

Alexandra König

Spielfelder des Selbst

Eine Längsschnittstudie
zu jungen Erwachsenen in
Handwerksbetrieben, Hochschulen
und Kunstakademien



Mit Online-Materialien

Alexandra König
Spielfelder des Selbst

Edition Soziologie

Alexandra König

Spielfelder des Selbst

Eine Längsschnittstudie zu
jungen Erwachsenen in Handwerksbetrieben,
Hochschulen und Kunstakademien

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Dr. Alexandra König ist Professorin für Sozialisationsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

Habilitationsschrift, eingereicht 2017 an der Bergischen Universität Wuppertal in der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften im Fach Soziologie.

Die Open-Access-Ausgabe wurde aus Mitteln des Publikationsfonds der Universität Duisburg-Essen gefördert.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-2734-1 Print

ISBN 978-3-7799-4751-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Für Christa und Manfred König

Vorwort

Unfreiwilliges Warten an einem Bahnhof, irgendwo in Nordrhein-Westfalen. Vor dem Bahnhofsgebäude stehen ein paar wenige Stühle. Hier stranden Doris Bühler-Niederberger und ich, und hier entsteht die Grundidee für eine Studie, die ein paar Monate später in einen DFG-Antrag transformiert ist und nun mit dieser Arbeit einen Abschluss findet.

Von der ersten Idee bis zum fertigen Buch war es ein weiter Weg, mit vielen Weggefährten und -gefährtinnen: Mein besonderer Dank gilt Doris Bühler-Niederberger, die, egal wo wir uns treffen, eine sprudelnde Quelle der soziologischen Inspiration ist. Mein Dank an sie geht weit über diese Studie hinaus. Ein wichtiges Forum für den gesamten Forschungsprozess war das Kolloquium an der Bergischen Universität Wuppertal. Auch wenn dessen Besetzung sich über die Jahre teils änderte, gehörten einige unermüdliche Personen fest zu dieser Gruppe; zu nennen sind vor allem Jessica Schwittek, Lars Alberth, Steffen Eisentraut, Aytüre Türkylmaz und Miriam Böttner. Danken möchte ich ihnen für die gemeinsam zelebrierte Freude am soziologischen Denken und die vielen Anregungen, die in die Arbeit geflossen sind. Von der ersten bis zur letzten Stunde des Projekts war als studentischer Mitarbeiter Johannes Ulke dabei, dem es gelang, einen sehr guten Draht in die verschiedensten Felder herzustellen. Alice Barth hat mit großer Sorgfalt die Umsetzung der Korrespondenzanalysen unterstützt und Bettina Ülpenich verbesserte unermüdlich die optische und sprachliche Form der Arbeit.

Heinz Abels danke ich für den langjährigen Austausch – und seinen unerschütterlichen Einsatz, äußerst kurzfristig die 300 Seiten umfassende Habilitationsschrift zu lesen und zu begutachten. Annette Schnabel danke ich dafür, mich auch bei dieser Qualifikationsphase in ihrer unverwechselbaren Weise begleitet zu haben.

Oliver Berli ist zu verdanken, dass der Text ein paar Semikola weniger enthält. Für das und so unglaublich viel mehr gilt ihm mein besonderer Dank.

Längsschnittstudien sind ein spezielles Forschungsdesign. Den Interviewpartnern und -partnerinnen begegnet man zuerst als Fremde, doch in der wiederholten Befragung entsteht eine eigentümliche Vertrautheit. Ich danke den jungen Erwachsenen für das Vertrauen, das sie mir geschenkt haben, indem sie mir nicht nur von ihren Wünschen und Plänen zu Beginn von Ausbildung bzw. Studium erzählt haben, sondern ebenso über Schwierigkeiten und Enttäuschungen wie auch über Überraschungen und stolze Momente im Verlauf die-

ser Statuspassage. Dafür danke ich ihnen sehr und wünsche ihnen alles Gute für ihre biographischen Projekte.

Meine wissenschaftliche Laufbahn hat vor vielen Jahren als Mitarbeiterin am Institut für Soziologie bei Werner Fuchs-Heinritz angefangen. Seither hat Werner Fuchs-Heinritz meine Arbeiten als scharfer und kluger Gesprächspartner begleitet – seine immer wieder neuen Gedanken zur Soziologie und zum Leben werden mir in Zukunft fehlen.

Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung	13
2 Das Selbstprojekt – eine Annäherung über den Stand der Forschung	23
2.1 Entscheidungen: Ein interaktiver Prozess	25
2.2 Orientierungen: Zwischen Sicherheits- und Selbstorientierung	33
2.3 Strukturierte Chancen: Die Relevanz der sozialen Herkunft	40
2.4 Strategien: Eröffnen, verengen und nutzen von Optionen	47
2.5 Zusammenfassung	64
3 Das Selbstprojekt – eine sozialtheoretische Annäherung	67
3.1 Eine interaktionistische Perspektive: Das Selbst und die anderen	68
3.2 Eine ungleichheitstheoretische Perspektive: Der Habitus und die Strukturen	76
3.3 Anschlussmöglichkeiten der theoretischen Perspektiven	83
3.4 Zusammenfassung	96
4 Das Selbstprojekt – eine methodologische und methodische Annäherung	99
4.1 Methodische und methodologische Vorüberlegungen	99
4.1.1 Die Varianz von Selbstprojekten – im kontrastiven Vergleich	99
4.1.2 Die Prozessualität des Selbstprojekts – im Längsschnitt	103
4.1.3 Das strukturierte und strukturierende Selbstprojekt – in der Triangulation	104
4.2 Das Sample	107
4.2.1 Das quantitative Sample zu t1	107
4.2.2 Das qualitative Sample zu t2 und t3	110
5 Eine Generation der Selbstorientierten	113
5.1 Gemeinsamkeit der Orientierung: Selbstorientierung	113
5.2 Unterschiede der strukturierten Chancen: ökonomisch, kulturell und sozial	118
5.3 Der Raum der Positionen und Orientierungen – grafisch dargestellt	128
5.4 Zusammenfassung – mit Blick auf die interpretative Analyse	132

6	Phasen der feldspezifischen Ausgestaltung von Selbstprojekten	133
7	Der Zugang in unterschiedliche Felder	137
7.1	Der Zugang in den Betrieb	137
7.1.1	Anforderungen und Versprechungen des handwerklichen Felds und seiner Betriebe	137
7.1.2	Die Verwobenheit von Selbst- und Sicherheitsorientierungen	141
7.1.3	Wahrscheinliche und unwahrscheinliche Wahlen des Handwerks	146
7.1.4	Nutzung von handwerklichem Kapital und Kontakten aus dem privaten Raum	155
7.1.5	Zusammenfassung	159
7.2	Der Zugang in die Hochschule	160
7.2.1	Anforderungen und Versprechungen des ingenieurwissenschaftlichen/schulischen Felds und seiner Hochschulen	160
7.2.2	Die Brüchigkeit der Selbstorientierung	162
7.2.3	Wahrscheinliche und unwahrscheinliche Wahlen der Hochschule	169
7.2.4	Abitur als Türöffner	177
7.2.5	Zusammenfassung	180
7.3	Der Zugang in die Kunstakademie	181
7.3.1	Anforderungen und Versprechungen des künstlerischen Felds und seiner Akademien	181
7.3.2	Die pure Selbstorientierung	184
7.3.3	Wahrscheinliche und unwahrscheinliche Wahlen der Akademie	189
7.3.4	Investitionen ohne sicheren Gewinn	194
7.3.5	Zusammenfassung	198
7.4	Die Zugänge in unterschiedliche Felder	199
8	Der Verlauf in unterschiedlichen Feldern	206
8.1	Der Verlauf der Ausbildung im Betrieb	206
8.1.1	Die anfängliche Freude, es geschafft zu haben	206
8.1.2	Die hierarchisch-familiale Ordnung im „richtigen Betrieb“	207
8.1.3	Das Spiel: Die Transformation zum Handwerker	213
8.1.4	Zwischenrufe vom Spielfeldrand – Der Wiederhall im Feld	225
8.1.5	Selbstbild als erwachsene und spezifische HandwerkerIn	228
8.1.6	Zusammenfassung	231
8.2	Der Verlauf des Studiums an der Hochschule	233
8.2.1	Die kleine Freude, unter Vielen	233
8.2.2	Die schulähnliche Ordnung der Hochschule	234

8.2.3	Das Spiel: Die Transformation zum Studierenden	237
8.2.4	Zwischenrufe vom Spielfeldrand, aber: Was ist das Hauptspiel?	250
8.2.5	StudentIn – ein Teil des Selbstbildes	255
8.2.6	Zusammenfassung	259
8.3	Der Verlauf des Kunststudiums an der Akademie	261
8.3.1	Riesige Freude: Was jetzt kommt, ist Kunst	261
8.3.2	Die „Blase“ der „richtigen“ KünstlerInnen an der Akademie	263
8.3.3	Das Spiel: Die künstlerische Selbstentfaltung	269
8.3.4	Zwischenrufe vom Spielfeldrand, oder: Die Minimierung des Rands	284
8.3.5	„Ich seh mich als Künstler“ – KünstlerIn als umfassendes Selbstbild	289
8.3.6	Zusammenfassung	292
8.4	Der Verlauf von Ausbildung und Studium	293
9	Die Zukunftsentwürfe am Ende der Statuspassage	304
9.1	Die Zukunft der Handwerksauszubildenden	304
9.1.1	Gleiches Zertifikat, ungleiche Chancen	304
9.1.2	Modifikation von Selbst- und Statusorientierungen	308
9.1.3	Zusammenfassung	313
9.2	Die Zukunft der Lehramts- und Ingenieursstudierenden	315
9.2.1	Der vorbereitete Weg	315
9.2.2	Grenzen der Selbstorientierung – zugunsten von Freizeit, Familie, Gesundheit	318
9.2.3	Zusammenfassung	322
9.3	Die Zukunft der Kunststudierenden	323
9.3.1	KünstlerIn, für immer	323
9.3.2	Nichts als Selbstorientierung	325
9.3.3	Zusammenfassung	330
9.4	Vergleich der Zukunftsentwürfe	331
10	Fazit	336
	Literaturverzeichnis	362
	Anhang	387
	Anhang A: Zeitpunkte der Datenerhebungen	387
	Anhang B: Korrespondenzanalyse der zentralen Fälle (auf Basis von t1)	388
	Anhang C: Kurzportraits der zentralen Fälle	391
	Anhang D: Tabellarischer Überblick der Ergebnisse	396
	Anhang E: Hinweise zur Transkription	403
	Anhang F: Abkürzungsverzeichnis	403
	Anhang G: Hinweise zu den Online-Materialien	404

1 Einleitung

Jugendlichen ist gemein, dass sie am Ende ihrer Schulzeit aufgefordert sind, eine Entscheidung bezüglich ihres weiteren Lebenswegs zu treffen. Früher oder später müssen sie abwägen, welche Ausbildung oder welcher Studiengang zu ihnen passen könnte, welche Möglichkeiten ihnen offenstehen und wie sie ihre Ideen realisieren (oder solche entwickeln) können. Für Jugendliche ist diese Entscheidung, mit der das spätere Berufsfeld vorbereitet werden soll, äußerst wichtig. Bereits unter den 10- bis 18-Jährigen ist der Beruf der zentrale Bezugspunkt des eigenen Zukunftsentwurfs – für Mädchen gar etwas stärker als für Jungen (vgl. Zinnecker et al. 2002, S. 121 ff.). Der Beruf soll einen sicheren Arbeitsplatz versprechen wie auch die Möglichkeit, eigene Ideen bei der Arbeit einbringen zu können (vgl. Leven et al. 2015, S. 79). Das heißt, zwischen Sicherheitsüberlegungen und Selbstorientierung moderieren und verfolgen die Heranwachsenden ihre beruflichen Pläne. Und falls der eine oder die andere sich nach Verlassen der Schule doch nicht um eine Ausbildungsstelle oder einen Studienplatz bemüht, intervenieren in der Regel Familienangehörige, Freunde oder die Arbeitsagentur. So nimmt denn auch die große Mehrheit nach der Schule eine berufliche bzw. akademische Ausbildung auf, so dass von einer „Universalisierung des Bildungserwerbs“ (vgl. Hillmert 2014, S. 75) gesprochen werden kann.¹ Wenn auch die Statuspassage Ausbildung/Studium eine Herausforderung ist, der sich fast alle Jugendlichen stellen müssen, sehen doch die Lösungen und deren Folgen höchst unterschiedlich aus. Nicht nur unterscheiden sich die Möglichkeitsräume, innerhalb derer die Jugendlichen ihre Entscheidung treffen. Auch betreten sie mit der Aufnahme von Ausbildung und Studium sehr unterschiedliche Lebenswelten, die kaum mehr erlauben, sie unter die vereinheitlichende Kategorie der „Jugend“ zu fassen.

Dass die Möglichkeitsräume nach Verlassen der Schule ungleich strukturiert sind, ist vielfach belegt. So liegt ein breites Spektrum an Studien vor, die die „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1964 ff./1971) dekonstruieren. Aufgezeigt wird die Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft (aber auch von Geschlecht und Migrationshintergrund), vor allem in Bezug auf die Schullaufbahn, aber auch in Bezug auf die nachschulischen Wege (vgl. etwa Vester 2006, S. 16 ff.; Hadjar/Hupka-Brunner 2013).

1 Innerhalb der ersten fünf Jahre nach Verlassen der Schule beginnen fast alle eine Ausbildung oder ein Studium – so zeigen die AID:A-Daten (vgl. Böwing-Schmalenbrock/Lex 2015, S. 52).

Untersucht wird dies vor allem an den Gelenkstellen, etwa dem *Zugang* zu Ausbildung bzw. Studium. Wenig ausgeleuchtet ist jedoch, so Emmerich et al. (vgl. 2016, S. 71 ff.), wie Ungleichheiten *im Verlauf* des Studiums (zu ergänzen ist: der Ausbildung) je nach herkunftsspezifischen Dispositionen und Kapitalien hergestellt werden,² wie in den jeweiligen Kontexten der Prozess der Umwandlung bestimmter Ressourcen in Bildungserfolg verläuft (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 158 ff.).

Mit der Statuspassage Ausbildung/Studium betreten die jungen Erwachsenen mehr oder weniger fremde Welten: Die Räume, die für die nächsten Jahre ihre Ausbildungsstätten sein sollen, sind anders strukturiert als die, die sie aus der Schule kennen; der vorgegebene zeitliche Takt ist ein anderer. Routinen werden unterbrochen, neue müssen entwickelt und mit Handlungslinien anderer verwoben werden. Es sind zumeist unbekannte InteraktionspartnerInnen, auf die die jungen Erwachsenen im Ausbildungsbetrieb oder an der Hochschule treffen, und von denen sie in spezifischer Weise adressiert und herausgefordert werden. In diesen Welten sind andere Strategien gewinnträchtig als noch in der Schule, andere Praktiken gelten als angemessen. In all diesen Aspekten unterscheidet sich die Statuspassage nicht nur von der Schule, sondern unterscheiden sich auch die beruflichen und universitären Ausbildungen untereinander. Die Statuspassage, die mit Strauss (1971/2010, S. 128) als eine „aggregate passage“ bezeichnet werden kann, separiert die jungen Erwachsenen in Felder, in denen sie auf sehr unterschiedliche Bedingungen treffen. Üblicherweise werden auch in der Wissenschaft Studium und Ausbildung getrennt voneinander untersucht, steht die Hochschulforschung recht unverbunden neben Untersuchungen, die sich der Ausbildung zuwenden. In der vorliegenden Studie werden nun ausgewählte Ausbildungs- bzw. Studiengänge, genauer gesagt die Maler-Lackierer- und Friseurausbildung, das Lehramts- und Ingenieursstudium sowie das Kunststudium gemeinsam betrachtet, dem Gedanken folgend, dass die jungen Erwachsenen das gleiche Problem auf sehr unterschiedliche Weise lösen. Forschungsleitende Frage ist, kurz gesagt, wie die Statuspassage Ausbildung/Studium von jungen Erwachsenen ausgestaltet wird. Aus welcher Perspektive sich die vorliegende Studie der Statuspassage nähert, kann als erste Annäherung anhand von fünf Aspekten dargelegt werden:

Eine erste Grundannahme ist, dass die *Weise der Ausgestaltung der Statuspassage die Positionierung im späteren Erwachsenenalter* erklärt. Empirisch gut dokumentiert ist, dass Bildungsabschlüsse die Platzierungschancen strukturieren (Hillmert 2014, S. 82). Im Folgenden soll jedoch der dem Zertifikat vorausgehende Sozialisationsprozess in seiner Bedeutung für die Positionierung be-

2 Dazu liegen vor allem liegen Studien vor, die im Anschluss an Bourdieu die Frage der habituellen Passung von Arbeiterkindern zum Studium untersuchen (vgl. Kapitel 2).

rücksichtigt werden. Im Studium bzw. in der Ausbildung wird, so die Annahme, die Wahrnehmung der eigenen Position in der Welt modelliert, kann die Selbstpositionierung Bestätigung erfahren oder eine neue Richtung einschlagen: Träume werden aufgegeben oder entstehen, Aspirationen werden gesteigert oder gedämpft, neue Möglichkeitsfelder werden wahrgenommen oder als doch nicht passend zu sich bewertet. Wie die Akteure ihre Chancen deuten und im Zuge der Statuspassage umdeuten, wie sie ihre Strategien entwickeln, sich mit Grenzen und Spielräumen arrangieren und dabei Chancen reproduzieren oder erweitern, das wird im Folgenden ab der Aufnahme von Studium bzw. Ausbildung bis hin zum voraussichtlichen Abschluss drei Jahre später untersucht. Die tatsächliche Einmündung in den Beruf wird somit nicht erfasst. Was erfasst wird ist die Zukunft, wie sie im Zuge der Ausbildung bzw. des Studiums entworfen und permanent bearbeitet wird.

Zweitens versteht die vorliegende Studie die Statuspassage Studium/Ausbildung nicht bloß als Vorbereitung auf die soziale Position im späteren Erwachsenenalter. Vielmehr wird die *Statuspassage als Gegenwart der jungen Erwachsenen* betrachtet.³ Herausgearbeitet werden kann so die *Ungleichheit der Statuspassage*, die deutlich größer ist als die der Schulzeit, wo die unterschiedlichen Schulzweige zwar spezifischen Logiken folgen (vgl. etwa Breidenstein/Zaborowski 2013 zur schulformspezifischen Leistungsbewertung), aber doch eine vergleichsweise einheitliche Form aufweisen. Nach Verlassen der Schule separieren sich die jungen Erwachsenen und bewegen sich fortan in äußerst unterschiedlichen Ausbildungswelten: Der kleine Friseursalon stellt spezifische Anforderungen, Zumutungen und Chancen für die Auszubildenden bereit, die kaum etwas mit denen der Ingenieursstudierenden gemein haben, die in der Anonymität des großen Hörsaals Platz nehmen. Wieder anders sind die Erwartungen und Möglichkeiten, denen sich die Kunststudierenden gegenübersehen, die in einer überschaubaren Kohorte die Kunstakademie betreten.

Um die Situiertheit des Handelns bzw. die Strukturiertheit des Settings zu fassen, wird das Feldkonzept, wie es Bourdieu (vgl. etwa Bourdieu/Wacquant 1992/1996) vorschlägt, genutzt. Die Statuspassage wird, so kann drittens festgehalten werden, als *Bewegung durch ein spezifisches Feld* verstanden. Indem Betrieb, Hochschule wie auch Kunstakademie als Felder gefasst werden, gerät das je spezifische relationale Gefüge in den Blick, in dem sich die Jugendlichen positionieren. Erfasst werden aus dieser Perspektive die spezifischen Regeln, nach denen in den Feldern jeweils gespielt wird, die Strategien, die als angemessen gelten, wie auch das Kapital, das in dem jeweiligen Feld relevant ist. In der Bourdieuschen Konzeption wird das Geschehen im Feld als ständiger Kampf

3 Die Vergangenheit ist als Ressource (bzw. Teil des Selbst) in die Gegenwart hereingeholt, wie es auch die Zukunft (als Selbstentwurf) ist.

um die besten Positionen gefasst (vgl. Bourdieu 1997/2001, S. 129). Aus einer stärker interaktionistischen Perspektive werden der Betrieb, die Hochschule und die Akademie auch verstanden als Spielfelder, in denen die Jugendlichen auf Interaktionspartner treffen, mit denen sie kooperieren und durch die sie ihr Selbst formen. Fragen der (habituellen) Passung wie auch der (interaktiven) Anpassung an das Feld stehen im Fokus der vorliegenden Analyse.

Dabei wird viertens die Statuspassage nicht als Phase der bloßen Einpassung in eine bestehende Ordnung – etwa des Friseursalons oder der Kunstakademie wie auch der Gesellschaft – verstanden. Es geht nicht nur um das Handeln in einer Ordnung, sondern auch um das Handeln an einer Ordnung, das „prozessuale Ordnen“, wie es Strauss (1993/2010) fasst. Im Folgenden wird also die *aktive Herstellung der (feldspezifischen wie auch gesellschaftlichen) Ordnung* untersucht, wie sie in einer Art „Komplizenschaft“ (Bourdieu 2001b, S. 166) von den jungen Erwachsenen reproduziert, aber auch unterwandert wird (vgl. Bühler-Niederberger/Türkyilmaz 2014, S. 244).

Fünftens fußt die Studie auf der Vorstellung, dass mit Ausbildung und Studium mehr als nur der berufliche Weg vorbereitet oder an der sozialen Position (in der Gegenwart oder Zukunft) gearbeitet wird. Es geht immer auch um die *Formung des Selbst* als einer für sich und anderen erkennbaren Person – darauf deutet bereits der genannte Befund hin, dass der Beruf für fast alle Jugendlichen die Möglichkeit bieten soll, eigene Ideen einzubringen (vgl. Leven et al. 2015, S. 79). Mit dem Begriff „Individualismus“ fasst dies Müller in Anlehnung an Weber als Kennzeichen der Moderne:

„Mit Individualismus ist gemeint, dass der Mensch sich durch Bildung zu einer eigenständigen Persönlichkeit entwickelt und damit seiner Lebensführung ein unverwechselbares Gepräge verleiht.“ (Müller 2016, S. 25).

Gerade die (Vorbereitung auf die) Arbeit gilt dabei als zentraler Bereich, um Individualität auszubilden und anzuzeigen (vgl. Mansel/Kahlert 2007), und sie ist, darauf verweist die Debatte um die „Subjektivierung von Arbeit“ (Baethge 1991; Moldaschl/Voß 2003), diesbezüglich gar relevanter geworden. In der Arbeit einen Bezug zum Selbst herzustellen ist demnach nicht nur individueller Anspruch, sondern auch soziale Erwartung. Mit den gewachsenen Anforderungen an das Selbst und den zunehmenden Entgrenzungsprozessen steige jedoch, so der pessimistische Blick auf die diagnostizierte Entwicklung, der Druck auf den Einzelnen (vgl. Jurczyk et al. 2016, S. 81). Inwiefern eine Subjektivierung, oder, wie es im Folgenden (mit etwas anderer Nuancierung) genannt wird, eine *Selbstorientierung* überhaupt gleichermaßen in den verschiedenen Feldern zu finden ist, inwieweit diese gefordert oder eingeschränkt wird, inwieweit Selbstorientierung Kapital oder Hindernis bei der Ausgestaltung des Selbstprojekts

im Malerbetrieb oder in der Hochschule ist, darauf soll im Folgenden die Empirie Antwort geben.

Kernkonzept der Studie, in dem sich die fünf Annahmen kumulieren, ist das *Selbstprojekt*. Dieses Konzept ist in dem DFG-Projekt „Zwischen Selbstprojekt und limitierten Chancen – eine Längsschnittstudie der biographisch verdichteten Phase zwischen Schule und Berufsqualifikation“ (Bühler-Niederberger, BU 1034/7-1) konturiert worden, aus dem die vorliegende Studie hervorgegangen ist. Mit Selbstprojekt wird die biografische Ausgestaltung, das „working out“ (Strauss 1993/2010, S. 88) der Statuspassage gefasst, das weit über die rein berufliche Lebenslaufgestaltung hinausgeht. Um Selbstprojekte zu verstehen, werden (1) die handlungsleitenden *Orientierungen* erfasst. So kann der eingeschlagene Weg eher einer Sicherheitsorientierung folgen, in dem Sinne, dass gute Arbeitsmarktchancen und Berufspositionen vorbereitet werden sollen, oder aber stärker einer Selbstorientierung, in dem Sinne, dass die Verwirklichung eigener Ideen und eine hohe Identifikation mit der Tätigkeit angestrebt werden. Weder schließen sich dies Orientierungen wechselseitig aus, noch sind sie als feste Größen zu verstehen. Vielmehr interessiert, wie sie im Zuge der Statuspassage neu bewertet und neu ausbalanciert werden. Das Selbstprojekt findet dabei (2) stets innerhalb *strukturierter Chancen* statt, wobei die Chancen durch das Handeln der Akteure auch modifiziert werden. So können etwa herkunftsspezifische Ressourcen genutzt oder verschwendet, umgedeutet oder ignoriert werden. Das heißt, (3) die *Strategien* der jungen Erwachsenen, die zur (Re-)Strukturierung beitragen, sind für das Verständnis der Ausarbeitung des Selbstprojekts zentral. Gefasst wird das Selbstprojekt also in seiner Prozessualität, d. h. erfasst wird, wie Entscheidungen, strukturierte Chancen, Orientierungen und Strategien im Zuge der Statuspassage erhärtet aber auch neu bewertet und modifiziert werden – und wie auf diese Weise strukturierte Chancen (re-)produziert und soziale Ordnung hergestellt wird.

Mit dieser knappen Herleitung des Erkenntnisinteresses ist die doppelte *sozialtheoretische Verankerung der Studie* bereits angezeigt, nämlich die Verankerung im Symbolischen Interaktionismus sowie die Ergänzung einer ungleichheitsanalytischen Perspektive in Anlehnung an Pierre Bourdieu. Anknüpfend an Mead (1934/1973) wird das Selbst als eine Instanz verstanden, die in Interaktion mit anderen (und nicht bloß Relation zu anderen) und in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen geformt und dabei stets auch modifiziert wird. Denn erst aus der Perspektive der anderen wird die eigene Person wahrgenommen und reflektiert, so dass ein Bewusstsein des eigenen Selbst entsteht. Indem solcherlei Erfahrungen zu Haltungen verarbeitet werden, ist das Selbst strukturiert. Es ist aber auch eine strukturierende Instanz, insofern es die Umwelt entsprechend seiner Haltungen auswählt und interpretiert. Grundlegend ist das Selbst zu verstehen als Kernelement der reziproken Konstitution von Individuum und Gesellschaft. Strauss ist es vor allem, der in An-

schluss an Mead den prozessualen Charakter des Selbst, das beständige „working out“ (Strauss 1993/2010, S. 88), weiter ausarbeitet und entsprechend auch soziale Ordnung als „processual ordering“ (ebd., S. 254 ff.) fasst. Interaktionistische Ansätze, wie sie von Mead vorgelegt und von Becker, Strauss und anderen weiterentwickelt wurden, geben die Perspektive in der vorliegenden Studie vor. Gelenkt wird der Blick so auf die signifikanten und generalisierten Anderen sowie den Kommunikationsprozess in den jeweiligen Situationen bzw. Spielen (dem game). Nur begrenzt weiterführend ist der Ansatz zur Erfassung der (Strukturiertheit der) Situation und sozialer Ungleichheiten. Um dies einzufangen wird im Rahmen der vorliegenden Studie die Praxeologie Bourdieus genutzt, insbesondere eben das Feldkonzept. Mit Bourdieu geht es vor allem um die Passung von Feld und Habitus, um die Vorangepasstheit, die auf einer ähnlichen Geschichte beruht.⁴ Im Rahmen der vorliegenden Studie wird das Feldkonzept insoweit modifiziert, als dass es auch (wider Bourdieu) interaktionistisch ausgedeutet wird, indem etwa die Anpassungsleistungen des Selbst (statt Habitus) untersucht werden, andere Teilnehmenden im Spiel nicht nur als KonkurrentInnen, sondern auch als KooperationspartnerInnen betrachtet werden und die Balancen, die mit relevanten Anderen außerhalb des Spielfeldes gefunden werden, Berücksichtigung finden. Es geht eben nicht nur um die Positionierung im Feld, sondern grundlegend (und damit verwoben) um die Transformation zum Künstler oder zur Friseurin oder, weiter gefasst, um die Selbstformation – ein Prozess, den zu untersuchen Bourdieu kaum Begrifflichkeiten anbietet. Wie dieser Prozess verläuft, wie sich Orientierungen und Strategien und damit auch die Selbstpositionierungen verändern, wird im Folgenden unter Berücksichtigung des interaktiven Geschehens sowie der Logiken der Felder untersucht. Das ist gemeint, wenn im Titel von „Spielfeldern des Selbst“ gesprochen wird.

Fragestellung und theoretische Perspektive der vorliegenden Studie begründen das *methodische Vorgehen*. Um eine Varianz von Selbstprojekten zu erfassen, wurde ein möglichst *kontrastives Sample* gewählt – kontrastiv in Bezug auf die Orientierung (sicherheitsorientiert vs. selbstorientiert) sowie auf das Kapital, über das die Jugendlichen zu Beginn der Statuspassage verfügen. Dieses wird in erster Annäherung als schulisches Kapital dichotom gefasst als „Verfügen über (Fach-)Abitur“ vs. „Nicht-Verfügen über (Fach-)Abitur“. Ausgewählt wurden Gruppen, von denen aufgrund der Forschungslage erwartet werden konnte, dass sie für je eine der Merkmalskombinationen charakteristisch sind: Friseur- und Maler-Lackierer-Auszubildende (sicherheitsorientiert, geringes

4 Nach Bourdieu existiert die soziale Realität „sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure.“ (Bourdieu/Waquant 1992/1996, S. 161)

Kapital), Lehramts- und Ingenieurstudierende (sicherheitsorientiert, hohes Kapital) und Kunststudierende (selbstorientiert, hohes Kapital).⁵ Aber nicht nur die Akteure unterscheiden sich (so die Ausgangsannahme), sondern auch die Felder, die sie betreten. So treffen etwa Orientierungen auf eine feldspezifische *illusio*, und herkunftsspezifische und schulische Kapitalien, die die Akteure mitbringen, erhalten je nach Feld spezifischen Wert.

In Anbetracht der Samplekonstruktion kann die Studie keine statistisch repräsentativen Aussagen darüber treffen, wie sich junge Erwachsene nach Verlassen der Schule in verschiedene Ausbildungspfade aufteilen; noch kann ein genereller Vergleich von Ausbildung und Studium angestrebt werden, eben weil sehr spezifische Ausbildungen und Studiengänge gewählt wurden. Die Sampleauswahl folgt einem anderen Ziel: Es handelt sich um eine theoretisch angeleitete Auswahl von (erwartungsgemäß) kontrastiven Gruppen, die den Vergleich anregen soll. Der kontrastive Vergleich dient nach Glaser & Strauss (1967) dazu, theoretische Konzepte und deren Eigenschaften zu generieren, und damit dem Ziel, Theorien zu entdecken, oder heute würde man besser sagen: zu entwickeln. Die Samplekonstruktion, basierend auf den zwei dichotomisierten Variablen Orientierung und (schulisches) Kapital, die in der Forschungsliteratur als relevant für die Statuspassage eingeführt werden, ist Ausgangspunkt der Studie. Im Verlauf der Studie gerät diese Konstruktion ins Wanken.

Die Datenerhebung folgt der Idee der *Triangulation*. In einem ersten Schritt wurde eine *Fragebogenerhebung* zu Beginn von Ausbildung/Studium realisiert, um vor allem die Strukturiertheit des Selbstprojekts auf Aggregatebene zu erfassen. Ein Jahr später wurden mit ausgewählten Fällen *qualitative Interviews* geführt, ein weiteres knappes Jahr später, voraussichtlich kurz vor Ende von Ausbildung bzw. BA-Studium, folgte eine wiederholte qualitative Befragung. Der qualitative Studienteil erlaubt, die Bedeutungszuschreibungen der Akteure und ihre Strategien zu erfassen, die zur (Re-)Strukturierung beitragen. Durch das *längsschnittliche Design* ist es möglich, die zeitliche Dimension des Selbstprojekts, das beständige „working out“ (Strauss 1993/2010, S. 88) zu untersuchen. Die Studie orientiert sich an der *Grounded Theory*, wie sie von Strauss (1991) und Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagen wird. Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die qualitativen Studienphasen, die erlauben, die Prozessualität der Selbstprojekte zu erfassen.

5 Für die vierte denkbare Kombination (hohe Selbstorientierung und geringes Kapital) wurden Rapper und Teilnehmende bei „Deutschland sucht den Superstar“ ausgewählt. In der vorliegenden Studie bleiben diese unberücksichtigt (zur Begründung vgl. Kap. 4.1.1).

Gang der Argumentation

In den folgenden drei Kapiteln der vorliegenden Studie wird das theoretische und methodische Werkzeug ausgebreitet, das das empirische Vorgehen konturiert. *Kapitel 2* gibt einen Überblick zu Studien, die (a) *Entscheidungen* in Bezug auf die Aufnahme (oder Abbruch) von Studium oder Ausbildung dokumentieren, (b) die *Strukturiertheit der Chancen* beim Übergang in Ausbildung und Studium belegen, (c) *Orientierungen* von jungen Erwachsenen differenzieren und (d) *Strategien* der Vorbereitung der Statuspassage und der Ausgestaltung dieser untersuchen. Vor diesem Hintergrund wird die eigene Forschungsfrage präzisiert. *Kapitel 3* stellt die theoretische Perspektive vor. Zentrale Elemente eines interaktionistischen sowie eines Ungleichheitstheoretischen Ansatzes werden skizziert und miteinander verbunden. Welche Fragen aus einer Ungleichheitsanalytischen und einer interaktionistischen Perspektive an den Forschungsgegenstand gerichtet werden, wird anschließend zusammengefasst. In *Kapitel 4* wird das methodische Vorgehen dargelegt und begründet: die kontrastive Sampleauswahl, die Triangulation qualitativer und quantitativer Verfahren sowie der Längsschnitt. Anschließend werden das quantitative sowie die qualitativen Samples skizziert, die Auswahl der InterviewpartnerInnen für die qualitative Befragung begründet und die Limitation der Reichweite der Ergebnisse benannt.

Im Anschluss daran werden ausgewählte Befunde der quantitativen Erhebung diskutiert, die für die qualitative Analyse relevant sind. In *Kapitel 5* werden die Orientierungen identifiziert, die in den verschiedenen Subsamples dominieren, wie auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf strukturierte Chancen und Strategien herausgearbeitet werden. In einem zusammenfassenden Schritt werden die multivariaten Zusammenhänge zwischen relevanten Merkmalen der Orientierungen und der strukturierten Chancen grafisch über eine Korrespondenzanalyse abgebildet. Auf dieser Basis wird erläutert, inwiefern von einer „Generation der Selbstorientierten“ (Bühler-Niederberger/König 2015) gesprochen werden kann. Die Analyse zeigt, dass Maler-Lackierer-Auszubildende wie auch Kunststudierende, Friseurauszubildende wie auch Lehramtsstudierende ihre Entscheidung an der Statuspassage als eine selbstorientierte verstehen. Überraschend ist, in welcher Deutlichkeit die Selbstorientierung feldübergreifend die wichtigste Orientierung ist – entgegen der Sampleanlage, die eine Varianz der Orientierung versprach. Dieser Befund zur Selbstorientierung gibt der qualitativen Analyse weitere bzw. spezifischere Fragen vor. So ist zu fragen, inwiefern (a) die selbstorientierte Verankerung der Entscheidung als Kapital im biografischen Projekt nutzbar gemacht werden kann oder eher Barriere ist; inwiefern (b) Selbstorientierung in den Feldern eine je spezifische Form annimmt; inwiefern sie (c) im Verlauf der Statuspassage erhöht oder aber zugunsten anderer Orientierungen reduziert wird und (d) wie

im Zuge der Statuspassage durch das (selbstorientierte) Handeln Positionen und Strukturen reproduziert werden.

Die quantitative Analyse stellt das Fundament, auf dem die qualitativen Analysen aufbauen. Deren Ergebnisse, die das Herzstück der Arbeit darstellen, werden in den folgenden Kapiteln präsentiert. In *Kapitel 6* wird der *Aufbau der Ergebnispräsentation* erläutert, der dem zeitlichen Verlauf der Statuspassage folgt. *Kapitel 7* wendet sich den *Zugängen in Ausbildung und Studium* zu. Die Felder unterliegen je spezifischen Zugangskontrollen und locken mit spezifischen Versprechungen. Untersucht wird vor diesem Hintergrund die realisierte Entscheidung für Ausbildung und Studium in Abhängigkeit von den jeweiligen Orientierungen, Chancen und Strategien. Dabei wird differenziert und kontextualisiert, was Selbstorientierung meint, und es wird verfolgt, wie wahrscheinliche und unwahrscheinliche Wege in das jeweilige Feld aussehen und mit welchen Strategien diese verbunden sind. In *Kapitel 8* wird der *Verlauf von Studium und Ausbildung* betrachtet. In einem ersten Schritt werden das *relationale Gefüge* des jeweiligen Feldes und die Position, die die jungen Heranwachsenden darin einnehmen, auf Basis der Interviews rekonstruiert. Erst dann kann das *Spielgeschehen* verstanden werden: Fokussiert werden die ersten Spielzüge und hier vor allem die zögerlichen Spielaufnahmen, die erlauben, der Frage der Nicht-Passung von herkunftsspezifischen Dispositionen und Feld nachzugehen und feldspezifische Anforderungen herauszuarbeiten. Spezifiziert wird dann, um was es in den jeweiligen Spielen aus Sicht der jungen Erwachsenen geht und was für die Integration in das Spiel notwendig ist. Für jedes Feld werden zwei *Strategien* vorgestellt, die von den jungen Erwachsenen eingesetzt werden, um die Position im Feld zu bewahren bzw. zu verbessern. Anders als es der Feldbegriff nach Bourdieu nahelegt, werden hier nicht nur die Spielteilnehmenden betrachtet, sondern auch die *Zwischenrufe vom Spielfeldrand* berücksichtigt – vor allem von Seiten der Eltern und Freunde, die Einfluss auf den Spielverlauf nehmen. Diese Dynamik wird feldspezifisch diskutiert. Und schließlich wird zusammengetragen, wie das Selbst über die rein berufliche *Selbstformung* hinaus modifiziert wird. *Kapitel 9* wendet sich dann den *Zukunftsentwürfen* zu, wie sie im zweiten Interview, zumeist kurz vor Abschluss der Ausbildung bzw. des ersten Studiums, präsent sind. In der Gesamtschau zeigt sich, wie sich die wahrgenommenen Möglichkeitsräume verengt oder erweitert haben und welche Orientierungen nun für die anschließende Statuspassage leitend sind. Damit wird die Frage verfolgt, „wer unter welchen Bedingungen in der Lage ist, strukturell gegebene Individualisierungsmöglichkeiten [...] zu nutzen, und wo die Verwirklichung prinzipiell gegebener Handlungsmöglichkeiten durch welche Mechanismen eingeschränkt ist“ (Scherger 2010, S. 132 f.). Antworten werden gesucht auf die Frage, inwiefern selbstorientierte Projekte, wie sie von den Jugendlichen zu Beginn der Statuspassage ent-

worfen werden, am Ende dieser Bestand haben und wie dies mit der Reproduktion sozialer Positionen einhergeht.

Statuspassagen bzw. Übergänge, so Walther und Stauber (2013, S. 29), stellen Zonen der Ungewissheit dar,

„sowohl für die gesellschaftliche Ordnung, weil nicht sicher ist, ob die nachfolgende Generation die angestrebten Zielzustände erreicht und die herrschenden Normalitätsannahmen übernimmt, als auch für die Individuen, deren Lebensentwurf – im Sinne einer an die bisherige Biografie anschlussfähigen Identitätsbalance in der Zukunft – auf dem Spiel steht.“

Wie junge Erwachsene zwischen individuellen Ansprüchen und strukturierten Chancen ihr Selbstprojekt im Zuge der Statuspassage Studium/Ausbildung ausarbeiten wird im Folgenden untersucht werden. Dabei wird es immer auch darum gehen, inwiefern sie ihre Positionen und damit auch die soziale Ordnung reproduzieren – oder zu eigenwilligen Lösungen kommen.

2 Das Selbstprojekt – eine Annäherung über den Stand der Forschung

Ob herbeigesehnt oder mit Bedauern betrachtet, irgendwann steht das Ende der Schulzeit an und die Frage, welcher Weg danach eingeschlagen werden soll, drängt sich zunehmend auf. In der Forschungsliteratur wird für den Übergang von Schule in Ausbildung oder Studium häufig der theoretisch unterbestimmte Begriff der „ersten Schwelle“ benutzt – aber auch regelmäßig kritisiert.⁶ In der vorliegenden Studie wird aufgrund der berechtigten Kritik das Konzept der „Statuspassage“ verwendet.⁷ Angeknüpft wird dabei an die Theorie der Statuspassagen, die von Glaser und Strauss (1971/2010) vorgelegt wurde.⁸ Anhand der von den Autoren herausgearbeiteten analytischen Dimensionen lässt sich die hier interessierende Statuspassage in einer ersten Annäherung folgendermaßen bestimmen: Das Ende der Schulzeit ist, früher oder später *unvermeidbar*.⁹ Es wird *erwartet*, dass eine Ausbildung oder ein Studium abgeschlossen und der berufliche Weg und die damit verbundene ökonomische Selbständigkeit¹⁰ und der Schritt ins Erwachsensein (weiter) vorbereitet wird.¹¹ Eltern,

-
- 6 Erstens, so fasst Mayer (vgl. 2004, S. 205) zusammen, wird der Begriff uneinheitlich verwendet – mal wird der Schulbeginn als erste Schwelle bezeichnet, häufiger der Übergang von Schule in Ausbildung/Studium. Zweitens suggeriert der Begriff, wenn er den Übergang in Ausbildung/Studium fasst, dass hier die erste Hürde für Jugendliche zu nehmen sei. Drittens kann anhand des „2-Schwellen-Modells“ (mit den zwei Übergängen von Schule in Ausbildung/Studium und von dort in den Beruf) kaum mehr die Pluralität der Lebenswege eingefangen werden. Eher könne man von einer „7-Schwellen-Gesellschaft“ sprechen, von einem „Hindernislauf mit vielen Hürden“, wie Mayer (ebd., S. 206) auf Basis der Deutschen Lebensverlaufsstudie vorschlägt. Und schließlich, so ist zu ergänzen, ist das 2-Schwellen-Modell an der männlichen Normalbiografie orientiert.
 - 7 Der Begriff „Statuspassage“ findet in verschiedenen Studien Verwendung (vgl. Lemmermöhle et al. 2006; Friebertshäuser 2008). Zentral ist er in dem SFB 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“, der 1988 an der Universität Bremen die Arbeit aufnahm.
 - 8 Schröer et al. (2013) sehen das Konzept der Statuspassage von dem des Übergangs verdrängt, da ersteres „vielfach auf den Wechsel zwischen institutionalisierten Lebensphasen verengt wurde, und vor allem das Erreichen oder Nichterreichen des nächsten institutionell anerkannten Status im Vordergrund stand.“ (ebd., S. 14) Vor allem die zweitgenannte Verengung ist nicht in der formalen Theorie von Glaser und Strauss (1971/2010) vorgegeben.
 - 9 Die *Vollschulzeit* ist mindestens bis zum Abschluss des 9. Schulbesuchsjahrs verpflichtend, in NRW und anderen Bundesländern bis zum 10. Schulbesuchsjahr. Nach Ablauf der Vollschulzeitpflicht beginnt die *Berufsschulpflicht* (vgl. §§ 37, 38 Schulgesetz NRW).
 - 10 Wird die Statuspassage nicht genommen, sind berufliche Nachteile wahrscheinlich. So liegt die Arbeitslosenquote unter Personen ohne berufliche Ausbildung bei 20%, hingegen mit Berufsausbildungsabschluss bei 5% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016,

Freunde, Lehrer und auch die Arbeitsagentur flankieren diese Passage. Sie üben Kontrolle aus, beraten, unterstützen, dienen als Vorbilder oder abschreckende Beispiele. Die Statuspassage ist institutionell gerahmt, gleichwohl gibt es keine konkreten Vorgaben über die Art des Ausbildungswegs – die *Wahlfreiheit* ist in Artikel 12 Grundgesetz verankert und *Revisionen* von Entscheidungen sind prinzipiell möglich. Die Wege sind über das (Aus-)Bildungssystem *reguliert*: Über spezifische Zugangsvoraussetzungen wird der Eintritt *kontrolliert*. Einschreibefristen, Prüfungsordnungen und Ausbildungsverordnungen *strukturieren den zeitlichen Takt* der Passage. Auch wenn die Zeit zwischen Verlassen der Schule und Aufnahme von Ausbildung oder Studium variiert – freiwillig die Aufnahme des Studiums herausgezögert wird oder sich die Suche nach einem Ausbildungsplatz ungewollt dehnt –, handelt es sich um eine Statuspassage, die durchlaufen wird „as a member of an *aggregate*“, teilweise auch „as a member of a *cohort* that develops a collective or group character“ (Glaser/Strauss 1971/2010, S. 116). Auch wenn standardisierte Wege, wie sie für die Eltern bzw. Väter der heutigen Jugendlichen noch gegolten haben mochten, kaum (mehr) selbstverständlich sind,¹² führen die Regelungen von Bildung und Arbeit zu einer neuen Form der Einbettung der Akteure und Standardisierung der Wege (vgl. Beck 1986, S. 206; Beck/Beck-Gernsheim 1993, S. 185). Dies mag als erste Annäherung genügen, um die Spezifika dieser Statuspassage anzuzeigen. Für alle Statuspassagen gilt, so Glaser und Strauss (1971/2010, S. 47), dass sie in ihrer *Temporalität* zu betrachten sind:

„It is important that we continue to see a status passage temporally rather than statistically. The passagee is in constant movement over time, not just ‚in‘ a status“.

S. 208) Auch für diejenigen mit Abitur ist die direkte Aufnahme einer Arbeit eher eine Sackgasse (vgl. Solga 2005).

- 11 Charakteristisch für das moderne Lebenslaufregime ist eine *Verzeitlichung* (Lebensalter als Strukturierungsprinzip) und *Chronologisierung* des Lebenslaufs, mit typischen Abfolgen des Familienzyklus (vgl. Kohli 1985; Hillmert 2009, S. 215 f.).
- 12 Zu bedenken ist zum einen, dass Normalarbeitsverhältnisse vor allem für Männer galten, zum anderen, dass an der „These abnehmender Stetigkeit von Berufsbiografien“ Zweifel bestehen. Zumindest zeigen Mayer, Grunow und Nitsche (2010, S. 398), „dass das Ausmaß beruflicher Mobilität über die Kohorten der 1929 bis 1971 Geborenen keine Trendzunahme aufweist und insgesamt relativ stabil geblieben ist“ (zur Kritik an der These der De-Standardisierung vgl. Konietzka 2011; zur De-Standardisierung im europäischen Vergleich vgl. Buchmann/Kriesi 2011). In Bezug auf subjektive Mobilitätswünsche stellen Mayer et al. (2010, S. 399) jedoch einen generationsspezifischen Unterschied fest: „Jüngere wünschen sich mehr Mobilität und weniger Stabilität.“

Eine solch prozessuale Perspektive nimmt auch die vorliegende Studie ein. Wird von Glaser und Strauss vor allem die Struktur der Statuspassage gefasst,¹³ liegt der Fokus der vorliegenden Studie auf dem „Selbstprojekt“, d. h. auf der biografischen Ausgestaltung der Statuspassage durch die Passagees. Um diese Selbstprojekte zu erfassen, werden hier vier Variablen zentral gesetzt:¹⁴ Erstens verlangt die (unvermeidbare, wählbare aber auch sozial erwartete) Statuspassage eine *Entscheidung* – für ein bestimmtes Studium, eine Ausbildung. Der (prozess-)analytische Fokus liegt darauf, welche Entscheidung wie getroffen wird, welche Alternativen dabei verworfen oder verschoben wurden, und auch, inwiefern die Entscheidung revidiert wird. Zweitens sind Entscheidungen gebunden an *Orientierungen*: Inwieweit leitet der Wunsch, in Ausbildung/Studium und später im Beruf eigene Ideen verwirklichen zu können, die Entscheidung an? Inwieweit sollen Ausbildung/Studium einen sicheren Beruf, ausreichend oder viel Geld versprechen? In einer ersten Annäherung wird zwischen *Selbst-* und *Sicherheitsorientierung* unterschieden. Drittens werden *strukturierte Chancen* erfasst, d. h. der Möglichkeitsraum, innerhalb dessen das Selbstprojekt ausgestaltet wird. Insbesondere Schulabschluss, soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund strukturieren den nachschulischen Weg. Viertens wird davon ausgegangen, dass Strukturen über das Handeln der Akteure hergestellt, restrukturiert oder auch modifiziert werden. Entsprechend werden die *Strategien der Akteure* analysiert.

Der folgende Forschungsüberblick ist entlang dieser vier Variablen strukturiert. Unterschieden wird dabei zwischen ihrer Relevanz für den *Zugang* zu Ausbildung/Studium sowie im *Verlauf* von Ausbildung/Studium.

2.1 Entscheidungen: Ein interaktiver Prozess

Mit der Aufnahme einer Ausbildung, eines Studiums treffen junge Erwachsene eine Entscheidung, welche die Berufslaufbahn erheblich kanalisiert (vgl. als Überblick etwa Hillmert 2014, S. 85 ff.). Nicht nur wird mit der gewählten Ausbildung ein bestimmtes Berufsfeld wahrscheinlicher; nicht nur hängen weitere

13 Weniger hilfreich ist die von Glaser und Strauss vorgelegte formale Theorie bei ungleichheitsanalytischen Fragen (etwa zur herkunftsspezifischen Passung) und, überraschender, bei Fragen zur Selbstformung im Zuge der Statuspassage.

14 Die hier genannten Variablen sind bereits im Projektantrag in ihrer Zentralität begründet worden (vgl. Bühler-Niederberger 2007). Sie strukturieren die quantitative Untersuchung, die die erste Erhebungsphase bildet, und bekommen im Zuge der anschließenden qualitativen Erhebungsphasen eine etwas andere Nuance. Die Begriffe Entscheidung und Wahl werden im Folgenden synonym verwendet.

Karrierechancen und damit verbundene soziale Platzierungen von ihr ab.¹⁵ Auch andere Statuspassagen wie die Geburt des ersten Kindes¹⁶, Heirat bzw. Partnerschaft¹⁷ oder auch Wegzug¹⁸ stehen mit der Entscheidung in Zusammenhang. Der (angestrebte) Beruf ist zudem eng mit bestimmten Lebensstilen und Sichtweisen auf die Welt verbunden (vgl. Bourdieu 1979/1999; Georg et al. 2009). Er ist zentraler Bestandteil der Identität (vgl. Mansel/Kahlert 2007), und diesbezüglich gar relevanter geworden im Zuge der Subjektivierung von Arbeit (vgl. Baethge 1991; Moldaschl/Voß 2003). Aber: Ausbildung und Studium sind nicht bloß als Vorbereitung auf eine (berufliche) Zukunft.¹⁹ Es handelt sich vielmehr um eine Statuspassage, die für drei, vier oder mehr Jahre das Leben strukturiert, einen Rahmen für die Selbstformung bietet, eine soziale Position zuweist und Anerkennung, Autonomie und Zufriedenheit generiert oder eben verwehrt. Und schließlich ist zu fragen, inwiefern die Akteure selbst die Entscheidung für Ausbildung/Studium mit anderen Statuspassagen in Verbindung stellen, beispielsweise mit der Frage nach der (zukünftigen) Vereinbarkeit mit einer antizipierten Familie oder dem (gemiedenen oder forcierten) Auszug aus dem Elternhaus.

Schauen wir uns zuerst Studien an, die die Entscheidung zum **Zugang zu Ausbildung/Studium** thematisieren.²⁰ Die Akteure selbst wissen von der *Relevanz der Statuspassage bzw. des Berufs*. Dies wundert kaum, wird doch bereits in der Kindheit der Beruf zum zentralen Bestandteil des Selbstentwurfs. So zeigt Delalande (2006), dass der für sich vorgestellte Beruf Kernelement des kindlichen Zukunftsentwurfs ist (vgl. auch Zinnecker et al. 2002, S. 125; Maschke et al. 2013, S. 236 ff.), und das LBS-Kinderbarometer (2016, S. 74 f.) hält fest, dass

15 Born (2001, S. 45) belegt im Rahmen des SFB 186 die „lebenslaufstrukturierende Bedeutung der beruflichen Erstausbildung“ für Frauen. So haben von den befragten Frauen (Ausbildungsabschlusskohorte 1960, 1970 und 1980 bis 1997) beispielsweise die gelernten Friseurinnen (über die Generationen hinweg) einen geringen Erwerbsanteil und arbeiten häufig in berufsfremden Bereichen – anders als beispielsweise die Krankenschwestern.

16 Solange sich junge Erwachsene in Ausbildung befinden, bekommen sie nur selten Kinder; folglich bekommen AkademikerInnen „ihre Kinder relativ spät.“ (Hillmert 2009, S. 225)

17 Dies betrifft „zum einen die Wahrscheinlichkeit der Paarbildung bzw. Heirat, zum anderen das Phänomen der selektiven Partnerwahl“ (Hillmert 2009, S. 224).

18 „[H]öher qualifizierte Arbeitskräfte wandern häufiger, und zwar nicht nur zum Zwecke des Erwerbs dieser Qualifikation, und sie legen größere Distanzen zurück als geringer qualifizierte.“ (Hillmert 2009, S. 225)

19 Diskutiert wird, inwiefern Jugend überhaupt noch als Vorbereitungszeit verstanden werden kann: „The models of biographical transition founded on the idea of progressive ‚steps‘ in the direction of adulthood and on linear schemes are being brought into question. [...] In fact, with increasing frequency doubt is being cast on the very possibility that the concept of ‚transition‘ continues to have sense in contemporary society“ (Leccardi 2012, S. 68).

20 Nicht eingegangen werden soll hier auf die Vielfalt der Berufswahltheorien (als Überblick vgl. Beinke 2006; Oechsle 2009a; Pätzold 2008).

96% der 9- bis 14-Jährigen „später selber eine Arbeit zu haben“ als „sehr wichtig“ einstufen, womit der Beruf zu den als am wichtigsten eingestuften Zukunftsaspekten zählt (vgl. auch Allmendinger/Haarbrücker 2013, S. 18).²¹

Wie sehen nun die *konkreten Pläne vor Verlassen der Schule* aus? Laut einer von Raab (2003, S. 16) zitierten repräsentativen Befragung in Schulabgangsklassen nennen 61% einen konkreten Berufswunsch – 77% der HauptschülerInnen und 48% der GymnasiastInnen.²² Ausgearbeitet werden Pläne und Entscheidungen in Orientierung an bzw. in Auseinandersetzung mit anderen, die als Vorbilder (vgl. Maschke et al. 2013, S. 179 ff.), professionelle BeraterInnen oder GesprächspartnerInnen fungieren. In Bezug auf die Studienberechtigten bedeutet dies, dass vier von fünf sich von ihren Eltern umfassend unterstützt fühlen (vgl. Franke/Schneider 2015). Helbig et al. (2015, S. 102 f.) können nachweisen, „dass die jeweilige Peergroup (MitschülerInnen) andere SchülerInnen in der Studierbereitschaft beeinflusst“. Deutlich wird, dass die Entscheidung keine ist, die einsam getroffen wird und auch keine, die nur auf das „Objekt“ gerichtet ist.

Wie die Realisierung von Plänen, die *Umsetzung von Entscheidungen* verläuft, variiert schulformspezifisch: Die Mehrheit der Jugendlichen beginnt in dem Jahr, in dem sie die Schule abschließt, eine Ausbildung bzw. ein Studium. Während jedoch 30% derjenigen, die mehr als einen Hauptschulabschluss aufweisen, einen „Zwischenschritt“ einlegen, sind es bei denen mit maximal Hauptschulabschluss 41% – so zeigt Reißig (2015, S. 193 ff.) auf Basis der AID:A-Daten 2009 (18- bis 32-Jährige, n=6.245).²³ Die Gründe für den späteren Einstieg in Ausbildung/Studium variieren ebenfalls schulformspezifisch: Ein

21 Damit geht die Sorge vor Verlust des Arbeitsplatzes bzw. Nicht-Bekommen von Arbeits- oder Ausbildungsplatz einher. 62% der 12- bis 25-Jährigen geben dies 2010 – zum Zeitpunkt unserer 2. Erhebungsphase – als Zukunftsangst an (vgl. Leven et al. 2015, S. 97). Die Bertelsmann-Stiftung (2005, S. 3) argumentiert auf Basis einer Repräsentativumfrage, dass in der Altersgruppe der 14- bis 20-Jährigen jedeR Dritte große Sorge hat, keinen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu bekommen. In einem etwas kruden Vergleich schließt sie: „ausbildungs- und berufsbezogenen Ängste dominieren bei den Jugendlichen andere Zukunftsängste, wie zum Beispiel die Angst vor Krankheit, Unfall oder Tod“. Aber: Sicher bzw. sehr sicher, ihre beruflichen Wünsche realisieren zu können, sind sich 73% der 12- bis 25-Jährigen insgesamt, 46% derjenigen aus der „unteren Schicht“ (vgl. Leven et al. 2015, S. 76).

22 Stuhlmann (2009) zeigt auf Basis der LifE-Studie, die sich den Übergangsprozessen ins Erwachsenenalter zuwendet (n>1.500), dass die frühen Berufswünsche (im Alter von 15 Jahren) wegweisend sind für die später eingeschlagenen Berufe (im Alter von 35 Jahren): Es zeige sich „erstaunlich viel *Kontinuität*“ (ebd., S. 95).

23 Auf Basis des DJI-Übergangspanels, dessen Befragung im letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule ansetzte und sich über sechs Jahre erstreckte, können fünf Verlaufstypen identifiziert werden. Ein Viertel der Verläufe ist dem Typ „Direkteinstieg in Ausbildung“ zugeordnet (Reißig 2015, S. 197 f.).

hoher Schulabschluss erlaubt den Horizont, im Sinne eines verlängerten Moratoriums, länger offen zu halten. Anders bei Haupt- und RealschülerInnen, die sich mit Näherrücken des Endes der Schulzeit weniger „am Hier und Jetzt der Jugendphase“ orientieren (Reinders 2006, S. 167).

Fasst man Entscheidungen nicht als punktuell und einmalig auf, so wird deutlich, wie Pläne ausgearbeitet, modifiziert und revidiert werden. So zeigt Reißig (2015) auf Basis des DJI-Übergangspanels wie HauptschülerInnen ihre berufsbiografischen Entwürfe im Laufe weniger Monate revidieren. Geben im März des Abschlussjahres 44% der Befragten an, direkt nach der Schule eine Ausbildung aufnehmen zu wollen, streben dies im Juni nur noch 35% an. Wie ist dies zu erklären? Die *Revision des Wunsches* innerhalb kürzester Zeit kann vor dem Hintergrund der überwiegend negativen Resonanzen auf ihre Bewerbungsversuche interpretiert werden – über 60% waren in der Zwischenzeit diesbezüglich aktiv gewesen. Die Mehrheit (40%) strebt zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine schulische Ausbildung an. Die Befragung ist vor allem in der Hinsicht interessant, als sie darauf aufmerksam macht, wie „Berufswünsche“ angepasst werden an die wahrgenommenen Möglichkeiten (vgl. Lemmermöhle et al. 2006; zur Kritik an ex-post-Betrachtungen von Entscheidungsprozessen vgl. Dimbath 2003). So stellen auch Mansel und Kahlert (2007, S. 23) fest, dass Jugendlichen, denen es nicht gelingt ihre ursprünglichen Pläne zu erfüllen, Arbeit an sich selbst leisten, „um ihre Wünsche und Vorstellungen dem letztendlich realisierten Ausbildungsergebnis anzupassen.“ Rückblickend tendieren Akteure dazu, den eingeschlagenen Weg – entsprechend der Idee der „*selbsttätigen Lebensführung in eigener Regie*“ (Veith 2002, S. 167) – als eigene Entscheidungen zu betrachten, nicht realisierte Berufswünsche neu zu interpretieren, aber auch strukturelle Benachteiligungen als „eigene Fehler“ zu deuten (Konietzka 1999, S. 205). Dies ist anknüpfbar an zeitdiagnostische Thesen einer individualisierten Gesellschaft (vgl. Beck 1986, S. 206).²⁴ Anstelle des vorgeordneten Lebenslaufs tritt in einer individualisierten Gesellschaft das ordnende Individuum (vgl. Kohli 1985, 1989, 2003), das Entscheidungen treffen kann und treffen muss. Dies gilt für die hier interessierende Statuspassage im

24 Hier ist nicht der Raum, um historische Vorgänger der These von Freisetzung und Loslösung zu erörtern. Zu nennen wäre etwa „Über soziale Differenzierung“ von Georg Simmel (1890/1989). Simmel skizziert dort, wie sich im Zuge von Differenzierungs- und Freisetzungprozessen Individualitäts- und Freiheitsspielräume eröffnen. Basierend auf dieser soziologischen Strukturanalyse verfolgt er in späteren Arbeiten (etwa 1908), aus stärker kulturkritischer Perspektive, die Frage, ob und wie die Individuen diese Spielräume nutzen, ob sie diese als Heraus- oder Überforderung erleben, und inwieweit an die Stelle traditionaler Bindungen andere kulturelle Vorgaben treten.

Besonderen.²⁵ Dabei kann die Entscheidung (etwa für das Kunststudium) eher *selbstverständlich* sein oder als eher *unwahrscheinlich* wahrgenommen werden. Die subjektive Wahrscheinlichkeit ist insbesondere in Bezug auf ihre herkunftsspezifische Strukturiertheit breit untersucht – wir werden darauf in Kapitel 2.3 näher eingehen. Gezeigt wird etwa, dass Kinder aus Akademikerfamilien mit größerer Selbstverständlichkeit ein Studium aufnehmen. Entsprechend kann, um einen Gedanken von Ball et al. (2002, S. 57) aufzugreifen, nur eingeschränkt von einer „choice biography“ gesprochen werden. Dennoch: Auch für Jugendlichen aus Akademikerfamilien steht die Entscheidung an, welches Fach sie studieren, an welchem Ort und zu welcher Zeit. Und auch sie sollen ihre Entscheidung als eine „individuell“ getroffene präsentieren.

Der *Entscheidungsspielraum* kann als breit oder eng, als überschaubar oder unübersichtlich wahrgenommen werden (vgl. Reißig 2015, S. 188). HauptschülerInnen antizipieren für sich nicht nur früher als AbiturientInnen ein klar umrissenes Berufsbild, sondern nutzen auch ein kleineres Spektrum an Möglichkeiten, etwa der anerkannten Ausbildungsberufe (vgl. BIBB Pressemitteilung 05/2015).²⁶ Anders die Studienberechtigten: Ein halbes Jahr vor Schulabgang (2010) ist für sie die größte genannte Schwierigkeit, die Zahl der Möglichkeiten zu überschauen, gefolgt von der Schwierigkeit, die Entwicklung des Arbeitsmarktes einzuschätzen (vgl. Lörz et al. 2011, S. 19). Sie entscheiden, so Brynin (2012) unter Bezugnahme auf Beck, unter größer gewordenen Risiken. Für England zeigt er auf, dass für AbiturientInnen kaum mehr einschätzbar ist, ob für einen bestimmten Wunschberuf ein Studium notwendig ist, weil in vielen Arbeitsbereichen AkademikerInnen neben AusbildungsabsolventInnen arbeiten und die Zahl der überqualifiziert Beschäftigten steigt. Für die AbiturientInnen bedeutet dies, dass zwar ein breiter Entscheidungsspielraum besteht, aber die Entscheidungsbasis diffus ist. Ob sich die Ausbildung auszahlen wird, ist kaum kalkulierbar.

Der Entscheidungsspielraum variiert nicht nur in seiner Breite, sondern auch in seiner *zeitlichen Ausdehnung*. In der Jugendsoziologie liegen verschiedene Arbeiten vor, die sich mit der Un-Möglichkeit befassen, Entscheidungen mit Blick auf eine entfernte Zukunft zu treffen (vgl. als Überblick Woodman

25 Nach Beinke (2006) entstand das „Problem der freien Berufswahl und der systematischen Berufsausbildung“ erst Ende des 18. Jahrhunderts. Berufsvererbung finde man heute etwa noch im Handwerksbereich (ebd., S. 93).

26 Dass der subjektiv wahrgenommene Spielraum im Laufe des nachschulischen Weges enger wird, haben wir bereits gesehen (Lemmermöhle et al. 2006; Reißig 2015). Der genutzte Spielraum unterscheidet sich zudem geschlechtsspezifisch: Weibliche Ausbildungsanfängerinnen (2016) finden sich zu 70% in 20 Berufen wieder, während sich die männlichen Ausbildungsanfänger nur zu 56% auf die 20 von Männern am häufigsten gewählten Berufe verteilen (BMBF Datenportal 2017, S. 50 f.)

2011, S. 112 ff.). Angeknüpft wird an Gegenwartsdiagnosen, etwa von Rosa (2012), der zu bedenken gibt, dass in einer beschleunigten Gesellschaft Planbarkeit und Strukturierung eines Langzeitprojekts zunehmend verunmöglicht ist. Ereignisse können „nur noch im Vollzug selbst entschieden“ werden (ebd., S. 217). Hierin läge die paradoxe Aufgabe, vor welche die Einzelnen gestellt sind: Einerseits den eigenen Lebensweg individuell zu entscheiden und zu verantworten, andererseits dies unter Bedingungen tun zu müssen, die eine Planung kaum noch erlauben (ebd.: 231).²⁷ Auf Basis von qualitativen Interviews mit jungen Erwachsenen in Italien schließt Leccardi (2005, S. 141), dass in einer sich beschleunigenden Gesellschaft „the idea of stable commitments of long-term duration – and as a consequence of long-term responsibilities – has been eroded“.²⁸ Woodman (2011) zeigt auf Basis qualitativer Interviews mit AustralierInnen zwischen 18 und 20 Jahren, dass eine „present-centred orientation to the future“ vorherrscht. Dies kann als Strategie verstanden werden, mit einer unsicheren Zukunft umzugehen – dieser Gedanke wird unter dem Stichwort „Strategien“ (Kapitel 2.4) wieder aufgegriffen werden.

Die Entscheidung für eine Ausbildung oder ein Studium kann jederzeit revidiert werden – erzwungenermaßen oder freiwillig. Schauen wir uns in Bezug auf den **Verlauf von Studium/Ausbildung** das vorzeitige Ende an: die *Abbrüche*. „Von 100 Studienanfängern, die 2008/2009 ein Bachelorstudium aufgenommen haben, erreichen 28 keinen Abschluss“, an den Universitäten sind dies mehr (33) als an den Fachhochschulen (23), so ermitteln Heublein et al. (2014, S. 3 f.) auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Höher ist die Abbruchquote an den Universitäten vor allem in den Ingenieurwissenschaften (36%), niedriger in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (27%). In den Studiengängen mit Staatsexamen ist die Abbruchquote nochmals deutlich geringer (ebd., S. 8): Von 100 StudienanfängerInnen im Lehramtsstudiengang (2006–2008) erreichen 12 keinen Abschluss (bei den StudienanfängerInnen

27 Laut Helsper et al. (2015) hat in der Jugendforschung ab den 90er Jahren eine verstärkte Relativierung des Individualisierungstheorems (insbesondere der Freisetzungsdimension) eingesetzt, durch (a) die Bezugnahme auf Gesellschaftsdiagnosen, die die „freisetzenden und optionalen Linien der Individualisierung zunehmend durch gesellschaftliche und ökonomische Rationalisierungslinien durchkreuzt“ sehen (ebd., S. 14); durch (b) die Anknüpfung an die reproduktionstheoretische Perspektive von Bourdieu (etwa von Büchner/Brake 2006; Helsper et al. 2014b) sowie durch (c) eine an Foucault anknüpfende Perspektive, mit der „Autonomie, Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit – Insignien der Individualisierung – als auferlegte Formen einer Subjektadressierung und Ausdruck einer neuen hegemonialen Anerkennungsordnung erscheinen.“ (ebd., S. 14)

28 Ob für Deutschland von einer generellen Verkürzung des Planungshorizonts gesprochen werden kann, ist mit der Shell-Jugendstudie 2000 (Fuchs-Heinritz 2000, S. 29 ff.) in Zweifel zu ziehen.

1999–2001 waren es lediglich 5 von 100).²⁹ Im Handwerk (NRW 2012) werden rund 30% der Ausbildungsverträge abgebrochen (BIBB-Datenblatt 993000) – damit ist die Rate höher als beispielsweise in der dualen Ausbildung im öffentlichen Dienst (vgl. Rohrbach-Schmidt/Uhly 2015, S. 107). Während jedoch mit „Studienabbrecher“ in der Regel Personen gemeint sind, die sich für ein Studium immatrikuliert haben, aber das Hochschulsystem ohne Abschlussexamen verlassen (vgl. Heublein et al. 2014, S. 1), sind „Abbrecher“ von Ausbildungsverträgen auch jene, die nach Auflösung eines Vertrags im dualen Ausbildungssystem bleiben. Und das sind viele: Etwa jeder Zweite schließt einen neuen Ausbildungsvertrag ab (vgl. Uhly 2013, S. 22). Die Revision der Entscheidung ist also verbreitet, bei den Studierenden häufiger als bei den Auszubildenden (vgl. Glaesser 2008, S. 160).

Die genannten *Gründe für die Revision der Entscheidung* sind unterschiedlich: Von den ehemaligen Studierenden werden vor allem die hohen Leistungsanforderungen (20%), finanzielle Probleme (19%) und mangelnde Studienmotivation (18%) genannt (vgl. Heublein et al. 2010, S. 19),³⁰ von den (ehemaligen) Auszubildenden (im dualen System insgesamt) hingegen vor allem „Konflikte mit den Ausbildern und Vorgesetzten sowie die betrieblichen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen (Qualität der Ausbildung, unbezahlte Überstunden, Arbeitsbelastungen)“ (Rohrbach-Schmidt/Uhly 2015, S. 108).³¹

29 Der 11. Studierendensurvey zeigt, dass sich im Wintersemester 2009/2010 jedeR Vierte an einer Universität gelegentlich bis ernsthaft Gedanken über einen Studienabbruch macht, genauso viele über einen Fachwechsel (vgl. Ramm et al. 2010, S. 20).

30 Die Befragung zu den Gründen für den Studienabbruch beruht auf einer repräsentativen Stichprobe von Exmatrikulierten des Wintersemesters 2007/08 und des Sommersemesters 2008 (Heublein et al. 2010, S. 2). Zwischen den Fächergruppen variiert die Häufigkeit der genannten Gründe. So ist beispielsweise das Nicht-Bestehen von Prüfungen bei 13% der StudienabbrecherInnen aus den Ingenieurwissenschaften ausschlaggebend gewesen, allerdings bei nur 6% der (ehemaligen) Studierenden im Lehramt (ebd., S. 37). Georg (2008) kommt auf Basis einer Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys zu dem Schluss, dass Studienabbrüche nicht vorrangig als Belastungs- und Fähigkeitsprobleme erklärt werden können, „sondern eher durch allgemeine Probleme und eine geringe Identifikation mit der Rolle als Studierender und dem Hauptfach, eine (vielleicht daraus resultierende) niedrige Leistungsmotivation und ein eingeschränkteres Zeitbudget für Lehrveranstaltungen. Da die soziale Herkunft in diesem Modell kontrolliert wurde und einen eigenen Einfluss auf die Neigung zum Studienabbruch ausübt, wirken diese Faktoren unabhängig vom Bildungshintergrund des Elternhauses“ (ebd., S. 203). Dies stützt die These der Relevanz des Selbstprojekts.

31 Die Revision der Ausbildungsentscheidung ist nicht allein über Merkmale der jungen Erwachsenen erklärbar. So zeigen Rohrbach-Schmidt/Uhly (2015, S. 131) auf Basis einer Mehrebenenanalyse, dass das Vertragslösungsrisiko „zwischen den Ausbildungsberufen [variiert: A.K.], auch wenn personenbezogene Merkmale und regionale Kontextbedingungen kontrolliert werden.“ Einen deutlichen Effekt hat der investive Charakter der Berufsausbildung und die durchschnittliche Betriebsgröße im Beruf – gerade das Handwerk,

Problematisch an den Berichten der Bildungsforschung ist, dass sie die Perspektive der Bildungspolitik einnehmen. So wird etwa von „Verzögerung“ gesprochen, wenn im Anschluss an die Schule nicht direkt ein Studium/eine Ausbildung aufgenommen wird – einer funktionalistischen Argumentation folgend, die den direkten Weg zum Abschluss als wünschenswert fest schreibt. Ein anderes Beispiel: Die Revision der Entscheidung für eine Ausbildung/ein Studium wird als Problem definiert, sie gilt als „Abbruch“ von etwas statt als Neuorientierung oder Hinwendung zu etwas. Dabei steht dies im Widerspruch zur Einschätzung der Akteure: 85% derjenigen, die den Betrieb gewechselt haben, bewerten diesen Schritt als positiv und sogar 61% der „echten“ AbbrecherInnen (Emnid 2002: 89).³² In einem Vorgängerprojekt zur vorliegenden Studie konnte gezeigt werden, dass gerade Auszubildende mit einer deutlichen Präferenz für ihre Ausbildung intensiv abwägen, ob die gefundene Ausbildung ihren Interessen und Vorstellungen entspricht und gegebenenfalls einen Wechsel vornehmen (Bühler-Niederberger/König 2006). Abbrüche werden hier als Revision einer Entscheidung gefasst, die in ihrer Prozessualität und Kontextualität zu verstehen ist.

Zusammenfassung

Die Ausführungen zeigen, dass die Statuspassage von den Akteuren als relevant eingestuft wird. Sie verlangt eine Entscheidung, die als eine individuelle und selbst zu verantwortende verstanden wird. Wird im Folgenden der Begriff „Entscheidung“ (manchmal auch: „Wahl“) verwendet, so ist zu berücksichtigen, dass

- (a) das Maß an bewusstem, rationalem Kalkül variiert, d.h. es kann sich bei der Entscheidung um eine eher tradierte Wahl handeln oder auch um eine spontane Entscheidung kurz vor Bewerbungsschluss, unter dem Druck anderer,

welches vor allem in Kleinbetrieben ausbildet, ist durch eine überdurchschnittlich hohe Quote von Vertragslösungen gekennzeichnet.

32 Allerdings machen etwa Mariak und Matt (1993) darauf aufmerksam, dass es sich hier um eine Form der „Abkühlung“, im Sinne von Goffman (1952), handeln kann. In ihrer Studie zu HauptschülerInnen und SonderschülerInnen, die eine Vertragslösung erlebt haben, kommen sie zu dem Schluss: „Gemeinsam ist den Strategien, daß sie die Kündigung nicht als ein Scheitern ansehen lassen: Es war eine rationale Entscheidung. Der Schritt wird entschärft, positiv gewendet. Gerade das Nichtherausfallen aus den sozialen Systemen, die (Nicht-)Bestreitung der Normalitätskonstruktionen, läßt sie als vernünftig Handelnde dastehen“ (ebd., S. 30).

- (b) Entscheidungen prozessual sind, d. h. Revisionen und Umdeutungen werden ebenso in den Blick genommen wie verworfene oder aufgeschobene Entscheidungen,
- (c) die Zeit, die sich für die Entscheidung gelassen wird, variiert, wie auch
- (d) die Unsicherheit, die eingegangen wird;
- (e) Entscheidungen in Interaktion mit anderen Gestalt annehmen und
- (f) (wahrgenommene) Optionen voraussetzen, und dass
- (g) im Entscheidungsprozess Vergangenheit wie Zukunft miteinander verbunden werden.

2.2 Orientierungen: Zwischen Sicherheits- und Selbstorientierung

Welche Orientierungen leiten die Entscheidung für den **Zugang zu Studium/Ausbildung** an? Eine repräsentative Befragung der StudienanfängerInnen im Wintersemester 2011/12 (n=7.638) zeigt, dass vor allem intrinsische Motive als wichtig bei der Studienwahl angegeben werden. Vorgegebene Studienwahlmotive sollten von den Befragten in ihrer Wichtigkeit für die eigene Studienentscheidung eingestuft werden (1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“; Mehrfachnennungen möglich). Von fast allen Befragten (95%) wurde das Fachinteresse als (sehr) wichtig angegeben, 85% nannten ihre Neigung/Begabung als (sehr) wichtiges Motiv, 65% die Möglichkeit der persönlichen Entfaltung. Unter den vorgegebenen extrinsischen Motiven wurden vor allem die Pluralität an Berufsmöglichkeiten (69%), die sichere Berufsposition (68%) und die guten Verdienstmöglichkeiten (68%) als (sehr) wichtig benannt (vgl. Scheller et al. 2013b, S. 78).³³ Für Jugendliche von der Hauptschule ist der Beruf stärker existenzsicherndes Moment. Kölzer (2014) bringt deren arbeitsweltliche Orientierung folgendermaßen auf den Punkt: „Hauptsache ein Job später“.³⁴

33 Interessant ist in diesem Zusammenhang die Studie von van Zanten und Legavre (2014), die das Interaktionsgeschehen auf Ausbildungsmessen, auf denen sich Hochschulen präsentieren, untersuchen. Sie identifizieren unterschiedliche Perspektiven bei den Studieninteressierten und den sie begleitenden Elternteilen: „Parents tend to adopt a strong instrumental perspective, the majority of their questions focusing on funding and job openings. Student visitors, on the other hand, focus more on the content of the curriculum and its relation to desired occupations and professions as well as on factors such as location, from a mix of instrumental and expressive perspectives“ (ebd., S. 22).

34 Für Auszubildende im Handwerk ermittelt eine Studie von Quante-Brandt et al. (2005) Sicherheit als „tragendes Motiv“; in Zahlen: 67% der Befragten geben den (vermeintlich) sicheren Arbeitsplatz als Grund der Berufswahl an.

Anstelle von „Motiv“ wird in der vorliegenden Studie der Begriff „Orientierung“ verwendet, um hervorzuheben, dass es sich um ein praktisches Wissen handelt (vgl. Bourdieu 1980/1999). Beschreibt der (uneinheitlich verwendete und vielfach kritisierte) Motiv-Begriff einen zielgerichteten Handlungsantrieb³⁵, so lassen sich Orientierungen als eingelagert in Routinehandlungen wie auch in Prozesse des Ausarbeitens, Reflektierens und Evaluierens von Entscheidungen verstehen (vgl. Bühler-Niederberger 2007) – in dessen Zuge sie auch überarbeitet werden.³⁶ Das heißt, Orientierungen interessieren hier vor allem in Bezug auf die Entscheidung für Ausbildung/Studium bzw. die Entscheidung für deren Beendigung oder Fortsetzung.³⁷ Dabei lässt sich in einer ersten Annäherung von *Sicherheitsorientierung* sprechen, wenn bei der Entscheidung für Studium/Ausbildung Sicherheit, Prestige, Aufstieg resp. bloße Existenz maßgeblich sind (vgl. ebd.) – dies schließt an das an, was in den HIS-Studierendenbefragungen als „extrinsisches Motiv“ gefasst wird. Steht dagegen die Orientierung am Selbst im Vordergrund, die Möglichkeit der Identifikation mit der Tätigkeit resp. mit sich selbst als Person, wird im Folgenden von *Selbstorientierung* gesprochen – eine Nähe zu dem erfassten „intrinsischen Motiv“ ist gegeben. Beide Orientierungen können das biografische Projekt anleiten, sie schließen sich nicht aus.³⁸

35 „Motiv“ definiert Krohne (2011, S. 458) als einen „Spannungszustand innerhalb eines Organismus, der zielgerichtetes Handeln in Gang setzt, aufrechterhält und kanalisiert.“ Anders ist der Motiv-Begriff bei Schütz gefasst, mit der Unterscheidung von Um-zu-Motiven, die den Handlungsentwurf bilden, und Weil-Motiven, die Gründe für Handlungen bestimmen. Mit dem Begriff „Orientierung“ wird eine prozessuale und interaktive Perspektive eingenommen und weniger der Vorstellung subjektiver Antriebe, die dem Handeln vorgelagert sind, gefolgt.

36 Vergleichbar ist dies auch mit dem „inkorporierten Wissen“, wie es Bohnsack (2012) in Anlehnung an Karl Mannheim konzipiert. Insoweit es verstanden wird als ein Wissen, welches die Praxis anleitet, ist es dem hier verwendeten Begriff der Orientierung ähnlich. Allerdings ist das inkorporierte Wissen ein atheoretisches, implizites Wissen, während Orientierungen stets auch an die Oberfläche des Bewusstseins stoßen – etwa bei der Unterbrechung von Routinen.

37 Helser et al. (2007, S. 478) nehmen, anknüpfend an den Begriff „Orientierungsrahmen“, wie er von Bohnsack ausgedeutet wird, eine ähnliche Konzeption vor. Ihre Analyse zielt auf die „Rekonstruktion der latenten Wissensbestände, Haltungen und damit auf unterschiedliche Habitusformen als inkorporierter Sozialität“ (ebd.). In Abgrenzung zu Bohnsack verwenden sie das Konzept des „individuellen Orientierungsrahmens“, und meinen damit „die konkrete, durch die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung modifizierte und individuierte Ausformung eines ‚kollektiven Orientierungsrahmens‘, der wiederum die Konkretisierung und Modifikation eines Milieu- oder Klassenhabitus ist.“ (ebd.)

38 Ähnlich fasst die Shell-Jugendstudie eine „Nutzenorientierung“ und eine „Erfüllungsorientierung“ (vgl. Leven et al. 2015). Oechsle (2009b, S. 65 ff.) benennt auf Basis einer qualitativen Längsschnittstudie drei „berufsbezogene Orientierungen“: (a) Arbeitsmarktorientierung, (b) Subjektorientierung und (c) Balance zwischen arbeitsmarktbezogenen und subjektbezogenen Kriterien – wobei letzteres das dominierende Muster ist (vgl. Oechsle et al. 2009). Knauf und Oechsle (2006, S. 2 f.) schlussfolgern, dass „[d]ie These einer dichotomen

Es liegen diverse Studien vor, die sich mit „Orientierungen“ Jugendlicher bzw. junger Erwachsener beschäftigen: Sie untersuchen zeitliche Orientierungen (vgl. Woodman 2011), Orientierungen in Bezug auf Jugend (vgl. Reinders 2006), Lebensorientierungen (vgl. Hürtgen/Voswinkel 2012)³⁹ oder Lebensthemen (vgl. Keddi 2003).⁴⁰ Ein ähnliches Konzept von Orientierung, wie es in der vorliegenden Studie verwendet wird, findet sich bei Kellmer (2015). Anknüpfend an Karl Mannheim geht es um das Orientierungswissen von BildungsaufsteigerInnen. Kellmer generiert vier Typen der Orientierung. Sie unterscheidet a) eine *Aufstiegsorientierung*, bei der der Aufstieg über eigene Leistung erzielt werden will, bei gleichzeitiger Distanzierung zur Herkunftsfamilie wie auch zum Herkunftsmilieu; b) eine *selbstverständliche Bildungsorientierung*, bei der der Aufstieg von der Familie erwartet und kontrolliert wird; c) eine *Gelegenheitsorientierung*, bei der die Aufnahme des Studiums eher dem „Zufall“ geschuldet und kaum mit gezielter Eigeninitiative verbunden ist und d) eine *Orientierung an fachlichen Interessen*, wonach das Studium der persönlichen Weiterentwicklung dienen soll und Zertifikate eher nebensächlich sind.

Während der letztgenannte Typus der „Selbstorientierung“ nahe kommt, schließen die ersten beiden Typen an die „Sicherheitsorientierung“ an und verdeutlichen, dass die Positionierung zur Herkunftsfamilie variieren kann.⁴¹ Orientierungen sind nicht zu verstehen als rein individuelle Ansprüche – darauf macht bereits Kellmer mit ihrem Verweis auf Mannheim deutlich. Aufschlussreich sind auch die habitusanalytischen Arbeiten, die eine Typologie von Studierende anbieten, wobei die Typen (Prestigeorientierte, ganzheitlich Orientierte etc.) in der Milieulandkarte (im Anschluss an Vester) verortet werden (vgl. Lange-Vester 2016).

Verbunden werden können diese Ergebnisse mit Gegenwartsanalysen, die sich *Anforderungen und Erwartungen* zuwenden, die an das Individuum in Gegenwartsgesellschaften gestellt sind. Individuen sind, so hatten wir gesehen,

Wertorientierung, nach der sich Berufswahlentscheidungen entweder an materiellen Motiven oder an eher postmateriellen Werten orientiert, [...] immer weniger zuzutreffen“ scheint.

39 Hürtgen und Voswinkel (2012) fassen unter „Lebensorientierungen“ die Weisen, wie das Leben und die eigenen Möglichkeiten hierin gesehen werden. „Wir verstehen hierunter teils unbewusste, teils reflexiv konstruierte biographische Sinnhorizonte, die das soziale Handeln der Subjekte strukturieren.“ (ebd., S. 353) In dieser theoretischen Fassung sind Lebensorientierungen dem hier genutzten Konzept ähnlich, wenn auch nicht an die Entscheidung an der Statuspassage gebunden.

40 Lebensthemen strukturieren, oft nicht bewusst, das Handeln. Unbeantwortet bleibt die Frage nach der Herkunft bzw. strukturellen Verortung von Lebensthemen.

41 Einen wieder anderen Bezug haben Alheit et al. (2008), die biografische Erfahrungsprofile von Studierenden des zweiten oder dritten Bildungsweges typologisieren, in (a) den Patchworker, (b) den Bildungsaufsteiger, (c) den Karrieristen und (d) den Integrierer.

zu intensiven Planungen und Entscheidungen von Lebensläufen und -abschnitten aufgefordert – an der Statuspassage zu Ausbildung oder Studium mit besonders hoher Dringlichkeit und unter Beobachtung anderer. Angesprochen wird hier das Selbst als Instanz, dem die *Verantwortung für das Handeln, die Gestaltung des Lebens obliegt*. Grundlegend zählt dazu die Aufgabe, die eigene Existenzgrundlage zu sichern.⁴² Die Ansprache des Selbst umfasst aber mehr als nur die ökonomische Selbständigkeit, also: die Einnahme einer Sicherheitsorientierung. Vielmehr herrscht auch, ein „diffuser, aber omnipräsenter diskursiver Zwang zur Selbstsicherung und Selbstverwirklichung“ (Hitzler 2003b, S. 42; vgl. Müller 2016, S. 25). Darin ist die Vorstellung impliziert, dass es sich nicht nur um eine verantwortungsvolle Planungsleistung vis-à-vis einer Vielfalt von Optionen handelt, sondern diese in der Gegenwartsgesellschaft⁴³ den Gehalt einer Selbstbezogenheit besitzt, im Sinne des Anspruchs, eine erkennbare und Identifikation ermöglichende Person zu formen. Diverse Studien bestätigen, dass als Referenzrahmen des Handelns Authentizität (Sennett 1974/1999), Einzigartigkeit (Eberlein 2000), das „Prinzip des schönen Lebens“ (Schulze 1992, 2005) bzw. eben das „Selbst“ (de Singly 2005) an Bedeutung gewinnen. Auch die Wertewandelforschung belegt den Bedeutungszuwachs des Selbst als relevanter Bezugsrahmen (vgl. Klages 1984; Reuband 1988; Keupp 2006). All diese Ansätze indizieren, dass Selbstorientierung geteilter Deutungs- und Orientierungsrahmen (vgl. Illouz 2006) wie auch institutionalisierte Erwartung (vgl. Keupp 2010) ist.⁴⁴

42 Institutionalisiert ist der Appell an die individuelle Verantwortung in der Formel des aktivierenden Staates, „insbesondere in der stärkeren Fokussierung auf aktivierende Strategien nach dem Prinzip ‚Fördern und Fordern‘.“ (Arnold/Lempp 2008, S. 11) Dies gilt mit Nachdruck für Erwerbsfähige zwischen 15 und 25 Jahren, die „nach § 3 SGB II als besondere Gruppe arbeitsmarktpolitischer Bemühungen ausgewiesen“ (ebd., S. 11) sind.

43 Schelskys Portrait der „skeptischen Generation“ der fünfziger Jahre nimmt den „gängigen Ideologien, die dem Beruf Sinnerfüllungsfunktion zumessen“ (Abels 1993, S. 209), ihre Selbstverständlichkeit. Schelsky (1963) hatte eine Jugend beschrieben, die den „Anspruch auf eine freie Berufswahl“ teilte, deren Handeln jedoch von einer Sicherheitsorientierung geleitet war (ebd., S. 177). Charakteristisch war zum einen der „funktionale Bezug zur Arbeit“ (ebd., S. 208), d. h. die Anerkennung der technischen und organisatorischen Bedingungen der Arbeit, und zum anderen der „zivilisatorische [...] Bezug zur Arbeit“ (ebd., S. 209), d. h. die Arbeit ist bloßes Mittel zur Realisierung von Zielen, die außerhalb der Arbeit liegen.

44 So resümiert Schultheis (2008, S. 23) mit Blick auf die Bildungsexpansion: „Selbstverwirklichung, berufliche Karriere, Streben nach einem höheren Lebensstandard und Konsumniveau und andere Standards unserer fortgeschrittenen kapitalistischen Gesellschaften verallgemeinerten sich und wurden zur normativen Erwartung an das, was dem Individuum als soziales Teilhaberecht zustünde bzw. ihm sogar als eine Art individuell zu realisierende Sollvorstellung vorgegeben schien“ – wobei, so Schultheis weiter, die Akteure der unteren Schichten mit einem Handicap ins Rennen gehen.

Aus der Arbeits- und Industriesoziologie liegt mit der „Subjektivierung von Arbeit“ eine weitere Zeitdiagnose vor, die im Zusammenhang mit Selbstorientierung Erwähnung finden muss. Verwiesen wird damit auf „Veränderungen des betrieblichen Zugriffs auf Subjektivität, der subjektiven Ansprüche der Erwerbstätigen an Erwerbsarbeit und der gesellschaftlichen Konstitution von Subjektivität.“ (Kleemann 2012, S. 6)⁴⁵ In Bezug auf Orientierungen sind die subjektiven Ansprüche an Arbeit interessant, wie sie 1991 grundlegend von Baethge in seiner These von der „normativen Subjektivierung von Arbeit“ anhand von qualitativen Interviews mit Jugendlichen ausgearbeitet wurden.⁴⁶ Es ist hier nicht der Raum, um auf die Vielzahl an Studien, welche die These aufgenommen und die Debatte weiter vorangetrieben haben, ausführlicher einzugehen (vgl. dazu Kleemann 2012).⁴⁷ Gleichwohl sollen einige Punkte angesprochen werden, die für die vorliegende Studie anregend sind: Erstens ist grundlegend zu fragen, inwiefern die diagnostizierten Ansprüche an die Arbeit bereits bei der Vorbereitung des beruflichen Weges erkennbar und bei der Entscheidung für Ausbildung/Studium leitend sind. Weitere Fragen ergeben sich aus dieser Debatte für den **Verlauf von Studium/Ausbildung**: Arbeitssoziologische Studien machen zweitens darauf aufmerksam, dass Subjektivität – und damit auch Selbstorientierung – einerseits je nach Arbeitsfeld sehr unterschiedlich ausgestaltet ist und andererseits die Möglichkeit zu selbstorientiertem Handeln von der Position des Akteurs (im Feld) abhängt.⁴⁸ Zu fragen ist, inwiefern bereits in Studium/Ausbildung eine arbeitsfeld- bzw. positionsspezifische Varianz erkennbar ist und Selbstorientierung verlangt, ermöglicht oder unterbunden

45 Hieran schließt die These vom Arbeitskraftunternehmer an. Der größer gewordene Freiraum in der Arbeit verlangt von dem Akteur ein hohes Maß an Selbstkontrolle (im Sinne einer aktiven Selbststeuerung), Selbstökonomisierung (im Sinne der Bearbeitung und Verwendung des eigenen Arbeitsvermögens) und Verbetrieblichung (im Sinne der Selbstrationalisierung der gesamten Lebensführung) zum Nutzen des Betriebes (vgl. Pongratz/Voß 1998).

46 Die Seite der betrieblichen Vernutzung der Subjektpotentiale haben etwa Egbringhoff et al. (2003) herausgearbeitet, als einen historisch neuen Typus der Arbeitswelt.

47 Empirische Studien liegen vor allem zur Medien- und Kulturindustrie vor, als dem Bereich, „wo Subjektivierung und Entgrenzung am weitesten fortgeschritten“ scheinen (Mayer-Ahuja/Wolf 2005, S. 9).

48 Als Beispiel sei die Studie von Nickel et al. (2008) genannt, die anhand des Vergleichs von Führungskräften und Beschäftigten der Deutschen Bahn AG die „strukturellen Asymmetrien in den Subjektivierungschancen und -ressourcen“ (ebd., S. 13) herausarbeitet: Während in Interviews mit Führungskräften deren Anspruch auf Gestaltungsraum und Selbstverwirklichung im Beruf deutlich wird, sie eine Entgrenzung der Arbeitszeit tolerieren, beschreiben die Beschäftigten, wie die wachsende Arbeitsverdichtung ihre Gestaltungspotentiale minimiert, wie sie ihre Ansprüche an „gute Arbeit“ zurückschrauben und „Übergriffe des Unternehmens auf die ‚ganze‘ Person“ abzuwehren suchen.

wird.⁴⁹ Drittens kann dem Vorschlag von Kleemann gefolgt werden, der in der Vielzahl an Studien uneinheitliche Begriffsverwendungen beklagt und zu einer „phänomenologisch-vergleichenden Erfassung von *unterschiedlichen Dimensionen und Ausprägungen* subjektiver Arbeit“ (Kleemann 2012, S. 16) auffordert. Auch Selbstorientierung ist in dieser Hinsicht zu spezifizieren. Viertens macht die Debatte aufmerksam auf die betriebliche Vernutzung subjektiver Leistungen (vgl. Voswinkel 2010, S. 52). Honneth (2004) fasst dies folgendermaßen zusammen:

„The position I should like to defend is that the claims to individual self-realization which have rapidly multiplied, beginning with the historically unique concatenation of entirely disparate processes of individualization in the Western societies of thirty or forty years ago, have so definitely become a feature of the institutionalized expectations inherent in social reproduction that the particular goals of such claims are lost and they are transmuted into a support of the system's legitimacy.“ (ebd., S. 467)

Zunehmend werden hohe subjektive Ansprüche an die Arbeit mit negativen Konsequenzen für das Individuum in Verbindung gebracht. Statt persönlicher Freiheit und innerer Erfüllung grassieren Erschöpfungsgefühle und Depressionen (vgl. Ehrenberg 2008), Selbstausbeutung drohe (vgl. am Beispiel Hochqualifizierter Moosbrugger 2008) – auch dies ist in Bezug auf Selbstorientierung zu berücksichtigen. Fünftens kann eine Forderung von Kleemann (2012) aufgegriffen und auf die Untersuchung der hier betrachteten Statuspassage erweitert werden: Kleemann fordert „die *Praxis* subjektiver Arbeit aus Sicht der Subjekte systematisch zu erfassen“ und rückzukoppeln an deren „gesamten Lebenszusammenhang einschließlich der Reproduktionssphäre“ (ebd., S. 11). Genau hier setzt die vorliegende Studie an. Schließlich lässt sich, sechstens, an eine weitere Überlegung von Kleemann anknüpfen, wonach Subjektivierung ein Prozessbegriff ist. Demnach ist für „eine Analyse von Subjektivierungsprozessen [...] eine Vorher-nachher-Perspektive erforderlich“, die jedoch kaum angenommen werde (ebd., S. 14). Im Folgenden wird kein gesellschaftlicher Wandel nachgezeichnet, allerdings wird insofern eine Prozessperspektive angenommen, als untersucht wird, inwiefern die Ausbildung bzw. das Studium Selbstorientierung anstößt oder verhindert. Denn grundlegend ist zu bedenken, dass Orientierungen im Prozess des Durchlaufens der Statuspassage modifiziert

49 Berger (2010, S. 19) gibt Hinweise auf die Gebundenheit von Subjektivierung an die Ressourcenausstattung der Akteure, wenn er konstatiert, dass „eine ‚radikale‘ (Markt-)Individualisierung der Lebensführung einerseits eher von hochqualifizierten Frauen und Männern als Lebensmodell präferiert wird, diese ‚radikalisierte‘ Individualisierung aber vielfach als Zwang empfunden oder als neuartiger (Leistungs-)Druck erlebt wird“.

werden. So zeigt etwa die Studie von Lemmermöhle et al. (2006), in der junge Frauen von der Berufsfindung bis zur Einmündung in die Erwerbsarbeit wiederholt befragt werden, dass „weder durchgängige Familien- oder Berufsorientierungen noch durchgängige Gestaltungsmodi wie Karriere-, Chancen- oder Laufbahnorientierungen“ kennzeichnend für die Frauen sind, „sondern vielmehr sich im Prozess des Durchlaufens der Statuspassagen verändernde situations-, bereichs- und kontextbezogene Aushandlungsmodi“ (ebd., S. 304) abzeichnen.⁵⁰

Zusammenfassung

Mit dem Begriff der Orientierungen geht eine doppelte Abgrenzung einher. Zum einen von Studien, die Einstellungen erheben, insofern Orientierungen in ihrer Gebundenheit an konkrete Entscheidungen bzw. Evaluationen von Entscheidungen verstanden werden; zum anderen aber auch von Studien, die Motive erfassen, insofern Orientierungen die Eingewobenheit im Handeln (und damit auch Veränderbarkeit durch Handeln) betonen. Es geht um ein praktisches Wissen, das eingelagert ist in den Entscheidungsprozess wie auch in den Evaluierungen und Modifizierungen von getroffenen Entscheidungen bezüglich des Ausbildungs- und Berufsweges. Als erste Annäherung lässt sich zwischen einer Sicherheits- und einer Selbstorientierung, wobei der Forschungsstand zeigt, dass

- (a) Selbst- und Sicherheitsorientierungen relevant sind, aber differenzierter betrachtet werden müssen;
- (b) sie nicht als sich gegenseitig ausschließende Orientierungen verstanden werden dürfen,
- (c) sie sich in ihrer Relevanz verschieben können,
- (d) Orientierungen nicht losgelöst von gesellschaftlichen (oder auch feldspezifischen) Erwartungen zu verstehen sind, wie der Erwartung, Verantwortung für sein Leben zu übernehmen und die Existenzsicherung aufzubauen oder der Erwartung, subjektivierte Ansprüche an die Arbeit anzulegen und
- (e) Orientierungen auch gebunden sind an die strukturierten Chancen.

50 Weiterführend ist auch die Typologie zu „Berufsbiographischen Gestaltungsmodi“ (BGM), mit der Witzel und Kühn (1999, S. 17 ff.) Typen des Umgangs mit Chancen und Risiken im Berufsverlauf sowie der Strukturierung beruflicher Statuspassagen fassen. Es geht hierbei nicht um verschiedene Entwicklungsverläufe – im Sinne von Wandel, Bruch etc. –, sondern um den individuellen Umgang mit unterschiedlichen Lebenslaufstationen und berufsbiografischen Kategorien wie Karriere oder Einkommen.

2.3 Strukturierte Chancen: Die Relevanz der sozialen Herkunft

Einige der bisher genannten Studien zeigen auf, dass Entscheidungen innerhalb strukturierter Chancen getroffen werden, wie auch, dass Orientierungen strukturiert sind (vgl. Bourdieu/Passeron 1964 ff./1971, S. 178). Die folgenden Ausführungen werfen Schlaglichter auf die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Strukturierung der Chancen an der Statuspassage.⁵¹ Migrationshintergrund⁵² und Geschlecht⁵³ (wie auch Region⁵⁴ u. a.) stehen nicht im Zentrum

-
- 51 Becker und Hadjar (2010) kommen nach einer auf Lebenslauf- und Trenddaten gestützten Untersuchung von herkunftsbedingten Ungleichheiten von Bildungs- und Mobilitätschancen zu dem klaren Schluss: „Vom Ende von Stand und Klasse und einer Gesellschaft jenseits sozialer Schichtung und Klassenstrukturen kann angesichts der hier vorgelegten empirischen Befunde auch nach 25 Jahren Individualisierungsthese keine Rede sein“ (ebd., S. 67). Verändert haben sich, so Scherger (2010), die Reproduktionsweisen, insofern als soziale Ungleichheiten „weniger als früher durch strenge normative Handlungsvorgaben zustande [kommen: A.K.], deren Nichteinhaltung etwa in der Familie, traditionellen Milieus etc. sanktioniert wird.“ (ebd., S. 132)
- 52 Diehl et al. (2009, S. 48) zeigen auf Basis „gepoolter Datensätze dreier Schulabgängerbefragungen des Bundesinstituts für Berufsbildung“, dass erstens die Chancen einen Ausbildungsplatz zu finden für männliche Jugendliche ausländischer Herkunft geringer sind als für Jugendliche deutscher Herkunft – unabhängig von Wunschberuf, Schulabschluss und Erstsprache (vgl. auch Reißig 2015, S. 198) – und dass zweitens seltener der Wunschberuf aufgenommen wird, trotz ausgeprägter beruflicher Aspirationen (vgl. auch Granato/Schittenhelm 2003; zur Ausbildungsbeteiligungsquote auch Granato/Uhly 2006). Gaupp (2013) zeigt für Jugendliche mit Hauptschulbildung, dass diejenigen, die nicht direkt in eine Ausbildung einmünden häufiger Migrationshintergrund haben. Während Seibert und Solga (2005) eine Diskriminierung türkischer Jugendliche identifizieren (zur Selektionsrelevanz der Meister vgl. Hillmert 2010; zur Auswahl von BewerberInnen vgl. Imdorf 2005), verweist Kalter (2006) auf fehlende Kapitalien, etwa Deutschkenntnisse oder deutsche „beste Freunde“. Gebesmair et al. (2009) untersuchen Ethnizität als Ressource für „ethnische Ökonomien“ (vgl. auch Kwok/Parzer 2009). Liegt eine Hochschulzugangsberechtigung vor, so nehmen Jugendliche mit Migrationshintergrund leicht häufiger ein Studium auf (73%) als ihre MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund (71%) (Heine et al. 2010, S. 29; zum subjektiven Studienerfolg vgl. Hinz/Thielemann 2013; zu türkischstämmigen BildungsaufsteigerInnen vgl. El-Mafaalani 2012 und Hummrich 2002).
- 53 Ausbildungsmarkt und Studiengänge sind (wie der Arbeitsmarkt) geschlechtsspezifisch segmentiert. Im Handwerk sind 22% der Auszubildenden weiblich (eigene Berechnung auf Basis des BIBB-Datenblatts 993000: neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2013 im Handwerk); Hauptschülerinnen wählen häufiger eine schulische Höherqualifikation als ihre männlichen Mitschüler (Reißig 2015). Für den Verbleib ohne Ausbildung bietet Gaessler (2007, S. 91) auf Basis der Life-Studie geschlechtsspezifische Erklärungsmodelle an: „Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Mädchen vor allem aufgrund ihres Schulabschlusses beim Erwerb einer beruflichen Qualifikation benachteiligt sind, während Jungen stärker unter Bedingungen zu leiden haben, die in ihrem sozialen Umfeld angesiedelt sind.“ Ein Blick noch auf Studienberechtigte: „Frauen aus den unteren Sozialgruppen gehören [...]