

Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt Teil 1: Theoretische Ausgangspunkte für eine Untersuchung in Wien

**Jörg Flecker, Andrea Jesser, Barbara Mataloni, Maria Pohn-Lauggas,
Christoph Reinprecht, Maria Schlechter, Andre Schmidt, Susanne Vogl,
Veronika Wöhrer, Ulrike Zartler**



IfS Working Paper 04/2017

Editorial team:

Mirjam Pot

Cornelia Schadler

soz.univie.ac.at/forschung/working-papers

Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt

Teil 1: Theoretische Ausgangspunkte für eine Untersuchung in Wien

**Jörg Flecker, Andrea Jesser, Barbara Mataloni, Maria Pohn-Lauggas,
Christoph Reinprecht, Maria Schlechter, Andre Schmidt, Susanne Vogl, Veronika Wöh-
rer, Ulrike Zartler***

Das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft – Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“ ist ein Eigenprojekt des Instituts für Soziologie, das in Kooperation mit dem Stadtschulrat für Wien, der Arbeiterkammer Wien (AK Wien), dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK), dem Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfond (waff) und dem Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFV) durchgeführt wird.

*Universität Wien

Institut für Soziologie

Rooseveltplatz 2

1090 Wien

Zusammenfassung

Das Paper skizziert die begrifflichen und theoretischen Grundlagen des Projekts „Wege in die Zukunft“ des Instituts für Soziologie der Universität Wien. In der auf fünf Jahre angelegten, mixed methods Panelstudie werden Wiener Jugendliche ab dem letzten Pflichtschuljahr der Neuen Mittelschule jährlich interviewt. Die Fragestellungen der Studie umfassen: die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit; die Wirkungen institutioneller Arrangements im Bildungsbereich und der Arbeitsmarktpolitik; die subjektiven Spielräume für autonome Lebensgestaltung und Identitätsbildung und die Relevanz und Konstruktion von Zugehörigkeiten sowie Fragen der Anerkennung.

Da der Anteil an SchülerInnen nicht-privilegierter sozialer Herkunft an Neuen Mittelschulen sehr hoch ist, bilden Überlegungen zur sozialen Verwundbarkeit marginalisierter Gruppen und den an die soziale Position geknüpften Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe und individueller Zukunftsgestaltung einen theoretischen Ausgangspunkt der Untersuchung. Ergänzt wird dieser durch die theoretisch-konzeptionelle Anerkennung der Handlungsfähigkeit („Agency“) der Jugendlichen als kreative soziale AkteurInnen. Aus kultursoziologischer Perspektive nimmt die Studie Mikroprozesse symbolischer Aneignung in institutionell schwach strukturierten Zwischenräumen und –zeiten sowie traditionale und post-traditionale Formen von Zugehörigkeit und Vergemeinschaftung in den Blick. In einer Lebensverlaufsperspektive geht es um die Entstandardisierung der Jugendphase und ihrer vielfältigen Übergänge, die von Jugendlichen aktive Gestaltungsleistungen verlangt. Neben den subjektiven Strategien der Bewältigung dieser Anforderungen im Zeitverlauf stehen besonders ‚Critical Moments‘, an denen sich richtungsweisende biographische Ereignisse verdichten, im Zentrum des Forschungsinteresses.

Abstract

The paper is an outline of the conceptual and theoretical foundations of the project titled ‘Pathways to the Future’ of the Department of Sociology of the University of Vienna. Over the five-year period, this mixed-methods panel study will interview young people from Vienna on an annual basis beginning with the last year of compulsory New Secondary School. The study addresses the following questions, namely the mechanisms of reproducing social inequality; the effects of institutional arrangements in education and

in labour market policies; the subjective margins for an independent way of life and identity formation and the relevance and construction of affiliations as well as the questions regarding recognition.

Due to a high proportion of pupils at the New Secondary Schools coming from non-privileged social backgrounds, the theoretical starting point for the study is to consider the social vulnerability of marginalised groups and the relationship between the social position and the opportunities for social participation and individual future development. This approach will be supplemented by the theoretical-conceptual recognition of the ability to act (or 'agency') of young people as creative social actors. From a cultural sociological perspective, the study considers micro-processes of symbolic acquisition in institutionally weakly structured spaces and times as well as on traditional and post-traditional forms of affiliation and communitarisation. From a life-course perspective, the study is about the de-standardisation of the juvenile phase and its diverse transitions, demanding active design achievements from the young people. Besides subjective strategies of meeting these requirements over time, at the centre of research interest are 'critical moments' in which trendsetting biographical events compress.

Danksagung: Wir danken den weiteren Mitgliedern der Steuerungsgruppe, Franz Astleithner, Yuri Kazepov und Ana Mijić für wertvolle Anmerkungen und Kommentare zum Gesamtprojekt.

1. Einleitung

Das Institutsprojekt „Wege in die Zukunft“ soll neue Erkenntnisse über die Gegenwartsgesellschaft gewinnen, indem es junge Menschen während einer wichtigen Phase ihres Lebensverlaufs begleitet. Diesem Zugang liegt die Annahme zu Grunde, dass die Reproduktion sozialer Strukturen, die Tendenzen der Inklusion und Exklusion sowie der kulturelle Wandel sich anhand von Jugend und Adoleszenz besonders deutlich zeigen lassen. Diese Bedingungen wirken sich nämlich in besonderer Weise auf die Herausforderung, einen Platz in der Gesellschaft zu finden oder zu entwickeln sowie auf die Identitätsbildung junger Menschen aus.

Zusätzlich zur hohen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Relevanz dieses Themas lag die Motivation für diese Längsschnittuntersuchung darin, die umfangreiche Expertise des Instituts für Soziologie in seinen einzelnen Forschungsbereichen und die verschiedenen methodischen Ausrichtungen in einer gemeinsamen Forschungsanstrengung zu bündeln. Daraus ergibt sich, dass es sich nicht um eine spezialisierte Studie handelt, die etwa ausschließlich in die Bildungs- oder Übergangsforschung einzuordnen wäre. Vielmehr kommt eine ganzheitliche Perspektive zum Tragen, die es ermöglicht, das Zusammenwirken und die Widersprüche verschiedener gesellschaftlicher Sphären – von der Familie über das Bildungssystem und die Jugendkultur bis zum Arbeitsmarkt – im Leben und im Lebensverlauf einzelner Personen zu analysieren. Wir gehen dabei einerseits von einem starken Einfluss von Klassenlage, Geschlecht und Ethnizität auf diese Phase im Lebensverlauf aus und versuchen daher, die jungen Menschen in Strukturen sozialer Ungleichheit zu verorten. Andererseits möchten wir aber auch Handlungsspielräume von Jugendlichen aufzeigen, sie als kompetente, gesellschaftskritische Akteur_innen betrachten und dabei auch ihre lebensweltlichen Relevanzen nicht übergehen.

Im folgenden Text werden zunächst der begriffliche und der theoretische Hintergrund der Studie dargestellt. Dabei gehen wir insbesondere auf Dimensionen gesellschaftlicher Teilhabe ein, erläutern die Bedeutung von symbolischen und sozialen Aneignungsprozessen und stellen die Lebensphase Jugend vor dem Hintergrund von Entstandardisierungs- und Individualisierungsprozessen vor. Ausgehend von vier Interessenschwerpunkten – Reproduktion von Ungleichheit, institutionelle Arrangements und Verarbei-

tung, Autonomie und Aneignung sowie Zugehörigkeit und Anerkennung – werden daraufhin die Fragestellungen, die die Untersuchung orientieren, herausgearbeitet. Eine ausführliche Beschreibung des methodischen Designs, das mehrere Erhebungsinstrumente und Erhebungswellen umfasst, findet sich in Teil 2 dieses Working Papers (Flecker u. a., 2017).

2. Theoretische Perspektiven

2.1 Gesellschaftliche Integration junger Menschen

Ein möglicher Ausgangspunkt für die Analyse der gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, welche den Lebensverlauf junger Menschen rahmen, ist die von Heitmeyer (1997) formulierte These der „Radikalisierung der Frage der gesellschaftlichen Integration“. Ganz grundlegend geht es dabei um die Frage, „was moderne Gesellschaften in ihrer sozialen und ethnisch-kulturellen Vielgestaltigkeit, in ihren Differenzen und Ungleichheiten noch zusammenhält“ (Heitmeyer, 1997, S. 25). Entlang folgender Integrationsdimensionen stellt Heitmeyer zunehmende gesellschaftliche Desintegrationsprozesse fest:

- „Kulturell-expressive Sozialintegration“, womit die lebensweltliche Vergemeinschaftung, also die verschiedenen Formen des Zusammenlebens und der gefühlten Zugehörigkeiten gemeint sind sowie die Anerkennung von Traditionen und die religiösen Praktiken.
- „Kommunikativ-interaktive Sozialintegration“, also die Einbeziehung in öffentliche Diskurse und damit die Teilhabe an Verständigungsprozessen über Werte, Normen, Moral
- „Funktionale Systemintegration“, womit die Zugänge zu und Teilnahme an Teilsystemen wie Arbeit, Politik, Recht, Bildung usw. gemeint sind, also die Bildungsbeteiligung, die Stellung auf dem Arbeitsmarkt, das Wahlrecht und seine Ausübung etc.

Desintegration zeigt sich für ihn an der Rückkehr ethnisch-kultureller Konflikte und von Gewalt sowie an brüchigen Verständigungsprozessen über Werte und Normen. Auf Desintegration deutet auch die weiter aufgehenden Schere zwischen Optionen der Lebensführung und des Konsums einerseits und den Realisierungschancen andererseits hin. Schließlich ist in diesem Zusammenhang die soziale Polarisierung und die prekäre Integration in Teilsysteme der Gesellschaft zu nennen.

Wie die öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten der letzten Jahre deutlich zeigen, scheinen die damit aufgeworfenen Fragen nach der Integration der Gesellschaft noch drängender geworden zu sein. Marktförmige Vergesellschaftung und uneingeschränkte Machtausübung durch Kapitaleigner_innen, so stellt Heitmeyer (1997) mit Bezug auf Habermas fest, können nicht die Grundlage einer integrierten und humanen Gesellschaft sein. Daher werde nach der Tragfähigkeit von Integrationsmedien gesucht, die gegen die Entwicklung eines Kapitalismus sprechen, „der Desintegrationsprozesse bisher ungekannten Ausmaßes in den modernen westlichen Gesellschaften auslösen, die Integrationsfrage radikalieren und die Gewaltthematik entlang unterschiedlicher sozialer oder ethnisch-kultureller Konfliktlinien dauerhaft auf die Tagesordnung setzen werde“ (Heitmeyer, 1997, S. 48f).

Andere Sozialwissenschaftler_innen haben sich ebenfalls mit den angesprochenen Problemlagen beschäftigt und je nach theoretischer Perspektive unterschiedliche Teilaspekte in den Vordergrund gestellt. Robert Castel (2000) sieht die Dekonstruktion der Lohnarbeit als Indiz für die „Wiederkehr der sozialen Frage“ im 20. Jahrhundert. Sie wird am Anwachsen der „Zone der Verwundbarkeit“ erkennbar, in der prekäre Arbeit und fragile Unterstützung durch die nächste Umgebung zusammentreffen. Diese schiebt sich zwischen die „Zone der Integration“ und die Randzonen der „Fürsorge“ und „Ausgrenzung“. Verschiebungen zwischen den verschiedenen Zonen lassen auf Veränderungen im Zusammenhalt der Gesellschaft insgesamt schließen, auch deshalb, weil die Zonen aufeinander einwirken und prekäre Arbeit Rückwirkungen auf den stabilen Kern der Arbeitsgesellschaft in Form einer „Destabilisierung des Stablen“ zeitigt (Castel & Dörre, 2009).

Selbst in die Kernbereiche der Arbeitsgesellschaft, wie den öffentlichen Dienst oder die Großunternehmen der Industrie, die im 20. Jahrhundert für ein großes Angebot an Ausbildungsplätzen, für sichere Beschäftigung und existenzsichernde Einkommen auch für Niedrigqualifizierte standen, haben durch Auslagerung, Flexibilisierung, Liberalisierung und Privatisierung prekäre Arbeitsformen breit Einzug gehalten (Flecker, Schultheis, & Vogel, 2014). Zunehmend prekäre Beschäftigung und der Bedeutungsverlust des Normalarbeitsverhältnisses deuten auf einen „Platzmangel in der Sozialstruktur“ (Castel, 2000) hin, also auf einen Mangel an Positionen, mit denen gesellschaftliche Nützlichkeit und öffentliche Anerkennung verbunden sind. Das ist keineswegs so zu verstehen, dass

es im Verhältnis zu den Positionen einfach zu viele Menschen gäbe. Vielmehr geht es um Distanzierung und Ausschließung, um soziale Abstände und „die Benachteiligung, Behinderung und Stigmatisierung von sozialen Gruppen“ (Reinprecht, 2008, S. 15).

Martin Kronauer (2010a) schlägt für die Analyse der sozialen Frage der Gegenwartsgesellschaft das Begriffspaar Inklusion und Exklusion vor. Er begründet dies damit, dass die bisher relativ sicheren Standards der gesellschaftlichen Zugehörigkeit und Teilhabe,

„die für alle Bürger des politischen Gemeinwesens Gültigkeit haben sollen, außer Kraft gesetzt zu werden [drohen]. Diese Erosion von Standards zeigt sich in Abstufungen mittlerweile bereits in den gesellschaftlichen Mittellagen. An den unterprivilegierten ‚Rändern‘ der Sozialstruktur spitzt sie sich bis zur sozialen Ausgrenzung zu. Damit steht aber nichts weniger auf dem Spiel, als die sozial-materielle Grundlage von Demokratie“ (Kronauer, 2010b, S. 24).

Von sozialer Exklusion sei dann zu sprechen, wenn „der Zugang zu grundlegenden gesellschaftlichen Funktionen versperrt bleibt oder nur um den Preis sozialer Missachtung gewährt wird“ und wenn alle Aspekte des Lebens von dauerhaften Ausgrenzungen gekennzeichnet sind (Kronauer, 2010b, S. 26). Folgende Dimensionen, anhand derer Inklusion und Exklusion festzustellen ist, schlägt Kronauer vor: Partizipation über den Bürgerstatus, Einbindung in die Interdependenzen gesellschaftlicher Arbeitsteilung und Reziprozitätsverhältnisse in Verwandtschaft und Bekanntschaften. Inklusion und Exklusion sind Prozesskategorien, bei deren Verwendung auch die Institutionen und Akteure mitgedacht sind, die einschließen oder ausgrenzen. Im Anschluss an Castel (2000) betont Kronauer zudem Übergänge und misst der Zone der „sozialen Verwundbarkeit“ im Hinblick auf Ausgrenzungsprozesse eine zentrale Bedeutung zu, insofern sich dort entscheidet, ob sich die sozialen Destabilisierungen „zur Exklusion verschärfen oder ob Übergänge in die ‚Zone der Integration‘ gelingen“ (Kronauer, 2010a, S. 259).

Diese und weitere Diskussionen über die Verschärfung sozialer Ungleichheit (und sozialer Unsicherheit) und die Radikalisierung des Integrationsproblems von Gesellschaften sind für unsere Untersuchung über junge Menschen in Wien durch die Auswahl unseres Gegenstandsbereichs von besonderer Relevanz. „Wege in die Zukunft“ analysiert den Lebensverlauf junger Menschen ab der letzten Klasse der Neuen Mittelschule (NMS). Die Neue Mittelschule ist seit 1. September 2012 eine gesetzlich verankerte Regelschule. Sie

umfasst die 5.-8. Schulstufe und wird dementsprechend von ca. neun- bis fünfzehnjährigen Schüler_innen besucht. Seit dem Schuljahr 2015 sind alle ehemaligen Hauptschulen österreichweit Neue Mittelschulen.

Mit diesem neuen Namen sind auch einige pädagogische und organisatorische Änderungen verbunden. In der NMS gibt es keine Leistungsgruppen mehr, sondern die von den Schüler_innen erreichten Leistungen werden in „vertiefte“ und „grundlegende Allgemeinbildung“ unterschieden. Dabei entspricht die vertiefte Allgemeinbildung dem Lehrplan des Realgymnasiums, die grundlegende Allgemeinbildung einem reduzierten Lernstoff. Dadurch, dass nicht die Schüler_innen Leistungsgruppen zugewiesen, sondern einzelne ihrer Leistungen eingestuft werden, und durch die prinzipiell immer wieder neu gegebene Möglichkeit, den Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) zu erreichen, soll der Umstieg in eine AHS erleichtert werden. Andere Änderungen betreffen die Einführung verpflichtender „Kinder-Eltern-Lehrer_innen-Gespräche“, um die Eltern über die Lernfortschritte der Kinder auf dem Laufenden zu halten, oder auch einen leichten Ausbau der Berufsorientierung (vgl. NMS Steuerungsgruppe im Stadtschulrat für Wien, 2015). Die Neue Mittelschule hat die Aufgabe, die Schüler_innen je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in weiterführende mittlere und höhere Schulen zu befähigen sowie auf das Berufsleben vorzubereiten. Im Schuljahr 2014/15 gab es in Wien 123 NMS mit insgesamt knapp 20.000 Schülerinnen und Schülern (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2016, S. 28). Etwa 7.000 Schülerinnen und Schüler sind in einer Jahrgangsstufe.

Jugendliche, deren Eltern über relativ hohes ökonomisches und kulturelles Kapital, etwa post-sekundäre Bildungsabschlüsse, verfügen, besuchen überwiegend das Gymnasium, und in den Neuen Mittelschulen ist der Anteil an Schüler_innen nicht-privilegierter sozialer Herkunft sehr hoch. Geschlecht, vor allem aber Erstsprache und soziale Herkunft sind nicht gleich über die Schularten verteilt: Österreichweit gehen 37% der Mädchen und 32% der Burschen der Sekundarstufe 1 in eine AHS; dementsprechend überwiegen in der NMS die Burschen leicht. Sprachliche Unterschiede wirken sich stärker aus: In Wien haben ca. 67% der NMS-Schüler_innen und ca. 35% der AHS-Schüler_innen eine andere Erstsprache als Deutsch. Die Wahrscheinlichkeit für Schüler_innen, mit nicht-deutscher Erstsprache eine AHS zu besuchen, ist also geringer als für jene mit deutscher

Muttersprache. Dies gilt auch für Schüler_innen mit niedrigerer sozialer Herkunft. Dementsprechend wird in Österreich nach wie vor von einer starken Vererbung von Bildung gesprochen (vgl. Bacher, 2009; Statistik Austria, 2015).

Bei aller Vielfalt und Streuung innerhalb der Untersuchungsgruppe sind häufiger Probleme des Übergangs in andere Schulen, Schwierigkeiten bei der Suche nach einer Lehrstelle und frühzeitige Schulabbrüche zu erwarten als im Gymnasium (vgl. z.B. Rosenberger, Sauer, Ataç, & Lageder, 2009). Statistisch gesehen wechseln Schüler_innen nach der NMS zu knapp 9% in eine AHS, zu ca. 36% in eine berufsbildende höhere Schule (BHS) und zu ca. 17% in eine berufsbildende mittlere Schule (BMS). 22,9% wechseln in eine Polytechnische Schule, 6,7% machen eine „andere Ausbildung“, das sind vor allem Berufsschulen, 2,1% wiederholen, 6% scheinen gar keine weitere Ausbildung zu machen, d.h. sie sind in keiner weiteren Schule oder Ausbildungsstätte angemeldet (Statistik Austria, 2016, S. 51).

Analog zur in Österreich geltenden Unterrichtspflicht bis 15¹ wurde mit dem Schuljahr 2016/17 die Ausbildungspflicht bis 18 eingeführt (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2016). Damit sollen die Eltern von Jugendlichen, die nach der Pflichtschulzeit keine weitere Ausbildung machen, zu Gesprächen geladen und in letzter Konsequenz auch bestraft werden können. Die Einführung der Ausbildungspflicht betrifft genau den Jahrgang, aus dem wir eine Auswahl an Jugendlichen interviewen und im Laufe der nächsten Jahre begleiten werden. Ein Ziel der Studie wird dabei auch sein, herauszufinden, ob und wie die Jugendlichen ihre (Aus-)Bildungsentscheidungen treffen und ob die Ausbildungspflicht dabei eine Rolle spielt.

Es sprechen also mehrere Gründe dafür, gerade in einer Untersuchung über junge Menschen besonderes Augenmerk auf die Ausgangsposition im sozialen Raum und den damit verbundenen Grad der sozialen Verwundbarkeit zu legen:

Erstens stellt sich die Frage, ob es überhaupt für alle so etwas wie eine Jugend gibt. Für Bourdieu (1993) ist Jugend kein adäquater soziologischer Begriff, sondern „nur ein Wort“, nicht so sehr weil diese Lebensphase je nach sozialer Position etwas Unterschied-

¹ Es gibt in Österreich keine Schulpflicht, sondern eine Unterrichtspflicht. Das macht es für Eltern beispielsweise möglich, Kinder zum häuslichen Unterricht anzumelden und selbst zu unterrichten.

liches zum Inhalt hat, sondern weil es Jugend im Sinne eines Moratoriums, einer „vorübergehenden Verantwortungslosigkeit“ nur für privilegierte Klassenlagen, nicht aber in nicht-privilegierten Klassen gibt.

Zweitens „starten“ die Jugendlichen von einer bestimmten sozialen Position aus in ihr Leben. Sie wurden in eine Familie hineingeboren, die sich an einem bestimmten Ort im sozialen Raum befindet und in einem bestimmten Ausmaß Ressourcen in Form von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital akkumuliert hat. Die Eltern nehmen damit privilegierte oder nicht-privilegierte Positionen ein und können einer der genannten „Zonen“ zugeordnet werden. Die Klassenlage drückt sich grundlegend im Habitus der jungen Menschen aus und beeinflusst über „Möglichkeits-“ und „Erfahrungsräume“ die Bildungschancen und die Berufswahl. Nach Bourdieu (2012) wirken die mentalen Barrieren des Habitus auf die Wahrnehmung von Möglichkeiten ein.

Für die benachteiligten Gruppen unter den jungen Menschen hatte bereits Lazarsfeld (1931) auf eine Verengung des Möglichkeitsraums im Laufe von Erfahrungen verwiesen:

„Die durchschnittliche psychologische Wirkung der Armut liegt für die Betroffenen darin, daß ihnen im Verlauf ihres Lebens so oft und so lange Möglichkeiten der persönlichen Entwicklung beschnitten werden, bis schließlich Menschen herangewachsen sind, deren seelische Umwelt nur einen sehr kleinen Teil der wirklichen Umwelt umfaßt und die mit vielem anderem auch die Möglichkeiten des Aufstiegs für sich und ihre Nachkommen aus dem Kreis des ‚erlebnismäßigen Wissens‘ mehr und mehr verloren haben“ (Lazarsfeld, 1931, S. 51).

Soziale Verwundbarkeit schlägt sich in vielfacher Hinsicht in den Möglichkeiten der Jugendlichen nieder, insofern sie nicht nur die finanziellen Mittel für Konsum und Bildung, sondern auch die sozialen Kontakte, die Vorbilder, die Wohnverhältnisse und vieles mehr bestimmt. Junge Menschen sind in Form der Schule, der Lehrer_innen, des AMS, der Jugendcoaches und der Sozialarbeiter_innen, der Prüfungskommissionen und möglichen Arbeitgeber_innen mit einschließenden und ausgrenzenden Institutionen und Akteuren konfrontiert.

Drittens stehen junge Menschen vor der besonderen Herausforderung, über Bildung, Ausbildung und Berufseinmündung ihren Platz in den „Interdependenzen gesellschaftli-

cher Arbeitsteilung“ erst zu finden, dafür das soziale Kapital der Familie zu nutzen und selbst in soziale Beziehungen zu investieren. Ein „Platzmangel in der Sozialstruktur“, der sich im inadäquaten oder fehlenden Angebot an schulischer und beruflicher Bildung, in Jugendarbeitslosigkeit oder in prekärer Erwerbsarbeit für junge Menschen ausdrücken kann, wirkt sich nicht nur unmittelbar auf aktuelle Teilhabemöglichkeiten, Zukunftsvorstellungen und Lebenszufriedenheit aus (Reinprecht & Spannring, 2002), sondern beeinflusst auch ihren weiteren Lebensverlauf und das Wohlbefinden im späteren Leben (Bell & Blanchflower, 2011; Eurofound, 2013).

Die derzeit heftig diskutierte Digitalisierung der Arbeit und die Entstehung eines „Plattformkapitalismus“ (Huws, 2014) könnten eine Verschärfung dieser Situation bringen, insofern Beschäftigungsmöglichkeiten weiter verknappt werden und immer mehr junge Menschen für ihren Einstieg in ein Berufsfeld auf Internetplattformen als Vermittler angewiesen sind, die zur Prekarität von Lebens- und Arbeitsbedingungen beitragen (Flecker, Schönauer & Riesenecker-Caba, 2016; Schörpf, Flecker, Schönauer & Eichmann, 2017). Der „Platzmangel“ ergibt sich auch aus fehlender Anerkennung, die sich in Abwertung, Diskriminierungserfahrungen und der Stigmatisierung klassenbedingter, geschlechtlicher, ethnischer, religiöser oder sexueller Identitäten äußern kann.

„Keinen gesellschaftlich anerkannten Ort einnehmen zu können, bedeutet für Jugendliche, die davon betroffen sind, Erfahrungen des Zurückbleibens, der Missachtung und des Scheiterns. Sie überschatten die beiden zentralen Aspekte, die die Jugendphase kennzeichnen: die Vorbereitung auf und den Einstieg in das Berufsleben sowie die eigene Identitätsfindung“ (Kronauer, 2010a, S. 159).

Vor diesem Hintergrund wirken in den Übergängen der Jugendphase Prozesse der „Selbstexklusion“ (Skrobanek, 2009, S.14): die Jugendlichen lernen, ihre Aspirationen auf das zu beschränken, was auf Basis ihrer sozialen Position erreichbar ist und Misserfolge nicht auf strukturelle Bedingungen, sondern ihre eigene Leistung zurückzuführen.

Sosehr das Leben und die Lebenschancen junger Menschen von gesellschaftlichen Strukturen geprägt und von ermöglichenden und einschränkenden Bedingungen abhängig sind, bedeutet das nicht, dass Jugendliche als passiv und als bloß „dahindriftend“ zu sehen sind. Vielmehr nehmen sie in der Regel Möglichkeiten aktiv wahr, entwickeln Lebensorientierungen, ergreifen Gelegenheiten, passen sich an oder leisten Widerstand.

Wenn auch abhängig von Klassenlage und Geschlecht, sind junge Menschen in unterschiedlichem Ausmaß kreative soziale Akteure und Akteurinnen.

Wie noch zu zeigen sein wird (siehe unten, Abschnitt 2.3), sind die Anforderungen, sich zu entscheiden und das Leben aktiv zu gestalten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich gestiegen. Entstandardisierte Übergänge und biografische Dilemmata wegen widersprüchlicher Anforderungen aus verschiedenen Lebensbereichen fordern individuelle Bewältigungsstrategien heraus (Walther, 2009, S. 128). Insofern muss der theoretische Zugang berücksichtigen, dass die prinzipiell verfügbaren Ressourcen, die institutionellen Anforderungen und die strukturellen Rahmenbedingungen des Handelns subjektiv angeeignet werden und dass die jungen Menschen stets auch eine „Lebensorientierung“ entwickeln, also eine „subjektive Art, das Leben und die darin enthaltenen Möglichkeiten zu sehen“ (Hürtgen & Voswinkel, 2012, S. 349). Um ein empirisches Beispiel heranzuziehen: Eine Studie über geschlechtsspezifische Aspekte der Integration von Migrant_innen zeigte, dass die Bildungssituation von Mädchen mit anderen Erstsprachen als Deutsch günstiger ist als die der männlichen Jugendlichen (Weiss, 2013). Dies trifft entgegen kulturalistischen Annahmen auch auf türkischsprachige Mädchen zu, was Weiss (2013, S. 152) damit erklärt, dass „Mädchen und junge Frauen die Migration als Chance wahrnehmen und bewusst ergreifen“.

Mit dem Insistieren auf Handlungsfähigkeit (*Agency*) reden wir keinem naiven oder allzu emphatischen Begriff von aktivem biografischem Handeln das Wort: Aktives Handeln und Initiative muss nicht zum „Erfolg“ im Sinne eines vorgegebenen Weges oder gesellschaftlichen Aufstiegs führen. So hat Paul Willis (1977) in „Learning to Labour“ gezeigt, wie männliche Jugendliche aus der Arbeiterklasse Englands ihre Gegenschulkultur als Form des Widerstands wahrnehmen und sich mit der männlichen Arbeiterkultur außerhalb der Schule identifizieren, womit sie, von außen betrachtet, an ihrer eigenen Verurteilung mitwirken und aktiv den ihnen vorbestimmten Weg in die Hilfsarbeit einschlagen. Zur gleichen Situation in seinem Leben, als der weitere Besuch des Gymnasiums auf der Kippe stand, merkte Didier Eribon (2016, S. 161) an: „Widerstand hätte meine Niederlage bedeutet, Unterwerfung war meine Rettung.“ Eine solche Entscheidung kann mangels Optionen und Perspektiven auch beinhalten, dass junge Männer in die Rolle der „harten Burschen“ gedrängt werden, wenn sie „aus der Not eine Tugend, d.h. aus schuli-

schem Scheitern soziale Delinquenz“ machen, wie es Bourdieu (2010, S. 70) am Beispiel zweier Jugendlicher in einer französischen Banlieue beschrieben hat. Ein nicht unähnliches Bild einer „Generation haram“ zeichnet eine aktuelle Reportage von Melissa Erkurt zur Situation österreichischer, muslimischer männlicher Jugendlichen² (2016).

2. 2 Symbolische und soziale Aneignung

Die vorhergehenden Überlegungen können durch eine kultursoziologische Perspektive ergänzt werden, die sich eher für Mikroprozesse interessiert und neben vorgegebenen Strukturen vor allem Zwischenräume und Möglichkeitsräume von Jugendlichen in den Blick nimmt, welche durch Institutionen schwach oder gar nicht strukturiert sind. Insofern werden auch „Vergesellschaftungszentren“, wie etwa Schulen oder berufliche Ausbildungssysteme, als „Werkstätte des Sozialen“ (vgl. Scheffer & Meyer, 2011) betrachtet, in denen sich der Alltag von Jugendlichen innerhalb, zwischen und über die Strukturierungen durch Institution hinaus entfaltet. Akteure und Akteurinnen eignen sich Kultur an, reproduzieren diese, formen, gestalten und entwerfen diese aber zugleich auch auf kreative Weise mit.

In einer solchen Perspektive wurden etwa in den 70er und 80er Jahren vor allem Alltagskultur, Widerstand und ästhetische Praktiken von Kindern und Jugendlichen untersucht, „wie etwa Graffitis oder Tischbemalungen auf Schulbänken“ (vgl. Hilbig & Titze, 1981; Zöllner, 1977) sowie deren Eigensprachlichkeit in Form von Kloversen, Wandsprüchen oder Tagebüchern.

In jüngerer Zeit hat sich dazu ein Forschungsstrang herausgebildet, der sich mit der (Re-)Ritualisierung von Zwischenräumen und -zeiten (also schwach strukturierten Zeiten und Räumen) sowie Übergängen von Jugendlichen im Alltag beschäftigt (vgl. Göhlich & Wagner-Willi, 2001; Zirfas & Wulf, 2001). Als solche Übergänge im Alltag wurden etwa schulische Abschiedsfeiern (Göhlich, 2004) oder Übergangsrituale ins Erwachsenenalter, wie etwa die Konfirmation (Audehm, 2004; Tervooren, 2004) untersucht. Die These hier-

² „Wenn ich die SchülerInnen frage, was sie mal werden wollen, antworten die Mädchen ‚Ärztin‘ oder ‚Anwältin‘, die Buben grinsend mit ‚AMS‘ oder ‚Bombenleger‘ – sie wissen, dass sie nicht mithalten können und kontern mit Provokation, veralteten Rollenbildern und gefährlichen Verhaltensvorschriften“ (Erkurt, 2016, S. 20).

zu lautet, dass durch Übergangsrituale Sinnangebote in einer individualisierten Moderne geschaffen werden. So kann Re-Ritualisierung Strukturen schaffen, oder solche stabilisieren, die verloren zu gehen drohen. Daher interessiert sich diese Form der Übergangsforschung dafür, „wie die bedrohte soziale Ordnung und Struktur mittels Rituale[n] wieder hergestellt wird“, da sich „Gesetzmäßigkeiten des Aufbaus interaktiver sozialer Ordnung“ gerade „anhand der Bewältigung solcher Un-Ordnungen auf Zeit gut studieren“ (Zinnecker, 2008, S. 536) lassen. Mit der Betrachtung dieser von Institutionen nur schwach strukturierten Zeiten und Räumen, wie etwa Pausenhöfen (z.B. Tervooren, 2001), dem Übergang von der Pause zum Unterricht (Göhlich & Wagner-Willi, 2001; Wagner-Willi, 2005) oder auch der Bedeutung von religiösen Übergangsriten (Audehm, 2004), rückt die „konstruktive Seite“ von Ritualen in den Vordergrund, „die Gemeinschaften erzeugt und die es diesen [Kindern und Jugendlichen] ermöglicht, ihre Probleme und Konflikte [und Differenzen] zu bearbeiten“ (Wulf u. a., 2004, S. 7).

Forschungen zur post-traditionalen Vergemeinschaftung (vgl. Hitzler, Honer, & Pfadenhauer, 2008; Honer, Meuser, & Pfadenhauer, 2010) gehen davon aus, dass durch die zumindest partielle „Herauslösung von Individuen aus traditionellen Kontexten“ „neue Formen der Sozialbindung“ (Hitzler & Pfadenhauer, 1998) möglich werden. Dabei werden unterschiedliche Grade an innerer Bindung erkennbar, wobei die aktuelle Literatur zwischen Gemeinsamkeiten, Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit unterscheidet (Grenz & Eisewicht, 2012). *Gemeinsamkeiten* sind in diesem Sinne nur jene Merkmale, die sich „von außen“ beobachten lassen, wie etwa (sozial-)strukturelle Merkmale oder auch ein gemeinsamer Musikgeschmack oder ein ähnlicher Migrationshintergrund. Allein auf Basis dieser zugeschriebenen Merkmale, kann noch nicht auf Gemeinschaften geschlossen werden.

Diese Gemeinsamkeiten können zu *Zugehörigkeiten* werden, wenn sich die Handelnden diesen zuwenden, indem sie diese für Handlungsentwürfe relevant machen. Erst wenn diese (Gruppen-)Zugehörigkeiten für den Einzelnen subjektiv relevant werden, weil Zugehörige an territorialen oder medialen Orten zu bestimmten Zeiten „agieren und interagieren“ kann daraus *Zusammengehörigkeit* werden. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sich eine „als exklusiv und gemeinsam verstandene Perspektive“ zu einem Thema entwickelt, die als „Hintergrundfolie fraglos als richtig erachteten Denkens, Handelns

und Fühlens“ (Grenz & Eisewicht, 2012, S. 248) dient und sich von der Perspektive „anderer Gesellungsgebilde unterscheidet“ (Grenz & Eisewicht, 2012, S. 247). Die subjektorientierte Jugendforschung spricht in diesem Zusammenhang auch von Szenen, Cliques und Milieus (Scherr, 1997).

Da in der heutigen Gesellschaft Akteur_innen sowohl post-traditionale (z.B. Jugendszenen) als auch traditionelle Formen (z.B. Familien) der Sozialbindung eingehen, haben Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen dazu geführt, dass Zugehörigkeiten nicht mehr als fraglos gegeben hingenommen werden können. Vielmehr müssen diese von Akteur_innen in einem permanenten „Zugehörigkeitsmanagement“ (Grenz & Eisewicht, 2012, S. 240) ständig (wieder-)hergestellt werden. Dieses Zugehörigkeitsmanagement lässt sich mit dem Analysekonzept der *Study of Boundary* (Lamont & Molnár, 2002) untersuchen, in welchem unterschiedliche Formen von Zugehörigkeiten und Zusammengehörigkeiten, deren Überlagerungen und Außerkraftsetzungen, sowie Mehrfachzugehörigkeiten berücksichtigt werden (Hirschauer, 2016). Bisher wurden im Rahmen der *Study of Boundary* Grenzziehungsprozesse im Zusammenhang mit sozialen Schichten, Ethnizität, Geschlecht, bezogen auf das Berufsleben, in Communities oder auch in räumlicher Hinsicht untersucht (z.B. Lamont & Molnár, 2002). Dabei liegt der Fokus stärker, als es bei Ansätzen der sozialen Ungleichheit der Fall ist, auf dem aktiven Moment (Handlungen), in welchem immer auch das Potential für Veränderung steckt.

Die *Study of Boundary* untersucht symbolische Ressourcen wie begriffliche Unterscheidungen, interpretative Strategien oder kulturelle Traditionen, welche bei der Herstellung und Aufrechterhaltung von institutionalisierten Differenzen eine Rolle spielen (vgl. Lamont & Molnár, 2002, S. 167). Symbolische Grenzziehungen trennen Menschen in Gruppen, rufen Gefühle von Gemeinsamkeit und Gruppenzugehörigkeit hervor und fungieren als Medium der Statusaneignung, aber auch der Monopolisierung von Ressourcen. Entsprechende Forschungen machen die dynamische Dimension von sozialen Beziehungen sichtbar. Symbolische Grenzen sind nicht ident mit sozialen Grenzen, welche im Gegensatz zu diesen objektivierte Formen sozialer Differenzen sind, die sich in ungleichem Zugang und ungleicher Verteilung von materiellen und immateriellen Ressourcen sowie sozialen Chancen manifestieren (Lamont & Molnár, 2002).

Die Study of Boundary erlaubt es, symbolische Grenzziehungen als Prozesse mit unsicherem Ausgang zu verstehen, d.h. symbolische Grenzen sind zwar Voraussetzung für das Entstehen sozialer Grenzen, müssen aber nicht zwangsläufig zu solchen führen. Insofern lässt der Fokus auf die „Praktiken des Unterscheidens“ (Falkenberg & Kalthoff, 2008, S. 811) im Feld eine empirische Wendung von Fragestellungen zu, in der das „Entdeckungspotential“ der Soziologie genützt wird, um den „soziologischen Kategorien und Theorien nicht das Deutungsmonopol über eine soziale Wirklichkeit zu überlassen, deren Besonderheit, Logik oder Dynamik es überhaupt erst zu entdecken gilt“ (Falkenberg & Kalthoff, 2008, S. 811). In diesem Sinne wird mit dem Analysekonzept berücksichtigt, dass kulturelle Unterschiede, die von außen beobachtet werden und von Sozialwissenschaftler_innen oft als ‚objektiv‘ verstanden werden, nicht mit den Merkmalen übereinstimmen müssen, die für Akteur_innen innerhalb einer Gruppe wesentlich sind (vgl. Barth, 1998; Wimmer, 2008).

2. 3 Jugend als Phase im Lebensverlauf

Die Studie „Wege in die Zukunft“ nimmt eine Lebensverlaufsperspektive und damit eine längsschnittliche Sichtweise in den Fokus. Durch demographische Veränderungen (steigende Lebenserwartung, sinkender Anteil junger Menschen, Migrationsbewegungen) hat sich die Ausdifferenzierung des Lebensverlaufs in einzelne Phasen und Abschnitte fortgesetzt. Die sozial konstruierte und von der sozialen Position abhängige Lebensphase Jugend wurde historisch erst spät definiert (Mitterauer, 1992) und hat sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts rasch ausgedehnt, während Kindheit und Erwachsenenalter zeitlich reduziert wurden und die Etablierung neuer Lebensphasen wie dem jungen Erwachsenenalter oder dem Hohen Alter zu einer weiteren Ausdifferenzierung beitrugen. Jugend wurde damit von einer kurzen Übergangsphase oder Durchgangspassage im Lebensverlauf zu einer Lebensphase, die – nach Länge und biographischer Bedeutung – eine Schlüsselstellung im gesamten Lebensverlauf einnimmt (Hurrelmann & Quenzel, 2016).

Durch die zunehmende Ausdifferenzierung des Lebensverlaufs veränderte sich nicht nur der Stellenwert einzelner Phasen, sondern auch die Art und Bedeutung der Übergänge zwischen diesen Lebensphasen, d.h. der Transitionen oder Passagen im Sinne von sozialen Zustandswechselln im Lebensverlauf.

Traditionell wurde der Lebensverlauf konzipiert als linear fortlaufende, institutionalisierte Abfolge bestimmter Lebensphasen und – jeweils zwischen den Phasen gelagerten – Übergängen, welche mittels tradierter Übergangsriten (van Gennep, 1986) den Übergang zwischen zwei Phasen strukturierten und die damit verbundenen Unsicherheiten reduzierten. Diese traditionelle Vorstellung von Übergängen vergleichen Walther und Stauber (2007, S. 23) mit einer Schleuse, mit deren Hilfe Schiffe zur Überbrückung von Höhenunterschieden in einem Flusslauf in eine Wasserkammer gelotst werden. Durch Zuführung von Wasser (im Sinne von Ressourcen wie Bildung, Arbeitsplatz, Ausbildungsplatz etc.) werden sie auf ein höheres Niveau befördert. Zum Bild der Schleuse gehört die Rolle des Schleusenwärters, das sind Personen oder Institutionen, welche die Individuen bestimmten Übergängen zuweisen (z.B. primäre Sozialisationsinstanzen, Professionist_innen in Bildungsinstitutionen, sozialstaatliche Maßnahmen). Diese haben ein diagnostisches Instrumentarium entwickelt, um Anspruchs- und Zugangsberechtigungen feststellen zu können (z.B. Aufsteigen in die nächsthöhere Schulklasse, Erhalt eines Lehrplatzes, Zugang zum Arbeitsmarkt). Analog zur Schleuse nach oben gibt es aber auch Übergänge nach unten, z.B. wenn Jugendliche aufgrund individueller Defizite oder aus strukturellen Gründen für nicht „ausbildungsreif“ befunden werden oder keine ihrer Ausbildung und ihrem Entwicklungsstand entsprechenden gesellschaftlichen Positionen zur Verfügung stehen.

Heute haben im Zuge gesellschaftlicher Entstandardisierungs- und Individualisierungsprozesse die Dauer und die Anzahl von Übergängen, die mit ihnen verbundenen Unsicherheiten und Ungewissheiten ebenso zugenommen wie die erforderliche aktive Mitwirkung der Subjekte beim Übergang von einer Lebensphase in eine andere. Es gibt keine allgemeine zeitliche Abfolge, keinen linearen Weg, kein einheitliches Tempo – weder für Lebensverläufe noch für Übergänge (Holstein & Gubrium, 2000). Olk (1985) spricht daher von einer „Entstrukturierung der Jugendphase“, und Walther und Stauber (2007, S. 38) ergänzen ihr Bild des Übergangs als Schleuse folgendermaßen: „Aus dem ruhig fließenden Fluss des Normallebenslaufs, dessen Gefälle durch Schleusen überbrückt wurde, ist ein unruhiges Gewässer voller Stromschnellen und Untiefen geworden; aus den Passagieren auf dem Linienboot in der Schleuse mehr oder weniger geübte WildwasserfahrerInnen mit unterschiedlich tauglichem Material“. Beginn und Ende von

Übergängen sind mitunter ebenso wenig bestimmbar wie eine allgemeine Feststellung, was zu ihrer erfolgreichen Bewältigung notwendig ist und wie diese überhaupt definiert werden kann. Heinz fasst diese Veränderungsprozesse folgendermaßen zusammen:

„Übergänge im Lebensverlauf haben an institutionell verbürgter Kontinuität und Ressourcenausstattung sowie an zeitlicher Konturierung verloren. (...) Dies setzt die gesellschaftlichen Akteure, Institutionen und Individuen gleichermaßen unter einen stärkeren Handlungs- und Legitimationsdruck (...), der sie (...) zu reflexiver Regulierung und Steuerung einerseits und zu selbstorganisierten und selbstverantworteten Lebensverläufen andererseits veranlasst“ (2000, S. 5).

Es gibt nicht mehr einen einzigen Übergang vom Jugendlichen- zum Erwachsenenalter, sondern mehrere prozesshafte kleinere Übergänge, die mitunter parallel stattfinden. Die Jugendphase ist daher zunehmend geprägt von nicht synchronisierten, fragmentierten, teilweise ambivalenten Teil-Übergängen und damit verbundenen Teil-Selbständigkeiten: Jugendliche haben unterschiedliche Positionen mit unterschiedlichem Status inne und müssen die Spannungen aushalten, die sich daraus ergeben. Typisch ist beispielsweise, dass Jugendliche im Bereich der Konsumbeteiligung und der politischen Partizipation schon sehr früh eigenverantwortlich handeln, im Bereich der Familienrollen und der Erwerbstätigkeit aber erst sehr spät (Hurrelmann & Quenzel, 2016). Hinzu kommt, dass Übergänge zunehmend reversibel sind: Ein einmal erreichter Status ist nicht zwingend von Dauer, was unter dem Begriff „Yoyo-Übergänge“ diskutiert wird (Pohl, Stauber, & Walther, 2011; Stauber, Pohl, & Walther, 2007; Walther & Stauber, 2000).

Diese Entstandardisierung von Übergängen im Jugendlichenalter führt zu komplexen und mitunter paradoxen Anforderungen und Herausforderungen für Jugendliche. Jugendliche erleben das *Planungsparadox*, ein immer weniger planbares Leben individuell planen und gleichzeitig flexibel bleiben zu müssen. Dieses ist verknüpft mit einem *Machbarkeitsparadox* bzw. Machbarkeitsmythos, nach dem es möglich sei, die Regie über die eigene Biographie zu erhalten, wenn man sich nur ausreichend bemüht und sich mit ausreichenden Kompetenzen und Ressourcen ausstattet. Eine zentrale Herausforderung ist es, mehrere Anforderungen in den verschiedenen Teil-Übergangsbereichen, welche unterschiedlichen Logiken folgen und einander mitunter sogar widersprechen, gleichzeitig zu bewältigen. Dazu entwickeln Jugendliche unter-

schiedliche Handlungsstrategien, die Walther (2000) folgendermaßen zusammenfasst: Wählen, Optionen offen halten, Vereinbaren sowie Selbstinszenierung. Zu berücksichtigen ist, dass Jugendliche in ihren Übergangsbio graphien zentrale Leistungen erbringen, komplexe Anforderungen bewältigen und ihren Alltag entsprechend gestalten – obwohl sie immer weniger auf tradierte Orientierungshilfen und Lebensverlaufsmuster zurückgreifen können.

Die Orientierung findet mitunter an individuell bedeutsamen Momenten und Wendepunkten im Leben statt. Solche sog. *Turning Points* sind ein Schlüsselkonzept der Lebensverlaufsforschung. Sie können Transitionsprozesse strukturieren oder unterbrechen, sie konstituieren subjektive Bewertungen von Kontinuitäten und Diskontinuitäten während des Lebensverlaufs und sind verbunden mit „*a substantial change in the direction of one’s life*“ (Elder, Kirkpatrick Johnson, & Crosnoe, 2006, S. 8). Das Konzept der Turning Points wurde auch in Zusammenhang mit Jugendlichen verwendet, beispielsweise im Rahmen der Längsschnittstudie „*Inventing Adulthoods*“ (Henderson, Holland, McGrellis, Sharpe, & Thomson, 2007; Thomson & Holland, 2015), welche in Anlehnung an Giddens’ Konzept der *Fateful Moments* (1991) *Critical Moments* eruiert, welche die Identitätskonstruktionen und Selbstkonzepte Jugendlicher mitkonstituieren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Critical Moments unterprivilegierter Jugendlicher häufiger mit Krankheiten (meist von Elternteilen oder Familienangehörigen) zu tun haben, während Mittelklasse-Jugendliche eher von Critical Moments berichten, die Agency und Freiheit im Fokus haben (z.B. Mobilitätsgewinne durch das Bestehen der Führerscheinprüfung). In diesem Zusammenhang ist es zentral, nicht nur die Critical Moments zu analysieren, sondern auch die Veränderung von Strategien und Ressourcen im Zeitverlauf.

3. Fragestellungen

Vor diesem Hintergrund verfolgt das Projekt einen thematisch offenen Zugang, um möglichst alle in der frühen Lebensphase relevanten Aspekte erfassen zu können. Es werden keine Vorabentscheidungen über wichtige Bereiche gefällt, um den offenen Zugang zu gewährleisten. Folgende vier Interessensschwerpunkte und daran anschließende Fragestellungen dienen der Orientierung, um empiriebasierte Schlussfolgerungen über zentrale Entwicklungen sowie Verwerfungen der Gegenwartsgesellschaft ziehen zu können.

Explizit einbezogen bleibt die Möglichkeit, dass sich im Zuge des Forschungsverlaufs aufgrund empirischer Evidenzen neue Fragestellungen entwickelt können.

I. Reproduktion von Ungleichheit: Im Vordergrund steht die Frage, wie die Position im sozialen Raum und im Einzelnen die Ausstattung mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital und abhängig von Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit die wahrgenommenen Möglichkeiten, die eigenen Erwartungen und Ansprüche sowie jene der Eltern prägen und wie sich dies im Zeitverlauf verändert. Wie entstehen Lebensentwürfe vor dem Hintergrund von Herkunftsmilieus? Welche Bildungswege und Wege zum Beruf schlagen Jugendliche ein und worauf ist dies zurückzuführen? Welche Optionen stehen ihnen subjektiv offen, wie und warum verändern sich diese im Zeitverlauf? Bietet die soziale Position ihrer Eltern eine Orientierung, streben sie einen sozialen Aufstieg an und was wird überhaupt als Aufstieg wahrgenommen? Welche Formen kulturellen Kapitals lassen sich in Schulerfolg ummünzen und über welche anderen Formen, die keine institutionalisierte Anerkennung erfahren, verfügen junge Menschen? Welche Gründe sind dafür ausschlaggebend? In der Untersuchung soll auch die Überschneidung von sozialem Raum und physischem Raum (Stadt) Beachtung finden sowie die Frage, ob und wie sich die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt (Tertiarisierung, Prekarisierung, Dualisierung) in den Wahrnehmungen der Jugendlichen niederschlagen.

II. Institutionelle Arrangements und Verarbeitung: Das Bildungssystem, die Wege der beruflichen Bildung, die institutionalisierten Übergänge lassen aufgrund ihres normalisierenden und normativen Charakters Unangepasstheit und Abweichung zu einem Scheitern werden. In solchen Fällen greifen zusätzliche Einrichtungen unterstützend ein, um Bildungs- und Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Von besonderem Interesse ist hier, wie institutionelle Arrangements und deren Verarbeitung Unsicherheit und Verletzbarkeit hervorrufen, moderieren oder mildern. Wie beurteilen und verarbeiten die jungen Menschen ihre Schulkarriere? In welcher Weise beeinflussen die Erfahrungen in der Schule und mit Übergängen, die sie gemacht haben, ihren weiteren Lebensverlauf? Wie erweitern oder beschränken die Organisationen des Bildungssystems und Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik die Handlungsfähigkeit Jugendlicher im Zeitverlauf? Wie reagieren diese auf die Rahmenbedingungen und die Unterstützungsangebote? Wie greift insbesondere die neue Ausbildungsverpflichtung in die Entscheidungsprozesse ein?

III. Autonomie und Aneignung: Im Mittelpunkt steht die Frage nach den Spielräumen für eigenständige Lebensentwürfe und für aktives (biografisches) Handeln sowie Entscheidungen im Zeitverlauf. Inwiefern sind junge Menschen mit dilemmatischen Situationen konfrontiert, die ihnen aktive Entscheidungen und Bewältigungsstrategien abverlangen? Kommen dabei subjektive Lebensorientierungen zum Tragen oder werden Entscheidungen anderer oder vorgegebene Wege akzeptiert? Können Alternativen umgesetzt werden und welche Bedingungen müssen dafür gegeben sein? Bleiben Alternativen im Bereich des Udenkbaren oder werden sie mangels Ressourcen verworfen? Was sind schicksalshafte Momente und wie gehen Jugendliche abhängig von ihrem Habitus und den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen mit ihnen um? In dieser Dimension behandelt das Projekt auch, in welcher Form sich Jugendliche institutionelle und jugendkulturelle Angebote oder auch Gegenkulturen im Prozess ihrer Identitätsbildung aneignen.

IV. Zugehörigkeit und Anerkennung: In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Zugehörigkeiten für die Jugendlichen relevant sind und relevant geworden sind. Welche Rolle spielen die Familie, die Peers, diverse Subkulturen, die Ethnie und die Herkunft der Eltern, Religionsgemeinschaften, die sozialen Milieus und die physischen Orte in der Stadt? Was ist dabei das Verbindende und das Trennende und wie ändert sich das über die Zeit? Wie werden Zugehörigkeiten aktiv gestaltet und wie werden symbolische Grenzen gezogen? Zudem steht im Fokus, in welcher Form und in welchen Zusammenhängen die Jugendlichen soziale Wertschätzung oder aber Missachtung erfahren. Wie reagieren sie insbesondere auf die mit Ethnie, Klasse, Geschlecht und Sexualität verbundenen Anerkennungschancen und -probleme?

Diese Fragestellungen werden in den nächsten fünf Jahren mithilfe einer qualitativen und einer quantitativen Panelerhebung beantwortet. Das Forschungsdesign und die Methoden beschreibt der zweite Teil dieses Diskussionspapiers.

4. Literatur

- Audehm, K. (2004). Konfirmation: Familienfest zwischen Glaube, Wissen und Können. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, B. Jörissen, M. Göhlich, ... J. Zirfas, *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien* (S. 211–240). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bacher, J. (2009). Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon, & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006: Lesekompetenz am Ende der Volksschule - Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam. Abgerufen von <https://www.bifie.at/buch/875/6>
- Barth, F. (1998). Introduction. In F. Barth, *Ethnic Groups and Boundaries: the Social Organization of Culture Difference* (S. 1–38). Long Grove: Waveland Press.
- Bell, D., & Blanchflower, D. (2011). *Youth unemployment in Europe and the United States* (IZA Discussion Papers No. 5673) (S. 1–26). Bonn: IZA.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. London: SAGE Publications.
- Bourdieu, P. (2010). Der Lauf der Dinge. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt* (S. 69–86). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2012). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. (2016). *Fragen und Antworten zur Ausbildung bis 18*. Abgerufen von <http://patka-knowhow.at/wp-content/uploads/09-Fragen-Antworten-Katalog-zum-Ausbildungspflichtgesetz.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2016). *Zahlenspiegel 2015. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2015.pdf?61edtu
- Castel, R. (2000). *Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit*. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Castel, R., & Dörre, K. (Hrsg.). (2009). *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Campus.
- Elder, G. H., Kirkpatrick Johnson, M., & Crosnoe, R. (2006). The Emergence and Development of Life Course Theory. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Hrsg.), *Handbook of the Life Course* (S. 3–19). New York: Springer.
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Erkurt, M. (2016, Dezember). Generation Haram. *das biber*, S. 14–20.
- Eurofound. (2013). *Quality of life in Europe: Subjective well-being*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falkenberg, M., & Kalthoff, H. (2008). Das Feld der Bildung. Schulische Institutionen, Schulbevölkerung und gesellschaftliche Integration. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie: für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (Bd. 2, S. 797–816). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flecker, J., Jesser, A., Mataloni, B., Pohn-Lauggas, M., Reinprecht, C., Schlechter, M., ... Zartler, U. (2017). *Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt. Teil 2: Methodische Ausgangspunkte für eine Untersuchung in Wien*. Wien: Universität Wien, Institut für Soziologie.
- Flecker, J., Schönauer, A., & Riesenecker-Caba, T. (2016). Digitalisierung der Arbeit: Welche Revolution? *WISO*, 4/2016, 18–34.

- Flecker, J., Schultheis, F., & Vogel, B. (Hrsg.). (2014). *Im Dienste öffentlicher Güter. Metamorphosen der Arbeit aus Sicht der Beschäftigten*. Berlin: edition sigma.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Göhlich, M., & Wagner-Willi, M. (2001). Rituelle Übergänge im Schulalltag. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, ... J. Zirfas, *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften* (S. 119–204). Opladen: Leske + Budrich.
- Grenz, T., & Eisewicht, P. (2012). Taking the Leap of Faith. In P. Eisewicht, T. Grenz, & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Techniken der Zugehörigkeit* (S. 239–259). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Heinz, W. R. (2000). *Übergänge: Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs*. Weinheim, München: Juventa.
- Heitmeyer, W. (1997). Gibt es eine Radikalisierung des Integrationsproblems? In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft* (Bd. 2, S. 23–65). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Henderson, S., Holland, J., McGrellis, S., Sharpe, S., & Thomson, R. (2007). *Inventing Adulthood. A Biographical Approach to Youth Transitions*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Hilbig, N., & Titze, I. (1981). *Kritzeleien auf der Schulbank*. Hildesheim: Turnier Verlag.
- Hirschauer, S. (2016). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191.
- Hitzler, R., Honer, A., & Pfadenhauer, M. (2008). Zur Einleitung: „Ärgerliche“ Gesellungsgebilde? In R. Hitzler, A. Honer, & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Posttraditionale Gemeinschaften* (S. 9–31). Wiesbaden: VS.
- Hitzler, R., & Pfadenhauer, M. (1998). Eine posttraditionale Gemeinschaft. Integration und Distinktion in der Techno-Szene. In F. Hillebrandt, G. Kneer, & K. Kraemer (Hrsg.), *Verlust der Sicherheit?* (S. 83–102). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2000). *Constructing the life course* (2. Aufl.). New York: General Hall.
- Honer, A., Meuser, M., & Pfadenhauer, M. (Hrsg.). (2010). *Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hürtgen, S., & Voswinkel, S. (2012). Subjektivierung der Biographie. Lebensorientierungen und Anspruchshaltungen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 37(4), 347–365.
- Huws, U. (2014). *Labour in the global digital economy*. New York: Monthly Review Press.
- Kronauer, M. (2010a). *Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kronauer, M. (2010b). Inklusion - Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 24–58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
- Lazarsfeld, P. (1931). *Jugend und Beruf - Kritik und Material*. Jena: Gustav Fischer Verlag.

- Mitterauer, M. (1992). *Sozialgeschichte der Jugend* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- NMS Steuerungsgruppe im Stadtschulrat für Wien. (2015). *Die Neue Mittelschule in Wien. Broschüre*. Abgerufen von <http://www.nms.ssr-wien.at/phocadownload/NMS-Brosch%C3%BCre%202016.pdf>
- Olk, T. (1985). Jugend und gesellschaftliche Differenzierung. Zur Entstrukturierung der Jugendphase. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 19*, 290–301.
- Pohl, A., Stauber, B., & Walther, A. (Hrsg.). (2011). *Jugend als Akteurin sozialen Wandels: Veränderte Übergangsvorgänge, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien*. Weinheim: Juventa.
- Reinprecht, C. (2008). Prekarisierung und die Re-Feudalisierung sozialer Ungleichheit. *Kurswechsel, 1*(2008), 16–23.
- Reinprecht, C., & Spannring, R. (2002). Integration and marginalisation - Young people in the Austrian labour market. *Young, 10*(1), 5–23.
- Rosenberger, S., Sauer, B., Ataç, I., & Lageder, M. (2009). *Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration?* Wien: Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien.
- Scheffer, T., & Meyer, C. (2011). Tagungsbericht: „Soziologische vs. ethnologische Ethnographie - Zur Belastbarkeit und Perspektive einer Unterscheidung“. *Forum Qualitative Sozialforschung, 12*(1), 1–24.
- Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schörpf, P., Flecker, J., Schönauer, A., & Eichmann, H. (2017). Triangular love–hate: management and control in creative crowdworking. *New Technology, Work and Employment, 32*(1), 43–58.
- Skrobanek, J. (2009). Migrationsspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf. Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut e.V. - Wissenschaftliche Texte 1/2009. München/Halle
- Statistik Austria. (2015). *Registerbasierte Statistiken 2015 - Bildung, SB 10.21*. Wien: Statistik Austria. Abgerufen von https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=705
- Statistik Austria. (2016). *Bildung in Zahlen 2014/15 - Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria. Abgerufen von http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=722
- Stauber, B., Pohl, A., & Walther, A. (Hrsg.). (2007). *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim, München: Juventa.
- Tervooren, A. (2001). Pausenspiele als performative Kinderkultur. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, ... J. Zirfas, *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften* (S. 205–248). Opladen: Leske + Budrich.
- Thomson, R., & Holland, J. (2015). Critical Moments? The Importance of Timing in Young People's Narratives of Transition. In J. Wyn & H. Cahill (Hrsg.), *Handbook of Children and Youth Studies* (S. 723–734). Singapore, Heidelberg, New York, Dordrecht: Springer.

- van Gennep, A. (1986). *Übergangsriten (Les rites de passage, 1908)*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walther, A. (2000). *Spielräume im Übergang in die Arbeit: junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Walther, A. (2009). „It Was Not My Choice, You Know?“ Young People’s Subjective Views and Decision-Making Processes in Biographical Decisions. In I. Schoon & R. Silbereisen (Hrsg.), *Transitions from School to Work: Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity* (S. 121–144). New York: Cambridge University Press.
- Walther, A., & Stauber, B. (Hrsg.). (2000). *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* Opladen: Leske + Budrich.
- Walther, A., & Stauber, B. (2007). Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In B. Stauber, A. Pohl, & A. Walther (Hrsg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener* (S. 19–40). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Weiss, H. (2013). Geschlechtsspezifische Aspekte der Integration von MigrantInnen in Bildung und beruflicher Positionierung. *WISO*, 2/2013, 145–159.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wimmer, A. (2008). Ethnische Grenzziehungen in der Immigrationsgesellschaft. Jenseits des Herder’schen Commonsense. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration. KZfSS. Sonderheft 48* (S. 57–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Jörissen, B., Göhlich, M., ... Zirfas, J. (2004). *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, J. (2008). Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 531–554). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zirfas, J., & Wulf, C. (2001). Integration im Ritual. Performative Prozesse und kulturelle Differenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(2), 191–208.
- Zöllner, W. W. (1977). Bankkritzeleien. Befunde, Anmerkungen, Anregungen. *Die Deutsche Schule*, 3(77), 168–175.