



Deutsches
Jugendinstitut

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Handlungsstrategien von Migrantinnen und Migranten auf dem Weg in die berufliche Ausbildung

Ein qualitativer Längsschnitt

Tabea Schlimbach, Franciska Mahl, Birgit Reißig
(Hrsg.)

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Tabea Schlimbach, Franciska Mahl, Birgit Reißig
(Hrsg.)

**Handlungsstrategien von Migrantinnen und
Migranten auf dem Weg in die berufliche
Ausbildung**

Ein qualitativer Längsschnitt

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Institute für Forschung und Entwicklung in Deutschland in den Themenbereichen Kindheit, Jugend, Familie und den darauf bezogenen Politik- und Praxisfeldern. Als außeruniversitäre Forschungseinrichtung an der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, föderalen Ebenen, Akteursgruppen, Politikbereichen und Fachpraxen bietet das DJI aktuelle Erkenntnisse aus der empirischen Forschung, zeitnahe wissenschaftsbasierte Politikberatung sowie Begleitung und Anregung der Fachpraxis der Kinder- und Jugendhilfe.

Der Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“ steht in einer Forschungstradition des DJI, die, ausgehend von der Analyse der Übergangsbioografien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, auch die Strukturen und Institutionen, Politiken und sozialen Folgen der Veränderungen des Übergangssystems zum Gegenstand gemacht hat. Dieses Forschungsengagement am DJI legitimiert sich nicht zuletzt aus dem im KJHG formulierten Auftrag an die Jugendhilfe, die berufliche und soziale Integration von Jugendlichen zu fördern und dabei eine Mittlerfunktion im Verhältnis zu anderen, vorrangig zuständigen und in ihren Ressourcen leistungsfähigen Akteuren wahrzunehmen.

Die vorliegende Publikation basiert auf Ergebnissen des Forschungsprojekts „Die Bewältigung des Übergangs Schule-Berufsausbildung bei Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen“, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Richtlinie „Chancengerechtigkeit und Teilhabe“ vom 01.11.2011 bis zum 28.02.2015 gefördert wurde.

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01 JC 1103 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und dem Autor.

An dieser Stelle möchten wir uns ausdrücklich bei Heike Großkurth, bei den studentischen Hilfskräften Michael Dettmer, Semen Sidanov und Juliane Pfortner sowie bei den Praktikantinnen Stefanie Trautwein und Anna Martin für die Unterstützung bei der Erhebung beziehungsweise Auswertung der Interviews bedanken. Frank Tillmann danken wir herzlich für seine inhaltliche Unterstützung beim Erstellen der vorliegenden Publikation. Unser besonderer Dank gilt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der qualitativen Studie.

© 2015 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“
Nockherstraße 2, 81541 München
Tel.: +49 (0) 89 62306-0
Fax: +49 (0) 89 62306-162
E-Mail: info@dji.de

Außenstelle Halle
Franckeplatz 1 Haus 12+13, 06110 Halle/Saale
Tel.: +49 (0) 345 68178-0
Fax: +49 (0) 345 68178-47
E-Mail: info@dji.de
ISBN: 978-3-86379-168-1

Inhalt

1	Einleitung	
	<i>Birgit Reißig</i>	1
2	Theoretische Bezüge	
	<i>Birgit Reißig</i>	4
3	Fragestellungen und Vorgehen	
	<i>Tabea Schlimbach</i>	8
4	Forschungskontext und methodisches Vorgehen	
	<i>Tabea Schlimbach</i>	11
4.1	Forschungsdesign	11
4.2	Erhebungsmethode und Interviewführung	17
4.3	Auswertungsstrategien	19
5	Begleitende Akteure im Spiegel von Agency	
	<i>Tabea Schlimbach</i>	21
5.1	Kompetenz, Vertrauen und Verfügbarkeit – Attribute für die Bewertung begleitender Akteure	22
5.1.1	Vertrauen	22
5.1.2	Verfügbarkeit	23
5.1.3	Kompetenz	24
5.2	Rollenerwartungen an begleitende Akteure	26
5.2.1	Relevante Dimensionen des Übergangs Schule-Beruf	26
5.2.2	Rollenerwartungen an Institutionen und Eltern: Korrespondierende Funktionszuschreibungen	27
5.3	Einbindung von Eltern: Übergänge als Verhandlungsgegenstand	39
6	Bildungswege und kultureller Kapitalienhintergrund	
	<i>Franciska Mahl</i>	49
6.1	Elterliche Bildungsaspirationen	50
6.2	Aspirationsbezogene Umsetzungsbedingungen in der Familie	57
6.3	Geschwister als Bildungspromotoren	61
6.4	Bildungsbezogene Handlungsstrategien der Jugendlichen	63
7	Ethnische Diskriminierungswahrnehmungen beim Zugang zur Berufsausbildung	
	<i>Franciska Mahl</i>	67
8	Das Verschleiern von NEET-Perioden in prekären Übergängen	
	<i>Herwig Reiter, Tabea Schlimbach</i>	74
8.1	Narrative der biografischen Verarbeitung beschäftigungsloser Phasen	75
8.2	NEET in disguise (NID): Die Verschleierung des NEET Phänomens	80

9	Dynamik von Agency: exemplarische Fallstudien	
	<i>Tabea Schlimbach</i>	83
9.1	Mourad: „Die Hilfe kann man sich heutzutage echt selbst beschaffen“	83
9.2	Kerim: „Also überraschenderweise kam immer die Hilfe von alleine“	90
9.3	Mourad und Kerim – Unterschiede im Gemeinsamen	97
10	Fazit: Jugendliches Handeln – ein nützlicher Perspektivwechsel	
	<i>Birgit Reißig, Tabea Schlimbach, Franciska Mahl</i>	99
11	Literatur	104

1 Einleitung

Birgit Reißig

Die Phase des Jugendalters ist von Übergangsprozessen geprägt. Neben formalisierten Übergängen wie der Eintritt in die Volljährigkeit, der mit einer Reihe von Rechten und Pflichten verbunden ist, sind fließende Übergänge zu beobachten, die sich oftmals sehr individuell vollziehen. Dazu zählen beispielsweise die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung. Anforderungen des Jugendalters sind die Loslösung vom Elternhaus, der Aufbau eigener Freundschafts- und Partnerbeziehungen, die Erlangung einer finanziellen Eigenständigkeit, die Herausbildung beruflicher Zielstellungen sowie der Eintritt in Ausbildung oder Studium sowie in den Erwerbsmarkt.

Auch wenn sich junge Menschen in dieser Lebensphase schon immer den genannten und weiteren Herausforderungen stellen mussten, scheinen sich in den letzten Jahrzehnten einige Rahmenbedingungen nochmals verändert und die Anforderungen weiter erhöht zu haben. Das gilt insbesondere für die Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt. Wie die empirische Sozialforschung belegt, hat sich die Phase des Jugendalters zeitlich ausgedehnt und damit auch ausdifferenziert. Das oftmals noch vorherrschende Bild einer Übergangsphase mit klarem Beginn- und Endzeitpunkt ist immer weniger auszumachen. Die „Entstrukturierung der Jugendphase“ (Olk 1985) bzw. die Ausweitung „entstrukturierter Lebensläufe“ (Hurrelmann 2003) machen deutlich, dass das Jugendalter immer weniger als eine einheitliche Phase betrachtet werden kann. Insofern wird die späte Jugendphase immer häufiger als junges Erwachsenenalter betrachtet (14. Kinder- und Jugendbericht).

Der Übergang von der Schule in die Erwerbsarbeit stellt einen zentralen Übergang im Jugendalter dar. Insgesamt haben sich in den letzten Jahrzehnten die Anteile der Jugendlichen, die sich in schulischer Bildung, Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit befinden, grundlegend verschoben. Gingen im Jahre 1962 nahezu 40% der 16 bis 18-jährigen Jugendlichen bereits einer Erwerbstätigkeit nach und befanden sich rund 40% in einer Berufsausbildung, sind heute nur noch rund 5% dieser Altersgruppe erwerbstätig (Münchmeier 2008: 20). Die große Mehrheit der Jugendlichen befindet sich entweder in Bildungsinstitutionen (rund 70%) oder in Ausbildung (25%) (ebd.).

Den Vorbereitungen auf die Arbeitswelt – Bildung und Ausbildung – kommt eine immer größere Bedeutung für die spätere Platzierung auf dem Erwerbsmarkt zu, nicht zuletzt auch deswegen, weil die Anforderungen an Bildung und Ausbildung kontinuierlich gestiegen sind. So ist der Anteil der jungen Menschen, die in Deutschland eine Hochschulzugangsberechtigung erlangen, in den letzten Jahren stetig gestiegen und liegt aktuell bei über 50% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 91). Man kann konstatieren, dass junge Frauen und Männer jetzt sehr viel stärker in Bildung investieren als früher.

Allerdings ist es für junge Menschen dabei immer schwieriger abzuschätzen, ob sich die Investitionen tatsächlich auszahlen. Die weiteren Wege in die Erwerbsarbeit sind für Jugendliche und junge Erwachsene unübersichtlicher geworden. Zudem sind mittlerweile auch die ehemals klar strukturierten Übergänge an der so genannten ersten und zweiten Schwelle (von der Schule in die Ausbildung und von dort in die Erwerbsarbeit) von Entgrenzungsprozessen betroffen und variabler geworden. Damit verbunden sind vermehrte Erfahrun-

gen von Unsicherheit, die für einen Großteil der Heranwachsenden zur Normalität werden. Eine Folge ist, dass Aktivitäten, die außerhalb formaler Bildungsinstitutionen stattfinden, auf ihre Verwertbarkeit für den weiteren Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsweg abgeklopft werden – ein Verwertungsdruck setzt ein (Heinz 2011). Ein biografisches Ausprobieren, also ein Entwicklungsmoratorium im Jugendalter, scheint kaum noch realisierbar (Heitmeyer et al. 2011).

Aus den veränderten Bedingungen des Aufwachsens ergeben sich für junge Menschen gleichermaßen neue Freiräume sowie neue Risiken und Anforderungen. So sind Auszeiten nach der allgemeinbildenden Schule für einen Teil der Jugendlichen die Chance, sich in Freiwilligendiensten neue und vertiefte Kompetenzen anzueignen oder um sich in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern auszuprobieren bevor Entscheidungen über die nächsten Bildungs- und Ausbildungsschritte getroffen werden. Vor allem die „Erweiterung von Möglichkeitsräumen“ (Fend 1988) ist zugleich mit Risiken verbunden. Denn die Nutzung der durch die Wandlungsprozesse neu gewonnenen Chancen setzt eine gute Ressourcenausstattung voraus. Für diejenigen, die nicht auf die entsprechenden Voraussetzungen zurückgreifen können (z.B. wegen ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft, ihrer Bildungsbiografie), werden gewonnene Freiheitsgrade schnell zu „riskanten Chancen“ (Keupp 1988).

Die Chancen und Risiken hierbei sind nicht gleich verteilt. Von letzterem sind vor allem Jugendliche ohne einen oder lediglich mit einem niedrigen Schulabschluss (Hauptschulabschluss) sowie junge Migrantinnen und Migranten betroffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Resultat eines verwehrten Zugangs zum Ausbildungsmarkt ist eine fehlende Berufsausbildung, die die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erheblich beeinträchtigt, da das Arbeitslosigkeitsrisiko in Deutschland in hohem Maße von formalen Qualifikationen abhängt. Die Gefahren für die Betroffenen sozial exkludiert zu werden oder dauerhaft in der Zone der Vulnerabilität zur sozialen Ausgrenzung zu leben, treten deutlich zutage (Reißig 2010; Kronauer 2002; Castel 2000).

Trotz der Entspannungstendenzen auf dem Ausbildungsstellenmarkt in den letzten Jahren zeigen sich nach wie vor Disparitäten beim Zugang zu beruflicher Ausbildung. Insbesondere junge Migrantinnen und Migranten tragen ein erhöhtes Risiko, dass der Übergang aus der Schule in die Berufsausbildung und damit auch die spätere Platzierung auf dem Arbeitsmarkt misslingt. So gelingt ihnen seltener der direkte Einstieg in eine voll qualifizierende berufliche Erstausbildung wie ihren Altersgenossen ohne migrantischen Hintergrund (BIBB 2015: 100). Umgekehrt steigt ihr Anteil in jenen Bildungsgängen bzw. Qualifizierungsmaßnahmen, die zum einen berufsbezogene Grund- bzw. Teilqualifikationen vermitteln oder zum anderen zu erhofften Schulabschlüssen – oder in einem weiteren Sinne auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt zu verwertbaren Bildungskapitalien – führen sollen.

In dieses so genannte Übergangssystem mündet fast die Hälfte der ausländischen¹ Neuzugänge, während dies bei den deutschen Jugendlichen lediglich auf ein Viertel zutrifft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 100). Auch wenn ausländische Jugendliche den mittleren Schulabschluss erlangen, münden sie deutlich häufiger in das Übergangssystem als ihre deutschen Altersgenossen.

¹ Hierbei werden die Daten lediglich nach Staatsangehörigkeit und nicht nach Migrationshintergrund erfasst.

Diese Benachteiligungen setzen sich im weiteren Bildungs- und Ausbildungsverlauf oftmals fort. Gelingt ihnen der Eintritt in eine Berufsausbildung, weist die Statistik für ausländische Jugendliche vielfach höhere Auflösungsraten für Ausbildungsverträge aus als unter den deutschen Auszubildenden (ebd.: 111).

Dies führt bis heute dazu, dass ein beträchtlicher Teil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Dauer ohne Berufsabschluss bleibt (vgl. hierzu exemplarisch Boos-Nünning 2006; Granato 2003; Büchel/Weißhuhn 1995; Imdorf 2005; Solga 2005b). Die aktuellen Daten belegen dies erneut, wenn die Anteile der Personen mit Berufsabschlüssen in der Altersgruppe der 30- bis unter 35-Jährigen bei Personen mit Migrationshintergrund sogar um 16 Prozentpunkte niedriger liegen als bei denen ohne Migrationshintergrund (55 gegenüber 39%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 40).

„Die gravierendsten Unterschiede sind bei Personen ohne allgemeinbildenden bzw. beruflichen Abschluss festzustellen: Hier sind 30- bis unter 35-Jährige mit Migrationshintergrund rund 5- bzw. 3-mal so häufig betroffen wie Personen ohne Migrationshintergrund“ (ebd.). An den aufgeführten Ergebnissen hat auch die Tatsache einer vermehrten Zuwanderung von hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten noch nichts geändert (ebd.: 41). Insofern stehen Forschungsfragen, die sich mit der spezifischen Rolle von Migrantinnen und Migranten am Übergang Schule – Beruf beschäftigen nach wie vor auf der Tagesordnung der Übergangs- und Bildungsforschung.

Der vorliegende Bericht widmet sich dem Thema der Gestaltung des Übergangs von jungen Migrantinnen und Migranten sowie autochthonen Jugendlichen aus der Schule in die Berufsausbildung. Dabei wird auf das Zusammenspiel von Kapitalienausstattung (vor allem sozialem und kulturellem Kapital) sowie individuellen Handlungsstrategien fokussiert.

2 Theoretische Bezüge

Birgit Reißig

Das Thema der Übergänge aus der allgemeinbildenden Schule in weiterführende Bildung und Ausbildung ist nach wie vor ein zentrales Forschungsthema. Auch der Gruppe der Migrantinnen und Migranten ist in diesem Zusammenhang im Blickfeld. Es sind nicht zuletzt die Befunde einer erschwerten oder misslingenden Integration in den Arbeitsmarkt und der damit oftmals verbundenen Integration in weitere Bereiche der Gesellschaft, die in der Sozialwissenschaft geradezu zu einem Forschungsboom in den letzten Jahren geführt haben (Han 2010; Kalter 2008). Das gilt für Deutschland aber auch für andere Länder Europas. Dabei fällt jedoch auf, dass sich kaum integrative Theorieansätze finden lassen, so dass für unterschiedliche Phänomene im Feld der Migrationsforschung sehr unterschiedliche Erklärungsansätze verwandt werden (Han 2010).

Bei Betrachtung einzelner Dimensionen der Integration spielt für eine Reihe von Autorinnen und Autoren die Bildungsbeteiligung sowie die erfolgreiche Platzierung in Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle, da sie eine entscheidende Zuweisungsfunktion in der Gesamtgesellschaft beinhaltet (Esser 2006; Seibert/Solga 2005; Gogolin 2002; Kristen 2002; Diefenbach 2007; Granato/Kalter 2001). Eine Grundfrage, die hier diskutiert wird, ist, ob in erster Linie die ethnische oder soziale Herkunft über den Bildungserfolg sowie den weiteren Erwerbsverlauf bestimmt. Eine Reihe von Studien konnte hier bereits belegen, dass vor allem die soziale Herkunft diese Prozesse beeinflusst (Baumert/Schümer 2001; Kristen/Granato 2004; Müller/Stanat 2006).

Ein prominent vertretener Erklärungsansatz für die oftmals benachteiligte Situation von Migrantinnen und Migranten am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist die Humankapitaltheorie. Investitionen in Bildung sind demnach eine entscheidende Komponente für den wirtschaftlichen Erfolg einer Gesellschaft und für die soziale Integration ihrer Mitglieder. Auch in der Migrationsforschung findet der Ansatz Anwendung, wenn u.a. darauf verwiesen wird, dass der Erwerb von sprachlichen Kompetenzen und Bildungszertifikaten als „Schlüssel zur Sozialintegration in das Aufnahmeland“ gesehen wird (Becker 2011: 8; Esser 2006). Beobachtbare Disparitäten ergeben sich bereits frühzeitig im Lebensverlauf und sind zudem über das Elternhaus vermittelt (Becker 2010; Schuchart 2010; Kalter/Granato 2002; Müller et al. 1997; Blossfeld 1989).

Trotzdem die Anzahl der Kinder aus Migrationsfamilien, deren Kinder eine Kita besuchen, steigt, nutzen Migrantinnen und Migranten nach wie vor Angebote vorschulischer Bildung und Erziehung als Kinder deutscher Herkunft. (Becker/Tremel 2006; Büchel et al. 1997; Migazin 2013). Darüber hinaus werden sie am Ende der Grundschule deutlich häufiger für die Hauptschule statt für weiterführende Schulen in der Sekundarstufe I empfohlen (Kristen 2002). Defizite von Migrantinnen und Migranten werden in diesem Zusammenhang vorrangig als das Fehlen von ausreichenden Investitionen seitens der Eltern in die Bildung, Sozialisation oder Kompetenzvermittlung interpretiert. Grund dafür ist das geringe Humankapital, das diese Eltern selbst aufweisen und damit nicht weitergeben können (vgl. Becker 2011).

Kritisch dazu verhalten sich jedoch Analysen, die zeigen, dass z.B. die Bildungsaspirationen der Eltern mit Migrantinnen und Migranten oft sehr hoch

ausgeprägt sind. „Es ist nur die Frage, ob sie [die Eltern – d. A.] ihre Bildungsmotivationen aufgrund verfügbarer Ressourcen mehr oder weniger realisieren können“ (ebd.: 17). Insofern stehen auch Fragen kulturspezifischer Erfahrungen und Kenntnisse im Fokus von Erklärungsversuchen über die Unterschiede zwischen Migrantinnen und Migranten sowie autochthonen Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf.

Solche Kulturdefizitansätze gehen davon aus, dass die jungen Migrantinnen und Migranten, auch bedingt durch die Einstellungen der Eltern, eine weniger motivierte Haltung zu Bildung und zum Schulsystem mitbringen. Sie haben andere Zukunftsinteressen und können sich somit nicht so erfolgreich in den Bildungsinstitutionen platzieren wie Jugendliche deutscher Herkunft. Eine ganze Reihe von Untersuchungen belegt jedoch, dass diese These nur schwer haltbar ist (vgl. dazu Becker 2011). Auch hierbei sprechen u.a. die Bildungs- und beruflichen Aspirationen dagegen, kulturspezifische Einstellungen als Ursache für die Benachteiligungen junger Migrantinnen und Migranten heranzuziehen (Granato 2013; Skrobanek 2007a). Einige Forschungsarbeiten beschäftigen sich mit der Frage von Diskriminierung bei Übergangsprozessen in weiterführende Schulen, in berufliche Ausbildung oder Erwerbsarbeit. In Anlehnung an das Konzept der institutionellen Diskriminierung zeigt Imdorf die diskriminierende Praxis in betrieblichen Auswahlprozessen (Imdorf 2010). Der Faktor Migrationshintergrund scheint also individuelle Bildungs- und Erwerbschancen zu beeinflussen. Allerdings warnen weitere Studien vor einer Überbewertung von Diskriminierung (vgl. Becker 2011).

Betrachtet man weitere elaborierte theoretische Ansätze nimmt die Frage des Einflusses der sozialen Herkunft eine zentrale Stellung ein (Becker 2009). So werden bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten so genannte primäre und sekundäre Herkunftseffekte unterschieden (Boudon 1974). Mit ersteren sind die durch Sozialschichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie bedingten Unterschiede bei Leistungen und Bildungsabschlüssen gemeint (Hillmert 2011; Beicht/Granato 2010). Letztere beschreiben das herkunftsbezogene Entscheidungsverhalten bei Übergängen, das auf schichtspezifischen Kosten-Nutzen-Abwägungen basiert (Breen/Goldthorpe 1997; Ditton 1992).

Dieser Ansatz wird auch auf die besondere Situation eines vorhandenen Migrationshintergrundes übertragen. Der primäre Herkunftseffekt wird dabei mit den Auswirkungen der Sprachfertigkeiten bzw. Sprachprobleme in der deutschen Sprache auf die schulischen Leistungen beschrieben (Esser 2006). Der sekundäre Herkunftseffekt bedeutet in Bezug auf die Migrationssituation das Fehlen von „Wissen über Struktur und Funktionsweise des Bildungssystems im Ankunftsland sowie der Mangel an bildungsrelevanten Kenntnissen, Mitteln und Möglichkeiten, um den Schulerfolg ihrer Kinder abstützen und sie erfolgreich im Bildungssystem platzieren zu können“ (Becker 2011: 18; Kristen/Dollmann 2010; Kristen 2002).

Ein theoretischer Ansatz, dem auch in der Migrationsforschung Aufmerksamkeit gewidmet wird, ist der Kapitalienansatz nach Bourdieu (1983), der den Blick über die ausschließliche Betrachtung der familiären Herkunft auf Basis von Strukturmerkmalen wie den sozioökonomischen Status erweitert (Baumert/Maaz 2006: 64). Erst seit einigen Jahren werden im Anschluss an die Arbeiten von Bourdieu (1983) und Coleman (1988, 1996) auch andere Aspekte der sozialen Herkunft berücksichtigt und zwar das kulturelle und soziale Kapital der Familien, wodurch ein etwas differenzierteres Bild des sozialen Hinter-

grundes entsteht (Maaz et al. 2008: 207). Die Ausstattung mit unterschiedlichen Kapitalien ist als Ergänzung zur sozioökonomischen Stellung sinnvoll aufgrund ihrer Prozessnähe (Baumert/Maaz 2006: 22).

Dabei können nach Bourdieu kulturelles und soziales Kapital mit einem mehr oder weniger großen Aufwand an Transformationsarbeit mit Hilfe von ökonomischem Kapital erworben werden (Bourdieu 1983: 192). Aber auch kulturelles und soziales Kapital sind wiederum in ökonomisches Kapital konvertierbar. Eine bessere Ausstattung mit ökonomischen, kulturellen und sozialem Kapital kann Bildungschancen positiv beeinflussen. Diese wiederum beeinflussen auch den Bildungs- und Ausbildungsweg, den Jugendliche nehmen. Bourdieu nutzt das Konzept des kulturellen Kapitals, um soziale Ungleichheiten beim Zugang zur Hochschulbildung in Frankreich zu erklären (Bourdieu/Passeron 1970; Bourdieu 1983), die häufig als kulturelle Reproduktionstheorie bezeichnet wird. Aufgrund von Modernisierungsprozessen in fortgeschrittenen kapitalistischen Gesellschaften können Eltern ihre privilegierten Positionen nicht mehr direkt an ihre Kinder weitergeben (De Graaf/De Graaf 2006: 148). Deshalb investieren höhere Klassen verstärkt in den Bildungsbereich zur Aufrechterhaltung ihrer Position innerhalb der Struktur (Bourdieu 1982: 222).

Nach Bourdieu meint soziales Kapital vor allem das Eingebundensein in soziale Netzwerke. In Bezug auf die soziale Herkunft gehört dazu die Herkunftsfamilie, aber auch über sie vermittelte Netzwerke. Das kulturelle Kapital in Bezug auf die Herkunftsfamilie umfasst die Bildungsressourcen der Familie (z.B. institutionalisiertes Kulturkapital in Form erworbener Bildungstitel oder inkorporiertes kulturelles Kapital), die zur sozialen Vererbung von Statuspositionen beitragen und als fester Bestandteil einer Person den Habitus derselben darstellen. So können Eltern mit guter Ressourcenausstattung über die Weitergabe eines Habitus bestimmte Privilegien reproduzieren (ebd.; Bourdieu 1977, 1997). Über das symbolische Kapital, das eine übergeordnete Stellung einnimmt, können Chancen auf die Erlangung von Anerkennung und Prestige generiert werden (Bourdieu 1982).

Neben herkunftsbezogenen Aspekten beeinflussen auch individuelle Handlungs- und Bewältigungsstrategien die Bildungs- und Ausbildungsverläufe. Junge Frauen und Männer werden immer stärker als mitgestaltende Akteure ihrer Übergangsprozesse wahrgenommen. „Übergänge werden nicht nur institutionell reguliert, sondern auch von den Individuen subjektiv bewältigt und gestaltet“ (Walther/Stauber 2013: 31). Zwar ist in der Bildungsforschung seit einiger Zeit verstärkt der Blick auch auf individuelle Prozesse gerichtet worden, allerdings ist dies selten in der Verbindung mit „konflikttheoretischen Ansätzen“ wie dem Kapitalienansatz von Bourdieu geschehen (Solga/Becker 2012: 21).

So ist in den letzten Jahren das Konzept von *agency* im Sinne von Handlungsfähigkeit verstärkt in den Blickpunkt gerückt (Furlong/Carmel 2003; Raithelhuber 2011; Mick 2012; Bethmann et al. 2013; Stauber et al. 2011). Ausbildungs- und Erwerbsverläufe sind danach nicht nur das Ergebnis struktureller Bedingungen wie Markteinflüssen oder sozialen Normen, sondern auch die Folge individueller Deutungen und der Wahl von Handlungsschritten (Witzel/Kühn 2000). Eine Reihe von Autoren betont dabei, dass die Beachtung der individuellen Handlungsfähigkeit keinen „Machbarkeits-Mythos“ impliziert, bei dem ausschließlich das Individuum über die eigene Übergangsbioografie bestimmt (Furlong/Carmel 2003).

„In diesem Sinne bezieht sich Handlungsfähigkeit weder auf autonome Ak-

teurInnen, die frei sind von sozialen Einflüssen, noch auf völlige Handlungsfreiheit“ (Stauber et. al 2011: 23). Damit eignet sich *agency* im Sinne von Handlungsfähigkeit als verbindendes Konzept zwischen handlungs- und strukturbezogenen Ansätzen. Dabei geht es darum, wie junge Menschen vor dem Hintergrund des Einflusses der sozialen Herkunft sowie gesellschaftlicher Rahmenbedingungen in Übergangssituationen individuelle Ressourcen mobilisieren können und sich als handelnde Akteure erweisen.

Damit wird in dem vorliegenden Bericht auch einer Aufforderung der Ungleichheitsforschung gefolgt, mit Blick auf die jugendlichen Handlungsstrategien die subjektive Perspektive auf spezifische (ungleiche) Handlungsbedingungen zu erfassen und zu untersuchen „was die Menschen aus den für sie geltenden Handlungsbedingungen jeweils ‚machen‘ und welche typischen Denk- und Handlungsweisen sie dabei für sich ausbilden“ (Kreckel 1992: 20). Es werden soziale Kontextbedingungen und individuelles Handeln zueinander in Beziehung gesetzt, um Möglichkeitsräume sichtbar zu machen, in denen sich Akteure sozial verorten.

3 Fragestellungen und Vorgehen

Tabea Schlimbach

Die Längsschnittstudie „Die Bewältigung des Übergangs Schule-Berufsausbildung bei Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen“ verfolgt mit Blick auf die skizzierten Problematiken und Herausforderungen das Ziel, individuelle *agency* und die Kapitalienausstattung (mit Fokus auf sozialem und kulturellem Kapital) im Zusammenspiel zu untersuchen. Hierbei soll es nicht darum gehen, im Sinne einer individuellen Schuldzuschreibung kulturspezifische Handlungsstrategien als ursächlich für unterschiedliche Einmündungserfolge zu identifizieren. Vielmehr soll unter Rückgriff auf das *agency*-Konzept (Stauber et al. 2011; Raithelhuber 2011; Evans/Heinz 1994; Furlong/Cartmel 1997) ein handlungsorientierter Blick auf die Bewertungen sozialer Ressourcen sowie deren Transformationen und Einbindungen durch Jugendliche für die eigene Berufsbiografie erfolgen.

Von besonderem Interesse ist, inwiefern migrantische Jugendliche über bestimmte Handlungsstrategien nachteilige Chancen abmildern oder sogar ausgleichen können. Bei der Bearbeitung der genannten Aspekte wird der Dynamik des Übergangsgeschehens (den dynamischen Verläufen, den Veränderungen von Orientierungen und Plänen, dem Bedeutungswandel von Akteuren) durch die Längsschnittperspektive Rechnung getragen.

Bereits der Titel des Projekts macht deutlich, dass bei der Betrachtung von Handlungsweisen am Übergang eine Differenzierung nach Herkunftsmerkmalen angedacht ist. Mit der Verwendung von migrationsbezogenen Analysekatégorien bei der Untersuchung von Ungleichheiten ist das Dilemma verbunden, dass diese zugleich auch reproduziert und fortgeschrieben werden (vgl. Hummrich 2002; Dittrich/Radtke 1990). Das Projekt verfolgt daher einen vergleichenden Ansatz, der Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte nicht als Sondergruppe behandelt, sondern ihre Einbindung „in heutige Gesellschaften [berücksichtigt] und ermöglicht, in einer Analyse ihrer Lebensverhältnisse und Erfahrungswelten systematisch mögliche Spezifika und Gemeinsamkeiten mit Einheimischen“ (Schittenhelm 2005: 103) zu beachten.

Ein weiterer Schritt in dem Bemühen diskriminierender Forschung vorzubeugen, ist, migrationsbezogene Spezifika nicht von vornherein zum Gegenstand der Analysen zu machen. Vielmehr wurden im ersten Schritt themengeleitete Auswertungen ohne Herkunftsdifferenzierungen vorgenommen und erst in einem zweiten Schritt explorativ und vergleichend herausgearbeitet, wie Migranten mit unterschiedlichen Ressourcen umgehen und inwiefern ihr Handeln auch herkunftsspezifisch geprägt ist. Zu einzelnen Aspekten fand dann vertiefend eine fokussierte Betrachtung der migrantischen Jugendlichen statt (siehe Kapitel 6 und 7).

Ein weiteres Problem ist, dass migrationsbegleitende Schwierigkeiten bei näherem Hinsehen häufig auf soziale Problemlagen zurückzuführen sind. Die Verknüpfung der Betrachtung von Handlungsansätzen mit der Ressourcenausstattung soll der Gefahr vorschneller herkunftsbezogener Defizitzuschreibungen begegnen. So „...rückt bei der Betrachtung der sozialen Netzwerke weniger der Migrationshintergrund an sich in den Vordergrund als vielmehr der soziale Status der einzelnen Familien im Aufnahmeland“ (Klein 2010: 273).

Im nachfolgenden Kapitel 4 wird zunächst die Anlage der Studie skizziert.

Dabei werden unter anderem das Sample, der Untersuchungsstandort und Aspekte des Feldzugangs vorgestellt. Es folgen Informationen zur methodischen Vorgehensweise bezüglich der verfolgten Erhebungs- und Auswertungsstrategien.

Die vier inhaltlichen Hauptkapitel (Kapitel 5-8) sind als eigenständige Kapitel konzipiert und können unabhängig voneinander gelesen werden.

In Kapitel 5 liegt der Schwerpunkt auf individuellen Bewertungen und Verarbeitungen sozialen Kapitals, wobei exemplarisch Eltern und Institutionen betrachtet werden. Konkret werden dabei folgende Fragen verfolgt:

- Nach welchen Gesichtspunkten wählen Jugendliche begleitende Akteure aus?
- Welche Rollenerwartungen haben Jugendliche an ihre Begleiter, und welche Funktionen schreiben sie ihnen im Übergangsgeschehen zu?
- Wie binden Jugendliche ihre Eltern in ihre Übergangsprozesse ein, und wie wird deren Einflussnahme reflektiert?

Das Kapitel 6 befasst sich mit dem kulturellen Kapital der Jugendlichen und ihrer Familien. Es wird näher betrachtet, welche Rolle elterliche Bildungsaspirationen und darauf bezogene familiäre Umsetzungsbedingungen für den Übergangserfolg spielen. Neben den Bildungsressourcen der Eltern wird ebenfalls auf die Bedeutung von Geschwistern beim Übergang eingegangen, und es werden bildungsbezogene Handlungsstrategien der Jugendlichen beschrieben. Es wird aufgezeigt, wie spezifische innerfamiliäre Kompensationsstrategien eine begrenzte Kapitalienausstattung ausgleichen und den Übergangsprozess von der Schule in den Beruf günstig beeinflussen können.

Ein weiteres Ziel ist es, einen *agency*-orientierten Blickwinkel auf besondere Schwierigkeiten am Übergang einzunehmen. Exemplarisch wurde dabei auf folgende Herausforderungen geschaut:

- *Die Wahrnehmung von Diskriminierungserfahrungen.* In Kapitel 7 wird mit dem Blick auf Diskriminierung ein häufig formuliertes Forschungsdesiderat aufgegriffen. Mit dem Fokus auf Wahrnehmungen von Diskriminierung durch Jugendliche wird ein struktureller Erklärungsansatz der Ungleichheitsforschung aus individueller Handlungsperspektive betrachtet.
- *Die Verarbeitung beschäftigungsloser Phasen.* Diese Phasen sind mit einem hohen (berufs-)biografischen Risiko für betroffene Jugendliche verbunden. In Kapitel 8 werden biografische Orientierungen und Verarbeitungen Jugendlicher im Zusammenhang mit NEET²-Erfahrungen betrachtet. Außerdem wird mit dem Konzept der „NEET in disguise“ auf die Problematik von Jugendlichen aufmerksam gemacht, die mit der formalen NEET-Kategorie nicht erfasst werden, aber de facto von denselben Nachteilen betroffen sind.

Abschließend werden in Kapitel 9 die in den einzelnen Kapiteln diskutierten Aspekte in Form von zwei kontrastierenden Einzelfallanalysen in ihrer biografischen Einbettung und längsschnittlichen Dynamik diskutiert.

² NEET: neither in education, employment or training

Das Fazit in Kapitel 10 führt die Ergebnisse in Hinblick auf ihre Implikationen für die wissenschaftliche, politische und fachpraktische Bearbeitung des Themas zusammen.

4 Forschungskontext und methodisches Vorgehen

Tabea Schlimbach

4.1 Forschungsdesign

Die skizzierte Fragestellung erfordert ein Forschungsdesign, das eine Binnensicht auf Handlungsweisen ermöglicht, Prozesse abbilden kann und einen explorativen, offenen Charakter hat. Entsprechend wurde eine qualitative, prospektive Längsschnittstudie realisiert, die eine wiederholte Befragung Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund in drei jährlichen Erhebungswellen beinhaltete. Ergänzend zu den längsschnittlichen Interviews mit Jugendlichen wurden einmalig Interviews mit Eltern und Peers durchgeführt, um dem inhaltlichen Schwerpunkt des sozialen Kapitals Rechnung zu tragen. Dabei handelte es sich nicht um eine systematische Erfassung der entsprechenden privaten Netzwerke aller Jugendlichen. Vielmehr waren exemplarische Interviews mit ausgewählten Elternteilen und Peers vorgesehen, um durch die zusätzliche Außenperspektive einen breiteren Blick auf die untersuchten Themen zu gewinnen sowie um Forschungsdesiderate für mögliche weitergehende Analysen mit begleitenden Akteuren zu identifizieren.

Ein qualitativ-interpretativer Zugang ist dem Erkenntnisgegenstand jugendlichen Handelns angemessen, da er dieses nicht als durch äußere Bedingungen einseitig determiniert sieht, sondern als einen Prozess der Auseinandersetzung mit und Verarbeitung von Bedingungen durch die Handelnden begreift, deren subjektive Situationsdefinitionen handlungsleitend und damit realitätsverändernd wirken (Kromrey 2009: 61; Thomas/Thomas 1928: 571f.).

Ein zentrales Merkmal des Übergangskonzepts ist sein Prozesscharakter (u.a. Walther/Stauber 2013; Sackmann/Wingens 2001). Längsschnittstudien sind besonders geeignet, Prozesse in ihrer Dynamik abzubilden. Sie erlauben es, Zusammenhänge „zwischen zwei oder mehr Erhebungszeitpunkten auf der Ebene individueller Veränderungen“ zu analysieren (Helmreich 1977: 12). Bei der Untersuchung von Übergangsprozessen können sie etwa Kontinuitäten und Veränderungen von arbeits- und berufsbezogenen Orientierungen sowie jeweilige Handlungsimplicationen bezüglich einzelner Übergangswege aufdecken (Kühn/Witzel 2000). Längsschnittdaten liefern in gewisser Weise also eher einen Film als eine Momentaufnahme (Berthoud 2000: 15).

Längsschnittforschung erweitert außerdem die Möglichkeiten rekonstruktiven Sinnverstehens. „Die qualitative Längsschnittforschung betont [...] den Nachvollzug und das Verstehen von sinnsetzenden und sinndeutenden Lebensprozessen und -umständen in ihrer zeitlichen Entwicklung“ (Witzel 2010: 291). Ihre Kernaufgabe – und gleichzeitig ihre Stärke – ist die narrative Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart. Sie verschafft Zugang zum Immer-wieder-Neuerzählen der eigenen Vergangenheit, deren Bedeutung vor dem Hintergrund des gegenwärtigen und weiteren Lebens ständig neu gerahmt wird (Mishler 2006: 36). Aus Sicht der Individuen erfolgt die Einordnung früherer Ereignisse in dem Bemühen, eine „Synthese höherer Ordnung“ zu erreichen (Schütz 1974: 101). So werden beispielsweise Umdeutungen des bisherigen

Übergangsgeschehens als Anpassungsleistung an aktuelle Orientierungen und Zukunftserwartungen im Längsschnitt sichtbar (Witzel 2010: 294 f.).

Sampling

Zur Auswahl der Jugendlichen wurde auf das Sample der dritten Welle einer quantitativen Paneluntersuchung von Schulabsolventinnen und Schulabsolventen der Haupt- und Realschulgänge der Stadt Offenbach zurückgegriffen (Mahl 2013). Gegenstand waren die Bildungs- und Ausbildungswege von Jugendlichen nach der Beendigung der Pflichtschulzeit. Für die qualitative Samplebildung wurden die Fälle der dritten Welle der quantitativen Erhebung berücksichtigt (n=347). Ziel war es zunächst, im Sinne des qualitativen selektiven Sampling (vgl. Kelle/Kluge 2010: 48) aus Heterogenitätserwägungen möglichst unterschiedliche Jugendliche in die Untersuchung einzubeziehen. Dabei handelte es sich allerdings nicht um ein reines Vorabsampling. Vielmehr wurden aus den im laufenden Forschungsprozess entwickelten ersten Erkenntnissen heraus (angelehnt an das theoretical sampling von Glaser/Strauß 1998: 53ff.) gezielte Anpassungen vorgenommen und beispielsweise Fälle mit bestimmten Merkmalen stärker oder weniger stark als ursprünglich vorgesehen berücksichtigt.

Folgende Merkmale lagen der Fallauswahl zugrunde, wobei auf die in der quantitativen Befragung erhobenen Daten zurück gegriffen werden konnte:

- *Migrationshintergrund*: Dem vergleichenden Charakter der Studie entsprechend wurden Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund³ einbezogen. Dabei wurde außerdem darauf geachtet, dass verschiedene Zuwanderungsgenerationen und die häufigsten Herkunftsregionen berücksichtigt wurden und in allen Wellen in ausreichender Zahl vertreten waren.
- *Übergangsverläufe*: Analog zu anderen qualitativen Forschungsvorhaben mit Fokus auf berufsbiografischen Handlungsstrategien (u.a. Witzel et al. 1996) wurden beim Sampling auch die bisherigen Verläufe einbezogen. Die vorliegenden quantitativen Daten lieferten Informationen zu den bisherigen Übergangswegen der Jugendlichen. Es wurden Fälle aus allen Verlaufstypen (über Umwege in Ausbildung, direkter Einstieg in Ausbildung, prekäre Verläufe, weiterführender Schulbesuch, berufsvorbereitende Maßnahmen und sonstige) ausgewählt. Damit sollte sichergestellt werden, dass verschiedene Aufgaben und Problembereiche in Übergängen und damit verbundene individuelle Bewältigungsprozesse betrachtet werden können.
- *Bewältigungsmuster*: Die quantitative Studie war zum Zeitpunkt des Starts der qualitativen Studie noch nicht abgeschlossen. So wurden exemplarisch Items zu Bewältigungsstrategien aufgenommen, um im Sinne der Methodentriangulation quantitative und qualitative Ergebnisse spiegeln zu können. Bei der Samplebildung wurden verschiedene Bewältigungsmuster einbezogen.
- *Schulabschluss*: Beide im quantitativen Ausgangssample enthaltenen Schulabschlusstypen (Hauptschule, Realschule) sollten im qualitativen Sample zu etwa gleichen Teilen repräsentiert sein.
- *Geschlecht*: Um eventuelle Genderspezifika herausarbeiten zu können, wurde auf eine ungefähr ausgewogene Verteilung von männlichen und weib-

³ Migrationshintergrund meint hier nach der Definition des Mikrozensus „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“

lichen Befragten abgezielt, die auch herkunftsdifferenzierte geschlechtssensible Analysen erlaubt.

Die Fallauswahl für die ergänzenden Interviews mit Peers und Eltern erfolgte induktiv über die Interviews mit den Jugendlichen. Dabei wurden gezielt einzelne begleitende Akteure von solchen Jugendlichen ausgewählt, die in ihren Interviews vielversprechende Narrationen zur Rolle sozialer Akteure geliefert hatten.

Akquise

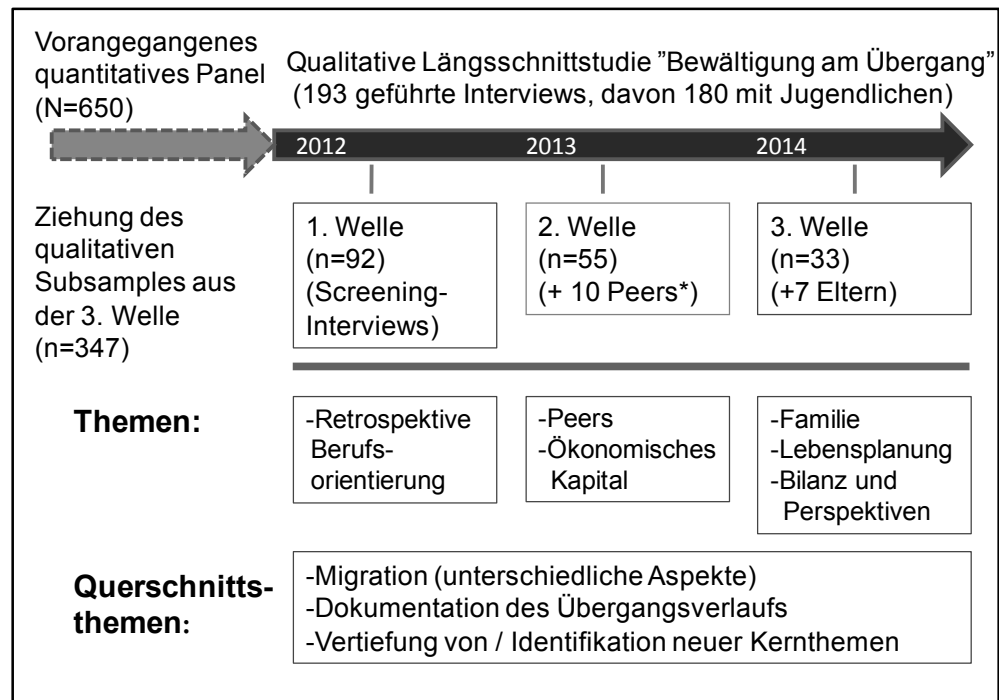
Die Annäherung an potenzielle Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer des Stammsamples erfolgte in mehreren Schritten. Der Erstkontakt wurde über einen Telefonanruf hergestellt, in dem die prinzipielle Bereitschaft zu einem Interview erfragt und bei Zustimmung ein Gesprächstermin vereinbart wurde. Die Jugendlichen erhielten daraufhin ein Schreiben mit Informationen zur Studie, der Erinnerung an den Termin und einer Wegbeschreibung. Einen Tag vor dem Gesprächstermin erfolgte ein Erinnerungsanruf. Für den Akquiseerfolg war von Vorteil, dass die Jugendlichen über ihre Teilnahme am quantitativen Survey mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) bereits vertraut waren. Als größtes Hindernis stellte sich der häufige Wechsel von Kontaktdaten (vor allem Handynummern und Emailadressen) dar, ebenso spielten Bedenken der Eltern (die bei Festnetzanzufen oft den Hörer abnahmen) und auch methodische Missverständnisse eine Rolle. So weckte der Begriff des Interviews Assoziationen mit Fernsehinterviews und wurde daher im Akquiseverlauf mit dem Begriff „Gespräch“ ersetzt.

Die Ansprache von Peers und Eltern für die ergänzenden Befragungen erfolgte auf unterschiedlichen Wegen. Eltern wurden grundsätzlich vorbehaltlich der Einverständniserklärung des entsprechenden Jugendlichen angesprochen. Entweder stimmten die Jugendlichen einer direkten Kontaktierung der Eltern zu, oder sie fungierten als Mittler. Die Akquise von Peers verlief über zwei Wege: zum einen ebenfalls über die direkte Vermittlung der interviewten Jugendlichen, zum anderen konnten über die Interviewinformationen innerhalb des Kernsamples befreundete Jugendliche identifiziert werden.

Realisiertes Sample und Samplepflege

Die Auswahl und Anzahl der realisierten Interviews richtete sich nach den o.g. Auswahlkriterien und nach einsetzenden Sättigungseffekten im Forschungsverlauf. Insgesamt wurden 193 Interviews durchgeführt. Dazu zählen 180 Interviews mit dem jugendlichen Stammsample, das alle Fälle der ersten Welle umfasst. Hinzu kommen sechs eigenständige einmalige Interviews mit Peers und sieben einmalige Interviews mit Eltern. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über das realisierte Sample.

Abbildung 1: Realisiertes Sample und Themenfoki



*davon 6 eigenständige Interviews und 4 integrierte Peerbefragungen bei Interviews des Stammsamples

Die im Rahmen dieser Publikation vorgestellten Ergebnisse basieren im Wesentlichen auf den Interviews mit dem Stammsample. In Kapitel 6 wurden exemplarisch Elterninterviews eingebunden.

Das große Ausgangssample der ersten Welle (n=92) sollte gewährleisten, dass trotz längsschnittlich erwartbarer Panelmortalität Jugendliche nach den oben genannten Kriterien (insbesondere bezüglich der vielfältigen Herkunftsvariablen) in allen Wellen ausreichend vertreten waren, um etwa Typen oder Kontrastfälle identifizieren zu können. Für die zweite und dritte Welle wurde die Samplezahl deutlich reduziert. Neben Fallverlusten im Rahmen der Panelmortalität erfolgte eine gezielte Reduktion der Fälle aus methodischen und – angepasst an die personalen Projektressourcen – aus forschungsökonomischen Gründen: Die Erstinterviews wurden auf ihre Relevanz für eine weitere längsschnittliche Verfolgung sowohl bezüglich der inhaltlichen Nähe zur Fragestellung – Handlungsanlässe, Bewältigungssituationen, Rolle sozialer Akteure – als auch bezüglich der narrativen Kompetenz der Jugendlichen geprüft, um auswertbares qualitatives Material zu erhalten.

Forschungsökonomische Erwägungen berücksichtigten den deutlich höheren Zeitaufwand für die Zweit- und Drittinterviews sowohl in der Vorbereitung (durch die längere Einarbeitungszeit in das bereits gesammelte Datenmaterial) als auch in ihrer Durchführung (Interviewdauer). Auch hinsichtlich der Auswertung sollte eine bewältigbare Anzahl von Fällen sichergestellt werden, die fundierte längsschnittliche Analysen sowie vergleichende Analysen bezüglich der verschiedenen Herkunftsgruppen zuließ.

Zur Sicherstellung von Teilnahmekontinuität in einer Längsschnittstudie ist eine ausreichende Samplepflege zentral. Zur Samplebindung wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen:

- finanzielle Incentives in Höhe von 20 Euro,

- vielfältige Kontaktwege und Erinnerungsschleifen,
- nach Möglichkeit Personalkontinuität bei der Interviewführung über die verschiedenen Interviewwellen,
- Sichern einer angenehmen und vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre,
- informelle Vor- und Nachgespräche zur Einstimmung auf die Interviews und zum Ausklang.

Die insgesamt recht niedrige Panelmortalität war vor allem in wechselnden Kontaktdaten der Jugendlichen und eher selten in ihrer fehlenden Bereitschaft begründet. Die erfolgreiche Samplebindung scheint auch auf methodische Stärken zurückzuführen zu sein: In der letzten Interviewwelle wurden Jugendliche im Nachgespräch zu ihren Teilnahmemotiven befragt. Incentives wurden rückblickend für die Erstteilnahme als zentrale Motivation genannt, für die Teilnahmebereitschaft an Folgewellen wurden sie überwiegend als nicht mehr ausschlaggebend beurteilt. Vielmehr erzählten die Jugendlichen, dass sie gern über ihre Übergangserfahrungen sprachen und die Interviews als Gelegenheit zur biografischen Selbstreflexion mit einer wert- und erwartungsneutralen Person schätzten. Sie freuten sich über das Interesse am Fortlauf ihrer Werdegänge. Manche Jugendlichen gaben an, mit ihrem Beitrag zu einem besseren Verständnis für Jugendliche in Übergängen und für verbesserte Übergangsbedingungen beizutragen.

Der Zugang zu Jugendlichen mit eigener Zuwanderungsgeschichte (erste Generation) erwies sich als vergleichsweise schwieriger, was insbesondere auf Sprachbarrieren zurückzuführen ist. Dennoch konnte unter erhöhtem Akquiseaufwand eine ausreichende Anzahl dieser Jugendlichen für die Studie gewonnen werden.

An dieser Stelle sollen die zentralen Merkmale der Fälle des realisierten Stammsamples beschrieben werden.

Die Jugendlichen waren in der ersten Welle zwischen 16 und 20 Jahre alt. Die Verteilung nach Migrationshintergrund unterlag über alle Wellen hinweg nur kleineren Schwankungen und soll hier exemplarisch für die dritte Welle aufgeschlüsselt werden. Von den 33 dort befragten Jugendlichen gehört mit 17 Jugendlichen die Hälfte der Teilnehmenden der zweiten Zuwanderergeneration an, während die andere Hälfte des Samples mit je acht Jugendlichen gleich auf solche der zweiten Zuwanderungsgeneration und auf einheimische Jugendliche aufgeteilt ist. Hinsichtlich des Herkunftslandes bilden Personen mit marokkanischem und türkischem Migrationshintergrund die größten Gruppen in der Stichprobe und repräsentieren damit gleichzeitig die in der untersuchten Kommune am stärksten vertretenen Migrantengruppen.

Im Ausgangssample waren alle genannten Verlaufstypen vertreten. Nach den ersten Interviews zeigte sich, dass für die Betrachtung von Handlungsstrategien Jugendliche mit prekären Wegen besonders interessant waren und entsprechend in den Folgewellen verstärkt berücksichtigt wurden zuungunsten von Jugendlichen, die weiterführende Schulen besuchten, da deren Verläufe tendenziell weniger Anlässe zu Orientierungen und Entscheidungen boten und sie mit bestimmten Aufgaben und Problemen (Bewerbungsphasen, Berufsalltag) (noch) nicht konfrontiert waren. Darüber hinaus wurde im längsschnittlichen Forschungsverlauf eine große Binnendynamik von Verlaufstypen innerhalb der Fälle beobachtet, wenn beispielsweise Jugendliche mit direktem Einstieg (Kenntnisstand erste Welle) nach Abbrüchen in den Folgewellen dem prekären

Sample zuzuordnen waren.

Das Geschlechterverhältnis war über alle Wellen hinweg relativ ausgewogen mit einem leichten Überhang junger Männer insbesondere in der dritten Welle (58% Männer vs. 42% Frauen), der insbesondere durch die verstärkte Berücksichtigung prekärer Verläufe zu begründen ist.

Bezüglich der Schulabschlüsse finden sich durch die Tendenz zur Verbesserung von schulischen Qualifikationen im Nachgang des Pflichtschulbesuchs größere Unterschiede zwischen den Wellen. Zur Illustrierung dieser Tendenz werden die höchsten Abschlüsse der 33 Jugendlichen betrachtet, die an allen drei Interviewwellen teilgenommen hatten. Zum Zeitpunkt der ersten Welle hatten 10 von ihnen einen Haupt- und 23 einen Realschulabschluss in der Tasche. In der dritten Welle hatten 19 einen Realschulabschluss, vier einen Hauptschulabschluss, vier das Fachabitur und die übrigen sechs befanden sich mit abgeschlossenem Realschulabschluss auf dem Weg zum (Fach-)Abitur. Dabei ist die Zahl derer mit Realschulabschluss nur auf den ersten Blick rückläufig, was mit den Weiterqualifizierungen zum Fachabitur zu begründen ist. Den 10 Jugendlichen mit Hauptschulabschluss in der ersten Welle stehen nur noch vier Jugendliche in der dritten Welle gegenüber, deren höchste schulische Qualifikation der Hauptschulabschluss ist.

Die Interviewten des Samples hatten den Besuch an einer allgemeinbildenden Schule im Haupt- oder Realschulgang ca. zwei Jahre vor der ersten qualitativen Interviewwelle beendet. Zur Bestimmung der sozialen Herkunft wurden im vorangegangenen quantitativen Panel die zuletzt ausgeübte Berufstätigkeit, der aktuelle Erwerbsstatus der Eltern und eine Selbsteinschätzung zur finanziellen Lage herangezogen. Drei Viertel der Elternteile sind gelernte Fachkräfte, etwa ein Fünftel üben Hilfskrafttätigkeiten aus und nur 4% haben eine akademische Ausbildung abgeschlossen. Die Hälfte der Eltern geht einer Vollzeit-erwerbstätigkeit nach und etwa ein Fünftel arbeitet in Teilzeit. 30% der Elternteile sind nicht erwerbstätig. Fast ein Drittel der Jugendlichen schätzt die finanzielle Lage im Elternhaus als eher schlecht ein.

Die vorliegende Stichprobe ist also besonders gekennzeichnet durch einen hohen Anteil an Jugendlichen aus Familien mit eher niedrigen sozioökonomischen Kapitalvolumina. Dabei ist eine klare Binnendifferenzierung nach Migrationshintergrund erkennbar, wie ein differenzierter Blick auf das Sample der dritten Welle zeigt. Jugendliche der ersten Zuwanderergeneration haben die vergleichsweise ungünstigsten Startbedingungen. Ihre Eltern verfügen über niedrige oder keine Schulabschlüsse, mehrheitlich ist ein Elternteil in ungelerten Berufen im Niedriglohnssektor tätig und der andere Elternteil erwerbslos. Die Mütter sind oft Hausfrauen. Die Eltern von Jugendlichen der zweiten Zuwanderergeneration haben bessere Bildungsvoraussetzungen. Häufig hat zumindest ein Elternteil einen Bildungsabschluss. Die Mehrheit geht ebenfalls einer ungelerten Tätigkeit nach (teilweise wurden die im Herkunftsland erworbenen Abschlüsse nicht anerkannt). Bei einem Drittel arbeitet zumindest ein Elternteil im Ausbildungsberuf. Der Anteil der Familien mit einem nicht arbeitenden Elternteil ist geringer. Einheimische Jugendliche stammen überwiegend aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil einer gelernten Arbeit nachgeht.

Untersuchungsort und -kontext

Alle Teilnehmenden haben ihren Schulabschluss in der hessischen Großstadt

Offenbach erworben und unterliegen damit den gleichen kommunalen bzw. regionalen institutionellen Bildungs- und Maßnahmestrukturen und Arbeitsmarktbedingungen. Wie unter anderem die rege Beteiligung an entsprechenden Bundesprogrammen (z.B. Regionales Übergangsmanagement, Lernen vor Ort) zeigt, misst die Stadt der beruflichen Integration junger Menschen einen hohen Stellenwert zu (Stadt Offenbach 2012b). Die kommunale und regionale Angebotslandschaft im Übergang Schule-Beruf zeichnet sich durch eine Vielzahl und Ausdifferenzierung unterschiedlicher Maßnahmen aus.

Offenbach hat mit knapp 60% einen im Bundesvergleich weit überdurchschnittlichen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund⁴ und ist dadurch als Referenzkommune für die vergleichende Studie besonders geeignet. Die Schülerschaft in den gemeinbildenden Schulen ist mit einem Anteil von 56% in 2012 (Stadt Offenbach 2012a) ebenfalls überdurchschnittlich migrantisch geprägt.

Die Arbeitslosenquote der Region entsprach im Dezember 2014 mit 6,4% dem bundesdeutschen Durchschnitt (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2015a), in der Kommune Offenbach selbst ist die entsprechende Zahl mit 10,8% deutlich alarmierender (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2015b). Der bundesweite Zuwachs an Ausbildungsstellen trifft auch für die untersuchte Region zu, das Angebots-Nachfrage-Verhältnis ist mit 92,4 betrieblichen Ausbildungsstellen auf 100 Bewerber im Bundesvergleich günstig, wenn auch nicht ausgeglichen. 9,2 von 100 unbesetzt gebliebenen Ausbildungsstellen stehen 13 unversorgte Bewerber pro 100 Nachfragern gegenüber (BIBB 2014: 12, Stand 2013 für den Arbeitsagenturbezirk Offenbach). Angesichts der schlechteren Arbeitsmarktbedingungen in der Kommune selbst ist eingeschränkte Mobilitätsbereitschaft von Jugendlichen eine große Barriere für ihren Einmündungserfolg. Darüber hinaus gibt es Verdrängungseffekte lokaler Jugendlicher durch solche aus dem Umland (Müller 2011).

Die bereits angesprochene vorangegangene quantitative Panelstudie zeigt, dass die Übergänge der entsprechenden Jugendlichen verzögert erfolgen. Nur 9% münden direkt nach der Schule in Ausbildung ein, nach weiteren 2½ Jahren sind es 34%. 54% der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen versuchen, über den weiteren Schulbesuch ihre Chancen zu verbessern (Mahl 2012).

4.2 Erhebungsmethode und Interviewführung

Die Frage nach übergangsbezogenen Handlungsstrategien Jugendlicher unter Berücksichtigung des Kapitalienkonzepts erforderte eine Erhebungsmethode, die einerseits dem theoriegeleiteten Erkenntnisinteresse gerecht wird und andererseits einen explorativen Zugang zur Sphäre jugendlicher Wahrnehmungen und Verarbeitungen bezüglich ihrer beruflichen Wege und der sie begleitenden Akteure ermöglicht. Das problemzentrierte Interview ermöglicht eine solche grundsätzliche Offenheit unter Berücksichtigung theoretischen Vorwissens durch ein „induktiv-deduktives Wechselspiel“ (Witzel 2000; Witzel/Reiter 2012). So können narrative Passagen durch leitfadengestützte und auf das jeweilige „Problem“ bezogene Frageelemente ergänzt und Themen dialogisch

⁴ Die Angabe entstammt den online veröffentlichten Kommunalstatistiken: <http://www.offenbach.de/stepone/data/pdf/38/29/00/2014-migrationshintergrund-migra-pro-seit-2009.pdf>

zwischen Interviewendem und Interviewtem bearbeitet werden.

Für jede Welle wurde ein gesonderter Leitfaden entwickelt. Der Aufbau aller Leitfäden beinhaltete methodische Vorbemerkungen (als Information für die interviewende Person); Informationen für die Teilnehmenden zur Studie und Methode, zur Sicherstellung der Anonymität und Vertraulichkeit; einen erzählgenerierenden Stimulus (der sich in der ersten Welle auf die Retrospektive bisheriger Verläufe und in den Folgewellen auf die Fortschreibung des Verlaufs bezog); einen themengeleiteten Nachfrageteil und einen Ausklang mit (zwischen-)bilanzierenden und prospektiven Elementen. Der inhaltliche Zuschnitt der Interviews war zum einen durch die jeweiligen Themenfoki pro Erhebungswelle und durch längsschnittlich kontinuierliche Themen bestimmt (siehe Abbildung 1), und erlaubte zum anderen das (Wieder-)Aufgreifen individueller, induktiver Kernthemen aus früheren Interviews. Die Leitfäden dienten gesprächsbegleitend als „Hintergrundfolie“ (Witzel 2000) und wurden angepasst an den Gesprächsverlauf variabel eingesetzt. Die Leitfäden wurden in einer jeweiligen Pretestphase an einer heterogenen Auswahl von Teilnehmenden erprobt und kontinuierlich weiterentwickelt.

Für die Peerbefragung wurde der Leitfaden für das Stammsample der zweiten Welle eingesetzt. Für die Elterninterviews wurde ein gesonderter Leitfaden entwickelt.

Bei der Durchführung der Interviews der ersten und zweiten Welle wurden die beiden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des Projekts durch Studierende unterstützt. Diese erhielten im Vorfeld eine halbtägige Interviewerschulung, die inhaltliche, methodische und organisatorische Gesichtspunkte der anstehenden Feldphase behandelte. Der inhaltliche Schwerpunkt lag auf der Zielstellung und theoretischen Konzeption des Projekts. Im Mittelpunkt der methodischen Schulung standen die Methode des Problemzentrierten Interviews, das Kennenlernen der Struktur des Leitfadens und seine Erprobung. Zu den organisatorischen Aspekten gehörten unter anderem Fragen des formalen Ablaufs, der Zahlung und Abrechnung von Incentives und des Datenmanagements. Die Vorbereitung der Studierenden auf die Interviewführung umfasste außerdem das exemplarische Durcharbeiten schon vorliegenden Datenmaterials aus bereits von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen geführten Interviews (Audiodateien, Postskripte, Transkripte) sowie mehrere fiktive Probeinterviews und schließlich Feedbackgespräche nach den ersten selbst durchgeführten Interviews mit Jugendlichen. Die Interviews der dritten Welle sowie die Interviews mit Eltern wurden ausschließlich von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des Projekts durchgeführt.

Die Interviews wurden in den Seminarräumen eines lokalen freien Trägers der beruflichen Bildung durchgeführt und nach der Einverständniserklärung der Teilnehmenden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet. Im unmittelbaren Anschluss an das Interview wurden Postskripte erstellt, in dem nonverbale Eindrücke und gesprächsbegleitende Kontexte festgehalten, ein Kurzabriss inhaltlicher Schwerpunkte gegeben und erste Auswertungsgedanken formuliert wurden (Witzel 2000). Notiert wurden außerdem Vermerke für die Transkription sowie für das inhaltliche Sampling der Folgewellen und der Peer- und Elterninterviews.

Anschließend wurden die für eine längsschnittliche Weiterverfolgung interessanten Interviews transkribiert. Dabei wurden in einzelnen Fällen im Sinne einer bewältigbaren Datenmenge und in Berücksichtigung der finanziellen Res-

sources größere Passagen ohne inhaltliche Relevanz von der Transkription ausgeschlossen.

Die Interviews der ersten Welle wurden aus forschungsökonomischen Gründen und zur Erleichterung der Fallauswahl für Folgewellen in Form von relativ kurzen Screeninginterviews durchgeführt. Sie dienten außerdem dem Aufbau von Vertrauen und der methodischen Einstimmung auf den Wechsel von (den Jugendlichen bisher vertrauten) Fragebogenerhebungen zur deutlich offeneren Gesprächsform.

4.3 Auswertungsstrategien

Die Auswertung erfolgte in mehreren Schritten. Bereits mit dem Vorliegen der Daten aus der ersten Befragungswelle wurden erste querschnittliche, themenfokussierte Auswertungen durchgeführt. Nach der zweiten Erhebungswelle folgten dann erste längsschnittliche Auswertungen, deren Ergebnisse später an den Daten der dritten Welle validiert wurden. Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse stammen aus unterschiedlichen Auswertungsrunden, die jeweils spezifische inhaltliche Foki hatten. Je nach Zuschnitt der Fragestellung wurden unterschiedliche Subsamples untersucht, wie an den jeweiligen Stellen kenntlich gemacht wird.

Dem Prinzip der Gegenstandsorientierung entsprechend folgte die Auswertung nicht strikt dem Schema einer bestimmten Methodenschule. Vielmehr kamen angepasst an die jeweils bearbeiteten Auswertungsfoki verschiedene Auswertungsmethoden zum Einsatz (Witzel 2000), die angesichts hoher Fallzahlen auch forschungsökonomischen Erwägungen standhalten mussten. Die Auswertungsschritte erfolgten in Anlehnung an Hopf et al. (1995).

Zunächst wurde eine kategorienbasierte Kodierung des transkribierten Datenmaterials mit dem Analyseprogramm MAXQDA vorgenommen. Das Codesystem umfasste sowohl deduktive als auch induktive Kodierkategorien und wurde in jeder Welle um ergänzende Themenfoki erweitert. Die deduktiven Kategorien wurden in Rückbezug auf die Kapitalientheorie von Bourdieu (1983) sowie auf ein in der Längsschnittforschung entwickeltes heuristisches Handlungsmodell (ARB-Modell, vgl. Kühn/Witzel 2000) gebildet. Weitere Codes bezogen sich auf die Herkunftsthematik des Projektansatzes (u.a. kulturelle Selbstverortung, Fremdwahrnehmung). Die induktiven Kategorien wurden aus den Interviews selbst und aus den in den Postskripten festgehaltenen einzelfallbezogenen Kernthemen und Spontaninterpretationen generiert. Auch im Kodierprozess selbst wurden Spontaninterpretationen entwickelt, die in Form von „Memos“ (Glaser/Strauß 1998) festgehalten wurden. Die computergestützte Datenanalyse erleichterte nicht nur die themengeleiteten fallübergreifenden Auswertungen über den systematischen Zugriff auf kodierte Interviewpassagen. Sie diente auch der Identifikation relevanter Einzelfälle und dem projektinternen Datenmanagement (Witzel 2010: 300).

Je nach Analysefokus erfolgte dann die systematische Suche nach fallimmanen und fallübergreifenden „Themen“ (Bernard/Ryan 2010) und deren individuellen Bearbeitungsweisen. Hierzu wurde sowohl auf längsschnittsensiblen thematische Fallübersichten als auch auf systematische Auswertungen besonders aussagekräftiger Einzelfälle zurückgegriffen. Für die Bearbeitung längsschnittlicher Dynamiken sowie für das Verständnis des biografischen Zusammenspiels verschiedener Aspekte wurden zudem exemplarisch vertiefende Ein-

zelfallanalysen im Sinne eines längsschnittlichen Fall-Profilings (Henderson et al. 2012) vorgenommen.

Auf der Basis fallübergreifender Analysen wurden dann je nach Auswertungsfokus verschiedene Systematiken zu übergangsbezogenen Orientierungs- und Handlungsweisen entwickelt, die bezüglich der Frage nach Rollenerwartungen in der Entwicklung einer Typologie mündeten (nach Kelle/Kluge 2010, siehe Kapitel 5.2), wobei die Eignung der Ergebnisse für eine Typenbildung ausschlaggebend war. Hierfür wurden Vergleichsdimensionen entwickelt und im Rahmen kontrastierender Fallvergleiche Einzelfälle nach bestimmten Merkmalsausprägungen gruppiert und zu Typen verdichtet.

Dieser Analyseprozess ist nicht als streng linear zu verstehen, sondern entsprach einer zyklischen Erkenntnisgenese, in der die einzelnen Arbeitsschritte (theoretische Überlegungen, Arbeit am Datenmaterial, Entwicklung von empirisch begründeten Ideen und deren Überprüfung am Datenmaterial) in ihrem wiederholten Einsatz zu einem tieferen Verständnis führten.

Bei der Datenerhebung und -analyse wurden umfangreiche Maßnahmen zum Datenschutz durchgeführt. Vor den Interviews wurde den Teilnehmenden mündlich und schriftlich die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie Vertraulichkeit und Anonymität im Umgang mit den gesammelten Daten zugesichert. Bereits bei der Transkription fand eine erste Anonymisierung aller Eigennamen und Orte (außer dem für alle Jugendlichen identischen Heimatort und dem häufig referierten Nachbarort) statt. Alle hier genutzten Namen sind Pseudonyme. In den Einzelfallanalysen in Kapitel 9 wurden nebensächliche biografische Details verfremdet, um Rückschlüsse auf die Interviewpersonen zu erschweren.

5 Begleitende Akteure im Spiegel von Agency

Tabea Schlimbach

Das vorliegende Kapitel widmet sich den Interaktionen Jugendlicher und junger Erwachsener mit und ohne Migrationshintergrund im sozialen Umfeld sowie in institutionellen Bezügen. Dabei wird gerade die Rolle ihrer *agency* im Sinne des im Kapitel 2 dargestellten Konzepts von Handlungsfähigkeit betrachtet.

„Im Verlauf ihrer Übergangsbioografien stehen die jungen Erwachsenen nicht allein, sondern sind in vielfältige soziale Bezüge wie ihre Herkunftsfamilie, ihren Freundeskreis oder pädagogische und betriebliche Kontexte eingebettet“ (Gaupp 2013: 70). Die Jugendlichen unseres Samples vollziehen ihre Übergänge in das Arbeitsleben gemeinsam mit zahlreichen Begleitern unterschiedlicher Bezugsebenen, die in vielfältiger Weise als *significant others* fungieren.

In den Erzählungen werden Mitglieder der Kern- und der Großfamilie ebenso erwähnt wie Freunde der eigenen und anderer Altersgruppen sowie weitere Personen des sozialen Nahraums wie Nachbarn oder Vereinskameraden. Auf institutioneller Ebene werden vor allem Vertreter von Bildungsträgern wie Schulen und der Arbeitsagentur sowie von Vereinen und anderen Trägern der Berufsorientierung, als auch aus sonstigen pädagogischen und betreuenden Kontexten genannt. Eine weitere wichtige Akteursgruppe in Übergängen ist die der Wirtschaft (Praktikumsbetriebe, Ausbilder und Arbeitgeber).

Eine umfassende Auswertung der Rolle dieser zahlreichen und ganz unterschiedlichen Akteursgruppen ist angesichts des über den Verlauf von drei Wellen gesammelten umfangreichen empirischen Materials an dieser Stelle nicht möglich. Im vorliegenden Bericht haben wir uns auf zwei Vertreter privater und professioneller Akteursgruppen konzentriert. Zum einen werden Eltern in den Blick genommen, die für Jugendliche primäre Sozialisationsinstanzen darstellen und von ihnen als zentrale Bezugspersonen erlebt wurden. Zum anderen richtet sich der Blick auf institutionelle Akteure, also Organisationsangehörige und -repräsentanten (vgl. Behrens/Rabe-Kleberg 2000: 110), die die Jugendlichen als bedeutungsvoll für ihre Einmündungsprozesse erlebten.

Soziale Akteure sind in der Übergangsforschung vielbeachtete Determinanten. Zum einen werden sie unter Berufung auf die Kapitalientheorie von Bourdieu als soziales Kapital (siehe Kapitel 2), als Teil der jugendlichen Ressourcenausstattung betrachtet. Ein Mangel an mobilisierbaren sozialen Netzen wird als Risikofaktor herausgestellt: „Wenn Menschen über wenig soziales Kapital verfügen, ihnen also das Eingebundensein in ein tragfähiges Netzwerk [...], aus denen vielfältiger Nutzen gezogen werden kann, fehlt, haben sie eine höhere soziale Risikolage“ (Rockmann et al. 2014: 28). Auch in Bezug auf die Lage migrantischer Jugendlicher werden zunehmend ressourcentheoretische Ansätze diskutiert (z.B. Eberhard 2012).

Zum anderen werden soziale Akteure mit Blick auf ihre konkreten Funktionen im Übergangsgeschehen betrachtet. Dabei kommen unterschiedliche theoretische Konzepte zum Tragen, so beispielsweise das der Gatekeeper, das die Türöffner- bzw. Türschließerfunktion von Institutionen, aber auch Akteuren des sozialen Nahraums thematisiert (vgl. u.a. Behrens/Rabe-Kleberg 2000; Gaupp 2013).

Der Rückgriff auf das *agency*-Konzept schärft den Blick für eine dritte Ebene: die der jugendlichen Bewertungen und Handlungen. Soziale Akteure sind da-

rauf angewiesen, „dass Individuen sie als Koproduzentinnen und -produzenten für ihre subjektive Lebensbewältigung und Identitätsarbeit nutzen“, die sie darüber mit beeinflussen (Walther 2013: 21). Diesbezüglich wird allerdings eine Forschungslücke konstatiert (u.a. von Oechsle 2009: 25f.).

Anknüpfend an diese Überlegungen soll die Rezeption und Verarbeitung der Begleitung sozialer Akteure durch Jugendliche im Mittelpunkt der folgenden Auswertungen stehen, wobei die einzelnen Analyseschritte aufeinander aufbauen und schrittweise das Verständnis für jugendliche Orientierungen und Handlungen erweitern.

In einem ersten Schritt wird geschaut, nach welchen Gesichtspunkten Jugendliche begleitende Akteure auswählen. Es werden drei zentrale Attribute vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird ein Blick auf Rollenerwartungen und damit zusammenhängende Funktionszuweisungen an institutionelle Akteure und Eltern geworfen. Anschließend wird noch einmal vertiefend auf die migrantische Familie geschaut und untersucht, wie Jugendliche Unterstützungsangebote von Eltern reflektieren, wie sie sie in das Übergangsgeschehen einbinden und welche Funktionen sich daraus ergeben. Dabei wird auch das Zusammenspiel dieser Akteure betrachtet. Inwiefern der Faktor „Migration“ zum Tragen kommt, wird bei der Analyse der einzelnen Fragestellungen berücksichtigt, wobei Gemeinsamkeiten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ebenso wie Unterschiede betrachtet werden.

Diesem umfassenden Blick auf begleitende Akteure liegt das Bemühen zugrunde, eine handlungs- oder ressourcentheoretische Verkürzung zu vermeiden.

5.1 Kompetenz, Vertrauen und Verfügbarkeit – Attribute für die Bewertung begleitender Akteure

Wie nehmen die untersuchten Jugendlichen die Agenten ihres sozialen Umfelds wahr? Wie entscheiden sie, auf welche dieser Akteure und in welcher Weise sie bei der Gestaltung ihrer Übergänge zurückgreifen?

Zur Beantwortung dieser Frage waren umfangreiche Rekonstruktionen der Begründungszusammenhänge bei der Annäherung an Akteure nötig. Die empirischen Äußerungen der Jugendlichen bezogen sich explizit vor allem darauf, *welche* Akteure *wie* bewertet und eingebunden wurden, das *warum* fand sich eher zwischen den Zeilen.

Es zeigt sich, dass den untersuchten Jugendlichen bestimmte Eigenschaften bei potenziellen Unterstützungspersonen besonders wichtig sind. Drei zentrale Attribute sozialer Akteure wurden herausgearbeitet, die Jugendliche im Sinne von Kriterien bei der Bewertung, Auswahl und Einbindung von Unterstützern im Übergang anwenden. Sie tragen bedeutend zu einem besseren Verständnis für jugendliche Rollenerwartungen und Einbindungsformen bezüglich begleitender Akteure bei. Im Folgenden werden diese Attribute kurz vorgestellt und in Beziehung zu präferierten Unterstützern gesetzt. Darüber hinaus wird exemplarisch geschaut, inwieweit die individuell unterschiedlichen Priorisierungen dieser Attribute für berufliche Verläufe relevant werden können.

5.1.1 Vertrauen

Jugendliche wenden sich an Akteure, denen sie unterstellen, ihre Wissens- und

Handlungsmacht im Sinne der Interessen der Jugendlichen einzusetzen, die sie respektieren und denen sie eine wohlwollende und gleichzeitig realistische Einschätzung der eigenen Potenziale zutrauen. Damit geraten zunächst Personen ins Blickfeld, zu denen Jugendliche enge emotionale Bindungen haben und zu denen ein tragfähiges Vertrauensverhältnis gewachsen ist. Fremdheit ist in diesem Zusammenhang eine Barriere. Das begründet zunächst eine hohe Wirkungsmächtigkeit von Familienmitgliedern:

„Ich rede gern und viel mit meiner Mama, und auch über solche Sachen, und ich glaub, da geht jeder gerne zu seiner Mama und hört sich das an. Oder zur Oma oder zum Opa. Also ich hab auch mit meinem Vater geredet, mit meinem Bruder, wie es der sieht, der ist fünf Jahre älter als ich. Und – ja, da hat mir das halt schon so bisschen ein Stück Angst genommen.“ (2551_1_115; k.MH⁵)

Viele Jugendliche unseres Samples knüpfen die Vertrauenswürdigkeit dieser Akteure an den Verwandtschaftsstatus: *„Sie ist meine Schwester, und mit ihr kann ich über alles reden.“ (3093_3_253; MH 2.G., Italien)*

Neben der Familie greift das Vertrauensattribut auch bei denjenigen Institutionsangehörigen, die stabiler Bestandteil jugendlicher Lebenswelten sind (z.B. Lehrkräfte).

Analog zu den von Tillmann et al. identifizierten Qualitätskriterien bei der Bewertung von Orientierungsinstanzen beinhaltet dieses Attribut Elemente der Vertrauenswürdigkeit, Empathie (im Sinne des Einfühlens in die individuellen Voraussetzungen und Präferenzen der Jugendlichen) und Zuverlässigkeit (Tillmann et al. 2014: 89).

5.1.2 Verfügbarkeit

Bei der Auswahl unterstützender Akteure bildet ihre soziale Einbettung (beispielsweise in spezifische Regionen, Kommunen und Schulen) hierfür einen einschränkenden Rahmen: *„In building networks, we are constrained by the pool of people available to us“ (Fischer 1982: 4).* Zu diesem „pool of people“ gehören solche, mit denen Jugendliche bekannt sind und in mehr oder weniger regelmäßigem Kontakt stehen und solche, die über diese Bekannten oder über eigene Akquiseaktivitäten zusätzlich mobilisierbar sind. Die Jugendlichen unserer Studie wenden sich zuerst Personen zu, die niedrigschwellig verfügbar und zugänglich sind. Damit werden Personen des unmittelbaren sozialen Nahraums besonders relevant: Familienmitglieder, Personen des schulischen Umfelds (z.B. Lehrer/innen, Mitschüler/innen) und Freunde. So ist es auch bei diesem Jugendlichen mit polnischen Wurzeln, der bei der Suche nach Ausbildungsplätzen zunächst auf seinen Vater und dessen vergleichsweise leicht zugängliche und schnell aktivierbare Kontakte setzt:

„Ich hab halt erst mal meinen Vater gefragt. Weil – wenn man Kontakte hat (13:51) dann ist es eigentlich, denk mal, einfacher, an irgendwelche Ausbildungsplätze noch ranzukommen, vor allem auf die Schnelligkeit halt so.“ (2372_1_55; MH 2.G., Polen)

⁵ Die Quellenverweise zu den zitierten Passagen enthalten Informationen zum Fall, zur Erhebungswelle und zum zitierten Absatz (Fall-ID_Welle_Absatz). Der vergleichenden Fragestellung entsprechend wird außerdem bei der Zitation der Migrationshintergrund angegeben (k.MH – kein Migrationshintergrund; MH 1.G. – erste Zuwanderergeneration; MH 2.G. zweite Zuwanderergeneration).

Einen Vorteil haben auch proaktive Übergangsbegleiter, die mit ihrem Unterstützungsangebot in die Lebenswelten der Jugendlichen (beispielsweise in die Schulen) kommen. Hier werden häufig die Berufsberater der Arbeitsagentur genannt:

„Ja, also bei uns in der Schule, in der Gesamtschule, wo ich war, in der S.-Schule, da hatten wir mal eine, ich weiß gar nicht mehr wie sie heißt, die hat uns immer geholfen. Also wir sollten immer Termine bei ihr ausmachen, der, der will, um Bewerbungen zu schreiben.“ (2490_3_257; MH 2.G., Griechenland)

Räumliche und lebensweltliche Distanz zu Akteuren, aber auch die „Un-sichtbarkeit“ von Angeboten sind Hindernisse für deren Einbindung. So ist die untersuchte Kommune durch hohe Aktivitäten im lokalen Übergangsmanagement und zahlreiche Angebote gekennzeichnet, die auf die Spezifika der Jugendlichen eingehen. Beispielsweise gibt es Vereine, die ihr Beratungsangebot speziell auf migrantische Jugendliche ausgerichtet haben. In den Gesprächen mit den Jugendlichen ist jedoch aufgefallen, dass diese Unterstützungsstrukturen zu großen Teilen unbekannt sind.

5.1.3 Kompetenz

Jugendliche wenden sich an Akteure, denen sie bezüglich ihrer künftigen Wege Kompetenz unterstellen. Dabei geht es ihnen weniger darum, ubiquitär kompetente Personen zu identifizieren. Vielmehr nehmen sie, ausgehend von den spezifisch anstehenden Übergangsaufgaben, eine differenzierte Bewertung des übergangsrelevanten Wissens, diesbezüglicher Fähigkeiten und Erfahrungen der relevanten Personen vor. Das soll am Beispiel der frühen beruflichen Orientierung skizziert werden: Hier suchen Jugendliche sachkundigen Rat und binden bevorzugt Akteure ein, denen sie einen Wissensvorsprung zu beruflichen Optionen und Zugangsbedingungen unterstellen. Bei Akteuren des privaten Umfelds referieren sie dabei auf deren (berufs-)biografisch erworbenes Wissen. Dabei honorieren sie zunächst allgemeine Lebens- und Berufserfahrung, wie der hier zitierte junge Mann aus Marokko, für den die Mutter die wichtigste Ansprechpartnerin ist:

„Weil die Mama hat ja viel Erfahrung gesammelt und alles, und die arbeitet ja selber und hat ja selber die Schule besucht und die kann das Ganze nachvollziehen.“ (3048_1_79; MH 2.G., Marokko)

Vor allem aber sind sie an Personen mit einschlägiger Expertise in anvisierten oder zumindest vorstellbaren Berufsfeldern interessiert. So bevorzugen sie Personen, deren Fähigkeiten und Interessen den eigenen ähneln. Familienmitglieder fungieren beispielsweise oft als positive Referenzfiguren für eigene Wege. Institutionellen Akteuren wird qua ihrer Profession bezüglich der Vielfalt möglicher Bildungs- und Arbeitswege eine hohe Wissensmacht zugeschrieben:

„Also da wurden wir auch sehr gut von der Schule dann informiert, was für Möglichkeiten es gibt. Und in welcher Hinsicht die Ausbildung alles geben kann.“ (2465_2_9; k.MH)

Analog zu dem von Tillmann et al. (2014) identifizierten Bewertungskriterium der Informationsbreite erhoffen sich Jugendliche von Institutionen einen Überblick im Dschungel möglicher Optionen sowie einschlägige Kenntnisse potenzieller regionaler Arbeitgeber. Dabei referieren sie beispielsweise auf die professionellen Erfahrungen von Lehrkräften bei der Übergangsbegleitung

Jugendlicher:

„Und ich hab [mich, T.S.] dann einfach, ehrlich gesagt, durchtelefoniert bzw. hab mir von meinen Lehrern Empfehlungen geben lassen [...] welche Einrichtungen sie selbst schon gut fanden, weil sie hatten ja schon mehrere Schüler bei den einzelnen Kitas.“ (2465_1_83, k.MH)

Bei der Bewertung von Akteuren bezüglich des Kompetenzattributs kommt zum einen der eigene Informationsstand der Jugendlichen zum Tragen. Zum anderen ist die Anschlussfähigkeit von Ratschlägen an die Vorstellungen und Pläne der Jugendlichen von Bedeutung.

Die verschiedenen Akzentuierungen von Jugendlichen bezüglich der genannten Attribute können konkrete Wirkungen auf Übergangsverläufe entfalten. Der Rückzug auf vertraute, niedrigschwellig zugängliche Akteure kann dazu führen, dass kompetentere, aber schwerer erreichbare Personen nicht angefragt werden. Ebenso können unreflektierte Kompetenzunterstellungen vor dem Hintergrund eigener Wissensdefizite problematisch werden, insbesondere wenn fremde Bildungsaspirationen eigene Vorstellungen überlagern oder den eigenen Berufsorientierungsprozess ersetzen. Dann werden unter Umständen Wege beschritten, die sich als nicht passfähig erweisen und später unter Kosten- und Zeitverlusten korrigiert werden.

Die dargestellten Attribute sind in ihrer Relevanz und Priorisierung keine stabilen individuellen Konstrukte, sondern unterliegen längsschnittlich identifizierbaren Dynamiken. Vor allem bei der frühen beruflichen Orientierung sind Vertrauen und Niedrigschwelligkeit die zentralen Attribute. Akteure, zu denen räumliche oder lebensweltliche Distanz besteht, werden entsprechend seltener eingebunden, auch wenn ihre übergangsbezogenen Kenntnisse höher eingeschätzt werden als die von Personen des sozialen Nahraums. Mit zunehmendem Übergangswissen zeigen die Jugendlichen tendenziell eine stärkere Kompetenzorientierung und eine höhere Proaktivität bei der Suche nach Unterstützern.

Auch in ihrer individuellen Anwendung auf einzelne Akteure sind die Attribute nicht stabil. Erfahrungen mit der Verwertbarkeit der Hilfe einzelner Akteure führen zu kontinuierlichen Neubewertungen und veränderten Formen der Einbindung. Das kann am Fall des bereits zitierten jungen Mannes mit polnischen Wurzeln illustriert werden, der in den ersten zwei Interviews bei seinen Einmündungsbemühungen auf Bekanntschaftsnetze setzt,

„Ja, ohne Freunde geht nix! Also ohne Bekanntschaft kannst du eigentlich in der Regel gleich vergessen. [...] Das hat mir schon eine Million Mal geholfen im Leben, und das wird auch immer so bleiben. Eine Hand wäscht die andere.“ (2372_2_341, 345; MH 2.G., Polen)

diese Strategie jedoch im dritten Interview als wirkungslos reflektiert und entsprechend nicht weiter verfolgt:

„Hab gesucht, hab auch durch die ganzen Leute, was angeblich damals alle gesagt haben von wegen: ‚Ja, ich kenn da einen [...]‘ – ist anscheinend irgendwie nix draus geworden.“ (2372_3_11; MH 2.G., Polen)

Die hier vorgestellten Ergebnisse zu Auswahlprozessen sozialer Begleiter zeigen, dass rationale Erklärungsansätze zum Verständnis jugendlicher Orientierungen und Handlungen nicht weit genug greifen. In diesem Sinn übt auch Kohlmeyer an entsprechenden Theorien Kritik. „Die Vorstellung, dass Berufs-

wahl ein bewusster Prozess rationalen Abwägens eigener Neigungen und Fähigkeiten ist, liegt zwar vielen Berufswahltheorien zugrunde, scheint aber in der empirischen Realität kaum vorzukommen. Im Gegenteil ist im Berufswahlprozess eine höchst kommunikative und emotionale Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild und dem angestrebten Erwachsensein erforderlich“ (Kohlmeier 2013: 232).

Jugendliche Motivlagen beinhalten neben übergangsbezogenen Erwägungen (Kompetenz) auch emotionale Aspekte. So lässt sich der Rückzug auf vertraute, leicht verfügbare Akteure mit dem Wunsch nach der Reduktion von Stress, Ängsten und Aufwand in Verbindung bringen (siehe hierzu auch Kapitel 8 und Reiter/Schlimbach 2015). Neben der Betrachtung der Attribute wird die Unzulänglichkeit von rational-choice-basierten Erklärungen auch in der längsschnittlichen Spiegelung von Entscheidungs- und Begründungszusammenhängen deutlich, die retrospektive Neubewertungen und Umdeutungen zutage treten lässt.

Diese Ergebnisse unterstützen die Befunde der Allensbach-Studie (Institut für Demoskopie Allensbach 2014: 9). Dort wurde die Nutzungshäufigkeit von Informationsquellen bei der Berufsorientierung mit deren Bewertung kontrastiert und Inkonsistenzen aufgezeigt. So sind Gespräche mit Personen aus dem privaten Umfeld (Eltern, Bekannte, Freunde) die von Jugendlichen am intensivsten genutzten Quellen, aber die Nennungen der Verwertbarkeit liegen deutlich unter denen ihrer Inanspruchnahme. Umgekehrt ist das bei Praktika, Gesprächen mit einschlägig Berufs- bzw. Ausbildungserfahrenen und Informationen bei Arbeitgebern. Sie werden im Verhältnis zur eher niedrigen Nutzungsintensität als deutlich hilfreicher eingeschätzt. Auch hier scheinen also neben reinen Nützlichkeitsabwägungen andere Motive die Annäherung an begleitende Akteure mitzubestimmen.

5.2 Rollenerwartungen an begleitende Akteure

Bei der Analyse von Narrationen bezüglich übergangsbegleitender Akteure ist aufgefallen, dass die Bewertung dieser Akteure und ihrer Rolle im Übergang durch Jugendliche stark an bestimmte Rollenerwartungen geknüpft ist. Entsprechend wurde der Frage nachgegangen, welche Rollenerwartungen Jugendliche an ihre Begleiter (häufig implizit) formulieren und welche Funktionen sie ihnen entsprechend im Übergangsgeschehen zuschreiben. Dabei zeigte sich, dass sich bestimmte Erwartungsmuster identifizieren lassen, die wiederum mit verschiedenen Ausprägungen bezüglich bestimmter Dimensionen des Übergangs in Zusammenhang stehen. Diese Dimensionen konnten im Sinne von Merkmalsräumen für die Entwicklung einer Typologie von Funktionszuschreibungen (nach Kelle/Kluge 2010) genutzt werden. Sie werden im Folgenden vorgestellt, anschließend wird die Typologie „korrespondierender Rollenzuschreibungen“ eingeführt.

5.2.1 Relevante Dimensionen des Übergangs Schule-Beruf

Die Erwartungen Jugendlicher an die Personen, die sie beim Übergang in das Arbeitsleben begleiten, sind an eine Reihe von Aspekten auf Reflexions- und Handlungsebene geknüpft (vgl. hierzu auch die von Bußhoff 1998 genannten persönlichen und Umweltfaktoren).

Als ein zentraler Aspekt wurde die von den Jugendlichen wahrgenommene eigene Handlungsmacht identifiziert. Jugendliche bewerten ihre Spielräume unterschiedlich und weisen privaten und institutionellen Begleitern dementsprechend ihre Plätze im Übergangsprozedere zu. Empirisch zeigt sich diese Dimension zum Beispiel in der Reflexion der Ausbildungsplatzlage und der empfundenen Einflussmacht weiterer Akteure sowie bei der eigenen Chancenbewertung im Peervergleich.

Eng damit verknüpft ist die Verantwortungszuschreibung für berufsbiografische Ereignisse. Die Analyse dieser Zuschreibungsprozesse verweist auf eine zeitliche Komponente jugendlicher Deutungen: Jugendliche sehen die Chancen auf beruflichen Erfolg prospektiv vor allem an persönliches Leistungsvermögen geknüpft und demonstrieren damit eine Verinnerlichung des gesellschaftlich normierten meritokratischen Leistungsprinzips (Solga 2005a). Bei der retrospektiven Bewertung von Diskontinuitäten im Übergang demonstrieren viele Jugendliche zwar weiterhin eine persönliche Verantwortungsübernahme und verweisen auf eigene unzureichende Bildungsressourcen oder Selbstreflexionsprozesse. Gleichzeitig werden verstärkt externe Faktoren (Arbeitsmarktchancen, strukturelle Barrieren, Gatekeeper) zur Erklärung problematischer Übergänge herangezogen.

Jugendliche Erwartungshaltungen an die Unterstützung von außen sowie ihre diesbezüglichen Be- und Verwertungsmodi sind auch von weiteren Übergangsbezogenen Handlungsstrategien bestimmt. Hier spielen Gestaltungsweisen der Berufsorientierung (Zeitpunkt, Reflexionsgrad, Alternativentwürfe) und der Bewerbungsbemühungen (Anzahl, fachliche Breite, regionale Ausdehnung von Bewerbungen) ebenso wie Auswahl- und Entscheidungsprozesse (planvolles Handeln, Wahrnehmen von Gelegenheiten, Festhalten am Status Quo, Risikobereitschaft) und der Umgang mit auftretenden Problemen eine wichtige Rolle. Zentral sind in diesem Zusammenhang außerdem die individuellen Bemühungen zur Entwicklung eines berufsbiografischen Selbstkonzepts (Qualifizierungsanstrengungen, praktische Erprobung, Verwertung erster Karriereerfahrungen, Informationsverhalten).

Auch die Wahrnehmung zur Verfügung stehender Ressourcen (eigene kulturelle und ökonomische Kapitalien sowie die der Eltern, Qualität und Quantität des sozialen Netzes) bestimmt die Unterstützungserwartungen an verschiedene Akteure mit.

All diese Aspekte haben Einfluss auf die erwartete Unterstützung und auf deren (unterschiedlich kritische) Adaption. Je nachdem, inwiefern beispielsweise Jugendliche selbst auf der Basis gesammelter Informationen bereits klare Vorstellungen haben oder ob sie eher sich bietende Gelegenheiten wahrnehmen, werden sie unterschiedliche Erwartungen an die „Zuarbeit“ durch externe Akteure haben.

5.2.2 Rollenerwartungen an Institutionen und Eltern: Korrespondierende Funktionszuschreibungen

Jugendliche gestalten den Prozess der Berufsfindung vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen biografischen Erfahrungen unterschiedlich. Sie reflektieren ihre Gestaltungsspielräume und Verantwortlichkeiten für die eigenen Wege auf der Basis ihrer bisherigen Erfahrungen, ihres Informationsstands sowie der verfügbaren Ressourcen. Wenn Jugendliche sich in diesem Prozess sozialen Akteuren zuwenden, dann verbinden sie damit unterschiedliche Erwartungen an deren

Unterstützungsweise. In den Erzählungen der Jugendlichen unseres Samples wird deutlich, dass diese Rollenerwartungen eng mit der wahrgenommenen Eigenrolle verbunden sind. Um diese Dualität systematisch zu erfassen, wurde das Konzept der korrespondierenden Funktionszuschreibungen⁶ entwickelt. Dabei wurden die von den Jugendlichen vorgenommenen Funktionszuweisungen an institutionelle Akteure und Eltern, die die zentrale Unterscheidungskategorie darstellen, an der sich selbst zugewiesenen Rolle gespiegelt.

Es wurden drei Typen korrespondierender Funktionszuschreibungen identifiziert, wobei im zweiten Typ eine Binnendifferenzierung nach der Ressourcenausstattung des Elternhauses erforderlich war:

- Akteure als anlassbezogene Unterstützer
- Akteure als Wegweiser
 - Subtyp ressourcenreiches Elternhaus
 - Subtyp ressourcenarmes Elternhaus
- Akteure als marginale Begleiter

Die eingangs beschriebenen Dimensionen jugendlicher Übergänge fungierten als Merkmalsräume bei der Bildung der Typen und dienen als Raster für die nun folgende Skizzierung der Typen korrespondierender Funktionszuschreibungen. Dabei wird auch darauf eingegangen, welche Konsequenzen sich für das Wirken und das Zusammenspiel von Institutionen und Familie ergeben und welche Zusammenhänge bezüglich weiterer Übergangsverläufe zu beobachten sind.

5.2.2.1 Akteure als anlassbezogene Unterstützer

Die Jugendlichen des Samples, die sich hier verorten lassen, sehen sich selbst als handlungsmächtige und -pflichtige Designer ihrer Wege:

„Ich entscheide im Endeffekt, was ich mache, und ich muss ja diesen Beruf weitermachen, deswegen haben die [Eltern, T.S.] auch nicht so viel zu melden.“
(2380_3_195; MH 2.G.)

„Das ist immer so eine Sache, man kann sich eigentlich nur selbst helfen. Natürlich können die Freunde und die Familie einem Ratschläge mitteilen und helfen irgendwo, aber im Prinzip ist man für sich selbst verantwortlich, wie man sich fühlt und was man aus sich macht!“ (2466_2_311; MH 2.G.)

Diese Jugendlichen entwickeln auf der Basis einer oft frühzeitigen, sehr selbstreflexiven Berufsorientierung konkrete berufliche Vorstellungen. Dabei greifen sie unter Nutzung eines breiten ergänzenden Informationspools (wie das Internet und andere Informationsquellen) gezielt auf das Wissen institutioneller und privater Akteure zurück. Wie der überwiegende Teil der Interviewpartner bewerten auch diese Jugendlichen die Ausbildungsplatzlage eher kritisch, aber nehmen die Vielfalt der heutigen Arbeitswelt auch als Chance wahr und sehen einen möglichen Platz darin für sich:

„Ich meine, wenn man so Erzieherin werden will, ist es eigentlich nicht so schwierig. Du musst halt nur dafür geeignet sein. Weil Erzieher werden ja immer gesucht.“

⁶ Die hier dargestellten Ergebnisse stellen eine Weiterentwicklung eines in Bezug auf Institutionen entwickelten Konzepts von korrespondierenden Funktionszuschreibungen dar (vgl. Mahl et al. 2014).

(2354_1_121; k. MH)

Möglichkeiten der (Weiter-)Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts werden intensiv genutzt. Als besonders wertvoll werden solche Angebote von Jugendlichen dieses Typs, deren Familien die berufliche Orientierung nur begrenzt unterstützen können, bewertet, so auch von einer in Indien geborenen jungen Frau:

„Und dann hat der Mann gemeint: ‘Es gibt bei uns Tage, wo man kommen kann und sich halt beraten lassen kann.’ [...] Und das war gut gewesen! [...] Ich hab sehr viele Sachen erfahren! Also dadurch hab ich mitbekommen, wie ich, was für eine Person ich bin, und wo ich noch mehr Interesse hab, was ich dann später machen kann. Und halt mehr, ich hab viele Sachen erfahren davon. Ich finde, das hat ein bisschen geholfen.“ (2779_2_55; MH 1.G., aus Indien zugewandert)

Berufliche Vorstellungen werden zumeist konsistent verfolgt und über berufspraktische Erfahrungen konsolidiert: *„Man muss halt gucken, was man machen will! Wenn man sich nicht sicher ist, muss man es ausprobieren!“ (2354_1_167, k. MH)* Dazu dienen neben schulischen Pflichtpraktika oder Nebenbeschäftigungen, die oft nach Gelegenheitsstrukturen ausgewählt werden, gezielte freiwillige Praktika oder Probetage.

Ist die Berufsorientierung weiterhin unabgeschlossen, gewähren sich diese Jugendlichen häufig gezielte Bildungsmoratorien, z.B. in Form eines Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ), wie diese junge Frau:

„Ja, das ist schwierig, weil ich hab viele Richtungen, die mir sehr gefallen. Und deswegen nutze ich ja dieses Jahr, damit ich vielleicht mich orientieren kann, was ich später machen will.“ (2466_2_133; MH 2.G., bosnische Herkunft)

Schwierigkeiten werden meist proaktiv und unter Berücksichtigung langfristiger Effekte bearbeitet. Das kann sowohl das „Durchhalten“ einer schwierigen Ausbildung mit Blick auf den Abschluss als auch den gezielten Abbruch eines ungeliebten Weges und das Ergreifen eines parallel bearbeiteten Alternativszenariums („Plan B“) bedeuten. Bleiben Wege trotz kontinuierlicher Anstrengungen verschlossen, adaptieren die Jugendlichen ihre Pläne.

Die hier verorteten Jugendlichen wählen soziale Akteure vor allem nach Kompetenzerwägungen aus.

„Also mein Vater kennt sich da schon ziemlich gut aus, und wenn ich Fragen habe, da kann ich mich auch an ihn wenden. Der hat ja auch seinen Freundeskreis und so, und viele Kinder seines Freundeskreises, die haben ja auch, sind auch am Studieren oder so was. Da kann er sich vielleicht von dort Informationen holen.“ (2877_2_107; MH 2.G., Türkei)

Die Jugendlichen stützen sich dabei auf eine eher breite Anzahl verfügbarer Akteure, die sie frühzeitig und anlassbezogen (z.B. zu Beginn der Berufsorientierung, bei anstehenden Wechseln, Umorientierungen und drohenden Brüchen) einbinden. So nehmen verschiedene Unterstützer unterschiedlicher Bezugsebenen im Übergangsprocedere häufig komplementäre Rollen in Bezug auf konkret definierte Übergangsaufgaben ein:

„Meine Schwester hat mir halt viel geholfen mit den ganzen Bewerbungsschreiben und alles, und abschicken und alles, zusammentüten. Da hab ich Hilfe bekommen. Finanziell hat mich meine Mama unterstützt, die hat dann das Ganze gezahlt.“ (2380_1_259; MH 2.G., türkischer Migrationshintergrund)

Bei der Einbindung externer Akteure beschränken diese Jugendlichen deren Wirkungsmächtigkeit, indem sie auf die eigene Entscheidungsautonomie verweisen: „*Ich sag ihr [der Mutter, T.S.] nur, was für Interessen oder so ich hab, aber entscheiden tu ich auf jeden Fall selbst.*“ (2748_2_129; MH 1.G., aus Serbien zugewandert)

Sie spiegeln deren Ratschläge kritisch an eigenen Präferenzen und grenzen sich von nicht passfähigen Vorschlägen ab, sowohl gegenüber Familienmitgliedern, wie im Falle einer jungen Türkin,

„*Weil die [Eltern, T.S.] waren sowieso nicht dafür, dass ich da eine Ausbildung anfangen. Und deshalb, mit meiner Mutter ja, aber Papa und so hab ich eber weggehalten. Weil die waren wirklich nicht dafür, und dann heißt es: 'Wir haben es dir gesagt!' Die wollen eber, dass ich Schule weitermache. [...] Ich hab gesagt: 'Ich geh arbeiten.' Hab die Füße auf den Boden geschlagen: 'Ich geh arbeiten.' 'Ja, das ist das, was ich will.'“ (2822_1_177-181; MH 1.G., Türkei)*

als auch gegenüber institutionellen Akteuren, wie bei dieser aus Indien stammenden jungen Frau, die sich nach anfänglichem Nachgeben den einschränkenden Vorstellungen einer Berufsberaterin widersetzt:

„*Und da war so eine Frau gewesen, sie hat gemeint: 'Du kannst ja mit diesem Note gar kein, also richtiges Beruf bekommen.' Da hat sie gemeint: 'Ja wo hast du schon dein Interesse?' Dann habe ich gemeint: 'Ja ich will entweder Bürokauffrau oder Bankkauffrau werden.' Die so: 'Ja mit diese Note kannst du nicht schaffen.' Dann habe ich gemeint: 'Ja okay, dann Verkäuferin halt.' Aber das war, das wollte ich nicht, überhaupt nicht. [...] Dann hat sie für mich also Ausbildungsstellen gesucht, dann habe ich beworben [...] Wir haben da, also so Test gemacht, [...] und da habe ich nicht geschafft. Weil ich hab da, gar kein Interesse gehabt. Ich hab irgendwas angekreuzt, weil ich wollte nicht Verkäuferin werden. Ich wollte was richtiges Beruf haben in Zukunft.“ (2779_1_52; MH 1.G., Indien)*

Auch die Reflexion mangelnder Kompetenzen führt meist zu einer Abwendung von der entsprechenden Person bezüglich der spezifischen Aufgabe wie bei einem jungen Mann bosnischer Herkunft, der sich angesichts der Sprachprobleme seiner Eltern bei der Praktikumssuche auf sich selbst gestellt sieht:

„*Ja, meine Eltern können mir ja schwer helfen [lacht], die können nicht so gut Deutsch, von daher... [...] Sie sagen: 'Du machst das schon.' Aber anders können sie mich nicht unterstützen, ich muss es alleine machen. Den Weg geh ich ja.“ (2466_1_167-171; MH 2.G.)*

Vertrauen und *Verfügbarkeit* bleiben neben dem gewichtigen Attribut der *Kompetenz* bedeutsam. So wenden sich die hier beschriebenen Jugendlichen vor allem in frühen Berufsorientierungsprozessen zunächst an ihnen vertraute und niedrigschwellig verfügbare Familien- und Organisationsangehörige. Werden diese sozialen Ressourcen als unzureichend empfunden, suchen sie proaktiv nach weiteren Akteuren auch außerhalb des sozialen Nahraums, die diese Lücke schließen können.

Großteils zeigen diese Jugendlichen stabile Verläufe und bleiben im gewählten Berufsfeld oder entwickeln sich dort beruflich weiter (beispielsweise durch ein einschlägiges Fachstudium). Teilweise werden aber auch nach erfolgtem Berufsabschluss noch einmal berufliche Veränderungen angestrebt, oder nach Abbrüchen (die oft in der mangelnden Passfähigkeit mit eigenen Vorstellungen begründet liegen) werden Umorientierungen nötig.

5.2.2.2 Akteure als Wegweiser

Jugendliche, die sich hier verorten lassen, weisen Eltern und Institutionen eine hohe Wissensmacht zu und tendieren zur Adaption von Vorschlägen im Vertrauen darauf, dass die Akteure für sie die passfähigen Optionen auswählen. Häufig geschieht dies unter hohem zeitlichem Druck wegen fehlender Anschlussoptionen nach dem Schulbesuch:

„Ich hab keine Ahnung. Weil ich bin ja jetzt eigentlich nur noch zwei Monate dort auf der Schule, und wenn ich keine Ausbildung hab, ich hab keine Ahnung! Bestimmt irgendwas mit dem Arbeitsamt. Bestimmt schicken die mich irgendwo hin auch. Ich weiß es nicht.“ (2490_1_159; MH 2.G., Griechenland)

Diese Jugendliche erwarten, dass Akteure ihre Wege leiten und entsprechende Türen öffnen. Sie selbst sehen sie eher in der Rolle von leistungsbereiten Erfüllungsgehilfen wie dieser junge Mann mit marokkanischen Wurzeln:

„Wenn ich eine Ausbildung hab, will ich richtig reinbauen und – ja, und – mich anstrengen. [...] Und ich bin halt nicht so einer, ich will nur eine Ausbildung, aber – ich will auch, dass mir einer hilft, eine Ausbildung zu finden.“ (2818_1_98, 122; MH 2.G.)

Jugendliche, die zu diesen Rollenerwartungen an sich selbst und andere tendieren, haben anfangs oft noch sehr diffuse berufliche Vorstellungen.

„Da hatte ich noch nichts Bestimmtes im Sinn; deswegen konnte ich mich nicht richtig entscheiden und wurde deswegen in die [Name der Maßnahme, T.S.] geschickt, damit ich dort über die verschiedenen Berufe lernen kann, damit ich eben auch Unterstützung bekomme bei den Bewerbungsschreiben.“ (2718_1_13; MH 2.G., Türkei)

Entweder sind für sie zum üblichen Zeitpunkt schulischer Berufsorientierung entsprechende Fragen noch nicht relevant, oder sie sind überfordert mit den an sie gestellten Orientierungsanforderungen, wobei ihre Kenntnisse zu möglichen Wegen beschränkt sind und auf Peerbeobachtungen sowie Aussagen von Personen des sozialen Nahraums beruhen. Teilweise werden eigene Berufsorientierungsprozesse aber auch durch fremde Bildungsaspirationen überlagert oder ersetzt.

Bei diesen Jugendlichen finden sich große Unterschiede nach der familialen Ressourcenausstattung, den individuellen Bildungsressourcen und Handlungsstrategien sowie den typischen Verläufen. So lassen sich zwei Subtypen unterscheiden:

Subtyp ressourcenreiches Elternhaus

Die hier zu verortenden Jugendlichen verhalten sich zunächst, analog zum zweiten Subtyp, stark adaptiv bezüglich externer Unterstützung.

„Ich hab mir selbst keinen Kopf gemacht, dann so mich so ein bisschen beraten lassen und gemeint: Ja, warum nicht? Aber gar nicht überlegt, ist das überhaupt, macht das überhaupt Sinn? Ist das was für mich?“ (2352_3_267; k.MH)

„Och, der Stiefvater hat doch so eine Firma, da mach ich einfach das, und Handwerk ist eh nicht schlecht, und ja, das ist bestimmt ganz okay, machen wir das einfach mal. Sich nicht weiter über den Beruf informiert, einfach gesagt: ‘Das ist möglich, wird gemacht, zack.’ Ja. War auch der einfachste Weg! Musste keine Bewerbung schreiben oder irgendwas, einfach hingehen.“ (2352_3_137; k. MH)

Dies lässt sich wie im zitierten Fall eines jungen Mannes, der auf Wunsch des Stiefvaters in dessen Betrieb die Ausbildung beginnt, teilweise darauf zurückführen, dass eigene Vorstellungen noch nicht gefestigt sind. Extern determinierte Wege erscheinen auch vor dem Hintergrund der Reduktion von Aufwand und Unsicherheit attraktiv.

In anderen Fällen werden eigene Wünsche zugunsten der elterlichen Bildungsaspirationen (zunächst) zurückgestellt. Die beschrittenen Wege werden in der argumentativen Einbettung der Verschiebung eigener Pläne dann häufig aufgewertet:

„Mein Plan war es eigentlich, die Realschule zu machen, also allgemein. Aber – ja, meine Eltern haben dann gesagt: ‘Mach lieber eine Ausbildung, da hast du auch was in der Hand, und nebenbei kannst du ja immer noch deine Realschule machen.’ Und ja, dann hab ich halt einfach, mein Vater hat mir die Ausbildungsstelle besorgt, und ich hab dann die Ausbildung begonnen, nebenbei mach ich jetzt auch meinen Realschulabschluss. Und ja, so war das eigentlich auch. Groß gab’s keine Diskussion. Ja. Meine Lehrer haben auch immer gesagt: ‘Macht lieber eine Ausbildung, ihr könnt ja nebenbei die Realschule noch machen.’ Aber – keine Ahnung. Ich fand es, wenn ich so überlege, ist die Ausbildung schon – gut eigentlich. Man kann ja immer noch weitermachen, es muss ja nicht heißen, dass man dann als Geselle bleibt.“ (2817_1_11; MH 2.G., Türkei)

Im Unterschied zum zweiten Subtyp werden Gelegenheiten zur Erweiterung der beruflichen Orientierung stärker wahrgenommen, beispielsweise indem Vorschläge von außen durch eigene Recherchen geprüft und ergänzt werden. Unterschiede zum zweiten Subtyp ergeben sich auch auf der Dimension der wahrgenommenen Handlungsmacht. Trotz der empfundenen Restriktionen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt werden, auch unter Referenz auf die Nutzbarkeit sozialer Akteure als „Türöffner“, Möglichkeiten einer erfolgreichen Selbstpositionierung gesehen. Hierfür spielt auch die im Vergleich zum zweiten Subtyp erfolgreichere eigene schulische Performance eine Rolle.

In dieser Untergruppe sind meist einzelne Elternteile diejenigen, denen Jugendliche eine hohe Entscheidungsmacht bezüglich ihrer Wege zugestehen:

„Ich find das sehr wichtig, dass jemand hinter mir steht und mir sagt, also mir so bisschen den Weg richtet, weil ich wüsste nicht, ich glaub, wenn ich meinen Stiefvater nicht hätte, wäre ich jetzt, glaub ich, nicht auf der [Name der Fachoberschule]. Da hätte ich schon längst eine Ausbildung angefangen und irgendwas gemacht.“ (2469_1_89; MH 2.G., Türkei)

„Damals hab ich mir halt gedacht, dass ich so schnell wie möglich mit der Schule fertig werden will, dass ich direkt nach der 10. irgendwas anfangen will zu arbeiten, vielleicht eine Ausbildung machen möchte. Aber das hat sich dann auch im Laufe der Zeit dann geändert. [...] Also dann durch meine Eltern, die mir dann auch teilweise eingeredet haben, dass ich – äh mein Abitur machen soll, dass ich dadurch dann bessere Möglichkeiten hab in der Arbeitswelt. Und dann hab ich mich auch bei der R.-K.-Schule angemeldet.“ (2469_1_15-17; MH 2.G., Türkei)

Ein Blick auf die Ressourcenausstattung im Elternhaus zeigt, dass die Jugendlichen hier vor allem auf berufserfahrene, überwiegend im gelernten Bereich tätige und zu aktuellen Übergangsfragen kompetente Akteure zurückgreifen, wie der eben zitierte junge Mann mit türkischen Wurzeln, dessen Wegweiser der beruflich etablierte deutsche Stiefvater ist:

„Mein Papa ist da – ganz wichtig. [...] Der ist echt ganz wichtig für mich; weil er mir auch weiterhilft, weil jetzt ohne ihn, sag ich mal, wäre ich niemals zur [Name einer Firma, T.S.] gekommen, hätte mir nie die [Name einer Firma, T.S.] angeguckt, meine ganzen Praktika hab ich halt alle durch ihn! [...] Und hätte das halt alles nicht mitbekommen! Und er nimmt mich halt auch immer mit, um mal was Neues zu sehen, was Neues kennenzulernen [...] Er hilft mir auch immer bisschen was dazuzulernen. [...] Und zeigt mir Sachen auch von seiner Arbeit.“ (2469_3_211-219; MH 2.G., Türkei)

Die Jugendlichen dieses Subtyps attestieren diesen familialen Akteuren auf der Basis einer positiven, vertrauensvollen Beziehung, dass sie die Vorlieben und Möglichkeiten der Jugendlichen kennen und im Blick haben. Gleichzeitig beobachten sie, dass dabei auch Eltern konkrete eigene Bildungsaspirationen einfließen lassen. Bei unterschiedlichen Vorstellungen bezeugen Jugendliche dieses Typs reziproke Konsensbemühungen. Während sie angesichts des elterlichen Erfahrungsvorsprungs anfangs häufig zur Revision eigener Vorstellungen neigen, zeigen sie sich im Längsschnittverlauf mit zunehmender berufsbiografischer Kompetenz selbstbewusster und setzen eigene Wege stärker durch. Teilweise wird auf weiteren Schulbesuch gesetzt, um Chancen zu verbessern oder um sich im Sinne einer Verzögerungstaktik vom Entscheidungsdruck zu entlasten.

Eine Kernfunktion kommt den Eltern auch auf der Ebene der emotionalen Unterstützung zu. So führen diese Jugendlichen ihre erfolgreiche Bewältigung von Übergangskrisen zu einem großen Teil auf die kontinuierliche Motivation und den Rückhalt der Eltern zurück, beispielsweise bei Misserfolgen in der Bewerbungsphase oder bei schulischen Problemen. So schätzt der folgende Jugendliche ein, dass er ohne die massive elterliche Ermunterung zum Lernen das Gymnasium nicht durchgehalten hätte:

„Die Motivation zu dem Zeitpunkt hat auch gefehlt. Man war halt noch, wie alt war ich da, 17, da ist dieses Berufsleben da, das ist noch nicht so ganz ernst, man sieht das noch so locker. Aber dann, wenn man halt so ein bisschen, wenn die Eltern auch auf einen einreden, denkt man sich auch, okay, ich müsste mal was machen für die Schule [lacht]. Und seitdem läuft das halt auch.“ (2371_3_31; MH, 1. G, Irland)

„Da unterstützen meine Eltern mich auch sehr. Die gucken auch immer drauf, dass ich da auch meine schulische, also meine Mutter vor allem, die guckt immer, was für Arbeiten ich hab, und dann fragt sie auch immer nach: ‚Wollen wir vielleicht für die Mathe-Arbeit lernen, oder wollen wir dafür was machen...‘, und dann, ja okay. Und ich mache auch immer erst was, wenn meine Mutter mich anspricht, das ist auch das Problem [lacht].“ (2371_3_115)

Aus der Perspektive der hier skizzierten Jugendlichen vereinen diese Familienmitglieder die Attribute *Kompetenz*, *Vertrauen* und *Verfügbarkeit* (vgl. Kapitel 5.1) in nahezu idealer Weise. Institutionellen Akteuren gestehen sie eher marginale Gestaltungsräume zu. Vereinzelt sind hier aber auch Jugendliche mit ressourcenreichem Elternhaus anzutreffen, bei denen Institutionen die Rolle als „Wegweiser“ übernehmen, wie in dem in Kapitel 9 vorgestellten Fall.

Wie die Verläufe in der längsschnittlichen Analyse zeigen, erweisen sich die großteils elterninduzierten Wege nur teilweise als kompatibel mit den Eigenpräferenzen der Jugendlichen. Ist dies nicht der Fall, tendieren die Jugendlichen dazu, sich mit den beschrittenen Wegen (zunächst) zu arrangieren, wobei eigene Pläne häufig nur aufgeschoben und an späterer Stelle wieder aufgegriffen wer-

den. Insofern führen die extern geprägten Wege oft zu verlängerten Übergängen, allerdings mit weniger prekärer Natur als bei den Jugendlichen aus ressourcenarmem Elternhaus (siehe zweiter Subtyp). Der Vergleich über verschiedene Befragungswellen hinweg zeigt, dass die hier verorteten Jugendlichen mit dem Erwerb von Übergangserfahrung stärker interessenorientiert handeln und zunehmend kritisch auf ihre anfänglich hohe Adaptivität blicken:

„Also ich hab mich da wenig selbst engagiert, weil ich das halt, weil mir das halt abgenommen wurde! Und das ist rückblickend, vielleicht für die momentane Situation, wo man sich denkt, ach, Klasse, muss ich jetzt hier gar nicht mehr machen, kann ich was anderes machen, ist ja schönes Wetter, aber rückblickend wäre es vielleicht besser gewesen.“ (2352_2_95; k. MH)

Subtyp ressourcenarmes Elternhaus

Jugendliche dieses Subtyps beurteilen ihre Handlungsspielräume als eher eingeschränkt. Das dokumentiert sich in einer pessimistischen Einschätzung der Ausbildungsmarktlage und teilweise auch in der Wahrnehmung unfairer Verteilungsmechanismen bezüglich Ausbildungsstellen, wie bei folgendem jungen Mann:

„Na ich hab früh eigentlich, ziemlich früh gemerkt, dass – alles nicht so einfach ist [lacht]. Und dass es halt meistens nicht so fair ist“ (2372_1_75; MH 2.G., Polen)

Für die eigenen Platzierungschancen dominieren ungünstige Prognosen, vor allem angesichts als unzureichend eingeschätzter schulischer Leistungen:

„Also mir ist es erst mal wichtig, dass ich überhaupt etwas habe, weil das letzte Zeugnis, das ich bekommen habe, das Realschulabschlusszeugnis, das ist wirklich nicht gut geworden, mit einem Durchschnitt von 3,7 kommt man nicht weit. Deswegen wollte ich dort schon, wollte ich erst mal eine Ausbildung haben, damit ich was habe. Ja, bis jetzt hat sich nicht wirklich was ergeben.“ (2718_3_217; MH 2.G., Türkei)

Die Übergangsstrategien sind bei diesen Jugendlichen gekennzeichnet durch eine diffuse Berufswahl, das Wahrnehmen von Gelegenheitsstrukturen im sozialen Nahraum und späte Entscheidungen, die oft erst unter dem Druck drohender Anschlusslosigkeit gefällt werden. Fragen der individuellen Passfähigkeit werden dann zugunsten der beruflichen Integration oft zurückgestellt, wie eine junge griechische Frau darstellt:

„Aber dann hab ich gesehen, dass ich nichts finde, und danach, weil es war schon Frühling und ich hatte immer noch keine Lehrstelle oder Praktikumsplatz; da hab ich mich [auf, T.S.] als alles Mögliche beworben [lacht]. Da war's mir auch egal, was ich dann mache. [...] Hauptsache eine Ausbildung. [...] Weil die findet man ja sehr schwierig, ne? Auch wenn man sagt, es gibt viele freie Stellen!“ (2490_3_107-111; MH 2.G.)

Auch für diese Jugendlichen sind Eltern zunächst wichtige Begleiter. So wird bei der Suche nach Praktikums- und Ausbildungsplätzen anfangs vor allem auf deren berufliche Netzwerke zurück gegriffen. Eine zentrale Rolle nehmen die Eltern, analog zum ersten Subtyp, auch bei der Bewältigung von Problemen und Übergangskrisen ein:

„Also meine Eltern, also jetzt zum Beispiel ich bin auch manchmal traurig, wenn's nicht klappt oder so, aber die meinen zu mir, das ist doch egal, ich bin erst 17 Jahre

alt, andere fangen mit 20 erst die Ausbildung an oder so.“ (2490_1_161; MH 2.G.)

Bezüglich der konkreten beruflichen Orientierung und der tatsächlichen Einmündung in den Ausbildungsmarkt sind die Eltern allerdings weniger präsent als beim ersten Subtyp. Hier können Zusammenhänge mit den elterlichen Berufsbiografien identifiziert werden, die mehrheitlich durch im Ausland absolvierte Bildungswege sowie ungelernte Tätigkeiten im Niedriglohnsektor und teilweise nur einen arbeitenden Elternteil gekennzeichnet sind. Angesichts der häufig begrenzten Kenntnisse zu beruflichen Optionen bleiben die Aspirationen dieser Eltern bezüglich der Wege ihrer Kinder relativ abstrakt. Sie zielen weniger auf inhaltliche Passfähigkeit mit den Interessen Jugendlicher, sondern vielmehr auf günstige organisatorisch-finanzielle Bedingungen sowie Statuskriterien (gesellschaftliche Anerkennung, Sicherheit/berufliche Integration, räumliche Nähe zum Elternhaus) und werden von den Jugendlichen teilweise als unrealistisch reflektiert.

Angesichts dieser begrenzten Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern werden ältere, übergangserfahrene Geschwister für Berufswahlprozesse interessant. Vor allem aber greifen die Jugendlichen für diese Aufgabe stärker auf institutionelle Hilfsangebote zurück, wie dieser aus dem Kosovo eingewanderten Jugendliche:

„Ja. Also erst mal hab ich gedacht, was soll ich danach machen? Ich habe erst mal lange gewartet, gewartet, gewartet. Ich [habe, T.S.] gesagt, jetzt geh ich zum Arbeitsagentur und lass mich beraten. Ja die meinten so: 'Ich werde sie in der BVB anmelden und sie bekommen auch Geld dafür.'“ (2732_1_138; MH 1.G.)

Der Erwartungshorizont bezüglich institutioneller Unterstützung umfasst nicht nur die konkrete Unterstützung der Berufsfindung und die Kontaktabahnung zu potenziellen Arbeitgebern, sondern auch eine intensive Begleitung bei Problemen im Übergang sowie konkrete Einmündungshilfen, wenn Eigenbemühungen keine berufliche Anschlussposition gebracht haben. Empirische Hinweise auf diese Rollenerwartungen finden sich vor allem dort, wo sie enttäuscht werden:

„Also ich hätte mir gewünscht, dass – der Staat, der muss ja irgendwo sehen, dass man – dass man halt also keine Ausbildung hat oder sonst irgendwas. Und die Wege, die der Staat hat, [...] die sind meiner Meinung nach nicht die richtigen!“ (3027_3_637; MH 2.G., Peru)

Die von Jugendlichen dieses Subtyps formulierten Rollenzuschreibungen verleihen Institutionen eine hohe übergangsdefinierende Macht. Die in der Konsequenz stark institutionengesteuerten Wege beinhalten häufig gestützte Stationen wie Berufsvorbereitungsmaßnahmen oder überbetriebliche Ausbildungsgänge. Weitere Verläufe dieser Jugendlichen sind oft durch Brüche gekennzeichnet, weil unreflektiert beschrittene Wege sich in der praktischen Erprobung nicht bewähren und später korrigiert werden.

So kommt es häufig zu einer der Schulzeit nachgelagerten, erneuten Berufsorientierungsphase. Es zeigt sich, dass viele Jugendliche sich rückblickend mangelnde Reife und Erfahrung diagnostizieren und auf der Basis der erweiterten beruflichen Expertise beim zweiten Anlauf reflektierter vorgehen. Die betreffenden Jugendlichen bleiben dabei weiter in hohem Maße kompromissbereit, achten aber stärker darauf, dass Alternativwege sowohl mit eigenen Wünschen

als auch mit Arbeitsmarktvoraussetzungen kompatibler sind als der abgewählte Weg. Von diesen „Spätstartern“ sind diejenigen Jugendlichen zu unterscheiden, die auch im zweiten Anlauf in einer passiven Rolle verbleiben. Dort verläuft die Neuorientierung unspezifisch, eine Einmündung in den Ausbildungsmarkt ist zum letzten Befragungszeitpunkt großenteils nicht erfolgt.

Für die Auswahl sozialer Akteure sind für diese Jugendlichen in der frühen Übergangsphase *Vertrauen* und *Verfügbarkeit* entscheidende Attribute. So fungieren neben niedrigschwellig verfügbaren institutionellen Akteuren (Lehrer/innen, aufsuchende Berufsberater/innen) ebenso wie bei den anderen Typen vor allem die Eltern als primäre Ansprechpartner, obwohl Jugendliche ihnen begrenztes Übergangswissen bescheinigen. Das Attribut *Vertrauen* wird insbesondere angesichts der oft problematischen Verläufe wirksam. Bei deren Bewältigung fungieren die Eltern und andere Familienmitglieder als emotionale Unterstützer. Für den Übergangsverlauf wiederum sind besonders institutionelle Akteure einflussreich. Jugendliche demonstrieren mit ihrer umfassenden Unterstützungserwartung ein hohes Vertrauen in die *Kompetenz* und *Einflussmacht* dieser Akteure.

Die passiv-adaptiven Verhaltensweisen der in diesen beiden Subtypen repräsentierten Jugendlichen können also nicht per se mit problematischen Verläufen assoziiert werden. Die Ergebnisse weisen eher darauf hin, dass angesichts stark adaptiver Handlungsstrategien die Ressourcenausstattung (eigene Bildungsperformance, vor allem aber auch die übergangsrelevanten Kompetenzen der Eltern) stark übergangswirksam wird. Die Konstellation des zweiten Subtyps zeigt, dass Institutionen insbesondere bezüglich der Übergangsaufgabe der beruflichen Orientierung keine ausreichende Unterstützung liefern können und weder den eigenen Reflexionsprozess noch die intensive, hoch individuelle elterliche Beratung und Orientierung ersetzen können. Diesbezügliche Rollenerwartungen der Jugendlichen werden angesichts brüchiger Übergänge ebenso enttäuscht ...

„Und ich finde auch – mich ziemlich alleingelassen! Weil von der Arbeitsagentur, [...] von der [Name der Bildungsmaßnahme, T.S.] die können mir ja auch nicht richtig helfen! Die sagen nur: Ja, mach, mach, mach, mach, mach...‘ Aber da ich überhaupt nicht mehr weiß, was für einen Beruf ich überhaupt noch machen möchte. [...] Und ähm – dadurch dass mir [...] der Bildungsbegleiter dort auch so viel Druck gemacht hat, da war ich ja noch verzweifelter!“ (2612_1_15; MH 2.G., Rumänien)

...wie der häufig geäußerte Versorgungsanspruch mit einer Ausbildungsstelle: *„Na dann sag ich mir, warum kann mir nicht einer helfen, wo ich eine sichere Ausbildung kriege in meiner Branche?“ (2818_1_42; MH)*

Bezüglich der Versorgung mit Ausbildungsstellen richtet sich die enttäuschte Rollenerwartung häufig auch an wirtschaftliche Akteure:

„Warum gibt’s keine Betriebe, wo man ein Praktikum machen kann, wo man sich beweisen, nur beweisen muss, dass man es drauf hat, und ja, das reicht doch schon!“ (2818_1_76)

Die angesprochenen mangelnden Möglichkeiten, sich in Kompensation unzureichender schulischer Leistungen praktisch erproben zu können, werden von vielen interviewten Jugendlichen als enorme Einschränkung eigener Integrationschancen erlebt.

5.2.2.3 Akteure als marginale Begleiter

Die bisherigen Funktionszuschreibungen machen Eltern und institutionelle Akteure zu bedeutenden Begleitern des Übergangs. Die hier verorteten Jugendlichen, die Akteure in der Rolle als marginale Begleiter sehen, übernehmen für ihre Übergangsprozesse jedoch weitgehend selbst die Verantwortung und binden externe Unterstützer nur punktuell bei der Bearbeitung von Übergangsaufgaben ein. Dabei handelt es sich um eine vergleichsweise kleine, sehr heterogene Gruppe. So gibt es Jugendliche, die angesichts frühzeitiger, klarer beruflicher Vorstellungen kaum Bedarf an Unterstützung haben. Bei anderen Vertretern dieser Gruppe haben frühe Such- und Orientierungsprozesse zunächst wie in den beiden zuvor beschriebenen Gruppen in Referenz auf externe Personen stattgefunden. Im Übergangsverlauf ist dann eine weitgehende Abwendung von bestimmten Akteuren erfolgt. Teilweise wurden ihre spezifischen Unterstützungsbedarfe nicht beantwortet, wie das Beispiel einer aus Afrika zugewanderten jungen Frau zeigt, die bezüglich der Optionen und Zugangsbedingungen im deutschen Bildungssystem vergeblich nach Orientierung sucht:

„[Jugendliche]: *Und ich wollte erst mal fragen, ob man, ich wollte an der Bank arbeiten, und ich wollte fragen, ob es da ein Studium gibt oder, damit man da arbeiten kann! Muss man bestimmte Sachen studieren oder so, ich will nicht sofort anfangen, Ausbildung zu machen oder so, ich will noch erst mal lernen und dann, ja, arbeiten.*
[Interviewerin]: *Und kennst du Leute, mit denen du darüber dich unterhalten kannst und die dir da Tipps geben können?* [Jugendliche]: *Hm nee, im Moment nicht. [...] Ich hab letztes Mal meine Lehrerin gefragt, aber sie hat selbst keine Ahnung.“* (2176_1_69-71)

Institutionen erhalten von den hier skizzierten Jugendlichen häufig einen „Vertrauensvorschuss“, der die Erwartung einer individuellen, an den Interessen der Jugendlichen orientierten Unterstützung impliziert. Eine Abwendung erfolgt oft dann, wenn für die Jugendlichen institutionelle Eigeninteressen sichtbar oder andere „Vertrauensbrüche“ wahrgenommen werden, wenn beispielsweise Lehrkräfte als Türschließer fungieren, wie bei dieser jungen Frau türkischer Herkunft, die den weiteren Schulbesuch zunächst durch die Weigerung ihrer Lehrerin, eine entsprechende Empfehlung zu schreiben, aufgeben muss:

„*Und die, sollte sie eigentlich schreiben, dass ich halt normal eine gute Schülerin bin, was man auch davor an den Zeugnissen gesehen hat, da hatte ich halt wirklich gar keine 4 und gar nichts gehabt, also wirklich gute Noten. Und auch so an der T.-Schule haben die gemeint, sie würden mich eigentlich annehmen, nur wegen dem Schulamt, die kontrollieren es halt so stark, die bräuchten halt nur eine Bestätigung von der Lehrerin. Und sie hat es natürlich nicht gemacht!* (3003_1_206; MH 2.G.)

Die Verweigerung der Lehrerin begründet diese Jugendliche mit einer herkunftsbezogenen Diskriminierungsvermutung: „*Also gefühlsmäßig, wenn die sagt: ‘Ja, wo wären wir, wenn alle studieren?’ das kam schon so bisschen, ich sag mal, rassistisch kam das mir so rüber.*“ (3003_3_264-265) Für die hier zitierte Jugendliche ist diese Erfahrung auf Motivations- und Handlungsebene eine Triebkraft, die zunächst verwehrte höhere Schullaufbahn über Umwege doch noch zu realisieren:

„*Aus Trotz zu der anderen Lehrerin ziehe ich es richtig durch. Also dass ich wirklich so viel schaffe, dass ich irgendwann sagen kann [...] auch wenn wir mal zum Beispiel ein Klassentreffen haben, dass ich sage: ‘Hier, ich hab das und das und das gemacht.’*“

*„Dass ich auf mich so stolz sein kann so. Das ist so eher so mein Kick, glaub ich.“
(3003_3_339)*

Die Abwendung von bestimmten Akteuren kann auch aus der Beurteilung eingeschränkter Beratungskompetenz resultieren:

„Und meine Eltern raten mir sowieso immer das Falsche [lacht], [...] Also meine Mutter sagt, dass es gut ist halt; aber ich hätte eine Ausbildung machen sollen. [...] Weil das zu lange dauert. Aber ich denk mir so, okay, dann mit dem Beruf könnte ich das Doppelte verdienen als das, was ich als medizinische Fachangestellte verdienen könnte zum Beispiel. Und daran denken die halt nicht.“ (2171_2_287-289; MH 1.G., aus Serbien zugewandert)

Ebenso kann eine retrospektiv als unwirksam bewertete Unterstützung zu einer Abwendung vom entsprechenden Akteur führen. Ein Beispiel sind Jugendliche, die zu Beginn des Übergangs im Sinne des zweiten Funktionspaars stark adaptiv waren und sich später ablehnend verhalten, wenn sich diese Strategie als nicht erfolgreich erweist. Auch Konflikte (häufig mit Familienangehörigen) oder nicht gewährte Unterstützung können dazu führen, dass Jugendliche primär eigenverantwortlich handeln. Die eben zitierte aus Serbien stammende junge Frau ist nicht nur angesichts des beschriebenen eingeschränkten Wissens ihrer Eltern, sondern auch angesichts von akuten Familienkonflikten auf sich selbst verwiesen:

*„Aber sie [Mutter, T.S.] hatte jetzt auch in der letzten Zeit so viele Probleme, dass sie mich gar nicht wirklich unterstützen konnte. Also es ging halt darum, dass es ständig Streitigkeiten zu Hause gab. Und – also das, ich weiß nicht, ich hab mich aufgeregt immer am Anfang und ich hab mir auch Sorgen gemacht, [...] aber mittlerweile denk ich mir, sollen die machen, was die wollen, und mich einfach rauslassen.“
(2171_1_111)*

„Also deswegen sag ich, dass es halt wichtiger ist, dass ich für meine Familie da bin als die für mich. Weil ich komme schon selber zurecht. (2171_1_161)

In Bezug auf institutionelle Akteure kommt hinzu, dass Jugendliche oft nicht wissen, an welche Adressaten sie sich richten sollen und schon im Hilfesuchprozess an der „unübersichtlichen Vielfalt institutionalisierter beraterischer Antwortmöglichkeiten“ scheitern (Weinhardt 2013: 39). Zudem lockern sich mit der biografischen Entfernung von Schule die Berührungspunkte zu Institutionen, die in nachgelagerten Orientierungsprozessen dann als potenzielle Unterstützungsinstanzen für Jugendliche schwerer greifbar sind. Dann resultiert der Bedeutungsverlust von Akteuren weniger aus einer bewussten Abwendung von ihnen, sondern aus ihrer mangelnden Sichtbarkeit.

Die längsschnittlichen Dynamiken verdeutlichen, dass die dargestellten Funktionszuweisungen nicht als starre Typisierung jugendlichen Handelns im Sinne konstanter Persönlichkeitsmerkmale zu verstehen sind, sondern im Verständnis des Selbstsozialisationsansatzes (Heinz 2000) auch Ergebnis einer prozesshaften, selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Handlungskontexten. Die Wahrnehmung und Nutzung von eigener Handlungsmächtigkeit spielt dabei eine Schlüsselrolle.

Jugendliche zeigen im Übergangsprozess dynamische Reflexionsweisen und Einbindungsarten bezüglich sozialer Akteure, die konkret an die jeweilige biografische Situation geknüpft sind. Insbesondere in frühen Orientierungsprozessen und in Krisensituationen referieren Jugendliche stark auf die Familie. Kon-

konkretisieren sich die Berufswünsche, werden verstärkt institutionelle Akteure eingebunden. Das entspricht den quantitativen Befunden von Tillmann et al. (2014), die im Übergangsverlauf eine Bedeutungszunahme institutioneller Akteure und eine Bedeutungsabnahme der in der frühen Berufsorientierungsphase sehr präsenten Personen des sozialen Nahraums diagnostizieren.

Mit dem Gewinn an Übergangserfahrung konkretisiert sich das berufliche Selbstkonzept und bewirkt einen kritischeren und reflektierteren Umgang mit externen Vorschlägen sowie proaktivere Strategien. Dies korrespondiert mit den Befunden von Winkler Metzge und Steinhausen (2002), dass problemweises Verhalten mit zunehmendem Alter abnimmt. So wird in den Interviews der zweiten und insbesondere der dritten Erhebungswelle ein gewachsenes Bewusstsein für die Selbstverantwortlichkeit im Übergangsprozess, für die eigene Handlungsfähigkeit und -mächtigkeit deutlich:

„Deswegen dachte ich halt immer, ich werde es nicht schaffen eigentlich. Was ich mir vornehme. [...] Aber ich sehe, ich kann's, deswegen wird das schon [...] Weil ich mache das ja für mich und für niemanden sonst. Und das ist mir mittlerweile auch klar geworden. Wenn ich es schaffen sollte, schaffe ich es, wenn nicht, dann ist es halt meine eigene Schuld.“ (2171_3_917-925; MH. 1.G.)

Gleichzeitig artikulieren die Jugendlichen im Untersuchungsverlauf gegenüber der Familie ein wachsendes Streben nach Handlungs- und Entscheidungsautonomie und den Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit:

„Also meine Eltern wollten, dass ich Abitur mache, deswegen war ich ja auf dem Gymnasium. Aber ich wollte halt mein eigenes Geld verdienen! Ich hab mir jetzt auch schon voll viel finanziert von meinem Ausbildungsgeld. Mein Auto zum Beispiel, meinen Führerschein. Sonst hätte ich das nicht machen können halt, wenn ich auf Abitur gegangen wäre.“ (3043_1_191; k. MH)

5.3 Einbindung von Eltern: Übergänge als Verhandlungsgegenstand

Zahlreiche Studien belegen, dass Eltern Hauptansprechpartner bei der Bearbeitung beruflicher Fragen sind (u.a. Beinke 2002; Braun et al. 2006; Puhmann 2005; Tillmann et al. 2014: 71). Gleichzeitig definiert die Familienzugehörigkeit die soziale und ethnische Herkunft. An dieser Stelle soll daher ein vertiefter Blick auf die Rezeption und Verarbeitung elterlicher Unterstützung durch Jugendliche geworfen werden. Damit wird es auch möglich, dem bezüglich unterschiedlicher Herkunftsgruppen vergleichenden Charakter der Studie stärker Rechnung zu tragen.

Bei der Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern handelt es sich um eine unkündbare, gegebene biologische Verbindung (Berger/Fend 2005: 9). In den allermeisten Fällen unseres Samples ist diese Beziehung zumindest zu einem Elternteil durch eine enge emotionale Bindung und ein stabiles Vertrauensverhältnis gekennzeichnet. Eltern sind für sie erste Ansprechpartner bei beruflichen Überlegungen. Diese Präferenz erscheint vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Attribute (*Vertrauen, Verfügbarkeit, Kompetenz*) nachvollziehbar: Eltern werden von Jugendlichen überwiegend als vertraute und vertrauenswürdige Personen erlebt. Sie sind Teil des innersten sozialen Nahraums jugendlicher Lebenswelten. Sie haben einen berufsbiografischen Erfahrungs-

vorsprung. Im Kontext von Übergangsaufgaben beschreiben Jugendliche ihre Eltern und andere Familienangehörige als wertvolle, unverzichtbare Ressource und binden sie entsprechend intensiv für zahlreiche Aufgaben ein. Folgende Unterstützungsfunktionen von Eltern konnten, teilweise analog zu anderen Arbeiten (Gaupp 2013: 73ff.; Kracke/Noack 2005), herausgearbeitet werden:

- *Berufliche Orientierung begleiten:* Eltern wirken mit ihren Berufsbiografien für ihre Kinder als positive (im Sinne von beruflichen Vorbildern) oder negative (im Sinne der Abwahl elterlicher Wege) Referenzfiguren. Sie regen Selbstreflexionen zu berufsrelevanten Fähigkeiten und Wünschen an und leisten auf der Basis ihrer eigenen biografischen Erfahrungen berufliche Beratung. Gleichzeitig haben sie mehr oder weniger konkrete eigene Erwartungen an den beruflichen Weg ihrer Kinder (siehe Kapitel 6), teilweise werden sie sogar zu Lenkern in deren Berufsfindungsprozessen.
- *Zugänge öffnen:* Eltern sind in unterschiedliche Weise in Netzwerke und Zusammenhänge eingebunden, die für Jugendliche Türen zu möglichen Arbeitgebern öffnen – für Praktika, Ausbildungsstellen und Gelegenheitsjobs – und damit den Einstieg in gelernte, aber auch ungelernte Arbeit ebnen helfen. Teilweise fungieren Eltern auch selbst als Arbeitgeber.
- *Emotionalen Rückhalt geben:* Diese Unterstützungsform hat angesichts hoher Unsicherheiten und Anforderungen heutiger Übergänge einen immensen Stellenwert bei allen Jugendlichen (siehe auch Menz 2009; Puhlmann 2005). Die interviewten Jugendlichen berichten, dass ihre Eltern zu ihnen stehen, sie bestärken und stetes Vertrauen in ihre Fähigkeiten zeigen. Insbesondere bei der Bewältigung von Herausforderungen (wie Misserfolgen in der Bewerbungsphase, Krisen und Abbrüchen sowie Konflikten in Schule und Ausbildung) wird der elterliche Rückhalt als existenziell beschrieben.
- *Finanzielle und organisatorische Unterstützung leisten:* Die Absicherung der Kosten des täglichen Lebens durch die Eltern ist für alle Jugendlichen des Samples relevant. Darüber hinaus übernehmen Eltern teilweise übergangsbezogene Ausgaben wie Nachhilfe und erfüllen jugendspezifische Konsumbedürfnisse (Führerschein, Auto, Urlaub). Organisatorische Unterstützung umfasst beispielsweise Fahrdienste und die Begleitung zu Terminen.
- *Bewerbungsaktivitäten begleiten:* Jugendliche binden Eltern beispielsweise bei der Stellensuche, beim Erstellen von Bewerbungsunterlagen und beim Erstkontakt zu potenziellen Arbeitgebern ein.
- *Bei schulischen Aufgaben helfen:* Jugendliche wenden sich an Eltern, wenn sie Unterstützung beim Lernen oder Beratung bei schulbezogenen Entscheidungen benötigen. Eltern fungieren außerdem als Interessenvertreter der Jugendlichen gegenüber schulischen Professionellen.

Eltern sind jedoch im Übergangsprozess nicht nur Ermöglicher, sondern können auch eine Barrierefunktion für Übergänge einnehmen. Einerseits geschieht das direkt, wenn beispielsweise Eltern Jugendliche an der Umsetzung eigener Pläne hindern und eigene Aspirationen durchsetzen; oder wenn sie „bequeme“ Optionen (wie das ungelernte Arbeiten im Familienbetrieb) aufzeigen und so die Entscheidung für einen qualifizierten, aufwändigeren Weg erschweren.

Indirekt werden Wege durch Eltern blockiert, wenn familiäre Problematiken die Bewältigung übergangsbezogener Aufgaben behindern. Jugendliche berichten von innerfamiliären Konflikten, von Krankheit oder Tod von Angehörigen, aber auch von überhöhtem Leistungsdruck oder mangelnder innerfamiliärer Bestärkung. Dabei gibt es keine Trennschärfe zwischen unterstützender und blockierender Funktion. So können positive, enge Familienbeziehungen eine hohe räumliche Bindekraft entfalten und damit die berufliche Mobilitätsbereitschaft einschränken, während sie gleichzeitig den notwendigen Rückhalt für die Bewältigung übergangsbezogener Schwierigkeiten liefern.

Nahezu alle befragten Jugendlichen, ob Einheimische oder solche der ersten und zweiten Zuwanderergeneration, nutzen elterliche Unterstützung breitflächig in vielen der genannten Felder, aber mit unterschiedlichen Akzentsetzungen. Das soll exemplarisch an den ersten vier Unterstützungsfeldern dargestellt werden.

Elterliche Orientierungshilfen erleben die einheimischen Jugendlichen als konkreter, realistischer und stärker anschlussfähig für die eigene Berufsweplanung. Entsprechend nutzen sie ihre Mütter und Väter häufiger als positive Referenzfiguren:

„Und da wusste ich noch nicht so wirklich, was ich machen soll, und dann dadurch dass meine Mutter halt im Krankenhaus arbeitet, hat die halt diesen Beruf gekannt [...], und hat sie mir dann halt einfach mal vorgeschlagen, weil, ja, weil da halt auch viele junge Leute arbeiten und so, und so viel Technisches das ist und so, und dadurch hat sie auch gedacht, das finde ich sehr interessant.“ (2519_2_75; k.MH)

In unserem Sample sind auch migrantische Jugendliche mit einem deutschstämmigen Elternteil vertreten. Diese Jugendlichen reflektieren ähnliche Wertbarkeitspotenziale der Familie wie autochthone Jugendliche. Der entsprechende Elternteil ist dann oft der primäre innerfamiliäre Ansprechpartner für berufliche Fragen. Im folgenden Fall berichtet ein junger Mann mit türkischen Wurzeln von der intensiven, gezielten Begleitung seiner Wege durch den deutschen Stiefvater:

„Das ist halt was Neues gewesen, durch ihn, dass man so eine Unterstützung hatte hinter einem! Weil meine Mutter selbst ist ja auch Türkin, aber auch leicht eingedeutscht. Und ihr [...] fehlt die Erfahrung, und da kann sie halt mir nicht viel helfen, weil sie selbst nicht weiß, was richtig ist und was nicht! Sie hat zwar auch immer gesagt: ‚Mach dein Abitur!‘, aber was dann kommt, weiß sie auch nicht. Und mein Vater hat so genaue Vorstellungen!“ (2469_1_91; MH 2.G., Türkei)

Migrantische Jugendliche setzen sich intensiv mit elterlichen Berufsbiografien auseinander und bringen ihnen große Wertschätzung entgegen, allerdings nehmen sie diese als vergleichsweise weniger relevant für eigene berufliche Vorstellungen wahr. Hier lässt sich ein Zusammenhang mit den schlechteren beruflichen Positionierungen und zugewanderungsbedingten berufsbiografischen Brüchen von Migranteltern vermuten.

Bei der Unterstützung der Berufsorientierung kommt die häufig mangelnde Erfahrung migrantischer Eltern mit dem deutschen (Aus-)bildungs- und Arbeitssystem zum Tragen:

„Zum Beispiel ich merke das jetzt, wenn Mama sagt: ‚Du schaffst das, das ist nicht so schwer!‘ Die weiß es ja nicht, dass es schwer ist, weil die ist ja nicht durchgegangen!“ (3098_1_93; MH 1.G., aus Serbien Montenegro zugewandert)

Auf dieses begrenzte Systemwissen führen Jugendliche es auch zurück, dass ihre Eltern häufig eher vage berufliche Wünsche für sie haben, die sich auf den beruflichen Status und gesellschaftliches Prestige (saubere, anständige Berufe) beziehen. Entsprechend unspezifisch bleiben ihre Hilfsangebote. Das gilt noch einmal verstärkt für Jugendliche der ersten Zuwanderergeneration, wie das Beispiel einer jungen Frau aus Indien zeigt:

„Also die haben gar nichts gemeint, also die finden das gut, dass ich diese Richtung gewählt habe. Weil das ist ja, die haben gemeint: ‘Ja, wir werden alles für dich machen, wenn du irgendwas brauchst, also Nachhilfe oder irgendwas.’ [...] Also die sind mit mir, weil die wollen das, wenn ich irgendwann mal Probleme habe, dann kann ich zu meinen Eltern gehen, die sind dabei, also die werden mir helfen. Und also, das ist ja auch mein Leben.“ (2779_1_88; MH 1.G., Indien)

So wie diese junge Frau betonen einige, dass ihnen eine ungerichtete Unterstützungshaltung der Eltern Handlungsspielräume eröffnet und die ihnen zukommende Entscheidungsmacht verleiht. Das ist auch bei Mourad, der in Kapitel 9 näher vorgestellt wird, der Fall. Seine Eltern überlassen ihm die Berufswahl und signalisieren für jeden gewählten Bereich ihre volle Unterstützung:

„Also die haben mir gesagt: ‘Mach das, was du für richtig hältst’. Also die standen eigentlich auch immer hinter meinem Rücken so. Die wollten eigentlich, dass ich eine eigene Meinung mitbringe, sie haben gesagt: ‘Das, was du machst, was du für richtig hältst, mach das einfach, wir stehen da hinter dir.’“ (2476_3_55; MH 1.G., Marokko)

Die unspezifischen Aspirationen migrantischer Eltern werden aber auch kritisch reflektiert. So konstatieren manche Jugendlichen den Wunsch nach starken Vorschlägen, die die eigene Berufsorientierung klarer lenken. Der Fall eines jungen Mannes mit marokkanischen Eltern zeigt, dass bei der beruflichen Entscheidungsfindung die Bewertung von elterlichem Gewährenlassen versus Anleiten differenziert nach der Ebene der individuellen Wahrnehmung/Wertstellung von Handlungsmächtigkeit und der tatsächlich genutzten Spielräume zu betrachten ist.

Einerseits stellt dieser junge Mann gegenüber den Eltern in den Interviews wiederholt seine Entscheidungsautonomie heraus:

„Meine Eltern setzen mir jetzt nicht den Druck oder das Ziel und sagen: ‘Du musst das und das und das machen.’ Ich hatte schon immer freien Lauf in meinem Leben, und das, was ich gemacht hab, war halt richtig.“ (3048_1_69)

„Also meine Eltern sagen halt immer, ich soll das machen, was mich glücklich macht. Weil die haben, die sagen zu uns: ‘Wir können uns nicht in die Lage reinversetzen, in der ihr seid. Wir können jetzt nicht sagen, okay, arbeite nicht im Büro, das ist nicht gut für dich, wenn wir selbst nie im Büro gearbeitet haben.’ Sie sagen immer: ‘Macht, versucht das Bestmögliche für euch zu erzielen, wo ihr euch wirklich glücklich fühlt.’“ (3048_3_201)

Gleichzeitig gibt er seine Pläne des weiterführenden Schulbesuchs auf, als er die Gelegenheit zu einer Ausbildung bekommt und folgt damit dem Drängen seiner Mutter:

„Also meine Mutter hat halt immer gesagt, ein Bürojob ist immer ein sauberer Job und alles. Und hat halt immer gesagt: ‘Ich würde mich an deiner Stelle wirklich da festklammern und sagen, okay, für die Zukunft ist es was für dich.’“ (3048_3_199)

Zur Kompensation eingeschränkter elterlicher Orientierungsmöglichkeiten greifen Jugendliche verstärkt auf externe Berater wie Institutionen und Peers zurück. So antwortet ein junger Mann aus dem Kosovo auf die Frage, ob ihn die Familie unterstützen konnte:

„Naja, nicht so. Ich habe mich selber unterstützt. Habe, war beim Arbeitsamt, habe Termin [...] gemacht. Ich weiß ich brauch unbedingt Hilfe, ich weiß nicht was ich machen soll, die ganze Zeit zu Hause rumzuhocken bringt mir nichts.“ (2732_1_184; MH 1.G.)

Wie dieser junge Mann sehen sich migrantische Jugendliche oft zu höheren kompensatorischen Eigenleistungen (beispielsweise im Bereich der Informationssuche) verpflichtet. Gleichzeitig offenbaren die Erzählungen ein beachtliches innerfamiliales Kompensationspotenzial im Bereich der beruflichen Orientierung. So greifen die Jugendlichen intensiv auf die Erfahrungen älterer, übergangserfahrener Geschwister (und anderer gleichaltriger Familienmitglieder wie Cousins und Cousinen) zurück. Deren berufliche Wege helfen ihnen, eigene Perspektiven zu antizipieren und berufliche Möglichkeiten in Form von „stellvertretendem Lernen“ auszuloten (Schittenhelm 2005: 178). Dabei können die beobachteten Wege entweder als negative „Vergleichshorizonte“ (ebd.) genutzt werden (Nichtbeschreiten dieser Wege) oder als positives Modell zu einer Nachahmung führen, wie bei Mourad (siehe auch die Fallanalyse in Kapitel 9):

„Meine Schwester hat auch, beim L. hat die [Schwester, T.S.] mal eine Ausbildung gemacht [...] hab ich gesagt; Ja, ok, Einzelhandelskaufmann, wie ist das? Hat sie gesagt: Ja, ein bisschen anstrengend, guck es dir halt mal selbst an.' [...] Hab ich [...] einfach zufällig mal nachgefragt, ja, wurde direkt angenommen.“ (2476_1_17; MH 1.G., marokkanische Herkunft)

Diesen Geschwistern wird auf der Basis einer Ähnlichkeitsunterstellung eine berufliche Vorbildfunktion zugeschrieben. Jugendliche, die sich an Geschwistern orientieren, referieren häufig auf große Übereinstimmungen bei Interessen.

„Also – ich hab auch gesehen, dass es ihr halt so gefallen hat und dass sie halt äh – einfach Spaß an der Sache hatte. Und da meine Schwester und ich uns sehr ähneln, hab ich mir halt so auch so draus gezogen, dass ich mir denke, okay gut, ich würde auch daran Spaß haben, mir würde es auch dabei gut gehen.“ (2380_1_73; MH 2.G., Türkei)

Auch die ausgeprägte soziale Aufstiegsorientierung von Eltern, die sich in hohen Bildungsaspirationen für ihre Kinder niederschlägt, kann als Ressource gewertet werden. „In der Migranten-Population deutlich stärker ausgeprägt als in der autochthonen deutschen Bevölkerung ist die Bereitschaft zur Leistung und der Wille zum gesellschaftlichen Aufstieg“ (Wippermann/Flaig 2009: 11, siehe auch Kapitel 6). Dieser Wille resultiert in einer enormen Investitions- und Unterstützungsbereitschaft (Mey 2009: 9). Die qualitativen Analysen bestätigen die dahingehenden zahlreichen Befunde.

Die Begleitung der beruflichen Orientierung durch Eltern hat bei allen Jugendlichen immer auch Verhandlungscharakter. Jugendliche sehen sich mit elterlichen Erwartungen konfrontiert und müssen sich ihnen gegenüber vor dem Hintergrund eigener Wünsche positionieren (ausführlicher zum Umgang migrantischer Jugendlicher mit elterlichen Bildungsaspirationen siehe Kapitel 6). Die Interviews dokumentieren ein ausgeprägtes Streben nach Handlungs- und Entscheidungsautonomie. Gleichzeitig bestätigen sie den quantitativen

Befund, dass junge Migrantinnen und Migranten sich elterlichen Aspirationen vergleichsweise stärker verpflichtet fühlen (vgl. Gaupp et al. 2008). Sie bemühen sich um eine Harmonisierung unterschiedlicher Aspirationen:

„Man kann ja nicht alles nehmen, was die Eltern sagen. Da sind vielleicht ein paar Punkte, die mir selber jetzt nicht gefallen, und dann sag ich: Ja warum weshalb? Das gefällt mir nicht.“ Dann komme ich schon auf den gemeinsamen Nenner. Aber ich unterhalte mich schon mit meinen Eltern.“ (2342_3_245; MH 1.G.; marokkanische Herkunft).

In den qualitativen Aussagen ist diese Haltung mit ausgeprägten intergenerationalen Respekts- und Dankbarkeitsbezeugungen verknüpft, wie die folgenden Narrationen zeigen:

„Die haben so viel in uns investiert, die haben uns so viel Gutes getan. Die haben äh - die haben uns so unterstützt, mit allem, finanziell, psychisch wie auch sonstiges, und dann denk ich mir, hier, okay, dann kriegt ihr auch was zurück.“ (2380_1_323; MH 2.G., türkischer Migrationshintergrund)

„Ich hab einen sehr großen Respekt vor meinen Eltern, also ich bin mit Respekt aufgewachsen. Also ich höre eigentlich immer auf meine Eltern, auch jetzt. Die meisten sagen: Ich bin 18, ich höre jetzt nicht mehr auf meine Eltern, was haben die mir denn zu sagen?“ Aber bei mir ist es das A und O. Egal wie alt ich bin. Respekt ist immer gegeben.“ (2342_3_243; MH 1.G., marokkanische Herkunft)

Damit verbunden ist teilweise auch der Wunsch, durch den eigenen beruflichen Erfolg Wanderungsnachteile der Eltern (beispielsweise migrationsbedingte berufliche Statusverluste, biografische Brüche, nicht realisierte Bildungspläne) intergenerationell zu kompensieren.

„Für meine Eltern ist Bildung sehr wichtig. Weil – meine Mutter, die ist in einem Internat aufgewachsen [...] Und das war halt nicht so eine äh – gute Bildung, was sie da bekommen haben. Mein Vater, der hat auch nicht so eine gute Bildung bekommen. Und demnach halt haben die sich gedacht: Hey, was wir nicht bekommen haben, sollt ihr auf jeden Fall bekommen.“ (2380_1_113; MH 2.G., türkischer Migrationshintergrund)

„Und meine Eltern wünschen mir auch, dass, die wollen, dass ich was erreiche! Und ich will, das ist ihr Traum, und ich will das wahr machen! Von meinen Eltern. Ich will, dass am Ende ich was Gutes habe, damit meine Eltern, damit ich einmal in meinem Leben meinen Eltern richtig Freude machen kann! Ich will so ein richtiges Beruf tun, also was erreichen.“ (2779_2_323; MH 1.G., aus Indien zugewandert)

Bei der innerfamiliären Verhandlung von Übergangswegen kommen auch kulturell geprägte Bildungsvorstellungen und Normsetzungen von Eltern zum Tragen. Dabei lassen sich Differenzierungen nach Geschlecht und Kulturkreis feststellen, wie sich an der Situation junger Frauen aus muslimischem Elternhaus offenbart. So gibt es Migrantinnen, die aufgrund des elterlichen Verbots eines vorehelichen Auszugs den gewünschten Bildungsweg nicht realisieren konnten, wie eine aus Afrika stammende junge Frau:

„Meine Eltern sind so streng, die wollen mich nicht aus-... Nee. [...] Erst mal heiraten, dann raus [lacht]. Ansonsten nicht. [...] Ich würde gerne jetzt ausziehen, aber wenn die mir nicht erlauben [lacht], dann bleib ich noch zu Hause.“ (2176_3_73-81; MH 1.G.)

Diese Jugendliche fügt sich den elterlichen Restriktionen. Gleichzeitig ist sie bemüht, sich eigene Handlungsspielräume so weit wie möglich zu erhalten, indem sie ein Ausweichstudium in einer näheren Stadt absolviert, wofür sie sehr lange und teure tägliche Fahrtzeiten in Kauf nimmt.

Bei anderen wiederum sind elterliche Aspirationen durch eine Abgrenzung von eben solchen Einschränkungen definiert. In diesen Fällen verweisen Eltern auf traditionell geprägte Biografien etwa der Mutter als negative berufliche Gegenhorizonte und visieren eine auf berufliche und finanzielle Unabhängigkeit ausgerichtete Laufbahn ihrer Töchter an. Für junge Migrantinnen kann die empfundene Unvereinbarkeit kulturell tradierter familienzentrierter Zukunftsszenarien mit stärker berufsorientierten Lebensentwürfen eine konsistente berufliche Planung erschweren. Im Fall der aus Indien stammenden Sita ergibt sich daraus ein nicht auflösbares Planungs- und Entscheidungsdilemma, das sie durch den Verweis auf das „Schicksal“ als höhere Entscheidungsinstanz zu bewältigen versucht:

„Also ich wollte erst mal auf meinen Beinen stehen, und dann möchte ich heiraten, aber die suchen ja jetzt schon [lacht]. Das ist zu früh für mich, find ich. [...] Aber wenn dann der Richtige kommt, dann, ja, ich werde dann schon heiraten. Ja. Ich hab keine Eile [lacht]. [...] Weil ich kann dann auch mich auf mein Studium konzentrieren; wenn man verheiratet ist, dann kann man sich nicht auf sein Studium konzentrieren. Deshalb ist besser. Na ja, was im Schicksal geschehen wird, so wirds mir auch passieren.“ (2779_3_207-211)

Viele junge Migrantinnen und Migranten schwanken bei einschränkender elterlicher Normsetzung zwischen Akzeptanz und Widerstand. In all diesen Fällen wird ein großer Wunsch nach mehr Entscheidungsfreiheit deutlich, der sich auf der Handlungsebene allerdings nur teilweise niederschlägt. Insgesamt offenbaren die Interviews auf Seiten der Jugendlichen und teilweise auch ihrer Familienmitglieder deutliche Emanzipationstendenzen von Rollenbildern, die Frauen beruflich benachteiligen oder ausgrenzen.

Eine weitere Herausforderung ergibt sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund, wenn zwischen elterlichen Aspirationen und der tatsächlich gewährten Hilfe Inkonsistenzen auftreten. Das ist beispielsweise der Fall, wenn Eltern auf höchstmögliche schulische Abschlüsse drängen und gleichzeitig eine Tätigkeit im Familienbetrieb anbieten, die diesen Abschluss nicht erfordert. So erlebt es die türkischstämmige Esra:

„Da hat meine Mutter mich auch schon gefragt gehabt [...] mach eine Ausbildung bei uns, dann ist es ein Familienbetrieb, dann würde ich dir auch mehr als einer normalen Friseurin geben. [Wobei, T.S.] ich halt wieder den Gedanken habe: Hey, du hast ja schon Real gemacht. Ich will nicht Friseurin werden [lacht]! Weil Friseurin – ist halt was, da braucht man halt keinen Real, da reicht auch ein Haupt aus.“ (2380_1_133)

Bei der Suche nach Praktikums- und Ausbildungsplätzen sowie Arbeitsgelegenheiten nutzen migrantische Jugendliche insgesamt ein breiteres Familiennetzwerk als einheimische Jugendliche, bei denen die Kernfamilie der dominante familiäre Referenzrahmen ist. Bezüglich der Funktion von Eltern (und anderen Familienmitgliedern) als Türöffner ist allerdings zu differenzieren, welche Zugänge geöffnet werden. Anhand der tatsächlichen Einmündungen in Stationen lässt sich zeigen, dass die Netzwerke einheimischer Eltern am Ertragreichsten sind, insbesondere was den Zugang zu Praktikumsplätzen und Ausbil-

dungsmöglichkeiten betrifft. So hat der im Folgenden zitierte Jugendliche seinen Ausbildungsplatz über das dichte regionale Netzwerk seines Vaters gefunden:

„Kennst ja auch die Leute. Vom ehemaligen Fußballverein, wo ich gespielt hab, und durch meinen Vater – kennt man die ganzen Leute da. Und der Chef von [Name der Firma, T.S.] kennt mich auch schon, seit ich ein kleiner Stöpsel bin.“
(3045_1_17; k. MH)

Jugendliche der zweiten Zuwanderergeneration finden über Familiennetze vor allem Gelegenheitsjobs und Praktika, der Zugang zu Ausbildung wird nur in Ausnahmefällen über die Eltern vermittelt. Am schwächsten profitieren Jugendliche mit eigener Zuwanderungsgeschichte von den familialen Netzwerken. Hier zeigen sich Hinweise auf die Wirkung der intergenerationell mit wachsendem Abstand vom Migrationszeitpunkt zunehmenden Akkumulation von Kapitalien (beispielsweise dem eigenen Systemwissen der Jugendlichen und dem Berufsstatus der Eltern). Die Nutzbarmachung elterlicher Netzwerke durch Jugendliche stellt sich hier, obwohl vordergründig an die Migrationsgeneration gebunden, vor allem als Frage der sozialen bzw. beruflichen Positionierung der Eltern und der über sie erreichbaren Netzwerke dar.

Aus Handlungsperspektive ist interessant, dass die Jugendlichen, ungeachtet der beschriebenen sehr verschiedenen Effektivität familialer Netzwerke, sehr intensiv auf diese zurückgreifen, auch wenn der Erfolg dieser Strategie von ihnen zumindest retrospektiv durchaus ambivalent bewertet wird.

Finanzielle Unterstützung durch das Elternhaus wird von allen Jugendlichen als existenzielle Hilfe reflektiert, da sie sich überwiegend auch in der letzten Erhebungswelle – und damit teilweise fünf Jahre nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule – noch in Bildungswegen befanden, die ihnen keine finanzielle Unabhängigkeit ermöglichten. Die meisten Teilnehmenden wohnten zu diesem Zeitpunkt noch bei den Eltern. Geld wird im Zusammenhang mit Familie von den jungen Migrantinnen und Migranten unseres Samples stärker und differenzierter thematisiert als von den deutschen Jugendlichen. Ihre Narrationen dokumentieren eine enorme elterliche Investitionsbereitschaft von Zeit und Geld in den sozialen Aufstieg ihrer Kinder:

„Also unsere Eltern unterstützen uns in jeglicher Hinsicht und versuchen uns überall zu pushen und sind halt immer für uns da, haben immer für uns ein offenes Ohr. Und da ging uns nichts, wir mussten halt nichts zu Hause abgeben, weder müssen wir irgendwas einkaufen, weder müssen wir Miete zahlen oder irgendwie anderes. Und versuchen, uns halt wirklich, verzichten praktisch auf deren Bedürfnisse und versuchen, uns wirklich alles zu erfüllen und für uns halt da zu sein. Und für uns war das relativ wichtig, wirklich mal einen Teil zurückzugeben und zu sagen: Danke schön.“
(3048_3_193; MH 2.G., Marokko)

Im vergleichsweise knapperen Familienetat werden Bildungsausgaben für die Kinder in den überwiegenden Fällen als Priorität behandelt. Gleichzeitig sind die migrantischen Jugendlichen in einem stärker reziproken innerfamilialen Unterstützungsgefüge nicht nur Empfänger finanzieller Hilfen, sondern tragen häufig selbst mit ihrem Einkommen aus der Ausbildung oder dem Nebenjob zum Familieneinkommen bei:

„Das, was ich vom Fußball verdiene, das gebe ich meistens meinen kleinen Schwestern oder meinen Eltern – einfach so. Und das Geld von der Ausbildung, das gebe ich

dann aus.“ (2695_2_245; MH 2.G., marokkanische Herkunft)

„Also wenn es möglich ist, dann teile ich mit meinen Geschwistern; sie fragen mich auch oft um finanzielle Unterstützung, weil mein Vater ist jetzt, der ist jetzt arbeitslos geworden, und der muss jetzt auch Arbeit finden, mit seinem Arbeitslosengeld kann er auch nicht alles bezahlen. Bis er einen neuen Job sucht, also gebe ich dann meinen Geschwistern, also meiner großen Schwester und meinem kleinen Bruder gebe ich dann auch Taschengeld. Also mir macht das nichts. Meine Mutter ist Frührentnerin, also die bekommt auch nicht sehr viel.“ (2718_2_157; MH 2.G.; türkischer Migrationshintergrund)

Finanzielle Themen dokumentierten sich in den Interviews oft als ein komplexes Verhandlungsset unterschiedlicher Interessen. Elterliche finanzielle Unterstützung wird von Jugendlichen sehr kontrovers diskutiert und erfüllt aus ihrer Sicht gleichzeitig Funktionen der Durchsetzung elterlicher Bildungsvorstellungen und der Regulation von (Un-)Abhängigkeit. So wird der Rückgriff auf finanzielle Hilfen häufig bewusst im Sinne der Bewahrung eigener Entscheidungsspielräume eingeschränkt. Folgende Zitate verdeutlichen dies:

„Aber wenn ich kündige, krieg ich kein Arbeitslosengeld. Das heißt, ich sitze meinen Eltern auf der Tasche! Das heißt, ich muss mit denen wieder sprechen! [...] Und ich bin nicht so einer, dass ich nach Hause gehen kann und sagen kann: ‘So, und jetzt müsst ihr mich wieder durchfüttern!’ Nach zwei Jahren Arbeit. Das ist eine Umstellung auf jeden Fall! Jetzt gebe ich Geld zu Hause ab! Jetzt krieg ich kein Taschengeld mehr, jetzt gebe ich!“ (2562_2_127; MH 2.G.; italienische Mutter)

„Ich würde es mir lieber selber erarbeiten, das Geld, um das dann selber zu machen... Weil das kommt, das klingt zwar jetzt nicht so gut, aber hinterher würden sie es mir dann vorhalten. Und deshalb würde ich es mir dann schon lieber selber erarbeiten, dass ich mir das dann selber, den Traum, sag ich mal so, erfüllen kann, ins Ausland zu gehen und so was halt zu machen. Und, ja, ich bin halt nicht so jemand, der sagt, ich möchte auf jemanden angewiesen sein.“ (3093_2_215, italienischer Migrationshintergrund)

Der emotionale Rückhalt in der Familie ist ein großes Thema für Jugendliche, die sich ungeachtet ihrer Herkunft mit gestiegenen Anforderungen und Unsicherheiten, die mit heutigen Übergängen einhergehen (Furlong/Cartmel 1997), auseinandersetzen müssen. Sie schreiben dem Familiennetz elementare Bedeutung bei der Bewältigung von Übergangsschwierigkeiten zu. Im Bereich des emotionalen Rückhalts liegt der Schwerpunkt der von den migrantischen Jugendlichen reflektierten elterlichen Unterstützung.

„Das waren wirklich meine Eltern, die mich jeden Tag aufs Neue motiviert haben. Was zu suchen, mich zu bewerben. Ich war, ich hatte gar keine Lust mehr gehabt. Das war, mir war dann irgendwann mal alles egal, und – bis meine Eltern mir halt jedes Mal aufs Neue gesagt haben: ‘Mach was. Versuch das.’ Und grad mein Vater, mit dem ich handwerklich sehr oft was mache, meinte halt zu mir: ‘Ja, wie wäre es damit? Versuch es damit.’ Und wie gesagt, die haben, das war der Grund, warum ich dann nicht aufgegeben hab.“ (2695_2_169; MH 2.G., Marokko)

Während die inhaltliche Unterstützung von Eltern aufgrund eingeschränkter Systemwissens oft als unzureichend erfahren wird, sind sie oft diejenigen, „die ihre Kinder bei erfahrenen Rückschlägen zum Beispiel bei der Lehrstelle immer wieder ermutigen“ (Mey 2009: 10).

Die migrantischen Jugendlichen unseres Samples betonen den Familienzusammenhalt besonders stark. Vergleichbar zu finanzieller Unterstützung findet sich auch hier das Prinzip der Reziprozität: Junge Migrantinnen und Migranten signalisieren eine hohe Dankbarkeit, verbunden mit dem Wunsch, die empfangene Hilfe zurückzugeben.

Familiale Unterstützung ist für alle Jugendlichen im gesamten Übergangsgeschehen eine gewichtige Konstante, die, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auch in Konfliktfällen mit einzelnen familialen Akteuren zumindest über ein Familienmitglied aufrecht erhalten bleibt. Dynamiken zeigen sich über die einzelnen Wellen hinweg wie bereits beschrieben hinsichtlich der Intensität und Reflexivität der Inanspruchnahme elterlicher Unterstützung, aber auch hinsichtlich der Bindekraft an elterliche Aspirationen (siehe Folgekapitel). Die Entwicklung nachhaltiger berufsbiografischer Ziele findet zum Großteil nach der Schule bei ersten beruflichen Erfahrungen statt. Entscheidungen werden gerade zu Beginn stark unter Rückgriff auf die kompetent wahrgenommenen Akteure, vor allem Eltern und Institutionen vorgenommen.

6 Bildungswege und kultureller Kapitalienhintergrund

Franciska Mahl

Eine zentrale Fragestellung des Forschungsprojekts bezog sich auf die Einbettung von Bildungsverläufen in die kulturelle Kapitalienausstattung im Herkunftskontext junger Migrantinnen und Migranten.⁷

Migrantenfamilien sind im besonderen Maße von einer Entwertung ihres im Herkunftsland erworbenen institutionalisierten kulturellen Kapitals (z.B. Bildungsabschlüsse und -zertifikate) betroffen (Nauck 2011: 77). Sie verfügen seltener über aufnahmelandsspezifisches kulturelles Kapital in Form von hohen Bildungs- und Berufsabschlüssen sowie über objektiviertes Kulturkapital und sind deshalb gefordert, im Ankunftsland neue Ressourcen zu generieren oder vorhandene Ressourcen zu transformieren (Tepecik 2013: 75). Die Akkumulation von kulturellem Kapital erfolgt in der familiären Erziehung (Bourdieu 1983: 186). Eltern geben ihr kulturelles Kapital demnach nicht direkt an die Kinder weiter, sondern in Form von kulturellen Praktiken. Wie genau jedoch die intergenerationale Transmission von Bildungschancen in Migrantenfamilien erfolgt, ist noch weitgehend ungeklärt. Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erhobenen Interviews mit jungen Migrantinnen und Migranten sowie deren Eltern ermöglichten dazu multiperspektivische Einblicke.

Die spezifischen kulturellen Kapitalien, über die Jugendliche und ihre Familien für die Bewältigung des Übergangs Schule – Berufsausbildung verfügen, unterscheiden sich in der betrachteten Untersuchungsgruppe von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nach Art und Umfang. Einige Interviewte nutzen bei den anstehenden Anforderungen im Übergang familiäre Kapitalien, die mit einer erfolgreichen beruflichen Integration und einem höheren Bildungsniveau der Eltern verknüpft sind, wie z.B. das Vorhandensein eines beruflichen Netzwerkes, positive berufliche Vorbilder und eine stabile Erwerbsgrundlage. Eine erfolgreiche Schul- und Berufsbiografie der Eltern kann in diesen Familien darüber hinaus die schulische Begleitung und Unterstützung der Kinder unterstützen.

Diese kulturellen Kapitalien sind jedoch nicht allen Jugendlichen gleichermaßen zugänglich. Insbesondere Eltern, die keinen beruflichen Abschluss besitzen und deren Erwerbsbiografie im hohen Maße von Brüchen und Wechseln gekennzeichnet ist, können nur begrenzt notwendige Kapitalien wie verwertbare berufliche Kontakte bereitstellen. An diese Familien stellen sich besondere Anforderungen bei der Bewältigung des Übergangs ihrer Kinder nach der Schule, da sie fehlende Kapitalien ausgleichen müssen.

Die Rekonstruktionen anhand der Interviews zeigen, dass die vorhandenen kulturellen Kapitalien in der betrachteten Untersuchungsgruppe auch innerhalb der Familie variieren. So sind verschiedene Familienkonstellationen anzutreffen, bei denen z.B. nur ein Elternteil einen beruflichen Abschluss besitzt, während das andere Elternteil nach dem Schulbesuch keinen Übergang in eine reguläre

⁷ Siehe dazu die Darstellung des Kapitalansatzes nach Bourdieu als theoretischen Zugang in Abschnitt 2.2.

Ausbildung vollzogen hatte. Dabei unterscheiden sich die Bildungsbiografien zwischen der Generation der jungen Migrantinnen und Migranten sowie ihrer Elterngeneration teils deutlich. Demgegenüber kann bei Jugendlichen in Deutschland insgesamt eine vergleichsweise hohe Übereinstimmung ihres Aspirationsniveaus mit dem Bildungshintergrund der Eltern beobachtet werden (Solga/Dombrowski 2009).

Neben den institutionalisierten kulturellen Kapitalformen kommt dem inkorporierten Kapital eine bedeutende Rolle zu. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass gerade in Fällen, bei denen Kapital in Form von Bildungstiteln fehlt, eine Kompensation durch die intergenerationale Transmission von Bildungseinstellungen erfolgen kann. Zentral sind in diesem Zusammenhang elterliche Bildungsaspirationen, die sich an die nachfolgende Generation richten und begleitet sind von familialen Unterstützungsleistungen zur Umsetzung dieser Aspirationen. Eine weitere wichtige Kompensationsstrategie bei mangelnden kulturellen Ressourcen bilden Transformationsprozesse vorhandener Kapitalien, z.B. indem ökonomisches Kapital in kulturelles Kapital umgewandelt wird. Fehlt ein bildungsnaher Hintergrund der Eltern, so können auch Kapitalien weiterer Familienmitglieder, z.B. bildungserfolgreicher älterer Geschwister, eine wichtige Funktion einnehmen. Nicht zuletzt sind es die individuellen Handlungsstrategien der Jugendlichen im Übergang Schule – Berufsausbildung selbst, mit denen die Nachteile in der familialen Kapitalienausstattung ausgeglichen werden können, etwa durch aufstiegsorientierte berufliche Präferenzen und persönlicher Persistenz.

Für zugewanderte Familien sind die genannten Kompensationsmöglichkeiten besonders relevant, da diese – wie oben bereits angedeutet – einen gewissen Teil ihrer Schul- und Berufsbiografie nicht in Deutschland erworben haben und deshalb im geringeren Maße über im Aufnahmeland anerkannte Bildungstitel und damit verbundene Wissensbestände verfügen. Eltern mit Migrationshintergrund besitzen seltener als einheimische Eltern eine abgeschlossene Berufsausbildung und verfügen über ein geringeres schulisches Bildungsniveau (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 23; Hunkler 2010: 233). Insbesondere wenn die Eltern vorwiegend ungelernte Tätigkeiten im Ankunfts-kontext ausüben, müssen die Kinder laut Schittenhelm soziale Statusunterschiede in der Herkunftsfamilie überwinden und einen Bildungsaufstieg bewältigen, der im Verhältnis zu Einheimischen eine zusätzliche Anforderung im Übergang Schule – Berufsausbildung darstellt (2007: 64f.).

Im Folgenden wird deshalb der Fokus auf Jugendliche mit Migrationshintergrund gelegt, um der Frage nachzugehen, wie ein erfolgreicher Übergang nach der Schule auch unter der Bedingung begrenzter Kapitalien in der Herkunftsfamilie gelingen kann. Dazu werden verschiedene Strategien der Jugendlichen und ihrer Familien mit kompensatorischen Effekten betrachtet und mit Bedingungsgefügen kontrastiert, die eine erfolgreiche Kompensation eher verhindern.

6.1 Elterliche Bildungsaspirationen

Elterliche Bildungsaspirationen können ein zentraler Motor für die Bildungsentscheidungen von Jugendlichen sein. Sie kommen insbesondere dort zum Tragen, wo institutionell vorgesehene Weichenstellungen individuelle Entscheidungen über den weiteren Bildungsverlauf erfordern, etwa bei der Statuspassage Schule – Ausbildung, wenn die Entscheidung für einen weiterführenden

Schulbesuch oder die direkte Aufnahme einer beruflichen Ausbildung ansteht. Darüber hinaus werden elterliche Bildungsaspirationen während einer laufenden Bildungsphase relevant, wenn ein Abbruch bzw. Wechsel droht oder bereits erfolgt ist. Im vorliegenden Sample von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund werden elterliche Bildungsaspirationen insbesondere im Zusammenhang mit der Entscheidung für oder gegen den Erwerb höherer Schulabschlüsse thematisiert (Mahl et al. 2014: 92). Dies verdeutlicht, dass Übergangentscheidungen nach dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss mit Blick auf mögliche familiäre Statusveränderungen von hoher Relevanz für die Jugendlichen sind.

Ergebnisse des DJI-Übergangspanels (Gaupp et al. 2008: 17) sowie lokaler Schulabsolventenstudien (Mahl 2013: 16) haben gezeigt, dass sich junge Migranten bei beruflichen Entscheidungen stärker als Jugendliche deutscher Herkunft nach den Wunschvorstellungen ihrer Eltern richten. Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen gelten bei der Reproduktion von Bildungsungleichheiten als bedeutende Einflussgröße. Sie hängen dem Ansatz sekundärer Herkunftseffekte zufolge von der sozialen Herkunft ab (Boudon 1974; Kristen 1999). Bei einem niedrigen sozialen Status erscheint demnach ein sozialer Aufstieg als zu kostspielig und risikoreich, wobei deshalb in erster Linie angestrebt wird, einen sozialen Abstieg zu verhindern. Bei Migrantenfamilien ist dieser stratifizierende Einfluss sozialer Herkunft auf die Aspirationen nicht so stark ausgeprägt wie bei einheimischen Familien, obwohl sich die ersteren häufiger in niedrigen sozioökonomischen Positionen befinden. Sie wünschen sich häufiger höhere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder als Eltern ohne Migrationshintergrund bei vergleichbarer sozialer Herkunft (Becker 2010; Auernheimer 2010; Relikowski et al. 2012; King et al. 2011; Granato 2014; Barz et al. 2015).

Die hohen Bildungsaspirationen von Migranteneltern wurden häufig auf unrealistische Einschätzungen der Schulleistungen ihrer Kinder sowie auf mangelnde Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem zurückgeführt. So stellen Relikowski et al. (2012) fest, dass Eltern insbesondere dann hohe Bildungsaspirationen besitzen, wenn keines der Elternteile das deutsche Bildungssystem durchlaufen hat. In diesem Zusammenhang kann es aufgrund von geringerem schulbezogenen Kenntnisstand zur Überschätzung von Schulleistungen der Kinder kommen.

Seltener wurde Carnicer zufolge auf die Potenziale von hohen Bildungserwartungen in Migrantenfamilien hingewiesen (2012: 67). Eine Reihe von Studien der letzten Jahre konzentrierte sich deshalb auf die besonderen Bildungsressourcen von Migranten. So identifizierte Tepecik ein migrantenspezifisches Bildungskapital bei bildungserfolgreichen türkischstämmigen Personen, das im Zusammenhang mit den Migrationserfahrungen der Familien steht und sich förderlich auf den Bildungserfolg von Migrantenkindern auswirkt. Sie beschreibt dieses als kulturelles Kapital in inkorporierter Form, das positive Bildungseinstellungen und hohe Bildungsaspirationen der Familien umfasst. Diese aufstiegsorientierte Bildungseinstellung wird in Interaktionen und Transmissionsprozessen innerhalb der familiären Sozialisation vermittelt und äußert sich auf der Ebene von intergenerativen Bildungsaufträgen, als emotionale Stütze, schulischer Motivation und Unterstützung gegenüber den Kindern (Tepecik 2013: 75).

Die hohen Bildungsaspirationen zugewanderter Familien werden häufig als Ausdruck der Aufstiegswünsche der Eltern gedeutet, die durch den Migrations-

prozess angestrebt waren (Rosen 2013; Carnicer 2012; King et al. 2011). Rosen interpretiert die hohen Bildungsaspirationen in türkischen Familien als transgenerationale Delegationsaufträge der Elterngeneration an die Nachfolgegeneration, bildungserfolgreich zu sein, um den sozialen Status zu verbessern (2013: 160f.). Soremski zufolge stellt sich der berufliche Status der Eltern im Ankunftskontext aus der Perspektive der Nachfolgegeneration als normative Bezugsgröße für den Statusaufstieg dar, da dieser von den Eltern im Zusammenhang mit einer Aufstiegsorientierung formuliert wird (2010: 57). „Die Migrationserfahrung im Allgemeinen und der Statusverlust im Besonderen ist dann das relevante Moment für die Bildungsorientierung“ (ebd.: 61).

Die Kompensation migrationsbedingter Statusverluste stellt somit einen gemeinsamen Orientierungsrahmen der Familie dar. Auch die im Rahmen der BiKS-Studie durchgeführten Interviews mit türkischen Eltern ergaben, dass die hohen Bildungsaspirationen bezüglich der Kinder auf nicht erreichte Bildungs- und Berufsziele der Eltern zurückgeführt werden können. Den Referenzpunkt bildet hierbei nicht allein die tatsächliche eigene Position wie die Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse, sondern vielmehr die aus Sicht der Eltern entgangene (Relikowski et al. 2012: 116).

Auch in der hier betrachteten Untersuchungsgruppe werden die aufstiegsorientierten Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund – darunter unterschiedliche Herkunftsgruppen – deutlich und zeigen sich als bedeutsam für die Bildungsorientierungen der interviewten Jugendlichen. Als zentrale Bezugsgröße für diese Bildungsaspirationen erweisen sich die den Eltern verwehrt gebliebenen Bildungs- und Berufsziele in Deutschland. Ein geringerer beruflicher Status im Ankunftskontext ist häufig verbunden mit der Wahrnehmung von Einschränkungen, die sich aus Sicht der Eltern für die nachfolgende Generation nicht wiederholen sollen. Aus diesem Grund richten sich elterliche Bildungsaspirationen in Form von Aufträgen an die Kinder. Das nachfolgende Zitat aus einem Interview mit einer zugewanderten Mutter türkischer Herkunft verdeutlicht die enge Verknüpfung von beruflichen Erfahrungen der Elterngeneration mit den Bildungserwartungen an die Kinder:

*„Und deswegen, ich hab sehr bereut, dass ich überhaupt eine, jetzt nicht unbedingt Anwältin, aber irgendeine Ausbildung, nicht habe; und dadurch wollte ich, das war meine einzige Voraussetzung, meine Kinder werden Ausbildung haben, Beruf lernen.“
(700_1_24; MH 1.G.)*

Aus dem Zitat spricht, neben der entgangenen Bildung, die hier als Deprivationserfahrung geschildert wird, dass ein bestimmter beruflicher Qualifikationsstatus – hier eine vollqualifizierende Berufsausbildung – als normativ verinnerlicht gelten kann. Denn hierbei spielt die berufliche Richtung offenbar eine untergeordnete Rolle, sondern lediglich die Erreichung der Berufsausbildung.

Auch die zugehörige Tochter verknüpft die familialen Bildungswünsche mit dem Bildungshintergrund ihrer Eltern und greift damit auf das gleiche Begründungsmuster wie ihre Mutter zurück:

„Sie wollte halt unbedingt studieren, und ihre Eltern haben es damals nicht zugelassen. [...] Und sie konnte halt grad noch so ihren Haupt machen. Hat sie auch super bestanden; nur dort weitermachen durfte sie halt nicht. Und sie sagt halt: ‘Hier, ich gebe euch die Möglichkeit, hier so viel wie möglich zu machen, dann macht doch was draus!’“ (2380_3_197; MH 2.G.)

In dieser Aussage wird die Vergeblichkeit der intrinsischen Bildungsmotiva-

tion der Mutter empathisch bezeugt. Dabei besteht gerade für die jungen Migrantinnen und Migranten der zweiten Einwanderergeneration ein motivationales Potenzial darin, sich angesichts der versagten elterlichen Bildungsziele der Optionen des eigenen bildungsbiografischen Gelegenheitsfensters bewusst zu werden.

Aus der Perspektive der Eltern erfährt eine hohe Bildung eine besondere Wertschätzung und Relevanz, da diese berufliche Chancen für ihre Kinder verbessern soll. Zum Teil wurde bereits am ersten Bildungsübergang ein Gymnasialbesuch der Kinder anvisiert, der entweder nicht umzusetzen war oder im späteren Verlauf wieder revidiert werden musste. An dieser Stelle wird sichtbar, dass die elterlichen Bildungsaspirationen für ihre Kinder nicht nur positive Wirkungen entfalten, sondern für die Jugendlichen vielfach paternalistische Formen der Fremdbestimmung und Überforderung annehmen können. Denn kommt es zu einer sogenannten „Abschulung“, d.h. einem Schulwechsel von höheren zu niedrigeren Schulformen, ist dies mit folgenreichen Scheiterungserfahrungen für die Jugendlichen verbunden (Bellenberg 2012: 6).

Teilweise rühren die elterlichen Wünsche in der Wahrnehmung der Jugendlichen von sozialen Vergleichen im Umfeld der Familie her, die nicht notwendigerweise in Deutschland verortet sein müssen. Im folgenden Fall eines jungen Mannes bildet die in der Türkei zurückgebliebene Verwandtschaft eine bedeutsame Referenzgruppe für seine Bildungsorientierung:

„In der Türkei sind die meisten unserer Verwandten, und die Geschwister von meinem Vater, ihre Kinder, die haben alle Gymnasium abgeschlossen, und da hab ich mir, hab ich gedacht, mein Vater ist jetzt der einzige, dessen Kinder nicht das Gymnasium abgeschlossen haben, also etwas Höheres erreicht haben.“ (2718_3_285; MH 2.G.)

In dieser Interviewpassage deutet sich die Verinnerlichung von traditionellen Statusvorstellungen an, wonach sich das innerfamiliäre Ansehen der Elterngeneration u.a. am erlangten Bildungsstatus ihrer Kinder bemisst. Darin ist das persönliche Bewusstsein über die Erwartungshaltung implizit, welche ihm als „Abkömmling“ seines Vaters mit geringeren Bildungserfolgen als subjektiver Malus anhaftet. Wie sich in einer weiteren Äußerung des Jugendlichen andeutet, müssen die elterlichen Bildungsaspirationen nicht direkt vermittelt worden sein, sondern können von den Jugendlichen auch indirekt wahrgenommen werden.

„Also die Realschule war auch der Zeitpunkt, wo ich dann gesagt habe, ich will meinen Vater jetzt stolz machen. Aber danach, als, also als es sich dem Ende näherte, wollte er mit mir reden, also wir haben miteinander geredet, da hab ich gesagt: Ich will jetzt die Realschule deswegen machen, dass du sagen kannst: Meine Kinder sind auch ins Gymnasium gegangen, mein Sohn ist auch ins Gymnasium gegangen.’ Da hat er gesagt: Für mich ist es egal, für mich könntest du auch nur Hauptschulabschluss haben.’ Und da hab ich, dann wurde ich ein bisschen wachgeschüttelt, ich mache, was ich mache, nur für mich.“ (2718_2_394; MH 2.G.)

In diesem Falle wurde der Interviewte von extrinsischen Motivationen hinsichtlich seiner angestrebten Bildungslaufbahn „freigesprochen“, was ihm seine in dieser Hinsicht zuvor heteronom gerahmte Subjektkonstruktion in Frage zu stellen hilft.

Die wahrgenommenen hohen Bildungsaspirationen der Eltern mit Migrationshintergrund sind nicht allein in Form schulabschlussbezogener Ziele anzutreffen, sondern äußern sich auch in beruflichen Umsetzungswünschen, wie im nachfolgenden Zitat eines jungen Mannes marokkanischer Herkunft deutlich

wird:

„Aber die [Eltern, F.M.] wollten halt auch, wenn ich jetzt mein Fach-Abi gemacht hab, dass ich natürlich auch was, sag ich mal, eine etwas höhere Position, kaufmännisch auch was gut Angesehenes mache, Bankkaufmann und dergleichen.“ (2476_3_57; MH 1.G.)

Demnach bezieht die elterliche Aspiration die verwertende Konvertierung des erworbenen institutionalisierten Kulturkapitals in ein symbolisches Kapital beruflicher Positionen mit ein.

Eine betriebliche Ausbildung wird oftmals dann von jugendlichen Migranten und ihren Familien als erstrebenswert erachtet, wenn diese nach erfolgreichem Abschluss einen höheren Verdienst, Weiterbildungsmöglichkeiten und berufliches Prestige verspricht. Demgegenüber wird von beruflichen Optionen, die die Eltern zum Teil selbst ergriffen haben – insbesondere Berufen, die handwerkliche und körperlich anstrengende Tätigkeiten umfassen – abgeraten. Viele Eltern wünschen sich für ihre Kinder eine „saubere Bürotätigkeit“, die in seltenen Fällen mit konkreten Vorstellungen bezüglich beruflicher Inhalte verknüpft ist und deshalb sehr abstrakt bleibt. Das nachfolgende Zitat eines Jugendlichen türkischer Herkunft soll dies verdeutlichen.

„Also mein Vater arbeitet ja in einer Firma, und der wünscht sich, dass seine Kinder eben nicht in einer Firma arbeiten, sondern sozusagen einen Schreibtischjob haben mit Hemd und Krawatte.“ (2877_2_109; MH 2.G.)

In diesem Statement spiegelt sich die durch den Befragten wiedergegebenen stereotypen Kategorien der Eltern über die Arbeitswelt, die auf eine begrenzte Bibliothek vorhandener Berufsbilder (Holland 1997) schließen lassen.

Erkennbar wird in den berichteten Bildungsaspirationen der Eltern, dass diese in Abgrenzung zu den selbst erreichten beruflichen Positionen formuliert werden und sich im Wesentlichen auf schulische Titel und äußere Merkmale von Berufen beschränkt. Dabei kann angenommen werden, dass diese zum Teil abstrakten und verengten Bildungsaspirationen auf fehlende Information bezüglich der Vielfalt vorhandener Bildungs- und Berufswege zurückzuführen sind, da vergleichsweise selten inhaltliche Aspekte von Bildungsgängen betont werden. Augenscheinlich ist auch die elterliche Orientierung an spezifischen Berufsgruppen, welche die Berufswahl der Jugendlichen rahmt.

Ein wichtiges Motiv der Jugendlichen für die Übernahme der familialen Bildungserwartungen ist die Eltern stolz und glücklich zu machen, indem stellvertretend höhere schulische und berufliche Qualifikationen nachgeholt werden. Die Aussage einer Interviewten asiatischer Herkunft, die nach dem Realschulabschluss die Fachoberschule besuchte und anschließend ein Studium aufnahm, soll dies veranschaulichen:

„Und meine Eltern wünschen mir auch, dass, die wollen, dass ich was erreiche! Und ich will, das ist ihr Traum, und ich will das wahr machen!“ (2779_2_323; MH 1.G.)

Die Jugendlichen verfolgen somit nicht nur mehr ihre eigenen Ziele, sondern fühlen sich zusätzlich in der Verantwortung, die Wünsche der Eltern zu erfüllen und sich dankbar für die familialen Investitionen in den erhofften Bildungserfolg zu zeigen.

Für einen Teil der Jugendlichen sind die elterlichen Bildungsaspirationen demnach ein starker Antrieb höhere Bildungsziele anzusteuern. Andere Inter-

viewte – wie die nachfolgende zitierte junge Frau mit bosnischer Herkunft – empfinden die hohen Elternaspirationen als Belastung und Druck, der weitere Wege eher erschwert.

„Weil ich hatte immer eigentlich den Druck meines Vaters. [...] Der war immer da; und der hat mich halt sozusagen gezwungen, gute Noten zu haben. Und der hat mich immer gezwungen, dann später zu studieren, er hat immer gesagt: 'Du musst, du musst, du musst.' [...] Und dann war ich halt eingeschüchtert. Und dann hatte ich mir immer gesagt, okay, es kann sein, dass ich das vielleicht auch nicht schaffe, was soll ich dann machen?“ (2171_3_891; MH 1.G.)

Das Zitat veranschaulicht die Empfindung des elterlichen Fremdbestimmtheits in Bezug auf die persönlichen Bildungsziele und darüber hinaus, welche Verstärkung subjektiver Versagensängste damit einhergeht. Zudem stellen die damit erhöhten Scheiterungsrisiken eine erhebliche Bürde für die Bildungsbiografie dar. Demgegenüber können Bildungserfolge, zumindest nur eingeschränkt, den persönlichen Fähigkeiten und Anstrengungen zugeschrieben und somit nur bedingt als Quelle von Selbstbestätigung erfahren werden.

Hohe Bildungsaspirationen von Migranteltern, die im Zusammenhang mit einem Bildungsaufstieg als familiales Projekt stehen, können Carnicer zufolge sowohl Potentiale als auch eine Kehrseite beinhalten, die damit verknüpft ist, dass der Bildungserfolg nicht allein für das Kind, sondern auch stellvertretend für die Familie errungen werden soll (2012: 79). Auch Rosen konstatiert, dass der Zusammenhang von Statusverbesserung und Generationenverhältnis Chancen aber auch Risiken birgt (2013: 149). So kann es zu einer Überanpassung an schulische Anforderungen kommen, die dem Schulerfolg eher abträglich ist.

Auf der anderen Seite ist die emotionale Unterstützung und Zuwendung der Eltern für die Lernmotivation und die Entwicklung von Bewältigungspotenzialen wichtig. Relikowski et al. führen an, dass Nutzenaspekte während der Bildungslaufbahn, wie das Wohlergehen des Kindes auf der jeweiligen Schulform von Migranteltern zugunsten eines nachgelagerten Nutzens in Form einer besseren beruflichen Zukunft vernachlässigt werden (2012: 117). Nach King et al. können elterliche Bildungsaspirationen in Form von Delegationen mit der adoleszenten Ablösung der Kinder von ihren Eltern konfliktieren. Aspirationen der Eltern wirken dann förderlich, wenn Abgrenzungsversuche und eigene Entscheidungen der Kinder von den Eltern zugelassen werden können (King 2011: 598).

In der untersuchten Gruppe der jungen Migrantinnen und Migranten zeigen sich neben Potenzialen deutliche Risiken, die mit hohen elterlichen Bildungsaspirationen in Verbindung stehen. So geht in einigen Fällen die Aufstiegsorientierung der Eltern zu Lasten einer beruflichen Selbstverwirklichung der Jugendlichen, die aus der elterlichen Perspektive nachrangig erscheint. So rät beispielsweise die nachfolgend zitierte Mutter türkischer Herkunft, die sich selbst nur begrenzt über berufliche Möglichkeiten informiert fühlt, ihrer Tochter von der in Erwägung gezogenen Richtung sozialer Berufe ab:

„Nur bei [der Tochter, F.M.], sie sagt, Sozialpädagogik oder so, irgendwas, Sozialassistent oder irgendwie, Sozialpädagogik. Ich kenne ja nicht alle Berufe! Und ich hab mir gedacht: Wenn du studierst, mach was, wo du mehr verdienst!“ (700_1_86; MH 1.G.)

Aus dieser Empfehlung spricht die elterliche Priorisierung einer ökonomi-

schen Verwertbarkeit, welcher die Berechtigung subjektiv sinnstiftender Berufswahlmotive klar untergeordnet wird.

Sind die spezifischen beruflichen Interessen der Jugendlichen nicht mit den hohen Bildungserwartungen der Eltern vereinbar, entsteht ein familialer Konflikt, der unterschiedlich aufgelöst wird. In einigen Fällen adaptieren sich Jugendliche an die Bildungsaspirationen der Eltern und rücken von ihren ursprünglichen Plänen ab. In anderen Beispielen wird auf der Ebene des Bildungsabschlusses ein Minimalkonsens verhandelt. Einige Jugendliche setzen wiederum ihre eigenen Bildungswünsche, trotz gegensätzlicher Bildungsaspirationen der Eltern, durch. Dies führt oftmals zu anhaltenden familialen Konflikten wie bei einer türkischstämmigen Hauptschulabsolventin, die von den spezifischen Bildungswünschen ihrer Eltern berichtet:

„Meine Mutter hätte am liebsten, dass ich mal eine Ärztin wäre oder so [lacht]. Ja, und dann sagt sie: ‘Wenn nicht Ärztin, dann wenigstens Lehrerin.’“ (2822_2_526; MH 1.G.)

Im vorliegenden Beispiel durchblickt die junge Migrantin die von ihrer Mutter artikulierten Berufsziele für ihre Tochter als stereotype Statusprojektionen, indem sie sich gleichzeitig von diesen als offensichtlich unrealistisch distanziert. Trotz der hohen Bildungswünsche der Eltern ergreift die Jugendliche einen Ausbildungsberuf, den sie fortwährend gegenüber ihren Eltern verteidigt:

„Papa, es gibt Leute, die wollen Ärzte werden, oder es gibt Leute, die haben Interesse, eine Lehrerin zu sein, oder an Autos oder an verschiedenen Sachen, und das ist halt mein Interesse! Und ich möchte-. Das ist eine Arbeit, ich verdiene dadurch mein Geld! Und du musst stolz drauf sein, dass ich überhaupt dafür kämpfe!“ (2822_2_534; MH 1.G.)

In der vorliegenden laufbahnbezogenen Konfliktkonstellation wird das Argument der materiellen Existenzsicherung auch als Statement der Autonomie gegenüber den Eltern vorgebracht. Gleichzeitig wird das aus Sicht der Eltern bestehende „underachievement“ (vgl. Shore/Leiman 1965), wobei die Tochter hinter den in sie gesetzten Erwartungen zurückbleibt, mit dem Hinweis auf subjektiv erworbene Gratifikationsrechte für ihre beruflichen Anstrengungen zurückgewiesen.

Ein wichtiger Bedingungsaspekt, der die Übernahme von hohen Bildungsaspirationen der Eltern verhindert, besteht in der Unangemessenheit elterlicher Vorstellungen, die abstrakt und unspezifisch bleiben oder aus Sicht der Jugendlichen kaum realisierbar erscheinen, wie dies auch im folgenden Fall eines Hauptschulabsolventen tunesischer Herkunft zu Tage tritt:

„Und Sie wissen ja, die Eltern wollen ja direkt immer – voll drauf: ‘Ja, werd doch Rechtsanwalt!’, oder so was. Da sag ich: ‘Ja, ist doch gar nicht so einfach, Rechtsanwalt zu werden, und das will ich auch gar nicht machen.’“ (2197_1_237; MH 1.G.)

Auch hier werden seitens der Eltern klare soziale Aufstiegswünsche an ihren Sohn gerichtet, die weder seinen Bildungsvoraussetzungen noch seinen beruflichen Präferenzen Rechnung tragen. Im Zitat kommt gleichzeitig eine Infragestellung der Autorität der Eltern als berufliche Beratungsinstanz zum Ausdruck, an der sonst eben jene empathische Qualität geschätzt wird (vgl. Tillmann et al. 2014: 93). Dieser Aspekt wird im anschließenden Gliederungspunkt eingehender beleuchtet.

Dass sich Jugendliche nur schwer von elterlichen Aspirationen lösen können, wird auch daran erkennbar, dass ein Teil der Interviewten den elterlichen Bildungsaspirationen auch unter schwierigsten Umsetzungsbedingungen verhaftet bleibt, so dass alternative Wege verschlossen und Übergänge gefährdet sind.

6.2 Aspirationsbezogene Umsetzungsbedingungen in der Familie

Trotz hoher Bildungsaspirationen von Migrantenfamilien wird verschiedentlich auf das paradoxe Phänomen hingewiesen, dass die ausgeprägten Bildungsambitionen nicht mit dementsprechenden Bildungserfolgen einhergehen (u.a. Becker 2010).⁸ Weitgehend ungeklärt bleibt dabei die Frage, warum hohe Bildungsaspirationen nicht in den angestrebten Bildungserfolg umgesetzt werden können. Vermutet wird, dass durch Bündel primärer Herkunftseffekte wie eine schwächere Bildungsperformanz von Kindern mit Migrationshintergrund verbunden mit einem eingeschränkten Unterstützungspotential der Eltern, mangelnden Sprachkenntnissen und Informiertheit über das deutsche Bildungssystem die Umsetzung von hohen Bildungszielen gehemmt wird und entsprechende Nachteile trotz hoher Bildungsaspirationen kaum kompensiert werden können (Relikowski et al. 2012: 113ff). Laut Barz et al. (2015) fehlen gerade in den sozial niedriger angesiedelten Milieus oft nötige Kapitalien der Migranteneltern für die Umsetzung von Bildungszielen wie z.B. finanzielle Mittel, ausreichender Informationsstand oder ein spezifischer Bildungshintergrund.

Im quantitativen Ausgangssample der Offenbacher Längsschnittstudie, aus der die vorliegende Teilstichprobe gezogen wurde, wird ebenfalls sichtbar, dass migrantische Jugendliche im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund mit ungünstigeren Ausgangsvoraussetzungen in den Übergang Schule – Beruf eintreten: Sie verfügen über ein niedrigeres Bildungsniveau und erreichen schlechtere Deutschnoten als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Auch im familialen Bereich ergeben sich ungleiche Ausgangsbedingungen: So sind Eltern mit Migrationshintergrund seltener erwerbstätig und können im geringeren Maße Unterstützung in sprachlichen Belangen, bei der Hausaufgabenbetreuung und beim Schreiben von Bewerbungen leisten. Dies betrifft insbesondere Jugendliche der ersten Zuwanderungsgeneration (Mahl 2013: 43).

Von den interviewten Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird fallübergreifend ein oftmals begrenztes Maß an elterlicher Beratungskompetenz aufgrund der Migrationsbiographie der Eltern reflektiert. Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt angedeutet, fehlen Migranteneltern speziell für die Beratung zu konkreten Umsetzungsschritten bei der beruflichen Zukunftsplanung oftmals wichtige Informationen über das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem.

Die nachfolgend zitierte junge Frau mit Realschulabschluss ist im Alter von zwölf Jahren gemeinsam mit ihren Eltern aus Serbien zugewandert und verweist auf die begrenzten Beratungsmöglichkeiten ihrer Eltern aufgrund fehlen-

⁸ So sind Jugendliche mit Migrationshintergrund nach wie vor in Förder- und Hauptschulen überrepräsentiert, verlassen die Schule häufiger ohne Schulabschluss und nehmen seltener als Jugendliche deutscher Herkunft ein Studium auf (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014).

der Bildungserfahrungen im Ankunftsland:

„Mit meinen Eltern, die – ja, meine Eltern wollen halt das Beste für mich auf jeden Fall, und – ja, die kann ich aber nicht so viel fragen, weil die selber keine Erfahrung hier in Deutschland haben. [...] Weil – die wissen ja selber nicht, wie es hier abläuft.“ (3098_1_87; MH 1G.)

In dem Zitat wird der Widerspruch zwischen hoher Unterstützungsbereitschaft der Eltern bei gleichzeitigem Enkulturationsrückstand innerhalb der Aufnahmegesellschaft deutlich, der in vielen Zuwandererfamilien eine Verkehrung der Eltern-Kind-Rollenverteilung mit sich bringt. Dies äußert sich darin, dass vielfach die Kinder durch die Aneignung der Landessprache, kultureller Praktiken sowie durch so ermöglichte Netzbildung in eine Betreuungsrolle geraten, was eine Irritation traditioneller Familiennormen zur Folge hat (Baykara-Krumme et al. 2011).

Teilweise bezieht sich ein als begrenzt wahrgenommenes Unterstützungspotenzial der Herkunftsfamilie nur auf einen bestimmten Teilabschnitt der Bildungslaufbahn wie in der folgenden Äußerung eines Interviewten marokkanischer Herkunft, der nach der Realschule einen Fachoberschulbildungsgang absolviert hat, auf die Zeit nach der Grundschule:

„Und meine Mutter hat ja praktisch auch – das Abitur gemacht, und von ihr haben wir halt praktisch die Unterstützung immer gehabt bis zur Grundschule und so, wie ihre Kenntnisse halt ausgereicht haben, weil meine Mutter hat ihr Abitur im Ausland gemacht und nicht hier, da ist halt praktisch nicht immer alles gleich.“ (3048_1_77; MH 2.G.)

Hierbei wird ein sich im Laufe des Bildungsweges erschöpfender Wissensvorsprung auf Seiten der Mutter benannt, der von Jugendlichen sonst als eine Quelle elterlicher Autorität angesehen wird (vgl. Anhut 2001). Auch wenn dies nicht expliziert wird, klingt die Einschätzung an, dass das Baccalauréat der Mutter einem deutschen Abitur nicht gleichwertig ist.

Verschiedene Autoren konstatieren, dass zu den hohen Bildungsaspirationen der Eltern weitere Faktoren hinzutreten müssen, um einen Bildungsaufstieg zu begünstigen. So kommt es laut Carnicer auch auf die Art und Weise an, in der elterliche Bildungsaspirationen kommuniziert und von allen Beteiligten umgesetzt werden (2012: 68). Hummrich weist darauf hin, dass aktive Aneignungsprozesse der Kinder notwendig sind und es sich nicht zwangsläufig um eine reine Delegationsaufgabe, die heteronom gerahmt ist, handelt (2009: 117). Soremski argumentiert, dass ein Bildungserfolg vor allem durch die Vermittlung von kulturellem Kapital in Form von Bildungsorientierungen mitbestimmt wird (2010: 61). Auch Rosen geht davon aus, dass das Erfüllen der elterlichen Bildungsaspirationen an das familiäre Bindungsverhalten gekoppelt ist (2013: 151).

Entscheidend bei der Erfüllung des elterlichen Auftrages ist die Erhaltung des Loyalitätsbandes zu den Eltern, das durch Normalisierungspraktiken in der Schule in Frage gestellt wird (ebd.: 161). Loyalitätskonflikte innerhalb der Familie können entstehen, wenn Eltern trotz hoher Bildungsaspirationen keine konkreten Hilfestellungen bei schulischen Aufgaben geben können und sich dadurch Passungsprobleme zwischen den schulischen Anforderungen und familialen Ressourcen ergeben (ebd.: 155). In der vorliegenden Untersuchungsgruppe lassen sich familiäre Strategien identifizieren, wie mit entsprechenden Passungsproblemen umgegangen wird.

Einige Migranteltern bspw. investieren in ökonomisches Kapital, um die

Aneignung und Erweiterung kultureller Kapitalien der Nachfolgegeneration zu ermöglichen. Dieser Transformationsprozess äußert sich z.B. in der elterlichen Finanzierung und Vermittlung externer schulischer Nachhilfe. Die Akkumulation von kulturellen Kapitalien, die selbst nicht im erforderlichen Maße ermöglicht werden kann, wird somit nach außen verlagert und abgesichert. Bei fehlendem Wissen über Berufsmöglichkeiten empfehlen Eltern beispielsweise ihren Kindern, freiwillige Praktika zu absolvieren, um Berufsbilder kennenzulernen. Auch in diesen Fällen wird die Vermittlung bildungs- und berufsrelevanten Wissens nach außen delegiert.

Ein Teil der Eltern ist bemüht, zeitliche Spielräume für die Bewältigung schulischer Anforderungen zu schaffen, etwa durch die Entbindung von Pflichten im Familienkontext. Eine weitere elterliche Strategie, den Bildungserfolg abzusichern, bezieht sich auf die Erfüllung von ökonomischen Bedürfnissen der Kinder für die Dauer bis zum Berufseinstieg. In der nachfolgenden Aussage einer Mutter mit türkischen Wurzeln zeigt sich diese elterliche Bereitschaft, finanzielle Absicherungen vorzunehmen.

„Ich hab gesagt: Ich würde dich [die Tochter, F.M.] unterstützen, solange du Schule machst, Studium oder egal was. Bis du anfängst, selber Geld zu verdienen.“
(700_1_44; MH 1.G.)

In diesem Fall schließt die materielle Unterstützung die Einräumung eines Bildungsmoratoriums bis zur ökonomischen Verselbständigung ein.

Auch die Erfüllung materieller alterstypischer Bedürfnisse kann dazu beitragen, dass genügend Freiräume für die Bewältigung von Qualifikationsanforderungen geschaffen werden.

„Die haben halt auch immer wieder gemeint: ‚Hey, wir wollen nicht, dass ihr nebenbei arbeitet. Wenn ihr Geld braucht, kommt zu uns, wir geben euch Geld, gar kein Problem. Aber konzentriert euch auf die Schule.‘“ (2380_1_119; MH 2.G.)

Darin spiegelt sich die elterliche Auffassung wider, dass Bildungsepisoden einer Ausschließlichkeit der Zeitverwendung bedürfen, deren höchste Priorität sie sogar durch einen „Freikauf“ abzusichern bereit sind.

Eltern können so die notwendigen Rahmenbedingungen schaffen, die eine Umsetzung der familialen Bildungsaspirationen ermöglichen. Ziel ist es dabei, dass die Kinder sich überwiegend auf die Erreichung des Bildungsziels konzentrieren und ihre zeitlichen Kapazitäten z.B. nicht in Nebenjobs investieren. Wie wichtig den Eltern diese Absicherung der Bildungserfolge ist, wird auch daran erkennbar, dass Eltern potentiell gefährdende Einflüsse auf Bildungserfolge wie z.B. eine Ablenkung durch das Peerumfeld oder eine frühe Heirat ihrer Kinder zu vermeiden suchen.

„Also wenn es nach meinem Vater geht, die Schule läuft fünf Jahre, und er ist so ein Mensch, der sagt: ‚Ja, erst dein Studium, nicht heiraten. Erst nach dem Studium.‘ Weil er sagt, während dem Studium wenn man heiratet, wenn man ja auch im Haushalt zu viel hat, kann man sich erstens nicht drauf konzentrieren.“ (3003_3_257; MH 2.G.)

Dem sind stärker normalbiografische Vorstellungen der deutschen Aufnahmekultur immanent, wonach die Phase der Familiengründung der Qualifizierungsphase nachgelagert ist und eine akademische Bildungsbeteiligung den Zeitpunkt der Familiengründung somit weiter hinauszögert (Schaeperet al. 2013: 71).

Transformationsprozesse, die die Aneignung und Erweiterung von kulturellem Kapital der Kinder fördern, sind nicht in jeder Familie gleichermaßen zu realisieren. So können finanzielle Problemlagen in der Familie die Umsetzung von Bildungsaspirationen erschweren. Die Finanzierung von externer schulischer Nachhilfe ist – wie das folgende Beispiel eines Interviewten mit afrikanischem Migrationshintergrund zeigt – oftmals begrenzt, so dass alternative Unterstützungsformen benötigt werden:

„Ich hab früher so eine Nachhilfelehrerin bekommen, aber – das war so teuer, mein Vater hat gesagt, ja, der kann jetzt nicht mehr weiterzahlen, weil das so teuer war.“
(2176_1_205; MH 1.G.)

Vor dem Hintergrund einer gemeinhin wachsenden Bereitschaft der Eltern, durch kostenpflichtige Nachhilfe ihren Kindern eine individuelle Förderung zu ermöglichen, bedeuten fehlende materielle Ressourcen zusätzlich sozial verzerrte Bildungschancen (Klemm/Klemm 2010).

Neben der Ermöglichung einer lernfördernden Umgebung unterstützen Eltern den Bildungsübergang ihrer Kinder durch die Vermittlung von positiven Bildungseinstellungen und Werten, welche die langfristigen Erträge von Bildung betonen und häufig implizit hohe Leistungserwartungen enthalten.

„Vater sagt: Ja, guck, du wirst sehen, also lern lieber, weil wer halt eine stärkere Bildung hat, kommt halt auch im Leben viel mehr weiter.“ (2476_1_125; MH 1.G.)

In dem wiedergegebenen elterlichen Ratschlag drücken sich eine hohe Absorption teils trügerischer meritokratischer Erzählungen (Becker/Hadjar 2011) aus, die auf diese Weise motivational angeführt werden.

Die positive Bildungseinstellung auf Ebene der Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird im Verhältnis zur Vergleichsgruppe insbesondere bei der Grundeinstellung zur Schule deutlich sichtbar. Die Befragten mit ausländischen Wurzeln gaben in der quantitativen Ausgangsstichprobe signifikant häufiger als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund an, sich für die verschiedenen Schulfächer zu interessieren und gerne die Schule zu besuchen (Mahl 2010: 21). Es kann angenommen werden, dass diese positive Schuleinschätzung auch aus der Vermittlung von Werten und Einstellungen der Elterngeneration resultiert.

Weitere elterliche Hilfen zur Umsetzung der Bildungsaspirationen sind die kontinuierliche Motivation und Bestärkung bei der Bewältigung spezifischer Anforderungen im Übergangsprozess insbesondere bei Misserfolgserfahrungen. Als relevant für die Erreichung von Bildungszielen erweist sich zudem die Involviertheit der Eltern in schulische und betriebliche Belange der Jugendlichen. Dies berührt zum einen den kontinuierlichen Austausch zwischen Eltern und Kind. Zum anderen betrifft dies den Dialog zwischen Eltern und zentralen Bildungsinstitutionen, insbesondere dann, wenn anlassbezogener Handlungsbedarf entsteht. Ein Beispiel sind elterliche Einwände bei schulischen Übergangsempfehlungen oder bei einem drohenden Ausbildungsabbruch. Die Kommunikation mit institutionellen und organisationalen Akteuren erfordert in der Regel das Beherrschen der deutschen Sprache. In diesem Zusammenhang sind die verfügbaren Sprachkenntnisse ein Schlüsselfaktor bei der elterlichen Beteiligung in schulischen und betrieblichen Angelegenheiten. Die Sprachkompetenzen variieren in den betrachteten Migrantenfamilien. Teilweise verfügt nur ein Elternteil über ausreichende deutsche Sprachkenntnisse, um in den Austausch mit relevanten Akteuren zu treten, wie in der folgenden Äußerung eines Vaters über die ebenfalls türkischstämmige Mutter ersichtlich wird:

„Aber die – die [Mutter, F.M.] kann eben nur bei uns bisschen zuhören, also die kann, weil die schlecht Deutsch spricht, die ist ja immer mit Kindern zu Hause gewesen, die ganzen Gespräche mit Lehrern und ihrem Meister war sie ja nicht dabei, und die kann da nicht mitreden so, ne?“ (200_1_74; MH 1.G.)

Somit müssen viele junge Migrantinnen und Migranten allein aufgrund fehlender Sprachkenntnisse auf die anwaltschaftliche Unterstützung ihrer Eltern verzichten, die in (berufs-)schulischen Konfliktsituationen als wichtige Ansprechpartner und parteiische Mittler auftreten (Walper 2015). Für die Umsetzung und Durchsetzung von Bildungsaspirationen sind demzufolge auch die familialen Sprachkompetenzen wichtig, über die die Eltern, aber auch die Geschwister verfügen.

6.3 Geschwister als Bildungspromotoren

Neben kulturellen Kapitalien, die in intergenerationalen Familienbeziehungen vermittelt werden, können intragenerationale Verwandtschaftsbeziehungen maßgeblich zum Übergangserfolg und zur Kompensation fehlender Kapitalien beitragen. So verweist Tepecik auf die besondere Bedeutung und Funktion von Geschwistern bezüglich des Bildungserfolgs in türkischstämmigen Familien, wo diese „eine besondere Ressource bezüglich des Bildungserfolgs [bilden, F.M.], indem sie schulische Betreuungs- und Platzierungsaufgaben übernehmen und eine effektive Vorbildfunktion ausüben.“ (2013: 79). Sie können demnach oft als „Bildungspromotoren“ betrachtet werden, d.h. sie bringen die Jugendlichen in Bildungszusammenhängen voran (Schneewind 2010: 32).

Vorwiegend ältere bildungserfolgreiche Geschwister fungieren als wichtige Bezugs- und Orientierungspersonen, welche die Bildungswege der Jüngeren über einen langen Zeitraum begleiten. Gerade wenn Eltern nur begrenzt bildungsbezogene Unterstützung leisten können, sind Geschwister wichtige Wissens- und Entscheidungsträger auf der Bildungsebene, die als „PionierInnen“ vermitteln können, dass Bildungserfolg möglich ist (Tepecik 2009: 278f.). Auch in den Ergebnissen der vorliegenden Studie ist die zentrale Rolle von bildungserfolgreichen Geschwistern feststellbar und lässt sich nicht nur in türkischen Familien identifizieren.

Jugendlichen stehen in ihrem familialen Umfeld im unterschiedlichen Maße berufliche Vorbilder zur Verfügung. Wie weiter oben beschrieben wurde, gründen die hohen Bildungsaspirationen von Migranteneltern oftmals auf nicht erreichten beruflichen Zielen im Ankunftsland. Dies hat zur Folge, dass positive Vorbilder und berufliche Referenzpersonen von den Jugendlichen eher in anderen verwandtschaftlichen Beziehungen gesucht werden müssen. In diesem Zusammenhang nehmen ältere Geschwister unabhängig vom Geschlecht eine zentrale Ersatzrolle ein, an deren bildungserfolgreichen Wegen sich die Jugendlichen verstärkt orientieren. Unterstützt wird die geschwisterliche Orientierung durch die intragenerationale Vermittlung von spezifischen Informationen zu absolvierten Bildungsschritten und damit verbundenen Bildungserfahrungen, welche die Zuversicht stärken, ähnliche Bildungsziele erreichen zu können.

Im folgenden Fall einer jungen Frau, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen, erfolgt eine sehr frühe Orientierung an den älteren Geschwistern, die beide denselben Ausbildungsberuf erlernt haben, den nun auch die jüngste Tochter ergriffen hat:

„Meine Geschwister, die sind auch beide Bürokaufleute geworden, und das hat mich halt hingezogen, und ich find es schon interessant.“ (3079_1_13; MH 2.G.)

Hier diene die von den Geschwistern eingeschlagene kaufmännische Berufsrichtung, die unter vielen Jugendlichen mit einem höheren Berufsprestige konnotiert ist (Tillmann et al. 2014: 25ff.), offenbar als Referenzrahmen der eigenen Berufswahlentscheidung. Generell gelten Geschwisterbeziehungen mit ihren wechselseitigen Vergleichsmöglichkeiten gerade im jungen Erwachsenenalter als Quelle eines positiven Selbstwertgefühls (Ferring et al. 2002).

Eine wichtige kompensatorische Rolle können ältere Geschwister bei der Vermittlung von bildungsrelevantem Wissen einnehmen. Durch die inhaltlich-fachliche Unterstützung bei schulischen Aufgaben⁹ können fehlende kulturelle Kapitalien der Eltern ausgeglichen werden. Im folgenden Interviewauszug berichtet ein türkischstämmiger Vater von der schulischen Hilfestellung der älteren Schwester, die fehlende elterliche Unterstützung ausgleicht:

„Weil ich kann da bei ihr jetzt [lacht] also nicht so helfen, mit Unterricht, ja; aber die Schwester hat da geholfen.“ (200_1_77; MH 1.G.)

Hierbei wird vom Vater ein Bildungsvorsprung seiner Tochter eingeräumt. Dabei ist eine Selbstverständlichkeit alltäglicher Unterstützung durch Familienangehörige gerade unter Migrantinnen und Migranten vorzufinden, da die innerfamiliäre Solidarität einerseits durch das in der Migrationserfahrung begründete stärkere Aufeinanderangewiesensein, aber andererseits auch vielfach durch die kulturell geprägte zentrale Rolle der Familie besonders ausgeprägt ist (BMFSFJ 2010: 10ff.).

Auch bei konkreten Hilfestellungen im Bewerbungsprozess profitieren die Jugendlichen – wie im nachfolgenden Fall eines Interviewten marokkanischer Herkunft – von dem Wissen und den Erfahrungen der älteren Geschwister:

„Weil da konnten mir die Eltern jetzt weniger helfen, das kann ich schon sagen; aber da war meine Schwester jetzt beispielsweise die Person, die mir da weitergeholfen hat. Mit den Bewerbungen.“ (2476_3_157; MH 1.G.)

Durch den geringen Altersabstand hat eine Hilfe am Übergang unter Geschwistern hier eher den Charakter einer „Peer Education“, welche Vorteile im Hinblick auf die Lernmotivation bzw. Zugänglichkeit für Lerninhalte in sich trägt (Nörber 2013: 343f.).

Neben der beruflichen Vorbildfunktion, der konkreten Lernunterstützung und Bewerbungshilfe übernehmen ältere Geschwister stellvertretend auch weitere elterliche Bildungsaufgaben, die z.B. deutsche Sprachkenntnisse erfordern. Im folgenden Fall berichtet eine Interviewte mit türkischem Hintergrund von der unterstützenden Hilfe ihrer älteren Schwester bei schulischen Terminen:

„Da gab’s ja diesen Elternsprechtag, meine Schwester ist mit meiner, also meine Mutter ist mit meiner Schwester hingegangen, meine Mutter kann nicht soo gut Deutsch.“ (3003_1_157; MH 2.G.)

Die berichtigte Reihenfolge in der Aufzählung von Mutter und Schwester gibt hier einen Hinweis darauf, dass die Interviewte eher ihre Schwester als pro-

⁹ Laut Bildungsbericht 2014 greifen Schüler/innen mit Migrationshintergrund häufiger als einheimische Schüler/innen auf die Hilfe von Geschwistern bei Hausaufgaben zurück (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 85).

aktive Akteurin der Wahrnehmung ihrer Interessen auf dem erwähnten Elternsprechtag wahrgenommen hat.

Da neben den Eltern auch die Geschwister aktiv den Bildungserfolg der Jugendlichen unterstützen können, hängt die Realisierung von Bildungsaspirationen auch von der Verfügbarkeit unterschiedlicher familiärer Bezugspersonen ab. Unterstützend kann eine Bündelung von kulturellen Kapitalien der Familienmitglieder wirken, um so erfolgreich in einem Familienprojekt Nachteile in der Kapitalienausstattung zu kompensieren.

6.4 Bildungsbezogene Handlungsstrategien der Jugendlichen

Neben den beschriebenen innerfamiliären Strategien zur Bewältigung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung durch die Eltern und Geschwister zeigt sich in den Ergebnissen der vorliegenden Studie, dass auch individuelle Handlungsstrategien der Jugendlichen fehlende kulturelle Kapitalien in der Herkunftsfamilie ausgleichen und einen erfolgreichen Übergangsprozess unterstützen können.

Als eine entscheidende Aufgabe der Jugendlichen am Übergang nach der Schule stellt sich die Entwicklung von konkreten beruflichen Zukunftszielen. Eine frühzeitige Auseinandersetzung mit individuellen Berufswünschen und die kontinuierliche Weiterentwicklung von Plänen ist eine wichtige Voraussetzung um zielgerichtet Handlungsschritte einzuleiten. Neben den elterlichen Bildungsaspirationen erweist sich die lokale Bildungslandschaft und Angebotsstruktur als relevant für die Ausbildung von konkreten beruflichen Plänen. Jugendliche orientieren sich an den ihnen bekannten Bildungsmöglichkeiten, die oftmals in Wohnortnähe gesucht werden.

Um eine übergangsbezogene Entscheidungsreife zu erlangen, sind die Jugendlichen gefordert, sich eigeninitiativ zu Anschlussoptionen nach der Schule zu informieren. Dazu nutzen sie unterschiedliche Informationsquellen, darunter beispielsweise das Internet. Für Migranten der ersten Generation sind diese Suchprozesse mit hohen Anforderungen verbunden, da sie sich meist noch im Prozess des Spracherwerbs und der Erarbeitung eines Informationsstandes zum Bildungssystem im Aufnahmeland befinden. Sie sind aus diesem Grund verstärkt auf die Hilfe von Institutionen im Übergang angewiesen.

Nach Skrobanek kommt den individuellen Plänen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Erklärung von Platzierungen im Anschluss an die Schule eine zentrale Bedeutung zu (2007b: 132). Übergangsbezogene Interessen und Pläne wurden in der bisherigen Diskussion zur Erklärung ethnischer Disparitäten eine zu geringe Aufmerksamkeit geschenkt (Skrobanek 2015: 291). Wie die Analyse zu elterlichen Bildungsaspirationen in der vorliegenden Untersuchung gezeigt hat, besitzen Migranteneltern ausgeprägte Bildungsaspirationen für ihre Kinder. Dies schlägt sich auch in den Aspirationen der Jugendlichen nieder. Nach den Ergebnissen des DJI-Übergangspanels plant im letzten Schuljahr der Hauptschule häufiger Jugendliche aus Zuwandererfamilien – darunter insbesondere Befragte türkischer Herkunft – einen weiteren Schulbesuch als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Gaupp et al. 2008: 27). Auch den Ergebnissen der BIBB-Übergangsstudie zufolge besitzen nicht-studienberechtigende Jugendliche mit Migrationshintergrund ein geringeres Interesse an

einer dualen Ausbildung als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, da sie stärker an dem Besuch einer weiterführenden Schule interessiert sind (Beicht/Walden 2014: 2).

In der quantitativen Ausgangsstichprobe der Offenbacher Längsschnittstudie führten die weiteren Wege von Jugendlichen mit Migrationshintergrund entsprechend ihren Plänen nach dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss häufiger als diejenigen deutscher Herkunft in einen weiterführenden Schulbesuch. Demgegenüber war bei Personen ohne Migrationshintergrund auch noch im dritten Übergangsjahr eine deutlich höhere Ausbildungsbeteiligung zu verzeichnen als bei Jugendlichen mit ausländischen Wurzeln. Die Unterschiede waren besonders ausgeprägt unter den Absolventen mit mittlerer Reife. Weitere Aspirationen der jungen Migranten, die ihren Schulbesuch fortsetzten, bezogen sich mehrheitlich auf die Aufnahme eines Studiums. Eine Teilgruppe war aber auch nach Abschluss der (Fach-)Hochschulreife an einer Ausbildungsaufnahme interessiert (Mahl 2013: 44).

Um ihre Bildungsaspirationen zu verwirklichen, nutzen die interviewten Jugendlichen im besonderen Maße die Möglichkeit eines verlängerten Schulbesuches nach der Haupt- oder Realschule. Dies betrifft vor allem Bildungsgänge an beruflichen Schulen wie die zweijährige Berufsfachschule oder die Fachoberschule. Dabei steht das Erreichen eines höherwertigen Schulabschlusses im Vordergrund unabhängig von den parallel erworbenen beruflichen Bildungsinhalten. Im folgenden Zitat einer jungen Frau italienischer Herkunft kommt das schulabschlussbezogene Kernziel deutlich zum Ausdruck. Nachdem sie im Anschluss an die Hauptschule die zweijährige Berufsfachschule mit dem Real- schulabschluss beendet hat, strebt sie nun das Fachabitur an.

„Aber ich hab mir halt überlegt, dass ich erst mal was in der Hand haben möchte, dass ich halt erst mal mein Fach-Abi machen und danach immer noch entscheiden kann, ob ich eine Ausbildung zu irgendwas mache oder halt ob ich weiter studieren möchte oder so.“ (3093_2_19; MH 2.G.)

In dieser Haltung drücken sich die durchaus rationale Handlungsstrategie einer sog. Optionswahl mit aufschiebender Wirkung als Entscheidung unter Unsicherheitsbedingungen aus. Diese zielt darauf ab, eine Verbesserung der eigenen Position und damit eine Erweiterung späterer Alternativen zu erreichen (Büchel/Helberger 1995: 4).

Indirekte Wege zum Abitur und anschließendem Studium können nach Schittenhelm frühere Nachteile beim Übergang in die Sekundarstufe bei Migranten ausgleichen. Sie sind jedoch mit einer zeitlichen Verzögerung verbunden, die sich auf spätere Karrierechancen auswirken können (2010: 49).

Bei der Absolvierung der einzelnen Bildungsetappen werden erfolgreich abgeschlossene Zwischenschritte von den Jugendlichen als wichtige Absicherungen wahrgenommen, die Unsicherheiten reduzieren sollen. Gleichzeitig dienen sie als Motivationsquelle für eine Fortführung der Bildungslaufbahn, indem sukzessiv Aufstiegsorientierungen ausgebildet werden. Mit jedem erfolgreichen Schritt erfolgt eine Um- und Neuorientierung, die weiterführende Handlungsentwürfe hervorbringt. Die Orientierung an höheren Bildungszielen stellt spezifische Anforderungen an die Jugendlichen, da diese nicht notwendigerweise durch institutionelle Vorgaben der ursprünglich eingeschlagenen Laufbahn intendiert sind (Schittenhelm 2013: 316). Zu beobachten ist deshalb eine sich schrittweise entwickelnde Aufstiegsorientierung bedingt durch einen sich stetig erweiternden Handlungsspielraum wie im Fall eines jungen Mannes türkischer

Herkunft, dessen Bildungsorientierung sich über den dreijährigen Befragungszeitraum deutlich verändert hat:

„Meine Ausbildungspläne sind jetzt erst mal alle weg [lacht]. Also ich hab mir gesagt, ey, ich möchte noch keine Ausbildung machen, ich möchte jetzt erst mal studieren; weil ich denke mir, wenn ich jetzt studiere, dann hab ich's vielleicht später besser, als wenn ich nicht studiere! Und ich will es nicht bereuen, dass ich es nicht getan hab.“
(2469_3_109; MH 2.G.)

In der Äußerung des jungen Mannes spiegeln sich die an einen tertiären Bildungsweg geknüpften Hoffnungen wider, verbunden mit dem Bewusstsein eines begrenzten bildungsbiografischen Gelegenheitsfensters.

Eine wichtige Funktion nehmen beim verlängerten Schulbesuch Bildungsgänge an beruflichen Schulen ein wie die zweijährige Berufsfachschule und Fachoberschule, die neben einer schulischen Höherqualifizierung eine berufliche Grundbildung ermöglichen. Aus den Untersuchungsergebnissen wird ersichtlich, dass sich die interviewten Jugendlichen bewusst für diese Art von Bildungsgängen entscheiden, da sie diese als „leichtere Option“ im Verhältnis zu Bildungsgängen an allgemeinbildenden Schulen wahrnehmen bzw. auch von institutionellen Akteuren in dieser Weise vermittelt bekommen.

„Abitur ist Abitur für mich, und Fachabitur ist halt die leichtere Lösung, aber ist halt auch ein Abitur! Und darum hab ich gedacht, okay, dann mach ich das!“
(2469_2_99; MH 1.G.)

Der hier strategisch beschrittene Weg des geringsten Widerstandes orientiert sich am Referenzpunkt des Abiturs als höchsten allgemeinbildendem Schulabschluss, nimmt dabei jedoch eine Verengung späterer Studienoptionen in Kauf.

Aus Sicht der interviewten Jugendlichen erscheint aber nicht nur allein das anvisierte Bildungsniveau als erstrebenswert, sondern auch eine gute Qualität des Abschlusses in Form von guten Noten. Ein beachtlicher Teil der Jugendlichen investiert deshalb – wie in der nachfolgenden Interviewpassage eines türkischstämmigen Jugendlichen erkennbar – freiwillig in ein zusätzliches Schuljahr, um Abschlussnoten zu verbessern und damit Zugangschancen zu erweiterten Berufsmöglichkeiten zu sichern.

„Ich hab ja die 12. Klasse wiederholt, weil das halt nicht allzu gut gelaufen ist oder besser gesagt mein Schnitt halt nicht so der Beste wäre, wie ich ihn mir vorgestellt habe. Aus dem Grund hab ich frühzeitig so äh, hab mich nicht so in die Schule reingehängt, damit schlechtere Noten rauskommen, damit es einen Grund gibt zu wiederholen. So war das, die 12. Klasse hab ich wiederholt, hat sich gelohnt; weil dieses Jahr bin ich durch, auch einen guten Schnitt gehabt, also einen 2er-Schnitt.“ (2476_2_13; MH 1.G.)

In diesem Zitat bildet sich eine strategische Interessenabwägung ab, wobei ein weiterer Verbleib in einer Bildungsinstitution für ein Jahr zugunsten der Verwertbarkeit des Abschlusses in Kauf genommen wird.

Die Intention einer Klassenwiederholung wird in einigen Fällen durch nicht antizipierte Entwicklungen verhindert, so dass sich die Jugendlichen, wie im folgenden Fall eines jungen Mannes mit amerikanischen Wurzeln, aus der Bahn geworfen fühlen und nur noch eingeschränkt handlungsfähig bleiben.

„Aber dann sind ein paar Komplikationen entstanden, Ungereimtheiten mit den Lehrern, und dann sind einfach Noten abgeändert worden noch ganz zum Schluss, so dass ich nicht mehr wiederholen kann freiwillig, aber auch nicht mehr auf dieser Schule wei-

termachen kann. Und jetzt sitz ich da, ich hab nichts in der Hand sozusagen außer meinen Abschluss. Und kann nicht weitermachen.“ (3027_1_23; MH 2.G.)

Dies markiert – wie in diesem Fall – häufig den Beginn einer notwendigen Umorientierung, deren Bewältigung den betroffenen Jugendlichen große Schwierigkeiten bereitet. Quantitative Befunde zur Lebenszufriedenheit von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen, die sich in prekären Übergangsvorfällen befinden, veranschaulichen, dass hier vielfach eine hohe Elastizität beruflicher Vorstellungen besteht und die Lebenszufriedenheit sich im Zeitverlauf immer weniger von der beruflichen Zufriedenheit bestimmt wird (Mögling et al. 2010: 15).

Die Umsetzung hoher Bildungsaspirationen unter der Bedingung eingeschränkter Kapitalien im Elternhaus erfordert spezifische Persönlichkeitsmerkmale wie Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz, Beharrlichkeit, Eigenverantwortlichkeit und Flexibilität der Jugendlichen, um über einen längeren Zeitraum auch bei Rückschlägen am Bildungsziel festzuhalten.

7 Ethnische Diskriminierungswahrnehmungen beim Zugang zur Berufsausbildung¹⁰

Franciska Mahl

Im Zentrum dieses Teilkapitels stehen ethnische Diskriminierungswahrnehmungen und -erfahrungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Zugang zu Ausbildungsplätzen im dualen System.¹¹ Aktuelle Ansätze zur Erklärung ethnisch bedingter Ungleichheiten beim Zugang zur beruflichen Ausbildung weisen neben der unterschiedlichen Ressourcenausstattung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund auf strukturelle Benachteiligungen von jungen Migrantinnen und Migranten hin, die auf betriebliche Auswahlprozesse zurückgeführt werden (z.B. Schneider et al. 2014; Imdorf 2015).

Wie Scherr et al. feststellen, ist der Stand der Forschung zu ethnischer Diskriminierung beim Zugang zur beruflichen Bildung noch unzureichend (2015: 11). Nur wenige Untersuchungen im deutschsprachigen Raum haben sich explizit mit der Frage beschäftigt, ob ethnische Diskriminierungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt der Grund für geringere Chancen von jungen Migranten auf einen Ausbildungsplatz sind (Übersicht in Scherr et al. 2015: 17). In den wenigen Studien bestätigt sich, dass Bewerber/innen mit Migrationshintergrund auf einen Ausbildungsplatz einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, durch Auswahlpraktiken bei betrieblichen Einstellungsverfahren und -entscheidungen gegenüber Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte benachteiligt zu werden. Differenzen in den Forschungsergebnissen ergeben sich nach dem familialen Herkunftsland und nach Religionszugehörigkeit des Jugendlichen sowie nach Branche und Größe des Betriebes.

Auf Basis der vorliegenden qualitativen Daten sind weder eine Messung noch der Nachweis ethnischer Diskriminierung möglich, da es sich um subjektive Wahrnehmungen und Deutungen der Interviewten handelt. Diese können auch Umdeutungen oder nachträgliche Rationalisierungen von eigenen Erfahrungen beinhalten (Scherr et al. 2015: 17). Jedoch können auf Grundlage des qualitativen Datenmaterials Deutungs- und Orientierungsmuster analysiert werden, die handlungsleitend für die Jugendlichen am Übergang Schule – Berufsausbildung sind.

Jugendliche mit Migrationshintergrund, die sich für einen Ausbildungsplatz bewerben und abgelehnt werden, stehen vor der Herausforderung, diese Erfahrung zu interpretieren und vor diesem Hintergrund weitere Handlungsstrategien zu entwickeln. Wie sie die Ablehnung ihrer Bewerbung deuten, ist demnach wesentlich für ihr weiteres Vorgehen. Nach dem Meritokratieprinzip entscheiden individuelle Leistungen über Zukunftschancen und Positionierungen. Aufgrund der hohen sozialen Akzeptanz dieses Prinzips in unserer Gesellschaft erscheint es plausibel, dass erfolglose Ausbildungsplatzbewerber/innen mit Migrationshintergrund auf das meritokratische Deutungsmuster zurückgreifen.

¹⁰ Das folgende Kapitel enthält einen Teil der Untersuchungsergebnisse, die bereits in einem Beitrag von Mahl/Bruhns in Scherr et al. 2015 erschienen sind.

¹¹ Ethnische Diskriminierungswahrnehmungen wurden von den Interviewern nicht direkt erfragt. Vielmehr brachten die interviewten Jugendlichen das Thema in verschiedenen inhaltlichen Kontexten, wie z.B. der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz ins Gespräch ein.

Absagen würden sie dann damit erklären, dass ihre Noten oder ihr Schulabschluss nicht ausreichten und sie sich deswegen in der Konkurrenz zu Mitbewerberinnen und Mitarbeitern nicht durchsetzen konnten.

Auf der anderen Seite kann auch angenommen werden, dass Ablehnungen im Bewerbungsprozess von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen alternativ durchaus auch als Diskriminierung wahrgenommen werden. Insbesondere kann dies der Fall sein, wenn junge Migrantinnen und Migranten möglicherweise bereits im Schulkontext oder im gesellschaftlichen Leben Diskriminierung erfahren haben oder kollektive und soziale Deutungsmuster im Umfeld und ethnischen Diskursen eine derartige Erklärung nahelegen. Demnach haben beide Deutungen ihre Berechtigung, wobei keine von vornherein als realitätsfern betrachtet werden kann.

Im Mittelpunkt der Analyse stand die Frage, in welcher Weise Misserfolgs-erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche von den Jugendlichen interpretiert werden und welche sozialen Deutungsmuster den Interpretationen zugrunde liegen. Es wird erörtert, unter welchen Bedingungen Bewerbungsmisserfolge als Ergebnis ethnischer oder religiöser Diskriminierung gedeutet werden und welche Rolle die Deutungsmuster für Handlungsorientierungen im Übergang Schule – Berufsausbildung haben.

Wie die Analyse des vorliegenden qualitativen Materials zeigt, werden Ablehnungen während der Bewerbungsphase von den Interviewten vorrangig über Leistungsdifferenzen bei den formal erworbenen Bildungsqualifikationen der Bewerber/innen begründet und unzureichenden Schulleistungen zugeschrieben, die unter den Wettbewerbsbedingungen auf dem Ausbildungsmarkt nicht bestehen konnten.

Da das meritokratische Prinzip der Chancengerechtigkeit einen zentralen normativen Bezugsrahmen bildet, werden Verletzungen dieses Prinzips von den befragten Jugendlichen als nicht legitim wahrgenommen. Für einen Teil der Interviewten ergeben sich Widersprüche zwischen dem meritokratischen Deutungsmuster und ihren tatsächlichen Erfahrungen während der Ausbildungssuche. Aufgrund der antizipierten Anforderungen der Betriebe an Ausbildungsstellenbewerber/innen und den eigenen individuellen Leistungen werden positive betriebliche Reaktionen auf Bewerbungen erwartet, die jedoch nicht eintreten.

Diese Diskrepanzerfahrung kann dazu führen, dass das vorherrschende meritokratische Deutungsmuster hinterfragt wird. Ablehnungen im Bewerbungsprozess werden in diesen Fällen nicht mehr individuellen Leistungsdefiziten, sondern selektiven Auswahlstrategien der Betriebe zugeschrieben. Den Ausgangspunkt bildet die Einschätzung, die betrieblichen Leistungsanforderungen im ausreichenden Maße zu erfüllen, so dass – wie im nachfolgend zitierten Fall einer Interviewten mit türkischem Migrationshintergrund – nach meritokratischen Kriterien keine Ablehnungen zu erwarten wären.

„Und so viele Absagen zu bekommen beziehungsweise noch nicht mal so viele Vorstellungsgespräche zu bekommen, also wirklich von Vornherein die Absage zu bekommen, dann denk ich mir, was ist daran falsch? Weil ich hab mich auch wirklich nur für die Berufe beworben, für die ich jetzt auch, für die ein Realschulabschluss ausreichend ist!“ (2380_2_253; MH 2.G.)

Die Befragte rekurriert auf erworbenes Wissen über die Zugangsvoraussetzungen zu unterschiedlichen Ausbildungsberufen. Sie bezieht sich damit auf meritokratische Regeln, die aus ihrer Sicht nicht eingehalten werden. Besonders

irritiert sie, dass ihr trotz des „richtigen“ Bildungsabschlusses noch nicht einmal die Chance gegeben wird, sich persönlich vorzustellen. Möglicherweise würde sie eine Absage nach einem Vorstellungsgespräch im Rahmen meritokratischer Deutungsmuster akzeptieren. Eine Ablehnung aufgrund der schriftlichen Bewerbung, die einzig auf ihre formalen Bildungsvoraussetzungen verweist, stellt leistungsbezogene Interpretationen jedoch infrage. Ins Wanken gerät die Geltungskraft des meritokratischen Deutungsmusters auch im Kontext von Vergleichen im Peerumfeld, die auf unterschiedliche Bewerbungserfahrungen gründen. Das nachfolgende Zitat einer italienischstämmigen Jugendlichen soll dies veranschaulichen.

„Ich hab jetzt eine Freundin bei mir in der Schule, die hat sich für die gleiche Ausbildung beworben, die wurde nicht genommen, die hat einen viel besseren Abschluss als ich. Und – ich muss dazusagen, sie ist dunkelhäutig. Eine andere Freundin von mir, die mit mir in der Klasse ist, hat ein schlechteres Zeugnis als ich und einen schlechten Abschluss, und die wurde genommen. Ist Deutsche.“ (2602_1_135; MH 2.G.)

Im Lichte des meritokratischen Ideals erscheinen Ablehnungen trotz Vorliegen angemessener oder im Vergleich zu anderen Bewerbervoraussetzungen besserer Leistungen aus Sicht der Interviewten als ungerechtfertigt. Bei der Erklärung der wahrgenommenen Diskrepanzen wird auf ein Deutungsmuster Bezug genommen, das Zugangschancen als abhängig von bestimmten Merkmalen, wie einem vorliegenden Migrationshintergrund oder einer Religionszugehörigkeit, betrachtet. Derartige Beobachtungen begründen einen Diskriminierungsverdacht, denn die meritokratische Ideologie legitimiert zwar Ungleichheit aufgrund von Leistungsunterschieden, nicht aber wegen der genannten askriptiven Merkmale.

Neben den persönlichen Erfahrungen gewinnen Diskriminierungswahrnehmungen anderer an Wirkmächtigkeit. So bestätigt beispielsweise der Austausch mit Personen, die über ähnliche Gruppenmerkmale und Diskriminierungserfahrungen verfügen, Annahmen über selektive Vorgehensweisen bei der Bewerberauswahl. Dies verweist darauf, dass es sich nicht um ein subjektives, sondern kollektiv geteiltes Deutungsmuster handelt. Wie das nachfolgende Zitat eines jungen Mannes mit marokkanischen Wurzeln zeigt, geht die Geltungskraft dieses Deutungsmusters aus Sicht des Befragten über die Gruppe der „Betroffenen“ hinaus.

„Ich hab mir auch so gedacht halt wegen der Nationalität und Staatsangehörigkeit auf jeden Fall. Weil – hab da auch mal mit, da war ich, hatte ich ja auch ein persönliches Gespräch mit der Bildungsträgerin, und da hat die mir dann auch gesagt, dass es zu 30, Minimum 30% an der Staatsangehörigkeit liegt.“ (2818_2_135; MH 2.G.)

Der Interviewte validiert das Deutungsmuster der Diskriminierung wegen seiner Nationalität und Staatsangehörigkeit für sich durch den Hinweis auf eine professionelle Beratung. Die quantifizierte Aussage einer Expertin belegt für ihn, dass er kein Einzelfall sei und ordnet seine subjektive Interpretation in einen kollektiven Rahmen ein.

Mehrere Befragte stützen ihre Argumentationsmuster auf Berichte Dritter – meist befreundete Azubis – über Wahrnehmungen diskriminierender Auswahlpraktiken in Betrieben. So lautet eine Aussage eines Jugendlichen mit marokkanischen Wurzeln:

„Und bei diesem Geschäft da, [Firmenname, F.M.], hat so ein anderer deutscher Freund von mir gearbeitet; die Chefin hat sich halt das angekuckt, diese Bewerbungen

und so was, die hat gesagt: Den Ausländer, den schmeißen wir mal direkt weg, und so was, und hat halt sortiert, Deutsche und Ausländer!“ (2619_2_375; MH 2.G.)

Die Passage deutet in ihrer an das Gleichheitsprinzip der Unvoreingenommenheit appellierenden Schilderung auf die Empfindung des Interviewten hin, in seinen bisherigen Bemühungen bei der Ausbildungsplatzsuche regelrecht aussortiert worden zu sein.

Die Diskriminierungswahrnehmungen der Interviewten sind häufig mit einem hohen Grad an Erklärungsunsicherheit verbunden. Zum einen besteht Unsicherheit, ob tatsächlich eine Diskriminierung vorliegt. Zum anderen wissen die Befragten nicht mit Gewissheit, welche diskriminierungsrelevanten Merkmale in ihrem Fall zum Tragen kommen. Die Befragten beziehen sich auf das breite Spektrum möglicher Signale, wie Vor- oder Nachname, Staatsangehörigkeit, äußeres Erscheinungsbild sowie Familienmerkmale, aus denen Rückschlüsse auf einen Migrationshintergrund, ein bestimmtes Herkunftsland oder eine Religionszugehörigkeit gezogen werden können.

Ein Großteil der Interviewten erklärt die vermuteten selektiven Auswahlstrategien der Betriebe dadurch, dass Entscheidungen aufgrund stereotyper Zuschreibungen und negativer Vorurteile gegenüber Personen mit Migrationshintergrund gefällt werden. Darunter ein Interviewter mit marokkanischem Migrationshintergrund:

„Die Leute sehen das immer auf dem Bild und man wird natürlich immer in die gleiche Sparte gesteckt. Nur wenn ich halt mal persönlich dann auftreten kann und mal die Chance haben möchte, persönlich aufzutreten, dann machen natürlich die Leute dann auch auf und sagen: ‚Ja, hier, scheint ja nicht sich so zu artikulieren, wie er halt aussieht!‘, ne?“ (2476_2_148; MH 1.G.)

Der Befragte erklärt Absagen in Bewerbungsverfahren mit stereotypen Zuschreibungen, die sich auf eine vermeintlich homogene Gruppe beziehen. Gegenüber solchen Etikettierungen positioniert er sich und grenzt seine Identität von diesen kollektiven Merkmalen ab, indem er auf Qualitäten und Kompetenzen verweist, die er in einem persönlichen Gespräch unter Beweis stellen könnte.

Neben Stereotypen werden selektive betriebliche Auswahlstrategien zum Teil auf rassistische Einstellungen einzelner betrieblicher Akteure oder auf die Bevorzugung bestimmter ethnischer Gruppen bei der Bewerberauswahl zurückgeführt. Weitere Erklärungsansätze sind Annahmen über Erwartungen Dritter, wie mögliche Vorbehalte bei der Kundschaft des Unternehmens gegenüber Personen mit Migrationshintergrund.

Welche Folgen hat nun ein Deutungsmuster der ethnischen oder religiösen Diskriminierung für individuelle Handlungsorientierungen und -prozesse der Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf? Die Ablehnungen der Betriebe ereilte die Interviewten überwiegend im frühen Stadium des Bewerbungsverfahrens, so dass sie mit ihren Bemühungen häufig schon an der ersten Auswahlhürde, der schriftlichen Bewerbung, scheiterten. Übereinstimmend empfinden die Interviewten derartige Erfahrungen als starke Begrenzung ihrer Handlungsfähigkeit. In Einzelfällen entwickeln sie Bewältigungsstrategien, die ihre Ausbildungschancen steigern sollen. So intensivieren sie z.B. ihre Bewerbungsbemühungen, dehnen sie auf ein weiteres Berufsspektrum aus oder passen ihre Bewerbungsunterlagen an (z.B. ihr Bewerbungsfoto). Zum Teil werden alternative Kontaktwege zu Ausbildungsbetrieben eingeschlagen, z.B. über ein betriebli-

ches Praktikum, der einen persönlichen Zugangsweg zur Ausbildungsstelle ermöglichen soll. In einigen Fällen werden Ausbildungspläne zurückgestellt und berufliche Ziele angepasst, wie im folgenden Fall einer jungen Frau marokkanischer Herkunft, die ihre Bewerbungsmisserfolge auf Vorbehalte gegenüber ihrem Glauben zurückführt:

„Deswegen versuche ich jetzt, ein Studium zu machen, damit ich auch das machen kann, was ich möchte, und trotzdem so bleiben kann, wie ich bin“ (2172_1_119; MH 2.G.)

Mit ihrer Entscheidung für ein Studium versucht sie sich der von ihr so ge deuteten heteronomen Diskriminierungspraxis zu entziehen und strebt dieses gleichzeitig unter Betonung ihrer Autonomie an.

Nachfolgend wird das Deutungsmuster ethnischer Diskriminierung anhand eines konkreten Einzelfalles näher beschrieben. Es handelt sich um eine junge Frau der zweiten Zuwanderungsgeneration mit deutscher Staatsangehörigkeit, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind. Esra entscheidet sich nach Abschluss der Realschule zunächst gegen einen weiterführenden Schulbesuch und verschickt im großen Umfang Bewerbungen auf regional verfügbare Ausbildungsstellen in ihrem präferierten Berufsfeld (vor allem kaufmännische Berufe). Ihren Äußerungen zufolge fielen die betrieblichen Reaktionen auf ihre Bewerbungen äußerst unbefriedigend aus: *„Würde einfach nicht genommen, hab nur noch Absagen bekommen.“ (2380_1_21; MH 2.G.)* Ihre Erklärung der Bewerbungsmisserfolge leitet Esra mit einer Einschätzung ihrer schulischen Leistungen und persönlichen Kompetenzen ein. Nachdem sie verschiedene Ursachen, wie unzureichende Leistungen ausschließt, gelangt sie schließlich zu einem Deutungsmuster, das die Vermutung ethnischer Diskriminierung nahelegt:

„Also ich hatte einen Realschulabschluss von 1,9, ich spreche fließend Deutsch, ich denke, dass meine Ausstrahlung jetzt auch nicht so negativ ist, dass man daran irgendwie messen könnte. Ich weiß es nicht, woran das liegt! Manchmal hab ich mir wirklich gedacht, das hört sich jetzt vielleicht ein bisschen komisch an, ich hab ja so ein, mein Vorname und mein Nachname, okay, mein Nachname ist ja jetzt normal, [...], mein Vorname ist halt, ich weiß nicht, vielleicht dachten die sich, die kann nicht so gut Deutsch, oder – beziehungsweise anders erzogen, oder was weiß ich was. Vielleicht, hab ich mir gedacht, vielleicht liegt es daran, vielleicht wenn ich einen einfachen Namen hätte, könnte man das sich besser so vorstellen, dass man jemanden einstellt.“ (2380_2_245; MH 2.G.)

Esra interpretiert die negativen Reaktionen der Betriebe im Kontext von stereotypen Gruppenzuschreibungen, von denen sie ihre Identität stark abgrenzt.

„Okay, hier Vorname, Nachname ist halt ausländisch, vielleicht spricht sie halt nicht so gut Deutsch und ist halt demnach nicht so passend zu unserer Firma. Denk ich mir irgendwo auch, wo ich mir dann denke wiederum: Hey ladet mich doch ein, dann werdet ihr es wissen [lacht]! Weil ich spreche eigentlich ganz gut Deutsch!“ (2380_1_99; MH 2.G.)

Sie stellt damit zunächst lediglich die Fairness eines schriftlichen Bewerbungsverfahrens in Frage, in dem Bewerber/innen mit Migrationshintergrund nicht die Chance erhalten, die ihnen gegenüber gehegten Defizitunterstellungen zu entkräften.

Auch in weiteren Ausführungen bleibt eine gewisse Zurückhaltung in ihren Diskriminierungsannahmen bestehen, in der sich eine hohe Erklärungsunsi-

cherheit ausdrückt, die sich im Laufe der aufeinanderfolgenden Erhebungswellen auch nicht auflöst.

„Das ist jetzt nur so ein – kleiner Gedanke, den ich mir so mache, weil nach 300 Bewerbungen so viele Absagen trotz guten Zeugnis. Da denk ich mir schon, okay, vielleicht, vielleicht haben paar Firmen gedacht: Hey – passt vielleicht nicht so.“ (2380_1_103; MH 2.G.)

Ein Grund für die immer wieder aufscheinende Unsicherheit bei der Erklärung der vielen Absagen ihrer Bewerbungen dürfte darin bestehen, dass Esra in anderen Lebensbereichen keine Diskriminierungserfahrungen gemacht hat. In ihrer Schulzeit erlebte sie in dieser Hinsicht eine besondere Vorsicht und intensive Gerechtigkeitsbemühungen ihrer Lehrkräfte. Beim Zugang zur beruflichen Ausbildung greift sie jedoch auf das Deutungsmuster Diskriminierung zurück, weil sie keine anderen plausiblen Interpretationsmöglichkeiten findet.

Eine große Rolle spielen für Esra zudem die Bewerbungserfahrungen ihrer älteren Schwester. Diese reproduzieren sich in ihrer Biografie und bestätigen ihre Diskriminierungswahrnehmungen:

„Weil meine Schwester, die hat auch so ein gutes Zeugnis gehabt wie ich, die war auch auf der [Realschule, F.M.] damals, und sie hat auch viele Bewerbungen geschrieben! Und bei ihr – hat es halt auch nicht so geklappt.“ (2380_1_259; MH 2.G.)

Nachdem sie im weiteren Bewerbungsprozess keinen Ausbildungsplatz findet, besucht Esra eine weiterführende Schule. Dennoch stellt sie im weiteren Verlauf ihren Ausbildungswunsch und ihre Bewerbungsbemühungen nicht ein, sondern interpretiert die Suche nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz als persönliche Herausforderung, die sie meistern möchte:

„Eine Ausbildung wurde dann noch interessanter, weil ich halt immer wieder so viele Absagen bekommen hab, wurde ich dann noch sturer, ich so: Okay, ich will das machen, muss ich machen!“ (2380_1_149; MH 2.G.)

In der Äußerung wird ein Reaktanzmuster deutlich, dass hier offenbar Motivation für eine gerade am Übergang erforderliche Persistenz der Aufrechterhaltung beruflicher Zielvorstellungen erzeugt (vgl. Mögling et al. 2012: 46).

Den weiterführenden Schulbesuch betrachtet Esra als Übergangslösung, der ihr die Möglichkeit zur Weiterbildung gibt. Obwohl sie in dieser Zeit zuversichtlich bleibt, denkt sie zeitweise über einschneidende Maßnahmen wie eine Namensänderung nach, um ihre Bewerbungschancen zu verbessern. Hierin drückt sich eine gewisse Verzweiflung aus, gleichzeitig unterstreicht dies die Entschiedenheit, bestehende Hürden zu überwinden. Nach mehreren Monaten gelingt Esra schließlich im Zuge der Nachvermittlungsphase der Einstieg in eine berufliche Ausbildung und sie bricht daraufhin die weiterführende Schule ab. Aufgrund ihrer Beharrlichkeit bei Bewerbungsbemühungen gelingt ihr schließlich verzögert der Einstieg in die berufliche Ausbildung.

In ihren weiteren beruflichen Aspirationen für die Zeit nach der Ausbildung wird erkennbar, dass Esra ihre Pläne in den Kontext ihrer zurückliegenden Erfahrungen stellt. So präferiert sie berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten, von denen sie annimmt, dass diese gerade den Teilnehmenden mit Migrationshintergrund z.B. aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit besondere Chancen eröffnen. Ihre weiteren beruflichen Bemühungen richtet sie deshalb auf ein anschließendes Studium im sozialen Bereich, um ihre migrationspezifischen Ressourcen beruflich zu nutzen.

„Und ich denke mir, in der sozialen Schiene hab ich so bisschen, da hab ich eher so einen Vorteil dadurch, dass ich halt einen Migrationshintergrund habe, statt einen Nachteil wie jetzt – davor.“ (2380_3_361; MH 2.G.)

Damit verbindet sie die Hoffnung, auf Basis der mit dem Migrationshintergrund verbundenen spezifischen Kompetenzen eine Tugend machen zu können.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der zentrale normative Bezugsrahmen bei der Erklärung von unterschiedlichen Zugangschancen zu beruflicher Ausbildung für die Interviewten zunächst das meritokratische Leistungsprinzip bildete, nach dem Bildungschancen von individuellen Leistungen und nicht von askriptiven Merkmalen, wie einem Migrationshintergrund abhängen. Zu diesem dominanten Erklärungsmuster können sich jedoch Diskrepanzen und Widersprüche ergeben, wenn eigene Erfahrungen nicht im Einklang mit dem meritokratischen Regeln stehen. Dies betrifft insbesondere Misserfolgserfahrungen im frühen Bewerbungsstadium, die nicht den eigenen Leistungen, sondern den selektiven Auswahlstrategien der Betriebe zugerechnet werden.

Die individuellen Leistungen geraten als relevantes Merkmal in den Hintergrund, da diese im Kontext kollektiver Wissensbestände, wie Zugangskriterien zu Ausbildungsstellen, als ausreichend eingestuft werden. Die Jugendlichen greifen in diesen Fällen auf ein Deutungsmuster ethnischer oder auch religiöser Diskriminierung zurück. Allerdings sind die vorzufindenden Diskriminierungswahrnehmungen mit einem hohen Grad an Erklärungsunsicherheit verbunden, in der sich die Schwierigkeit ausdrückt, sich von meritokratischen Deutungsmustern zu lösen. Ihre Unsicherheit in der Anwendung dieses Deutungsmusters weist darauf hin, dass sie nicht bereit sind, derartige gesellschaftliche Normalitätsannahmen zu akzeptieren.

Der zurückhaltenden Annahme von Diskriminierungsprozessen könnte individuell ein ausgeprägter Gerechte-Welt-Glaube als Persönlichkeitsmerkmal zugrundeliegen, eine verhaltensstabilisierende Grundüberzeugung, die es dem Individuum gestattet, die Vorgänge in seiner Umwelt als vorhersehbar und geordnet zu erkennen. Sie ermöglicht es ihm, sich selbstgewiss und normkonform innerhalb der Gesellschaft zu bewegen aber bspw. auch, kritische Lebensereignisse besser zu bewältigen (Bierhoff 2006: 147ff). Werden Misserfolge hingegen auf Ungleichbehandlungen aufgrund von nationalen, ethnischen bzw. kulturellen Zugehörigkeiten zurückgeführt, so verengen sich die Handlungsoptionen der Jugendlichen. Im Extremfall führen Diskriminierungswahrnehmungen zu einer Aufgabe der ursprünglichen Ausbildungspläne. Zudem können sie das persönliche Inklusionsempfinden von jungen Menschen mit Migrationshintergrund gefährden und Skrobanek (2015) zufolge Selbstethnisierungsprozesse befördern.

8 Das Verschleiern von NEET-Perioden in prekären Übergängen

Herwig Reiter, Tabea Schlimbach

Die Kategorie NEET, die für „not in employment, education, or training“ steht, wurde in den späten 1980er Jahren in Großbritannien eingeführt, um die heterogene Gruppe sozial benachteiligter Jugendlicher in Forschung und öffentlicher Verwaltung besser erfassen zu können. Da diese Kategorie trotz einiger Kritik dazu geeignet ist, unterschiedliche Formen arbeitsmarktbezogener sozialer Exklusion abzubilden, hat sie sich schnell verbreitet und gehört mittlerweile zu den Standardindikatoren der ländervergleichenden Sozialberichterstattung (Eurofound 2012; European Commission 2014; ILO 2013; OECD 2014). Im EU-Durchschnitt liegt der Anteil aller Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahren, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden und dies auch nicht unmittelbar anstreben bei 13,1%. Innerhalb der EU variiert dieser Anteil von 4,3% in den Niederlanden bis zu 21,5% in Bulgarien; für Deutschland beträgt er 7,1% (European Commission 2014).

In konzeptueller Hinsicht ist der NEET-Anteil ein Indikator zum Vergleich der Leistungsfähigkeit und des Marginalisierungsrisikos nationaler Organisationsformen des Übergangs Jugendlicher in die Arbeitswelt. Außerdem ist NEET eine neue sozialpolitische Krisenkategorie, die Übergangsdefizite im Jugendalter in zeitlicher Perspektive bezüglich ihrer möglichen Auswirkungen über den Lebenslauf hinweg problematisiert. Individuellen Schwierigkeiten der Bewältigung politisch-institutionell definierter Übergangsaufgaben im ersten Lebensdrittel wird das Potenzial zuerkannt, bis ins Alter hinein kumulativ nachteilig wirken zu können. Aus lebenslaufsoziologischer Perspektive ist die Reproduktion und soziale Integration moderner Arbeitsgesellschaften von der Beteiligung der Bürger und Bürgerinnen an der Erwerbsarbeit abhängig (Leibfried et al. 1995).

Der Leitgedanke der Integration durch Erwerbsbeteiligung betrifft alle Altersgruppen und macht insbesondere jugendliche Übergänge von Aus-/Bildung in die Arbeitswelt zu Drehscheiben von Erfolg und Misserfolg im Lebenslauf (Reiter/Craig 2005). Die zugrunde liegende Kontinuitätsannahme ist trotz sich zunehmend verändernder Rahmenbedingungen nach wie vor wirksam: Demnach münden idealerweise gut (aus-)gebildete Jugendliche in Beschäftigungskarrieren, die genügend Mehrwert produzieren, um zumindest den Lebensunterhalt verdienen sowie einen Beitrag leisten zu können zu den Kosten für temporäre oder permanente Unzulänglichkeiten der eigenen oder „kollektiven“ Leistungsfähigkeit im Sinne von Arbeitslosigkeit, Krankheit und Alter. Die Einführung der NEET-Kategorie unterstreicht die Gültigkeit dieses Zusammenhangs. Forschungsergebnisse bestätigen die nachteiligen biografischen Konsequenzen (Beicht/Walden 2013; Gaupp et al. 2008) und liefern erste Schätzungen der dadurch entstehenden öffentlichen Kosten (Coles et al. 2010; Eurofound 2012).

Trotz ihrer Nützlichkeit für Forschung und Politik wird die NEET-Kategorie dafür kritisiert, die Vielfalt äußerst unterschiedlicher Lebens- und Übergangserfahrungen unter einen negativistischen Sammelbegriff zu subsumieren (Yates/Payne 2006; Bynner 2013). Da in der vorliegenden Längsschnittstudie

einige Jugendliche befragt wurden, deren Situation und Erfahrungen der Definition der NEET-Kategorie entsprechen oder nahekommen, war es möglich, dieses Phänomen näher zu untersuchen. In der Tradition qualitativer Forschung ging es dabei um einen explorativ-offenen Zugang, der es erlauben sollte, Benachteiligungen NEET-Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt in ihrer Komplexität zu untersuchen.¹²

Die Ausgangsfrage lautete: Wie werden NEET-Phasen im biografischen Rückblick erlebt und zu verschiedenen Zeitpunkten dargestellt? Aus der Sicht Jugendlicher erfordert der Übergang in die Arbeitswelt die Balance unterschiedlicher, teils widersprüchlicher Herausforderungen. Der Entwurf einer passenden beruflichen Perspektive und ihre Realisierung erfolgen parallel zu Prozessen biografischer Selbstverwirklichung durch sinnvolle Beschäftigung und die Entwicklung einer kontinuierlichen Normalbiografie trotz gelegentlicher Rückschläge (Helling 1996). Die Bedeutsamkeit dieser konkurrierenden Herausforderungen kann sich im Laufe der Zeit verändern. Vergleichbar mit berufsbio-graphischen Gestaltungsmodi (Witzel/Kühn 2000) können sie im Sinne von Orientierungs- und Handlungsmustern in Übergängen Jugendlicher unterschiedlich wirksam werden; sie stehen in einem nicht-exklusiven, dynamischen Wechselverhältnis und können gleichzeitig relevant sein.

Diese Idee konkurrierender Orientierungen und ihrer abwechselnden Priorisierung lässt sich auf die Untersuchung von NEET-Erfahrungen übertragen. NEET-Perioden sind meist transitorische, manchmal wiederkehrende biografische Episoden, deren kognitive Verarbeitung über einen längeren Zeitraum hinweg erfolgt. Qualitative Längsschnittforschung kann diesen Verarbeitungsprozess begleiten und rekonstruieren, wie sich die Konstitution der Bedeutung von NEET-Erfahrungen im Laufe der Zeit verändert.

Um dies zu erreichen, erfolgte die Auswertung der Interviews auf der Grundlage ausführlicher Fallrekonstruktionen und der vergleichenden thematischen Analyse von Erlebnissen und Handlungsmotiven (Kelle/Kluge 2010). Wie in anderen Längsschnittstudien, neigen die Interviewpartner dazu, ihre Ansichten und sogar „Fakten“ im Laufe der Zeit zu verändern (Thomson/Holland 2003). Aussagen zu denselben Ereignissen und Erfahrungen können zu unterschiedlichen Erfassungszeitpunkten zwar inkonsistent sein, verweisen aber dennoch auf jeweils gültige Orientierungen. Bedeutungen und rückblickende Interpretationen werden kontinuierlich an jeweils gegenwärtige Orientierungen und Anforderungen angepasst (vgl. Mishler 2006; Schütz 1974).

8.1 Narrative der biografischen Verarbeitung beschäftigungsloser Phasen

Um den prozesshaften Charakter von Erfahrungsrekonstruktionen im Fall von Jugendlichen in schwierigen Übergängen abbilden zu können, erfolgten Erhebung und Auswertung sowie die Darstellung der Ergebnisse in Form von Narrativen. Narrative sind zunächst „Geschichten“, die Jugendliche über sich und ihre Übergangserfahrungen erzählen und die in Interviews erfasst werden kön-

¹² Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich wesentlich auf einen bereits unter dem Titel „NEET in disguise? Rival narratives in troubled youth transitions“ erschienenen Artikel (vgl. Reiter/Schlimbach 2015).

nen. Narrative stellen außerdem eine besondere sprachliche Darstellungsform und Diskursgattung dar, die sich etwa im Unterschied zu Beschreibungen und Argumentationen dadurch auszeichnet, bedeutungsvolle Lebensereignisse detailliert abzubilden und retrospektiv in einen quasi-kohärenten zeitlichen Zusammenhang zu bringen (Kleemann et al. 2009; Chase 2005; Polletta et al. 2011). Die sieben herausgearbeiteten Narrative fokussieren den beruflichen Status, das Ideal einer sinnvollen Tätigkeit, Geld, Konvenienz, Selbstverwirklichung, Freizeit oder Lebensprobleme.

Es handelt sich dabei um rivalisierende Narrative, weil sie in sich konsistente, analytisch separierbare Erklärungsangebote zur Interpretation von Übergangserfahrungen darstellen und teilweise unvereinbare Handlungsimplicationen haben. Allerdings können sie sich inhaltlich überschneiden und machen erst im Zusammenspiel die Komplexität von Übergangsanforderungen sowie die Vielschichtigkeit, Widersprüchlichkeit und Kontingenz von Biografien erkennbar. Im Folgenden werden diese sieben Narrative kurz vorgestellt. Ein zusätzlicher Aspekt, der in allen Narrativen wichtig ist, bezieht sich auf die Rolle von signifikanten Anderen wie Gleichaltrige, Eltern und Familie, Lehrer etc. Übergangentscheidungen sind sozial vermittelt und reproduzieren immer auch die individuelle Herkunft (Boudon 1974; Snee/Devine 2014).

Beruflicher Status

Das Narrativ *Beruflicher Status* (Status-Narrativ), das zumindest mittelbar in allen Fällen relevant ist, verweist auf die dominante professionelle Orientierung im deutschen Übergangssystem. Das Streben nach dem normativ vorgegebenen Ziel einer hochwertigen beruflichen Qualifikation bindet einerseits das Individuum stark an die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen; andererseits werden Vergangenheit und Zukunft sinnvoll an gegenwärtiges Handeln gebunden. Das Status-Narrativ ist typischerweise ein „Plan A“-Narrativ, das mit starkem sozialen Druck und Erwartungen an individuelle Leistung einher geht. Entscheidungen bezüglich der Investition in die eigene professionelle Zukunft werden gut vorbereitet und orientieren sich an Konvention der Anerkennung, die im deutschen Bildungs- und Übergangssystem zur Verfügung gestellt werden. Jugendliche übernehmen die an ihre Lebensphase geknüpfte gesellschaftliche Normerwartung einer Teilnahme an Ausbildung oder weiterführender schulischer Bildung und streben einen entsprechenden Status an:

„Im Endeffekt hab ich eine abgeschlossene Ausbildung, was mir mehr wert ist als dass ich jetzt mir eine Gucci-Tasche hole [...] und was weiß ich, glücklich bin.“
(2380_2_129)

Sinnvolle Tätigkeit

Das Narrativ *Sinnvolle Tätigkeit* (Tätigkeits-Narrativ) verweist auf das gesellschaftliche Ideal biografischer Kontinuität und stellt den Wert von Arbeit als allgemeine Tätigkeit in den Mittelpunkt. Der Kern dieses Narrativs besteht darin, in als sinnvoll erlebte Aktivitäten integriert zu sein, am sozialen Leben teilzuhaben und ein finanzielles Einkommen zu erzielen, das ein gewisses Maß an ökonomischer Autonomie ermöglicht. Das Tätigkeitsnarrativ wird häufig dann aktiviert, wenn biografische Kontinuitäten drohen, etwa durch fehlende Anschlüsse und damit Beschäftigungslosigkeit, brüchig zu werden. Im Streben nach der Normalisierung schwieriger Übergänge werden häufig unter Zeitdruck

spontane Entscheidungen getroffen. Solange eine Tätigkeit dann als sinnvoll erscheint und stabilisierende Wirkung hat, ist die eigentliche Qualität der ausgeführten Tätigkeit zunächst von untergeordneter Bedeutung. Nachhaltige Integration und Selbstverwirklichung sind dann nicht die primären Ziele:

„Mir wäre es egal gewesen, ich hätte sogar so Gebäudereiniger oder irgendwas gemacht. weil in dem Moment hab ich mir nur gedacht, ich muss halt was machen jetzt so! Das war halt dann da Ende des Jahres, da hab ich mir gedacht, so, noch ein Jahr zu Hause hocken oder – was machen!“ (2372_2_225)

Geld

Das Geld-Narrativ ergänzt die ersten beiden, kann in Übergängen Jugendlicher aber auch für sich genommen handlungsleitend wirken. In kapitalistischen Gesellschaften ist individuelles Verhalten in konkreten Entscheidungssituationen und über den Lebenslauf hinweg wesentlich um das Medium des Geldes organisiert. Es ist der zentrale Wertschöpfungsindikator individueller Leistungsfähigkeit, schafft die Grundlage für individuellen Konsum und ermöglicht den direkten Vergleich und Wettbewerb mit anderen. In der vorliegenden Studie steht das Geld-Narrativ in enger Verbindung mit altersspezifischen Bedürfnissen und Erwartungen (z.B. Unabhängigkeit vom Elternhaus, Führerschein und Auto, Urlaub, Wohnung, Unterhaltungselektronik etc.):

„Ich bin froh, dass es so gekommen ist, und dass ich letztendlich eine Arbeit habe. Dass ich Geld verdienen kann. Weil irgendwie find ich das ganz cool, dass ich jetzt auch Geld verdienen kann. Ich kann mir dann auch ein bisschen mehr kaufen als nur vom Taschengeld, und da hab ich mich schon lange drauf gefreut. Ich hatte irgendwie auch keinen Bock mehr auf Schule.“ (3077_1_53)

In manchen Fällen ist das Geld-Narrativ gekoppelt an das Bedürfnis, den familiären Haushalt oder einzelne Geschwister finanziell zu unterstützen. Wie das Tätigkeits-Narrativ ist auch das Geld-Narrativ von einer starken Gegenwartsfokussierung und einer Vernachlässigung möglicher Konsequenzen gekennzeichnet. So kann beispielsweise die Präferenz für sofort verfügbares Einkommen Bildungsanstrengungen verhindern und damit mittel- und langfristige eine ungünstigere Einkommensentwicklung nach sich ziehen. Andere Motive, die sich beispielsweise im Status-Narrativ ausdrücken und zu investitionsreichen Wegen führen, werden mit dem Geld-Argument immer wieder in Frage gestellt und auf ihren finanziellen Gegenwert geprüft:

„Ich will ja, dass dafür, dass ich diese drei Jahre hier durchziehe und wirklich ackere, ich am Ende auch was dementsprechend bekomme! Weil sonst hätte ich die Ausbildung von vornherein nicht machen müssen!“ (2380_2_131)

Konvenienz

Die Orientierung an zweckmäßigen Lösungen, die sich ohne großen Aufwand realisieren lassen, ist eine wichtige Dimension in Jugendübergängen, die häufig mit anderen Narrativen kombiniert ist. Das Konvenienz-Narrativ geht über rein pragmatische Rationalität (Hodkinson et al. 1996) hinaus und betont die Vorteile des Reduzierens von Stress, Unsicherheit und Investitionen im Prozess der Realisierung von Zielen:

„Keine Hektik, kein Stress. Das Leben ist meistens ernst genug, deswegen einfach mal

– *einfach mal gucken, wie's läuft; vielleicht läuft's, wenn nicht, dann eben nicht.*“
(2718_3_205)

Dieses Narrativ wird vor allem bei jenen Jugendlichen relevant, die frühzeitig erfahren müssen, dass Anstrengungen, etwa im Sinne von Bewerbungen oder Ausbildungsbemühungen, an strukturellen Gegebenheiten scheitern können und sich nicht immer lohnen. Das Konvenienz-Narrativ ist dann charakterisiert durch geringe Engagementbereitschaft und Beharrlichkeit sowie die Orientierung an vermeintlich guten Gelegenheiten, die auch örtlich und sozial naheliegend sein können – wie etwa ein Mini-Job in einem Betrieb in der Nachbarschaft, der durch einen Freund vermittelt wird.

So erwägt der eben zitierte junge Mann die Ausbildung bei Freunden als Ausweichoption, obwohl der Bereich für ihn unattraktiv ist, und verbleibt mit dieser Notlösung im Rücken bei der Ausbildungsplatzsuche passiv. Gelegenheiten wie diese sind häufig an soziale Netzwerke gebunden und binden Jugendliche gleichzeitig an diese. Dadurch werden Risiken des Scheiterns und der sozialen Exklusion minimiert, die aktuelle Situation bleibt weitgehend unverändert und sozialer Status wird konsolidiert. Auf diese Weise können zunächst als Übergangslösungen konzipierte Wege in längerfristige Stationen münden und damit unter Umständen eine Verfestigung prekärer Phasen bewirken.

Selbstverwirklichung

Auch das Selbstverwirklichungs-Narrativ steht nicht unbedingt im Widerspruch zu anderen Orientierungen. Allerdings gehen Jugendliche in diesem Fall überwiegend ihren Eigeninteressen nach. Die Art der Entfaltung des eigenen Potenzials ist dabei stark persönlichkeitsabhängig: sie kann kontinuierlich erfolgen und den gesamten Übergang stabilisieren, oder situativ und über Unterbrechungen und Verzögerungen hinweg. Das Selbstverwirklichungs-Narrativ bezieht sich nicht unbedingt auf individualistische Inhalte; oft ist es lediglich der Zeitablauf oder die Kombination von Aktivitäten, die ungewöhnlich sind.

Grundsätzlich gehören das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und der situative Charakter ihrer Umsetzung zu jenen Faktoren, die Übergänge Jugendlicher offen und kontingent halten. Die längsschnittliche Analyse offenbart, dass das Selbstverwirklichungs-Narrativ mit dem Erwerb von Übergangserfahrung an Bedeutung gewinnt und dazu führen kann, dass Wege, die ursprünglich etwa durch das Konvenienz-Narrativ motiviert waren, später revidiert werden (vgl. Kapitel 5). In der vorliegenden Studie steht Selbstverwirklichung typischerweise in Verbindung mit den Themen der Persönlichkeitsentwicklung, der Freude an und der Identifikation mit der Arbeit, sowie der Kompatibilität eigener Begabungen und Interessen mit dem eingeschlagenen beruflichen Pfad:

„Ich will halt nicht einfach so einen Job wählen, der mir praktisch angeboten wird, wo man sich denkt, ja okay, ich muss jetzt wieder da hingehen und das ist wieder der gleiche Ablauf. Ich will was machen, wo ich mir denke, okay, das macht mir Spaß und das brauche ich für die Zukunft.“ (3048_1_131)

Selbstverwirklichung kann sich sowohl in Form von spontanem Risikoverhalten (z.B. Abbruch einer ungeliebten Ausbildung) und der Suche nach individuell passfähigeren Gelegenheiten äußern, als auch in sturem Festhalten an Präferenzen und Prioritäten. Eigene Handlungsmöglichkeiten können sich dadurch zumindest zeitweilig erweitern, etwa wenn Jugendliche aus ungeliebten Ausbildungsgängen ausbrechen und sich neu orientieren.

Freizeit

Das Freizeit-Narrativ ist analytisch vom Aspekt der Selbstverwirklichung getrennt, weil es sich um Aktivitäten außerhalb der Sphäre der Beschäftigung handelt. Es bezieht sich etwa auf Hobbies, Religion, Freundschaftsaktivitäten, bürgerschaftliches Engagement oder Sport:

„Und wenn ich halt irgendwie einen Arbeitsplatz hab, wo ich dann gar keinen Sport machen kann, dann komm ich um 8 Uhr nach Hause, dann sind die meisten Leute ja, die sind ja nicht physisch dann kaputt, die sind ja dann psychisch, die können ja dann nix mehr machen. Und so was ist halt auch, was ich nicht vielleicht machen will.“ (3027_1_91)

Tätigkeiten in diesem Bereich binden Ressourcen und erfordern die Investition von Zeit, Geld und Aufmerksamkeit. Sie erzeugen soziale Verpflichtungen, die zwar Entscheidungen beeinflussen können, aber gleichzeitig wiederum über soziale Netzwerke und Kontakte Gelegenheiten schaffen. Im Fall von Arbeitslosigkeit kann das Freizeit-Narrativ kompensatorische Funktionen haben. So hat der Sport beim eben zitierten jungen Mann eine alltagsstrukturierende, sinngebende Funktion beim Durchstehen einer beschäftigungslosen Phase:

„Also am Anfang hab ich nicht lang geschlafen. Bin dann aufgestanden, hab was gegessen, hab meistens dann Sport gemacht, also bin laufen gegangen. Und dann hab ich halt geguckt, was der Tag so bringt!“

Eine Orientierung an diesem Narrativ kann sogar den Weg in eine Alternativkarriere eröffnen und in ein Selbstverwirklichungs-Narrativ übergehen.

Lebensprobleme

Das Lebensprobleme-Narrativ ergänzt und „korrigiert“ die anderen Narrative, die sich stärker über Akteure und ihre Motivationen definieren. Bei Lebensproblemen geht es um Erfahrungen des Kontrollverlusts, kritische Ereignisse und Zufälle, die plötzlich auftreten und belastend wirken. Sie erfordern unmittelbare Reaktionen der Problemlösung und bündeln die Aufmerksamkeit der Jugendlichen auf eine Weise, die andere Übergangentscheidungen zumindest vorübergehend vernachlässigt. Typische Lebensprobleme, die in der Studie erfasst wurden, sind etwa Krankheit, psychologische Probleme, Schwierigkeiten in Beziehungen oder der Familie. Kritische Lebensereignisse, wie der Tod einer wichtigen Bezugsperson können Jugendliche aus der Bahn werfen und ganze Übergänge gefährden:

„Also ich hab ja eigentlich ganz gut gestartet, also die 12. Klasse hab ich ganz gut gestartet; aber dann ist, im Oktober ist dann der zweite Freund verstorben, dann hab ich, war ich halt ganz, ich sag mal, am Arsch. Und, ja, dann hab ich mir halt erst mal gedacht, okay, ich muss erst mal irgendwie damit klarkommen! Ich hab das erste noch nicht verkraftet und jetzt kommt noch was... Und wie soll ich damit umgehen, wie soll ich das verarbeiten? Und dann kam das halt alles so Schlag auf Schlag nacheinander, und – auf einmal war ich halt nicht mehr in der Schule sozusagen!“ (2469_2_71; MH 2.G.)

8.2 NEET in disguise (NID): Die Verschleierung des NEET Phänomens

Die Unterscheidung rivalisierender Narrative in einer qualitativen Längsschnittstudie hat den Vorteil, Übergänge Jugendlicher nicht mehr auf Monokausalität und Linearität reduzieren zu müssen (Neale/Flowerdew 2003). Erst in der Längsschnittperspektive wird deutlich, dass die Geschichte eines Übergangsergebnisses immer standortgebunden und abhängig von mehreren möglichen Perspektiven ist. Die analytische Unterscheidung rivalisierender Narrative legt nahe, dass Erfahrungen, Entscheidungen und Situationen in verschiedenen Rechtfertigungskontexten verhandelt werden.

Zum Beispiel kann Arbeitslosigkeit innerhalb des Beruflichen Status-Narrativs am Ende einer Geschichte des Scheiterns stehen, gleichzeitig aber im Rahmen des Selbstverwirklichungs-Narrativs, das zu einem späteren Zeitpunkt der Längsschnittstudie dominierend wird, Teil einer Erfolgsgeschichte der Befreiung aus einer unbefriedigenden Tätigkeit sein. Unterschiedliche Deutungen um ein und dasselbe Ereignis in einer Kette von NEET-Erfahrungen können über die Zeit variieren, sind aber gleichermaßen aufschlussreich für die Rekonstruktion des NEET-Phänomens. Sie alle implizieren eine jeweils vorläufige, aber dennoch gültige, retrospektiv bedeutungsvolle Ordnung von Ereignissen (Reiter 2003).

Mithilfe der analytischen Trennung rivalisierender Narrative in qualitativen Längsschnittstudien lässt sich die Dynamik von Plänen, Entscheidungen und Realisierungen und ihr komplexes Zusammenspiel über die Zeit verfolgen. Dadurch werden vereinfachende Darstellungen von Übergangserfahrungen vermieden (Roberts 2011). Einzelne Narrative können bestimmte Phasen dominieren oder ihre Bedeutung kann zyklisch sein und variieren; sie können aber jederzeit auch abgelöst werden durch andere Narrative mit höherer Dringlichkeit wie etwa im Fall des Lebensprobleme-Narrativs. Gleichzeitig bedeutsame oder ähnliche Narrative können sich gegenseitig verstärken, etwa wenn Geld- und Status-Narrativ parallel verlaufen. Dennoch stehen diese Narrative „im Wettbewerb“, weil die Jugendlichen in ihrer Erzählung und Darstellung der NEET-Erfahrung gewöhnlich Prioritäten setzen.

Der folgende Ausschnitt aus einem Interview mit der 20-jährigen, aus Serbien stammenden Marina ist ein Beispiel, in dem beruflicher Status, sinnvolle Tätigkeit und Lebensprobleme gleichzeitig verhandelt werden:

„Also jetzt – es hat mich wirklich auch sehr geknickt, dass ich halt solche Probleme hatte mit der Ausbildungssuche. Und – was heißt ‚mit der Suche‘, halt dass ich keinen Platz finden konnte. Und ja, das war jetzt so mein Hauptproblem, das hat mich auch wirklich richtig fertiggemacht, muss ich ganz ehrlich sagen. Weil eigentlich sieht mein Zeugnis auch gar nicht so schlecht aus. Und ich hatte auch überlegt, mich auf einer Schule anzumelden, aber ich wollte mich halt so schnell wie möglich selbstständig machen, weil ich auch einige Probleme in der Familie habe. Und durch diesen ganzen Druck und so war ich auch also vom Psychischen her total, manchmal hatte ich auch wirklich gar keine Lust, irgendwas zu machen oder sonst was, und das hat mich auch, also das waren halt so meine schlimmsten Probleme jetzt in den letzten zwei Jahren gewesen.“ (2171_1_105, MH 1.G.)

Die Interviews lassen keinen Zweifel daran, dass die Jugendlichen die impli-

zite Norm des kontinuierlichen Lebenslaufs verinnerlicht haben. Das wird etwa dadurch deutlich, dass sie Unterbrechungen des Übergangs durch das Herausfallen aus dem institutionellen Rahmen als problematisch anerkennen. Die Fallrekonstruktionen zeigen, dass sie versuchen, entsprechende Lücken im Lebenslauf zu vermeiden, indem sie nach Alternativen suchen und auch Kompromisse eingehen, die sich als Sackgasse erweisen können. So können zum Beispiel kompensatorische Mini-Jobs auf der Basis von 400-Euro monatlich die Jugendlichen zwar mit finanziellen Mitteln und einer subjektiv sinnvollen Tätigkeit ausstatten.

Damit fallen sie auch aus der offiziellen NEET-Statistik heraus. Abgesehen davon teilen diese Tätigkeiten aber alle anderen Attribute des NEET-Status: Ihr Bildungswert ist marginal, sie sind nicht mit einer regulären Beschäftigung vergleichbar, und sie resultieren auch nicht in einer beruflichen Qualifikation. Vielmehr bezeichnen wir Jugendliche in solchen Situationen als NEET in disguise (NID). Auch wenn sie sich erfolgreich dem offiziellen NEET-Label entziehen, sind sie de facto von allen Nachteilen der NEET-Kategorie betroffen, werden aber durch verfügbare statistische Indikatoren nicht erfasst. Das Problem wird dadurch systematisch unterschätzt.

Die differenzierte Analyse von Übergangsnarrativen zeigt, dass die Jugendlichen selbst einen Anteil an der Verschleierung ihres NEET-Status haben. Auf der *Handlungsebene* sind sie bewusst darum bemüht, Lücken zu überbrücken, indem sie sich etwa in Tätigkeiten mit Ausbildungscharakter „verstecken“:

„Ich meine, jetzt ist, mein Lebenslauf wäre eigentlich leer, also wäre eine Riesenlücke drinnen, hätte ich jetzt kein Praktikum, dann hab ich mir jetzt schon vorzeitig eins genommen.“ (2469_2_27, MH 2.G.)

„Aber von, das heißt, von August bis Februar musste ich ja noch irgendwas machen, ich kann ja nicht die ganze Zeit zu Hause sitzen! Deswegen hab ich mich ja bei der höheren Handelsschule angemeldet, damit nicht irgendwie im Lebenslauf irgendwelche Lücken sind!“ (2505_2_77, MH 2.G.)

Praktika oder Scheinstudiengänge sind, so wie Mini-Jobs, erweisen sich aus Sicht der Jugendlichen als geeignet, Lebensphasen mit geringem Nutzen für Bildung und berufliche Entwicklung als sinnvolle Tätigkeiten zu tarnen. Prekäre Beschäftigungsformen werden von Jugendlichen anerkannt als Strategien zum Überdecken von Lebensphasen, die als biografische Lücken stigmatisiert sind. Obwohl Jugendliche in solchen kompensatorischen Aktivitäten nicht von der herkömmlichen Arbeitslosen- und NEET-Statistik erfasst werden, bleiben sie doch im „Schatten der Arbeitslosigkeit“ (MacDonald 2011), der sich über immer größere Bereiche der Beschäftigung Jugendlicher legt.

Dieser Verschleierungsvorgang setzt sich auf der *Ebene der biografischen Reflexion* fort, allerdings auf eine Art und Weise, die vermuten lässt, dass sich die Jugendlichen selbst dessen nicht bewusst sind. Im Rahmen der Studie war es trotz Fragebogenerhebung und ausführlicher qualitativer Interviews über drei Jahre hinweg in vielen Fällen nicht möglich herauszufinden, wie lange die NEET-Perioden tatsächlich gedauert haben. Das könnte an dem Verschwimmen der Zeitperspektive liegen, die schon klassische Studien bei Arbeitslosen festgestellt haben (Jahoda et al. 1975). Es könnte aber auch schlicht daran liegen, dass Jugendliche das gesellschaftliche Stigma der Arbeitslosigkeit bereits verinnerlicht haben und nicht darüber reden wollen.

Das Wechseln zwischen alternativen Narrativen, wie wir sie herausgearbeitet

haben, ist eine Möglichkeit, die NEET-Erfahrung zu rekontextualisieren, zu umgehen, oder sie gar nicht erst erwähnen zu müssen. So beschreibt etwa ein Jugendlicher in seinem ersten Interview die für ihn eindeutigen Vorteile seines Mini-Jobs in Form einer Kombination von Tätigkeits-, Geld- und Konvenienz-Narrativen. Obwohl diese Konstruktion in späteren Interviews zu erodieren beginnt, bleibt sie für ihn bis zuletzt wirkmächtig und stellt sein Selbstverständnis als jemand, der ins Erwerbsleben integriert ist, kaum in Frage.

Die Tarnung von Episoden mit NEET-Charakter durch das Wechseln zwischen alternativen Narrativen sollte nicht als Selbsttäuschung missverstanden werden. Lücken in der Bildungs- oder Arbeitsbiografie, wie sie im Falle von NEET-Perioden oder Arbeitslosigkeit in Lebensläufen entstehen, sind nicht nur für einzelne Jugendliche problematisch. Sie unterminieren auch das gesellschaftlich institutionalisierte Versprechen auf individuelle Entwicklung und „Wachstum“ (Kohli 1986: 293), das längst zum Bestandteil individueller Lebensperspektiven geworden ist. Unproduktive Phasen und Unterbrechungen sind nicht gewollt, weder gesellschaftlich noch individuell. Indem sie unerwünschte Statuspositionen maskieren, wirken Jugendliche an der kulturell unterstellten Normalisierung diskontinuierlicher Übergänge und Biografien mit.

Das bestätigt die hegemoniale Norm und Konstruktion des Übergangs als kontinuierliche Erfolgsgeschichte, die Jugendliche von Bildung und Ausbildung in Beschäftigung führt. Im Sinne des *system justification* Konzepts (Jost/Hunyady 2002) ist dieses Verhalten als individueller Beitrag Jugendlicher zur Rechtfertigung des gesellschaftlich etablierten Arrangements von Übergängen und zugehöriger Bewertungsmaßstäbe zu verstehen. Weiterführende qualitative Forschung von Pfaden Jugendlicher in die Arbeitswelt könnte sich der Frage widmen, wie weit verbreitet das NID-Phänomen unter Jugendlichen ist, die der Mitte der Gesellschaft zugerechnet und für unauffällig und ‚gewöhnlich‘ gehalten werden (Roberts 2011; Woodman 2013)

9 Dynamik von Agency: exemplarische Fallstudien

Tabea Schlimbach

Wie auch andere qualitative Studien gezeigt haben, sind Übergangsprozesse individuell einzigartig und hochkomplex (vgl. et al. Hummrich 2002). Wie die vorab angesprochenen Aspekte zusammenspielen, lässt sich erst in ihrer biografischen Verschränkung im Einzelfall beispielhaft nachvollziehen. Der Einzelfall ermöglicht es außerdem, einen differenzierten Blick auf migrantische Familien zu werfen sowie längsschnittliche Veränderungen individueller Bewertungen und Strategien nachzuvollziehen.

Für die Fallstudien wurden zwei Fälle nach dem minimalen Kontrast ausgewählt. „Ein minimaler Kontrast zwischen Vergleichsfällen ist gegeben, wenn diese Fälle im Hinblick auf bestimmte Vergleichsdimensionen strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen [...] [und so] die Reichweite der Gemeinsamkeiten zwischen strukturell ähnlichen Fällen und die Bandbreite unterschiedlicher Ausprägungen hinsichtlich weiterer Analysedimensionen innerhalb ähnlicher Fälle ausgelotet werden kann“ (Kleemann et al. 2013: 26). Im Folgenden werden die jeweiligen individuellen Relevanzen und Ausprägungen bezüglich der oben vorgestellten Ergebnisse für jeden Fall dargestellt. Mourad und Kerim sind junge Männer der ersten Zuwanderergeneration aus Nordafrika und zum Zeitpunkt des ersten Interviews 17 Jahre alt.¹³ Beide kommen aus Elternhäusern mit einer eher niedrigen sozioökonomischen Ressourcenausstattung.

9.1 Mourad: „Die Hilfe kann man sich heutzutage echt selbst beschaffen“

Übergangsstrategien und -verläufe

Mourad ist in Marokko geboren und als kleines Kind mit seiner Familie nach Deutschland gekommen. Seine Mutter ist Hausfrau und sein Vater war ungelern im Dienstleistungsbereich tätig, bis er durch eine schwere Krankheit seine Berufstätigkeit aufgeben musste. Mourad lebt heute mit seiner Mutter und fünf jüngeren Geschwistern zu Hause. Sein Vater ist kürzlich verstorben.

Mourad beginnt bereits sehr früh, sich Gedanken über seine berufliche Zukunft zu machen. Prägend in dieser Phase ist die elterliche Überzeugung, dass beruflicher Erfolg mit einer guten schulischen Performance verknüpft ist:

„Weil meine Eltern sind auch so Personen, die einen prägen und die sagen auch ‚Ja, ein Schulabschluss, das bringt gutes Geld, kannst du gut leben, hast du keine Probleme später‘.“ (2476_1_7)

Die schulischen Pflichtpraktika benutzt er intensiv zur Konkretisierung seines Berufswunsches, wobei die Wahl der Praktikumsplätze zunächst „eine zufäl-

¹³ Für diese Fälle wurden bereits Fallanalysen – mit dem Fokus auf der Rolle von Institutionen – veröffentlicht (siehe Mahl et al. 2014).

lige Sache“ (2476_1_19) ist und über berufliche Kontakte der Schwester und eines Freundes realisiert wird. Die hier gesammelten beruflichen Erfahrungen führen zu einem Ausschluss der jeweiligen Berufsbereiche. „*Da hab ich dann im Nachhinein auch gemerkt, dass es halt nichts für mich ist.*“ (2476_1_19) Mourad änderte seinen ursprünglichen Plan, sofort eine Ausbildung zu beginnen und entscheidet sich für den Besuch einer Fachhochschule. Dieser Entscheidung liegt ein komplexes Set aus verschiedenen Motiven zugrunde:

- die noch unabgeschlossene berufliche Orientierung: „*Also ich konnte mich immer noch für keinen Beruf entscheiden.*“ (2476_1_7)
- der angesichts des zunehmenden Handlungsdrucks und der guten eigenen Leistungen unkompliziertere Weg des weiteren Schulbesuchs: „*Realschulabschluss kam dann halt immer näher und näher, und also für mich war die Schule jetzt auch nicht zu schwer [...] und dann hab ich mir gedacht, ja, dann mache ich doch Abitur.*“ (2476_1_7)
- die vor dem Hintergrund einer verschärften Wirtschaftslage über den Peer-Vergleich antizipierte Chancensteigerung beim Berufseinstieg: „*Da hab ich auch halt geguckt, was die Freunde auch machen: ‚Ja, ich mach mein Abi, ich mach mein Abi, ich mach mein Fach-Abi...‘, ‚Ja, das ist besser, weil mit der Realschule läuft es nicht so‘. Hab ich gesagt, okay, dann mach ich halt das Abi! Da war so das Berufsleben wieder ein Stückchen, ja, weiter an die Seite gerückt.*“ (2476_1_39)

Die Vielfalt beruflicher Optionen erleichtert aus Mourads Sicht eine interesselgeleitete Platzierung, erzeugt aber gleichzeitig Entscheidungsdruck und stellt Ansprüche an das eigene Informationsverhalten:

„*Es gibt immer neue Ausbildungsberufe [...] Es ist schon breit gefächert, sag ich mal. Aber es ist auch gut, finde ich! Weil umso mehr Berufe, umso mehr kann sich jeder mit seinen Eigenschaften da hineinpassen! Und das find ich einerseits auch gut, aber andererseits ist es so, wenn man halt selbst noch nicht weiß, [...] man muss sich halt sehr gut auskennen.*“ (2476_3_109)

Das Berufsfeld für das im Fachabitur obligatorische Jahrespraktikum wählt Mourad diesmal gezielt nach seinen beruflichen Aspirationen (Bürotätigkeit, gutes Einkommen, hohes Ansehen) und reflektiert es als sehr nützlich, verbunden mit einer Abwertung der zuvor als prägend bezeichneten Schulpraktika „*Das, finde ich, war das einzige Praktikum so, was richtig geholfen hat. Also und was wirklich so die Arbeitswelt auch zeigt.*“ (2476_1_73) Aber auch dieses Praktikum führt eher zu einer Distanzierung vom konkreten Beruf und wird retrospektiv eher als Gelegenheitsoption umgedeutet: „*Ich bin reingerutscht, hat jetzt nicht soo meinen Vorstellungen entsprochen.*“ (2476_3_59) Im Jahrespraktikum wird er erstmals angeregt, über eine schulische Höherqualifizierung nachzudenken:

„*Weil da sind auch Leute gewesen, also Auszubildende, die nebenbei studiert haben [...] Da hab ich mir gedacht, ja okay, das Höhere erreichen will ich doch eigentlich auch. Und das hat mir auch [...] so bisschen Klick gemacht und hat mir gesagt, so, ja, du könntest eigentlich auch studieren. Warum nicht?*“ (2476_1_89 – 91)

Diese Erwägungen stehen im Kontrast zu Mourads Wunsch, sofort in das Berufsleben einzusteigen, und zu seiner Präferenz praktischer gegenüber schulischer Tätigkeit. Angesichts dieses Entscheidungsdilemmas gesteht er sich die Zeit des Fachabiturs als Moratorium zu:

„Eine gute Ausbildung würde mir eigentlich auch vollkommen reichen. Wenn man als Bankkaufmann eine Ausbildung hat, ja, dann gibt's ja auch Aufstiegsmöglichkeiten [...] Nur ich will auch selbst eigentlich ein Studium machen; weil [...] mit dem Studium kriegt man ja nicht nur das Äußere so, dass man bei einer Ausbildung bekommt, sondern man geht ja richtig tief in die Themen ein. Man weiß ja viel, viel mehr. [...] Nur die Sache ist halt, ob ich halt den Biss dazu habe und die Zielorientierung. [...] Und das ist halt die Sache die ich in dem Jahr halt herausfinden möchte.“ (2476_1_167)

Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews steht Mourad, nachdem er die zwölfte Klasse zur Verbesserung seines Notendurchschnitts absichtlich wiederholt hat, kurz vor dem Abschluss seines Fachabiturs. Seine Präferenzen haben sich zugunsten einer Ausbildung entwickelt. Die weiterhin attraktive Option zu studieren wird angesichts wahrgenommener Hindernisse (Notenanforderungen, räumliche Entfernung möglicher Studienorte) verschoben und gleichzeitig die Ausbildung aufgewertet:

„Ich hab ja noch genug Zeit, sagt jeder, ich möchte wirklich erst mal in die Arbeitswelt rein, und warum die Ausbildung, damit ich was Festes in der Hand habe [...] Ich möchte auf jeden Fall weitermachen; nur erst mal in die Arbeitswelt rein, eine Ausbildung suchen.“ (2476_2_19)

Die aktuelle Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage in Deutschland nimmt Mourad als „sehr hart umkämpft“ (2476_2_195) wahr. Trotzdem ist er optimistisch und sieht Handlungsspielräume für eine erfolgreiche Platzierung. „Aber ich denke, jeder hat schon die Chance, hier etwas zu machen.“ (2476_2_177) Mourad bewirbt sich konsistent zu den im Berufsorientierungsprozess herausgefilterten Interessen auf verschiedene wirtschaftlich ausgerichtete Ausbildungsberufe. Zunächst muss er einige Misserfolge hinnehmen. Diese begründet er einerseits mit dem schlechten Abschneiden bei Einstellungstests und andererseits mit späten Bewerbungen, die im Zusammenhang mit der Strategie der Klassenwiederholung stehen:

„Normalerweise hätte ich mich auch gerne selbst schon im September beworben, nur ist es halt so, dass ich mein letztes Zeugnis, wo ich dann wiederholt habe, nicht das beste war [...] weil ich mich halt nicht mehr weiter angestrengt hab, damit eine Grundlage dafür ist, zu wiederholen.“ (2476_2_27)

Zum Zeitpunkt des dritten Gesprächs ist er erfolgreich in eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich eingemündet. Damit ist für ihn ein wichtiges Berufsziel erreicht, seine Aufstiegsambitionen sind jedoch noch nicht befriedigt, wie seine weiteren Pläne verdeutlichen:

„Ich will erst mal was Festes haben in der Hand, eine Ausbildung; aber wie gesagt, entweder durch Weiterbildungsmöglichkeiten auf einen höheren Rang kommen, oder wenn [...] es mir jetzt nicht gefällt, dann würde ich auch studieren geben.“ (2476_3_193)

In Mourads resümierender Bewertung seiner Übergangsverläufe war die Berufsfindung die schwierigste Aufgabe. Neben Praxiserfahrungen hat hier das Fachabitur entscheidende Weichen gestellt:

„Ehrlich gesagt, mein größtes Problem war, dass ich mich einfach nicht so entscheiden konnte [lacht], muss ich sagen. Ja, aber dann, wo ich halt das Fach-Abi dann genommen hab [...] ist die Lücke kleiner geworden, und dann konnte man sich am

Ende dann schon ein Ziel setzen.“ (2476_3_105)

Insgesamt bewertet Mourad seinen Übergang trotz auftretender Schwierigkeiten als gelungen:

„Ich hab’s mir etwas reibungsloser vorgestellt, etwas einfacher; bis ich dann gemerkt habe, oh, die Konkurrenz ist sehr groß, grad was Ausbildungssuche angeht [...] Ich hab’s aber zum Ende dann doch noch geschafft [lacht].“ (2476_3_219)

Wahrnehmung und Einbindung sozialer Akteure

Mourad lässt sich dem in Kapitel 5.2 skizzierten ersten Typ korrespondierender Funktionszuschreibungen zuordnen (Akteure als anlassbezogene Unterstützer). Er sieht sich in der Verantwortung und in der Lage, seinen Übergang in das Berufsleben erfolgreich zu gestalten, und bindet externe Hilfe gezielt und aufgabenbezogen ein. Bei der Annäherung an unterstützende Akteure kommt bei Mourad vor allem das in Kapitel 5.1.3 beschriebene Attribut „Kompetenz“ zum Tragen. Dabei nimmt er eine differenzierte Einschätzung der relevanten Kenntnisse und Erfahrungen von Akteuren vor. Den Lehrern unterstellt er qua ihrer Profession und einschlägiger Berufspraxis entsprechende Kenntnisse:

„Ich meine, die Lehrer, die kennen sich auch perfekt aus, die wissen ja auch, was die letzten Schüler so hatten. Die haben ja auch grad das Bild so.“ (2476_3_63)

Mourads Schwester und gleichaltrige Freunde bieten mit ihren Übergangserfahrungen Gelegenheiten des stellvertretenden Lernens. Seine Eltern finden vor dem Hintergrund des berufsbiografischen Erfahrungsvorsprungs Beachtung:

„Meine Eltern haben gesagt: ‚Mach, mach, mach [...] [weiter Schule, T.S.] Du wirst es später bereuen! [...] Weil die haben die Erfahrung [...]‘“ (2476_1_189)

Gleichzeitig beobachtet er Informationsdefizite gegenüber deutschstämmigen Eltern:

„Viele [...] die Eltern haben, die in der Branche sind, haben natürlich einen größeren Vorteil... Ich weiß nicht, weil die von Haus aus das schon mitbekommen haben oder gelernt haben, in der Ausbildung soundso zu agieren [...] und mehr Informationen auch daraus zu bekommen. Aber [...] wenn man sagt, man kriegt nicht die Hilfe, die man von Eltern hat, die in einer Branche sind, das ist falsch. Weil die Hilfe kann man sich heutzutage echt selbst beschaffen durchs Internet oder durchs Jobcenter.“ (2476_3_155)

Mourad sieht also über Eigenbemühungen und familienexterne Akteure ausreichend Möglichkeiten, mangelnde elterliche Unterstützungspotenziale auszugleichen. Das folgende Zitat macht am Beispiel von Bewerbungsaufgaben deutlich, wie Mourad unterschiedliche Hilfsangebote abwägt und entsprechend einsetzt:

„Weil da konnten mir die Eltern jetzt weniger helfen, das kann ich schon sagen [...] Man konnte sich natürlich auch Bewerbungen in der Schule holen, oder bei der [örtlichen Agentur für Arbeit, T.S.] konnte man sich auch natürlich helfen lassen und alles, aber ich hab das nie so in Anspruch genommen, weil ich auch von zuhause aus immer die Schwester hatte.“ (2476_3_157)

Angesichts der Präferenz der Schwester wird deutlich, dass neben dem Kompetenzattribut auch die Aspekte Vertrauen und Verfügbarkeit Mourads Auswahl sozialer Akteure mitbestimmen.

Einbindung von Institutionen

Obwohl er vor allem institutionelle Akteure als wissensmächtig für Übergangsoptionen sieht, greift Mourad in der frühen Orientierungsphase vor allem auf Personen des privaten Nahraums zurück. In einer konkreten Situation verpasst er dadurch die für ihn wichtige Information, dass ein Schulbesuch auch nach einer abgeschlossenen Ausbildung wieder aufgegriffen werden kann. Im weiteren Verlauf wendet er sich verstärkt an institutionelle Akteure; für berufliche Informationen vorrangig an die Lehrkräfte: „Die [Lehrerin, T.S.] war mir auch eine große Hilfe, die hat mir immer geholfen, von der hab ich auch mir einen Rat geholt“; für die Suche nach Ausbildungsplätzen an die Arbeitsagentur:

„Beim Arbeitsamt wurde ich auch geholfen; weil ich halt gesagt hab, ich bin auf Ausbildungssuche [...] hat mir auch Ausbildungsstellen zugeschickt. Also ich bekam schon Hilfen von jeglichen Seiten, muss ich sagen.“ (2476_3_63)

Die Unterstützung institutioneller Akteure beurteilt Mourad als wirkungsvoll, wobei er die korrespondierende Bedeutung der eigenen Leistung betont:

„Die Lehrer eigentlich bereiten ja [...] immer gut vor [...] Ob man alles mitmacht und die Hausaufgaben macht, dann [...] gibt man sozusagen das fehlende Puzzleteil immer dazu!“ (2476_2_61)

Insbesondere dem Ratschlag von Lehrkräften misst Mourad große Bedeutung zu, wobei er auch hier wieder implizit auf die Selbstverantwortlichkeit hingewiesen wird:

„Also immer da, die Lehrer, die am Ende da so mitreißen, mit dabei sind, von den letzten Jahren von den Schülern, [...] das sind dann immer die, die, sag ich mal, so mitwirken. Und sagen: ‚Hier, ja, das ist alles interessant, und das sollte man eher machen, das sollte man eher nicht machen.‘ Also die geben ja keine feste Zielrichtung an, sondern die geben einfach nur gute Tipps.“ (2476_3_235)

Institutionelle Unterstützung ist letztlich auch an seiner erfolgreichen Einmündung beteiligt:

„Das war, glaub ich, das Jobcenter, was mich da angerufen hat, die mir auch gesagt haben: ‚Ja, die suchen grad auch Ausbildungsstellen – wäre das was für Sie?‘ Wie gesagt, es war auch nicht so bei mir im Kopf drinnen, [...] und da kam dann halt die Stelle, hab mich einfach beworben, [...] und das klappte halt dann auch.“ (2476_3_19)

Einbindung der Eltern

Im Zusammenleben mit seiner Familie erlebt Mourad Harmonie und gegenseitige Unterstützung. Die Rolle der Eltern ist ein Kernthema seiner Interviews, wobei er wiederholt positiv herausstellt, dass die Eltern als Ratgeber, aber nicht als Richtungsweiser fungieren:

„Also meine Eltern geben mir einen Rat [...] und sagen [...] entweder du kannst es annehmen, oder du kannst selbst entscheiden, ist kein Problem‘. [...] Eltern sind ja halt erfahrene Personen, die haben halt sehr vieles halt auch erlebt; und die haben auch gesagt: ‚Ja, also später wirst du halt selber merken, es wird dir auch an Geld fehlen‘. Das hat mein Vater auch alles erklärt, wir haben auch schon sehr viel auch darüber gesprochen. [...] Bei mir war es halt ein sehr großer Hilfsfaktor, der mir halt geholfen hat einfach die weite Welt mal mit etwas größeren Augen zu sehen, und im frühen Stadium halt zu überlegen: was will ich schon später machen? [...] Bei anderen ist es

halt so ein Faktor: Druck, Druck, Druck; und die gehen halt den Weg, den die Eltern sagen.“ (2476_1_112)

Hier entwirft Mourad den im Freundeskreis beobachteten elterlichen Erwartungsdruck als negativen Gegenhorizont zu den ihm selbst gewährten Entscheidungsspielräumen.

Mourad nutzt seine Eltern nicht als berufliche Vorbilder. Vielmehr bilden seine Pläne in Übereinstimmung mit den elterlichen Wünschen einen Gegenentwurf. Die elterlichen Bildungsaspirationen zielen allgemein auf sozialen Aufstieg (guter Verdienst, berufliches Ansehen). Hinsichtlich konkreter Stationen richten sie sich an den sich wechselnden Plänen Mourads aus. So sind sie in der ersten Welle auf eine höhere Schulbildung als Voraussetzung für ein besseres Leben orientiert:

„Mein Vater hat mir [...] immer einen guten Rat gegeben [...] ,Du wirst sehen, also lern lieber, weil wer halt eine stärkere Bildung hat, kommt halt auch im Leben viel mehr weiter.“ (2476_1_125)

Der Bruder, der sich trotz guter Noten „nur“ für eine Ausbildung entschieden hat, wird Mourad als negative Referenzfigur vorgehalten. *„Er hätte mehr erreichen können, hat es aber nicht. Du kannst es machen!“ (2476_1_189)* In der zweiten Welle haben sich die elterlichen Vorstellungen konsistent zu denen von Mourad in Richtung einer Ausbildung entwickelt:

„Meine Eltern waren auch halt sehr dafür, das Fachabitur vielleicht auch mal sein zu lassen, vielleicht doch direkt eine Ausbildung. Ich hab gesagt: ‚Nee, vielleicht will ich so oder so auch noch studieren‘ [...] Die haben mich auf jeden Fall unterstützt, haben mir gesagt; ‚Ja, also du weißt schon auf jeden Fall, was du machst.“ (2476_2_85)

Mourad nutzt seine Eltern insofern weniger als Entscheidungshilfe, sondern als Feedbackmöglichkeit, als Rückversicherung und zur Überprüfung seiner eigenen Überlegungen.

„Die Eltern geben auch noch mal die Fragestellung dazu, die ich persönlich brauche [...] Damit ich noch mal sage, okay, meine Eltern haben mir auch noch mal geraten.“ (2476_2_91)

Wichtiger als die konkrete Orientierungsfunktion scheint das Signal des bedingungslosen Rückhalts: *„Sie stehen alle sehr hinter mir, egal was ich brauche, egal was ich benötige, ich hab, sag ich mal, volle Rückendeckung.“ (2476_3_53)* Eine weitere zentrale Funktion der Eltern aus seiner Sicht ist die Motivation für schulische Leistung. Mourad reflektiert, *„dass die Eltern eine große Rolle gespielt haben, was die Schule betrifft, dass man das auf jeden Fall machen sollte, durchziehen sollte. Haben immer sehr mitgeholfen, immer aufgefordert, doch die Hausaufgaben zu machen [lacht].“ (2476_3_99)*

Der Tod des Vaters im letzten Befragungsjahr trifft den Jugendlichen kurz vor den Prüfungen. Dennoch lehnt er das Angebot einer Lehrerin, die Prüfung zu verschieben, ab. Dabei motiviert ihn der Gedanke, mit dem erfolgreichen Abschluss die väterlichen Aspirationen posthum umzusetzen:

„Du musst die Prüfung gar nicht schreiben.‘ Aber das war der Wunsch auch von meinem Vater, deswegen war noch eine gewisse Stärke da, die dahinterstand, den Wunsch meines Vaters zu erfüllen, die Schule zu machen, [...] mit Zielen durchs Leben zu gehen. [...] Es war ziemlich schwer, muss ich wirklich zugeben, aber im Endeffekt, wenn man sich zusammenreißt, kriegt man dann auch alles hin.“

(2476_3_89)

Die finanzielle Situation der Familie hat sich mit dem Ende der Berufstätigkeit des Vaters verschlechtert. Im Familienhaushalt sind heute Mourad und seine Geschwister die Verdiener. Die Mutter ist Hausfrau. Mourad ist in ein enges familiales Unterstützungsgefüge eingebunden, zu dem er auch selbst beiträgt: *„Das kann man schon sagen, dass jeder jeden sozusagen versorgt. Also helfen auch, wie gesagt, weil wir auch sehr familiär sind.“* (2476_3_83)

Mourad betont seine Entscheidungsautonomie gegenüber externen Akteuren bezüglich der Gestaltung seiner beruflichen Wege. Er weist ihnen eine Ratgeber- und Unterstützungsfunktion zu:

„Es kommen jetzt weder die Eltern noch die Freunde noch ein Onkel oder noch die eigenen Wurzeln jetzt irgendwie dazu, um mir zu sagen [...] ‚Du musst jetzt studieren gehen, oder du musst in einen Beruf, du musst jetzt Geld verdienen [...] sondern hab um Rat gebeten, hab versucht, Hilfe zu bekommen.“ (2476_1_171)

Kulturelle Identität und Diskriminierungswahrnehmungen

Mourad besitzt die deutsche Staatsbürgerschaft und fühlt sich in Deutschland mehr zu Hause als in seinem Herkunftsland. *„Also ich bin hier aufgewachsen, auf gut Deutsch gesagt. Und ich fühle mich hier, muss ich sagen, schon etwas wohler als dort.“* (2476_1_133) Den ethnischen Wurzeln misst er für den Berufseinstieg im ersten Interview noch wenig Bedeutung bei und verweist auf die Erosion kulturell tradierter Rollenbilder als allgemeine Tendenz und insbesondere in seiner Familie:

„Man sagt, ja, der Mann war halt immer ein Handwerker und die Frau war halt immer zu Hause. [...] also bei mir ist halt als Junge der Fall, ist es eigentlich völlig egal gewesen. Weil meinen Schwestern war das auch völlig egal gewesen [...] Vor ein paar Jahren war das noch viel schlimmer. Ich glaub, das ist alles viel lockerer geworden.“ (2476_1_123 – 127)

Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews hat Mourad bereits Bewerbungserfahrungen gemacht. Die in diesem Zusammenhang selbst erlebte und bei anderen beobachtete Ungleichbehandlung migrantischer Jugendlicher am Ausbildungsmarkt mündet in konkreten Diskriminierungsvermutungen:

„Es gibt auf jeden Fall Firmen, wo ich mir denke, die achten da definitiv drauf. [...] Es gibt halt auch genug Ausländer, die halt sehr viel Ärger machen [...] Ich meine, ich lächle auch auf dem Foto und alles, nur [...] einem, der in der Personalabteilung steht, kommen vielleicht andere Gedanken hervor... Weil man natürlich in der Öffentlichkeit halt etwas anderes sieht. [...] Das Problem ist, es betrifft dann meistens auch die, die halt nichts gemacht haben und einen geraden Weg gegangen sind.“ (2476_2_143)

Die vermutete Ungleichbehandlung bei der Ausbildungsplatzvergabe führt er auf die für ihn durchaus nachvollziehbare öffentliche Wahrnehmung abweichenden Verhaltens ausländischer Mitbürger zurück, von denen er sich klar abgrenzt. Mourad beschreibt im Peerumfeld konkrete Diskriminierungsprozesse. Bezogen auf seine eigene Situation bleibt er bei vorsichtigen Formulierungen und betont die Nachrangigkeit des Herkunftsaspekts. Problematisch ist aus seiner Sicht, dass er erst im persönlichen Gespräch eventuell bestehende Vorurteile ausräumen kann, dazu aber oft gar nicht erst die Chance erhält:

„Die Leute sehen das immer auf dem Bild, und man wird natürlich immer auf die gleiche Sparte gestellt. Nur wenn ich halt persönlich dann auftreten kann [...] dann machen natürlich die Leute dann auch auf und sagen: ‚Ja, hier, scheint ja nicht sich so zu artikulieren, wie er halt aussieht.‘ [...] Ich seh das jetzt nicht in einem hohen Maß, dass es so ist, mit den Multikulti-Sachen, nur, auf jeden Fall, das gibt es. Also das will ich natürlich nicht jetzt vorwegstellen.“ (2476_1_149)

Im dritten Gespräch werden eigene und beobachtete Diskriminierungserfahrungen nochmals deutlicher artikuliert. Dabei differenziert er nach Berufsfeldern und sieht vor allem „gute Berufe“ (für die ein guter Schulabschluss benötigt wird) und damit sich selbst davon betroffen. Mourad empfindet die mögliche Diskriminierung einerseits als Einschränkung seiner Handlungsspielräume. Andererseits vertraut er auf die kompensatorische Wirkung seiner individuellen Stärken und auf nicht-diskriminierende Arbeitgeber:

„Es gibt einen Teil, der so denkt. Aber der Teil, der nicht so denkt, der gibt mir immer noch die Chance, und diese Chance will ich nutzen [...] Weil ich weiß auch, ich hab gewisse Stärken [...] wo ich auch überzeugen kann, deswegen lass ich mich von so was gar nicht runterziehen.“ (2476_2_163)

Erfahrungen von kultureller Benachteiligung beantwortet er auf Handlungsebene mit Beharrlichkeit und dem Einsatz seiner spezifischen Fähigkeiten.

9.2 Kerim: „Also überraschenderweise kam immer die Hilfe von alleine“

Kerim hat tunesische Wurzeln und ist als kleines Kind mit seinen Eltern nach Deutschland gezogen. Sein deutschstämmiger Vater arbeitet als Speditionskaufmann, seine Mutter hat eine Hilfstätigkeit im Hotelgewerbe ausgeübt und ist seit der Geburt des jüngeren Bruders Hausfrau. Kerim wohnt noch zu Hause.

Übergangsstrategien und -verläufe

Kerims erste berufliche Ideen sind von Freizeitinteressen inspiriert:

„Also ich wollte zuerst [...] so eher was mit Autos anfangen [...] und dann hab ich aber so gemerkt, ja, das wird schwer, mit einem Hauptschulabschluss einen Beruf zu finden.“ (2197_1_9)

Praktische Erfahrungen hat er in dem Bereich noch nicht gesammelt. Angesichts der vermuteten Zugangsbarrieren (sein unzureichender Schulabschluss) bewirbt er sich auch nicht in diesem Bereich. „Hätte eh nix gebracht.“ (2197_1_61) Sein Plan, weiter die Schule zu besuchen und den Realschulabschluss zu erwerben, scheidet knapp an seinem Notendurchschnitt:

„Ich hatte es mir schon festgesetzt, Realschulabschluss zu machen, weil es ja damit dann viel einfacher ist, Berufe zu kriegen. Und da hab ich es nicht geschafft, ja, und dann erst mal überlegen, was mach ich jetzt, wie geht es jetzt weiter, welchen Beruf mach ich jetzt? Da hab ich mir den Kopf zerbrochen [...] Ja, und danach haben sich die Wege halt so geleitet.“ (2197_1_139)

Kerim steht nach dem Hauptschulabschluss ohne Anschlussoption da. Die Adaption institutionell induzierter Wege erscheint ihm als einziger Ausweg aus

der gefürchteten Beschäftigungslosigkeit. Er absolviert ein Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), um sich zu orientieren und den Realschulabschluss zu absolvieren. Den Abschluss schafft er nicht. Auch die berufliche Orientierung hat sich nicht konkretisiert, und er ist weiter überfordert mit übergangsbezogenen Entscheidungszwängen.

„Weil ich wollte ja irgendwie keine Ausbildung machen, ich wusste ja nicht, was ich machen soll irgendwie! Dieser Ausbildungsgedanke ist mir gar nicht gekommen irgendwie, was ist das überhaupt, und so weiter.“ (2197_3_381)

Entsprechend folgen keine Eigenaktivitäten und die weiteren Wege sind institutionengesteuert. Kerim besucht auf Anregung der Mitarbeiterin der Arbeitsagentur eine Produktionsschule. Über einen Freund erfährt er von der Option einer Ausbildung in einem seinem ursprünglichen Ausbildungswunsch ähnlichen Bereich:

„Da hab ich irgendwie einen anderen Weg gesucht... Und da hat mir ein Freund gesagt: „Ja, versuch mal Mechaniker, das ist auch interessant.“ [...] Da hab ich gesagt, okay, ich probier es mal mit einem Praktikum dort [...] Und ja, hat mir gefallen, und danach haben die mich dann dort aufgenommen.“ (2197_1_49)

Bei dieser Ausbildung handelt es sich um eine staatlich geförderte Maßnahme in einem öffentlichen Betrieb. Kerim erfüllt die nötigen Bedingungen und wird eingestellt. Im ersten Interview zeigt er sich sehr zufrieden mit dem gewählten Weg und sieht dort eine berufliche Perspektive für sich. Bereits im zweiten Interview distanziert er sich angesichts geringer Gehaltsaussichten und schmutziger, körperlich ungesunder Arbeit vom gewählten Bereich und kann sich eine berufliche Zukunft darin nicht mehr vorstellen. Die Ausbildung will er dennoch abschließen, um mit dem Gesellenbrief einen Beleg seiner beruflichen Erfahrung zu erwerben.

Im dritten Interview hat Kerim den Spaß an der Ausbildung endgültig verloren:

„Weil ich hab irgendwie jetzt gemerkt, [...] sobald ich irgendwie anfangen will zu arbeiten, dann geht die Motivation direkt weg, also direkt auf null. Immer das Gleiche.“ (2197_3_21)

Die Praxiserfahrungen haben seine beruflichen Vorstellungen verändert:

„Am Anfang wollte ich das ja unbedingt machen, den Beruf. Ja, und jetzt kommt irgendwie der Gedanke: Also hätte ich lieber was anderes gemacht. Also ich werde es auf jeden Fall fertig machen, die Gesellenprüfung dann schaffen, und dann aber auf jeden Fall was anderes weitermachen. Weil irgendwie – es ist nicht so mein Fall [...] ich verletzte mich immer mehr [...] und der ganze Dreck und Chemie am Körper [...] Ich hab mir also gedacht irgendwie, irgendwas büromäßig zu machen.“ (2197_3_11)

Neben den Arbeitsbedingungen nennt er das niedrige Einkommen als zentralen Grund für die Demotivation:

„Das ist also auch der Hauptgrund [...] Wenn man wenig Geld kriegt, will man auch nicht jetzt unbedingt arbeiten.“ (2197_3_189)

Parallel zur Ausbildung denkt Kerim über andere (Aus-)Bildungswege nach, mit denen er in beruflichen und privaten Kontexten (beispielsweise über Schulpraktika oder Freunde) in Berührung kommt. Dabei handelt es sich um sehr verschiedenartige Zufalls- und Gelegenheitsstrukturen, die er ungeachtet mögli-

cher Zugangsbeschränkungen erwägt, aber nicht weiterverfolgt und teilweise schnell verwirft. So hat er beispielsweise in der ersten Welle die Idee einer beruflichen Karriere bei der Bundeswehr:

„Ich hab auch überlegt irgendwie, also letztens kam so ein Brief von der Bundeswehr [lacht], und mein Vater hat sich den angeguckt, hat dann gesagt: ‚Ja, wenn du willst, kannst du ja nach der Ausbildung Bundeswehr machen.‘“ (2197_1_99)

Ein Jahr später wählt er diese Idee ab, unter anderem weil er sein vertrautes Umfeld nicht verlassen will:

„Sinnlos und Zeitverschwendung auch. In der Zeit [...] kann ich auch was anderes machen. Was mir viel mehr hilft halt. Außerdem bin ich da [...] also irgendwie weiter weg irgendwie, von den anderen.“ (2197_2_267)

Bei anderen Ideen signalisiert er wiederum eine große Mobilitätsbereitschaft, die aber nie handlungswirksam wird. Die Attraktivität bestimmter Wege leitet Kerim vom Ansehen der Berufe oder von Erzählungen im Peerkreis ab. So erwägt er kaufmännische Berufe, weil er mit ihnen mehr Einkommen assoziiert, kann dieses auf Nachfrage aber nicht spezifizieren: *„Pff. Das weiß ich nicht. Hab ich mich nicht erkundigt.“ (2197_2_311)* Eine proaktive, interessen geleitete Suche und Information findet nicht statt, obwohl deutlich wird, dass Kerim die jetzige Ausbildung als nicht ausreichend für ein erfolgreiches und befriedigendes Arbeitsleben beurteilt.

Im dritten Interview berichtet Kerim von dem Plan, sich wie sein Freund als Versicherungsvertreter selbständig zu machen. Hierbei handelt es sich erstmals um ein konkretes Alternativszenario, zu dessen Zugangswegen er gut informiert ist und das er gezielt verfolgt. Er plant den Besuch vorbereitender Seminare, erwägt eine entsprechende Ausbildung und investiert in passende Kleidung. Kerim ist bezüglich dieser Option sehr erfolgssicher, Zugangsbarrieren (persönliches Anforderungsprofil) und wirtschaftliche Risiken werden nicht erwogen. Mit diesem Beruf verbindet er die Vorstellung, schnell viel Geld zu verdienen und seinen Status über das Tragen von Anzügen nach außen zu dokumentieren. Damit stellt er einen Gegenentwurf zum erlernten Beruf auf. *„Hauptsache keine Motoren mehr! Das ist irgendwie, ist nicht mehr so toll irgendwie wie vorher.“ (2197_3_53)*

Der Realschulabschluss ist für Kerim ein Schlüssel zum beruflichen Erfolg, stellt sich aber im Übergangsverlauf als nicht bewältigbare Aufgabe heraus. Nach den erfolglosen Versuchen in der Regelschule und anschließend im BGJ ist er hochmotiviert, im dritten Versuch (parallel zur Ausbildung) erfolgreich zu sein. Dabei ist er analog zum Gesellenbrief lediglich am Abschluss als Form institutionalisierten Kulturkapitals interessiert. Der Wissenserwerb hat für ihn keinen Mehrwert:

„Nur die Noten interessieren mich! Aber ob was im Kopf geblieben ist, da [lacht] – weiß ich irgendwie nicht. [...] Weil ich will ja die Noten haben. Damit ich Realschulabschluss bekomme. Weil es das Wichtigste ist.“ (2197_1_331)

Kerim sieht sich bei entsprechender Motivation ausreichend leistungsfähig.

„Wenn ich lernen will, dann mach ich das auch. Dann schaff ich das auch. Gibt’s keinen irgendwie, also keinen Grund dazu, das nicht zu schaffen. Wenn man dafür lernt, dann schafft man es auch! [...] Ist ja nicht schwer!“ (2197_2_199 – 201)

Für Kerim bleibt allerdings unklar, welche Bedingungen an den Erhalt des

Realschulabschlusses geknüpft sind und ob er mit der abgeschlossenen Ausbildung auch diesen Abschluss in der Tasche haben wird.

Kerim gelingt es nicht, seine Lernbereitschaft in entsprechende Leistungen umzusetzen. So ist am Ende der Befragung offen, ob Kerim seine schulischen Prüfungen bestehen wird oder ob er die Ausbildung verlängern muss. Retrospektiv begründet Kerim schulische Misserfolge zum einen mit der fehlenden Neigung für den Ausbildungsberuf (bezogen auf die aktuellen schulischen Probleme in der Ausbildung) und zum anderen mit einer ausgeprägten Lernmüdigkeit (bezogen auf schulische Probleme in der Regelschule und im BGJ):

„Ich hatte irgendwie keine Lust auf Schule, ich weiß auch nicht warum. Irgendwie war es langweilig [...], ich wollte die ganze Zeit raus.“ (2197_2_327)

Neben Ausbildungsplänen erwägt Kerim auch eine höhere Schulbildung, um seine Zugangschancen am Ausbildungsmarkt zu verbessern. Innerhalb des zweiten Interviews dokumentiert er hierzu ambivalente Haltungen. Einerseits wird das Abitur bei entsprechenden Noten als denkbare Anschlussoption nach der Gesellenprüfung gehandelt, andererseits als „Zeitverschwendung“ (2197_2_159) verworfen. An wieder anderer Stelle wird das Abitur rückblickend als verpasste Chance bewertet. Ähnlich wie bei den Überlegungen zu beruflichen Alternativen handelt es sich um ein abstraktes Szenarium, das zu keinem Zeitpunkt handlungswirksam wird. Finanzieller Wohlstand ist der Hauptmotivator für Kerims Übergangsbemühungen:

„Ich will mehr erreichen als die anderen, das denke ich mir immer. Ich will mehr haben als die. Mehr Geld auch. Deswegen weiß ich auch, dass ich es schaffen werde“ (2197_2_151)

Diese Motivation ist mit zahlreichen Verzichtserfahrungen unter anderem während der Ausbildung verbunden. Kerims Ausbildungsgehalt reicht nicht, um die für ihn sehr wichtigen alterstypischen Konsumwünsche (Führerschein, Auto, Urlaub) zu erfüllen. Zeit und Geld sind Kernthemen in den Interviews mit Kerim und wichtige, miteinander korrelierende Narrative bei der prospektiven und retrospektiven Bewertung von Wegen. In seinen Überlegungen konkurriert die Investitionsbereitschaft von Zeit und Geld in einen späteren Aufstieg bzw. Wohlstand mit dem Wunsch nach schnellem Einkommen.

„Wenn man halt jung ist, [...] will man halt schnell Geld haben, bevor man älter wird. Dann denkt man sich, ja, mach's jetzt richtig, damit du dann am Ende mehr hast!“ (2197_2_335)

Im Übergangsverlauf gewinnt die Gegenwartsorientierung die Oberhand. So werden zeitintensivere Ausbildungsberufe mit Hinweis auf den schnellen Einkommenswunsch abgewählt:

„Muss ich Fach-Abi nachholen, das sind ja noch mal voll viele Jahre, die weggeben. [...] und dann noch mal dort die Ausbildung [...] keine Ahnung wie lange die dauert [...] Also für mich kommt das gar nicht irgendwie in Frage irgendwie, wenn ich älter bin, Geld zu machen, ich will jetzt so schnell wie möglich Geld machen.“ (2197_3_129)

Die einkommensarme Ausbildung ebenso wie der mehrfach versäumte Realschulabschluss werden rückblickend als Zeit- und damit auch Geldverlust gewertet. Dennoch will Kerim die Ausbildung beenden und argumentiert, dass ein Abbruch einer noch höheren Fehlinvestition gleich käme:

„Also ich hab drei Jahre dann verschwendet. Dann hab ich irgendwie drei Jahre weniger Gehalt gehabt. [...] Weil dann hätte ich in den drei Jahren was anderes arbeiten können, richtig, dann hätte ich jetzt drei Jahre Geld verdient. Und dann will ich wenigstens noch den Gesellenbrief haben.“ (2197_3_67)

Von der neuen beruflichen Option verspricht sich Kerim wiederum in kurzer Zeit ein hohes Einkommen:

„Dir macht es Spaß, und das Geld kommt halt von allein, und dann kriegst du immer mehr Mandanten. Und danach ziehst du einen Anzug an, und dann machst du das halt immer weiter, und dann irgendwann guckst du auf dein Konto und denkst dir, ob mein Gott!“ (2197_3_117)

Rückblickend übernimmt Kerim die Verantwortung für die versäumten schulischen Chancen:

„Ich war halt immer faul. [...] Das war so leicht einfach nur, ich hätte [...] Realschule jetzt machen können und vielleicht viel weiter irgendwie, andere Ausbildung [...] die nur zwei Jahre gedauert hätte...“ (2197_3_249)

Auch wenn er im Falle des BGJ schulisches Scheitern mit schlechten Peerinflüssen begründet, bleibt er bei der eigenen Verantwortungszuschreibung und dokumentiert damit ein im Übergangsprozess stark gewachsenes Verständnis für die eigene Selbstverantwortlichkeit und Selbstwirksamkeit:

„Ja, im Endeffekt kann man nie den anderen die Schuld geben, ob dich jetzt andere runterzerren oder nicht, also es liegt immer an dir. So. Ob du jetzt was daraus machen willst oder nicht.“ (2197_3_265)

Kerims Blick in die Zukunft ist in der ersten Welle eher skeptisch und von großer Erwartungsunsicherheit geprägt.

„Ich weiß ja nicht, was noch kommen wird. [...] können ja noch viele Niederlagen kommen. [...] Ich weiß nicht, vielleicht krieg ich ja Absagen, irgendwas. Oder vielleicht klappt irgendwas nicht, keine Ahnung!“ (2197_1_311 – 313)

In der dritten Welle drehen sich seine Pläne um das Erreichen des Ausbildungsabschlusses und den Erwerb des Führerscheins sowie eines eigenen Fahrzeugs. Die beruflichen Anschlussideen werden an manchen Stellen mit dem Plan einer Selbstständigkeit als Versicherungsvertreter konkret skizziert, an anderen Stellen bleiben sie unspezifisch:

„Ich will auf jeden Fall nicht in der Straße landen, ich werde auf jeden Fall irgendwas machen, damit ich Geld verdiene.“ (2197_3_275)

Wahrnehmung und Einbindung sozialer Akteure

Bei der Annäherung an soziale Akteure kommt bei Kerim das in Kapitel 5.1 eingeführte Attribut der Verfügbarkeit zum Tragen. Seine Erzählungen offenbaren ein eingeschränktes Netz verfügbarer Unterstützer, das er durch eigene Suchaktivitäten nicht erweitert. Auf die Frage, mit wem er berufliche Fragen besprochen hat, antwortet er: *„Also mit der von der Bundesagentur [Name], und meinen Eltern. Das war's.“ (2197_1_235)*

Der Austausch mit den Eltern bleibt punktuell, da er als wenig hilfreich empfunden wird (siehe unten). Entsprechend erwartet und erhält Kerim umfangreiche Einmündungshilfen von institutionellen Akteuren, wobei er die Unterstützung nicht proaktiv einfordert, sondern passiv adaptiert.

„Also überraschenderweise kam immer die Hilfe von alleine [lacht]. Da kam irgendwie so ein Brief von [...] irgendwie einer Frau von der [örtlichen Arbeitsagentur], und die hilft den Leuten, damit sie vorankommen [...] und die hat gesagt: Ja, probier das mal aus.“ (2197_1_153 – 155)

Einbindung von Institutionen

Kerim lässt sich zunächst dem in Kapitel 5.2 skizzierten zweiten Typ korrespondierender Funktionszuschreibungen und hier dem zweiten Subtyp mit ressourcenarmem Elternhaus zuordnen. In seinem Fall sind institutionelle Akteure die „Wegweiser“. Dabei handelt es sich vor allem um für ihn zuständige Akteure der professionellen Berufsberatung, die aufsuchend arbeiten oder um Lehrkräfte seiner aktuell besuchten Schule. Kerim unterstellt ihnen eine hohe Wissensmacht und überlässt ihnen weitgehend die Gestaltung seiner beruflichen Wege. Eigene Handlungsspielräume nimmt er vor dem Hintergrund einer un-abgeschlossenen Berufsorientierung und unzureichender Schulnoten als stark eingeschränkt wahr. Sich selbst weist er die passive Rolle eines Erfüllungsgehilfen institutioneller Vorgaben zu, was sich auch im passiven Sprachgebrauch dokumentiert:

„Nach der Schule hab ich ja, wurde ich ja zur Berufs-, BGJ hingeleitet.“ (2197_1_143)

„Danach wurde ich erst mal in verschiedene Bereiche geschickt [...] die haben geguckt halt, was für Leistungen ich habe, in was ich gut bin, in was ich schlecht bin“ (2197_1_29)

„Dann wurde mir eine [Ausbildung, T.S.] gesucht.“ (2197_3_379)

Die Unterstützung durch Institutionen wird situationsabhängig ambivalent bewertet. So kritisiert Kerim, dass die Lehrer im BGJ seine Schulunlust nicht auffangen konnten:

„Und die Lehrer waren da auch irgendwie so nicht mein Fall. Wenn die irgendwie gemerkt haben, dass wir irgendwie keinen Bock mehr hatten, [...] haben die irgendwie es sein lassen, weiter zu erklären. Da hab ich mir gedacht, Hä, für was macht ihr dann Lehrer? Wenn ihr es eh nicht beibringt.“ (2197_1_275)

In der Vorbereitung auf die aktuell anstehenden Ausbildungsprüfungen wiederum spricht Kerim positiv über einen Berufsschullehrer, der individuelle Hilfe leistet. Die gewährten Einmündungshilfen (BGJ, Produktionsschule, geförderte Ausbildung) werden zunächst als wirksam empfunden. Diese Hilfen beinhalten keine Anregung eines Selbstreflexionsprozesses zur Konkretisierung der noch sehr diffusen Berufsorientierung von Kerim. Sie haben eher Zuweisungscharakter und lenken seinen Weg in verschiedene gestützte Übergangsmaßnahmen.

Mit der retrospektiven Distanzierung von diesen Wegen verändert sich auch der Blick auf die gewährte institutionelle Hilfe. Danach befragt, welchen Rat Kerim sich rückblickend geben würde, antwortet er:

„Mach eine Ausbildung auf jeden Fall, die nicht so lang dauert. Weil im Endeffekt, Ausbildung ist Ausbildung, Gesellenbrief ist Gesellenbrief, wirst du überall damit anerkannt, Hauptsache, die sehen, dass du das durchgezogen hast [...] Und auf jeden Fall [...] dir selber eine Ausbildung suchen, wo du dann mehr Gehalt kriegst; weil wenn du dir eine vom Arbeitsamt suchen lässt, du dann fast nix kriegst.“

(2197_3_377)

Hier offenbart sich zum einen Kerims kritische Reflexion des institutionen-gesteuerten Weges, der sich langfristig als nicht passfähig mit eigenen beruflichen Wünschen (v.a. Einkommensvorstellungen) erwiesen hat und mit Zeitverlusten einher gegangen ist. Zum anderen wird rückblickend die fehlende Eigeninitiative als problematisch beurteilt. Entsprechend erfolgt in der dritten Welle eine Abwendung von Institutionen. Vielmehr nimmt Kerim unter Rückgriff auf Peernetzwerke eine proaktivere Rolle ein.

Einbindung der Eltern

Neben Institutionen nennt Kerim seine Eltern als primäre Ansprechpartner. In seinen Reflexionen wird allerdings deutlich, dass ihr Unterstützungspotenzial bei der beruflichen Orientierung sehr beschränkt ist. Ihre Berufsbiografien sind für Kerim nicht anschlussfähig. Die elterlichen Bildungsaspirationen reflektiert er als unrealistisch und nicht passfähig zu seinen Neigungen:

„Die haben gesagt: ‚Ja, was willst du denn machen?‘ Da hab ich gesagt: ‚[...] Irgendwas mit Autos.‘ Und Sie wissen ja, die Eltern wollen direkt immer – voll drauf: ‚Ja, werd doch Rechtsanwalt.‘ [...] ‚Ist doch gar nicht so einfach Rechtsanwalt zu werden, und das will ich auch gar nicht machen. [...] Ich will irgendwas mit Autos machen‘ [...] Da haben die gesagt: ‚Ja, probier das, Hauptsache es macht dir Spaß.‘“
(2197_1_237)

Die hohe, nicht erfüllbare Erwartungshaltung erklärt sich Kerim aus Informationsdefiziten zu den Zugangsvoraussetzungen:

„Das ist meistens immer so bei Mutter. Dann sagt sie: ‚Ja, was machst du jetzt, was machst du später?‘, und so, also die wollen, die stellen sich schon mal so irgendwie das Meiste vor halt. Und ja, die wissen aber selbst nicht, dass es so schwer ist.“
(2197_3_231)

Kerims Eltern zeigen mäßiges Interesse an seinen Wegen, so kommt es punktuell zu Gesprächen:

„Es kommen immer unerwartete Fragen dann: ‚Ja, wie läuft die Ausbildung? Macht es dir Spaß?‘ Oder vorher zum Beispiel: ‚Hast du jetzt das Richtige gefunden?‘“
(2197_1_249)

Diese Zurückhaltung setzt sich auf der Unterstützungsebene fort. Auf dieser Ebene tritt Kerims Vater nicht mehr in Erscheinung. Seine Rolle scheint sich auf gelegentliche Gedanken zur beruflichen Orientierung zu beschränken und ist möglicherweise auf dessen arbeitsbedingt seltene Anwesenheit zu Hause zurückzuführen. Aber auch Kerims Mutter ist nur punktuell in konkrete Übergangsaufgaben involviert. Ihre Unterstützung findet eher auf instrumenteller Ebene statt:

„Also meine Mutter hat gehört, dass ich jetzt Versicherungsvertreter werden will, [...] Anzug und so an, da war die erstaunt, und das gefällt ihr irgendwie mehr als das, was ich jetzt mache. Und sie hilft mir jetzt auch irgendwie, also Krawatten irgendwie kaufen und so weiter, wie das geht, bügelt, also macht meine Hemden die ganze Zeit [...] Also bei dem Weg unterstützt sie mich gerade.“ (2197_3_235)

Kerims Mutter reflektiert genauso wenig wie er selbst, dass mit dem verheißungsvoll klingenden Weg einer Selbständigkeit finanzielle Risiken verbunden sind. Vielmehr teilt und verstärkt sie sein Streben nach beruflichem Ansehen

und gutem Einkommen und vertraut dabei auf seine Einschätzung.

Analog zum Kernthema Geld in seinen Interviews thematisiert Kerim vor allem die finanzielle Unterstützung durch Eltern. Kerim wohnt noch zu Hause und weiß die diesbezüglichen Annehmlichkeiten zu schätzen. Die finanzielle Lage seiner Familie bewertet er als eher knapp. Kerim zahlt ein Teil seines Ausbildungsgehalts an seine Mutter aus. Damit kompensiert er, dass ihre staatlichen Bezüge durch sein Einkommen gekürzt werden. Trotz seiner Geldsorgen wendet er sich nicht an seine Eltern, weil er daraus entstehenden Verpflichtungsgefühlen entgehen will:

„Also Eltern frage ich nicht [...] Also ich [will, T.S.] nicht irgendwie Geld von denen nehmen, dann denke ich, ich bin denen was schuldig [...] und das ist irgendwie auch, ja, von seinen Eltern Geld zu nehmen, das will ich schon selber machen auf jeden Fall. Die meisten bekommen [...] von den Eltern den Führerschein bezahlt, aber bei mir ist es halt andersrum.“ (2197_3_95)

Kerim deutet hier an, dass andere Jugendliche finanziell stärker vom Elternhaus unterstützt werden können. Bei seiner Suche nach anderen Einkommensquellen spricht er auch die Möglichkeit staatlicher Förderung an, hat sich aber bisher noch nicht dazu informiert.

Kulturelle Identität und Diskriminierungswahrnehmungen

Kerim fühlt sich sowohl seinem Herkunftsland als auch Deutschland zugehörig, sieht aber analog zu Mourad in Deutschland sein zu Hause.

„Ich bin ja hier aufgewachsen, also ist meine Heimat auch. [...] kann auch besser Deutsch als meine Heimatsprache.“ (2197_1_179 – 181)

Unterschiede in der Behandlung migrantischer und nicht-migrantischer Jugendlicher nimmt er nicht wahr. In seinen Aussagen dokumentiert sich die Verinnerlichung meritokratischer Deutungsmuster:

„Ich hab mich nie so ausgegrenzt gefühlt. Entweder wurdest du genommen, weil du gut bist, oder nicht, das war's.“ (2197_1_205)

Da Kerim keine Diskriminierung wahrnimmt, entwickelt er auch keine entsprechenden Handlungsstrategien.

9.3 Mourad und Kerim – Unterschiede im Gemeinsamen

Betrachtet man Mourad und Kerim nach den quantitativ erhobenen sozioökonomischen Differenzierungskategorien (Alter, Geschlecht, Zuwanderungsgeneration, Herkunftsregion, sozioökonomische familiäre Ressourcenausstattung), handelt es sich um Zwillingfälle. Die qualitativen Fallbetrachtungen zum individuellen Übergangshandeln zeichnen ein anderes, komplexeres Bild.

Der Vergleich der beiden Fälle macht zum einen deutlich, dass bei der Bewertung von Ressourcen, die migrantischen Jugendlichen zur Verfügung stehen, eine Binnendifferenzierung notwendig ist. So finden sich bei Mourads Eltern bei ähnlichen sozioökonomischen Voraussetzungen wie denen von Kerim und seiner Familie deutlich stärkere Unterstützungspotenziale, die sich in großem Engagement, intensivem Austausch und konkretem Feedback ausdrücken. Mangelnde Beratungskompetenzen können in Mourads Familie stärker ausgeglichen werden, beispielsweise über die übergangserfahrene ältere Schwes-

ter. Zugleich ist Mourad auch außerhalb der Familie in ein größeres soziales Netz eingebunden, während Kerim nicht über ausreichende Netze verfügt und die institutionellen Akteure seinen persönlichen Beratungsbedarf nicht kompensieren können.

Zum anderen wird deutlich, dass jugendliches Handeln für die berufliche Einmündung einen großen Unterschied macht. So erweist sich bei der Annäherung an Akteure die Kompetenzorientierung Mourads als ertragreich, ebenso die proaktive Erweiterung der eigenen Netze. Kerims passive Adaption angebotener Hilfen hingegen führt nicht zu einer nachhaltigen Einmündung. Weiterhin bestätigt sich, dass die Entwicklung eines berufsbiografischen Selbstkonzepts eine persönliche Leistung ist, die nach außen nicht delegierbar ist, wohl aber gezielt unterstützt werden kann.

Während Mourad seine Vorstellungen frühzeitig entwirft, in praktischen Erfahrungen überprüft und unter aktiver Einbindung anderer kontinuierlich weiterentwickelt, ist dieser Prozess bei Kerim auch lange nach dem Ende der Regelschulzeit weitgehend unabgeschlossen und führt zu genau den Verzögerungen, die er in Hinblick auf Einkommenseinbußen vermeiden möchte. Dazu tragen auch die institutionellen Unterstützungsmechanismen bei, die auf eine schnelle Einmündung zielen und dabei die Notwendigkeit einer systematischen Berufsorientierung als Voraussetzung für eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration vernachlässigen.

Betrachtet man das Wechselspiel zwischen *agency* und familialer Kapitalienausstattung, dann verdeutlicht die Kontrastierung der vorgestellten Fälle, dass individuelle Handlungsweisen Nachteile, die für migrantische Jugendliche aus der mangelhaften Ressourcenausstattung beziehungsweise aus der Nichtanerkennung spezifischer kultureller Kapitalien im Zielland resultieren, unterschiedlich übergangswirksam werden lassen. So gelingt es Mourad über kompensatorische Eigenbemühungen sowie die kompetenzorientierte Einbindung externer Akteure, nachteilige Folgen für seine Wege weitgehend abzumildern.

Dabei bestätigt auch dieser Fallvergleich wieder, dass sich unterschiedliche Handlungsspielräume und Einmündungschancen zu einem großen Teil auf individuelle schulische Leistungsunterschiede zurückführen lassen (vgl. Scharrer 2012: 108).

Nicht zuletzt verdeutlichen die vertiefenden Einzelfallanalysen den hohen Erkenntniswert längsschnittlicher Analysen in der Übergangsforschung. Die Jugendlichen stehen zu verschiedenen Zeitpunkten ihres Übergangsprozesses unter dem Eindruck der jeweils aktuellen Übergangssituation. So deckt der fallimmanente Vergleich des Materials aus verschiedenen Erhebungswellen berufliche Umorientierungen auf. Einzelne Übergangsstationen werden zu den jeweiligen Befragungszeitpunkten in verschiedene Argumentationszusammenhänge eingebettet, es kommt beispielsweise zu retrospektiven Abwertungen nicht realisierbarer Wege. Im Licht der erworbenen Übergangserfahrungen nehmen Jugendliche kritische Neubewertungen des Wirkens externer Akteure, aber auch ihrer eigenen Rolle im Übergangsgeschehen vor.

Die wiederholte Befragung zu verschiedenen Zeitpunkten macht transparent, dass es sich bei jugendlichen Orientierungen, Bewertungen und Strategien nicht um stabile Größen, sondern um hoch dynamische und vielfältige Adaptationen und Transformationen von sich wandelnden Kontextbedingungen handelt.

10 Fazit: Jugendliches Handeln – ein nützlicher Perspektivwechsel

Birgit Reißig, Tabea Schlimbach, Franciska Mahl

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung stellt für junge Menschen eine wichtige Anforderung dar, die es zu bewältigen gilt. Gleichzeitig hat das Gelingen dieses Übergangs weitreichende Folgen für den weiteren biografischen Verlauf, da gesellschaftliche Teilhabe entscheidend durch die Position im Erwerbsleben vermittelt ist. Ausgangspunkt für die Studie „Die Bewältigung des Übergangs Schule – Berufsausbildung bei Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen“, deren Ergebnisse hier vorgestellt werden, bildeten zwei Beobachtungen.

Zum einen stand die Tatsache, dass es einer Reihe von jungen Migrantinnen und Migranten immer noch schlechter als autochthonen Jugendlichen gelingt, erfolgreich in eine Berufsausbildung einzumünden. Zum anderen zeichnen sich in der durchaus umfangreichen Migrationsforschung unterschiedliche Erklärungsansätze für die Ursachen solcher misslingender Übergangsprozesse ab. Von Diskriminierungsansätzen über die These von kulturellen Defiziten und kapitaltheoretischen Argumenten bis hin zu strukturindividuellen Ansätzen reichen die Erklärungsmodelle dabei (vgl. Becker 2011; Skrobaneck 2015).

Allerdings standen dabei noch zu selten Prozesse von Benachteiligungen im Übergangsverlauf im Blickpunkt, noch wurde die Rolle von Bewältigungsstrategien und individueller Handlungsmächtigkeiten im Prozess des Übergangs von jungen Migrantinnen und Migranten ausreichend beleuchtet. In diese Lücke wollte das vorliegende Forschungsvorhaben stoßen.

Im Mittelpunkt stand die Frage, wie junge Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen die Statuspassage am Übergang Schule in weitere Bildung und Ausbildung gestalten? Dabei wurde auf das Zusammenspiel von ethnischer Herkunft, Kapitalien (soziale, kulturelle) der Person und der Herkunftsfamilie sowie individuelle Handlungsstrategien (*agency*) fokussiert und deren Einfluss auf den Übergangsverlauf. Es wurde nach dem Verhältnis von Kapitalien und Handlungsstrategien gefragt. Der Schwerpunkt der Betrachtung lag damit darauf, Jugendliche im Prozess des Übergangs aus der Schule in Ausbildung als gestaltende und handelnde Personen wahrzunehmen.

Wie in den vorgestellten Befunden deutlich geworden ist, stehen junge Migrantinnen und Migranten noch einmal vor besonderen Anforderungen am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Es wurde aufgezeigt, dass fehlende Kapitalien der Herkunftsfamilie, die im Zusammenhang mit der sozioökonomischen Stellung und den Bildungserfahrungen im Ankunftskontext stehen, von den Jugendlichen wahrgenommen werden. Dennoch können – so zeigen die Ergebnisse – begrenzte aufnahmelandspezifische Kapitalien und damit verbundene niedrigere Unterstützungsmöglichkeiten, wie z.B. eingeschränkte berufliche Netzwerke, mangelnde Sprachkenntnisse oder Informationsdefizite zu einem großen Teil durch andere Ressourcen innerfamiliär ausgeglichen werden.

Elterliche Bildungsaspirationen spielen bei dieser Kompensation eine maßgebliche Rolle, da sie in Migrantenfamilien – gemessen an ihrer sozialen Position – besonders hoch ausfallen. Elterliche Bildungsaspirationen können jedoch

nicht für sich allein genommen einen Bildungserfolg ermöglichen. Wichtig sind deshalb aktive Aneignungsprozesse der Jugendlichen und günstige Umsetzungsbedingungen in der Herkunftsfamilie, die überwiegend durch Transformationsprozesse von Kapitalien erreicht werden. Auch die Orientierungs- und Unterstützungsfunktion älterer bildungserfolgreicher Geschwister kann eine wichtige kompensatorische Wirkung entfalten, indem stellvertretend von den Geschwistern bildungsbezogene Aufgaben der Eltern wahrgenommen werden.

Neben den innerfamiliären Kompensationsmöglichkeiten tragen individuelle Bewältigungs- und Handlungsstrategien der Jugendlichen zu einem erfolgreichen Bildungsverlauf bei. Dabei hat sich der Blick auf jugendliches Handeln im Zusammenhang mit ressourcen- und migrationsbezogenen Fragestellungen angesichts der vorgestellten Ergebnisse in dreifacher Hinsicht als ertragreich erwiesen

(1) Erstens konnte anhand der Betrachtung jugendlicher Reflexionen und Einbindungen von sozialen Akteuren gezeigt werden, dass die Ressourcenausstattung keine starre Einflussgröße im Übergangsgeschehen darstellt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erwartungshorizonte und Priorisierungen werden Begleiter von Jugendlichen individuell unterschiedlich bewertet und bei der Bewältigung bestimmter Übergangsaufgaben eingebunden. Dabei ist beispielsweise auch bedeutsam, welche eigenen Handlungsspielräume und weiteren Ressourcen wahrgenommen werden und ob die Pläne anderer mit den eigenen harmonisierbar sind.

Neben der Frage, welche Akteure inhaltlich am relevantesten sind, sind für Jugendliche auch Aspekte des Vertrauens und der Erreichbarkeit ausschlaggebend. Über ihre Bewertungen und Einbindungsformen moderieren Jugendliche die Rolle sozialer Begleiter, indem sie ihnen in unterschiedlicher Weise Übergangsbezogene Wirkungsmacht verleihen. Gleichzeitig streben sie nach dem Erhalt und der Erweiterung eigener Entscheidungs- und Handlungsautonomie. Jugendliches Handeln stellt insofern einen „missing link“ in der ressourcenorientierten Übergangsforschung dar, als dass es das Scharnier zwischen der Frage nach (sozialen) Ausstattungsmerkmalen und der Betrachtung von Wirkungen sozialer Akteure bildet.

(2) Zweitens stärken die vorgestellten Ergebnisse den Ruf nach einer vorsichtigeren und stärker reflektierenden Migrationsforschung. Die vorliegenden qualitativen Analysen zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ein ebenso hohes Interesse wie ihre autochthonen Peers haben, den Übergang zu schaffen und dabei enorme Anstrengungen auf sich nehmen. Sie bestätigen die Befunde, dass bei den Bildungsplänen, Suchstrategien und dem Bewerbungsgeschehen die Gemeinsamkeiten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund deutlich überwiegen (Granato 2013: 221ff.).

Unterschiede sind häufig stärker an Faktoren wie beispielsweise die schulischen Voraussetzungen gekoppelt als an die Variable des Migrationshintergrunds selbst (Beicht/Granato 2011; Diehl et al. 2009). Die dargestellten Analysen verweisen auf Zusammenhänge mit Ausstattungsmerkmalen, die mit der sozialen Herkunft zusammen hängen. So kann analog zu Klein konstatiert werden, „dass weniger der Migrationshintergrund an sich über die Ausstattung mit sozialem Kapital und dessen Verwertung entscheidet als vielmehr der soziale Status der Eltern im Ankunftsland [...]“ (Klein 2010: 283). Unterschiede in individuellen Bewertungs- und Handlungsformen vorschnell mit der Ethnie zu erklären und für unterschiedliche Einmündungsquoten verantwortlich zu ma-

chen, entspräche der in der neueren Migrationsforschung kritisierten Tendenz, „aus sozialen Problemen [...] hierzulande Kulturprobleme“ zu machen (Böhnisch et al. 2005: 212).

Laut Hamburger und Hummrich ist es kritisch zu bewerten, „dass Erklärungen für problematische Verläufe beim Kind/Jugendlichen und deren Familien gesucht werden und hier Deutungsmuster artikuliert werden, die auf stereotypen Annahmen in Bezug auf Handeln unter Bedingungen der Migration beruhen“ (dies. 2007: 121 f.). Die Handlungsperspektive darf deshalb bei der Betrachtung migrantischer Übergänge aber nicht vergessen werden. Sie macht nachvollziehbar, wie migrantische Jugendliche ihre Übergänge gestalten und mit rahmenden Kontexten umgehen. Zudem trägt sie dazu bei, kulturelle und soziale Unterschiede richtig einzuordnen und sich daraus ableitende Unterstützungsbedarfe angemessen adressieren zu können.

Nicht zuletzt ist zu bedenken, dass bei der Fokussierung auf migrantische Jugendliche in der Übergangsforschung die Gefahr besteht, dass deutsche sozial exkludierte Gruppen aus dem Blick geraten. Unsere Ergebnisse haben gezeigt, dass Jugendliche deutscher Herkunft, deren Eltern wenig verwertbare berufliche Erfahrungen und Kenntnisse einbringen können, vor ähnlichen Schwierigkeiten stehen wie diejenigen, deren Eltern zuwanderungsbedingte berufsbiografische Brüche aufweisen und ein eingeschränktes Wissen zu den Möglichkeiten des deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes mitbringen.

(3) Drittens stellen die Perspektiven Jugendlicher auf ihre Herkunftsfamilie den gesellschaftspolitisch defizitär geprägten Blick auf migrantische Familien in Frage. Die interviewten Migrantinnen und Migranten zeichnen ein Bild von Familie, die als wertvolle, unentbehrliche Unterstützungsinstanz wahrgenommen wird. „Es zeigt sich ein deutliches Missverhältnis hinsichtlich des pädagogisch-professionellen Umgangs mit Migration: Während Familien von Migranten selbst als Unterstützung erlebt werden, läuft die institutionelle Deutung in Bezug auf Familien auf die Sicht von Familie als Hindernis hinaus“ (dies. 2007: 122). Die hohe Wertschätzung der Familie wird über die intensive Einbindung durch die Jugendlichen übergangswirksam. So wurde aufgezeigt, dass junge Migrantinnen und Migranten sich den elterlichen Bildungsaspirationen stark verpflichtet fühlen, dass sie Eltern im Übergangsgeschehen in zahlreiche Aufgaben einbeziehen und ihnen damit eine hohe Wirkungsmacht verleihen.

Insgesamt zeigt sich, dass soziale Herkunft und die Ressourcenausstattung z.B. an sozialem und kulturellem Kapital wichtige Determinanten im Prozess des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung darstellen. Allerdings verweisen die Befunde der hier vorgestellten Studie darauf, dass auch individuelle Handlungsstrategien und die Handlungsmächtigkeit von Jugendlichen Einfluss auf Übergangsprozesse nehmen. Junge Migrantinnen und Migranten können so fehlende Ressourcen der Herkunftsfamilie kompensieren und Übergänge erfolgreich gestalten.

Die aufgezeigten Ergebnisse verweisen auf Anforderungen für Politik und Praxis. Neben migrationsspezifischen Ansätzen sind vor allem auch Unterstützungsbedarfe deutlich geworden, die alle Jugendlichen im Übergang Schule – Berufsausbildung adressieren. Ein erster Aspekt ist auf die Zugänge zu institutionellen Unterstützungsangeboten gerichtet. Die Kompensation von ungleichen Bildungschancen aufgrund unterschiedlicher Kapitalienausstattung im Elternhaus sollte vor allem im Schulkontext erfolgen. Spezifische Bildungsangebote können sich dabei als geeigneter Ansatz erweisen. Insbesondere für Ju-

gendliche mit schlechten Startbedingungen ist es wichtig, dass sie eine langfristige, über den gesamten Übergangsverlauf reichende Unterstützung erhalten. Hierfür benötigen sie zeitlich entgrenzte, abrufbereite Unterstützung, beispielsweise durch kontinuierliche persönliche Ansprechpartner wie Ausbildungspaten und Mentoren.

Bei migrantischen Jugendlichen können Mentoren mit ihrer persönlichen, kontinuierlichen und sehr individuell ausgerichteten Begleitung eine wichtige kompensatorische Rolle für begrenzte elterliche Orientierungshilfen einnehmen. Die allgemeinbildende Schule gilt als Kulminationspunkt unterschiedlicher Unterstützungsangebote. Aber auch in nachgelagerten Übergangs- und Orientierungsphasen (zum Beispiel in Angeboten des Übergangsbereichs) müssen diese institutionellen Unterstützer weiterhin erreichbar und aktiv sein.

Weiterhin gilt es, Berufsorientierungsprozesse als selbstorganisierte Entwicklungen zu begleiten und anzuleiten und nicht als Lenkungsprozesse zu begreifen. Die Unterstützung sollte sich vor allem auch auf die Herausbildung und Weiterentwicklung von individueller Handlungsfähigkeit richten. Wie die häufigen Korrekturen fremdbestimmter Wege zeigen, sind Jugendliche keine „Verschiebemasse“, sondern zentrale Co-Gestalter ihrer Übergänge, die auf der Basis unterschiedlicher Bewertungen und Einbindungen der zur Verfügung stehenden Ressourcen auf weitere Übergangsverläufe entscheidend Einfluss nehmen. Grundsätzliches Ziel sollte die frühzeitige Stärkung des biografischen Selbstkonzepts und die Kompensation unterschiedlicher Ressourcenausstattungen sein.

Sowohl in beruflichen Orientierungsphasen als auch den Übergangsphasen gilt es stärker als bislang, spezifische Ressourcen von Migrantinnen und Migranten sowie deren Familien anzuerkennen. Das betrifft vor allem kulturelle Kapitalien wie Sprache oder Bildungserfahrungen.

Darüber hinaus sind Eltern bei der Gestaltung von Übergängen stärker als wirkungsmächtige Akteure zu verstehen. Solga und Becker formulieren die Frage, inwiefern sich das jugendliche Entscheidungsverhalten „auch individuell verändern lässt, z.B. durch die Bildung und Information der Eltern“ (2012: 21). Bezogen auf die Rolle von Migration am Übergang wird in diesem Kontext die Zusammenarbeit mit Migranteneltern, insbesondere die Elternberatung relevant und vielfach eingefordert (siehe z.B. Scharrer et al. 2012).

Eltern sind in ihrer Beratungskompetenz zu stärken, ohne von ihnen abzufordern, zu Übergangsexperten zu werden. Institutionelle Unterstützung sollte vielmehr komplementär zu familialen Hilfen und in ressourcenorientierter, anerkennender Kooperation mit Eltern erfolgen. Gleichzeitig ist es wichtig, bei Eltern das Bewusstsein für ihre hohe Wirkungsmacht in Übergangsprozessen zu schärfen.

Nach wie vor werden Übergangsprozesse idealtypisch als möglichst lineare Abfolge der Stationen Schule – Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit konzipiert. Das spiegelt sich in den Plänen der jungen Frauen und Männer, aber auch der Personen in den die Übergangsprozesse flankierenden Institutionen wider. Oftmals gehen die Jugendlichen sehr flexibel mit einer (zunächst) nicht gelingenden Realisierung der Pläne für den eigenen Übergang um und suchen nach Alternativstrategien. Aus institutioneller Sicht werden nichtgelingende und verzögerte Übergänge jedoch oftmals als defizitär betrachtet. Vor diesem Hintergrund ist ein Perspektivwechsel auf brüchige Übergänge anzuraten, die nicht automatisch als biografisches Scheitern, sondern als Ausdruck zunehmend

komplexerer, zeitintensiver Berufsorientierungsprozesse verstanden werden sollten.

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass eine Erweiterung der Perspektive auf Übergangsprozesse, vor allem auch von jungen Migrantinnen und Migranten, um individuelle Handlungsmächtigkeit neue Einblicke in die Gestaltung dieser Verlaufsprozesse erlaubt. Die gewonnenen Ergebnisse verweisen jedoch auch auf weiteren Klärungsbedarf bezüglich der Erforschung „migrantischer Übergänge“.

Im Hinblick auf die *agency*-Perspektive stünde an, diese systematisch für die Betrachtung von Übergangsprozessen zu nutzen und damit auch für quantitativ angelegte (Längsschnitt)Studien nutzbar zu machen. Die Befunde haben die Bedeutung der Eltern für die Gestaltung von Übergangswegen junger Migrantinnen und Migranten aufgezeigt. Eine im Rahmen der vorliegenden Untersuchung exemplarisch durchgeführte Befragung von Eltern hat bereits interessante Einblicke in die Interaktionen zwischen ihnen und den Jugendlichen ergeben. Eine systematische Elternbefragung würde ein umfassenderes Bild ergeben, vor allem für die beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozesse junger Migrantinnen und Migranten.

Insgesamt gibt es zur Längsschnittperspektive bei der Erforschung von Übergangsprozessen kaum eine Alternative. Auch die Längsschnittperspektive der vorliegenden qualitativen Studie hat sich bewährt. Sie ermöglicht es, die jeweils situationsgebundenen Interpretationen und Bewertungen der Jugendlichen nachvollziehbar zu machen. Trotz der Begleitung der Jugendlichen bis fünf Jahre nach dem Regelschulbesuch konnte angesichts der langen und teilweise durch Umwege und Brüche gekennzeichneten Bildungs- und Ausbildungswege die Einmündung an der zweiten Schwelle nur in Ausnahmefällen betrachtet werden.

Eine Fortsetzung des Längsschnitts, z.B. nach einer zeitlichen Pause wäre notwendig, um langfristige Effekte etwa individuellen Handelns und der Unterstützung begleitender Akteure beziehungsweise die nachhaltige Einmündung betrachten zu können. Diese Erfahrung verweist auf die allgemeine Anforderung, Panelstudien zu Übergangsverläufen von der Schule in die Arbeitswelt tatsächlich so langfristig zu konzipieren, dass der gesamte Prozess abbildbar ist und auch die diagnostizierten Verzögerungseffekte bei der Platzierung in Ausbildung und Arbeit sichtbar werden und dabei die jeweiligen Deutungen und Handlungsoptionen der jungen Frauen und Männer unmittelbar erfassen zu können. Unter Nutzung des *agency*-Ansatzes, auch für quantitative Panelstudien, könnten weitere wichtige Einblicke für die Übergangsforschung generiert werden.

11 Literatur

- Anhut, K. (2001): "Ansonsten eigentlich: Erziehung? Na ja. Für uns Kinder nicht immer angenehm." System Schule. Dortmund, S. 36-48.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2010): Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld.
- Barz, H./Barth, K./Cerci-Thoms, M./Dereköy, Z./Först, M./Thao Le, T./Mitchnik, I. (2015): Große Vielfalt, weniger Chancen - Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Essen/Düsseldorf.
- Baumert, J. /Maaz, K. (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie. Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 11-29.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323-407.
- Baykara-Krumme, H./Klaus, D./Steinbach, A. (2011): Eltern-Kind-Beziehungen in Einwandererfamilien aus der Türkei. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 43, S. 42-48.
- Becker, B. (2010): Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse (Arbeitspapiere – Working Papers, S. 137). Mannheim. Online: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf> (letzter Zugriff: 08.07.2015)
- Becker, R. (2009): Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 85-129.
- Becker, R. (Hrsg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden.
- Becker, R./Hadjar, A. (2011): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, S. 37-62.
- Becker, R./Schubert, F. (2006): Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 58, S. 253-284.
- Becker, R./Schuchart, C. (2010): Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, S. 413-436.
- Becker, R./Tremel, P. (2006): Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. In: Soziale Welt, H. 57, S. 397-418.

- Behrens, J./Rabe-Kleberg, U. (2000): Gatekeeping im Lebenslauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 101-136.
- Beicht, U./Granato, M. (2010): Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): BIBB-Report, H. 15, Bonn.
- Beicht, U./Granato, M. (2011): Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. In: WISO Diskurs Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
- Beicht, U./Walden, G. (2013): Duale Ausbildung ohne Abschluss: Ursachen und weiterer bildungsbiographischer Verlauf: Analyse auf der Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): BIBB-Report, H. 21. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_BIBBreport_2013_21.pdf (letzter Zugriff 30.07.2014)
- Beicht, U./Walden, G. (2014): Einmündungschancen in die duale Ausbildung und Ausbildungserfolg junger Migranten und Migrantinnen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): BIBB-Report, H. 5, Bonn. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a14_bibbreport_2014_05.pdf.pdf (letzter Zugriff: 08.07.2015)
- Beinke, L. (2002): Familie und Berufswahl. Bad Honnef.
- Bellenberg, G.(2012): Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Gütersloh.
- Berger, F./Fend, H. (2005): Kontinuität und Wandel in der affektiven Beziehung zwischen Eltern und Kindern vom Jugend- bis ins Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25(1), S. 8-31.
- Bernard, H. R./Ryan, G. W. (2010): Analyzing qualitative data. Systematic approaches. Thousand Oaks.
- Berthoud, R. (2000): The dynamics of social change. In: Berthoud, R./Gershuny, J. (Hrsg.): Seven Years in the Lives of British Families. Bristol.
- Bethmann, S./Helfferich, C./Hoffmann, H./Niermann, D. (Hrsg.) (2013): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim.
- Betz, T. (2006): 'Gatekeeper'-Familie. Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg.1, H. 2, S. 181-195.
- BIBB (Hrsg.) 2014: Tabellen und Schaubild zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014 im Internet. Ausgewählte Indikatoren zur regionalen Ausbildungsmarktsituation nach Arbeitsagenturbezirken 2013 (Teil 2).
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport__2014__Internettabellen.pdf
- Bierhoff, H.-W. (2006): Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart.
- Blossfeld, H.-P. (1989): Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebensverlauf. Frankfurt a. M.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2010): Ehe, Familie, Werte - Migrantinnen und Migranten in Deutschland, Monitor Familienforschung. Berlin.
- Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H. (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim/München.

- Boos-Nünning, U. (2006): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Bonn, S. 6-29.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. changing prospects in Western Society. New York.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der Gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, P. (1997): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Der Tote packt den Lebenden. Hamburg.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1970): La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Braun, F./Hofmann-Lun, I./Gaupp, N. (2006): Und sie bewegen sich doch, aber wohin? Strategien von Hauptschulen zur Prävention von Ausbildungslosigkeit. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München.
- Breen, R./Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. In: Rationality and Society, H. 9, S. 275-305.
- Büchel, F./Helberger, C. (1995): Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; Jg. 28; H. 1; Stuttgart, S. 32-42.
- Büchel, F./Spieß, K./Wagner, G. (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49, S. 528-539.
- Büchel, F./Weißhuhn, G. (1995): Berufswege und Berufseintritt im Wandel. Bielefeld.
- Bundesinstitut für Berufliche Bildung (Hrsg.) (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Bonn.
- Bußhoff, L. (1998): Berufswahl. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Nürnberg, S. 77-89.
- Bynner, J. (2005): Rethinking the Youth Phase of the Life-course: The Case for Emerging Adulthood? In: Journal of Youth Studies 12, H 8(4), S. 367-387.
- Bynner, J. (2013): School to work transitions and wellbeing in a changing labour market. In: Helve, H./Karen, E. (Hrsg.): Youth and work transitions in changing social landscapes. London, S. 31-44.
- Carnicer, J. (2012): Jugendliche Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund. In: Fürstenau, S. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Wiesbaden, S. 65-81.
- Castel, R. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz.
- Chase, S. E. (2005): Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Hrsg.): The Sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks, S. 651-679.
- Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. In: American Journal of Sociology, H. 94, S. 95-120.
- Coleman, J. S. (1996): Der Verlust des sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die

- Schule. In: Leschinsky, S. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen: Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 99-105.
- Coles, B./Godfrey, C./Keung, A./Parrott, S./Bradshaw, J. (2010): Estimating the life-time cost of NEET: 16-18 year olds not in education, employment or training. York. Online: http://www.york.ac.uk/media/spsw/documents/research-and-publications/NEET_Final_Report_July_2010_York.pdf (letzter Zugriff: 24.07.2014)
- De Graaf, P. M/De Graaf, N. D. (2006): Hoch- und populärkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals: Auswirkungen auf den Bildungsstand der Kinder. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz, S. 147-174.
- Diefenbach, H. (2007): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, S. 217-241.
- Diehl, C./Michael F./Hall, A. (2009): Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 38 (1), S 48-68.
- Ditton, H. (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim.
- Eberhard, V. (2012): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern. Bielefeld.
- Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration. Bericht für die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am WZB - AKI Forschungsbilanz 4. Berlin.
- Eurofound (2012): NEETs: Young people not in employment, education or training: characteristics, costs and policy responses in Europe, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2014): Employment and social developments in Europe 2013. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, K./Heinz, W. R. (1994): Becoming Adults in England and Germany. London.
- Evans, K./Heinz, W. R. (1995): Flexibility, Learning and Risk: Work Training and Early Careers in England and Germany. In: Education and Training 37, S. 3-11.
- Fend, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a. M.
- Ferring, D./Boll, T./Neumann, B. (2002): Soziale Vergleiche zwischen Geschwistern im frühen Erwachsenenalter: Eine explorative Studie. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie; Nr. 34, Bd. 3, S. 174-193.
- Fischer, C. S. (1982): To Dwell Among Friends. Personal Networks in Town and City. Chicago/London.
- Furlong, A./Cartmel, F. (1997) Young People and Social Change: Individualisation and Risk in the Age of High Modernity. Buckingham.
- Furlong, A./Cartmel, F. (2003): Explaining Transitions through individualized Rationality. In: Rouleau-Berger, L. (Hrsg.): Youth and Work in the post-industrial City of North America and Europe. Leiden, S. 136-154.

- Gaupp, N. (2013): Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit. Bedingungen gelingender und misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Düsseldorf.
- Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B./Braun, F. (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Berlin.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Berlin/London.
- Gogolin, I. (2002): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch für Bildungsforschung. Opladen, S. 263-279.
- Granato, M. (2014): An der Bildungsmotivation liegt es nicht: Hohe Bildungsorientierung junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund auch am Übergang Schule – Ausbildung. In: van Capelle, J. (Hrsg.): Zukunftschancen. Ausbildungsbeteiligung und -förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 73-90.
- Granato, M. (2013): Bildungserfolg beim Übergang in nichtakademische Ausbildung. Die Bedeutung von Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft für die (Re)Produktion sozialer Ungleichheit. In: Hadjar, A./Hupka-Brunner, S (Hrsg.): Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. Weinheim/Basel, S. 213-241.
- Granato, N./Kalter, F. (2001): Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53, S. 497-520.
- Hamburger, F./Humrich, M. (2007): Familie und Migration. In: Ecarius, J./Merten, R. (Hrsg.): Handbuch der erziehungswissenschaftlichen Familienforschung. Wiesbaden, S. 112-136.
- Han, P. (2010): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart.
- Heinz, W. R. (2000): Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biografischen Handelns. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biografische Sozialisation. Stuttgart.
- Heinz, W. R. (2011): Jugend im gesellschaftlichen Wandel: soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven. In: Krekel, E. M./Lex, T. (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bonn, S. 15-30.
- Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, T. (2011): Individualisierung heute: Verdichtung und Vernichtung? In: Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim/München, S. 7-26.
- Helling, V. (1996): Bausteine berufsbiographischer Sozialisation. In: BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 9 (1), S. 74-92.
- Helmreich, R. (1977): Strategien zur Auswertung von Längsschnittdaten: ein Beitrag zur Messung von Veränderung in der empirischen Sozialforschung. Stuttgart.
- Henderson, S. et al. (2012): Storying qualitative longitudinal research: sequence, voice and motif. In: Qualitative Research 12 (1), S. 16-34.
- Hillmert, S. (2011): Bildungszugang, Bildungskonsequenzen und soziale Ungleichheit im Lebenslauf. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP), H. 2, Leverkusen.
- Hillmert, S./Jacob, M. (2003): Social inequality in higher education: is vocational training a pathway leading to or away from university? In: European Sociological Review 19, S. 319-334.

- Holland, J. L. (1997): *Making Vocational Choices – A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa/Florida.
- Hopf, C. et al. (1995): *Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim/München.
- Hodkinson, P./Sparkes, A. C./Heather Hodkinson, H. (1996): *Triumphs and tears: young people, markets and the transition from school to work*. London.
- Hummrich, M. (2002): *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen.
- Hummrich, M. (2009): *Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie*. In: King, V./Koller, H.-Ch. (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden, S. 103-120.
- Hurrelmann, K. (2003): *Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 23/2, S. 115-126.
- Hunkler, C. (2010): *Ethnische Unterschiede beim Zugang zu Ausbildung und Erwerb von Ausbildungsabschlüssen*. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden, S. 215-250.
- ILO (Hrsg.) (2013): *Global employment trends for youth 2013: a generation at risk*. Geneva: International Labour Office.
- Imdorf, C. (2015): *Ausländerdiskriminierung bei der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe*. In: Scherr, A. (Hrsg.): *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim/Basel, S. 34-53.
- Imdorf, C. (2010): *Die Diskriminierung „ausländischer“ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl*. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden, S. 197-219.
- Imdorf, C. (2005): *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft neben Schulqualifikationen den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*.
- Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.) (2014): *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland*. Düsseldorf.
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P./Zeisel, H. (1975): *Die Arbeitslosen vom Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie*. Frankfurt a. M.
- Jost, J. T./Hunyady, O. (2002): *The psychology of system justification and the palliative function of ideology*. In: *European Review of Social Psychology*, 13, S. 111-153.
- Kalter, F. (2008): *Stand, Herausforderungen und Perspektiven der empirischen Migrationsforschung*. In: Kalter, F. (Hrsg.): *Migration und Integration. Sonderheft der KZfSS*, S. 11-36.
- Kalter, F./Granato, N. (2002): *Demographic Change, Educational Expansion, and Structural Assimilation of Immigrants: The Case of Germany*. In: *European Sociological Review* 18, S. 199-216.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*.

- Keupp, H. (1988): Riskante Chancen. Das Subjekt zwischen Psychokultur und Selbstorganisation. Heidelberg.
- King, V./Koller, H.-C./Zölsch, J./Carnicer, J. (2011): Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 581-601.
- Kleemann, F./Krähnke, U./Matuschek, I. (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden.
- Klemm, K./Klemm, A. (2010): Ausgaben für Nachhilfe – teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung. Gütersloh.
- Klein, K. (2010): Social Capital matters. In: Nohl, (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. S. 272-284.
- Kohli, M. (1986): The world we forgot: a historical review of the life course. In: Marshall, V. W. (Hrsg.): Later life: the social psychology of ageing. Beverly Hills, S. 271-303.
- Kohlmeyer (2013): Fokus Migration am Übergang Schule–Beruf – das Beispiel Berlin braucht dich! In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten - Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster u.a., S. 231ff.
- Kracke, B./Noack, P. (2005): Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen. In: Schuster, B.H./Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H. (Hrsg.): Entwicklung in sozialen Beziehungen. Stuttgart, S. 169-193.
- Kreckel, R. (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt a. M./New York.
- Kristen, C. (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapier Nr. 5. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Mannheim. Online:
<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-5.pdf> (letzter Zugriff 06.07.2015)
- Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 54, S. 534-552.
- Kristen, C./Dollmann, J. (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder austürkischer Familien am ersten Bildungsübergang. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, S. 117-144.
- Kristen, C./Granato, N. (2004): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bade, K./Bommes, M. (Hrsg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problemfelder. In: IMIS-Beiträge 23, S. 123-141.
- Kromrey, H. (2009): Empirische Sozialforschung. Stuttgart.
- Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a. M./New York.
- Kühn, T./Witzel, A. (2000): Biographiegestaltung junger Fachkräfte in den ersten Berufsjahren – Methodologische Leitlinien und Herausforderungen im Zuge einer qualitativen Längsschnittstudie. In: Forum Qualitative Sozialforschung//Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1086/2373>
- Leibfried, S./Leisering, L./Buhr, P./Ludwig, M./Mädje, E./Olk, T./Voges, W./Zwick, M. (1995): Zeit der Armut. Lebensläufe im Sozialstaat. Frankfurt a. M.

- Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.) (J.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg.
- Maaz, K./Baumert, J./Cortina, K. S. (2008): Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg.
- MacDonald, R. (2011): Youth transitions, unemployment and underemployment. Plus ça change, plus c'est la même chose? In: *Journal of Sociology* 47 (4), S. 427-444.
- Mahl, F. (2010): Offenbacher Haupt-, Real- und Gesamtschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Offenbacher Schulabsolventenstudie. München.
- Mahl, F. (2011): Offenbacher Haupt-, Real- und Gesamtschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur zweiten Erhebung der Offenbacher Schulabsolventenstudie. Halle.
- Mahl, F. (2012): Offenbacher Haupt-, Real- und Gesamtschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur dritten Befragung der Offenbacher Schulabsolventenstudie. Halle.
- Mahl, F. (2013): Abschlussbericht zur Offenbacher Schulabsolventenstudie. Ergebnisse einer quantitativen und qualitativen Längsschnittbefragung. Halle.
- Mahl, F./Schlimbach, T./Reißeig, B. (2014): „Ich muss mich noch informieren (lassen).“ Berufsorientierungsprozesse im Zusammenspiel von individuellem Handeln und institutioneller Unterstützung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 27, S. 1-19.
- Mahl, F./Reißeig, B./Schlimbach, T. (2014): Das Zusammenspiel von sozialer Herkunft und individuellen Bewältigungsstrategien beim Übergang Schule – Berufsausbildung. In: *Sozialer Fortschritt*, H. 4-5, S. 90-96.
- Mahl, F./Bruhns, K. (2015): Ethnische Diskriminierung beim Zugang zur Berufsausbildung. Diskriminierungswahrnehmungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Scherr, A. (Hrsg.): *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim/Basel, S. 240-258.
- Menz, S. (2009): Familie als Ressource: individuelle und familiäre Bewältigungspraktiken junger Erwachsener im Übergang in Arbeit. Weinheim/München.
- Mey, E. (2009): „Ich habe alle Chancen gepackt“ – Ressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: *Psychologie und Erziehung*, Jg. 35, Nr. 1, S. 8-12.
- Mick, C. (2012): Das Agency-Paradigma. In: Bauer, U. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden.
- Migazin (2013): <http://www.migazin.de/2013/09/20/immer-kinder-migrationshintergrund-kitas>
- Mishler, E. G (2006): Narrative and identity: The double arrow of time. In: de Fina, A./Schiffrin, D./Bamberg, M.: *Discourse and identity. Studies in interactional sociolinguistics*. New York, S. 30-47.
- Mögling, T./Tillmann, F./Skrobaneck, J. (2010): *Verlorene Jugendliche am Übergang Schule-Beruf*. München/Halle.
- Mögling, T./Tillmann, F./Lex, T. (2012): *Umwege in die Ausbildung. Die Rolle von Ungelerntentätigkeit für eine späte Berufsqualifizierung*. München/Halle.

- Müller, M. (2011): Bericht „Regionales Übergangsmanagement“ in der Stadt Offenbach. 4. Analytischer Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Müller, A. G./Stanat, P. (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 221-255.
- Müller, W./Steinmann, S./Schneider, R. (1997): Bildung in Europa. In: Hradil, S./Immerfall, S. (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen, S. 177-244.
- Münchmeier, R. (2008): Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: Bingel, G./Nordmann, A./Münchmeier, R. (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen. Opladen, S. 13-26.
- Nauck, B. (2011): Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten. In: Becker, R. (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden, S. 71-94.
- Neale, B./Flowerdew, J. (2003): Time, texture and childhood: the contours of longitudinal qualitative research. In: International Journal of Social Research Methodology 6 (3), S. 189-199.
- Nörber, N. (2013): Peer Education in der offenen Kinder- und Jugendarbeit; In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 338-346.
- OECD (Hrsg.) (2014): Society at a Glance 2014: OECD Social Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Oechsle, M. (2009): Berufsorientierungsprozesse unter Bedingungen entgrenzter Arbeit und entstandardisierter Lebensläufe – subjektives Handeln und institutionelle Einflüsse. In: Oechsle et al. (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden, S. 23-44.
- Olk, Th. (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Heid, H./Klafki, W. (Hrsg.): Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 19. Weinheim/Basel, S. 290-301.
- Plumridge, L./Thomson, R. (2003): Longitudinal qualitative studies and the reflexive self. In: International Journal of Social Research Methodology, 6 (3), S. 213-222.
- Poletta, F./Chen, P. C. B./Gardner, B./Motes, A. (2011): The Sociology of Storytelling. In: Annual Review of Sociology 37, S. 109-130.
- Puhlmann, A. (2005): Die Rolle der Eltern bei der Berufswahl ihrer Kinder. Berlin.
- Raitelhuber, E. (2011): Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts. Opladen.
- Reißig, B. (2010): Biographien jenseits von Erwerbsarbeit. Prozesse sozialer Exklusion und ihre Bewältigung. Wiesbaden.
- Reiter, H. (2003): Past, present, future. Biographical time structuring of disadvantaged young people. In: Young - Nordic Journal of Youth Research 11 (3), S. 253-279.
- Reiter, H./Craig, G (2005): Youth in the labour market: citizenship or exclusion? In: Bradley, H./Van Hoof, J (Hrsg.): Young people in Europe. Labour markets and citizenship. Bris-

tol, S. 15-39.

- Reiter, H./Schlimmbach, T. (2015): NEET in disguise? Rival narratives in troubled youth transitions. In: *Educational Research. Special issue: Education to Employment: Complicated Transitions in a Changing World*. 57 Jg., H. 2, S. 133-150 [online unter: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2015.1030851>]
- Relikowski, I./Yilmaz, E./Blossfeld, H.-P. (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 111-136.
- Roberts, S. (2011): Beyond 'NEET' and 'tidy' pathways: considering the 'missing middle' of youth transition studies. In: *Journal of Youth Studies* 14 (1), S. 21-39.
- Rockmann, U./Rehkämper, K./Leerhoff, H. (2014): *Bildungskapital verringert Bildungsrisiken*. In: *DJI Impulse 3/2014*, München.
- Rosen, L. (2013): Biographische Konstruktionen im Spannungsfeld von Familie, Schule und Migration. In: Geisen, T./Studer, T./Yildiz, E. (Hrsg.): *Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care*. Wiesbaden, S. 145-168.
- Sackmann, R./Wingens, M. (2001): Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In: dies. (Hrsg.): *Strukturen des Lebenslaufs*. Weinheim/München.
- Schaeper, H./Grotheer, M./Brandt, G. (2013): *Familiengründung von Hochschulabsolventinnen. Eine empirische Untersuchung verschiedener Examenskohorten; Konietzka, D./Kreyenfeld, M. (Hrsg.): Ein Leben ohne Kinder*. Wiesbaden, S. 47-80.
- Scharrer, K. (2012): Ursachen für die Einmündungsschwierigkeiten junger Menschen mit Migrationshintergrund in eine berufliche Ausbildung. In: Scharrer, K./Schneider, S./Stein, M. (Hrsg.): *Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderung und Chancen*. Bad Heilbrunn.
- Scharrer, K./Schneider, S./Stein, M. (2012): *Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderung und Chancen*. Bad Heilbrunn.
- Scherr, A./Janz, J./Müller, S. (2015): Einleitung: Ausmaß, Formen und Ursachen der Diskriminierung migrantischer Bewerber/innen um Ausbildungsplätze. Forschungsergebnisse, Forschungsdefizite und Kontroversen. In: Scherr, A. (Hrsg.): *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim/Basel, S. 9-33.
- Schittenhelm, K. (2005): *Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung*. Wiesbaden.
- Schittenhelm, K. (2007): Statuspassagen junger Frauen zwischen Schule und Berufsausbildung im interkulturellen Vergleich. In: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*. Wiesbaden, S. 55-68.
- Schittenhelm, K. (2010): Statuspassagen in akademischen Laufbahnen der zweiten Generation. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiss, A. (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden, S. 39-51.
- Schittenhelm, K. (2013): Ungleiche Voraussetzungen, um Gleiches zu erreichen? Bildungslaufbahnen von Akademikerinnen und Akademiker mit Migrationshintergrund in wis-

- sens- und ungleichheitssoziologischer Perspektive. In: Berli, O./Endreß, M. (Hrsg.): Wissen und soziale Ungleichheit. Weinheim/Basel, S. 304-325.
- Schneewind, K. A. (2010): Familie und Innovation: Ansatzpunkte zur Stärkung der Familie als primärem Bildungssystem. In: Oerter, R./Frey, D./Mandl, H./v. Rosenstiel, L./Schneewind, K. A. (Hrsg.): Neue Wege wagen: Innovation in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft. S. 29-46.
- Schneider, J./Yemane, R./Weinmann, M. (2014): Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Berlin.
- Schuchart, C./Maaz, K. (2007): Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I.
- Schütz, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt a.M.
- Seibert, H./Solga, H. (2005): Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 5, S. 364-382.
- Shore, M. F./Leiman, A. (1965): Parental Perceptions of the Student as Related to Academic Achievement in Junior College. In: Journal of Experimental Education, Volume 33, Issue 4, S. 391-394.
- Skrobanek, J. (2007a): Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethnisierung bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und jungen Aussiedlern. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, H 3, S. 265-284.
- Skrobanek, J. (2007b): Junge Migrantinnen und Migranten auf dem Weg in die Ausbildung, Ungleiche Platzierung durch Diskriminierung? In: Soziale Probleme, H. 2, S. 113-138.
- Skrobanek, J. (2015): Ethnisierung von Ungleichheiten. Disparitäten, Benachteiligungswahrnehmung und Selbstethnisierungsprozesse im Übergang Schule-Ausbildung. Weinheim/Basel.
- Snee, H./Devine, F. (2014): Taking the next step: class, resources and educational choice across the generations. In: Journal of Youth Studies 17 (8), S. 989-1013.
- Solga, H. (2005a): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten – Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, S. 19-38.
- Solga, H. (2005b): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen.
- Solga, H./Becker, R. (2012): Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, S. 7-43.
- Solga, H./Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung, Stand der Forschung und Forschungsbedarf, Arbeitspapier 171, Düsseldorf.
- Soremski, R. (2010): Das kulturelle Kapital der Migrantenfamilie: Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 52-64.
- Stadt Offenbach (Hrsg.) (2012a): Schulische Bildung. Offenbach.
http://www.offenbach.de/stepone/data/pdf/87/21/00/kurzbericht_1_final.pdf

- Stadt Offenbach (Hrsg.) (2012b): Wege ins Berufsleben. Angebote und Maßnahmen für junge Menschen in Offenbach am Main. Offenbach.
http://www.offenbach.de/stepone/data/pdf/ec/14/00/gesamtkatalog-bunt-mit-seitenzahlen_aktuelle-version.pdf
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2015a): Arbeitsmarkt. Arbeitslosenquote Deutschland. Nürnberg.
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/Konjunkturindikatoren/Arbeitsmarkt/arb210.html>
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2015b): Arbeitsmarkt in Zahlen, Arbeitsmarktreport Offenbach am Main, Stadt. Dezember 2014, Nürnberg.
<http://www.mainarbeit-offenbach.de/uploads/media/Arbeitsmarktreport-2014-12.pdf>
- Stauber, B./Walther, A./Pohl, A. (2011): Jugendliche AkteurInnen. Handlungstheoretische Vergewisserungen. In: Stauber, B./Walther, A./Pohl, A. (Hrsg.): Jugend als Akteurin sozialen Wandels, Weinheim/München, S. 21-48.
- Tepecik, E. (2009): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden.
- Tepecik, E. (2013): Bildungserfolg und migrantenspezifisches Bildungskapital. In: Geisen, T./Studer, T./Yildiz, E. (Hrsg.): Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden, S. 61-79.
- Tillmann, F./Schaub, G./Lex, T./Kuhnke, R./Gaupp, N. (2014): Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. Reihe: Berufsbildungsforschung. Band 17. Bonn.
- Thomas, W. I./Thomas, D. S. (1928): The Child in America: Behavior Problems and Programs. Knopf.
- Thomson, R./Holland, J. (2003): Hindsight, foresight and insight: the challenges of longitudinal qualitative research. In: International Journal of Social Research Methodology 6 (3), S. 233-244.
- Walper, S. (2015): Eltern auf der Suche nach Orientierung. In: Vodafone Stiftung (Hrsg.): Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Berlin.
- Walther, A. (2013): Beratung im Spiegel von subjektorientierter Übergangsforschung und Sozialpädagogik des Übergangs. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Weinheim/Basel, S. 16-34.
- Walther, A./Stauber, B. (2002): Misleading trajectories: Integration policies for young adults in Europe? Opladen.
- Walther, A./Stauber, B. (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröder W. et al. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel, S. 23-43.
- Winkler Metzke, C./Steinhausen, H.-C. (2002): Bewältigungsstrategien im Jugendalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 34 (4), S. 216-226.
- Wippermann, C./Flaig, B. B. (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 59 (5), S. 3-11.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview, In: Forum Qualitative Sozialforschung//Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 1 (1). Art. 22, Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/201132/2519> (23.09.2014).

- Witzel, A. (2010): Längsschnittdesign. In: Mey/Mruck (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie.
- Witzel, A./Helling, V./Mönnich, I. (1996): Die Statuspassage in den Beruf als Prozeß der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Bolder, A./Heinz, W.R./Rodax, K. (Hrsg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit '96. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen, S. 170-187.
- Witzel, A./Kühn, T. (2000): Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben. In: Heinz, W.R. (Hrsg.): Übergänge - Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs, 3. Beiheft der Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), S. 9-29.
- Witzel, A./Reiter, H. (2012): The Problem-centred Interview. London.
- Woodman, D. (2013): Researching 'ordinary' young people in a changing world: the sociology of generations and the 'missing middle' in youth research. In: Sociological Research Online 18(1) 7. Online: <http://www.socresonline.org.uk/18/1/7.html> (letzter Zugriff: 21.01.2015)
- Yates, S./Payne, M. (2006): Not so NEET? A critique of the use of 'NEET' in setting targets for interventions with young people. In: Journal of Youth Studies 9 (3), S. 329-344.

