

Zum Zeitpunkt des dritten Gesprächs ist die Interviewpartnerin 17 Jahre alt und besucht nach wie vor eine Produktionsschule in Wien. Sie hat im vergangenen Jahr zwei kurze Berufspraktika absolviert und befindet sich laufend in Bewerbungsprozessen für eine Lehrstelle. Jacqueline berichtet, dass sie aufgrund einer Ausnahmeregelung zusätzlich sechs Monate auf der Produktionsschule bleiben darf und dort weiterhin von ihren Trainer*innen bei der Lehrstellensuche unterstützt wird. Sie verweilt somit länger als geplant in der „Übergangsstufe“. Die Interviewte sieht sich einem hohen zeitlichen Druck ausgesetzt, vor ihrem 18. Geburtstag eine Lehrstelle zu finden.

ich muss dann halt (-) schauen, dass ich dann irgendwas kriege, weil wenn ich dann achtzehn bin, wie ist es dann weil, //mhm// das ist dann halt auch ziemlich schwer (F115_IW3_1, A. 47)

In der Beschreibung ihrer derzeitigen Bewerbungsprozesse wird eine *narrative Veränderung* (Lewis 2007) zu den zwei vorigen Interviewjahren sichtbar. Während Jacqueline in Welle eins und zwei wiederholt die inhaltliche Komponente ihrer Ausbildung thematisiert hat, betont sie nun in Welle drei, dass sie „irgendwas kriege[n]“ (F115_IW3_1, A. 47) will. Die Dringlichkeit, mit der sie irgendeine Lehrstelle finden will, macht sichtbar, dass die Interviewte Angst vor einer Schließung ihres subjektiven Möglichkeitsraums hat. Die Jugendliche adaptiert folglich eine Handlungsstrategie, um die antizipierte Schließung abzuwenden: Sie strengt sich im Bewerbungsprozess noch stärker an und lässt ihre inhaltlichen Ansprüche an eine Lehre in den Hintergrund rücken. Obwohl Jacqueline noch einige Monate vor ihrem 18. Geburtstag steht, legt das rekonstruierte Handlungsmuster auf einer latenten Ebene nahe, dass sie zum Zeitpunkt des dritten Gesprächs bereits eine Verkleinerung ihres subjektiven Möglichkeitsraums wahrnimmt und deshalb inhaltliche Abstriche bezüglich ihres Ausbildungswegs machen muss.

Bei ihrer Reflexion über ihren vergangenen Bildungsweg merkt Jacqueline an, dass sie retrospektiv sehr froh ist, die Modeschule abgebrochen zu haben. Bezüglich ihrer Wahl, nach der Produktionsschule eine Lehre zu machen und nicht alternativ erneut eine Schule zu besuchen, wird jedoch auf einer latenten Ebene sichtbar, dass sich Jacqueline vor der Interviewerin für ihre Entscheidung rechtfertigen will.

vielleicht könnt ich doch noch in eine Schule gehen, aber dann nein (-), weil es einfach (--)uh ich schaffs (--)uh ich schaffs dann einfach dann vielleicht doch nicht irgendwie //mhm// (---). Schaffen kann ich schon eine Schule, jeder kann halt schaffen was er, was er möchte, aber (-) uh das ganze halt umzusetzen (F115_IW3_2, A. 150)

Ihr Angst, erneut in einer Schule zu scheitern, wurde in der Analyse als *erfahrungsgeleitetes Narrativ* bezeichnet und steht dem *theoretischen Narrativ der Chancengleichheit* („jeder kann alles schaffen“) gegenüber. Somit befindet sich Jacqueline aufgrund der Koexistenz der zwei Bewertungsmuster und ihrem Anspruch, beiden Narrativen gerecht zu werden, in einer ambivalenten Situation. Dies wirkt sich auch auf ihren subjektiven Möglichkeitsraum aus, in dem sich die Ambivalenz fortsetzt. Aufgrund ihres internalisierten Deutungsmuster, dass jede*r alles schaffen kann, was er*sie möchte, fällt es Jacqueline schwer, über ihre Angst vor dem Scheitern zu sprechen. Ein erneuter Schulabbruch würde nämlich aus der Sicht der Jugendlichen bedeuten, dass sie sich nicht genug angestrengt hat und daher selbst die Schuld an ihrem Misserfolg trägt. Latent wird sichtbar, dass ihr normativer Bezugsrahmen dazu führt, dass sie sich doppelt für ihre Entscheidung rechtfertigen muss, da sie ja alles schaffen können sollte, was sie möchte. Die gewählte Bildungswegoption „Lehre“ erscheint in Jacquelines subjektivem Möglichkeitsraum somit als eine *realistischere* Option, anstatt erneut eine Schule zu besuchen.

Bezüglich der Rolle der Mutter der Interviewten lassen sich über die drei Interviewjahre hinweg Veränderungen feststellen. In Welle eins und Welle drei nimmt Jacquelines Mutter hinsichtlich des Bildungsweges der Jugendlichen eine unterstützende, beratende Rolle ein. Als die Interviewpartnerin vor dem Übergang von Sekundarstufe I zu II steht, macht ihre Mutter „gute Vorschläge“ (F115, IW1, A. 240) und sucht Informationen für ihre Tochter heraus. In Welle zwei hingegen, besonders während der zwischenzeitlichen Trennung ihrer Eltern, wechselt Jacqueline in eine unterstützende Rolle und übernimmt Care-Arbeit von ihrer Mutter. Bei der Entscheidung, auf der Modeschule zu bleiben oder auf die Produktionsschule zu wechseln, greift die Jugendliche stärker auf das institutionelle Beratungsangebot des Jugendcoachings zurück und bezieht ihre Eltern nur sehr wenig in den Entscheidungsprozess ein. In Welle drei zeigt sich schließlich, dass Jacquelines Mutter wieder eine aktivere Rolle im Bildungsweg ihrer Tochter spielt. Sie unterstützt ihre Tochter bei ihren Bewerbungen und „ist quasi so diese Managerin“ (F115, IW3_1, A. 79). Die Jugendliche nimmt diese Unterstützungsleistungen sehr positiv wahr.

Zusammengefasst zeigen sich über die drei Interviewwellen hinweg sowohl Wandlungsprozesse in Jacquelines Bildungsaspirationen als auch bezüglich ihrer Deutungs- und Handlungsmuster: Aufgrund von Jacquelines Leidenschaft für das Zeichnen ist ihre Bildungsaspiration in Welle eins vorerst, nach der NMS auf eine Kunstschule zu gehen. Sie entscheidet sich dann jedoch dafür, sich an einer Modeschule zu bewerben. Zwei Jahre nach diesem Bildungsübergang merkt Jacqueline im dritten Gespräch Folgendes an:

ich hätt vielleicht irgendwie früh (/) früh ich hätt irgendwie vielleicht in die graphische Schule (/) (leiser) Schule gehen können //mhm//. Das wär vielleicht was gewesen. (-) Nur es gab keinen Platz mehr in (/) ich hätt vielleicht (/) vielleicht warten können (F115, IW2_2, A. 275)

Es wird deutlich, dass sie immer noch mit ihrer damaligen Entscheidung zu kämpfen hat. Zusätzlich wird ein Mangel an institutionellem Kapital (Dravenau und Groh-Samberg 2013) sichtbar, da Jacqueline weniger Vertrautheit mit institutionellen Vorgängen, wie etwa dem Zeitpunkt der Bewerbung an der graphischen Schule („es gab keinen Platz mehr“), aufweist. Bezüglich ihres Bildungsweges ist darüber hinaus auffällig, dass die Interviewpartnerin im ersten Interview mehrmals von einer Abstiegsangst spricht. Sie bezeichnet sich als „Sorgenkind“ (F115, IW1, A. 219) der Familie und erwähnt, dass ihre Mutter und ihr Stiefvater nicht wollen, dass sie „auf der Straße lande[t]“ (F115, IW1, A. 238). In der Analyse hat sich auch gezeigt, dass die Möglichkeit eines sozialen Abstiegs in Jacquelines subjektiven Möglichkeitsraum angelegt ist. Bereits im ersten Interviewjahr zeigt sich, dass es ein wichtiges Ziel der Interviewpartnerin ist, nicht an ihrem Bildungs- und Berufsweg zu scheitern. Die Angst, sich für etwas Falsches zu entscheiden und zu scheitern, setzt sich in Welle zwei und drei fort. Wiederholt führt Jacqueline ihren Schulabbruch auf ihren Mangel an Bemühungen zurück, was eine *individualisierte*

Deutung ihres Bildungs(miss)erfolgs nahelegt. Die Analyse hat jedoch auch aufgezeigt, dass die lebensweltlichen Rahmenbedingungen der Interviewten (bspw. schwieriger familiärer Kontext) einen Einfluss auf ihren Bildungserfolg haben.

Die Jugendliche hört wiederholt von ihrem Umfeld (bspw. der Klassenvorständin, der Mutter), dass sie *alles* schaffen kann. Es wird somit ein Bild gezeichnet, das die Grenzen ihres subjektiven Möglichkeitsraums (vorerst) verschwinden lässt. Im Anschluss an die Ermutigung, dass alles möglich ist, wird widersprüchlicherweise auch immer Jacquelines eigene Verantwortung, die richtige Entscheidung zu treffen, betont. In der Analyse der latenten Sinnstrukturen konnte schließlich aufgezeigt werden, dass das Narrativ „du kannst alles schaffen“ nicht zu einer Öffnung, sondern zu einer wahrgenommenen Verkleinerung des subjektiven Möglichkeitsraums führt. Vor diesem Hintergrund kann die These formuliert werden, dass Jacqueline aufgrund dieser Verkleinerung ihre Handlungsstrategie adaptiert und eine *realistische* Bildungsoption wählt. Sie will dadurch ein Scheitern, für das sie sich selbst verantwortlich machen würde, vermeiden. Insgesamt kann über alle Interviewwellen hinweg eine wiederkehrende Handlungsstrategie festgehalten werden: Jacqueline zieht sich aktiv aus schwierigen Verhältnissen und Situationen zurück. Sie zeigt durch ihre aktiven Entscheidungen zwar ihre Handlungsfähigkeit (*agency*), diese wirkt jedoch resigniert. Zusammenfassend kann Jacquelines Sicht auf ihren Bildungsweg über die drei Jahre hinweg folgendermaßen beschrieben werden: *Ich warte ab, reagiere, wenn es schwer wird, und vermeide unrealistische Optionen.*

Bezüglich Jacquelines Berufswunsch können verschiedene Veränderungen über die drei Wellen hinweg herausgearbeitet werden. Während sie im ersten Interview davon spricht, dass sie beruflich „auf jeden Fall etwas mit zeichnen“ (F115, IW1, A. 217) machen will, wandelt sich dieser Berufswunsch in den zwei darauffolgenden Jahren. In Interviewwelle zwei erwähnt Jacqueline mehrmals, dass sie gerne etwas mit Zeichnen, Sport oder Tieren machen möchte, sich jedoch nicht entscheiden kann (F115, IW2_2, A. 285). Im dritten Gespräch merkt die Jugendliche an, dass es ihr „eigentliches Ziel“ (F115, IW3_2, A. 78) ist, Künstlerin oder Comiczeichnerin zu werden. In ihrer Wahrnehmung liegt „nur Künstlerin“ (F115, IW_2, A. 78) zu sein außerhalb ihres subjektiven Möglichkeitsraums – sie ist der Meinung, dass sie daneben einen fixen Job benötigt. Insgesamt zeigt sich über die drei Jahre hinweg, dass sich Jacquelines Bildungsweg und Berufswunsch immer weniger aufeinander beziehen. Bei der Zusammenführung der drei Interviewanalysen entsteht die These, dass Jacqueline auch deshalb die Entscheidung, die Modeschule abzubrechen bereut, weil sie sich dadurch von ihrem Wunsch, ein „richtige[s] Künstlerleben“ (F115, IW3_2, A. 82) zu führen, weiter wegbewegt. Trotzdem bleibt Jacquelines Wunsch, Künstlerin zu werden bzw. etwas mit Zeichnen zu machen, über alle drei Wellen aufrecht, woran sich ihr hohes Aspirationskapital bezüglich ihres Berufsweges zeigt.

Da sie in ihrer Wahrnehmung aber ein Studium braucht, um eine *richtige* Künstlerin zu sein, rückt ihr eigentliches Berufsziel immer weiter in den Hintergrund ihres subjektiven Möglichkeitsraums.

Natürlich man kann schon in das richtige Künstlerleben eingehen, aber dann muss man in Schulen gehen, dann muss man studieren, dies und das (F115, IW3_2, A. 82)

Zusammengefasst kann von Interviewjahr eins (2017) hin zum Interviewjahr drei (2019) eine *Verkleinerung* von Jacquelines subjektivem Möglichkeitsraum bezüglich ihres Bildungs- und Berufswegs festgestellt werden. Aufgrund Jacquelines Wahl, eine Lehre zu machen, d.h. einen *realistischen* Bildungsweg zu beschreiten, erscheint es ihr immer weniger *möglich*, später einmal Künstlerin zu werden. Der Mangel an institutionellem, sozialem und ökonomischem Kapital hat, wie durch die Rekonstruktionen aufgezeigt wurde, auch zu einer Verkleinerung von Jacquelines subjektivem Möglichkeitsraum beigetragen. Zusätzlich nimmt die Jugendliche ihr steigendes Alter als eine maßgebliche Einschränkung bei der Lehrstellensuche wahr. Um die weitere Schließung ihres Möglichkeitsraums zu verhindern, adaptiert sie die Handlungsstrategie, möglichst rasch *irgendeine* Lehrstelle zu finden, und passt somit ihre eigenen inhaltlichen Vorstellungen an eine Lehrstelle an.

Über den Zeitraum der drei Interviewjahre finden viele Veränderungen in Jacquelines Leben statt, wie im Längsschnitt dargestellt werden konnte. Nicht nur im familiären Bereich finden sich markante Wandlungsprozesse, mit denen die Jugendliche konfrontiert ist, sondern auch in ihrer Bildungslaufbahn. Jacqueline ist mit einem instabilen Familienkontext (Arbeitslosigkeit, Geldmangel), wechselnden institutionellen Anforderungen und dem Unvermögen der Schule konfrontiert, Schüler*innen stärker zu fördern. Aufgrund der meritokratischen Logik der Bildungsinstitutionen, die von Jacqueline internalisiert wurde, fällt es ihr zunehmend schwer, die Verantwortung für die Verkleinerung ihres subjektiven Möglichkeitsraums im Außen zu sehen. Sie übernimmt über die drei Interviewjahre hinweg immer mehr selbst die Verantwortung für ihren Bildungsmisserfolg. Um ein weiteres Scheitern und schwierige Situationen, wie etwa erneute Mobbing-situationen in der Schule⁷³, zu vermeiden, adaptiert die Jugendliche über alle Interviewwellen hinweg ein *aktiv-vermeidendes* Handlungsmuster. Insgesamt hat die Analyse gezeigt, wie wichtig es ist, bei der Bewertung von Bildungserfolgen auch die sozialen und institutionellen Strukturen, in denen sich eine Person befindet, zu berücksichtigen, da es sonst zu einer verstärkten Individualisierung von Leistung kommt. Darüber hinaus macht die Analyse von Jacquelines latenten Handlungs- und Deutungsmustern sichtbar, dass viele Bewältigungs- und Adaptionsversuche sowie kritische Entscheidungsmomente hinter einem *nicht-linearen* Bildungsweg stehen können.

⁷³ Jacqueline merkt in Textstelle drei in Welle drei dazu folgendes an: „diese große Angst auch wenn ich in dieser Schule bin (-) was passiert dann bin uh (--) werden irgendwelche Leute kommen und mich ärgern oder werd ich mich wirklich wohlfühlen“ (F115_IW3_2, A. 150)

6. Diskussion

Gegenstand dieser Arbeit war es zu untersuchen, wie sich subjektive Möglichkeitsräume von Jugendlichen bezüglich ihres Bildungswegs gestalten und über die Zeit hinweg verändern. Dabei lag der Fokus insbesondere darauf, die in den Erzählungen enthaltenen Bildungsaspirationen sowie habituell geprägte Zukunftsvorstellungen vor, während und nach dem Übergang in die Sekundarstufe II zu beleuchten. Das Ziel war, Deutungsmuster, Handlungs- und Bewältigungsstrategien der Jugendlichen durch die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen freizulegen, um besser zu verstehen, wie sie (kritische) Entscheidungsmomente in ihrer Bildungslaufbahn erleben. Zusätzlich diente die Betrachtung im Längsschnitt dazu, sichtbar zu machen, *wie* bzw. *ob* es zu einer Verschiebung der Grenzen des subjektiven Möglichkeitsraums der Interviewpartnerinnen kommt. Die Analyse wurde auf Basis von qualitativen Längsschnittdaten der ersten drei Interviewwellen des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“ durchgeführt. Aus dem qualitativen Sample wurden zwei konkrete Fallbeispiele ausgewählt, die exemplarisch einen *linearen* Bildungsweg (Manar) sowie einen *nicht-linearen* Bildungsweg (Jacqueline) repräsentieren.

Unter Einbezug von Bourdieus Praxistheorie liegt dieser Arbeit die Annahme zu Grunde, dass ausgehend von den sozialen Praktiken der Individuen, also ihrem Handeln und Sprechen, mittels empirischer Analysearbeit Deutungs- und Wahrnehmungsmuster rekonstruiert sowie gesellschaftliche Strukturen freigelegt werden können (Bremer und Teiwes-Kügler 2014). Somit steht nicht der manifeste Sinn oder die „primäre Sinnschicht“ (nach Bourdieu) im Mittelpunkt, sondern vielmehr die latenten Sinnmomente oder auch die „sekundäre Sinnschicht“. Anhand dieser können Aussagen über den *subjektiven Möglichkeitsraum* der Interviewpartnerinnen und die darin verankerten habituell geprägten Erwartungen, Neigungen und Ansichten getroffen werden. Durch die Anwendung der hermeneutisch-rekonstruktiven Interpretationstechnik der *Feinstrukturanalyse* konnten über die individuellen Deutungen der Jugendlichen hinaus auch überindividuelle Handlungs- Denk- und Wahrnehmungsmuster, soziale Strukturen sowie gesellschaftliche Normen erschlossen werden. Die Analysen der einzelnen Wellen stehen zwar für sich, doch erst die anschließende Betrachtung der Ergebnisse im Längsschnitt hat ermöglicht, allgemeine Aussagen über den *Wandel* rekonstruierter Handlungs- und Deutungsmuster zu treffen.

Ziel dieses abschließenden Kapitels ist es, die zentralen Ergebnisse der Analyse verdichtet darzustellen und mit den theoretischen Bezügen dieser Arbeit sowie der Forschungsliteratur zusammenzuführen. Die in Kapitel 4.1 vorgestellten Forschungsunterfragen wurden bereits in den fallspezifischen Längsschnittanalysen berücksichtigt. Ergebnisse zu den jeweiligen Fragen werden in diesem Kapitel nun erneut überblicksmäßig zusammengefasst. Im Anschluss daran wird die übergeordnete Forschungsfrage adressiert und ein Resümee gezogen. Die Forschungsfrage lautet: *Wie*

gestalten und verändern sich subjektive Möglichkeitsräume in Bezug auf den Bildungsweg von Jugendlichen während ihrer Zeit an der Neuen Mittelschule und darüber hinaus?

Zuerst werden die Ergebnisse dargestellt, die der folgenden **ersten Unterfrage** zugeordnet werden können: Wie wird über Bildungswegentscheidungen und Berufswünsche in den drei Interviewwellen gesprochen?

In der Analyse haben sich verschiedene fallspezifische Entwicklungen gezeigt. Manar deutet die Entscheidung, nach der Volksschule auf eine NMS zu gehen, retrospektiv als „falsche“ Abzweigung, weil dadurch der weitere Bildungsweg in ein Gymnasium ihrer Erfahrung nach erschwert wurde. Die Analyse verweist hier auf ein allgemeines Merkmal des stratifizierten Schulsystems, und zwar darauf, dass fortschreitende Entscheidungen mit einer Einschränkung von (wahrgenommenen) Wahloptionen einhergehen. Bezüglich Manars Bildungsaspirationen steht für sie über alle drei Wellen hinweg fest, dass sie das Gymnasium abschließen und danach auf die Universität gehen möchte, um dort Medizin zu studieren. Ihr Berufswunsch, Ärztin zu werden, bleibt ebenfalls über den analysierten Zeitraum hinweg konstant. Auf latenter Ebene wurde in allen drei Interviews jedoch eine Unsicherheit über das tatsächliche Realisieren ihres Bildungs- und Berufsziels sichtbar. Die wiederkehrende Reflexion und Bewertung der vergangenen Bildungswegentscheidungen sowie die erhöhte Unsicherheit über die Realisierbarkeit ihrer Ziele machen das „Planungsparadox“ (Stauber und Walther 2006) sichtbar, in dem sich Manar befindet. Die Analyse zeigt auf, wie die stark strukturierte, selektive Bildungslandschaft und in weiterer Folge Berufswelt eine hohe Planungsanforderung an junge Menschen stellt.

Im Fall von Jacqueline zeigt sich in ihren Erzählungen über ihre Bildungswegentscheidungen erstens, dass es wiederholt zu „habituellen Selbstausschließungen“ (Flecker und Zartler 2020, S. 17) kommt. Das bedeutet, dass die Jugendliche aufgrund ihrer vergangenen Bildungserfahrungen und ihrer antizipierten (fehlenden) Erfolgsaussichten gewisse Bildungsziele als nicht schaffbar wahrnimmt. Dies wird sowohl in den Erzählungen über die Aufnahme an einer Kunstschule⁷⁴ (Welle eins) deutlich als auch in der Entscheidung, nach der Produktionsschule eine andere Schule zu besuchen (Welle zwei und drei). Zweitens wird sichtbar, dass ihre *inhaltlichen* Ansprüche an ihre Ausbildung von Welle zu Welle abnehmen⁷⁵ und in Welle drei während der Suche einer Lehrstelle stark in den Hintergrund rücken. In ihren Erzählungen im dritten Interview wird sichtbar, dass die Jugendliche die inhaltlichen Abstriche aufgrund des Zeitdrucks, vor ihrem 18. Geburtstag eine Lehrstelle zu finden, für notwendig

⁷⁴ In der Analyse des ersten Interviews wurde herausgearbeitet, dass die Meinung von Jacquelines Mutter („Kunstschule ist sehr schwierig“) auf die Bildungsaspirationen ihrer Tochter einwirkt. Zusätzlich nimmt die Jugendliche gegenüber Kindern, die ein Gymnasium besuchen, geringere Aufnahmechancen auf eine Kunstschule wahr, da diese in ihren Augen bessere Noten haben und über ein höheres Kapitalvolumen verfügen.

⁷⁵ Im ersten Interview wird bei der Begründung ihrer Wahl der Modeschule sichtbar, dass die Jugendliche ihre Entscheidung noch über die starke Identifizierung mit der Tätigkeit Zeichnen legitimiert, was auf die inhaltliche Ebene der Ausbildungsentscheidung hindeutet (siehe Kapitel 5.2.1).

hält. Ihr Wunsch, inhaltlich etwas mit Zeichnen zu machen, bleibt zwar bestehen, die Interviewte sieht es nur als *weniger möglich* an, diesem Wunsch nachgehen zu können. So zeigt sich drittens über die drei Jahre hinweg, dass Jacquelines Bildungsweg und ihr Berufswunsch immer weniger aufeinander bezogen sind, aber ihr Ziel, Künstlerin zu werden, dabei trotzdem aufrecht bleibt.

Betreffend der **zweiten Forschungsunterfrage** konnten verschiedene Wandlungsprozesse in den subjektiven Möglichkeitsräumen der zwei Jugendlichen freigelegt werden. Die Fragestellung lautet: Wie verändern sich die subjektiven Möglichkeitsräume im speziellen nach dem Übergang von der NMS in eine neue Schul- bzw. Ausbildungsform?

Wie bereits erwähnt, rahmt Manar ihre vergangene Bildungswegentscheidung „NMS“ in Welle eins negativ. Auffällig ist, dass sie ihren NMS-Besuch trotz ihrer erfolgreichen Aufnahme auf ein Gymnasium bereut und als eine Verkleinerung ihres subjektiven Möglichkeitsraums wahrnimmt. Die Analyse von Welle zwei zeigt weiter, dass der Besuch eines Gymnasiums und dadurch die Aussicht auf einen Maturaabschluss vorerst als Vergrößerung von Manars *objektivem* Möglichkeitsraum gedeutet werden kann. Bezüglich ihres *subjektiven* Möglichkeitsraums zeigt sich jedoch ein anderes Muster. Anhand zweier Bedeutungszusammenhänge wird sichtbar, dass die wahrgenommene Einschränkung des subjektiven Möglichkeitsraums aufgrund des NMS Besuchs nicht ganz ausgeglichen werden kann. Erstens nimmt Manar im neuen Schulkontext ihren institutionellen Wissensnachteil wahr, den sie durch ihre Bemühungen und Ambitionen aufzuholen versucht. Zweitens wird auf latenter Ebene sichtbar, dass ihr Besuch einer NMS sie vor ihren Klassenkolleg*innen als *anders* markiert. Ihre Kolleg*innen schreiben einer NMS-Schülerin negative Bildungserfolge und geringe Mitarbeitsbereitschaft zu und sind von Manars Motivation und sehr guten Noten überrascht. Diese defizitären Zuschreibungen wirken auch nach einigen Monaten im Gymnasium auf den Bildungsalltag der Interviewpartnerin ein. Sie kann trotz ihrer hohen schulischen Leistung ihre Andersartigkeit nicht ausgleichen. Diese Erkenntnisse schließen an die Diskussion von Vogl et al. (2020, S. 88f.) über die Reproduktion von Defizitzuschreibungen gegenüber NMS-Schüler*innen in der öffentlichen Bildungsdebatte an. Sie verdeutlichen, dass eine kollektiv (re)produzierte „pauschale Wahrnehmung“ von NMS-Schüler*innen, wie im Fall von Manar, zur Verschleierung der Heterogenität der NMS-Schüler*innenschaft beiträgt.

Insgesamt zeigen sich über die drei Interviewwellen hinweg keine großen Veränderungen in Manars subjektivem Möglichkeitsraum. Doch erst durch die Analyse der Handlungs- und Bewältigungsstrategien der Jugendlichen (siehe nächste Forschungsfrage) wird sichtbar, wie sie aktiv zur *Stabilisierung* ihres subjektiven Möglichkeitsraums beiträgt.

Auch in Jacquelines Fall wurden einige Veränderungen im subjektiven Möglichkeitsraum, im Speziellen nach dem Übergang in die Modeschule, rekonstruiert. Besonders hervorzuheben ist erstens, dass die finanziell prekäre Lage von Jacquelines Eltern auf ihren Möglichkeitsraum wirkt. Über die

individuelle Situation der Jugendlichen hinaus wurde bei der Analyse sichtbar, dass der Fall auf einen allgemeinen, im Bildungssystem verankerten Mechanismus verweist: Ein Mangel an Kapitalvolumen führt zu einer erschwerten Teilhabe an manchen Bildungsinstitutionen, was gesellschaftlich zu einem systemischen Ausschluss von finanziell benachteiligten Personen führt (Bourdieu 2012; Solga 2013). Zweitens nimmt die Interviewpartnerin die belastende familiäre Situation während ihres Besuchs der Modeschule als Einschränkung ihres subjektiven Möglichkeitsraums wahr, da sie u.a. Care-Arbeit für ihre Mutter und ihre Brüder leistet. Flecker, Wöhrer und Rieder (2020a, S. 317) merken an, dass sich die „sozial ungleiche Situation von Jugendlichen“ auch daran zeigt, dass sich ein prekärer familiärer Hintergrund und das Erleben von belastenden Situationen zuhause negativ auf den schulischen Fokus der Schüler*innen auswirken können. Dies hat sich bei der Analyse von Jacquelines Fall gezeigt. Der weitere Bildungsverlauf der Jugendlichen (Abbruch Modeschule, Wechsel auf Produktionsschule, langgezogene Lehrstellensuche) beinhaltet verschiedene kritische Entscheidungsmomente sowie „stagnierende Übergänge“ (Walther 2009), die von einer Verlangsamung des Bildungswegs und einem häufigen Wechsel zwischen verschiedenen Optionen charakterisiert sind.

Zusammenfassend gesagt, kommt es über die drei Interviewwellen hinweg aufgrund von Jacquelines negativen institutionellen Erfahrungen, ihrem Schulabbruch und wegen der Schwierigkeiten, eine passende Lehrstelle zu finden, zu einer immer stärker wahrgenommenen *Verkleinerung* des subjektiven Möglichkeitsraums. Wichtig ist es jedoch, das Deutungsmuster zur Veränderung des subjektiven Möglichkeitsraums der Jugendlichen zu analysieren. Dieses besteht darin, dass Jacqueline trotz ihrer Bemühungen und der auf sie einwirkenden sozialen und institutionellen Strukturen die Verantwortung für den verkleinerten Möglichkeitsraum und für ihr „Scheitern“ bei sich selbst sieht.

Dieses und andere Deutungsmuster der beiden Jugendlichen werden nun anhand der **dritten Unterfrage** thematisiert: Welche Handlungs-, Deutungs- und Bewältigungsstrategien werden angewandt?

Im Längsschnitt wurden verschiedene Muster anhand von Jacquelines Erzählungen herausgearbeitet (siehe Kapitel 5.2.4). Zwei davon haben sich als besonders bedeutsam für die Gestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums erwiesen. Erstens zeigt sich, dass die Interviewte über die drei Jahre hinweg zunehmend selbst die Verantwortung für den Verlauf ihres Bildungswegs übernimmt. Jacqueline hört wiederholt, dass sie zwar „alles schaffen“ kann, ihr Gelingen im Gegensatz dazu jedoch auch von ihrer Entscheidung und ihrem Entwicklungspotential abhängt. In der Längsschnittanalyse wurde herausgearbeitet, dass vorerst ermutigend wirkende Aussagen ihres Umfelds latent eine Kultur der *individualisierten* Möglichkeiten verstärken. Durch dieses individualisierende Narrativ verstärkt sich das Deutungsmuster der Jugendlichen, *selbst* für ihren

stagnierenden Bildungsweg verantwortlich zu sein.⁷⁶ Jacqueline ist jedoch mit wechselnden institutionellen Anforderungen, einem instabilen Familienkontext und dem Unvermögen der Schule konfrontiert, die unterschiedliche Ressourcenausstattung der Schüler*innen zu berücksichtigen. Die zunehmende Schwierigkeit, die Verkleinerung ihres subjektiven Möglichkeitsraums nicht als individuelles Versagen zu bewerten, kann u.a. durch die internalisierte meritokratische Logik des Bildungssystems (Solga 2013) und durch die Gleichbehandlung aller durch die Organisation Schule (Bourdieu 2018) erklärt werden.

Zweitens adaptiert die Interviewpartnerin über die Jahre hinweg ein *aktiv-vermeidendes* Handlungsmuster, um ein weiteres Scheitern zu verhindern, und zieht sich aus schwierigen Situationen zurück.⁷⁷ Im Gegensatz zu ihrem *passiv-abwartenden* Handlungsmuster in Welle eins, das mit der *coping* Strategie, sich „alle Optionen offen zu halten“ (Walther 2009, S. 129), erklärt werden kann, nimmt Jacqueline in den weiteren zwei Wellen eine immer stärker werdende *aktiv-vermeidende* Haltung ein. Eine in der Längsschnittanalyse formulierte These legt nahe, dass die Jugendliche im Einklang mit dieser vermeidenden Handlungsstrategie und ihrem individualisierten Deutungsmuster die *realistische* Bildungsoption „Lehre“ wählt, um eine weitere Verkleinerung ihres subjektiven Möglichkeitsraums zu verhindern.

Auch im Fall von Manar wurden verschiedene Handlungs- und Bewältigungsstrategien rekonstruiert. Ein charakteristisches Handlungsmuster der Interviewpartnerin über alle drei Interviewjahre hinweg kann als *ambitioniert-widerstandsfähig* beschrieben werden. Vor und verstärkt nach dem Wechsel ins Gymnasium bemüht sich die Jugendliche darum, ihren subjektiven Möglichkeitsraum aufrechtzuerhalten, um ihr übergeordnetes Bildungsziel (Matura und Universitätsabschluss) zu erreichen. Diese Bemühungen zeigen sich in ihrer hohen Selbstdisziplin beim Lernen und ihrer Bereitschaft, stets gut organisiert zu sein. Die Jugendliche erachtet ein Gelingen ihres Bildungswegs nicht als selbstverständlich, was zu einer höheren Bereitschaft sich anzustrengen führt. Manar versucht vor allem den hohen Erwartungen ihres Vaters gerecht zu werden und ihren subjektiven Möglichkeitsraum bestmöglich auszunutzen.⁷⁸

Obwohl die Jugendliche, wie bereits in der Diskussion des „Planungsparadoxes“ (Stauber und Walther 2006) erwähnt, in allen Interviewjahren ihre Unsicherheit über das tatsächliche Erreichen ihres Bildungsziels anmerkt, führt diese Ungewissheit in ihrem Fall nicht dazu, ihr Ziel anzupassen.

⁷⁶ Der Fall schließt somit auch an die Erkenntnisse von Altreiter (2019) an, welche die Problematik eines *Aufstiegsimperativs* sehr treffend auf den Punkt bringt: „Ein solcher Imperativ, verbunden mit der Losung, dass es jeder und jede schaffen kann, lässt jene, die diese Offerte nicht ergreifen, als rückständig und unwillig erscheinen. Für jene, die es versuchen, aber daran scheitern, bleibt schließlich nur die Frustration und in der Logik eines meritokratischen Systems, die Schuld bei sich selbst zu suchen.“ (ebd., S. 287)

⁷⁷ An dieser Stelle kann erneut auf den Prozess der „habituellen Selbstausschließung“ (Flecker und Zartler 2020) verwiesen werden.

⁷⁸ Über die drei Jahre hinweg nimmt Manars Betonung ihrer autonomen Entscheidungsfähigkeit bezüglich ihres Bildungs- und Berufswegs jedoch zu, wie detailliert im Längsschnitt ausgeführt wurde (siehe Kapitel 5.1.4).

Stattdessen entwickelt Manar die Strategie, Alternativen zu formulieren und sich andere Handlungsoptionen offenzuhalten, wie etwa das Englischstudium, das sie in der dritten Welle erwähnt. Ein weiteres Ergebnis der Analyse ist, dass Manar trotz *institutioneller Diskriminierungserfahrungen* (Gomolla und Radtke 2009) Strategien anwendet, um ihren subjektiven Möglichkeitsraum zu stabilisieren, wie sich beispielsweise in ihrem Umgang mit der strukturellen Rassismuserfahrung im Gymnasium zeigt.⁷⁹

Bevor anschließend die übergeordnete Forschungsfrage adressiert und ein finales Resümee gezogen wird, geht der nächste Abschnitt auf die **vierte Unterfrage** ein, die folgendermaßen lautet: Welche Formen von (alternativem) kulturellem Kapital spiegeln sich in den Erzählungen in Bezug auf den Möglichkeitsraum wider?

In den Erzählungen beider Jugendlicher konnten verschiedene Formen von kulturellem Kapital oder dessen Mangel rekonstruiert werden. Im Fall von Jacqueline hat sich gezeigt, dass ihr fortbestehender Wunsch, etwas Künstlerisches zu machen, mit einem hohen *Aspirationskapital* verbunden ist. Trotz wahrgenommener Barrieren hält die Jugendliche an ihrem Traum fest, auch wenn sie noch keinen konkreten Umsetzungsplan für ihr Ziel ausformuliert hat, was als *Resilienz*⁸⁰ gelesen werden kann (Yosso 2005, S. 78). Bei Manar wird ebenfalls eine Ausstattung mit Aspirationskapital sichtbar: Als sie nach dem Wechsel ins Gymnasium einen institutionellen Wissensnachteil gegenüber ihren Klassenkolleg*innen wahrnimmt, bemüht sie sich zusätzlich, um ihr übergeordnetes Bildungsziel zu erreichen. Auch wenn sie in den Augen ihrer Kolleg*innen aufgrund ihrer Herkunft aus der NMS nicht die Ressourcen dazu hat, es in einem Gymnasium zu schaffen, nimmt Manar ihre Chancen wahr und trägt durch ihre Bemühungen dazu bei, diese zu realisieren. Zusätzlich spiegelt sich in der konfrontativen Reaktion auf die stereotypische Zuschreibung ihrer*s Klassenkolleg*in eine hohe Ausstattung mit *Widerstandskapital* in Manars subjektivem Möglichkeitsraum wider. Diese Kapitalsorte drückt die Fähigkeit aus, durch oppositionelles Verhalten Ungleichheiten in Frage zu stellen (ebd., S. 81). Abschließend wurde anhand von Manars Erzählung über ihre strukturelle Rassismuserfahrung und ihrem Umgang mit ihrer Lehrerin eine Ausstattung an *Navigationskapital* identifiziert. Die Interviewpartnerin hat trotz institutioneller Diskriminierungserfahrungen Handlungsstrategien entwickelt, um einen guten Schulerfolg aufrechtzuerhalten (Alva 1991, zit. nach Yosso 2005, S. 80).

Die traditionelle Form von Bourdieus kulturellem Kapital spiegelt sich in Jacquelines Erzählung über ihre geringen Chancen, auf einer Kunstschule aufgenommen zu werden, wider. Die Jugendliche vermutet, dass Kinder, die auf ein Gymnasium gehen, aufgrund ihres Kontakts mit Künstler*innen über

⁷⁹ Siehe hier die Analyse der zweiten Textstelle in Kapitel 5.1.2 sowie die Längsschnittanalyse in Kapitel 5.1.4.

⁸⁰ *Resilienz* wird hier als eine Reihe innerer Ressourcen und sozialer Kompetenzen gerahmt, die es Individuen erlauben, sich nach belastenden Ereignissen nicht nur zu erholen, sondern von diesen Erfahrung zu schöpfen (Stanton-Salazar und Spina 2000, S. 229, zit. nach Yosso 2005, S. 80).

ein hohes kulturelles Kapital verfügen, was sich beim Aufnahmeverfahren positiv auswirkt. Hier spiegelt sich Bourdieus (2018) Analyse zur *legitimen Kultur* wider, da Jacqueline durch ihren Wissensmangel an kulturellen Codes trotz ihrer hohen zeichnerischen Fähigkeiten einen Nachteil bei der Aufnahme in eine Kunstschule wahrnimmt.⁸¹

Ein Ziel dieser Arbeit war, Bourdieus theoretische Konzepte, wie der Autor selbst vorschlägt, nicht „an sich und für sich zu nehmen“, sondern mit den Konzepten „zu arbeiten“ (Bourdieu und Wacquant 1996, S. 262). Auch deshalb erschien es passend, die verschiedenen Formen des *community cultural wealth* (Yosso 2005) in der theoretischen Rahmung zu berücksichtigen. Im Theorieteil dieser Arbeit wurde bei der Vorstellung der ausgeweiteten Rahmung von Bourdieus kulturellem Kapital angemerkt, dass erst die Analyse zeigen könne, ob die kulturellen Kapitalsorten nach Yosso (2005) eine Rolle in der Gestaltung der subjektiven Möglichkeitsräume spielen. Bezüglich des analytischen Instruments des kulturellen Kapitals hat sich in der Analyse gezeigt, dass sowohl die traditionelle Rahmung nach Bourdieu (2012) als auch die alternativen Kapitalsorten nach Yosso (2005) eine Rolle entlang des Bildungswegs der Jugendlichen spielen. Um einem defizitären Blick entgegenzuwirken, stattdessen auf die Ressourcen und Fähigkeiten von weniger privilegierten Schüler*innen hinzuweisen und aufzuzeigen, dass auch nicht-traditionelle kulturelle Kapitalsorten in Bildungsprozessen eine Rolle spielen, hat sich Yossos (2005) Rahmung als fruchtbar herausgestellt.

Nach der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse verbleibt nun die zusammenfassende Beantwortung der **Hauptforschungsfrage**: Wie gestalten und verändern sich subjektive Möglichkeitsräume in Bezug auf den Bildungsweg von Jugendlichen während ihrer Zeit an der Neuen Mittelschule und darüber hinaus?

Die Analyse hat gezeigt, dass sich die subjektiven Möglichkeitsräume der zwei Jugendlichen Manar und Jacqueline von Jahr zu Jahr verändern und weiter ausdifferenzieren. Hier schließen die Erkenntnisse dieser Arbeit an die Analyseergebnisse von Altreiter (2019) an, die zeigt, dass Erfahrungen und Entscheidungen im Laufe des Lebens einer Person den subjektiven Möglichkeitsraum zunehmend ausformen. Die jeweiligen Strategien und Handlungsmuster der Interviewpartnerinnen haben sich sowohl bei der Adaption an Veränderungen der sozialen und institutionellen Strukturen als auch bei der Realisierung ihrer Bildungsziele als besonders relevant gezeigt. Manar und Jacqueline erleben die verschiedenen Übergänge und ihre generellen Bildungswege, u.a. aufgrund unterschiedlicher biographischer Faktoren und sozialer Kontexte, sehr verschieden. In beiden Fällen hat sich jedoch gezeigt, dass besonders das familiäre und soziale Umfeld sowohl für die Wahrnehmung

⁸¹ Wichtig ist hier anzumerken, dass Bourdieu in seiner Analyse aufzeigt, dass es die Organisation *Schule* ist, die durch ihre Bewertungsmechanismen bürgerliches kulturelles Kapital höher *bewertet* (Bourdieu und Passeron 1971). Die Verwendung des traditionellen kulturellen Kapitalbegriffs nach Bourdieu wird laut Yosso (2005, S. 75) erst dann problematisch und reproduziert ein defizitäres Bild von marginalisierten Schüler*innen, wenn diese für ihre niedrigere Schulleistungen selbst verantwortlich gemacht werden, da sie den Kapitalmangel nicht aufgeholt haben. Für eine detaillierte Diskussion siehe Kapitel 2.4.

als auch für das Ergreifen von *Möglichkeiten* ausschlaggebend ist. Auch die institutionellen Strukturen, in welchen sich die Jugendlichen bewegen, haben sich als einflussreich in der Gestaltung und Veränderung der subjektiven Möglichkeitsräume erwiesen. Darüber hinaus wurde sichtbar, dass sich beide Jugendlichen dessen bewusst sind, wie stark *critical junctures* (Kazepov et al. 2020, S. 35), die sie auf ihren jeweiligen Institutionenbahnen bewältigen müssen, Auswirkungen auf ihre zukünftigen Wege haben.

Anhand von Jacquelines Erzählungen konnte exemplarisch rekonstruiert werden, wie die Internalisierung der meritokratischen Logik der Bildungsinstitutionen zu einer steigenden individualisierten Sichtweise auf Bildungs(miss)erfolge und folglich zu einer habituellen Selbstausschließung bzw. der Wahl *realistischer* Bildungsoptionen beitragen kann. Über die drei Interviewjahre hinweg übernimmt die Interviewpartnerin immer mehr Verantwortung für die Verkleinerung ihres Möglichkeitsraums. Durch die Längsschnittanalyse wurde jedoch sichtbar, wie sowohl der instabile Familienkontext, schwierige institutionelle Erfahrungen als auch fehlende schulische Unterstützungsleistungen auf den Bildungsverlauf der Jugendlichen einwirken und zu einer *Verkleinerung* ihres subjektiven Möglichkeitsraums beitragen. Erst durch die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen wird deutlich, dass hinter Jacquelines *nicht-linearem* Bildungsweg viele Bewältigungs- und Adaptionsversuche stehen. Obwohl die Jugendliche auf einer manifesten Ebene ihren Bildungsweg und die damit einhergehenden stagnierenden Übergänge nicht immer erfolgreich durchschritten hat, hat sie sich intensiv bemüht. Wäre allein die manifeste Ebene bei der Analyse berücksichtigt worden, hätte es bei der Untersuchung der *Bildungsergebnisse* an Stelle von *Bildungsprozessen* zu einer verstärkten Individualisierung von Leistung kommen können. Dies zeigt das Potential und die Wichtigkeit hermeneutisch-interpretativer Methoden im Kontext der Analyse von Bildungsprozessen auf.

Im Fall von Manar, die in dieser Arbeit einen *linearen* Bildungsweg repräsentiert, können abschließend folgende zentrale Erkenntnisse festgehalten werden: Auf manifester Ebene kann über die drei Interviewwellen hinweg keine große Veränderung des subjektiven Möglichkeitsraums der Jugendlichen festgestellt werden. Manar beschreitet ihren Bildungsweg, bewältigt den Wechsel ins Gymnasium und navigiert sich auch nach dem Übergang scheinbar erfolgreich durch die institutionellen Strukturen. Wie ihre Kompensationsleistungen und Bewältigungsstrategien, beispielsweise in Bezug auf strukturellen Rassismus im Schulkontext, zur *Stabilisierung* ihres subjektiven Möglichkeitsraums angewandt werden, zeigt sich erst auf latenter Ebene. Obwohl über den gesamten Interviewzeitraum hinweg Erwartungen, Anforderungen und Diskriminierungsstrukturen auf Manar einwirken, bleibt sie ambitioniert und anpassungsfähig. Zusätzlich konnte die herausfordernde Markierung als „NMS-Schülerin“ im Gymnasium, die mit

defizitären Zuschreibungen durch die Klassenkolleg*innen einhergeht, als latenter Moment rekonstruiert werden, der auf stereotype kollektive Vorstellungen über NMS-Schüler*innen verweist.

Die zwei Fallanalysen machen deutlich, dass Bildungs(miss)erfolge und Bildungswegentscheidungen erst durch die Analyse von latenten habituell geprägten Deutungs- und Handlungsmuster der Jugendlichen verständlich werden. Insgesamt hat die vorliegende Arbeit einen Einblick darin gegeben, wie die subjektiven Möglichkeitsräume zweier Jugendlicher gestaltet sind, sich im Laufe ihrer Bildungswege verändern und auf die Bewältigung von kritischen Bildungsmomenten einwirken. Zusätzlich hat sich gezeigt, dass die Entscheidungen und Erfahrungen der Jugendlichen im Schulsystem sowie ihre Bildungslaufbahn von diversen (familiären) Akteur*innen und institutionellen Faktoren mitgeprägt werden, was wiederum die subjektiven Möglichkeitsräume beeinflusst. Gleichzeitig wurde jedoch sichtbar, dass subjektive Möglichkeitsräume, die auf Bildungsaspirationen und Bildungswegentscheidungen einwirken, zwar von sozialen Strukturen beeinflusst, aber nicht durch diese determiniert sind. In abschließender Betrachtung der Längsschnittanalysen entsteht das Bild eines Spannungsfelds, in dem sich die Jugendlichen bewegen, das zwischen äußeren Strukturen (familiärer Kontext, institutionelle Anforderungen) und habituell geprägten Neigungen, Ansprüchen und Erwartungen aufgespannt ist. Alle Komponenten des Spannungsfelds wirken wechselseitig auf Jacquelines und Manars Entscheidungen und Perspektiven und damit auf ihre subjektiven Möglichkeitsräume ein. Somit wurde schlussendlich sichtbar, dass *objektive* und *subjektive* Möglichkeitsräume wechselseitig aufeinander bezogen sind und dieser Zusammenhang daher für eine umfassende Analyse von Bildungsprozessen essentiell ist.

Eine Frage, die diese Arbeit nicht ausreichend beantworten konnte, ist, wie die diversen objektiven Möglichkeitsräume der Jugendlichen ausgestaltet sind, also die sozialen und institutionellen Strukturen, in denen sich Individuen bewegen (Altreiter 2019, S. 66). Aufgrund der qualitativen hermeneutisch-rekonstruktiven Analysemethoden fiel während des Forschungsprozesses die Entscheidung, diese objektiven Möglichkeitsräume *nicht* in den Vordergrund der Arbeit zu stellen. Ein solcher Fokus wäre mit der gewählten Methode der Feinstrukturanalyse auch nicht vereinbar gewesen. Um jedoch noch besser verstehen zu können, wie sich objektive und subjektive Möglichkeitsräume wechselseitig beeinflussen, wäre eine umfassendere Analyse der objektiv vorhandenen Möglichkeiten bzw. sozialen Strukturen, in denen sich Jugendliche befinden, notwendig. Der Forschungsstand dieser Arbeit hat dennoch versucht, einen Einblick in die institutionelle Ausdifferenzierung des österreichischen Bildungssystems und institutionelle Diskriminierungsmechanismen zu geben, um einen Teil des objektiven Möglichkeitsraums der Jugendlichen zu skizzieren. Eine weitere Limitierung der Analyse dieser Arbeit stellt die geringe Fallzahl dar. Die Ausgestaltung der subjektiven Möglichkeitsräume hängt, wie schon weiter oben erwähnt, stark von biographischen Faktoren im Leben der Jugendlichen ab. Um mehr über die Ausgestaltung subjektiver

Möglichkeitenräume zu erfahren und besser zu verstehen, wie es zu Verkleinerungen oder Vergrößerungen und manchmal auch zu Schließung kommt, wäre es interessant gewesen, weitere Fälle mit anderen Bildungswegen nach der NMS sowie anderem familiären Hintergrund, Geschlecht oder anderer Migrationsbiographie zu berücksichtigen. Darüber hinaus könnten durch die Einbeziehung von anderen Fällen weitere überindividuelle Muster herausgearbeitet und Bewältigungs- und Handlungsstrategien der Jugendlichen in kritischen Bildungsmomenten kontrastiert werden, um beispielsweise stärker auf geschlechtsspezifische Unterschiede einzugehen. Dies konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

Autor*innen wie Solga (2013) und Hadjar (2015) zufolge wird es gesellschaftlich weitgehend als legitim erachtet, dass der individuelle Bildungsweg, ausgedrückt in den erlangten Bildungszertifikaten, als Basis für die Chancen im späteren (Erwerbs-)Leben und für die Zuweisung zu sozialen Positionen in der Gesellschaft dient. Wie sozialwissenschaftliche Forschung gezeigt hat, sind die Chancen, ein gewisses Bildungszertifikat zu erreichen, jedoch nicht für alle Individuen gleich. Bourdieu (2001b, S. 275) stellt den Vergleich her, dass die soziale Welt „kein Glücksspiel, keine diskontinuierliche Folge vollkommen unabhängiger Spielzüge, wie etwa das Roulette“ ist. Dem Autor zufolge sind Pläne und damit die Fähigkeit, subjektive Erwartungen an die Zukunft zu stellen und Wünsche zu formulieren, immer auch an die Gegenwart zurückgebunden (ebd.). Denn trotz steigender Handlungsspielräume von jungen Menschen werden die Lebensverläufe nach wie vor stark von gesellschaftlichen Strukturen geformt. Gleichzeitig ist es essentiell, die Bewältigungs- und Widerstandsleistungen von jungen Menschen anzuerkennen und zu untersuchen, wie Individuen ihre Handlungsfähigkeiten über ihre sozialen Herkunftsmilieus hinaus erweitern (Flecker et al. 2020a). Der theoretische Begriff des *subjektiven Möglichkeitsraums*, der auf Bourdieus (2000) Konzept zurückgeht, kann in bildungssoziologischen Analysen einerseits hilfreich sein, um aufzuzeigen, dass Möglichkeiten – am Bildungsweg und darüber hinaus – nicht von allen jungen Menschen gleich wahrgenommen werden. So kann eine biographische Perspektive auf Bildungswege von Jugendlichen sichtbar machen, wie steigende Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse und die zunehmende Diversifizierung von Übergängen auf die Wahrnehmung von Möglichkeiten einwirken. Andererseits kann das Freilegen der im subjektiven Möglichkeitsraum verankerten Handlungs-, Deutungs- und Bewältigungsmuster dazu beitragen, einer defizitären Perspektive auf Bildungsprozesse entgegenzuwirken und Jugendliche als aktive, handlungs- und widerstandsfähige Akteur*innen anzuerkennen.

7. Literaturverzeichnis

- AG Feministisch Sprachhandeln. 2014. Was Tun? Sprachhandeln - aber wie? W_Ortungen statt Tatenlosigkeit!: Anregungen zum - Nachschlagen, Schreiben_Sprechen_Gebärden, Argumentieren, Inspirieren, Ausprobieren, Nachdenken, Umsetzen, Lesen_Zuhören - antidiskriminierenden Sprachhandeln. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Altreiter, Carina. 2019. *Woher man kommt, wohin man geht: Über die Zugkraft der Klassenherkunft am Beispiel junger IndustriearbeiterInnen*. Frankfurt: Campus.
- Altrichter, Herbert, Maja Pocrnja, Gertrud Nagy, und Ursula Mauch. 2015. Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS): Befunde aus den Anfangskohorten: Forschungsbericht*, Hrsg. Ferdinand Eder, Herbert Altrichter, Franz Hofmann und Christoph Weber, 23–38. Graz: Leykam.
- Astleithner, Franz, Raphaela Kogler, und Susanne Vogl. 2020. „Wenn Träume (nicht) wahr werden: Bildungsaspirationen Jugendlicher am Übergang“. *Soziologische Vorträge*, Institut für Soziologie, 20.10.2020.
- Astleithner, Franz, Susanne Vogl, und Barbara Mataloni. 2020. Was auch immer du willst – Bildungsaspirationen von Schüler_innen in NMS in Wien. In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 119–146. Göttingen: V&R unipress.
- Beal, Sarah J., und Lisa J. Crockett. 2010. Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology* 46: 258–265.
- Biggart, Andy, und Andreas Walther. 2006. Coping with yo-yo-transitions: Young adults struggle for support, between family and state in comparative perspective. In *A new youth? young people, generations and family life*, Hrsg. Carmen Leccardi und Elisabetta Ruspini, 41–63. Aldershot, England; Burlington, VT: Ashgate.
- Bojadžijev, Manuela, und Regina Römhild. 2014. Was kommt nach dem »transnational turn«? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung. In *Vom Rand ins Zentrum: Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung*, Hrsg. Manuela Bojadžijev, Katrin Amelang, Beate Binder, Alexa Färber und Humboldt-Universität zu Berlin, 10-24. Berlin: Panama Verlag.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Hrsg. Alain Accardo. Konstanz: UVK, Univ.-Verl.
- Bourdieu, Pierre. 2001a. *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

- Bourdieu, Pierre. 2000. Die biographische Illusion. In *Biographische Sozialisation, Der Mensch als soziales und personales Wesen*, Hrsg. Erika M. Hoerning und Peter Alheit, 51–61. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verl.
- Bourdieu, Pierre. 2018. Die konservative Schule. In *Bildung, Schriften zur Kulturosoziologie*, Hrsg. Franz Schultheis und Stephan Egger, 7–38. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2001b. *Meditationen: Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2012. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe Bittlingmayer und Albert Scherr, 229–242. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre. 1989. Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory* 7: 14-25.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchgen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre, und Loïc Wacquant. 1996. *Reflexive Anthropologie*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, Anna, Helmut Bremer, und Andrea Lange-Vester, Hrsg. 2013. *Empirisch arbeiten mit Bourdieu: theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Breit, Simone et al., Hrsg. 2019. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz: Leykam.
- Bremer, Helmut, und Christel Teiwes-Kügler. 2014. Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14: 199–219.
- Bremer, Helmut, und Christel Teiwes-Kügler. 2013. Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In *Empirisch arbeiten mit Bourdieu: theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*, Hrsg. Anna Brake, Helmut Bremer, Andrea Lange-Vester und Pierre Bourdieu, 93–129. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bruneforth, Michael, Christoph Weber, und Johann Bacher. 2012. Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, Hrsg. Barbara Herzog-Punzenberger, 189–228. Graz: Leykam.
- Büchner, Peter, und Anna Brake, Hrsg. 2006. *Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). 2020. *Die Mittelschule Änderungen ab dem Schuljahr 2020/21 im Überblick*. Wien.
- Degele, Nina, und Gabriele Winker. 2011. „Leistung muss sich wieder lohnen“ – zur intersektionalen Analyse kultureller Symbole. In *Intersektionalität und Kulturindustrie: zum Verhältnis sozialer Kategorien und kultureller Repräsentationen*, Hrsg. Katharina Knüttel und Martin Seeliger, 25–53. Bielefeld: Transcript.
- Dixson, Adrienne D., Celia K. Rousseau Anderson, und Jamel K. Donnor, Hrsg. 2017. *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got a Song*. 2nd edition. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Dravenau, Daniel, und Olaf Groh-Samberg. 2013. Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In *Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Hrsg. Peter A. Berger und Heike Kahlert, 103–129. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Eder, Ferdinand, Herbert Altrichter, Franz Hofmann, und Christoph Weber, Hrsg. 2015. *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS): Befunde aus den Anfangskohorten: Forschungsbericht*. Graz: Leykam.
- Erlor, Ingolf. 2007. Die Illusion der Chancengleichheit. In *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Buchreihe der ÖH Uni Wien*, 39–47. Wien: Mandelbaum-Verl.
- van Essen, Fabian. 2013. *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus: Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flecker, Jörg et al. 2017. Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt Teil 2: Forschungsdesign und methodische Überlegungen einer Untersuchung in Wien. IfS Working Paper. Vienna: Universität Wien.
- Flecker, Jörg, Veronika Wöhrer, und Irene Rieder. 2020a. Schlussfolgerungen zu Heterogenität, sozialer Ungleichheit und Agency. In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 305–327. V & R unipress GmbH.
- Flecker, Jörg, Veronika Wöhrer, und Irene Rieder. 2020b. *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*. V & R unipress GmbH.
- Flecker, Jörg, und Ulrike Zartler. 2020. Reproduktion von Ungleichheit und Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf Jugendlicher: Thematische und theoretische Rahmung der Untersuchung »Wege in die Zukunft«. In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 13–32. Göttingen: V&R unipress.

- Froschauer, Ulrike, und Manfred Lueger. 2003. *Das qualitative Interview: zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: facultas.wuv.
- García, Shernaz B., und Patricia L. Guerra. 2004. Deconstructing Deficit Thinking: Working with Educators to Create More Equitable Learning Environments. *Education and Urban Society* 36: 150–168.
- Gomolla, Mechtild. 2016. Diskriminierung. In *Handbuch Migrationspädagogik*, Hrsg. Paul Mecheril, 73–89. Weinheim Basel: Beltz.
- Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, Andreas. 2015. Die Legitimation sozialer Ungleichheit – Bildung, Status und die Akzeptanz von Ungleichheit auf Basis des meritokratischen Prinzips. In *Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung*, Hrsg. Maria Dammayr, Doris Grass und Barbara Rothmüller, 153–175. Bielefeld: Transcript.
- Harms, Susanna, Verena Meyer, und Judith Rahner. 2014. Glossar: Antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit Hrsg. Amadeu Antonio Stiftung. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/08/juan-faecher-2.pdf> (Zugegriffen: 8. März 2021).
- Hasse, Raimund, und Lucia Schmidt. 2012. Institutionelle Diskriminierung. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe Bittlingmayer und Albert Scherr, 883–899. Wiesbaden: Springer VS.
- Hillebrandt, Frank. 2012. Der praxistheoretische Ansatz Bourdieus zur Soziologie der Bildung und Erziehung. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe Bittlingmayer und Albert Scherr, 437–452. Wiesbaden: Springer VS.
- Horvath, Kenneth. 2017. Migrationshintergrund: Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik. In *Bildung und Teilhabe*, Hrsg. Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken, 197–216. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hürtgen, Stefanie, und Stephan Voswinkel. 2014. *Nichtnormale Normalität? Anspruchslogiken aus der Arbeitnehmermitte*. Berlin: Ed. Sigma.
- Jaquet, Chantal. 2014. *Les transclasses, ou la non-reproduction*. 1re edition. Paris: Presses universitaires de France.
- Kazepov, Yuri, Ruggero Cefalo, und Ralph Chan. 2020. Die verschiedenen Wege nach der Pflichtschule. Österreich im Vergleich. In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 33–58. Göttingen: V&R unipress.

- Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung. 2020. Jugendcoaching - Allgemein. *Koordinationsstelle*. <https://www.koordinationsstelle.at/angebot/jugendcoaching/> (Zugegriffen: 10. Feb. 2021).
- Koordinationsstelle Jugend - Bildung - Beschäftigung. 2020. Produktionsschule heißt AusbildungsFit. *Koordinationsstelle*. <https://www.koordinationsstelle.at/produktionsschule-heisst-ausbildungsfit/> (Zugegriffen: 5. März 2021).
- Kupfer, Antonia. 2015. *Educational Upward Mobility: Practices of Social Changes*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Lewis, Jane. 2007. Analysing Qualitative Longitudinal Research in Evaluations. *Social Policy and Society* 6: 545–556.
- Lueger, Manfred. 2010. *Interpretative Sozialforschung die Methoden*. Wien: Facultas.
- Mayrhofer, Lisa et al. 2019. Prozesse des Schulsystems. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*, Hrsg. Konrad Oberwimmer, Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg und Claudia Schreiner, 123–196. Graz: Leykam.
- Mecheril, Paul, und Thomas Quehl. 2015. Die Sprache der Schule: Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*, Hrsg. Nadja Thoma und Magdalena Knappik, 151–178. Bielefeld: Transcript.
- Oberwimmer, Konrad, Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, und Claudia Schreiner, Hrsg. 2019. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Oevermann, Ulrich. 1993. Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In *„Wirklichkeit“ im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Hrsg. Thomas Jung und Stefan Müller-Doohm, 106–189. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Petrovic, Angelika, und Erich Svecnik. 2015. Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS): Befunde aus den Anfangskohorten: Forschungsbericht*, Hrsg. Ferdinand Eder, Herbert Altrichter, Franz Hofmann und Christoph Weber, 13–22. Graz: Leykam.
- Rolff, Hans-Günter. 1997. *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Überarb. Neuausg. Weinheim München: Juventa-Verl.
- Saldaña, Johnny. 2002. Analyzing Change in Longitudinal Qualitative Data. *Youth Theatre Journal* 16: 1–17.

- Saldaña, Johnny. 2003. *Longitudinal qualitative research: analyzing change through time*. Walnut Creek, Calif: AltaMira Press.
- Scherr, Albert, und Debora Niermann. 2012. Migration und Kultur im schulischen Kontext. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe Bittlingmayer und Albert Scherr, 863–882. Wiesbaden: Springer VS.
- Schittenhelm, Karin, Hrsg. 2012. Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Frühe Entwicklungen und aktuelle Zugänge. In *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden*, 9–30. Wiesbaden: Springer VS.
- Schoon, Ingrid, und Rainer K. Silbereisen. 2009. Conceptualising School-to-Work Transitions in Context. In *Transitions from school to work: globalization, individualization, and patterns of diversity*, Hrsg. Ingrid Schoon und Rainer K. Silbereisen, 3–29. New York: Cambridge University Press.
- Schütze, Fritz. 1983. Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13: 283–293.
- Solga, Heike. 2013. Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In *Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Hrsg. Peter A. Berger und Heike Kahlert, 19–38. Weinheim: Juventa-Verl.
- Sozialministeriumservice. 2020. *NEBA AusbildungsFit. „Wir machen Jugendliche ausbildungsfit“*. <https://www.neba.at/ausbildungsfit> (Zugegriffen: 5. März 2021).
- Stauber, Barbara, und Andreas Walther. 2006. De-standardised pathways to adulthood: European perspectives on informal learning in informal networks. *Papers - Revista de Sociologia* 79: 241-262.
- Valencia, Richard R. 2019. *International Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. 1. Aufl. Routledge.
- Vester, Michael. 2013. Zwischen Marx und Weber: Praxeologische Klassenanalyse mit Bourdieu. In *Empirisch arbeiten mit Bourdieu: theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*, Hrsg. Anna Brake, Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester, 130–195. Weinheim: Beltz Juventa.
- Vogl, Susanne, Michael Parzer, Franz Astleithner, und Barbara Mataloni. 2020. Heterogenität am Ende der NMS: Unterschiedliche Ausgangspositionen Jugendlicher. In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 87–118. V & R unipress GmbH.
- Vogl, Susanne, Veronika Wöhrer, und Andrea Jesser. 2020. Das Forschungsdesign der ersten Welle des Projekts »Wege in die Zukunft«. In *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*, Hrsg. Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder, 59–86. Göttingen: V&R unipress.

- Walther, Andreas. 2009. „It Was Not My Choice, You Know?“. Young People’s Subjective Views and Decision-Making Processes in Biographical Transitions. In *Transitions from school to work: globalization, individualization, and patterns of diversity*, Hrsg. Ingrid Schoon und Rainer K. Silbereisen, 121–145. New York: Cambridge University Press.
- Walther, Andreas, Barbara Stauber, und Axel Pohl. 2005. Informal Networks in Youth Transitions in West Germany: Biographical Resource or Reproduction of Social Inequality? *Journal of Youth Studies* 8: 221–240.
- Weber, Jean Jacques. 2015. *Language racism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Willis, Paul E. 1977. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough, Eng: Saxon House.
- Wöhler, Veronika. 2019. „Wege in die Zukunft“. Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien. Vortrag auf der Konferenz „Lebens(t)raum Jugend - mittendrin“, organisiert vom Sozialministeriumsservice Oberösterreich, 29.10.2019, Wels.
- Yosso, Tara J. 2002. Toward a Critical Race Curriculum. *Equity & Excellence in Education* 35: 93–107.
- Yosso, Tara J. 2005. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education* 8: 69–91.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Möglichkeitsraums.....	19
Abbildung 2: Ein Modell zu <i>community cultural wealth</i>	25
Abbildung 3: Schematische Darstellung einer gebrochenen Klassenreproduktion	47
Abbildung 4: Schematische Darstellung des Mixed-Methods-Designs	51

9. Verwendete Interviews

Für diese Arbeit wurden Interviews der Fälle 52 und 115 des Datensatzes der ersten drei qualitativen Wellen des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“ verwendet. Die Zitierweise der Interviews erfolgt folgendermaßen: *F52* steht für Fall 52 und *IW* steht für das Transkript des Interviews in Welle 1, 2 oder 3. Falls es in einem Erhebungsjahr mehrere Gespräche gab, wird das durch einen Unterstrich und der Gesprächsanzahl gekennzeichnet (Bspw. *IW1_2*, für das zweite Interview in Welle eins).

F52, IW1:

Projekt: „Wege in die Zukunft“

Fallnummer: Fall 52

Interviewwelle: WAVE 1

Pseudonym: Manar Al-Kaysi

Interviewdatum: 08/03/2017

F52, IW2:

Projekt: „Wege in die Zukunft“

Fallnummer: Fall 52

Interviewwelle: WAVE 2

Pseudonym: Manar Al-Kaysi

Interviewdatum: 11/12/2017

F52, IW3:

Projekt: „Wege in die Zukunft“

Fallnummer: Fall 52

Interviewwelle: WAVE 3

Pseudonym: Manar Al-Kaysi

Interviewdatum: 05/02/2019

F115, IW1_1:

Projekt: „Wege in die Zukunft“

Fallnummer: Fall 115

Interviewwelle: WAVE 1

Pseudonym: Jacqueline Ilic

Interviewdatum: 08/03/2017

F115, IW1_2:

Projekt: „Wege in die Zukunft“

Fallnummer: Fall 115

Interviewwelle: WAVE 1

Pseudonym: Jacqueline Ilic

Interviewdatum: 17/03/2017

F115, IW2_1:

Projekt: „Wege in die Zukunft“

Fallnummer: Fall 115

Interviewwelle: WAVE 2

Pseudonym: Jacqueline Ilic

Interviewdatum: 28/02/2018

F115, IW2_2:

Projekt: „Wege in die Zukunft“

Fallnummer: Fall 115

Interviewwelle: WAVE 2

Pseudonym: Jacqueline Ilic

Interviewdatum: 12/03/2018

F115, IW3_1:

Projekt: „Wege in die Zukunft“

Fallnummer: Fall 115

Interviewwelle: WAVE 3

Pseudonym: Jacqueline Ilic

Interviewdatum: 14/02/2019

F115, IW3_2:

Projekt: „Wege in die Zukunft“

Fallnummer: Fall 115

Interviewwelle: WAVE 3

Pseudonym: Jacqueline Ilic

Interviewdatum: 21/02/2019

10. Anhang

10.1 Abstract Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt die Frage, wie sich *subjektive Möglichkeitsräume* von Jugendlichen bezüglich ihres Bildungswegs gestalten und über die Zeit hinweg verändern. Ausgehend von Bourdieus praxistheoretischer Perspektive auf Bildungsprozesse liegt der Fokus darauf, die habituell geprägten Bildungsaspirationen und Berufswünsche vor, während und nach dem Übergang in die Sekundarstufe II zu beleuchten. Durch die Berücksichtigung alternativer kultureller Kapitalsorten wird der Blick weg von einer defizitären hin zu einer ressourcen-orientierten Perspektive gerichtet. Für die Analyse wurden qualitative Längsschnittdaten der ersten drei Interviewwellen des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“ des Instituts für Soziologie der Universität Wien herangezogen. Aus dem qualitativen Sample wurden zwei konkrete Fallbeispiele ausgewählt, die exemplarisch einen *linearen* Bildungsweg (Manar) sowie einen *nicht-linearen* Bildungsweg (Jacqueline) repräsentieren. Um die latenten Handlungs- und Deutungsmuster der Jugendlichen bezüglich ihrer Bildungswege freizulegen, wurden ausgewählte Textpassagen mittels der Interpretationstechnik der *Feinstrukturanalyse* untersucht, die an ein Längsschnittdesign adaptiert wurde. Die Analyse hat gezeigt, wie die subjektiven Möglichkeitsräume zweier Jugendlicher gestaltet sind, sich im Laufe ihrer Bildungswege verändern und auf die Bewältigung von kritischen Übergangsphasen einwirken. Die jeweiligen Strategien und Handlungsmuster der Interviewpartnerinnen haben sich sowohl bei der Adaption an Veränderungen der sozialen und institutionellen Strukturen als auch bei der Realisierung der Bildungsziele als besonders relevant gezeigt. Anhand von Jacquelines Fall konnte exemplarisch rekonstruiert werden, wie die Internalisierung der meritokratischen Logik der Bildungsinstitutionen zu einer steigenden individualisierten Sichtweise auf Bildungs(miss)erfolge und folglich zur Wahl *realistischer* Bildungsoptionen beitragen kann. Es kommt zunehmend zu einer *Verkleinerung* von Jacquelines subjektivem Möglichkeitsraum, doch erst durch die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen wird deutlich, dass hinter ihrem *nicht-linearem* Bildungsweg viele Bewältigungs- und Adaptionenversuche stehen. Im Fall von Manar kann auf manifester Ebene über die drei Jahre hinweg keine große Veränderung des subjektiven Möglichkeitsraums festgestellt werden. Wie ihre Kompensationsleistungen und Bewältigungsstrategien zur *Stabilisierung* ihres subjektiven Möglichkeitsraums angewandt werden, zeigt sich jedoch erst auf latenter Ebene. Obwohl über den Interviewzeitraum hinweg Erwartungen, Anforderungen und Diskriminierungsstrukturen auf Manar einwirken, bleibt sie ambitioniert und anpassungsfähig. Insgesamt kann das Freilegen der im subjektiven Möglichkeitsraum verankerten Handlungs- und Bewältigungsmuster dazu beitragen, einer defizitären Perspektive auf Bildungsprozesse entgegenzuwirken und Jugendliche als aktive, handlungs- und widerstandsfähige Akteur*innen anzuerkennen.

10.2 Abstract English

This master's thesis pursues the question of how adolescents' *subjective possibility spaces* regarding their educational pathways are shaped and evolve over time. Drawing on Bourdieu's practice-theoretical perspective on educational processes, the thesis focuses on illuminating habitually shaped educational aspirations and career choices before, during, and after the transition to upper secondary education. To counteract a deficit view of educational processes, alternative forms of cultural capital are considered in the analysis. In this way, a resource-oriented perspective is adapted. For the analysis, qualitative longitudinal data of the first three interview waves of the research project "Pathways to the Future" of the Department of Sociology at the University of Vienna are used. Two cases were selected from the qualitative sample, exemplarily representing a *linear* educational path (Manar) and a *non-linear* educational path (Jacqueline). In order to uncover the interviewees' latent strategies of action and interpretation of their educational paths, selected text segments were analyzed using the interpretative method of "fine-structure-analysis". The method was adapted to a longitudinal design for this thesis. The analysis reveals how the subjective possibility spaces of two adolescents are shaped, change over the course of their educational trajectories, and affect how they cope with critical junctures in their educational paths. The interviewees' respective strategies and patterns of action are shown to be particularly relevant both for adapting to changes in social and institutional structures and for realizing their educational goals. In Jacqueline's case, it was possible to reconstruct how the internalization of the meritocratic logic of educational institutions can contribute to an increasingly *individualized view* of educational success (or lack thereof) and consequently to the choice of *realistic* educational options. The analysis suggests an increasing *diminishment* of Jacqueline's subjective possibility space. But it is only through the reconstruction of latent meaning structures that the coping strategies and adaptation attempts behind Jacqueline's *non-linear* educational path become visible. In Manar's case, no major change in the subjective possibility space can be detected at the manifest level over the interview period. However, only at the latent level her compensations and coping strategies are revealed, which Manar applies to *stabilize* her subjective possibility space. Although expectations, demands, and discrimination structures impact Manar throughout the whole interview period, she remains ambitious and adaptable. Overall, uncovering the patterns of action and coping anchored in the subjective possibility spaces can help to counteract a deficit perspective on educational processes, recognizing and acknowledging young people as active, capable, and resilient actors.