

# Das Zusammenspiel von sozialer Herkunft und individuellen Handlungsstrategien beim Übergang Schule–Berufsausbildung

Franciska Mahl, Birgit Reißig und Tabea Schlimbach

## Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie individuelle Entscheidungs- und Handlungsspielräume im Prozess des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung durch das Zusammenspiel von sozialen Herkunftsbedingungen und individuellem Handeln beeinflusst werden. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der subjektiven Wahrnehmung und Verarbeitung sozialer Herkunftserfahrungen. Die Ergebnisse einer qualitativen Studie mit Haupt- und Real-schulabsolventen zeigen, dass die Bewertung herkunftsspezifischer Kapitalien sehr vielfältig ist und Handlungsspielräume im Übergang maßgeblich mit beeinflusst.

*Abstract: The Interplay between Social Background and Strategies of Individual Agency in the Transition from School to Vocational Education*

This paper explores how the interplay of social background and individual agency influences individual scopes of action in transitions from school to vocational education. A specific focus lies on young people's subjective assessment of social attributes and the actions they take as a consequence. The analysis of young people's adaptations and transformations of their family background is based on empirical results of qualitative interviews with young graduates from secondary schools. The results show that the individual assessments of family-related capitals show great variety and have a substantial influence on the room for maneuver of young people in the transition from school to vocational training.

## 1. Einleitung

Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in weitere Bildung und Ausbildung nimmt im Jugendalter einen besonders wichtigen Platz ein, weil er eine statuszuweisende und sozialintegrierende Funktion hat (Diewald/Solga 1996). Verschiedene Studien belegen, dass sowohl die Übergänge im schulischen Bildungssystem als auch daran anschließend die Bildungs- und Ausbildungswege stark von Einflüssen der sozialen Herkunft geprägt sind (Ahmed et al. 2013; Becker 2009; Beicht/Granato 2010; Prenzel et al. 2004; Baumert/Stanat/Watermann 2006). So befinden sich Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status weit häufiger in Hauptschulen oder Hauptschulzügen von Sekundarschulen als diejenigen mit einem starken sozioökonomischen Background. Bildungsgang und Bildungserfolg sind wiederum starke Prädiktoren für erfolgreiche Bildungs- und Ausbildungswege (Solga 2005; Gaupp et al. 2011).

Dass neben sozialen Herkunftsfaktoren auch individuelle Faktoren für Bildungsverläufe und Platzierungsprozesse im Ausbildungs- und Erwerbssystem entscheidend sind, zeigt sich besonders daran, dass es einem Teil der Jugendlichen mit schlechten Startchancen dennoch gelingt, erfolgreich Übergänge von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit zu meistern (Gaupp 2012). In der Bildungsforschung ist seit einiger Zeit der Blick verstärkt auf individuelle Prozesse gerichtet worden, allerdings selten in Verbindung mit „konflikttheoretischen Ansätzen“ wie dem Kapitalienansatz von Bourdieu (Solga/Becker 2012, S. 21). In der Übergangsforschung ist in den letzten Jahren wiederum das Verhältnis von Handlungsfähigkeit und strukturellen Bedingungen der Gesellschaft in den Fokus der theoretischen und z. T. empirischen Arbeiten gerückt (Stauber/Walther/Pohl 2011;

Raithelhuber 2011). Dabei lassen sich in der sozialwissenschaftlichen Debatte zwei gegenläufige Tendenzen ausmachen, bei der einmal eine starke Ausrichtung auf strukturelle Bedingungen und ein anderes Mal die „Überbetonung der Subjektperspektive“ sichtbar wird (Stauber/Riegel 2009, S. 367). Der Beitrag geht der Frage nach, wie Jugendliche und junge Erwachsene ihre soziale Herkunft und die damit verbundenen Erwartungen in der Herkunftsfamilie beim Übergang aus der Schule in Bildung und Ausbildung bewerten und welche konkreten Entscheidungen und Handlungen sie daraus ableiten. Damit wird eine Verbindung zwischen handlungsbezogenen und strukturbezogenen Ansätzen hergestellt. Dabei möchte der Artikel dazu beitragen eine inhaltliche Lücke zu schließen, da bisher nur punktuell Arbeiten zur berufsbiographischen Verarbeitung sozialer Herkunftsbedingungen in Übergangskontexten vorliegen (z. B. King et al. 2011).

## 2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

Betrachtet man elaborierte theoretische Ansätze innerhalb der Bildungsforschung, nimmt die Frage des Einflusses der sozialen Herkunft eine zentrale Stellung ein (Becker 2009). So lassen sich bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten so genannte primäre und sekundäre Herkunftseffekte unterscheiden (Boudon 1974). Mit ersteren sind die durch Sozialschichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie bedingten Unterschiede bei Leistungen und Bildungsabschlüssen gemeint (Hillmert 2011; Beicht/Granato 2010). Letztere beschreiben das herkunftsbezogene Entscheidungsverhalten bei Übergängen, das auf schichtspezifischen Kosten-Nutzen-Abwägungen basiert (Breen/Goldthorpe 1997; Ditton 1992). Hier ergibt sich die für den vorliegenden Kontext relevante Frage nach dem Umgang Jugendlicher mit familialen Bildungstraditionen und -aspirationen.

Der Blick auf die Rolle sozialer Herkunftsbedingungen im Übergangsgeschehen lenkt gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf herkunftsbedingte Kapitalien. Mit dem Fokus auf soziales, kulturelles, ökonomisches und symbolisches Kapital entsteht ein differenziertes Bild des sozialen Hintergrunds (Bourdieu 1983; Baumert/Schümer 2001; Maaz/Baumert/Cortina 2008). Nach Bourdieu (1983) meint das soziale Kapital vorrangig das Eingebundensein in soziale Netzwerke und rekuriert dabei auf die Herkunftsfamilie, aber auch auf über sie vermittelte Netzwerke. Das kulturelle Kapital in Bezug auf die Herkunftsfamilie umfasst die Bildungsressourcen der Familie (z. B. institutionalisiertes Kulturkapital in Form erworbener Bildungstitel oder inkorporiertes kulturelles Kapital), die zur sozialen Vererbung von Statuspositionen beitragen und als fester Bestandteil einer Person den Habitus derselben darstellen. So können Eltern mit guter Ressourcenausstattung über die Weitergabe eines Habitus bestimmte Privilegien reproduzieren (ebd.; Bourdieu 1997; 1977). Über das symbolische Kapital, das eine übergeordnete Stellung einnimmt, können Chancen auf die Erlangung von Anerkennung und Prestige generiert werden (Bourdieu 1982; 1974).

Neben herkunftsbezogenen Aspekten beeinflussen auch individuelle Handlungsstrategien die Bildungs- und Bildungsverläufe. Junge Frauen und Männer werden immer stärker als mitgestaltende Akteure ihrer Übergangsprozesse wahrgenommen. So ist in den letzten Jahren das Konzept von *agency* im Sinne von Handlungsfähigkeit in den Blickpunkt gerückt (Furlong/Cartmel 2003; Raithelhuber 2011; Mick 2012; Bethmann et al. 2012; Pohl/Stauber/Walther 2011). Eine Reihe von Autoren betont, dass die Beachtung der individuellen Handlungsfähigkeit keinen „Machbarkeits-Mythos“ impliziert, bei dem ausschließlich das Individuum über die eigene Übergangsbio-graphie bestimmt (Furlong/Cartmel 2003). „In diesem Sinne bezieht sich Handlungsfähigkeit weder auf autonome AkteurInnen, die frei sind von sozialen Einflüssen, noch auf völlige Handlungsfreiheit“ (Stauber/Walther/Pohl 2011, S. 23). Damit eignet sich *agency* im Sinne von Handlungsfähigkeit als verbindendes Konzept zwischen handlungs- und strukturbezogenen Ansätzen und wurde als zentrales Analyseraster der vorliegenden Arbeit genutzt.

Der Beitrag will eine Binnensicht auf die Strategien Jugendlichen und speziell auf die Auseinandersetzung mit Herkunftsbedingungen und elterlichen Unterstützungsweisen liefern und dabei die qualitativ-explorative Beschäftigung mit der Thematik stärken (vgl. u. a. Gaupp 2012; Menz 2009; Stauber 2007).

Die zentrale Frage lautet dabei: Wie werden soziale Herkunftaspekte von Jugendlichen, die sich im Übergangsprozess Schule–Berufsausbildung befinden, wahrgenommen und wie wirkt vor diesem Hintergrund die eigene Handlungsfähigkeit auf berufliche Orientierungen und Entscheidungen?

### 3. Forschungskontext und methodisches Vorgehen

Bei der Bearbeitung der Fragestellung wurde auf qualitative Daten einer laufenden explorativen Längsschnittstudie<sup>1</sup> zurückgegriffen, die individuelle Bewältigungsstrategien junger Menschen am Übergang Schule–Beruf untersucht. Die Grundlage der vorgestellten Ergebnisse bilden Interviews aus der ersten Erhebungswelle im Jahr 2012.<sup>2</sup> Die Befragung erfolgte mithilfe problemzentrierter Interviews (Witzel 2000).

Die Interviewten des Samples hatten einen Haupt- oder Real-schulbildungsgang an einer allgemeinbildenden Schule besucht und diesen ca. zwei Jahre vor dem Interview beendet. Ihren Schulabschluss hatten die Jugendlichen in derselben hessischen Großstadt erworben und trafen somit auf gleichartige institutionelle Angebotsstrukturen und Arbeitsmarktbedingungen. Der qualitativen Erhebung ging eine quantitative Befragung voraus, in der u. a. die soziodemographischen Daten der Jugendlichen erhoben wurden.

Die Befragten sind zwischen 16 und 20 Jahre alt, das Geschlechterverhältnis ist nahezu ausgeglichen (31 weibliche und 34 männliche Interviewte). Drei Viertel der Interviewten haben einen Migrationshintergrund.<sup>3</sup> Zur Bestimmung der sozialen Herkunft wurde die zuletzt ausgeübte Berufstätigkeit und der aktuelle Erwerbsstatus der Eltern herangezogen. Drei Viertel der Elternteile sind gelernte Fachkräfte, etwa ein Fünftel üben Hilfskrafttätigkeiten aus und nur vier Prozent haben eine akademische Ausbildung abgeschlossen. Die Hälfte der Eltern geht einer Vollzeit-erwerbstätigkeit nach und etwa ein Fünftel arbeitet in Teilzeit. 30 Prozent der Elternteile sind nicht erwerbstätig. Fast ein Drittel der Jugendlichen schätzt die finanzielle Lage im Elternhaus als eher schlecht ein. Es wird ersichtlich, dass die vorliegende Stichprobe besonders gekennzeichnet ist durch einen hohen Anteil an Jugendlichen aus Familien mit eher ungünstiger sozioökonomischer Ausgangslage.

Die Analyse der qualitativen Daten erfolgte computergestützt und beinhaltete sowohl fallübergreifende als auch einzelfallbezogene Auswertungsschritte, wobei die explorative Arbeit am Datenmaterial im Vordergrund stand und die eingangs vorgestellten theoretischen Konzepte als grobes Raster im Sinne sensibilisierender Konzepte (Blumer 1954, S. 7) fungierten. In Anlehnung an Hopf (vgl. Hopf et al. 1995) wurde bei der Auswertung der leitfadengestützten Interviews schrittweise vorgegangen: Zunächst erfolgte eine kategorienbasierte Kodierung des Datenmaterials, die sowohl deduktiv als auch induktiv entwickelte Kategorien einschloss. Anschließend wurden Fallübersichten zur synoptischen Betrachtung der verkodeten Textpassagen erstellt und anhand dieser Einzelfälle für vertiefende Analysen ausgewählt.

### 4. Rezeptionen sozialer Herkunft und Handlungskonsequenzen

Wie reflektieren Jugendliche ihre soziale Herkunft im Kontext beruflicher Übergänge? Wie binden sie familiäre Ressourcen in ihre Überlegungen und Entscheidungen bezüglich weiterer Verläufe ein?

Mit dieser Fragestellung wird ein handlungs- und ressourcenorientierter Blick auf die Rolle sozialer Herkunft in jugendlichen Bildungs- und Berufsbiographien eingenommen. Ihr soll in zwei

Schritten nachgegangen werden. In einem ersten Schritt werden fallübergreifend Facetten der Einbettung sozialer Herkunft in das Handeln Jugendlicher beschrieben. Die Grundlage zur Systematisierung familialer Ausstattungsmerkmale bildet das eingangs beschriebene Kapitalienkonzept nach Bourdieu.

Handlungsstrategien müssen immer auch in ihrer individuellen biographischen Verschränkung betrachtet werden. Daher wird in einem zweiten Schritt anhand einer Fallanalyse die Rezeption und Verarbeitung sozialer Herkunft in ihren (berufs-)biographischen Kontext gestellt.

#### 4.1 Ökonomisches Kapital

Die finanzielle Unterstützung des Berufseinstiegs durch die Eltern hat seine augenfälligste Form in konkret bildungsbezogenen Investitionen (z. B. bei der Finanzierung von Nachhilfe). Doch die ökonomische Funktion der Herkunftsfamilie hat weit substanzielleren Charakter. Die befragten Jugendlichen wohnten zum Befragungszeitpunkt fast ausnahmslos noch bei den Eltern und waren damit von der Absicherung der täglichen Lebenshaltungskosten entlastet. Dieser ökonomische Rückhalt wurde von Jugendlichen unabhängig von der allgemeinen sozioökonomischen Situation der Familie überwiegend als Ermöglichungsrahmen verstanden: Er ermöglicht es Jugendlichen, sich den anstehenden Übergangsaufgaben zu widmen und sich dabei gegebenenfalls biographische Lücken oder riskantere Wege finanziell leisten zu können. So setzt der hier zitierte 18-jährige Hauptschulabsolvent angesichts seiner bisher erfolglosen Bemühungen um einen Ausbildungsplatz auf die materielle und emotionale Unterstützung sowie die beruflichen Kontakte seiner Eltern:

*„Mein Vater hat gesagt: Bleib hier, kannst, du trinkst, du isst, brauchst dir gar keine Sorgen zu machen, such dir eine Ausbildung. [...] Mach deine Ausbildung, streng dich an, und du packst es. Und – genauso ist es.“ (2818: 88)*

Die meisten Jugendlichen generieren über Nebenjobs zusätzlich eigenes Einkommen, auch wenn diese nicht unbedingt im Sinne der Eltern sind. Bis auf Ausnahmefälle wird dieses Einkommen dank der elterlichen Unterstützung nicht zur Sockelfinanzierung ihrer schulischen/beruflichen Wege benötigt, sondern für darüber hinausgehende Wünsche genutzt (z. B. Erwerb des Führerscheins).

Teilweise macht das preiswerte Wohnen zu Hause für Jugendliche das Verharren in prekären Beschäftigungsformen, wie z. B. 400-Euro-Jobs, attraktiv. Die damit verbundene Verbesserung der aktuellen Lebenssituation verstellt Jugendlichen den Blick auf negative Effekte in Bezug auf eine langfristige ökonomische Unabhängigkeit. Manche erleben finanzielle Prekaritätssituationen zu Hause, die neben schulischen und beruflichen Anstrengungen zusätzliche Belastungsmomente darstellen und oft als Barriere für den eigenen Weg empfunden werden, so beispielsweise bei einem jungen Mann, bei dem der weitere Schulbesuch durch schulische Konflikte auf der Kippe steht und bei dem sich wahrgenommene Geldprobleme in der Familie im Übergangserleben in finanziellem Produktivitätsdruck niederschlagen:

*„Ich hab halt die Angst sozusagen davor: Dass ich dann ein Jahr zu Hause sitze und meiner Mutter auf der Tasche liege sozusagen.“*

<sup>1</sup> Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsprojekt „Die Bewältigung des Übergangs Schule–Berufsausbildung bei Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen“, befragt Jugendliche in drei Erhebungswellen zwischen 2012 und 2014.

<sup>2</sup> Von den 92 Interviews der ersten Erhebungswelle wurden 65 zur weiteren Analyse ausgewählt und transkribiert.

<sup>3</sup> Der Migrationshintergrund der Interviewten wurde erfasst über das Geburtsland der Jugendlichen und ihren Eltern. Von einem Migrationshintergrund wurde ausgegangen, wenn der Jugendliche selbst oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist. Der hohe Anteil an Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in der Stichprobe hängt mit dem Fokus des Forschungsprojektes – Vergleich von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund – zusammen.

*Und das hab ich halt auf keinen Fall vor! [...] Ich bin dann auch arbeiten gegangen, um meiner Mutter finanziell auszuhelfen.“ (3027: 123, 135)*

Geldsorgen der Familie können ein Ansporn sein, bald selbst Geld zu verdienen. Für die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen ist die zumindest mittelfristig zu erreichende finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern ein wichtiger Motor für den Berufseinstieg. Für manche ist dies sogar eine Motivation, kürzere Bildungswege einzuschlagen.

#### 4.2 Soziales Kapital

Die Bedeutung familialer Netzwerke für die Bewältigung übergangsspezifischer Aufgaben ist ein unstrittiger Aspekt im wissenschaftlichen Diskurs. Bislang wurden diese allerdings selten im Spiegel jugendlichen Handelns betrachtet. In jüngeren Publikationen finden sich, meist flankierend bei anderer Schwerpunktsetzung, erste Verknüpfungen (vgl. u. a. *Tepecik* 2011; *Pohl* 2011; *Mack* 2013).

Den Jugendlichen stehen bei ihren Aufgaben (z. B. bei der Suche nach Praktika- oder Ausbildungsplätzen) in unterschiedlicher Weise die Verbindungen ihrer Familie zur Verfügung. „Kontakte haben“ wird in den Interviews häufig als wertvolle familiäre Ressource verstanden, von der sie intensiv und oft im Sinn von Abkürzungs- und Vereinfachungsstrategien Gebrauch machen, wie die beiden hier zitierten Hauptschulabsolventen:

*„Ich glaub, mein Vater hat ein gutes Wort eingelegt gehabt, mein Vater ist ja auch in der Firma, seit, ich glaub, seit 27, 28 Jahren, ist ja auch Facharbeiter da, Gruppenleiter.“ (2817: 25)*

*„Ich hab halt erst mal meinen Vater gefragt ... Weil – wenn man Kontakte hat, dann ist es eigentlich, denk mal, einfacher, an irgendwelche Ausbildungsplätze noch ranzukommen, vor allem auf die Schnelligkeit halt so.“ (2372: 55)*

Die unterschiedlichen Erträge dieser Strategien deuten auf komplexere Wirkungszusammenhänge hin. Der erste Jugendliche (sozioökonomisch gut gestelltes Elternhaus, guter Schulabschluss) ist direkt nach der Schule in eine Ausbildung gemündet. Der zweite Jugendliche (prekäre familiäre Lage), dem schulisches Lernen eher schwerfiel, ist nach verzögerten Wegen (Abbruch einer Berufsvorbereitung, beschäftigungslose Zeiten, 400-Euro-Job) noch nicht in der erwünschten Ausbildung angekommen.

Familienmitglieder können auch selbst als Arbeitgeber zur Verfügung stehen – eine für Jugendliche vergleichsweise barrierearme, „sichere“ und damit trotz teilweise genannter Nachteile (Spannungen mit Eltern als Arbeitgeber, ursprünglich nicht gewünschtes Arbeitsfeld) attraktive Option:

*„Und – ja, mein Stiefvater [...] der hat halt eine Werkstatt für Elektro-/Maschinenbau, und nachdem ich dieses eine Jahr auf der Fachoberschule mit dem Praktikum dann gemacht hab, bin ich halt, hab ich halt die Fachoberschule abgebrochen und hab da eine Ausbildung aber auch direkt angefangen.“ (2352: 12)*

Berufstätige Eltern fungieren häufig als Tor in Beschäftigung, wobei für den Einmündungserfolg immer auch die durch primäre Herkunftseffekte mit beeinflussten Bildungsabschlüsse der Jugendlichen eine zentrale Rolle spielen. Es gibt aber auch Jugendliche, die nicht oder kaum auf familiäre berufliche Netzwerke zurückgreifen können. Oft arbeiten ihre Familienangehörigen in niedrigqualifizierten bzw. in für die Jugendlichen nicht attraktiven Berufszweigen oder sind nicht erwerbstätig. Manche Jugendlichen versuchen diese Lücke durch externe Netzwerke beziehungsweise verstärkte eigene Bemühungen zu schließen (vgl. Kap. 4.4). Andere verlassen sich ausschließlich auf private Netzwerke, ohne selbst aktiv zu werden. Der Rückgriff auf familiäre Netzwerke kann im Übergangsverlauf einschränkend wirken, wenn er zur Reproduktion prekärer familialer Berufsstatus beiträgt.

Eine wichtige Komponente der Sozialressource „Familie“ im Übergang ist inhaltlich-fachlicher Natur. Eltern sind meist die

ersten Ansprechpartner bei beruflichen Überlegungen. Berufsrelevantes Erfahrungswissen und damit das Beratungspotenzial von Familienmitgliedern sind individuell hoch divergierend. Vielfältig sind auch die Bewertungen und die Nutzung dieser Ressource durch Jugendliche. Viele binden gezielt beruflich kompetente familiäre Unterstützer ein.

*„Also wenn ich Bewerbungen schreibe oder zu denen Fragen habe, dann frage ich immer meinen Onkel, weil der da auf dem neuesten Stand ist. Der hat viel Kontakt mit dem Arbeitsamt und ist dadurch auch halt immer auf dem neuesten Stand, was so was angeht.“ (2562: 9, 13)*

Die Strategien von Jugendlichen, in deren Familien berufsrelevante Expertise aufgrund problematischer Bildungs- und Berufsverläufe ihrer Mitglieder fehlt, reichen von kompensatorischen Bemühungen (eigene Recherchen, Aktivierung externer Experten) bis hin zu unkritischer Übernahme von familialen Ratschlägen. Ein zentraler Aspekt ist der emotionale Rückhalt, von dem Jugendliche aus allen sozioökonomischen Familienkonstellationen berichten und der – vor allem in krisenhaften Situationen – Handlungsfähigkeit erhaltend wirken kann, wie folgendes Zitat eines Jugendlichen aus einer Familie mit niedrigem Beschäftigungs- und Einkommensniveau verdeutlicht:

*„Am Anfang, okay, ich hab das Glück, dass meine Eltern neben mir standen [...] Die haben mir halt geholfen. Sonst hätte ich das nicht geschafft. Denk ich mal, die Ausbildung hätte ich abgebrochen.“ (2196: 53)*

Emotionale Bindekräfte können auch einschränkende Wirkung auf jugendliche Handlungsfähigkeit haben. So ist der Wunsch, in der Nähe von Eltern und Freunden zu bleiben, eine häufige Begründung für mangelnde Mobilitätsbereitschaft. Weiterhin führen enge Bindungen zu einem Familienmitglied teilweise auch zu einer ausschließlichen Orientierung an dieser Person mit Vernachlässigung weiterer, eventuell kompetenterer Unterstützungsakteure.

#### 4.3 Kulturelles Kapital

Als spezifische Formen kulturellen Kapitals können elterliche Bildungsaspirationen sowie familiäre Berufs- und Bildungswege die Übergangsentscheidungen von Jugendlichen maßgeblich mit beeinflussen.

Werden konkrete Bildungsaspirationen der Eltern wahrgenommen, so werden diese von den jungen Frauen und Männern vor allem im Zusammenhang mit der Entscheidung für oder gegen den Erwerb höherer Schulabschlüsse thematisiert. Die Interviewten lassen sich dahingehend unterscheiden, in welchem Maße eigene Bildungsaspirationen mit denen der Eltern übereinstimmen. Jugendliche mit deckungsgleichen Elternpräferenzen beziehen sich häufig auf bereits erreichte Bildungsergebnisse anderer Familienmitglieder und bewerten diese positiv.

*„Meine Eltern, die haben mich auch dazu bewegt. Also – weil meine Geschwister, die haben auch nicht mit der Hauptschule, sondern auch die mittlere Reife dann gemacht. Und das ist dann einfach besser!“ (3079: 39)*

Diese habituellen Bildungseinstellungen führen vermittelt durch die Eltern dazu, dass sich familiäre Bildungswege intergenerational fortsetzen. Übereinstimmende Bildungsaspirationen von Jugendlichen und ihren Eltern lassen sich aber auch dort finden, wo Bildungsvorstellungen von „Familientraditionen“ abweichen. Insbesondere bei eigenen Migrationserfahrungen der Eltern können ihre höheren Bildungsaspirationen in nicht verwirklichten beruflichen Zielen im Einwanderungsland wurzeln. Soziale Aufstiegswünsche werden in diesen Fällen auf die nachfolgende Generation übertragen (vgl. *King* et al. 2011; *Soremski* 2010; *Tepecik* 2011, S. 259; *Relikowski* 2012, S. 33).

*„Mein Vater hat ja den Hauptschulabschluss, also der ist schon, seit er 16 ist, hier in Deutschland. [...] Und er arbeitet in der Fabrik. Und es heißt dann immer so: „Ja, ich möchte, dass mein Sohn nicht so wird wie ich, sondern schon was viel Höheres.““ (2877: 139)*



Für einen Teil der befragten Jugendlichen sind diese elterlichen Aufstiegswünsche, verbunden mit dem besonderen Engagement der Eltern, der zentrale Antrieb, einen weiterführenden Bildungsweg hin zum Abitur einzuschlagen.

Neben Jugendlichen mit ähnlichen Bildungsvorstellungen der Eltern, sehen sich andere Interviewte mit abweichenden Bildungsaspirationen konfrontiert, die ihre Entscheidungsspielräume partiell oder ganz einschränken können. Wie Jugendliche sich gegenüber den elterlichen Bildungserwartungen positionieren und die vermittelten Empfehlungen in eigene Entscheidungsprozesse einbinden, kann von verschiedenen Bedingungen wie z. B. der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung abhängen. Enge emotionale Bindungen zu den Eltern tragen unabhängig von den sozioökonomischen Verhältnissen in der Herkunftsfamilie dazu bei, dass elterliche Bildungsaspirationen eher übernommen werden – häufig verbunden mit dem Wunsch, die Eltern mit der Erreichung bestimmter Bildungsziele stolz zu machen. Jugendliche, die ihre Bildungsorientierungen denen der Eltern anpassen, tendieren zu kognitiven Umdeutungen. Zum Teil werden die ursprünglichen Pläne modifiziert oder auf einen späteren Zeitpunkt der Bildungsbiographie verschoben. Bildungs- und Ausbildungsverläufe können bei diesen Jugendlichen diskontinuierlicher verlaufen, wenn nachgelagerte berufliche Umorientierungsprozesse stattfinden.

Wie junge Frauen und Männer die elterlichen Bildungsvorstellungen bewerten, hängt auch von ihrer Einschätzung der familialen Beratungskompetenzen ab. Die elterlichen Bildungsaspirationen werden eher hinterfragt, wenn die empfohlenen Bildungswegen in der eigenen Bildungs- und Berufsbiographie der Eltern nicht durchlaufen wurden und dadurch schulische oder berufliche Anforderungen aus Sicht der Jugendlichen unterschätzt und Erfolgswahrscheinlichkeiten überschätzt werden. Darüber hinaus kann der Umgang mit elterlichen Bildungsaspirationen eng mit jugendspezifischen Aspekten der Lebensbewältigung verknüpft sein. So können, wie bei einem jungen Mann, der entgegen den elterlichen Wünschen vom Gymnasium auf die Realschule wechselte, um möglichst bald eine berufliche Ausbildung zu beginnen, eigene materielle Bedürfnisse wie Auto und Führerschein die Bildungsentscheidung mitbestimmen.

In anderen Fällen stellen Jugendliche eigene Pläne zurück und folgen den Vorstellungen der Eltern, wenn finanzielle Problemlagen in der Familie dies erfordern und Jugendlichen nur geringe Wahlmöglichkeiten lassen. Eine junge Frau mit Realschulabschluss berichtet von den Erwartungen ihrer alleinerziehenden Mutter, zeitnah eine berufliche Ausbildung zu beginnen, um die Familie finanziell zu unterstützen:

*„Von ihr kam auch, dass ich nicht weiter Schule machen sollte. Weil sie wollte halt auch, weil wir damals sehr knapp mit dem Geld waren, dass ich schon bisschen Geld mit in die Kasse reinbringe.“ (2853: 167)*

Andere Jugendliche mit vergleichbaren prekären Familiensituationen setzen ihren Wunsch nach einem weiterführenden Schulbesuch durch, obwohl die Eltern den unmittelbaren Einstieg ihres Kindes in eine berufliche Ausbildung anstreben und die finanziellen Belastungen durch verlängerte Bildungszeiten möglichst gering halten wollen.

Jugendliche, die sich elterlichen Bildungsaspirationen widersetzen, haben sich meist intensiv mit ihren beruflichen Vorstellungen auseinandergesetzt, sind bereit, innerfamiliäre Konflikte in Kauf zu nehmen und weisen eine besondere Willensstärke bei der Verfolgung persönlicher Ziele auf, wie es das nachfolgende Zitat einer Hauptschulabsolventin aus einer nicht erwerbstätigen Familie veranschaulicht.

*A: „Die wollen eher, dass ich Schule weitermache. Schule... Schule ist für die sehr wichtig. I: „Und wie kommt das, dass du dich da so durchgesetzt hast und das machst, was du möchtest? A: „Das ist, ich hab gesagt: ‚Ich geh arbeiten.‘ Hab die Füße auf den Boden geschlagen: ‚Ich geh arbeiten.‘ Ja, das ist das, was ich will.“ (2822: 179–181)*

Die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit familialen Bedingungen erfolgt neben den elterlichen Bildungsaspirationen

auch an den vorfindbaren Bildungs- und Berufswegen in der Familie. Die Beweggründe der Interviewten für ihre konkrete Bildungs- und Berufswahlentscheidung lassen erkennen, dass sie sich unabhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern im hohen Maße an familialen Berufsvorbildern orientieren. Familiäre Bezugspersonen nehmen in diesem Prozess häufig eine aktive Rolle ein, indem sie ihr Kind zum Ergreifen des eigenen Berufes ermuntern oder davon explizit abraten. Jugendliche, die ähnliche Wege wie Personen aus dem Familienumfeld einschlagen wollen, verbinden damit oft vereinfachende Bedingungen für ihren Übergang. Insbesondere die Wege altersnaher Geschwister liefern ihnen ein konkretes Bild über die zu erwartenden Anforderungen sowie Verwirklichungschancen bestimmter Bildungsziele. Zudem wird die spezifische berufliche und bildungsbezogene Kompetenz dieser Familienmitglieder bewusst als Unterstützungsgrundlage mitberücksichtigt.

Eine Auseinandersetzung mit familialen Wegen kann aber auch dazu führen, dass sich Jugendliche von familialen Traditionen abwenden. Zum Teil entwickeln Jugendliche – wie im Fall von Jennifer – eine distanzierte Haltung zu Familienwegen, wenn diese mit Erfahrungen von Einschränkungen im Elternhaus insbesondere ökonomischer Art verbunden sind (vgl. Kap. 4.4).

Insgesamt zeichnen die Erzählungen der Jugendlichen ein vielfältiges Bild familialer Ressourcen, die sie in sehr unterschiedlicher Weise in ihre Strategien zur Bewältigung von Übergangsaufgaben einpassen. Ob ein familiales Ausstattungsmerkmal ermöglichend oder einschränkend auf die Handlungsfähigkeit wirkt, hängt auch von dessen Rezeption und Verarbeitung durch die Jugendlichen ab. Auch bei ähnlichen Voraussetzungen hinsichtlich sozialer Herkunftaspekte können individuelle Umgebungsweisen deshalb unterschiedlich ausfallen.

#### 4.4 Fallanalyse: Jennifer<sup>4</sup>

Fallstudien sind geeignet, ein Phänomen vertieft und in seinem realen Kontext zu analysieren, vor allem wenn die Grenzen zwischen Phänomen und Kontext fließend sind (vgl. Yin 2009, S. 18). In der folgenden Einzelfallbetrachtung werden die skizzierten Aspekte der Verarbeitung sozialer Herkunft in ihrer biographischen Verschränkung illustriert. Bei dem ausgewählten Fall handelt es sich um die 21-jährige Jennifer, die nach erfolgreichem Realschulabschluss nun das Abitur anstrebt. Die Lebenssituation der Familie ist durch finanzielle Prekarität (Jennifer wohnt bei der alleinstehenden Mutter, die einem Minijob nachgeht und ergänzend Sozialleistungen bezieht) und verfestigte, multiple Problemlagen gekennzeichnet.

##### 4.4.1 Umgang mit der familialen ökonomischen und sozialen Ressourcenausstattung

Die knappe finanzielle Lage der Familie stellt für Jennifer ein immenses Belastungsmoment dar. Sie begrenzt ihre beruflichen Spielräume (z. B. verhindert sie den Besuch einer Privatschule) und wird auch mit sozialen Ausgrenzungserlebnissen in Verbindung gebracht.

*„[Ich] komme halt nicht so gut in der Klasse an. [...] Da bin ich halt auch so eine, ich hab das wenigste Geld, also ich kann mir halt nicht leisten so eine [...] Jahreskarte 1.000 Euro oder so, und ich meine, die neuesten tollen Klamotten, das geht halt auch nicht.“ (2470: 61)*

Durch eigenes Einkommen aus drei zeitintensiven Nebenjobs, aber auch durch das Abwerten verschwenderischen Konsumverhaltens versucht sie diesen Mangel für sich auszugleichen.

Das Elternhaus ist in Jennifers Übergangswegen angesichts der beruflichen Exklusion seiner Mitglieder keine relevante Beratungs- und Unterstützungsressource. Die fehlende emotionale Unterstützung und die konfliktreichen, teilweise destruktiven Be-

<sup>4</sup> Name wurde geändert.

ziehungsgefüge in der Familie lähmen sie in ihren schulischen und beruflichen Bemühungen.

#### 4.4.2 Umgang mit kulturellem familialem Kapital

Die Bildungstraditionen in Jennifers Familie sind durch niedrige Bildungsperformance, berufliche Exklusion sowie frühe Mutterschaft gekennzeichnet. Jennifer nimmt mit der Beschreibung höherer Schulwege eine familiale Pionierrolle ein.

*„Ja, bei meiner Familie war das nicht so – einfach, weil, ja, es hat keiner dort, die meisten haben halt Hauptschule, wenn überhaupt, haben ein Kind mit 15, 17 so gekriegt, ich bin jetzt 19 und hab keins, also ich bin voll der Außenseiter. Und wahrscheinlich die Erste, die jetzt Abi hat. Wenn ich es packe.“ (2470: 47)*

Bildungsaspirationen der Mutter, die selbst keinerlei berufliche Ausbildung besitzt, sind nicht erkennbar. Ebenso wenig findet eine innerfamiliäre Auseinandersetzung mit Jennifers beruflichen Fragen statt. Jennifers Pläne sind von einer rigorosen Abkehr von familialen Lebensentwürfen mit dem Ziel ökonomischer Unabhängigkeit und beruflicher Integration geprägt. Im Erreichen des Abiturs sieht sie dafür einen wichtigen Schlüssel:

*„Ich meine, wir kriegen selber Hartz-IV-Zuschuss, weil meine Elternteile, meine Mutti nicht viel, nicht genug verdient, aber trotzdem will ich das selber nicht. Nee. Das ist ja das, warum ich mein Abi mache, damit ich da endlich wegkomme und ich da einen guten Beruf habe!“ (2470: 83)*

Für ihre beruflichen Wege greift Jennifer gezielt auf private Peernetzwerke und unterstützende Institutionen (z. B. eine Schulpsychologin) zurück. Trotz dieser in gewisser Weise kompensatorisch wirkenden Einbindung familienexterner Hilfen wird deutlich, dass sie bei der Bearbeitung vieler Übergangsaufgaben auf sich selbst gestellt ist. Diese Situation erzeugt enormen Erfolgsdruck, der sich in massiven Versagensängsten und damit verbundenen Szenarien eines Verharrens im Herkunftsmilieu niederschlägt und vor allem in Form von Prüfungsangst übergangsgefährdend wird.

*„Das hängt halt so psychisch mit zusammen, [...] wenn ich eine Klausur schreibe, denk ich immer, das ist jetzt der Schritt, damit ich da rauskomme, was ja eigentlich auch so ist, und wenn ich denke, ich kann's nicht und ich verkacke es, dann denk ich, sehe ich gleich immer, wie ich mit Hartz-IV auf der Straße sitze!“ (2470: 85)*

Im Scheiternsfall befürchtet sie, negative Fremderwartungen zu bestätigen und gleichzeitig die Erwartungen an sich selbst zu enttäuschen.

Jennifers Pläne und Strategien am Übergang sind in zentralem Maße von ihrer benachteiligten Herkunft mitbeeinflusst. Unter großen persönlichen Anstrengungen und durch die Aktivierung kompensatorischer externer Netzwerke schafft sie es, sich ihre Handlungsfähigkeit zu erhalten und ihre Übergangspläne unter der Maxime des Milieuausstiegs stringent zu verfolgen. Ihre Strategien (frühe Berufsorientierung, kongruente und proaktive Schritte zur Einmündung in das gewünschte Berufsfeld, Investition in höhere Bildung) erweisen sich dabei als Scharnier für den Übergangserfolg. In ihrem Bemühen um ein Ausbrechen aus hoch prekären Familientraditionen bewegt sie sich zwischen wahrgenommener Handlungsmacht sowie Stolz auf Erreichtes und Selbstzweifeln sowie Scheiternsängsten aufgrund befürchteter milieuspezifischer Bindekräfte.

#### 5. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag beschäftigte sich mit der Frage, wie junge Menschen herkunftsspezifische Ressourcen im Kontext des Übergangs Schule–Beruf wahrnehmen und in den eigenen Handlungsstrategien berücksichtigen. Es wurde davon ausgegangen, dass strukturelle Einflüsse sozialer Herkunft die Handlungsspielräume sowohl begrenzen, als auch ermöglichen können.

Die vorgestellten empirischen Befunde ließen erkennen, dass das Handeln Jugendlicher im Übergang durch strukturelle Bedin-

gungen – wie die familiäre Ressourcenausstattung – wesentlich mitbestimmt ist. Allerdings bleiben zugleich Handlungsspielräume für die Jugendlichen erhalten, die unterschiedlich genutzt werden. Mitentscheidend sind die subjektiven Deutungen und Bewertungen der Jugendlichen, die zur Entwicklung unterschiedlicher Handlungsstrategien führen. Es wurde deutlich, dass individuelle Übergänge durch reziproke Wirkungszusammenhänge zwischen familialen Akteuren und Ressourcen sowie individuelle Orientierungen und Strategien gekennzeichnet sind.

Die soziale Herkunft erweist sich dabei nicht als statische Determinante des Übergangs. Die Art und Weise ist entscheidend, wie Jugendliche mit ihr umgehen, wie sie familiäre Ressourcen, elterliche Bildungsaspirationen und vorgelebte berufliche Wege in ihre Handlungsstrategien einbinden. Wie das Fallbeispiel zeigt, können dabei individuelle Umgangsweisen mit familialen Voraussetzungen über „milieukonforme“ Mechanismen hinausgehen. Um differenzierte Aussagen zu herkunftsbedingten Einflussgrößen treffen zu können, ist die Einbeziehung sowohl struktureller Rahmungen als auch individueller Handlungsspielräume sinnvoll. Insbesondere der Agency-Ansatz scheint geeignet, unterschiedliche Theorieansätze zu integrieren und für die Analyse von Handlungsfähigkeit unter strukturellen Bedingungen nutzbar zu machen. Mit dem Wissen, wann Jugendliche ihre Handlungsfähigkeit als eingeschränkt erleben, können Hinweise für kompensatorische Interventionen gewonnen werden.

Im vorliegenden Beitrag wurde der zentrale Fokus auf die soziale Herkunft von Jugendlichen gelegt. Unsere Ergebnisse verweisen darüber hinaus auf weitere relevante Faktoren, die individuelle Entscheidungsprozesse und Handlungsstrategien im Übergang mitbestimmen können. Dabei ist es angeraten, Übergänge im Gesamtkontext der Lebensbewältigung von Jugendlichen zu betrachten und darüber multikausale Zusammenhänge zu identifizieren. So sollte auch die Rolle weiterer Akteure (Institutionen, Peers) vertieft in der Verschränkung mit jugendlichem Handeln betrachtet werden – insbesondere dann, wenn familiäre Ansprechpartner fehlen.

Inwieweit soziale Herkunftseinflüsse in Bildungs- und Berufsverläufen an Bedeutung verlieren oder von langfristiger Wirkung sind, kann über eine Längsschnittperspektive näher untersucht werden. Die vorgestellten Ergebnisse entstammen einer beginnenden Längsschnittstudie, die Bewältigungsstrategien von Jugendlichen und kontextuelle Bedingungen über einen längeren Zeitraum analysiert.

#### Literatur

- Ahmed, S./Pohl, A./Schwanenflügel, L. von/Stauber, B. (Hrsg.) (2013): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung, Weinheim.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012, Bielefeld.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opfaden, S. 323–407.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, P. (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefte Analysen von PISA, Wiesbaden.
- Becker, R. (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten, in: Becker, R. (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, S. 85–129.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2007), Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden
- Beicht, U./Granato, M. (2010): Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund, in: BIBB-Report, Heft 15, Bonn.

- Bethmann, S./Helfferich, C./Hoffmann, H./Niermann, D. (Hrsg.) (2013): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit, Weinheim.
- Blumer, H. (1954): What is Wrong with Social Theory? in: *American Sociological Review* 19, H. 1, S. 3–10.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*, New York.
- Bourdieu, P. (1977): Cultural reproduction and social reproduction, in: Karabel, J./Albert, H. H. (Hrsg.), *Power and ideology in education*, New York, S. 487–511.
- (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital, in: Kreckel, R. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*, Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen, S. 183–198.
- (1997): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld, in: Bourdieu, P., *Der Tote packt den Lebenden*, Hamburg.
- Breen, R./Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory, in: *Rationality and Society* 9, S. 275–305.
- De Graaf, P. M./De Graaf, N. D. (2006): Hoch- und populkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals: Auswirkungen auf den Bildungsstand der Kinder, in: Georg, W. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, Konstanz, S. 147–174.
- Diefenbach, H. (2007): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung, in: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.), a. a. O., S. 217–241.
- Diewald, M./Solga, H. (1996): „Nach dem Sturm folgte zwar Ruhe, jedoch nicht der Sonnenschein!“ Mobilitätsprozesse und Allokationskriterien in Ostdeutschland nach 1989, in: Schenk, H. (Hrsg.), *Ostdeutsche Erwerbsverläufe zwischen Kontinuität und Wandel*, Opladen, S. 153–277.
- Ditton, H. (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit, in: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.), a. a. O., S. 243–271.
- Emirbayer, M./Mische, A. (1998): What ist Agency? in: *American Journal of Sociology* 103, S. 962–1023.
- Furlong, A./Cartmel, F. (2003): Explaining Transitions through individualized Rationality, in: Roulleau-Berger, L. (Hrsg.), *Youth and Work in the post-industrial City of North America and Europe*, Leiden, S. 136–154.
- Gaupp, N. (2012): Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit. Bedingungen gelingender und misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Edition der Hans-Böckler-Stiftung, Bildung und Qualifizierung, Band 277, Düsseldorf.
- Gaupp, N./Geier, B./Lex, T./Reißeig, B. (2011): Wege in die Ausbildungslosigkeit, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 57, H. 2, S. 173–186.
- Geier, B./Kuhnke, R./Reißeig, B. (2011): Erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Arbeit durch verlängerten Schulbesuch? Ergebnisse des DJI-Übergangspanels, in: Kreckel, E./Lex, T. (Hrsg.), *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*, Schriftenreihe des BIBB, S. 113–128.
- Glaser, B./Strauss, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago.
- Hillmert, S. (2011): Bildungszugang, Bildungskonsequenzen und soziale Ungleichheit im Lebenslauf, in: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP)*, Heft 2, Leverkusen.
- (2004): Soziale Ungleichheiten im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen, in: Becker, B./Lauterbach, W. (Hrsg.), a. a. O., S. 69–97.
- Hopf, C./Rieker, P./Sanden-Marcus, M./Schmidt, C. (1995): Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer, Weinheim/München.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Wiesbaden.
- King, V./Koller, H.-C./Zölsch, J./Carnicer, J. (2011): Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, S. 581–601.
- Lazarus, R. S./Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal and Coping*, New York.
- Maaz, K./Baumert, J./Cortina, K. S. (2008): Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, in: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek bei Hamburg.
- Mack, W. (2013): Bildung und Bewältigung bei prekären Übergangsprozessen, in: Ahmed, S. et al. (Hrsg.), *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*, Weinheim, S. 122–139.
- Menz, S. (2009): Familie als Ressource: individuelle und familiäre Bewältigungspraktiken junger Erwachsener im Übergang in Arbeit, Weinheim/München.
- Mick, C. (2012): Das Agency-Paradigma, in: Bauer, U. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden.
- Pohl, A. (2011): Übergänge in die Arbeit in der Migrationsgesellschaft, in: Pohl, A. (Hrsg.), a. a. O., S. 133–162.
- Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.) (2011): *Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien*, Weinheim/München.
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolf, H. G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster.
- Raitelhuber, E. (2011): Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts, Opladen.
- Reißeig, B./Gaupp, N./Lex, T. (Hrsg.) (2008): *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*, München.
- Relikowski, I. (2012): Primäre und sekundäre Effekte am Eintritt in die Sekundarstufe I: Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund, Wiesbaden.
- Scherr, A. (2013): Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie, in: Bethmann, S. et al. (Hrsg.), a. a. O., S. 99–121.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive, Opladen.
- Solga, H./Becker, R. (2012): Soziologische Bildungsforschung. Eine kritische Bestandsaufnahme, in: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft 52/2012 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Wiesbaden, S. 7–43.
- Soremski, R. (2010): Das kulturelle Kapital der Migrantenfamilie: Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten, in: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.), *Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*, Wiesbaden, S. 52–64.



- Stauber, B.* (2007): Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien, in: *Stauber, B. et al.* (Hrsg.), a. a. O., S. 129–154.
- Stauber, B./Riegel, C.* (2009): Jugend zwischen aktiver Gestaltung und struktureller Beschränkung – Perspektiven einer verstärkten interdisziplinären Verständigung, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Leverkusen.
- Stauber, B./Walther, A./Pohl, A.* (2011): Jugendliche AkteurInnen. Handlungstheoretische Vergewisserungen, in: *Pohl, A. et al.* (Hrsg.), a. a. O., S. 21–48.
- Tepecik, E.* (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft, Wiesbaden.
- Witzel, A.* (2000): Das problemzentrierte Interview, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]*, 1 (1). Art. 22, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [Zugriff am 27.3.2013].
- Yin, R.* (2009): *Case Study Research. Design and Methods*. Fourth Edition, Los Angeles (u. a.).

## Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung

Marc Thielen

### Zusammenfassung

Die mangelnde Ausbildungsreife von Jugendlichen im Übergangssystem wird meist kompetenztheoretisch mit unzureichenden (schulischen) Leistungen erklärt und damit individualisiert. Da jedoch schulisches Vorwissen alleine nicht die ungleichen Chancen auf einen Ausbildungsplatz erklärt, nimmt der Beitrag die soziale Herkunft von jungen Menschen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen als ein mögliches Hemmnis beim Zugang zu betrieblicher Ausbildung in den Blick. Angesichts der Tatsache, dass der jugendkulturelle Habitus der Jugendlichen den Erwartungen betrieblicher Meisterlehre widerspricht, bezieht sich die pädagogische Förderung von Ausbildungsreife keineswegs nur auf die Kompetenzen der Jugendlichen, sondern ebenso auf deren milieuspezifisch geformte Körperpraxen und Kleidungsstile sowie auf deren Sprach- und Sprechweisen. Dies veranschaulicht der Beitrag exemplarisch an einer ethnographischen Studie zum pädagogischen Alltag in der schulischen Berufsvorbereitung.

*Abstract: The Pedagogical Treatment of Social and Environmental Differences and the Promotion of Vocational Skills in Prevocational Training Programmes*

The lack of vocational skills observed in adolescents in the transition system tends to be explained from a competence perspective, in terms of poor (school) performance, and is thus individualized. As, however, school-based knowledge alone does not account for inequalities in the access to vocational training, this paper looks at the social background of adolescents attending prevocational training programmes as a potential barrier to company-based vocational training. In view of the fact that the particular, youth-specific habitus of the adolescents runs contrary to

the expectations of in-company vocational training, the educational promotion of vocational skills does by no means aim only at the skills and competencies of young people, but pays equal attention to their socially shaped body practices, clothing styles and linguistic patterns. The authors will illustrate this in detail by way of an ethnographic study on everyday classroom practice in school-based prevocational training.

### 1. Einleitung

Im Zentrum bildungspolitischer Debatten um Jugendliche, die nach der allgemeinbildenden Schule keine Berufsausbildung beginnen, sondern berufsvorbereitende Bildungsgänge absolvieren, steht deren unzureichendes schulisches Leistungsvermögen. Üblicherweise wird angenommen, dass der mit sozialer Herkunft korrelierende unzureichende schulische Bildungserfolg verantwortlich für das Scheitern beim Zugang zu betrieblicher Ausbildung ist. Die ausschließliche Fokussierung auf Schulnoten und Bildungszertifikate übersieht jedoch, dass die Einstellungskriterien von Ausbildungsbetrieben gerade bei schulisch gering qualifizierten Jugendlichen auch auf sogenannte Softskills wie Kommunikationsfähigkeit und gute Umgangsformen rekurrieren. Dementsprechend wird in der Berufsvorbereitung großen Wert auf die Förderung derartiger Tugenden gelegt und zudem versucht, das äußere Erscheinungsbild der Jugendlichen an die normativen Erwartungen potenzieller Ausbildungsbetriebe anzupassen. Da Körperlichkeit nicht nur vom Alter abhängt, sondern auch klassen- und geschlechtsspezifisch konstituiert ist, lassen sich derartige pädagogische Praktiken zur Förderung von Ausbildungsreife als institutionelle Bearbeitungsweisen von milieubedingter Differenz verstehen. Dies veranschaulicht der vorliegende Beitrag an einer ethnographischen Studie, im Zuge derer eine ausschließlich aus männlichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zusammengesetzte Berufsvorbereitungsklasse in einer westdeutschen Großstadt begleitet wurde. Exemplarisch wird rekonstruiert, wie das Lehrpersonal erzieherisch auf die jugendkulturellen Männlichkeitsinszenierungen einwirkt, um eine erfolgreiche Vermittlung in Betriebe zu erreichen. Der Umgang mit Differenz ist eine im Diskurs um Ausbildungsreife bislang vernachlässigte Dimension, die jedoch bedeutsam ist, da bildungsbenachteiligte Jugendliche angesichts des prognostizierten Fachkräftemangels verstärkt in die duale Ausbildung integriert werden sollen.

### 2. Soziale Segmentierung beruflicher Bildung

Ungeachtet des demographischen Wandels finden bei Weitem nicht alle Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit einen Ausbildungsplatz. Günstige Chancen haben junge Menschen mit einem mittleren Schulabschluss, insbesondere dann, wenn beide Eltern eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Demgegenüber gelingt Jugendlichen ohne mittleren Schulabschluss kaum noch ein direkter Übergang, unter den Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule sind es gerade noch ein Viertel (*Gaupp et al.* 2011). Rund die Hälfte der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und über 80 % derjenigen ohne Schulabschluss beginnt zunächst eine berufsvorbereitende Maßnahme im Übergangssystem. Hier soll die Ausbildungsreife gefördert und der Übergang in Ausbildung erleichtert werden. Der in Deutschland enge Zusammenhang zwischen schulischem Bildungserfolg und sozialer Herkunft trägt dazu bei, dass in den Maßnahmen junge Menschen aus unteren sozialen Milieus überrepräsentiert sind: Die Eltern haben häufig keinen Berufsabschluss und üben gering qualifizierte Tätigkeiten aus (vgl. *Beicht/Eberhard* 2013, S. 15). Insgesamt ist die soziale Zusammensetzung der Klientel zwar heterogen, variiert jedoch je nach Maßnahmenart. In der Berufsvorbereitung (BVJ, BvB) sind die schulischen Voraussetzungen im Vergleich zu Bildungsgängen der Berufsfachschule deutlich schlechter (ebd.). Schulisch gering qualifizierte Jugendliche haben in den letzten Jahren nur sehr bedingt Zugang zum System dualer Berufsausbildung erhalten und konnten seltener als früher beruflich und sozial integriert werden (vgl. *Baethge* 2010,