Bewältigungsstrategien Jugendlicher mit Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung

Erleben von Selbstwirksamkeit

RENÉE MÄRZ

Bewältigungsstrategien Jugendlicher mit Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung

Erleben von Selbstwirksamkeit

Renée März

socialnet **Verlag**

socialnet **Verlag**

socialnet GmbH
Weidengarten 25
53129 Bonn

https://www.socialnet.de/verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

© 2025 Renée März

Lektorat: Dr. phil. Maria Milbert, socialnet GmbH
Druck: Libri Plureos GmbH, Friedensallee 273, 22763 Hamburg

ISBN 978-3-936978-10-0
https://doi.org/10.60049/3aeim45w

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie (Dr. phil.), eingereicht am hochschulübergreifenden Promotionszentrum Soziale Arbeit der Hochschule RheinMain, der Hochschule Fulda, der Frankfurt University of Applied Sciences und der Hochschule Darmstadt von Renée Gabriele März (M.A. Soziale Arbeit), geb. am 26.05.1995 in Darmstadt

Titel der eingereichten Dissertation: „Bildungsbiografische Bewältigungsstrategien Jugendlicher mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung zum Erleben von Selbstwirksamkeit“

Betreuerin: Prof. Dr. phil. habil. Yvonne Haffner, Hochschule Darmstadt
Erstgutachterin: Prof. Dr. phil. Tanja Grendel, Hochschule RheinMain
Zweitgutachter: Prof. Dr. phil. habil. Michael May, Hochschule RheinMain

Einreichung am 24.09.2024
Disputation am: 05.02.2025

Inhalt

Danksagung **9**

1 Einleitung **11**

I. FORSCHUNGSGEGENSTAND

2 Ausgangssituation und Perspektiven **18**
2.1. Bildungsbiografie, Übergang und Strategien – individuelle und strukturelle Perspektiven 19
2.2. Präpandemische Bildungsungleichheit von Jugendlichen im Übergangssystem 23
2.3. Auswirkungen der Pandemie auf Bildungsungleichheit 41
2.4. Zusammenführung – pandemiebedingte Verstärkung bestehender Bildungsungleichheit 70
2.5. Zielsetzung der Untersuchung – verstehender Zugang zur Bewältigung der Bildungsungleichheit auf alltäglicher Ebene 79
2.6. Ableitung und Fokussierung der Forschungsfragestellung 81

3 Feldzugang – BÜA und BvB **88**
3.1. Auswahl der Bildungsformen des beruflichen Übergangs 88
3.2. Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung – BÜA 91
3.3. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme – BvB 97
3.4. Überschneidungen und Unterschiede zwischen BÜA und BvB 107

4 Theoretische Einbettung des Forschungsinteresses 113
4.1. Kapitalsorten bezogen auf Bildungsungleichheit (nach Bourdieu) 113
4.2. Lebensweltorientierung (nach Thiersch und Grunwald) 122
4.3. Lebensbewältigung (nach Böhnisch) 134
4.4. Zusammenführung – Bildungsungleichheit aus Perspektive der Lebensbewältigung 145
4.5. Kritische Annäherung – normative Wertung in theoretischer Rahmung sowie im Schul- und Übergangssystem 148

5 Stand der Forschung – Bewältigungsstrategien im Übergang in Ausbildung 157
5.1. Vorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit sowie Bewältigungsstrategien von Hauptschüler*innen 157
5.2. Bewältigungsstrategien beruflicher Orientierung nach einem Ausbildungsabbruch 161
5.3. Bewältigungsstrategien Jugendlicher im Berufsvorbereitungsjahr 164
5.4. Verlaufsmuster der Bildungs- und Berufsorientierung Jugendlicher 167
5.5. Selbstwirksamkeit und beruflicher Übergang 171
5.6. Bilanzierung und Forschungslücke 179

II. Methodologie und Methodik

6 Theoretische Grundannahmen zur Methodologie und Methodik 183
6.1. Biografie als theoretischer Bezugsrahmen 184
6.2. Bewältigungsstrategien als strukturelle Prozesse der Bildungsbiografie 185
6.3. Verortung im interpretativen Paradigma 187
6.4. Umgang mit retroperspektiven Daten 190
6.5. Orientierung der Typologie am Idealtypus (nach Weber) 194

7 Methodisches und methodologisches Vorgehen 196
7.1. Zugang zum Forschungsfeld 196
7.2. Vorwissen und Standortgebundenheit der Forschenden 206
7.3. Datenerhebung und Erhebungsmethodik 213
7.4. Rekonstruktion des Forschungs- und Analyseprozesses – Grounded Theory 233
7.5. Reflexion des Analyseprozesses 285

III. Empirische Analyse

8 Theorie und Typologie bildungsbiografischer Bewältigungsstrategien 298
8.1. Vorstellung der Interviewpartner*innen 299
8.2. Reichweite der Ergebnisse – Theorie und Typologie 303
8.3. Definition aus den Daten – Lebenswegchancen, ursächliches Spannungsverhältnis und Bewältigungsstrategien 305
8.4. Analytische Narration – Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit 310
8.5. Theorie – Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit 313
8.6. Typologie – Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit 396
8.7. Zusammenführende Schlussfolgerungen 476
8.8. Weiterführende Gedanken zur Typologie 480

9 Fazit 497
9.1. Implikationen für die Soziale Arbeit im Übergangssystem 497
9.2. Limitationen der Ergebnisse 539
9.3. Desiderate der Forschung 545

Literaturverzeichnis **548**

Tabellenverzeichnis **591**

Abbildungsverzeichnis **592**

Über die Autorin **593**

Abkürzungsverzeichnis **594**

Anhang 1: Legende Interviewtranskription **596**

Anhang 2: Übersicht Beschulung während der COVID-19-Pandemie **599**

Anhang 3: Interviewleitfaden erste Version (Interviews 1-6) **605**

Anhang 4: Interviewleitfaden zweite Version (Interviews 7-15) **612**

Anhang 5: Interviewleitfaden dritte Version (Interviews 15-20) **622**

Danksagung

Die vorliegende Dissertation habe ich im September 2024 am hochschulübergreifenden Promotionszentrum Soziale Arbeit der hessischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften eingereicht. Diese wäre ohne das Zutun vieler Menschen in meinem privaten und beruflichen Umfeld nicht möglich gewesen, sodass ich diesen danken möchte.

Zunächst möchte ich mich bei Prof. Dr. habil. Yvonne Haffner für die wunderbare Betreuung und Unterstützung auf meinem Weg während der Promotion bedanken. Entlang ihrer konstruktiven Art, kritischen Nachfragen und anregenden Diskussionen konnte ich mich und meine Arbeit über die Jahre der Promotion stets weiterentwickeln.

Auch Prof. Dr. habil. Michael May und Prof. Dr. Tanja Grendel als Gutachtende möchte ich für ihre wertvollen Anregungen und Denkanstöße bezüglich meiner Arbeit herzlich danken.

Dem Fachbereich Soziale Arbeit der Hochschule Darmstadt verdanke ich meine Stelle als Wissenschaftliche Mitarbeiterin und den damit verbundenen sehr guten Bedingungen zur Promotion. Besonders danken möchte ich den Promovierenden des Doktorand*innen-Kolloquiums der Hochschule Darmstadt, meiner überregionalen GTM-Auswertungsgruppe und den Kolleg*innen am Promotionszentrum Soziale Arbeit der HAW Hessen für den motivierenden, bestärkenden, anregenden und konstruktiven Austausch. Auch den Studierenden der Sozialen Arbeit meiner Lehrveranstaltungen gilt mein

Dank, welche sich immer wieder im gemeinsamen Austausch mit Ideen bezogen auf meine Zwischenergebnisse eingebracht haben

Auch möchte ich mich bei den mir nahestehenden Menschen für ihr Verständnis, offenes Ohr, Unterstützung aus nah und fern sowie das Co-Worken bedanken, womit sie mich emotional durch die Zeit meiner Promotion begleitet haben, insbesondere Jörn, Lars, Frank, Gabi, Kerstin, Lara, Paul und Vanessa.

Von ganzem Herzen gilt mein Dank Moritz, der durch seine immerwährende Unterstützung, sein Verständnis und die Entlastung im Alltag aber auch seine fachlichen Ideen zu meiner Arbeit beigetragen und mich in den drei Jahren besonders getragen hat.

Letztlich gilt mein besonderer Dank den Jugendlichen der BvB und BÜA für ihren Mut, ihr Vertrauen, ihre Offenheit und Bereitschaft ihre Erfahrungen, Gedanken und Perspektiven in den Interviews zum Ausdruck zu bringen. Sie prägen diese Arbeit ganz wesentlich.

Darmstadt, im März 2025 Renée Gabriele März

1 Einleitung

Das Übergangssystem Schule-Beruf eröffnet über den Erwerb schulischer Abschlüsse „weiterführende Bildungschancen“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 165). Dabei sind Übergänge jedoch „stets risikobehaftet und herausfordernd“ (Gravelmann 2022, S. 94). Beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in berufliche Schul- und Ausbildungsformen kumulieren Herausforderungen insbesondere mit Weichenstellungen der künftigen beruflichen Biografie. Der Übergang in Ausbildung stellt eine herausfordernde Lebensphase mit einer zentralen Rolle für die spätere gesellschaftliche Positionierung und Teilhabe dar (vgl. ebd., S. 94). Gerade Jugendliche, „die im formalen Bildungssystem weniger chancen- und erfolgreich sind, werden mit lebenslagenspezifischen Bewältigungsanforderungen konfrontiert“ (Ahmed et al. 2013, S. 7). Sie durchlaufen „prekäre[] Übergangskonstellationen, deren Ausgang offen und ungewiss ist“ (Böhnisch 2023a, S. 286) und die damit „verdichtete Zonen individualisierter Bewältigungsanforderungen“ (Reißig 2019, S. 16) darstellen. So konstatiert die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs der Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA) in Bezug auf das soziale und kulturelle Kapital der Jugendlichen und ihrer Elternhäuser „erhebliche biografische und bestehende Defizite“ (Lannert & Tanberg 2021, S. 11). Diese herausfordernde, gleichsam bedeutende Phase der Bildungsbiografie stellt – im Falle der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) – ein etabliertes und – bezogen auf die BÜA – ein wachsendes Handlungsfeld Sozialer Arbeit dar. In diesem unterstützt Soziale Arbeit Jugendliche „bei der Bewältigung von Problemen, welche in engem Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung und gesellschaftlichen Machtverhältnissen stehen“ (Munsch 2017, S. 160). Vor diesem Hintergrund werden

in der vorliegenden Arbeit die bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien Jugendlicher, die über einen Hauptschulabschluss verfügen und sich im Übergang in Ausbildung befinden, zum Erleben von Selbstwirksamkeit trotz derartiger Bildungsherausforderungen am Beispiel der BvB und der BÜA untersucht. Ziel ist es, aus den Ergebnissen Implikationen für die Soziale Arbeit in diesen Kontexten abzuleiten.

„In den letzten 15 Jahren hat die Schulsozialarbeit in allen Bundesländern und Schulformen enorm an Bedeutung gewonnen", konstatiert Enggruber (2017, S. 115). So steht seit Schuljahresbeginn 2018 die unterrichtsbegleitende Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte (UBUS) Schüler*innen aller Schulformen in Hessen zur Verfügung (vgl. Hessisches Kultusministerium 2018a; Hessisches Kultusministerium 2018b). Seit Schuljahresbeginn 2021 werden alle Klassen der BÜA zusätzlich mit einem Stellenanteil von 0,2 Sozialarbeiter*innen gestärkt (vgl. Lorz 2020a, S. 2). Die gestiegene Relevanz Sozialer Arbeit im Kontext Schule findet ebenfalls in dem im Juni 2021 in Kraft getretenen Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) Ausdruck, welches Schulsozialarbeit im neuen § 13a SBG VIII explizit als Aufgabe der Jugendsozialarbeit verankert (vgl. Gravelmann 2022, S. 90). Es zeichnet sich zudem eine zunehmende Relevanz der sozialarbeiterischen Unterstützung im Übergang von Schule in eine Berufsausbildung ab. Der Übergang Schule-Beruf bildete jedoch bereits zuvor ein Handlungsfeld Sozialer Arbeit. So unterstützen Sozialarbeitende Jugendliche bereits seit 2004 in der BvB bei ihrem Übergang in eine Ausbildung (vgl. Plicht 2010, S. 5). Demnach ist der berufliche Übergang ein etablierter Kontext Sozialer Arbeit und gewinnt nun auch im schulischen Kontext zunehmend an Relevanz.

Hinzukommt, dass die Zahl der Jugendlichen, welche die Bildungsgänge des Übergangssystems besuchen, wächst (vgl. Bundesministerium für

Bildung und Forschung 2023, S. 5; Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 5), insbesondere aufgrund des Rückgangs der Zahl von Ausbildungsstellen im dualen System. Hier werden es die Jugendlichen ohne Abitur und insbesondere diejenigen mit und ohne Hauptschulabschluss sein, die in das Übergangssystem einmünden (vgl. Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 5), d.h., „[f]ür das Übergangssystem ist vor dem Hintergrund der Entwicklungen im dualen System mit einem weiteren bzw. Wiederanstieg der Einmündungszahlen zu rechnen" (ebd.). Auch aus diesem Grund nimmt das Übergangssystem für die Soziale Arbeit an Relevanz zu.

Die Rolle der noch relativ neuen Sozialen Arbeit in den betreffenden Schulformen in Zusammenarbeit mit der Schule und in Abgrenzung zu deren schulischem Bildungsauftrag soll jeweils individuell ausgearbeitet (vgl. Gravelmann 2022, S. 90) werden. Zudem sind bisher „bundesweit theoretisch begründete Konzepte für Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen rar" (Enggruber 2017, S. 115). Daher benötigt Soziale Arbeit im Übergangssystem für die Bildungsherausforderungen der Jugendlichen eine Sensibilisierung. Daher sollen Unterstützungsmöglichkeiten anknüpfend an die in dieser Dissertationsstudie analysierten konstruktiven wie „selbstdestruktive[n]" (Böhnisch 2023b, S. 19) Bewältigungsstrategien herausgearbeitet werden, um die zunehmende Ressource Sozialer Arbeit im beruflichen Übergangssystem an den Bedarfen der Jugendlichen auszurichten, sodass die Profession aktiv an der Ausgestaltung ihrer Rolle und ihrer Aufgaben im Schul- und Übergangssystem teilhat.

Während der COVID-19-Pandemie zeigten sich Bildungsherausforderungen Jugendlicher im Hauptschulbereich sowie im beruflichen Übergang deutlicher als zuvor, denn sozioökonomisch schwächere Jugendliche traf die Pandemie besonders und verstärkte dabei ungleiche Bildungs- und

Berufschancen wie durch ein „Brennglas“ (El-Mafaalani 2020). Die Pandemie hat den „bestehenden Trend zur sozioökonomischen Polarisierung unterstützt“ (Butterwegge 2022, S. 102). Dabei wurden Herausforderungen der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Ungleichheit deutlicher sichtbar, da sie durch die COVID-19-Pandemie und die Maßnahmen zu deren Eindämmung sowie die dadurch veränderten Lebensrealitäten multipliziert wurden (vgl. ebd., S. 7). El-Mafaalani konstatiert weiter: „Während eines Shutdowns geht es nicht mehr nur um die feinen Unterschiede, wenn man das mit Bourdieu denkt, sondern zudem auch um wirklich massive [sic] ungleiche Familienverhältnisse, die nicht nur mit sozial und ökonomisch prekärer Lebenslage zu tun haben“ (El-Mafaalani 2020). „In langen Lernpausen“ (ebd.), begründet El-Mafaalani dies, „geht die Schere der Lernentwicklung auseinander. Kinder [und Jugendliche] sind nun auf ihre Familie und das Zuhause, sozusagen auf das Milieu, zurückgeworfen“ (ebd.). Bildungsherausforderungen werden verstärkt und erfordern Bewältigung. Diese Bewältigungsstrategien der Jugendlichen werden in dieser Arbeit daher durch die vergrößerte Ansicht des „Brennglas[es]“ (ebd.) der Pandemie untersucht.

Demnach befasst sich die vorliegende Forschungsarbeit mit dem Forschungsgegenstand der Bewältigungsstrategien Jugendlicher im Übergangssystem von Bildungsherausforderungen der durch die COVID-19-Pandemie verstärkten Bildungsungleichheit. Sie setzt nicht mit der Fragestellung auseinander, mit welchen bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss im beruflichen Übergang diese Herausforderungen bewältigen, um dabei Selbstwirksamkeit zu erleben.

Zur Untersuchung dieser Strategien wurde in Orientierung an den Verfahrensschritten des zirkulären Forschungsprozesses anhand des offenen, axialen und selektiven Kodierens sowie dem theoretischen Sampling der

Grounded-Theory-Methodologie (GTM) nach Strauss und Corbin (1996) vorgegangen. Hierzu wurden episodische Interviews (vgl. Flick 2021, S. 238-243) mit Jugendlichen der BÜA und BvB geführt. Der offene, explorative Zugang der Grounded Theory, insbesondere das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996), mit dessen Handlungs- und Interaktionsstrategien eingebettet in deren Kontext (vgl. ebd., S. 80-84), bietet für die Erforschung einer in den Daten begründeten bereichsbezogenen Theorie des Bewältigungshandelns mit der Einbettung der Bewältigung in seine Kontextbedingungen auf Makro- und Mesoebene große Potenziale. Das hierzu erforderliche Datenmaterial in Form von Narrationen und abstrahiertem semantischen Wissen sowie die durch die Episoden gleichzeitig vorhandene biografische Perspektive wurde über episodische Interviews erhoben (vgl. Flick 2021, S. 238f.).

Bewältigung wird dabei für diese Arbeit im Sinne der Theorie der Lebensbewältigung Böhnischs (2023a & 2023b) verstanden und auf Ebene des Alltags der Jugendlichen betrachtet, wobei dieser anhand der Lebensweltorientierung Thierschs und Grunwalds ([2014] 2015) theoretisiert wird. Zur theoretischen Einbettung von Bildungsungleichheit werden die Kapitalsorten Bourdieus (1983) herangezogen.

Der Fokus der Analyse hat sich im Forschungsprozess auf die bildungsbiografisch gewachsenen Bewältigungsstrategien Jugendlicher zum Erleben von Selbstwirksamkeit anhand der im Interview verankerten Relevanzstrukturen der Jugendlichen zugezogen. Die BÜA und BvB stellen dabei einen Feldzugang dar, welcher das Erreichen einer Bandbreite von Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung ermöglicht. Das Übergangssystem stellen damit nicht den Gegenstand der Untersuchung dar, sie bieten einen Zugang zur Erforschung der Bewältigungsstrategien der Jugendlichen. In beiden Bildungsformen sind Sozialarbeitende Bestandteil des

Settings, wenn auch in unterschiedlich expliziten oder impliziten Rollen und mit differierenden Tätigkeiten. Diese Unterschiede sind nicht Teil der Analyse, die sich dadurch vom Forschungsgegenstand der Bewältigungsstrategien der Jugendlichen zu weit entfernen würde. Auch ein Vergleich zwischen den Bildungseinrichtungen wird nicht angestrebt, sondern kann fruchtbarer Teil künftiger empirischer Auseinandersetzungen sein. Das Forschungsinteresse ist damit auf die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung eingegrenzt.

Der Aufbau vorliegender Arbeit gliedert sich in drei thematische Einheiten, deren erste den Forschungsgegenstand eingrenzt, inhaltlich ausführt und theoretisch einbettet (I.). Die Methodologie und Methodik der Untersuchung sowie die Darstellung und Reflexion der Vorgehensweise bilden die zweite thematische Einheit (II.), gefolgt von der empirischen Analyse der Theorie, Typologie sowie den Implikationen der Ergebnisse für die Praxis Sozialer Arbeit (III.).

Binnendifferenziert dargestellt, werden zunächst das Ziel und die Fragestellung aus der Ausgangssituation (prä)pandemischer Bildungsungleichheit hergeleitet, aus diesem Erkenntnissinteresse sich die inhaltliche Struktur des Forschungsberichts ergibt. Darauffolgend werden die Schulform der BÜA und der BvB als Feldzugang beschrieben, um deren Überschneidungen und Unterschiede hinsichtlich des Forschungsgegenstandes herauszuarbeiten. Dieser Forschungsgegenstand wird daraufhin theoretisch in die Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung sowie die Kapitalsorten Bourdieus eingebettet. Aus dem Stand der Forschung zu Bewältigungsstrategien Jugendlicher mit einem Hauptschulabschluss im beruflichen Übergang und zu Selbstwirksamkeit in dieser bildungsbiografischen Phase wird die Forschungslücke herausgedeutet (I.). Das sich daraus ergebende methodologische und

methodische Vorgehen wird begründet sowie der Forschungsprozess nachgezeichnet und reflektiert (II.). Im anschließenden Teil empirischer Analyse wird eine Theorie der Bewältigungsstrategien entwickelt und in Typen der Ausprägungen von Bewältigungshandeln differenziert. Dabei können Theorie und Typologie als Annäherung, Auswahl und Konstruktion von Wirklichkeit verstanden werden (vgl. May & Schäfer 2021, S. 15; Weber [1922] 1988, S. 190-192). Die Theorie validiert sich an ihrem Nutzen für die Praxis (vgl. May & Schäfer 2021, S. 8, 13; Weber [1922] 1988, S. 193; Kelle & Kluge 2010, S. 193), sodass im darauffolgenden Kapital die avisierten Implikationen der Ergebnisse für die Praxis Sozialer Arbeit ausgeführt werden. Die Reflexion der Limitationen und das kursorische Aufzeigen von Desideraten der Forschung schließen die Arbeit ab (III.).

I. Forschungsgegenstand

2 Ausgangssituation und Perspektiven

Der Forschungsgegenstand verortet sich stets zwischen individuellen und strukturellen Perspektiven, zwischen dem Bewältigungshandeln der Jugendlichen und dessen Kontextbedingungen von Chancen- und Bildungsungleichheit, welche sie zu bewältigen suchen. Zwischen diesen Perspektiven verorten sich die Bildungsbiografien, Übergänge und Strategien der Jugendlichen (2.1). Diese sind geprägt von bestehender (2.2) sowie durch die COVID-19-Pandemie verstärkter Chancen- und Bildungsungleichheit (2.3 & 2.4) und bilden so die Ausgangssituation der Bewältigungsstrategien der Jugendlichen. Beide werden im vorliegenden Kapitel entlang des Forschungsstands zu Bildungsherausforderungen der Beschulung und dem beruflichen Übergang erörtert. Aus dieser Ausgangssituation wird nachfolgend die Zielsetzung der Untersuchung (2.5) und damit die Forschungsleitfrage (2.6) ableitet. Diese wird in ihrer Fokussierung über den Verlauf des Forschungsprozesses hergeleitet und in Unterfragen aufgebrochen, um den jeweiligen Erkenntniszugang zu differenzieren.

2.1. Bildungsbiografie, Übergang und Strategien – individuelle und strukturelle Perspektiven

Bildungsbiografie zwischen Subjekt und Struktur

Dem Forschungsvorhaben wird ein Verständnis von Bildungsbiografien als „[i]ndividuelle Bildungspassagen" (Friebel 2019, S. 281) zugrunde gelegt. Diese bilden demnach „kumulative Aufschichtungsprozesse von Bildungsbeteiligung und -benachteiligung im Lebenslauf" (ebd.), welche ein Verhältnis mit dem soziokulturellen Raum eingehen (vgl. ebd.). Bildungsbiografien sind damit „in zwei verschiedenen Lesarten – also doppelt – real" (ebd., S. 279), wobei die erste Lesart sich auf das Subjekt als Träger*in der Bildungsprozesse bezieht, was das Subjekt an Bildung unternimmt (vgl. ebd.). Die zweite Lesart fokussiert die Logiken der Struktur, also „was durch Bildung mit den Subjekten gemacht wird" (ebd.). Daneben bestehen diese Logiken aus „Phasen, die ein Leben prägen und sich im Sinne einer Pfadabhängigkeit gegenseitig beeinflussen können" (ebd., S. 281).

Demnach werden Bildungsbiografien in einer Wechselwirkung zwischen einzelnen Individuen mit deren Logik sowie allgemeinen strukturellen Ablaufmustern und Logiken verstanden (vgl. ebd., S. 279). So ist die Teilnahme an Bildung grundsätzlich sowohl selbstbestimmte Entscheidung als auch unausweichliche Erfahrung (vgl. ebd.). Bildungsbiografien stehen insofern in einer „wechselseitigen Vermittlung von Gesellschaftsstruktur und Subjekt" (ebd., S. 280) und verweisen damit auf das Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft (vgl. ebd.). Dieses Verständnis ist anschlussfähig an die Ausrichtung der Theorie Lebensbewältigung Böhnischs (2023a & 2023b), anhand welcher Bewältigung für diese Arbeit definiert wird (4.3). Das

beschriebene Spannungsfeld zwischen Subjekt im Sinne individueller Bildungsbeteiligung auf der einen und Gesellschaftsstruktur, hier struktureller Bildungsungleichheit, auf der anderen Seite, wird anhand der Kapitalsorten Bourdieus (1983) theoretisiert (4.1). Damit wird der Arbeit ein Verständnis „subjektiv hergestellter und objektiv determinierter Bildungsbiografien" (Friebel 2019, S. 282) zugrunde gelegt.

Übergänge zwischen Subjekt und Struktur

Anschlussfähig an die wechselseitige Vermittlung von Subjekt und Struktur innerhalb der Bildungsbiografie (2.1) (vgl. Friebel 2019, S. 279f.), werden Übergänge in vorliegender Dissertationsstudie als „Produkt einer Interaktion zwischen Lebensverlaufsmustern, individuellen Biografien und sozialen Strukturen" (Kogler, Vogl & Astleithner 2023, S. 60) verstanden. Methodisch werden diese strukturelle und individuelle Ebene anhand der Bedingungsebenen der Bedingungsmatrix Strauss' und Corbins gefasst (7.4.4). Deren strukturelle Ebenen umfassen Bildungsungleichheit auf gesellschaftlich-nationaler, die Bedingungen der COVID-19-Pandemie auf internationaler sowie die institutionellen Strukturen des Schul- und Übergangssystems auf institutioneller Bedingungsebene (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 136). Mit diesen steht die Ebene des Alltags der Individuen, hier der Jugendlichen in BÜA und BvB, in wechselseitiger Vermittlung (vgl. ebd.; Friebel 2019, S. 280). Jeder Übergang bildet dabei „ein prinzipiell kritisches Lebenslaufereignis" (Friebel 2019, S. 282).

Individuelle und kollektive Praktiken von Strategien (nach Bourdieu)

Anschlussfähig an die der Arbeit zugrunde gelegte theoretische Rahmung von Bildungsungleichheit anhand der Kapitalsorten und des Habituskonzepts Bourdieus kann der Strategiebegriff hergeleitet werden, der ebenfalls an die individuellen und kollektiven Ebenen anschließt. So produziert der Habitus anhand früherer Erfahrungen individuelle und kollektive Praktiken von Strategien „in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsschemata" (Bourdieu 1987, S. 101). Demnach wohnt der Strategie eine Geschichte von vergangenen Erfahrungen über das Gegenwärtige in die Zukunft wirkend inne (vgl. ebd., S. 102, 114).

Folglich müssen Strategien nicht frei und bewusst, „with full understanding" (Bourdieu 2020a, S. 177) vollzogen werden, also einem berechnenden, planenden Abwägungsprozess folgen (vgl. ebd.). Stattdessen wirken auf praktischer Ebene des Alltags Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata des Habitus (vgl. ebd.). Strategien sind damit „Produkte von Dispositionen" (ebd., S. 178), geformt von den „immanenten Erfordernissen des Feldes" (ebd.), des „sozialen Raums" (ebd., S. 172) in Aushandlung um soziale Positionen und in Auseinandersetzung mit „Strukturen der Verteilung unterschiedlicher Kapitalsorten" (ebd.) wie sozialem, kulturellem, symbolischem und ökonomischem Kapital (4.1). Dabei stellt Bourdieu den dahingehenden „Gabentausch" (Bourdieu 1987, S. 203) als zentralen Mechanismus von Strategien heraus (vgl. ebd.). In einer solchen Auseinandersetzung um die eigene Positioniertheit im sozialen Raum vollziehen sich diese Strategien nicht intentional, als Ergebnis bewusster Zielsetzungen, sondern „spontan, ohne ausdrückliche Absicht oder Berechnung" (Bourdieu 2020a, S. 178). Der soziale Raum und damit die jeweilige Positioniertheit darin anhand der Kapitalausstattung stellt die Rahmung dar, in welcher einerseits die habituell

geprägten Strategien vollzogen werden und sich andererseits die Strategien habituell geprägt ausbilden (vgl. ebd., S. 199, 201). So definierte Strategien sind stets Ausdruck sozialer Positioniertheit und damit sozialer Ungleichheit. Mit den untersuchten bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien wird somit nicht nur Bewältigungshandeln auf Individualebene, sondern immer auch Bildungsungleichheit auf struktureller Ebene thematisiert. Ein „vorkonstruierter Gegensatz[ ]" zwischen Individuellem und Kollektivem" (ebd., S. 200) wird damit nichtig.

Kumolls (2014) Rezeption von Bourdieus Strategiebegriff folgend, werden Intentionalität und Selbstreflexion als handlungskonstruierende Aspekte eine geringe Rolle zugeschrieben, sie finden sich bei Bourdieu „[n]ur in Ausnahmefällen" (Kumoll 2014, S. 227; vgl. Bourdieu 1987, S. 195f.). Daher und in Anbetracht reflektierender und intentionaler Handlungsweisen im Datenmaterial wird die Definition von Strategien erweitert und schließt auch intentionale und bewusste Strategien, welche ebenfalls nach Bourdieu habituell geprägt und erworben sind, ein. Strategien werden damit verstanden als (teilweise) reflektiert, (teilweise) unbewusst in Auseinandersetzung mit der alltäglichen Lebenswelt der Jugendlichen herausgebildet und dabei geprägt von Habitus und der Positioniertheit im sozialen Raum. Eine aus den Daten gewonnene Definition des Aufbaus der hiesigen bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien findet sich als Teil der Ergebnisse in Kapitel 8.3.

Widersprüchlichkeit struktureller Perspektiven

Die in den vorangegangenen Begriffsbestimmungen tangierten gesellschaftlichen Strukturen und Klassifikationen „entstehen in der Gesellschaft, in der sozialen Praxis" (Krais 2014, S. 267). Dies hat zur Folge, dass sich diese gesellschaftlichen Strukturen, „keineswegs zu einem widerspruchsfreien

Ganzen zusammenfügen“ (ebd.). „Charakteristisch für die soziale Praxis“, führt Krais weiter aus, „sind daher Unschärfen, Ungenauigkeiten, Ambivalenzen, die den Umgang mit Widersprüchen in und zwischen den gebräuchlichen Klassifikationen ermöglichen“ (ebd., S. 267f.). Diese gesellschaftlichen Klassifikationen und Strukturen werden hinsichtlich der Kapitalsorten Bourdieus bezogen auf Bildungsungleichheit theoretisch gerahmt (4.1) und spiegeln sich ebenfalls in den Ebenen der Bedingungsmatrix der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 136) und damit in der hier gebildeten Theorie und Typologie (8.) wider.

2.2. Präpandemische Bildungsungleichheit von Jugendlichen im Übergangssystem

Bildungsungleichheit als Kontext- sowie ursächliche Bedingung der Bewältigungsstrategien der Jugendlichen steht in beschriebener wechselseitiger Vermittlung von Subjekt und gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Friebel 2019, S. 280). So gilt es eben diese Ausgangssituation präpandemisch bestehender Bildungsungleichheit sowie deren Verstärkung durch die Pandemie herauszuarbeiten. Dabei sollen entstehende Bildungsherausforderungen auf Ebene des Alltags der Subjekte, d.h. der Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss im beruflichen Übergang, aufgezeigt werden. Zu einer solchen Skizze der Ausgangssituation soll einführend zunächst der Begriff der sozialen Ungleichheit eingeführt und in seiner Verbindung zu Bildungsungleichheit dargestellt werden, um im Anschluss die konkrete präpandemische sowie daran anschließend verstärkte Bildungsungleichheit (2.3 & 2.4) zu erörtern.

„‚Soziale Ungleichheit‘ liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer

Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Hradil 2001, S. 30; Hervorhebungen wie im Original). Dieser Güterverteilung liegen bereits gesellschaftliche Werte und Normen zugrunde, deren Definition im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Hierarchien steht, da hierbei nicht alle Gesellschaftsgruppen die gleiche Deutungsmacht haben (vgl. Munsch 2017, S. 161). In unserer Gesellschaft zählen insbesondere „[m]aterieller Wohlstand, Macht und Prestige“ (Hradil 2001, S. 31) sowie Bildung zu diesen wertvollen Gütern. Letztere hat dabei Einfluss auf alle zuvor genannten (vgl. ebd.). Soziale Ungleichheit steht somit in enger Verbindung und Wechselwirkung zu Bildungsungleichheit, denn „in unserer Gesellschaft ist die soziale Position einer Person [.] im Wesentlichen eine Frage ihres Bildungsstatus“ (Grendel 2012, S. 12). Diesem wird eine „Schlüsselfunktion für die gesellschaftliche Positionszuweisung zugeschrieben“ (ebd., S. 19; Hervorhebung entfernt). „Vor diesem Hintergrund erweist es sich als besonders prekär, dass gerade die Bildungsbeteiligung durch soziale Disparitäten gekennzeichnet ist“ (ebd., S. 12), führt Grendel weiter aus.

Bereits präpandemisch waren Jugendliche der BvB und BÜA von einer so verstandenen Bildungsungleichheit betroffen, welche sich auf alltäglicher Ebene manifestierte und im Kontext der Pandemie verstärkt hat (vgl. El-Mafaalani 2020; Butterwegge 2022, S. 7). Die Pandemie hat den „bestehenden Trend zur sozioökonomischen Polarisierung unterstützt“ (Butterwegge 2022, S. 102). Daher wird zunächst die präpandemisch bestehende Bildungsungleichheit bezogen auf das Übergangssystem anhand einer Auswahl von Ungleichheitsfaktoren aufgearbeitet[1], um anschließend die Verstärkung eben

[1] Geht die Entwicklung des Übergangssystems bis in die 1970er- und 1980er-Jahre zurück, so erfuhr es Anfang der 2000er-Jahre einen deutlichen Zuwachs. Die höchsten Zugangszahlen wurden im Jahre 2003 verzeichnet (vgl. Maier 2021, o.S.). „Über die Gründe dieses massiven

dieser durch und während der Pandemie herauszuarbeiten. Der im Folgenden dargestellte Forschungsstand solcher Bildungsherausforderungen fasst daher einen Überblick über die Ausgangssituation der Bildungsherausforderungen, welche es von den Jugendlichen zu bewältigen gilt.

2.2.1. Ungleichheitsfaktoren im Übergangssystem

Hauptschulabschluss als Hauptzugang zum Übergangssystem

Koch, Gassmann & Emrich (2019) fassen bezogen auf das Saarland zusammen, „dass es für die AbsolventInnen der Hauptschule eine Herausforderung darstellt, einen Ausbildungsplatz zu finden und sich so Zugang zum Arbeitsmarkt zu verschaffen" (Koch, Gassmann & Emrich 2019, S. 78). Dabei hat sich der „Wettbewerb am Ausbildungsmarkt [..] bis heute eher zum Nachteil der HauptschulabsolventInnen entwickelt" (ebd.). Sie münden zu großen Teilen ins Übergangssystem ein und haben auch innerhalb dieses Systems Schwierigkeiten, den Übergang in eine Ausbildungsstelle zu bewältigen (vgl. ebd.). Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss in Bildungsgängen des Übergangssystems gelingt noch seltener der Übergang in eine Ausbildung als

Anstiegs wurde" laut Maier „lange gestritten. Während die Gewerkschaften die Betriebe in die Pflicht nahmen und den Anstieg vor allem auf einen Rückgang des betrieblichen (und schulischen) Bildungsangebotes zurückführten, verwiesen die Betriebe vor allem auf die mangelnde ‚Ausbildungsreife' der Bewerber [sic]" (ebd.; Hervorhebung wie im Original), was dieses Merkmal fortan zu einer zentralen Zielgröße machte (vgl. ebd.). Maier führt weiter aus, „dass der Aufwuchs von Anfängern [sic] im Übergangssystem für einen ‚Verlust an beruflicher Integrationskraft des dualen Systems' stehe und auch die unteren Schulabschlüsse entwerte" (ebd.; Hervorhebung wie im Original). Anhand dieser Entwicklung in den 2000er-Jahren sowie des Diskurses um die Ursachen lässt sich die verstärkte Studienlage und Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit in Bezug auf das Übergangssystem insbesondere in den 2000er- und 2010er-Jahren erklären.

Hauptschüler*innen nach der allgemeinbildenden Schule (vgl. Brändle 2012, S. 166, 173). Insgesamt bedeutet „[d]er geringere Anteil von Hauptschulabschlüssen [.] für die HauptschulabsolventInnen, dass sie auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt mit einem größeren Anteil formal Besserqualifizierter konkurrieren" (Koch, Gassmann & Emrich 2019, S. 78).

Eine Vielzahl der Ausbildungsberufe ist für Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss daher „faktisch nicht mehr erreichbar, weil Betriebe, insbesondere im Bereich Industrie und Handel AbsolventInnen mit höheren Schulabschlüssen bevorzugen" (ebd.). Dies resultiert in einer besonders hohen Einmündungsquote von Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss in das Übergangssystem: Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen im Übergangssystem verfügen maximal über einen „Hauptschul- /Mittelschulabschluss" (Sommer 2023, S. 9). „Sie sind damit", konstatiert Sommer weiter, „überrepräsentiert, was sich weniger durch ihre Kompetenzen als mit ihrem sozioökonomischen Status und klassenspezifischen Nachqualifizierungsverhalten erklären lässt" (ebd.). Ebenso überrepräsentiert ist „das Verlassen der Schule mit maximal Hauptschulabschluss in den gesellschaftlichen Klassen mit niedrigem sozioökonomischem Status" (ebd., S. 12f.). Es kann somit „als Ausdruck der Fortführung eines gesellschaftlichen Selektionsprozesses angesehen" (ebd.) werden, in dem sich „erstens die kumulative Wirkung der sozialen Herkunft über die verschiedenen Bildungsschwellen und zweitens der Einfluss des Sozialstatus der Eltern auf den Schulerfolg" (ebd.) zeigt. So ist die „Gruppe der Schüler*innen mit Eltern, die einen niedrigen sozioökonomischen Status aufweisen" (ebd.) knapp sechsmal so groß wie die Gruppe mit Eltern eines hohen sozioökomischen Status (vgl. ebd.). Demnach lässt sich sowohl der Schulabgang von allgemeinbildenden Schulen mit einem Hauptschulabschluss als auch der Zugang zum Übergangssystem als sozial selektiv verstehen.

Soziale Herkunft

Dem Wirken der Schule als produzierender Instanz von Bildungsungleichheit widmet sich neben theoretischer Perspektive Bourdieus (4.1) und Böhnischs (4.4) auch Brändle (2012) aus sowohl quantitativ als auch qualitativ empirischer Perspektive. Konkret setzt er sich mit diesem Wirken hinein ins Übergangssystem und auf Jugendliche im Übergangssystem auseinander. In seiner Analyse des Forschungsstands beschreibt er zunächst die Ausgangssituation, dass sich für Jugendliche „[d]ie Chancen auf einen erfolgreichen Übergang erhöhen […], wenn ihre Eltern über eine Berufsausbildung verfügen, und zwar unabhängig von den Schulleistungen der Jugendlichen" (Brändle 2012, S. 142). Auch Philipp et al. konstatieren die „Tendenz der Vererbung von Bildungschancen innerhalb von Familien" (Philipp et al. 2014, S. 75). So verweisen sie zudem auf eine „starke Prägung von Bildungsentscheidungen durch den sozialen Status der Familie unabhängig von den Fähigkeiten und Interessen der Kinder" (ebd., S. 76). Diese Prägung wirkt in Übergängen zwischen Schulformen wie auch im beruflichen Übergang (vgl. ebd.). Verstärkende Faktoren können zudem in der Weitergabe von Erfahrungen der Eltern sowie dem Profitieren von „Beziehungsnetzwerke[n] der Eltern" (Brändle 2012, S. 142) bestehen. Sie sind Ausdruck der Abhängigkeit des Erfolgs der Stellensuche von der sozialen Herkunft der Jugendlichen (vgl. ebd., S. 171).

Zudem zeigt Brändle anhand des Datensatzes des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) auf, dass Teilnehmende von Bildungsgängen des Übergangssystems zu einem Fünftel aus Haushalten kommen, in welchen auch andere Familienmitglieder eine solche Bildungsmaßnahme besucht haben bzw. besuchen (vgl. Brändle 2012, S. 156, 159). Zum Bildungshintergrund der Eltern konstatiert er: Je höher der Schulabschluss der Eltern, desto reduzierter ist das

Risiko, ein Jahr nach Verlassen der Bildungsmaßnahme arbeitslos zu sein (vgl. ebd., S. 173). Es zeigt sich eine hohe Abhängigkeit des Bildungswegs von der sozialen Herkunft (vgl. ebd., S. 160).

Habitus und Kapital

Das Schulsystem zertifiziert und bewertet kulturelles sowie indirekt auch ökonomisches Kapital im Sinne der Habituskongruenz, demnach wird ein schulnaher Habitus seitens der Bewertung durch Lehrkräfte belohnt (vgl. Brändle 2012, S. 210), wie hinsichtlich Bourdieus Kapitaltheorie (4.1) dargestellt wird. Diese Bewertung ist jedoch nicht auf den Kontext Schule beschränkt, sondern das Kapital beeinflusst auch die Bildungs- und Berufsaspirationen der Jugendlichen und ihrer Familien. So arbeitet Gambetta (2009) heraus, dass sowohl ökonomisches als auch kulturelles Kapital auf den Ebenen der Möglichkeiten und Präferenzen von Jugendlichen wirkt. Dabei erweitert sowohl das ökonomische als auch das kulturelle Kapital für sich jeweils die Möglichkeiten und Präferenzen der Jugendlichen (vgl. Gambetta 2009, S. 72). Außerdem können anhand von höherem ökonomischem Kapital finanziell längere Zeiten im Bildungssystem sowie das Warten auf eine attraktive Ausbildungsstelle überbrückt werden, zudem ist die Risikobereitschaft eigener Bildungsaspirationen höher. Umgekehrt entsteht durch ökonomischen Druck auch zeitlicher Druck, zeitnah nach Beendigung der Schule eine Ausbildungsstelle aufzunehmen, und damit ein hoher Anpassungsdruck an wahrgenommene Möglichkeitsspielräume. Höheres kulturelles Kapital geht mit im Schulsystem gefragten Eigenschaften und dementsprechend höheren Bildungs- und Berufsaspirationen einher. Umgekehrt bedeutet dies, dass geringeres kulturelles Kapital schulisch nicht belohnt wird, und damit zu niedrigeren Aspirationen bezogen auf die Bildungs- und Berufsbiografie führt (vgl. ebd.). „Insbesondere in Stätten höherer Bildung herrschen Sprachkultur und

Habitus von bildungsnahen Schichten vor", konstatieren Philipp et al. (2014, S. 54) und führen weiter aus: „Zu den SchülerInnen, die dieses Sprachregister mit geringerer Wahrscheinlichkeit beherrschen, zählen Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte und Kinder aus bildungsfernen Familien" (ebd.).

Zudem haben Familien hinsichtlich des kulturellen und ökonomischen Kapitals über die gesamte Schullaufbahn hinweg einen großen Einfluss auf die Bildungsbiografie. Sie bilden die hauptsächliche sozioökonomische Einheit, in der kulturelles und ökonomisches Kapital an Kinder weitergegeben wird, und haben zudem größeren Anteil an Schullaufbahnentscheidungen. Dabei können Jugendliche selten frei über familiäre Ressourcen verfügen. Selbst wenn sie Entscheidungen der Schullaufbahn selbstständig treffen, müssen ihre Eltern gewillt sein, sie über diesen Zeitraum zu unterstützen (vgl. Gambetta 2009, S. 64, 69f.). Anknüpfend an die ungleichen familiären Möglichkeiten der Vermittlung von Kompetenzen und Bereitstellung von Ressourcen wird Ungleichheit im Bildungssystem „auch dadurch realisiert, dass unter dem Paradigma der Chancengleichheit vermeintlich neutrale Erwartungen und Regeln zur Anwendung kommen und dass Schulen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen voraussetzen und bewerten, die sie selbst nicht vermitteln" (Hormel 2010, S. 185). So führt gerade ein Ausblenden des den Jugendlichen ungleich zur Verfügung stehenden Kapitals zu einer Benachteiligung (vgl. ebd., S. 186).

Kompositionseffekte von Ungleichheitsfaktoren

Bereits präpandemisch wirkten sich Kompositionseffekte von Ungleichheitsfaktoren des Teilnehmendenkreises auch in Bildungsgängen des Übergangssystems wie der BÜA und BvB aus, da Merkmale wie der sozioökonomische Status neben der Individualebene zusätzlich auf Gruppen-, Klassen-

oder Schulebene zusammenwirken, also die Zusammensetzung der Teilnehmenden einen verstärkenden Einfluss hat (vgl. Dumont et al. 2010, S. 165). Gerade im deutschen Bildungssystem mit seinen institutionell getrennten Bildungsgängen sowie den daran anschließenden Bildungsgängen des beruflichen Übergangssystems sind Kompositionseffekte von hoher Bedeutung, da die Teilnehmenden segregiert unterrichtet werden (vgl. ebd., S. 171). So führt die Zusammensetzung der Kinder und Jugendlichen im Bildungssystem ab der Grundschule zu „nicht nur im Hinblick auf die Leistungen, sondern auch in Bezug auf die soziale Herkunft" (ebd.) weitgehend homogen zusammengesetzten Gruppen. Wirkmechanismen können dabei vielfältig sein: Es wirken Lehrkräfteerwartungen, auch beeinflusst durch die soziale Zusammensetzung sowie die Anpassung an das wahrgenommene Leistungsniveau. Aber auch Peer-Effekte der Jugendlichen untereinander bilden relevante Wirkmechanismen. Bildungsaspirationen, Motivation und wahrgenommene Chancen verstärken sich im Austausch innerhalb der Gruppe gegenseitig (vgl. ebd., S. 176f.). Ein weiterer Wirkmechanismus ist das Vorhandensein von Ressourcen. Es zeigt sich ein Zusammenhang von Schulen mit sozioökonomisch schwächerer Schüler*innenschaft mit weniger verfügbaren Ressourcen, wie materieller und finanzieller Ausstattung der Schulen, elterlichem Engagement und dem Gewinnen qualifizierten Personals (vgl. ebd., S. 177). Es ist davon auszugehen, dass es insbesondere in niedrigeren Bildungsformen zu einer Kumulation von Kompositionsmerkmalen kommt und so Ungleichheitsfaktoren auf der Individualebene der Jugendlichen potenziert werden (vgl. ebd., S. 178).

2.2.2. Wirken von Ungleichheitsfaktoren in Übergangsentscheidungen

Primäre und sekundäre Herkunftseffekte in Übergangsentscheidungen

Gerade in Entscheidungen des Übergangs der schulischen und beruflichen Bildung wirken Herkunftseffekte (vgl. Hormel 2010, S. 184f.; Böhnisch 2019b, S. 96). „[U]nterschiedliche Ausgangsbedingungen von SchülerInnen verschiedener sozialer Herkunft" (Hormel 2010, S. 184), demnach das Verfügen über „vor- und außerschulisch erworbene, aber schulisch relevante Kenntnisse, Fähigkeiten und Handlungskompetenzen" (ebd.) werden als primäre Herkunftseffekte bezeichnet. Demgegenüber wirken sekundäre Herkunftseffekte insbesondere in subjektiven Bewertungen und damit in Übergangsentscheidungen. Sie haben Einfluss auf die Abwägung bezüglich der „Vor- und Nachteile höherer Bildung sowie der Einschätzung der Erfolgsaussichten individueller Bildungsanstrengungen und Bildungsinvestitionen" (ebd.) und realisieren sich damit „in der schichtspezifischen Varianz von Bildungsentscheidungen" (ebd.).

Anknüpfend an Boudon versteht Hormel Bildungskarrieren als Aufschichtung von Entscheidungspunkten dar, „die in Relation zu der erbrachten Leistung sozial unterschiedlich erfolgen" (ebd.). Vor diesem Hintergrund geht Hormel davon aus, „dass sich die soziale Selektivität kumulativ verstärkt, je mehr Entscheidungspunkte und Weichenstellungen es in einem Bildungssystem gibt" (ebd.). „Leistungsperformanz (primäre Herkunftseffekte)" oder „die schichtspezifischen Bildungsentscheidungen (sekundäre Herkunftseffekte)" stellen „keine statischen" (ebd., S. 185) bzw. in sich abgeschlossenen Kategorien von Bildungsungleichheit dar, sondern stehen in

Wechselwirkung mit Faktoren wie Kapital und Habitus (4.1) sowie deren Wirken im Kontext des schulischen und beruflichen Bildungssystems.

Zunehmende Auflösung von Orientierung in Übergangsentscheidungen

Erschwerend kommt hinzu, dass sich die gesellschaftliche Normalbiografie zunehmend auflöst und so eine Konstruktionsleistung des eigenen Lebenslaufs insbesondere in Übergangssituationen erforderlich wird (vgl. Hemming & Tillmann 2022, S. 307). Dies gilt auch für Jugendliche am Übergang in Ausbildung: Dieser Übergang ist insgesamt unübersichtlicher geworden und „die Erfahrung von Unsicherheit wird für einen Großteil der Heranwachsenden zur Normalität" (Reißig 2019, S. 16).

Hemming und Tillmann (2022, S. 307) führen aus: „Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischem Status und niedrigem Bildungsniveau sind dabei stärker von Unsicherheiten betroffen, entsprechend können sich bei ihnen auch häufiger problematische Übergangspfade in Ausbildung und Beruf entwickeln". So sind verzögerte Übergänge insbesondere „in der Gruppe der ‚bildungsbenachteiligten' jungen Menschen" (Reißig 2019, S. 17; Hervorhebung wie im Original) festzustellen. Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss benötigen für den Übergang in eine Ausbildung am längsten (vgl. ebd.) und haben dabei die größten Schwierigkeiten (vgl. Kühnel 2016, S. 34). „Es gelingt diesen schlechter, direkt in eine Ausbildung zu gelangen" (Reißig 2019, S. 17), sodass das Bildungsniveau trotz insgesamt längerer Übergangszeiten „weiterhin zentral bedeutsam für die Übergangsdauer" (ebd.) ist. „Trotz der empirischen Befunde zu verzögerten Übergängen als neuer Normalität werden auch zukünftig normalbiografische Vorstellungen von Lebensläufen den Übergang Schule – Beruf rahmen" (ebd., S. 18), prognostiziert Reißig weiter. Dazu gehören Vorstellungen linearer Berufseinstiegsverläufe, die die Jugendlichen

übernehmen und internalisieren (vgl. ebd.). Ein solches normalbiografisches Verständnis kann belastend wirken, wenn die eigenen Bildungsbiografien der Jugendlichen hiervon abweichen (vgl. ebd.). Dies trifft häufig auf Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss zu, da sie zumeist länger im beruflichen Übergangssystem verbleiben (vgl. ebd., S. 17).

2.2.3. Weiterwirken von Bildungsungleichheit im Übergangssystem

Fortsetzung Bildungsungleichheit des allgemeinbildenden Schulsystems

Es lässt sich konstatieren, dass zum Zeitpunkt des Verlassens der allgemeinbildenden Schule die Chancen eines erfolgreichen Übergangs in Ausbildung ungleich verteilt sind. Bereits vor dem Eintritt ins Übergangssystem erfahren Jugendliche soziale Ungleichheit (vgl. Brändle 2012, S. 142f., 210). Der Verlauf der bisherigen Bildungsbiografie hängt wie gezeigt „eng mit der sozialen Herkunft und damit auch mit dem Bildungshintergrund" (ebd., S. 210) zusammen. Jugendliche treten bereits „mit bestimmten, im Habitus kristallisierten (Bildungs-)Erfahrungen sowie Einstellungen und Werten in den Bildungsgang ein" (ebd.). Die Bildungsungleichheit des allgemeinbildenden Schulsystems setzt sich in dieser Übergangsphase der Bildungsbiografie fort (vgl. ebd., S. 142f.), sodass Jugendliche aus bildungsfernen Familien oder mit Migrationsgeschichte „den Wunsch nach einer regulären Berufsausbildung schwieriger verwirklichen" (ebd.) können als solche aus bildungsnahen Schichten und ohne Migrationsgeschichte (vgl. ebd.). Auch bei ehemaligen Förderschüler*innen mit Förderschwerpunkt Lernen zeigt sich eine geringere Effizienz des Übergangssystems beim Übergang in Ausbildung, da ihr institutionalisiertes kulturelles Kapital geringer ausfällt (van Essen 2013, S. 132).

Folglich wirken „[w]ährend des Aufenthalts im Übergangssystem [.] diese Einflüsse weiterhin“ (Brändle 2012, S. 210).

Bildungsungleichheit innerhalb der Maßnahmen des Übergangssystems

Zudem sind beschriebene Merkmale sozialer Ungleichheit auch innerhalb des Teilnehmendenkreises des Bildungsgangs im Übergangssystem ungleich verteilt, sodass auch hier „die Chancen, die Ziele des Bildungsgangs zu erreichen, beispielsweise der Erwerb eines höheren Schulabschlusses, wiederum ungleich verteilt sind“ (Brändle 2012, S. 210). Die auch hier vorhandene Leistungsbewertung wird ebenfalls von Habituskongruenz zwischen Lehrkräften und Jugendlichen beeinflusst (vgl. ebd.), wie in Kapitel 4.1 anhand Bourdieus Theorie der Kapitalsorten ausgeführt wird.

Prozessierung sozialer Ungleichheit

Konkludierend lässt sich festhalten, dass auch im Übergangssystem eine „Prozessierung von sozialer Ungleichheit“ (Brändle 2012, S. 211) zu konstatieren ist. Die soziale Herkunft zeigt sich als „zentrales Merkmal“ (ebd., S. 174) hinsichtlich dieser Prozesse, ebenso wie eine Abhängigkeit der Berufsbiografie von den besuchten Schulformen (vgl. ebd., S. 174, 176). Dabei „sind die Folgen von Benachteiligungen langfristig, weil sie sich auf die späteren Chancen am Arbeitsmarkt und in weiterer Folge auch auf den Zugang zu Weiterbildung auswirken“ (Philipp et al. 2014, S. 67).

2.2.4. Übergang in Ausbildung mit und ohne Hauptschulabschluss

Geringere Übergangsquote in Ausbildungsstellen

Schulabgänger*innen mit und ohne Hauptschulabschluss finden „immer seltener den direkten Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung" (Plicht 2010, S. 6). Im Jahr 1975 absolvierten 60 % der Hauptschulabsolvent*innen einen direkten Übergang in eine Ausbildung, im Jahr 2000 waren es hingegen nur noch 38 % (vgl. ebd.). Laut dem Bildungsbericht 2022 „lag die Einmündungsquote in eine vollqualifizierende Ausbildung bei 56 %, dagegen mündeten Personen mit Mittlerem Schulabschluss bzw. (Fach-)Hochschulreife mehrheitlich (87 bzw. 97 %) in eine vollqualifizierende Ausbildung ein" (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 167). Knapp die Hälfte der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss findet eine Ausbildungsstelle (vgl. Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 5). „Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss", argumentiert Reißig (2019, S. 18), „haben ein deutlich größeres Risiko, ohne berufliche Abschlüsse zu verbleiben, [sic] und somit von prekärer Beschäftigung und Arbeitslosigkeit betroffen zu sein" (ebd.). Dabei ist „[e]in beträchtlicher Teil dieser Disparitäten [.] auf die unterschiedliche Ausstattung der Jugendlichen mit sozialen und kulturellen Ressourcen zurückzuführen" (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 167). Die Zusammensetzung nach Qualifikation der Auszubildenden sowie die schulischen Anforderungen der Ausbildungsbetriebe haben sich in Richtung höherer Bildungsabschlüsse verschoben, zum Nachteil von Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss (vgl. Plicht 2010, S. 6; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 167; Koch, Gassmann & Emrich 2019, S. 78).

Bezogen auf Jugendliche in der BvB zeigten sich Schwierigkeiten beim Finden von Praktikums- und Ausbildungsstellen bereits vor der Pandemie (vgl. Plicht 2010, S. 41, 46). In der Förderung eines Übergangs in Ausbildung nehmen Praktika jedoch einen relevanten Stellenwert ein (vgl. ebd., S. 45). Dieser Stellenwert drückt sich im von Plicht so benannten „Klebeeffekt" (ebd.) aus. Dieser meint, dass Betriebe nach einem Kennenlernen über ein Praktikum eher dazu geneigt sind, Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss und solche im Übergangssystem zu übernehmen (vgl. ebd.; Solga, Baas & Kohlrausch 2012, S. 5). Insbesondere eine längere Verweildauer in betrieblichen Praktika erhöht demnach die Bereitschaft der Betriebe, Jugendliche in Ausbildung zu übernehmen (vgl. Plicht 2010, S. 52, 54; Solga, Baas & Kohlrausch 2012, S. 5).

> „Es ist angesichts der Tatsache, dass dieses Ergebnis in einer Zeit konjunkturellen Aufschwungs erhoben wurde, durchaus zu befürchten, dass sich die Probleme der Träger bei der Akquise von Praktikums- und Ausbildungsplätzen unter Rezessionsbedingungen verschärfen werden" (Plicht 2010, S. 47).

Diese von Plicht als zusätzliches Hindernis für Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss im beruflichen Übergang prognostizierte Krise stellte ab Frühjahr 2020 die COVID-19-Pandemie dar. In Verbindung mit ihr zeigten sich ein Rückgang an Ausbildungsstellen, ausgefallene Praktika und die Umstellung auf digitale Beratungsformate, wie in Kapitel 6.2.7 ausgeführt wird.

Betriebsseitige Ungleichheitsmechanismen

„Allgemeinbildende Schulabschlüsse sind eine wesentliche Voraussetzung für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 143), sodass ein nicht vorhandener oder niedriger Schulabschluss eine chronologische bzw. lückenlose Bildungs- und Erwerbsbiografie gefährden kann. Dabei sind nahezu die Hälfte (44 %) der Jugendlichen, welche ohne Schulabschluss abgehen, Schüler*innen von Förderschulen (vgl. ebd., S. 145), wie sie zu großen Teilen in die BÜA und BvB einmünden (3.2 & 3.3). Berufswahl und Übergang in Ausbildung bilden in diesem Zusammenhang einen dynamischen Prozess, „dessen Verlauf von Pfadabhängigkeiten bezüglich früherer Ereignisse und den [sic] Einfluss struktureller Faktoren geprägt ist" (Dietrich & Abraham 2018, S. 86). Zuvor beschriebene Prozesse von Bildungsungleichheit wirken demnach fort und in den Übergang in eine Ausbildungsstelle hinein. „Nach den Stigmatisierungs- und (negativ bewerteten) Differenzerfahrungen im Feld der Schule" (van Essen 2013, S. 213) bekommen ehemalige Förderschüler*innen im Übergang in eine „berufliche[ ] Ausbildung die niedrige Wertigkeit ihres institutionalisierten kulturellen Kapitals zu spüren" (ebd.), sowohl mit einem Abschluss der Förderschule als auch dem Hauptschulabschluss (vgl. ebd.).

Dietrich und Abraham konstatieren auch hinsichtlich Jugendlicher mit Migrationsgeschichte, dass während der vorangehenden Bildungsbiografie sowie des Übergangs in eine Ausbildungsstelle „Nachteile bestehen, die sich jedoch gruppenspezifisch erheblich unterscheiden können" (Dietrich & Abraham 2018, S. 88). „Ethnische Ungleichheiten im Zugang zu Arbeitsplätzen halten sich weltweit hartnäckig", konstatiert Imdorf (2010, S. 197) und führt weiter aus: „Mit dem Begriff Diskriminierung werden [.] unterschiedliche soziale Prozesse gefasst, die letztendlich zur Folge haben, dass eher

zugeschriebene Ethnizität als meritokratische Leistungsprinzipien den Zugang zu Erwerbsarbeit regelt" (ebd.). Eine Studie van Essens zum Förderschwerpunkt Lernen zeigt, dass auch mit einem Zeugnis der Förderschule Stigmatisierungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (vgl. van Essen 2013, S. 127) sowie „enorme[ ] Zugangsschwierigkeiten mit Blick auf Duale Ausbildungen" (ebd., S. 129) einhergehen.

Die Teilnehmenden der BÜA und BvB stellen sich im Sinne Bourdieus eher als kapitalschwach dar und bestehen zudem zu großen Teilen aus Jugendlichen mit Migrationsgeschichte oder nach Förderschulbesuch (3.2 & 3.3). Diese Eigenschaften wirken sich wie dargestellt bei der Vergabe von Ausbildungsstellen nachteilig aus. So schließt Imdorf bezogen auf den Schweizer Ausbildungsmarkt und unter von ihm betonter Übertragbarkeit auf den deutschen Ausbildungsmarkt, dass dieser nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen zugänglich ist (vgl. Imdorf 2010, S. 198). Gleichzeitig geht mit dem Erhalt einer Ausbildungsstelle und des Berufs eine soziale Positionierung für das weitere Leben einher (vgl. ebd., S. 197).

Zuschreibungen im Bewerbungsprozess

Betriebe entscheiden jeweils selbst, welche beruflichen und schulischen Anforderungen sowie betrieblichen Bedürfnisse für die Vergabe ihrer Ausbildungsstellen erfüllt werden sollen. Die Ausbildungsstellenvergabe ist dabei kaum reguliert (Imdorf 2010, S. 197f.). Auf den Prozess der Vergabe wirkt sich aus, dass abgesehen von Schulleistungen in klassischen Bewerbungsunterlagen nur wenige Anhaltspunkte zur Auswahl der Bewerbenden vorliegen, da die sich bewerbenden Jugendlichen am Anfang ihres beruflichen Werdegangs stehen (vgl. ebd., S. 198f., 202). So

> „erweist sich die Abschätzung der betrieblichen Produktivität eines Lernenden in besonderem Maße als schwierig. Um eine Prognose hinsichtlich ihrer betrieblichen und beruflichen Eignung zu stellen, stehen Klein- und Mittelbetriebe [sic] zudem nur limitierte Ressourcen zur Verfügung. Den Ausbildungsverantwortlichen solcher Betriebe fehlt es meist an spezifischen Fachkompetenzen der Personalauswahl, und ihnen steht für die Aufgabe der Lehrlingsselektion nur wenig Zeit zur Verfügung. Sie bedienen sich daher mehr oder weniger effektiver, im Wesentlichen auf Erfahrung basierender Lösungen der Komplexitätsreduktion. All diese Merkmale lassen erwarten, dass Diskriminierung bei der Ausbildungsstellenvergabe eher der Normalfall als ein Sonderfall ist" (ebd., S. 199).

Außerdem finden angenommene Interessen der Belegschaft sowie der Kundschaft im Auswahlprozess Berücksichtigung, um antizipierten sozialen Konflikte vorzubeugen (vgl. ebd., S. 200f., 203, 206-208). Es wird also auf „soziale Merkmale" (vgl. ebd., S. 200) und Zuschreibungen „sozialer Gruppenmerkmale" (ebd., S. 213) zurückgegriffen. Dazu trägt bei, dass „einfach verwertbare[ ] Informationen zu Alter, Geschlecht oder Nationalität bereits aus den schriftlichen Bewerbungsunterlagen" (ebd.) ersichtlich und mit am leichtesten zugänglich sind. Die Antizipation betrieblicher Probleme beruht auf diesen Zuschreibungen (vgl. ebd., S. 212). Auch hinsichtlich des Besuchs der Förderschule und des Übergangssystems an sich finden nachteilige Zuschreibungen statt (vgl. van Essen 2013, S. 133). Dies erfolgt zuungunsten der Berücksichtigung sowieso schwer zu beurteilender individueller Kompetenzen (vgl. Imdorf 2010, S. 200f.), „wobei die interessierenden Sozialbeziehungen organisational sowie – durch Mitberücksichtigung der Organisationsumwelt – gesellschaftlich gerahmt sind" (ebd., S. 204). So finden, „vermittelt über die betrieblichen Sozialbeziehungen, auch gesellschaftliche Machtbeziehungen

ihren Eingang in die Organisation und in die Voraussetzungen der Selektion" (ebd.). Diskriminierung kann demnach nicht mehr nur als „Folge eines Wahrnehmungs- bzw. Messproblems von Kompetenz" (ebd., S. 201) betrachtet werden, „sondern sie ist in betrieblichen Selektionskalkülen jenseits einer meritokratischen Leistungsnorm begründet" (ebd.). Es handelt sich dabei um „[a]uf Vorurteilen bzw. Stereotypen basierte Diskriminierung" (ebd., S. 214). Sie reduziert sich, wenn Leistungsmessungen und Betriebspraktika Teil des Auswahlprozesses sind (vgl. ebd., S. 210, 216), welche jedoch während der Pandemie größtenteils entfielen, was eine Zunahme diskriminierender Auswahlprozesse nahelegen würde.

Der Übergang in Ausbildung als risikoreiche Lebensphase

In den ausgeführten Faktoren deutet sich bereits Ungleichheit hinsichtlich der Verteilung von Risiken im Übergang in Ausbildung an. Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss gelingt es „nur unzureichend [.], Ausbildungsmöglichkeiten zu realisieren und die betrieblichen Selektionsprozesse zu bewältigen" (Kühnel 2016, S. 34). So stellt der Übergang eine „risikoreiche" (ebd.) Lebensphase dar. Zudem hat ein Strukturwandel des Übergangs stattgefunden, sodass die Wege in Ausbildung variabler, diskontinuierlicher und brüchiger geworden sind (vgl. ebd.):

> „Während in der Vergangenheit der unmittelbare Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Erstausbildung zur Normalität gehörte, hat sich dieser Prozess inzwischen in eine Vielzahl von Übergangsphasen ausdifferenziert und zu einer eigenen Lebensphase verselbstständigt" (ebd.).

Jugendliche mit einem Haupt- oder Realschulabschluss haben jedoch weiterhin die von dieser früheren „Normalität“ (ebd.) geprägte Vorstellung, dass über das Abschließen der allgemeinbildenden Schule ein direkter Eintritt in Ausbildung ermöglicht wird bzw. dass ein Abschluss der schulischen Bildung diesen sichert (vgl. ebd.). Eine Enttäuschung dieser Erwartung tritt spätestens mit dem Eintritt ins Übergangssystem (z.B. BvB oder BÜA) ein, da dieses bereits Teil der Lebensphase des Übergangs ist und damit Ergebnis eines nicht nahtlosen Übergangs.

2.3. Auswirkungen der Pandemie auf Bildungsungleichheit

Im für vorliegende Studie erhobenen Datenmaterial zeigen sich zwar vereinzelt positive Auswirkungen der Pandemie bzw. dieser als Ressource, welche an entsprechender Stelle der Ergebnisse (8.) ausgeführt werden. Im Hinblick auf die Vielzahl und Vielfalt negativer Auswirkungen wird sich jedoch dem Forschungsstand angeschlossen, welcher die Pandemie überwiegend verstärkend in Bezug auf Bildungsherausforderungen beschreibt. Die ausgeführten bereits präpandemisch wirkenden Herausforderungen der Bildungsungleichheit sind als relevante Bezugspunkte stets mitzudenken, um die pandemiebedingt verschärften Herausforderungen einzuordnen.

Hinsichtlich nachfolgend ausgeführter Auswirkungen der Pandemie auf Bildungsungleichheit muss zudem vorangestellt werden, dass die Pandemie sowie die Maßnahmen zu deren Eindämmung in Wellen und Phasen unterschiedlich verliefen. „The nature of the pandemic also changed in terms of different waves, strenghts of virus and availability and rollout of vaccines“ (Kleinert & Gebel 2023, S. 7). Sodass differente Phasen unterschiedliche

Auswirkungen auf Bildungsungleichheit haben konnten. Zudem war und ist eine darüberhinausgehende Komplexität durch die Überschneidung mit weiteren Krisen für Wirtschaft und Lebenskosten untrennbar mit der Lebenswelt und den Bildungschancen Jugendlicher verwoben. Konsequenzen der Pandemie sowie einzelner Phasen dieser sind in Forschungsergebnissen nicht oder nur schwer zu isolieren (vgl. ebd.). Da die jeweiligen Krisen miteinander verwobener Teil der Lebenswelten hier interviewter Jugendlicher sind, erscheint eine solche isolierte Betrachtung für diese Arbeit ohnehin nicht sinnvoll. Weiterhin ist jedoch einschränkend anzumerken, dass es für eine umfassende empirische Einschätzung der pandemiebedingten (Langzeit-)Auswirkungen auf Bildungs- und Berufschancen der Jugendlichen noch zu früh ist (vgl. Homuth & Bittmann 2023, S. 33). Eine Diskussion erster Auswirkungen, welche sich bereits während der Pandemie sowie in den ersten Jahren danach gezeigt haben, erfolgt in diesem Kapitel.

2.3.1. Auswirkungen auf den Zugang zu Bildung

Globale Auswirkungen

Ab April 2020 sind in den meisten Ländern der Welt die Schulen geschlossen worden. In 188 Ländern waren 91 % der Schüler*innen von Schulschließungen betroffen und erfuhren neue Formen der Beschulung. Während krisenbedingte Schulschließungen bis dahin ausschließlich regional oder landesweit aufgetreten waren, gestaltete sich der Einfluss der COVID-19-Pandemie auf das Bildungssystem global und massiv (vgl. Cha & So 2021, S. 284). Die Situation der pandemiebedingten Schulschließungen förderte weltweit Ungleichheit bezüglich des Zugangs zu Bildung (vgl. ILO International Labour Organisation 2020, S. 1f., 5). In Deutschland waren 2020 und 2021 Grund- und

weiterführende Schulen 74 Tage lang vollständig sowie 109 Tage teilweise geschlossen – im europäischen Vergleich mit Spanien, Schweden, Frankreich, Österreich, Polen und den Niederlanden am zweitlängsten. 185 entfallene Unterrichtstage entsprechen dabei nach Abzug regulärer Ferien, Wochenenden und Feiertage fast einem Schuljahr (vgl. Freundl, Stiegler & Zierow 2021, S. 41f.).

Schulischer Bildungsauftrag in Deutschland

Eine derartige häusliche Beschulung zur Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Bildungsauftrags und der Schulpflicht ist dabei beispiellos in der Geschichte Deutschlands und seiner Bundesländer (vgl. Wacker, Unger & Rey 2020, S. 80). Dabei galt es zu gewährleisten, dass der schulische Bildungsauftrag auch unter Pandemiebedingungen gegenüber allen Schüler*innen erfüllt wird (vgl. Eickelmann & Gerick 2020, S. 155). In Phasen der präsenten Beschulung haben sich zudem die Art und Struktur des schulischen Lernens verändert. So wurden offene Lernformate reduziert und es wurde – aufgrund seiner kontaktärmeren Struktur – zunehmend Frontalunterricht umgesetzt (vgl. Butterwegge 2022, S. 188).

Diskriminierung Geflüchteter im Zugang zu Bildung und Beruf

Insbesondere junge geflüchtete Menschen, wie sie die BÜA und BvB besuchen, nahmen im Pandemiejahr 2020 stärker ausgeprägte Diskriminierung u.a. im Zugang zu Bildung und Beruf wahr als noch 2019. Das geht aus den repräsentativen Querschnittdaten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung Geflüchteter hervor (vgl. Cardozo Silva, Prömel & Zinn 2022, S. 259f., 267). Dies zeigt sich vor allem in den Bereichen Arbeitssuche und in Bildungseinrichtungen: Hier verdoppelte sich die Zahl der Geflüchteten, die sich

diskriminiert fühlten. Die Diskriminierung betraf damit insbesondere Jugendliche mit Fluchthintergrund in Bildungseinrichtungen des beruflichen Übergangs.

Zudem wurden diese Bildungsgänge und andere Integrationsmaßnahmen während der Pandemie eingeschränkt, was den Zugang zu Bildung und Beruf erschwert und zur Erhöhung der Diskriminierung beigetragen hat (vgl. ebd., S. 259, 263, 267). Die Pandemie „hat also Geflüchtete auf ihrem Weg zur gleichberechtigten Teilhabe in Deutschland zurückgeworfen und dabei auch die wahrgenommene Diskriminierung erhöht" (ebd., S. 267).

2.3.2. Herausforderungen der häuslichen Beschulung

Verringerte Lernzeit

Zu Herausforderungen mit der Umsetzung der häuslichen Beschulung befragten Wacker, Unger und Rey (2020) Schüler*innen aller Schulformen Baden-Württembergs zu Beginn der Pandemie (Frühjahr 2020) qualitativ zum Fernunterricht (vgl. Wacker, Unger & Rey 2020, S. 79, 81f.). Die Interviews mit 169 Schüler*innen (vgl. ebd., S. 82) wurden „inhaltsanalytisch, sowohl qualitativ hinsichtlich ihrer Breite und Tiefe als auch quantitativ hinsichtlich ihrer Häufigkeit, ausgewertet" (ebd., S. 83). Dabei variierte die Lernzeit stark zwischen den Schüler*innen, bei mehr als der Hälfte ist sie gesunken. So gaben 35 % der Schüler*innen während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 an, nur noch ein bis zwei Stunden täglich zu lernen (vgl. ebd., S. 84).

Auch in der Panelstudie des Leibnitz-Instituts für Bildungsverläufe wurde eine stark variierende wöchentliche Lernzeit bezogen auf die erste Phase des Homeschoolings 2020 zwischen den Schüler*innen festgestellt. Ein Zusammenhang mit Merkmalen wie dem Geschlecht, der Schulform oder dem Bildungshintergrund der Eltern zeigte sich nicht (vgl. Wolter et al. 2020, S. 2). Auch die Fragebogenstudie Tannerts und Gröschners, durchgeführt im Juni 2020 über alle Jugendlichen aus 20 Klassen der Jahrgangsstufen fünf bis zwölf thüringischer Gemeinschaftsschulen hinweg, belegt eine Reduktion der Lernzeit (vgl. Tannert & Gröschner 2023, S. 297).

Der Rückgang der schulischen Aktivitäten war demnach während der ersten Schulschließung im Frühjahr 2020 unabhängig vom Bildungshintergrund hoch. Jugendliche aus akademischen Elternhäusern haben jedoch im ersten Lockdown durchschnittlich „rund eine Viertelstunde pro Tag mehr mit Schulaktivitäten verbracht als Nicht-Akademikerkinder (3,8 bzw. 3,5 Stunden)“ (Wößmann et al. 2020, S. 29). Die freigewordene Zeit verbrachten Akademiker*innenkinder zudem eher mit aktivem Freizeitverhalten wie Lesen, Musizieren oder Bewegung als Nicht-Akademiker*innenkinder, die sich passiver beschäftigten als erstere, indem sie fernsahen und am Computer oder Handy spielten (vgl. ebd.).

Die Lernzeit erhöhte sich laut der erneuten Onlineelternbefragung von Wößmann et al. (2021) während der zweiten Schulschließung im Winter 2020/21 gegenüber der ersten im Frühjahr 2020 von durchschnittlich 3,6 auf durchschnittlich 4,3 Stunden pro Tag, demnach um nahezu eine Dreiviertelstunde täglich, während der zweiten allgemeinen Schulschließungen. Dabei hat sich die Lernzeit insgesamt nach oben verschoben und nicht nur bei einzelnen Schüler*innen erhöht. Präpandemisch betrug die durchschnittliche Lernzeit über alle Schulformen hinweg jedoch 7,4 Stunden. Schulen ist es

folglich während der zweiten Phase des Homeschoolings besser gelungen, Schüler*innen zu erreichen, die Lernzeit betrug jedoch weiterhin über drei Stunden weniger als vor der Pandemie. Wößmann et al. leiten daraus auch fortgesetzte „massive Lernverluste" (Wößmann et al. 2021, S. 38) ab.

Innerhalb der Lernzeit machte digitaler Distanzunterricht im Winter 2020/21 1,3 Stunden pro Tag aus. Im Frühjahr 2020 erhielten 56 % der befragten Schüler*innen weniger als einmal wöchentlich digitalen Distanzunterricht, während im Winter 2020/21 dieser Anteil noch 26 % betrug. Ein flächendeckender verbindlicher Onlineersatzunterricht wurde bis zum Winter für 26 % der Schüler*innen täglich umgesetzt und damit weniger als einem Drittel der Schüler*innen zuteil (vgl. ebd., S. 39f.).

Geringere Rückmeldung auf Aufgaben

Für italienische, bereits präpandemisch digital ausgestattete Kindergärten, Grund- und weiterführende Schulen ist die Umsetzung des Distanzunterrichts im Frühjahr 2020 evaluiert worden (vgl. Banchio et al. 2021, S. 273f.). Dabei zeigt sich: Die eingeschränkte persönliche Beziehung zu Lehrkräften und damit verbundene verringerte Rückmeldung zu Lernständen forderte die italienischen Schüler*innen heraus und wies diese Aufgabe der Familie zu (vgl. ebd., S. 279). Das Feedback zu erledigten Aufgaben war auch in Deutschland abhängig von der jeweiligen Lehrkraft: Die Hälfte der Schüler*innen erhielt während der Schulschließung im Frühjahr 2020 teilweise Rückmeldung, 16 % selten oder gar nicht (vgl. Wacker, Unger & Rey 2020, S. 85). Begründend gaben Lehrkräfte an, Arbeitsaufträge „nach Corona" (ebd., S. 86) besprechen zu wollen. Dies verweist indirekt auf eine weitere Herausforderung der Beschulungssituation: ihr nicht absehbares Ende. Zum Zeitpunkt der Studie im Frühjahr 2020 rechneten einige Lehrkräfte offenbar mit einer Rückkehr zum

regulären Schulbetrieb nach wenigen Wochen. Diese heute widerlegte bzw. unzutreffende zeitliche Perspektive stellte eine zusätzliche Herausforderung in der Bewältigung der veränderten Beschulungssituation dar.

Die Bereitstellung von Aufgaben hat sich im Vergleich zum Frühjahr 2020 (51 % der Schüler*innen erhielten mehrmals pro Woche Aufgaben) im Winter 2020/21 deutlich gesteigert (91 % der Schüler*innen erhielten täglich oder mehrmals wöchentlich Aufgaben). Jedoch zeigt sich beim Einreichen dieser Aufgaben und bei der Rückmeldung von Lehrkräften auf diese eine deutlich geringere Steigerung. Reichten im Frühjahr 2020 51 % der Schüler*innen ihre Aufgaben mehrmals wöchentlich ein und erhielten 36 % der Schüler*innen mehrmals die Woche Rückmeldung, so lagen diese Anteile im Winter 2020/21 bei 62 % und 45 %. Im Frühjahr erhielten damit etwas mehr als ein Drittel und im Winter weniger als die Hälfte der Schüler*innen regelmäßig Feedback zu ihren selbstständig erledigten Aufgaben (vgl. Wößmann et al. 2021, S. 41). Mit nur 34 % der Schüler*innen hatten Jugendliche im Alter von 10 bis 18 Jahren in Deutschland bezogen auf das Homeschooling während der ersten Schulschließung im Frühjahr 2020 im Vergleich 17 europäischer Länder den geringsten täglichen Kontakt zu ihren Lehrkräften (vgl. Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen 2023, S. 320).

Ungleiche elterliche Unterstützung

Eine weitere Herausforderung, von Cha und So (2021) bezogen auf südkoreanische Schüler*innen in der Distanzlehre erhoben, stellte neben der erschwerten Kommunikation mit Lehrkräften und der Peergroup die geringere Unterstützung durch alleinerziehende oder berufstätige Eltern dar (vgl. Cha und So 2021, S. 289). Hinzukam, dass Eltern mit niedrigerem beruflichem Status eher schulische Schwierigkeiten ihrer Kinder aufgrund des

Homeschoolings erwarteten, u.a. da diese Elternteile insgesamt weniger als „Eltern mit einem hohen beruflichen Status auf ihre eigene Fähigkeit vertrauen, ihren Kindern in schulischen Belangen helfen zu können" (Lorenz et al. 2023, S. 431). In migrierten Familien, in welchen die Eltern kein oder wenig Deutsch sprechen, lesen und schreiben, besteht zusätzlich die Herausforderung, dass diese nicht als Unterstützende in Bezug auf schulische Inhalte des Homeschoolings zur Verfügung stehen können (vgl. Butterwegge 2022, S. 179).

Erfordernis selbstständigen Lernens

Aus der Schwierigkeit mangelnder elterlicher Unterstützung ergibt sich die Notwenigkeit selbstständigen Lernens. Konkret auf das Lernen in der Distanzbeschulung bezogen, erwies es sich für die befragten südkoreanischen Schüler*innen als herausfordernd, sich zu strukturieren und die neuen Wege des Lernens zu adaptieren. Beides musste aufgrund der Fernlehre selbstständig bewältigt werden (vgl. Cha und So 2021, S. 289). Weitere Herausforderungen gaben baden-württembergische Schüler*innen aller Schulformen während des ersten Lockdowns hinsichtlich fehlender Motivation, Schwierigkeiten beim selbstständigen Lernen und der eigenständigen Aneignung von neuem Stoff an. Auch ein hohes Aufgabenvolumen und geringer sozialer Kontakt wurden von den Befragten als Belastungen wahrgenommen (vgl. Wacker, Unger & Rey 2020, S. 88). In der Elternbefragung von Wößmann et al. geben 41 % der Befragten an, ihr Kind sei in den Phasen des Homeschoolings nicht gut organisiert, und 42 % der Eltern, dass ihr Kind beim Lernen zu Hause häufig nicht weiterkomme. Es zeigt sich ein heterogenes Bild, jedoch werden bei großen Teilen der Schüler*innen Herausforderungen hinsichtlich des selbstständigen Erarbeitens von Lerninhalten deutlich (vgl. Wößmann et al. 2021, S. 43).

Wößmann et al. zeigen, dass hinzukommend auch im Winter 2020/21 für ein Drittel der befragten Schüler*innen allgemeinbildender Schulen das tägliche Homeschooling „fast ausschließlich" (ebd., S. 40) aus der eigenständigen Erarbeitung von Unterrichtsstoff bestand und lediglich für 1,3 Stunden pro Tag digitaler Distanzunterricht stattfand. Dies machte ein höheres Maß an selbstreguliertem, -organisiertem und selbstständigen Lernen als vor der Pandemie erforderlich (vgl. ebd., S. 40). In der Konsequenz konstatiert die JuCo III-Studie: „[U]nter den Schüler:innen ist der Anteil derjenigen, denen das Lernen zuhause schwer fällt [sic] gestiegen. Der Aussage ‚Das Lernen zuhause fällt mir schwer' stimmten in JuCo II 15,6 % eher und 15,9 % voll zu, in JuCo III stimmten nun 21,6 % der Aussage eher und 17,1 % voll zu" (Andresen et al. 2021b, S. 15).[2]

[2] Die Studienreihe JuCo (Jugend und Corona) setzt sich mit dem Erleben der Pandemie und deren Auswirkungen von über 20.000 15- bis 30-Jährigen in Deutschland auseinander. Die vier Erhebungen wurden zwischen April 2020 und Februar 2023 durchgeführt: JuCo I im April 2020, JuCo II im November 2020, JuCo III im Dezember 2021 und JuCo IV im Februar 2023. Damit wurde die vierte Befragung erhoben, kurz bevor der Bundesgesundheitsminister Anfang April 2023 die Pandemie offiziell für beendet erklärte. Die Erhebungen waren als quantitative Onlinebefragungen mit vorrangig geschlossenen Fragen und einem Freitextfeld angelegt, selbstselektiv nach dem Schneeballprinzip und damit bezüglich Geschlecht und Tätigkeit der jungen Menschen nicht repräsentativ. Dabei wurden sowohl jeweils dieselben Fragen gestellt, angepasst an die jeweilige Phase der Pandemie, als auch thematische Schwerpunkte gesetzt (vgl. vgl. Andresen et al. 2023, S. 5-7). Aufgrund der „vier Erhebungszeitpunkte lassen sich Trends im Erleben der Pandemie nachzeichnen" (ebd.). Alle vier Studienteile – JuCo I (Andresen et al. 2020), Ergebnisse von JuCo I und JuCo II zusammen (Andresen et al. 2021a), JuCo III (Andresen et al. 2021b) sowie JuCo IV (Andresen et al. 2023).

Abhängigkeit von Lesekompetenz

Lockl et al. (2021) stellen fest, dass die Lesekompetenz einen entscheidenden Faktor für das Zurechtkommen der Schüler*innen im Distanzlernen darstellt. Die Aufgaben und Lerninhalte werden im Distanzlernen meist in schriftlicher Form übermittelt. Mündliche Erklärungen der Lehrkräfte sind in asynchronen Lernformaten seltener, demnach nimmt die Lesekompetenz für alle Fächer an Relevanz zu (vgl. ebd., S. 6f.). Das selbstständige Arbeiten zu Hause ist auf das Lesen und damit die Lesekompetenz angewiesen, sodass Jugendliche mit geringerer Lesekompetenz im Nachteil sind (vgl. Lorenz et al. 2023, S. 431). Bei Verständnisproblemen schriftlicher Arbeitsaufträge können keine oder nur zeitverzögerte Nachfragen gestellt werden und die Lesekompetenz wird zur „zentrale[n] Kompetenz für alle Schulfächer" (Lockl et al. 2021, S. 6). Bezogen auf Geflüchtete konstatieren Cardozo Silva, Prömel und Zinn (2022), dass es zugrundeliegende Sprachbarrieren sowie entfallene Interaktion in Kursen und Klassen während der Pandemie zusätzlich erschwert haben, Bildungsangeboten zu folgen (Cardozo Silva, Prömel & Zinn 2022, S. 263). Da Schüler*innen mit niedrigerer Lesekompetenz das Distanzlernen schwerer fiel, sehen die Autor*innen die Möglichkeit, dass sich Leistungsunterschiede vergrößert haben (vgl. Lockl et al. 2021, S. 7).

Verlust des Sprachlernorts Schule

Für Jugendliche mit Migrationsgeschichte ergaben sich durch die Pandemie und das Homeschooling zusätzlich Herausforderungen hinsichtlich der Sprachförderung, wie Gogolin (2020) aufzeigt. Es fehlten Sprachpartner*innen, um Sprachkompetenzen im aktiven Dialog zu stärken. Diese stehen im familiären Umfeld nicht immer zur Verfügung. Insbesondere bildungssprachliche Kompetenzen werden im alltäglichen Sprachgebrauch nicht gefördert

(vgl. Gogolin 2020, S. 179f.). Persönliche Eigenschaften wie die Sprach- und Ausdrucksfähigkeit sind jedoch auch hinsichtlich der Berufschancen von hoher Bedeutung. Sie werden zwar vorwiegend in familiären Zusammenhängen erlernt, sodass soziale Herkunft in hohem Maße Berufschancen vorstrukturiert (vgl. Haffner 2007, S. 26), während der COVID-19-Pandemie waren diese Lernprozesse jedoch vollständig auf das familiäre Umfeld verwiesen und Jugendliche durch die beschriebene Problematik des Sprachlernens darin eingeschränkt.

Hinsichtlich des berufsbezogenen Deutsch-als-Zweitsprache(DaZ)-Unterrichts heben Daase und Dunowski (2021) Sprache und Sprachaneignung als soziale Praxis hervor (vgl. ebd., S. 250). Schule ist während der Schulschließungen als Lernort für Sprache durch asynchrones selbstständiges Lernen oder Onlineunterricht in Videokonferenzen ersetzt worden. Der Lernort hat sich im besten Fall ins Digitale verschoben, im schlechteren ist er weggefallen. In der BÜA und BvB stellen die Werkstätten der beruflichen Schwerpunkte Lernorte beruflicher, aber auch sprachlicher Kompetenzen dar, welche ebenfalls entfallen sind. Diese Problematik berufspraktischer Sprachaneignung betonen auch Daase und Dunowski (vgl. ebd., S. 263).

Psychische Auswirkungen der Pandemie und der häuslichen Beschulung

Andresen et al. (2023) erläutern bezüglich psychischer Auswirkungen: „44 Prozent der jungen Frauen und 31 Prozent der jungen Männer gaben an, ihre psychische Verfassung habe sich durch die Pandemie (deutlich) verschlechtert, weitere 22 bzw. 14 Prozent stimmten dem Statement teilweise zu“ (ebd., S. 21). Hinsichtlich der psychischen Gesundheit erörtern Sedillo-Hamann, Chock-Goldman und Badillo (2021) die Rolle der Schulsozialarbeit sowie die psychischen Auswirkungen auf Schüler*innen in New York während der

ersten Lockdownphase der COVID-19-Pandemie (vgl. Sedillo-Hamann, Chock-Goldman & Badillo 2021, S. 142). Obwohl die physische Gesundheit der Schüler*innen durch die Schulschließungen und Formen der Distanzlehre geschützt wurde, erlebten sie Herausforderungen wie Einsamkeit durch die soziale Isolation von der Peergroup und damit Auswirkungen auf ihre psychische Gesundheit (vgl. ebd., S. 141). Durch ein großes Aufgabenvolumen sowie den Druck seitens der Lehrkräfte, den Unterrichtsstoff trotz der Krise zu vermitteln, zeigte sich ein hohes Maß an Stress und Frustration. Hinzukommende Stressoren waren Ängste und Sorgen um die schulische Laufbahn, beispielsweise hinsichtlich der Versetzung und des Erreichens von Abschlüssen. Diese Stressfaktoren wurden durch private Stressoren wie Sorgen um die Vereinbarkeit von Haushalts- und Schulaufgaben, die Gesundheit von Familienmitgliedern sowie deren berufliche und finanzielle Situation verstärkt. Daraus entstanden Unsicherheit bezüglich der Versorgung mit Nahrung und Angst vor Wohnungsverlust der New Yorker Schüler*innen (vgl. ebd., S. 140).

Auch bezogen auf Deutschland wird durch Butterwegge eine derartige Belastung durch „Existenzsorgen armutsgefährdeter Familien“ (ebd. 2022, S. 191), Arbeitsplatzverlust, Kurzarbeit der Eltern sowie Isolationsmaßnahmen beschrieben (vgl. ebd.). Solche familiären Stressoren und ökonomischen Probleme können sich u.a. als „Schulprobleme“ (Lorenz et al. 2023, S. 431) äußern.

Die Child Public Health (COPSY) Studie konstatiert, hinsichtlich der häuslichen Beschulung und der räumlichen Situation

> „fühlten sich [im Frühjahr 2020] 70,7 % der Kinder und Jugendlichen […] belastet. Die Kinder und Jugendlichen fühlten sich vor allem dadurch belastet, dass sie das Homeschooling als anstrengend empfanden (64,4 %), weniger Kontakt zu ihren Freunden [sic] hatten (82,8 %) und es häufiger Streit in der Familie gab (27,6 %)" (Ravens-Sieberer et al. 2021, S. 4).

Besonders belastet waren dabei Kinder und Jugendliche, „deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss haben, die einen Migrationshintergrund haben und/oder die auf beengtem Raum leben (< 20m2 Wohnfläche/Person)" (ebd., S. 6). Jugendliche, „deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss haben" (ebd.), geben mehr als doppelt so häufig an, die Veränderungen der Pandemie als „äußerst belastend" (ebd.) wahrgenommen zu haben. „Darüber hinaus berichtete ein Drittel (33,2 %) der Kinder, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss aufweisen" (ebd.), Lernen sei für sie deutlich anstrengender geworden, während dies nur bei einem Fünftel, deren Eltern einen hohen Bildungsabschluss haben, der Fall war (vgl. ebd., 6f.). Konnte die Schulschließung von materiell privilegierten Familien, insbesondere im Zusammenhang mit vorhandenem eigenem Garten und Kinderzimmern, noch als zusätzliche Familienzeit bewertet werden, nahmen sozioökonomisch schwächere Familien in beengten Wohnverhältnissen eher wahr, zu Hause eingesperrt zu sein (vgl. Butterwegge 2022, S. 194f.). Durch die Schul- und Kitaschließungen sowie das Homeoffice einiger Eltern veränderte sich das Familienleben, aber auch die Jugendphase selbst, grundlegend, als Freizeiteinrichtungen ab dem 13. März 2020 zunächst komplett und später phasenweise geschlossen wurden (vgl. ebd., S. 173).

Zudem zeigt sich, insbesondere leistungsschwächere Schüler*innen und solche ohne akademischen Elternteil litten unter den Schulschließungen. Sie

waren häufiger von Nervosität, Ängsten und Hyperaktivität sowie Konzentrationsschwierigkeiten und abnehmender Disziplin betroffen als leistungsstärkere Schüler*innen und solche mit einem akademischen Elternteil (vgl. Wößmann et al. 2021, S. 50). Außerdem erlebten Jugendliche der fünften bis zwölften Klasse thüringischer Gemeinschaftsschulen im Vergleich zum Schulalltag vor der Pandemie „laut eigenen Angaben im Fernunterricht [.] signifikant weniger Freude" (Tannert & Gröschner 2023, S. 297) im Allgemeinen ebenso verringerte Lernfreude im Speziellen (vgl. ebd.).

Auch die JuCo III-Studie beschreibt einen Zusammenhang zwischen dem Lernen im Homeschooling und dem psychischen Wohlergehen der Jugendlichen. So stimmten „Schüler:innen, denen das Lernen schwer fällt [sic], [.] signifikant mehr zu, sich einsam zu sein [sic], sich psychisch belastet zu fühlen und Zukunftsangst zu haben" (Andresen et al. 2021b, S. 15). Die anschließende JuCo IV-Studie, welche sich in ihrem vierten Bericht detaillierter mit ausgewählten Trends des Erlebens im Pandemieverlauf auseinandersetzt, konstatiert hinsichtlich dieser Angst, dass junge Menschen auch nach Ende der Pandemie weiter besorgt in ihre Zukunft blicken (vgl. Andresen et al. 2023, S. 5, 7, 11). So gaben im Februar 2023, kurz vor Ende der Pandemie, 60 % der jungen weiblichen Personen an, Angst vor ihrer Zukunft zu haben – ein genauso großer Anteil wie im Dezember 2021. Bei jungen männlichen Personen hatte sich diese Angst minimal von 45 % auf 39 % reduziert (vgl. ebd., S. 6, 11).

Dabei wurde nicht nur die derzeitige Lebenssituation betrachtet, sondern auch Folgen für „gesellschaftlich-erwirkte[r] Positionierungen" (ebd., S. 14) und Berufsaussichten der jungen Menschen einbezogen. Dahingehend zeigten sich junge Menschen trotz des „oft benannten Fachkräftemangels" (ebd.) besorgt, ob ihre „während der Pandemie erworbenen Qualifikationen sie ausreichend auf ihr zukünftiges (Berufs-) Leben vorbereitet haben" (ebd.). Auch

hinsichtlich emotionaler Belastung und Sorgen zeigt sich bei der JuCo IV-Befragung „kaum eine Verbesserung“ (ebd., S. 13) zu vorherigen Befragungen. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen haben die, aufgrund der Pandemie „verpassten Möglichkeiten[,] als emotional belastend empfunden“ (ebd.).

2.3.3. Technische Herausforderungen

Technische Ausstattung als Zugangsherausforderung

Auf Makroebene hat der im internationalen Vergleich niedrige Digitalisierungstand deutscher Schulen vor der Pandemie die Umstellung auf digitale Distanzlehre zu einer Herausforderung für Schulen gemacht, deren Bewältigung nicht immer zeitnah und schulspezifisch erfolgte (vgl. Freudl, Stiegler & Zierow 2021, S. 48). Wie bereits hinsichtlich der Verstärkung sozialer Ungleichheit thematisiert, stellt auf der Mikroebene die Ausstattung mit technischen Geräten und Kompetenzen im Umgang mit diesen eine entscheidende Zugangsherausforderung dar. So ergab eine Studie der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) zusammen mit der Medienanstalt rlp (LMK) im April 2020, dass 86 % bzw. 89 % der Jugendlichen im Alter der BÜA- und BvB-Teilnehmenden angaben, das Handy für den Heimunterricht zu nutzen. 82 % bzw. 86 % nutzen einen Computer oder Laptop, was auf eine Nutzung mehrerer Geräte schließen lässt. Lediglich die Hälfte der Schüler*innen verfügten über einen Drucker, 18 % über ein Mikrofon oder Headset und nur 6 % bzw. 7 % über eine Webcam. Diese Aufstellung ist schulformübergreifend (vgl. Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) & medienanstalt rlp (LMK) 2021, S. 16).

Die Verfügbarkeit von Computern, einem ruhigen Arbeitsplatz und familiärer Unterstützung fällt jedoch geringer aus, je niedriger die Schulform ist (vgl. Bilz 2020, S. 2-4). Eine unzureichende technische Ausstattung war insbesondere bei Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus und migrantischen Familien festzustellen (vgl. Raehlmann 2022, S. 28). Besonders von „digitalen Ausstattungsmängeln" (Butterwegge 2022, S. 184) betroffen sind Jugendliche in Vorbereitungs- oder Intensivklassen und solche in Sammelunterkünften. Auch wurden diese weniger über Bedarfsabfragen der bis zum Frühjahr 2021 zunehmend von Bund, Ländern und Kommunen zur Verfügung gestellten Leihlaptops und -tablets für Schüler*innen erreicht (vgl. ebd.).

Technische Anwendungskompetenzen als Zugangsbedingung

Über technische Ausstattung hinaus erfordert die Teilnahme am Fernunterricht Kompetenzen im Umgang mit dieser. Solche Anwendungskompetenzen sind für die Nutzung von digitalen Lernangeboten unerlässlich. Dabei hat sich die Annahme, dass Jugendliche diese Fähigkeiten aufgrund der zunehmenden Digitalisierung des Alltags bereits mitbringen, bezogen auf das Frühjahr 2020 nicht bestätigt (vgl. Eickelmann & Gerick 2020, S. 157). So zeigt die international vergleichende International Computer and Information Literacy Study (ICILS), welche „computer- und informationsbezogene Kompetenzen" (vgl. Eickelmann, Bos & Labusch 2019, S. 13) Jugendlicher erhob, keine signifikante Veränderung der diesbezüglichen mittleren Kompetenzen von 2019 zu den Ergebnissen von 2013 (vgl. ebd.). In beiden Erhebungen zeigten sich bei Gymnasiast*innen signifikant höhere mittlere computer- und informationsbezogene Kompetenzen als bei Schüler*innen anderer Schulformen (vgl. ebd.) sowie „deutliche und signifikante herkunftsbedingte Unterschiede im Kompetenzstand" (ebd., S. 22). Das kulturelle Kapital des Elternhauses spielt demnach seit 2013 eine unverändert hohe Rolle in der

Entwicklung von Medienkompetenzen Jugendlicher (vgl. ebd.; Senkbeil et al. 2019, S. 313). So

> „verfügen deutlich mehr als zwei Fünftel (43.1 %) der Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigem kulturellen Kapital nur über rudimentäre oder basale Fähigkeiten im kompetenten Umgang mit digitalen Medien [...] und können beispielsweise einen Link anklicken oder weisen basale Wissensbestände und einfache Fertigkeiten hinsichtlich der Identifikation und Bearbeitung von Informationen auf" (Senkbeil ebd., S. 314).

Eine nachholende Aneignung dieser Kompetenzen stellt demnach eine Zugangsbedingung zum Fernunterricht dar. Darüber hinaus wurden digitale Medien präpandemisch in den seltensten Fällen für den Fachunterricht genutzt, was die zusätzliche Schwierigkeit mit sich brachte, die neu angeeigneten Anwendungskompetenzen zielgerichtet fachlich zu nutzen (vgl. Eickelmann & Gerick 2020, S. 157). Hinsichtlich der Herausforderungen von Jugendlichen der BÜA und BvB lässt sich festhalten, dass sich „Bildungsdisparitäten zuungunsten von Jugendlichen aus sozioökonomisch nicht privilegierten Familien" (ebd., S. 160) ausgewirkt haben.

Erwartungen der Lehrkräfte an technische Anwendungskompetenzen

Diesen Herausforderungen technischer Anwendung stehen „diskursiv als selbstverständlich hergestellte[ ] Erwartungen" (Bock et al. 2023, S. 322) der Lehrkräfte als zusätzliches Hindernis gegenüber, wie von Bock et al. anhand eines diskurstheoretischen Ansatzes der Interviewforschung mit Lehrkräften des Förder- und Hauptschulbereichs erhoben wurde (vgl. ebd., S. 321f.). Dabei

wird Technologieverwendung von den Lehrkräften „als selbstverständlich entworfen“ (ebd., S. 333) sowie „als Verbindungsmöglichkeit zur Distanzüberwindung antizipiert“ (ebd., S. 332). Es wird dabei vorausgesetzt, „dass es allen gleich leicht (oder zumindest nicht so unterschiedlich schwer) fallen sollte, digitale Technologien zu verwenden“ (ebd., S. 335). Dies impliziert ein Verständnis dieser Technik „als neutral und nicht körperlich oder sozial eingebettet“ (ebd.). Auf diese Weise „wird eine Erwartung oder normalisierte Selbstverständlichkeit hervorgebracht, in der ‚alle‘ gleichermassen [sic] ‚basale Dinge‘ können sollen“ (ebd., S. 337f.; Hervorhebungen wie im Original). Damit wird der Technologie „eine Einfachheit zugeschrieben, die Gleichheit ermöglicht“ (ebd.).

Videokonferenzen haben während der Pandemie die „Rahmung schulischer Aufgaben“ (ebd., S. 335) dargestellt. Bei Nichteintreten dieser Erwartungen wurde seitens der Lehrkräfte Überraschung sowie Frustration erlebt und das Scheitern an den Schüler*innenwillen gekoppelt (vgl. ebd., S. 332f., 337). Im Laufe der Pandemie wurden diese Erwartungen herausgefordert (vgl. ebd., S. 339), stellten insbesondere zu Beginn der pandemischen Beschulung jedoch zusätzlich zur Anwendungskompetenz eine Erschwernis für die Jugendlichen dar.

2.3.4. Erschwerter Übergang in Ausbildung

Verschärfung der Übergangshindernisse mit einem Hauptschulabschluss

Zusätzlich zum in Kapitel 2.2.4 skizzierten, präpandemisch erschwerten Übergang in Ausbildung zeigen sich weitere Herausforderungen durch die Pandemie. Dabei hat sich sowohl der Zugang zum Ausbildungsmarkt als auch

selbiger an sich verändert. Im Sinne Bourdieus ist damit nicht nur die Aneignung institutionalisierten Kulturkapitals erschwert, sondern auch dessen Transformation in ökonomisches oder soziales Kapital (vgl. Bourdieu 1973, S. 103, 106f.).

Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischem Status sowie solche mit Migrationsgeschichte haben ein erhöhtes Risiko für problematische Übergänge nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule. Weiteren Einfluss haben die Schulleistungen sowie der besuchte Bildungsgang (vgl. Hemming & Tillmann 2022, S. 310): „Jugendliche in nicht-gymnasialen Bildungsgängen sind beim Übergang in Ausbildung stärker von Unsicherheiten betroffen. Durch die Corona-Pandemie verschärft sich diese Situation, denn die Pandemie hat starke Auswirkungen auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt" (ebd., S. 307). Hinzukommen weitere strukturelle Herausforderungen des Ausbildungsmarktes aus parallel verlaufenden Krisen und Trends wie der Digitalisierung, der Dekarbonisierung, dem demografischen Wandel sowie des Krieges in der Ukraine (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023, S. 4).

Hemming und Tillmann (2022) zeigen anhand parallelisierter Längsschnittstichproben (2017/18 & 2019/20) Jugendlicher in Haupt- und Realschulbildungsgängen auf, dass Jugendliche mit Migrationsgeschichte, solche mit niedriger beruflicher Zielorientierung sowie weibliche Jugendliche in Pandemiezeiten stärker von beruflichen Zukunftsängsten betroffen waren (vgl. Hemming & Tillmann 2022, S. 307, 316, 320). Unter einschränkendem Verweis auf die geringe Fallzahl und daher nicht gegebene statistische Signifikanz der Studie verweisen sie weiter darauf, dass während der Pandemie vorwiegend Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss, einem eher niedrigen sozioökonomischen Status und solche mit schlechteren schulischen Leistungen ihre

geplanten Bildungswege nicht kontinuierlich verfolgen konnten. Zudem gaben diese Jugendlichen doppelt so häufig wie präpandemisch an, ihr Berufswunsch sei eine Notlösung (vgl. ebd., S. 318f.).

Rückgang der Ausbildungsstellen während der Pandemie

> „[D]as Ausmaß an Benachteiligung, beispielsweise aufgrund eines geringen Schulabschlusses, [variiert] je nach Marktbedingungen [.] und [ist] größer, wenn zu einem Zeitpunkt in Relation zur Zahl der Bewerber [sic] besonders wenige Ausbildungs- oder Arbeitsstellen zur Verfügung stehen" (Brändle 2012, S. 212).

Diese Marktabhängigkeit griff auch in Pandemiezeiten und vergrößerte die Benachteiligung Jugendlicher mit einem Hauptschulabschluss am Ausbildungsmarkt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung konstatiert einen Rückgang an zu besetzenden betrieblichen Ausbildungsstellen um 9,1 % für das Jahr 2020 im Vergleich zu 2019 (vgl. Oeynhausen et al. 2020, S. 9f.). „Seit der Vereinigung von BRD und DDR begannen in keinem Jahr so wenige junge Menschen eine Berufsausbildung wie 2020", schließt Butterwegge (2022, S. 196). Auch für das Folgejahr 2021 zeichnet sich eine ähnliche Tendenz ab. 79 % der ausbildenden Betriebe hatten die Absicht, Ausbildungsstellen zu besetzen, 7 % verneinten dies und 14 % waren sich zum Befragungszeitpunkt im Herbst 2020 noch unsicher (vgl. Gravelmann 2022, S. 97). Auch für das Berichtsjahr 2022 werden im Berufsbildungsbericht 2023 „erhebliche Einbußen" (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023, S. 7) des Ausbildungsmarktes konstatiert. Während der Pandemie war „ein deutliches Schrumpfen des dualen Ausbildungssystems im Gesamten" (ebd.) zu verzeichnen, was 2022

in einer Stagnation auf reduziertem Niveau (leichtes Plus von 0,4 % im Vergleich zu 2021) mündete (vgl. ebd.).

Die durch die Pandemie ausgelöste Krise trug demnach insgesamt dazu bei, „dass das Angebot an Ausbildungsplätzen, welches sich seit Jahren rückläufig entwickelt, noch mal deutlich reduziert wurde" (Gravelmann 2022, S. 97). Es „ist daher zu konstatieren, dass sowohl die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze als auch der unterzeichneten Ausbildungsverträge nachhaltig unterhalb des Niveaus vor der Wirtschafts- und Finanzkrise von 2007/2008" lag (Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 9).

Zuwächse abgeschlossener Ausbildungsverträge zeigten sich im Jahr 2022 einzig in höher qualifizierenden Ausbildungsberufen wie Industrie und Handel (+2,7 %), wohingegen in Berufen der Hauswirtschaft (-22,6 %) und dem Handwerk (-2,2 %), in die Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss eher übergehen, ein weiterer Rückgang zu verzeichnen war (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023, S. 7). In den Daten zu den besonders durch den ersten Lockdown der COVID-19-Pandemie betroffenen Ausbildungsberufen zeigt sich also, dass häufiger Berufe betroffen waren, welche von Bewerbenden mit oder ohne Hauptschulabschluss ergriffen werden (vgl. Maier 2020, S. 13; Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 56): „So liegt der Anteil von Personen mit Hauptschulabschluss bei den besonders von der Corona-Krise betroffenen Berufen bei rund 29,8 Prozent, bei den restlichen Berufen hingegen nur bei 21,5 Prozent" (Maier 2020, S. 13). Zu den Branchen, welche insbesondere Ausbildungsplätze abgebaut haben und in welche Jugendliche mit „niedrigeren Schulabschlüssen" (Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 56) einmünden, zählen das Hotel- und Gaststättengewerbe sowie verarbeitende Gewerbe und das Handwerk (vgl. ebd.). So waren von Betriebsschließungen durch die Krise der Pandemie vor allem

Auszubildende mit und ohne Hauptschulabschluss betroffen (vgl. Maier 2020, S. 16). Die für diese Arbeit interviewten Jugendlichen zählen demnach zu einer Gruppe „junge[r] Menschen, die in einem kleiner werdenden Ausbildungssystem zunehmend weniger Chancen haben" (Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 26).

Hinsichtlich des Erhalts bzw. Abbaus von Ausbildungsstellen zeigt sich eine Abhängigkeit von der Betriebsgröße und den Auswirkungen der Pandemie auf die „betriebliche Geschäftstätigkeit" (Ebbinghaus 2021, S. 21). Je mehr dieser Auswirkungen erlebt wurden und je kleiner der Betrieb, desto niedriger war die Bereitschaft, Ausbildungsplätze anzubieten. So bestand besonders unter kleinen Handwerksbetrieben eine Tendenz, für das Jahr 2021 keine Ausbildungsstellen auszuschreiben (vgl. ebd., S. 19-21). Zwar hat der Bund das Programm „Ausbildungsplätze sichern" aufgelegt und so ermöglicht, dass die Agentur für Arbeit Betrieben mit weniger als 250 bzw. später 500 Beschäftigten eine Prämie in Höhe von maximal 3.000 Euro bzw. ab Juni 2021 6.000 Euro pro Ausbildungsstelle zahlte (vgl. Butterwegge 2022, S. 196f.), „um insbesondere kleine und mittlere Betriebe zu unterstützen, die Zahl der Ausbildungsplätze zu erhalten oder gar auszubauen" (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 172). Der beschriebene Rückgang an Ausbildungsstellen ist dennoch zu verzeichnen und der Start ins Berufsleben wurde gerade für nichtakademische Jugendliche erschwert (vgl. ebd., S. 197).

Für Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss und dem Besuch der handwerklich ausgerichteten BÜA und BvB ist ein zusätzlich erschwerter Zugang zum Ausbildungsmarkt abzuleiten. Die Konkurrenz unter Bewerbenden auf offene Ausbildungsstellen könnte sich daher erhöht und die Verdrängung geringer Gebildeter verstärkt haben. Dies ist anzunehmen, da die Strategie einer Verlängerung der Schullaufbahn bzw. der Verbleib im

Schulsystem, um Berufswahlentscheidungen hinauszuzögern (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 166; Hemming & Tillmann 2022, S. 318; Butterwegge 2022, S. 196; Gravelmann 2022, S. 97), und damit verbunden der Erwerb des nächsthöheren Schulabschlusses mit höherem „institutionalisiertem kulturellem Kapital" (Hemming & Tillmann 2022, S. 320) für Jugendliche mit einem einfachen Hauptschulabschluss nicht möglich ist.

Ausgefallene Praktika

Darüber hinaus war der Zugang zu Ausbildungsstellen, durch die von März bis Oktober 2020 und Januar bis Mai 2021 ausgesetzten Praktika, erschwert (Butterwegge 2022, S. 196). Die Pandemie schränkte den Zugang zu Praktika sowie zu Beratungsstellen und Messen, welche die Ausbildungsstellensuche erleichtern sollen, ein (vgl. Cardozo Silva, Prömel & Zinn 2022, S. 263). Auf diese Weise hat sie „sowohl die Kontaktaufnahme zwischen Ausbildungsinteressierten und Betrieben als auch die Vermittlungsaktivitäten der BA [Bundesagentur für Arbeit]" (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023, S. 12) erschwert. „[E]ingeschränkte Möglichkeiten der Berufsorientierung [haben] zu Schwierigkeiten bei der Klärung beruflicher Perspektiven geführt" (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 166) und zogen Planungsunsicherheit und Spontanität bezogen auf die Entscheidungen der Jugendlichen nach sich (vgl. Egger & Huber 2023, S. 373).

Wie hinsichtlich des „Klebeeffekts" (Plicht 2010, S. 45; 2.2.4) ausgeführt, erhalten gerade Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss Ausbildungsstellen vermehrt über die Möglichkeit, sich praktisch zu beweisen (vgl. ebd.; Graupp et al. 2008, S. 39). Praktika erweisen sich als relevanter für die Aufnahme einer Ausbildung, je niedriger die schulisch zertifizierten Qualifikationen sind (vgl. ebd., S. 39). Brändle hebt daher die „Schlüsselfunktion der

Betriebspraktika“ (Brändle 2012, S. 136) für den Übergang in eine Ausbildung hervor. Zudem ist ohne Praktika der Kontakt zu Rolemodels eingeschränkt, welche insbesondere für weibliche Schülerinnen eines technischen Fachschwerpunkts von Bedeutung für die Berufswahl sind (vgl. Loge & Haffner 2019, S. 234f.). Der Wegfall von Praktika, Beratung und Messen betraf „überproportional diejenigen, die mit dem deutschen Arbeitsmarkt nicht vertraut waren und nicht über ausreichende soziale Netzwerke verfügten“ (Cardozo Silva, Prömel & Zinn 2022, S. 263). Bernhard (2020) zeigt außerdem eine besondere Relevanz von Praktika für Geflüchtete auf, da diese über weniger Netzwerke und Brückenkontakte verfügen und das Praktikum so eine zentrale Rolle im beruflichen Einstieg einnimmt. Das Erschließen solcher gut vernetzter Brückenkontakte wurde zudem durch geltende Kontaktbeschränkungen erschwert (vgl. Bernhard 2020, S. 190f.).

Gesunkene Unterstützung in der Berufsorientierung

Eine Vielzahl der Jugendlichen nehmen während ihrer Berufsorientierung Unterstützungsangebote verschiedener Institutionen wahr. Vor allem „Angebote der persönlichen Beratung, Großveranstaltungen wie Ausbildungsmessen oder die direkten Zugangs- und Begegnungsmöglichkeiten in den Betrieb wie bspw. Praktika oder den Besuch beim Tag der offenen Tür“ (Christ et al. 2021, S. 8), wurden aufgrund der Maßnahmen zur Bekämpfung der Pandemie abgesagt oder fanden eingeschränkt statt. Während der Pandemie veränderte sich so die Art der Berufsorientierung und die dabei erhaltene Unterstützung. Bezüglich der Formen der Unterstützung, insbesondere in institutionalisierten Bildungsformen des Übergangs, wurden die Bewerber*innenbefragung der Bundesagentur für Arbeit (BA) in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) 2018 und 2020 verglichen, wobei die BvB Teil der Erhebung war. Hier zeigen sich höhere Abbruchquoten

der BvB von 4,1 % im Befragungszeitraum November 2020 bis Januar 2021 (vgl. Schuß et al. 2021, S. 1, 8). Es sind hiervon negative Auswirkungen auf den Übergang der Teilnehmenden in Ausbildung zu erwarten, da der erfolgreiche Abschluss einer derartigen Bildungsform – u.a. der BvB – die Chancen auf eine Ausbildungsstelle erhöht, insbesondere für Jugendliche ohne Schulabschluss, mit einem Hauptschulabschluss oder mit Migrations- oder Fluchtgeschichte (vgl. ebd., S. 1, 6, 11). Dies ist auch für das Pandemiejahr 2020 zu konstatieren (vgl. ebd., S. 1).

Daher wirkt es sich besonders nachteilig aus, dass unter den Teilnehmenden mit und ohne Hauptschulabschluss die Abbruchquote der BvB im Jahr 2020 mit 6 % überdurchschnittlich gestiegen war (vgl. ebd., S. 8). Zudem ist die Zahl der Anfänger*innen einer BvB im Jahr 2020 um 4,1 % im Vergleich zu 2018 gesunken (vgl. ebd., S. 2). Neben den institutionalisierten Unterstützungsangeboten ist auch die Unterstützung im Privaten zurückgegangen. „Während der Anteil der Befragten, die angaben, dass ihre Eltern oder Verwandten ihnen bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle geholfen haben, relativ stabil" (ebd., S. 9) blieb, sank der Anteil der Jugendlichen, „der mit Freunden und Bekannten über die Berufswahl gesprochen hat im Jahr 2020 deutlich um 6,5 Prozentpunkte" (ebd.), bei Jugendlichen mit einem Haupt- oder Realschulabschluss sogar um 7 % (vgl. ebd.). So zeigen sich hinsichtlich wahrgenommener Einschränkungen im Bewerbungsprozess Unterschiede nach Schulabschluss sowie nach Flucht- und Migrationsgeschichte. Fast doppelt so häufig wie Jugendliche ohne Flucht- oder Migrationsgeschichte (19,6 %) fühlten sich solche mit einer Flucht- (40,2 %) oder Migrationsgeschichte (37,9 %) im Bewerbungsprozess eingeschränkt. 30,1 % der Jugendlichen mit maximal einem Hauptschulabschluss fühlten sich zudem in stärkerem Maße eingeschränkt (vgl. Christ et al. 2021, S. 10).

Umstellung und Herausforderungen digitaler Beratung

Neben Praktika stellen Beratungsangebote ein Instrument der beruflichen Orientierung im Übergang in Ausbildung dar. Hierzu hat der Deutsche Verband für Bildungs- und Berufsberatung (dvb) im Frühjahr 2021 eine Onlinebefragung mit knapp 700 Beratenden durchgeführt, wobei etwas mehr als die Hälfte dieser bei der Agentur für Arbeit und 14 % beim Jobcenter tätig sind bzw. zu diesem Zeitpunkt waren (vgl. Blaich & Knickrehm 2021, S. 11f.). Die Ergebnisse decken sich mit der E-Mail-Mitgliederbefragung des nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) mit 22 ihrer Mitglieder aus Beratungseinrichtungen im Oktober 2020, welche Ratsuchende aller Altersgruppen beraten. Diese ist aufgrund des Forschungsdesigns und deren Zielsetzung der Weiterentwicklung des Beratungssettings lediglich als Stimmungsbild zu verstehen (vgl. Wohlfart et al. 2021, S. 3f.).

Ein großer Teil der Jugendlichen in BÜA und BvB werden von Beratenden der Agentur für Arbeit und des Jobcenters beraten, welche die Mehrheit der Befragten der Studie des dvb ausmachen (vgl. Blaich & Knickrehm 2021, S. 12). Die Zielgruppe der befragten Beratenden spiegelt den großen Anteil Jugendlicher im beruflichen Übergang wider, denn diese machen 70,8 % ihrer Ratsuchenden aus. Beratungssettings wurden präpandemisch in Präsenz durchgeführt, die Digitalisierung der Beratungsprozesse stand Anfang 2020 noch am Beginn und war wenig ausgebaut. So führte der Ausbruch der Pandemie in Deutschland im März 2020 bei 72 % der befragten Beratenden zu einer kompletten Einstellung des Beratungsangebots, 24,3 % mussten dieses in Teilen einschränken (vgl. ebd., S. 13f.). Während des ersten Lockdowns im März 2020 wurde das Beratungsangebot der Agentur für Arbeit und des Jobcenters zum größten Teil auf telefonische Beratung umgestellt. Die Agentur für Arbeit baute auch Videoberatung aus, das Jobcenter hingegen nicht.

Während des ersten Lockdowns und auch im weiteren Pandemieverlauf war Videoberatung durch das Jobcenter nicht üblich (vgl. ebd., S. 15, 17), wobei darauf zu verweisen ist, dass BÜA-Schüler*innen und BvB-Teilnehmenden aus Familien mit SGB-II-Bezug durch das Jobcenter beraten werden. Dabei wurde in der Studie nicht geklärt, ob dies an einem mangelnden Digitalisierungsprozess des Jobcenters lag oder an einer Zielgruppenorientierung, welche über Videokonferenzsysteme weniger erreichbar war (vgl. ebd.). Zwischen dem ersten Lockdown im Frühjahr 2020 und dem zweiten im Winter 2020/21 fand mehrheitlich keine Rückkehr zum Angebot von Präsenzberatung statt. Während des Winterlockdowns erfolgte keine erneute komplette Einstellung des Beratungsangebots, da bereits Strukturen der Distanzberatung aufgebaut waren (vgl. ebd., S. 16).

Grundsätzlich überwiegt bei Beratenden die Einschätzung, Ratsuchende könnten über Distanzberatungsformate weniger erreicht werden. Dabei betonen sie besonders „arbeitsmarktferne Zielgruppen" (Blaich & Knickrehm 2021, S. 37) und „sozial benachteiligten Gruppen" (ebd.). Auch Wohlfart et al. kommen zu der Einschätzung, dass „Adressat*innen, die aus verschiedenen sozialen und ökonomischen Gründen benachteiligt sind" (Wohlfart et al. 2021, S. 8) und sie „über digitale Tools nicht so gut erreicht werden" (ebd.). Dies liegt zwar zum Teil an digitalen Beratungsformaten, aber auch am Wegfall von Berufsorientierungs- und Beratungsangeboten der Schulen während der Pandemie. Es zeigen sich Schwierigkeiten, digitale Beratungsangebote „überhaupt an Schulen zu platzieren" (Blaich & Knickrehm 2021, S. 37). Über alle Zielgruppen hinweg schätzten Beratende die methodische Limitierung, atmosphärische Einschränkungen und eine Verminderung der Beziehungsqualität in der Distanzberatung als Herausforderungen ein (vgl. ebd., S. 20). Aus Sicht der Beratenden stellte die limitierte Verfügbarkeit von internetfähigen Geräten, welche für eine Videoberatung geeignet sind, den Hauptgrund für

eine Nichtnutzung des digitalen Beratungsangebots dar (vgl. Wohlfart et al. 2021, S. 7; Blaich & Knickrehm 2021, S. 24). Dieses ist über Smartphones weniger komfortabel nutzbar als über Desktop-PCs und mobile Computer. Älteren Modellen fehlen Videokameras oder Mikrofone, sodass sie ohne den Zukauf von Zubehör für die Videoberatung nicht nutzbar sind. Als weitere Hürden wurden beengte Wohnverhältnisse ohne Rückzugsmöglichkeit für ein Beratungsgespräch per Video oder Scham hinsichtlich der Einsehbarkeit in die Wohnsituation genannt (vgl. Blaich & Knickrehm 2021, S. 22, 24f.).

Woitzik, Welt und Köttig haben zudem ab März 2020 „Handlungsstrategien" (Woitzik, Welt & Köttig 2022, S. 115) von Fachkräfteteams in unterschiedlichen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit im Umgang mit den Bedingungen der Pandemie u.a. qualitativ untersucht (vgl. ebd., S. 115f.). Dabei zeigt sich, dass die Pandemie „zu einer Verschärfung der Herausforderungen in der Sozialen Arbeit [.] geführt hat" (vgl. ebd., S. 129). Durch die Hygienemaßnahmen, insbesondere das Social Distancing, ergab sich die Herausforderung, neue und insbesondere digitale Angebote zu konzipieren. Dabei entstand ein Spannungsfeld zwischen der „Einschränkung der direkten Kommunikation" (ebd.) und der Sozialen Arbeit als „Profession, die auf Beziehungsarbeit und zwischenmenschlichen Kontakten basiert" (ebd.).

Noten pandemischer Beschulung als Grundlage für Ausbildungsbewerbungen

Die schulische Notengebung speist sich in der Vergabepraxis nicht ausschließlich aus den zu benotenden Kompetenzen, sondern weiteren, nicht leistungsbezogenen Aspekten wie Geschlecht oder soziale Herkunft (vgl. Homuth & Bittmann 2023, S. 16). Gleichzeitig stellen Noten ein entscheidendes Kriterium des Zugangs zum Ausbildungsmarkt dar (vgl. ebd.). Während der Pandemie verbrachten Lehrkräfte deutlich weniger Zeit im (präsenten)

Kontakt und in Unterrichtssituationen mit ihren Schüler*innen, mussten diese aber gleichzeitig weiter benoten (vgl. ebd.). Die Hypothese, dass hierdurch die Relevanz nicht leistungsbezogener Aspekte wie soziale Herkunft für die Benotung gestiegen sei und so soziale Ungleichheit im Bildungssystem während der Pandemie zugenommen habe (vgl. ebd.), bestätigt sich für die Unterrichtsfächer Mathematik und Deutsch zwar nicht, jedoch blieben bestehende „grading inequalities" (ebd., S. 32) bestehen, sodass sowohl Kompetenz als auch soziale Herkunft weiterhin mit guten Noten in Verbindung steht (vgl. ebd.). Weitere Ungleichheiten konnten sich bereits präpandemisch in den Noten niederschlagen. Jugendliche mit geringerer sozioökonomischer Herkunft weisen größere pandemiebedingte Lernlücken auf. Wenn Lehrkräfte nun wieder zu einem regulären „grading standard" (ebd.), weniger wohlwollend als während der Pandemie, zurückkehren, kann sich dies in einer vergrößerten Lücke zwischen Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft zeigen (vgl. ebd.).

Anpassung von Berufsaspirationen

Die Pandemie hat Jugendliche verunsichert und zu berufsbezogenen Zukunftssorgen geführt (vgl. Eberhard et al. 2021, S. 1). Auf der Datengrundlage der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2020 konstatieren Christ et al., dass ca. die Hälfte der Jugendlichen „Angst davor gehabt [.] haben, wegen der Corona-Krise keine passende Ausbildungsstelle zu finden (53,5 %) bzw. sich wegen der Corona-Krise besonders angestrengt haben, eine Ausbildungsstelle zu finden (49,9 %)" (Christ et al. 2021, S. 6).

Eberhard et al. stellen auf derselben Datengrundlage fest, dass die meisten Jugendlichen trotz der Pandemie (vgl. Eberhard et al. 2021, S. 2, 5) „an ihrem Interesse an der betrieblichen Ausbildung festhalten" (ebd., S. 5). Allerdings

haben 27 % ihre Berufswünsche im Zuge der Pandemie angepasst (vgl. Christ et al., S. 2). Hierbei zeigen sich kaum Unterschiede hinsichtlich Jugendlicher mit unterschiedlichen Schulabschlüssen (vgl. Eberhard et al. ebd., S. 7). Die Gruppe Jugendlicher mit Migrations- oder Fluchtgeschichte zeigt das am stärksten reduzierte Interesse an einer betrieblichen Ausbildung (vgl. ebd., S. 18f.). So gab jeder vierte dieser Jugendlichen ein verringertes Interesse an einer solchen Ausbildung an (vgl. ebd., S. 26f.; Christ et al. 2021, S. 2). Auch Bewerbende mit negativen Erfahrungen im Bewerbungsprozess und mangelnder Erreichbarkeit der Betriebe sowie einer emotional belastend erlebten Bewerbungsphase passten ihre Berufswünsche wahrscheinlicher an als Jugendliche, auf welche dies nicht zutrifft (vgl. Eberhard et al. 2021, S. 24).

2.4. Zusammenführung – pandemiebedingte Verstärkung bestehender Bildungsungleichheit

Verstärkung sozioökonomischer Polarisierung

„Es gilt weiterhin, wer mehr private Ressourcen hat und über diese verfügt, kann auch die Pandemie besser bewältigen und hat mehr Möglichkeiten sich zu beteiligen", fassen Andresen et al. (2023, S. 25) zusammen. So kulminierten gerade bei jungen Erwachsenen während der Pandemie soziale und psychische Belastungen, „sie rutsch[ten] in prekäre Lebenslagen" (ebd.). Die bereits präpandemisch bestehende Tendenz zur gesamtgesellschaftlichen sozioökonomischen Polarisierung wurde durch die COVID-19-Pandmie weiter verstärkt (vgl. Butterwegge 2022, S. 102). Demnach ist die „wachsende Ungleichheit" (ebd.) während der Pandemie nicht nur sichtbarer, sondern durch sie auch stärker geworden.

Die Pandemie kann demnach als Verstärker und „Katalysator des Polarisierungsprozesses" (ebd.) betrachtet werden. „Familien in ‚Armut' oder ‚Prekarität' sagen signifikant häufiger, dass die Schulen während der Schließungen nicht genug unterstützt haben und sehen stärkere Nachteile für ihre Kinder als wohlhabendere Familien in vorteilhafteren sozialen Lagen", berichten Boockmann, et al. (2020, S. 46f.; Hervorhebungen wie im Original). Zwar verringerten insgesamt nur 5 % der Eltern die Bildungsaspirationen ihrer Kinder, „Familien in ‚Armut' oder ‚Prekarität' und Familien in der ‚Unteren Mitte'" (ebd., S. 50; Hervorhebungen wie im Original) machen jedoch diese Gruppe der nach unten Korrigierenden aus. Es zeigt sich demnach lediglich ein schwacher Effekt in den Daten des Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesregierung, hervorzuheben ist jedoch, dass es „die vulnerabelsten Gruppen (Familien in sozial benachteiligten Lagen [mit Kindern U16 und Ü16] und Kinder vor dem Übergang in die weiterführende Schule) sind, die ihre Aspirationen im Zuge der COVID-19-Pandemie nach unten anpassen" (ebd.; Hervorbebung entfernt). Ähnliche Zusammenhänge finden sich, „wenn man die Eltern von über 16-jährigen Jugendlichen nach den beruflichen Bildungsaspirationen […] befragt" (ebd.). Bildungsaspiration ist ein „wesentlicher Prädiktor für zukünftige Bildungsentscheidungen" (ebd., S. 51) und damit ein deutlicher „Hinweis[ ] auf sich verändernde Bildungschancen" (ebd.). Die Pandemie beeinflusst demnach Chancen Jugendlicher aus Elternhäusern je nach „Bildung oder sozialem Status unterschiedlich" (ebd., S. 68). Infolgedessen geht deren „intergenerationale soziale Mobilität" (ebd.) zurück.

Demnach haben sich in Abhängigkeit vom Bildungsniveau, Sozialstatus sowie von monetären Ressourcen der Eltern die Bildungschancen Jugendlicher in den Phasen der Schulschließung und des Wechselunterrichts verschärft (vgl. Butterwegge 2022, S. 174f.). Jugendliche waren während der Schulschließungen vollständig auf das häusliche Wohnumfeld verwiesen, in

welchem ungleichheitsproduzierende Faktoren wie familiäre Gegebenheiten, der Umfang von Unterstützung bezogen auf schulische Themen, das jeweilige Umfeld und soziale Milieu wirksam sind. Diese bestehenden Ungleichheiten waren während der Schulschließungen verstärkt wirksam und wirkten dabei auf die Ungleichheit von Bildungschancen (vgl. Butterwegge 2022, S. 180). Die Lockdowns und damit einhergehenden Schulschließungen haben so die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus und migrantischen Familien verschärft (vgl. Raehlmann 2022, S. 28). Zu diesen ungünstigen häuslichen Strukturen kommt hinzu, dass Jugendliche mit eben diesen vorfindlichen Bedingungen aufgrund höherer Inzidenzen innerhalb ihrer häufig verdichteteren Wohnstruktur häufiger im Distanzunterricht beschult wurden. Das COVID-19 Snapshot Monitoring (COSMO) konstatiert für das zweite Schulhalbjahr 2020 in Bezug auf Nordrhein-Westfalen:

> „Im angepassten Regelbetrieb mussten demnach überproportional häufig solche Schüler*innen in den Distanzunterricht zurückkehren, deren soziale, familiale, wohnliche und technische Voraussetzen genau dafür besonders ungünstig sind“ (Schräpler, et al. 2021, S. 303).

Diese Aussagen lassen sich als Verschärfung von Bildungsungleichheit während der COVID-19-Pandemie konkludieren (vgl. ebd.).

Ungleichheit der Ressourcenausstattung

Soziale Ungleichheit ergibt sich nicht zuletzt aus den zur Verfügung stehenden materiellen und sozialen Ressourcen. So konstatiert Butterwegge das Sinnbild eines „Paternoster“ (Butterwegge 2022, S. 102), „der materiell

Privilegierte nach oben und Unterprivilegierte zur selben Zeit nach unten beförderte“ (ebd.).

Materielle Ressourcen werden im Rahmen einer 2020 umgesetzten Sonderauswertung der 2018 erhobenen Daten der Health-Behaviour-in-School-aged-Children-Studie (HBSC) des Landes Brandenburg beschrieben. Die Studie bildet Daten zu den Rahmenbedingungen des Homeschoolings ab. Ihren Ergebnissen zufolge sinkt die Verfügbarkeit von Computern, einem ruhigen Arbeitsplatz und familiärer Unterstützung, je niedriger die Schulform ist (vgl. Bilz 2020, S. 2 4). Diese Unterschiede in der technischen Ausstattung zeigen sich in der Elternbefragung von Wößmann et al. 2021 nur sehr gering, jedoch wurde diese Befragung nach der zweiten Phase der Schulschließung im Winter 2020/21 und online durchgeführt (vgl. Wößmann et al. 2021, S. 37, 49). Das könnte darauf hinweisen, dass technisch besser ausgestattete Familien leichter vom Umfragedesign erreicht wurden.

Im Schul-Barometer werden ebenfalls soziale und materielle Ressourcen beschrieben. Anhand einer Fragebogenerhebung von mehr als 7.000 Personen (Schüler*innen, Schulleiter*innen, Lehrkräfte und Personen des Unterstützungssystems aus Deutschland, Österreich und der Schweiz) mit quantitativen und qualitativen Fragen im Frühjahr 2020 sind die häusliche Situation, technischen Ressourcen, Lernzeiten und die Lehrkräfte-Schüler*innen-Kommunikation erfragt worden (vgl. Huber et al. 2020, S. 15). Die zentralen Aussagen der Studie beschreiben Herausforderungen im Umgang mit digitaler Technik und vor allem sinkende Bildungs- und Chancengleichheit (vgl. ebd., S. 7). Zwar zeigen sich zwischen einzelnen Schüler*innen und Schulen große Unterschiede hinsichtlich Umsetzung und Funktionieren des Homeschoolings, jedoch besteht ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Herausforderungen und Schulen mit hohem Anteil sozioökonomisch benachteiligter

Schüler*innen. Im Schul-Barometer aufgezeigte Gründe hierfür sind schlechtere technische Bedingungen, die engere räumliche Wohnsituation und geringere Unterstützungsmöglichkeiten durch Eltern oder Geschwister (vgl. ebd., S. 7f.). Dies beschreibt auch Butterwegge hinsichtlich weiterführender Schulen mit einer großen Anzahl Jugendlicher in beengten Wohnverhältnissen, mit eingeschränktem Zugang zum Internet und digitalen Endgeräten sowie mit Eltern, welche weniger schulisch unterstützen können. Unter diesen Bedingungen verloren Lehrkräfte zunehmend den Kontakt zu den Jugendlichen (vgl. Butterwegge 2022, S. 177). Demnach fand im Laufe der Pandemie mindestens ein Weiterwirken der in Kapitel 2.2 aufgezeigten präpandemischen Kompositionseffekte von Ungleichheitsfaktoren anhand der Wirkmechanismen wie elterlicher Unterstützung, materieller und finanzieller Ressourcenausstattung statt (vgl. Dumont et al. 2010, S. 176-178).

Ungleichheit der Lernerfolge

Daran anschließend geben die im Frühjahr 2020 qualitativ erhobenen Daten zum Fernunterricht von Schüler*innen aller Schulformen Baden-Württembergs erste Hinweise auf eine Verstärkung sozialer Ungleichheit bereits nach der ersten Phase des Homeschoolings (vgl. Wacker, Unger & Rey 2020, S. 92). Dies zeigt sich auch nach beiden Phasen der Schulschließung 2020 und 2021 hinsichtlich der besuchten Schulform: Je niedriger die Schulform, desto weniger gut sind Schüler*innen zurechtgekommen. So gaben im Frühjahr 2021 73 % der Gymnasiast*innen an, im Homeschooling „gut" (Institut für Demoskopie Allensbach 2021, S. 23) oder „sehr gut" (ebd.) zurechtgekommen zu sein. Unter den befragten Hauptschüler*innen gaben lediglich 47 % diese Antwort (vgl. ebd.).

Unterschiede hinsichtlich des Bildungsniveaus konstatieren auch Wolter et al. (2020) nach dem ersten Lockdown hinsichtlich des Anstiegs der Nutzung digitaler Lernangebote (vgl. ebd., S. 5). So gaben im Bildungspanel 25 % der Eltern an, ihre inhaltlichen Fähigkeiten zum Unterstützen als nicht ausreichend einzuschätzen. Zu dieser Einschätzung kamen vermehrt Eltern mit nicht-akademischem Bildungshintergrund (vgl. ebd., S. 2). Zwar zeigen sich zwischen einzelnen Schulen in der Elternbefragung von Wößmann et al. große Unterschiede, jedoch zeichnet sich auch hier die Tendenz ab, dass Schüler*innen mit nicht-akademischem Elternteil sowohl im Frühjahr 2020 als auch im Winter 2020/21 seltener Onlineunterricht erhalten haben als Kinder von Akademiker*innen (20 % nie vs. 13 % nie). Auch erhielten sie seltener Rückmeldung zu ihren Aufgaben im Homeschooling.

Zudem zeigt sich in den Daten nicht, dass während der zweiten Schulschließung ein besonderer schulsystemseitiger Fokus auf Schüler*innen aus bildungsferneren Elternhäusern gelegt worden wäre, die eher Schwierigkeiten im Homeschooling hatten (vgl. Wößmann et al. 2021, S. 48). So gaben nicht-akademische Eltern häufiger als akademische Eltern an, dass ihr Kind zu Hause „weniger effektiv" (ebd., S. 49) gelernt habe als in der Schule (59 % vs. 47 %). Schüler*innen ohne akademischen Elternteil gelang es im Homeschooling weniger, sich zu konzentrieren, zu organisieren und selbstständig zu arbeiten als solchen mit akademischem Elternteil (vgl. ebd.). So wird die „Effektivität des Lernens" (ebd., S. 51) zu Hause für leistungsschwächere Schüler*innen und solche aus Nicht-Akademiker*innen-Familien „als deutlich geringer eingeschätzt" (ebd.). Dies führte Wößmann et al. 2021 zu der Einschätzung, dass „sich die Bildungsungleichheit durch die Corona-bedingten Schulschließungen weiter verschärfen dürfte" (ebd.). Ähnlich bilanzierte auch Zierer (2021) im selben Jahr, dass sich zunächst über alle Schulformen, Alter und Geschlechter hinweg Lernrückstände zeigten, welche größer waren

als die Dauer des Lockdowns selbst, da Wissen verloren ging und sich Lernlücken weiter vergrößerten (vgl. Zierer 2021, S. 29): „Bemerkenswert ist, dass die negativen Auswirkungen in bildungsfernen Milieus noch stärker sind und je nach Bildungsungleichheit doppelt so groß sein können" (ebd.). Hiervon „[a]m meisten betroffen sind ethnische Minderheiten und einkommensschwache Familien" (ebd.), sodass die Pandemie zu einem „Treiber von Bildungsungerechtigkeit" (ebd.) geworden sei. Bildungschancen waren damit in Deutschland „mindestens ebenso ungleich verteilt wie die Infektionsrisiken", schließt auch Butterwegge (2022, S. 174).

Helm, Huber und Postlbauer (2021) geben in ihrem Literaturreview von 32 Leistungsstudien über die Phasen des Homeschoolings hinweg einen internationalen Überblick, der ein differenziertes Bild von Bildungsbenachteiligung zeichnet (vgl. ebd., S. 59). Dabei werden aus den Studien der DACH-Länder bezogen auf die erste Schulschließung im Frühjahr 2020 weder „Lerneinbußen" (ebd., S. 76) noch eine Verschärfung von Bildungsungleichheit ersichtlich. Vier der untersuchten acht Studien differenzieren jedoch nicht nach soziökonomischem Status der Schüler*innen. Zudem beziehen sich die dem Review zugrundeliegenden Analysen ausschließlich auf die erste, dreimonatige Schulschließung und nicht auf die zweite, vier- bis sechsmonatige im Winter 2020/21 (vgl. ebd., S. 67, 76). Eine „deutliche Mehrheit" (ebd., S. 69) der internationalen Leistungsstudien zeigt „signifikante Effekte der Covid-19-bedingten Schulschließungen auf die Bildungsungleichheit" (ebd.) hinsichtlich „Lerneinbußen" (ebd., S. 75):

> „Nimmt man die Befunde dieser 32 Studien zusammen, so kann festgehalten werden, dass die bisher vorliegende Datenlage mehrheitlich die vielfach erwarteten Lerneinbußen sowie die vielfach vorgebrachte

> Vermutung, dass die Schulschließungen die sozioökonomisch bedingte Bildungsungleichheit verstärken, bestätigt" (ebd.).

Dabei geht es nicht um individuelle Lernrückstände einzelner Jugendlicher, sondern um strukturelle Benachteiligung bestimmter Gruppen (vgl. Helbig 2021, S. 3). Die Pandemie hat „die Ungleichheit in den Bildungschancen nach ökonomischen, kulturellen und zeitlichen Ressourcen der Familie oder den Bezug zur deutschen Sprache noch verschärft" (ebd., S. 2). In Bezug auf Bildungsungleichheit lässt sich anhand der theoretischen Rahmung der Kapitalsorten Bourdieus (4.1) subsumieren, dass sich während der COVID-19-Pandemie der Einfluss der Verteilung von ökonomischem Kapital sowie objektiviertem und inkorporiertem Kulturkapital auf Bildungserfolg und damit die Umwandlung in institutionalisiertes Kulturkapital verstärkt hat.

Ungleichheit im Zugang zu Berufsberatung

Auch hinsichtlich der digitalen Berufsberatung im Übergang in Ausbildung hat sich die Erreichbarkeit „arbeitsmarktferner" (Blaich & Knickrehm 2021, S. 37) und „sozial benachteiligter Gruppen" (ebd.) aus Sicht Beratender während der Pandemie erschwert dargestellt. Durch den fehlenden Kontakt wurden vor allem Jugendliche benachteiligt, welche zu Hause weniger Unterstützung erhielten. 13,6 % der befragten Beratenden beschrieben eine Zunahme an Ängsten und Verunsicherung sowie fehlender beruflicher Orientierung der Ratsuchenden aufgrund der Pandemie (vgl. ebd., S. 38).

Auch Wohlfart et al. heben aus Sicht von 67 % der Beratenden einen Anstieg psychosozialer Aspekte und Ängste sowie erforderlicher Ermutigung und Aktivierung in der Beratung hervor (vgl. Wohlfart et al. 2021, S. 10f.). Dabei seien besonders bereits sozial benachteiligte Gruppen betroffen gewesen.

Beratung war hier während der Pandemie in ihrer ausgleichenden und unterstützenden Funktion eingeschränkt (vgl. Blaich & Knickrehm 2021, S. 38) und der Zugang zu dieser durch höhere Zugangsschwellen geprägt (vgl. Wohlfart et al. 2021, S. 12).

Bilanzierung

Wie hier dargelegt, wurden materielle und soziale Ressourcen sowie Herausforderungen von Jugendlichen mit der veränderten Beschulungssituation im Rahmen der Pandemie in zahlreichen Ländern untersucht. Mehr als eine halbe Million wissenschaftliche Veröffentlichungen befassten sich fachdisziplinübergreifend allein bis Juli 2021 mit den Auswirkungen der Pandemie (vgl. Gravelmann 2022, S. 34). Sowohl im globalen Vergleich als auch auf der Individualebene der Jugendlichen untereinander zeichnet sich dabei eine Verstärkung ungleicher Bildungschancen ab. Dabei zeigen sich landesspezifische, aber auch international übergreifende Herausforderungen durch schulbezogene Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie.

Bilanzierend lässt sich hinsichtlich der Bildungsherausforderungen während der COVID-19-Pandemie eine Verschärfung von Bildungsungleichheit konstatieren, sowohl hinsichtlich schulischer Bildung als auch im Übergang in Ausbildung. Diese hängt mit ökonomischen, kulturellen und zeitlichen Ressourcen, psychischer und emotionaler Belastung sowie von den sprachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen und ihrer Familien zusammen. Es zeigen sich zudem Unterschiede im Internetzugang und zwischen einzelnen Schulen. Hinsichtlich der Organisation des Homeschoolings zeichnet sich ein heterogenes Bild, in der Zusammenschau jedoch eine Verstärkung von Bildungsungleichheit.

2.5. Zielsetzung der Untersuchung – verstehender Zugang zur Bewältigung der Bildungsungleichheit auf alltäglicher Ebene

Wenn die COVID-19-Pandemie als „Brennglas" (El-Mafaalani 2020) ungleicher Bildungs- und Ausbildungschancen zu begreifen ist, lassen sich in ihrer vergrößerten Ansicht Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe sowie Bewältigungsstrategien und Ressourcen deutlicher als zuvor erkennen. Daher besteht das Ziel der Forschungsarbeit darin, eine gegenstandsverankerte in den Daten gegründete Theorie – eine Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 1995, S. 7) – bezüglich Typen von Bewältigungsstrategien der während der COVID-19-Pandemie verstärkten Bildungsherausforderungen von Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss im beruflichen Übergang zu entwickeln.

Die theoretischen Perspektiven der Lebensweltorientierung (Thiersch und Grunwald [2014] 2015) und Lebensbewältigung (Böhnisch 2023a & 2023b) beziehen sich dabei auf den Alltag der Jugendlichen, da sich Bildungsungleichheit in diesem unmittelbar manifestiert, täglich wirkt und letztendlich von den Jugendlichen bewältigt werden muss und wird. Die Theorie der Lebensbewältigung thematisiert Fragen der Bewältigung in deren Alltäglichkeit (vgl. Füssenhäuser 2023, S. 67). Auf dieser Betrachtungsebene setzt die Untersuchung an.

Dazu bietet die GTM sowohl durch die Abstraktion subjektiver Erfahrungen Einzelner hin zu einer Typenbildung als auch durch die vergleichende Herangehensweise minimaler und maximaler Kontrastierung ein geeignetes Analyseverfahren. Die Auswertung des Bewältigungshandelns bleibt dadurch

nicht auf die Erfahrung Einzelner beschränkt. Vielmehr werden übergreifende Gemeinsamkeiten und unterschiedliche Typen herausgearbeitet, um eine Theoriebildung zu ermöglichen. Zugleich bleibt der Bezug zu subjektiven Erfahrungen Einzelner erhalten. Obwohl Bewältigungsprozesse ein subjektives Geschehen bilden, unterliegen sie übergreifenden Mustern, die es zu extrahieren gilt (vgl. Nohl 2016, S. 113). „[N]eben der deskriptiven Strukturierungs- und Ordnungsfunktion von Typologien" (Kelle & Kluge 2010, S. 91) bieten Letztere Potenziale des Verstehens aufgrund „deren heuristische[r] Funktion: Typologien verweisen auf inhaltliche Sinnzusammenhänge" (ebd.).

Ziel der Herausarbeitung der Typen von Bewältigungsstrategien ist deren Nutzbarmachung „für Beschreibungs-, Erklärungs- und Selbst- bzw. Handlungsreflexions-Zwecke" (Breuer, Muckel & Dieris 2019, S. 310). Dabei wird über die Theorie- und Typenbildung eine Annäherung an die Bewältigungsstrategien vorgenommen, die als selektiv, d.h. als Auswahl sowie Konstruktion einer Wirklichkeit bei Reduktion deren Komplexität zu verstehen ist (vgl. Weber [1922] 1988, S. 190-192; May & Schäfer 2021, S. 15). Zum Ziel der Arbeit, der Nutzbarmachung und Formulierung von Implikationen für die Praxis Sozialer Arbeit, wird das Beziehen dieser Konstruktionen auf die Wirklichkeit notwendig. Der Nutzen dieser Konstruktionen, d.h. der Theorie und Typologie, zeigt sich in der Anwendung sozialarbeiterischer Praxis (vgl. May & Schäfer 2021, S. 8, 13), sodass diese letztendlich Ziel der Theorie- und Typenbildung ist. Zielvorstellung der Theoriebildung stellt damit eine bereichsbezogene Theorie bezogen auf ein materielles Forschungsgebiet dar (vgl. Strauss 1998, S. 304; Alheit 1999, S. 16), mit dem „Anspruch, praktisch nützlich zu sein" (Alheit 1999, S. 16). Dabei wird der Prozess der Wissensbildung als nie abgeschlossen betrachtet (vgl. Spatscheck 2023, S. 41): „Forschung und

Theorieentwicklung verbleiben notwendigerweise offen, vieldeutig und komplex“ (ebd.) und streben dabei nach einer Erweiterung des Wissens (vgl. ebd.).

Die beiden ausgewählten Bildungsgänge des Übergangssystems dienen dem Zugang zu Jugendlichen in der bildungsbiografischen Phase des beruflichen Übergangs mit einem Hauptschulabschluss. Das Übergangssystem ebenso wie das Schulsystem an sich stellen damit nicht den Gegenstand der Untersuchung dar, sondern bieten einen Zugang zur Erforschung der Bewältigungsstrategien der Jugendlichen. Diese Strategien werden wiederum in Wechselwirkung mit dem Schul- und Übergangssystem gebildet, das insofern einen Kontext des Bewältigungshandelns darstellt. Zur Rückspiegelung von Implikationen in die Praxis Sozialer Arbeit in diesem Kontext wird die Konstruiertheit dieser Bewältigungsstrategien rekonstruiert bzw. in einer Theorie und Typologie konstruiert, siehe hierzu Kapitel 6.3. zur Verortung im interpretativen Paradigma sowie 6.5 zur Orientierung der Typologie am Idealtypus Webers.

2.6. Ableitung und Fokussierung der Forschungsfragestellung

Das Forschungsinteresse gründende Fragestellung

Aus beschriebener Zielsetzung ergibt sich die erste Formulierung der das Forschungsinteresses begründenden Leitfrage: *Mit welchen Bewältigungsstrategien begegnen Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung den durch die COVID-19-Pandemie verstärkten bildungsbiografischen Herausforderungen?*

Zur Untersuchung dieser grundlegenden Forschungsleitfrage wurde der Kontext der Untersuchung auf die Bildungsformen des beruflichen Übergangssystems eingegrenzt, um den Aspekt der Fragestellung nach den Bewältigungsstrategien als Untersuchungsgegenstand im Sinne der GTM möglichst offen zu halten. Zur Ermöglichung und Handhabbarkeit dieser Offenheit ist es erforderlich, den Kontext einzugrenzen. Im Sinne der GTM nach Strauss und Corbin ist diese Offenheit und Weite der anfänglichen Fragestellung bedeutend. Die Leitfrage wird im Verlauf des Forschungsprozesses fokussiert (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 23).

Vorgehen der Fokussierung von Fragestellung und Analyseprozess

Dabei stellt die „Reformulierung" (Flick 2021, S. 133) und damit „Konkretisierung" (ebd.) der Fragestellung einen entscheidenden Schritt qualitativer Forschungsprozesse dar, welcher dazu verhilft, Klarheit über die im Forschungsfeld relevanten Phänomene zu erlangen.

> „Rahmenbedingungen für Forschung der Sozialen Arbeit sollen so gestaltet sein, dass innerhalb des jeweils gewählten methodologischen Rahmens einer Studie neue Erkenntnisse und Entdeckungen möglich sind. In diesem Zusammenhang besteht eine Offenheit für Modifikationen während des Forschungsprozesses, etwa im Hinblick auf Erkenntnisinteressen" (Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit 2020, S. 2).

Hieran knüpft die Vorgehensweise an, den Fokus der Untersuchung und damit die Fragestellung im Verlauf des Forschungsprozesses zuzuziehen. Dieser Prozess der Fokussierung wird im Folgenden nachgezeichnet. So wird eine

Offenheit für neue und überraschende Phänomene im Forschungsprozess gewährleistet (vgl. ebd.). Auch im Rahmen der GTM ist diese Vorgehensweise Teil des analytischen Prozesses. Dabei wird zu Beginn eine offener und weiter gefasste Fragestellung formuliert, welche Flexibilität und Freiheit ermöglicht, um ein Phänomen in seiner Tiefe und den darin liegenden Relevanzsetzungen zu erforschen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 22f.), denn zu Anfang ist offen, „welche Variablen für den Gegenstandsbereich relevant sind" (ebd., S. 22). „Die anfänglich noch offene Fragestellung wird im Verlauf des Forschungsprozesses immer mehr eingegrenzt und fokussiert, wenn Konzepte und ihre Beziehungen zueinander als relevant oder irrelevant erkannt werden" (ebd., S. 23). Mit der fokussierten Formulierung der Fragestellung im Forschungsprozess wird demnach der sich als relevant erweisende Gegenstandsbereich eingegrenzt und damit eine „Festlegung" (ebd.) des Phänomens, welches untersucht werden soll, vorgenommen. Welches Phänomen zentral für den Untersuchungsgegenstand ist, zeigt sich im Verlauf des Forschungsprozesses (vgl. ebd.). Im Folgenden wird diese inhaltliche Fokussierung der Fragestellung und des Analyseprozesses nachgezeichnet.

Schärfung der Rolle des Pandemiebezugs

Im Laufe der Analyse zeigten sich in den Daten der Episoden der präpandemischen Bildungsbiografie und der Pandemie dieselben Bewältigungsstrategien, d.h. übergreifende Strategien vor und während der Pandemie. Es wurden demzufolge von der Pandemie unabhängige Bewältigungsstrategien im Rahmen der Untersuchung entdeckt. Die Rolle der Pandemie für die Untersuchung wurde demnach geschärft: Sie wird ausschließlich als ‚Lupe' gefasst, in deren vergrößerter Ansicht die Bewältigungsstrategien deutlicher sichtbar wurden. Die Pandemie hat manche Strategien häufiger relevant werden lassen und andere durch deren Wegfallen erst verdeutlicht. Die Strategien sind

demnach sichtbarer, nicht aber different geworden. Daraus leitete sich folgende Nachschärfung der Leitfrage ab: *Mit welchen Bewältigungsstrategien begegnen Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung ihren bildungsbiografischen Herausforderungen?*

Bestehen der Bewältigungsstrategien über den bildungsbiografischen Verlauf

Die herausgearbeiteten Bewältigungsstrategien zeigen sich zudem über den bildungsbiografischen Verlauf hinweg, d.h., auf sie wird längerfristig zurückgegriffen und nicht erst am Übergang in Ausbildung. Sie sind bildungsbiografisch gewachsen und so als strukturelle Prozesse nach Schütze zu verstehen, d.h. als sozial und biografisch aufgeschichtet mit übergreifenden „z.T. paradoxe[n] Regelmäßigkeiten" (vgl. Schütze 2015, S. 211), welche daher als theoretische Grundannahmen der Auswertung herangezogen werden (6.2). Dieser biografische Prozess zeigt sich über die Episoden des Interviews und deren bildungsbiografische Verläufe hinweg, demnach der gesamten Bildungsbiografie bis zur Pandemie, der Episode der Bildungsbiografie während der Pandemie und der Episode des Übergangs in Ausbildung.

Jedoch geht sowohl aus dem Stand der Forschung (vgl. bspw. Gravelmann 2022, S. 94) als auch den erhobenen Daten hervor, dass die Herausforderungen der Jugendlichen am Übergang in Ausbildung kulminieren (2.2.4 & 2.3.4). In den Daten zeigen sich eine Verstärkung der Herausforderungen durch anstehende Prüfungen für Schulabschlüsse sowie Erfahrungen eigener Unwirksamkeit und Frustration, wenn geringe schulisch zugeteilte und zertifizierte Chancen durch Praktika- und Ausbildungsabsagen sowie letztendlich durch das Einmünden ins Übergangssystem deutlich werden. Der Übergang in Ausbildung eignet sich daher besonders als Moment der Betrachtung dieser über die Bildungsbiografie hinweg entwickelten Bewältigungsstrategien.

Zudem stellen das Übergangssystem bzw. die ausgewählten Bildungsgänge einen Zugang zu Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss mit derart kulminierten Herausforderungen dar, weil der Übergang von allgemeinbildender Schule in Ausbildung oder weiterführende Schulformen den Jugendlichen im Übergangssystem zunächst nicht direkt gelungen ist. Der Übergang in Ausbildung wird daher als Moment der Betrachtung und das Übergangssystem als Zugang zu Jugendlichen mit diesen Herausforderungen herangezogen. Die diesbezüglich fokussierte Leitfrage lautete: *Mit welchen bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien begegnen Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung ihren Bildungsherausforderungen?*

Verortung der Bewältigung auf alltäglicher Ebene

Es zeigt sich: Herausforderungen der Bildungsungleichheit manifestieren sich auf Ebene des Alltags und werden von den Jugendlichen auch auf dieser bewältigt. Es handelt sich dabei um konkrete Herausforderungen, welchen immer wieder situationsbezogen von den Jugendlichen in deren Alltag begegnet werden muss. Daran angepasste Untersuchungsleitfrage wurde wie folgt formuliert: *Mit welchen bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien begegnen Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung ihren Bildungsherausforderungen auf alltäglicher Ebene?*

Zielrichtung der Bewältigungsstrategien

Im Verlauf der Analyse wurde eine deutliche Relevanz des Erlebens von Selbstwirksamkeit deutlich. Ursächlich dafür erscheint das Erleben von Frustration und eigener Unwirksamkeit aufgrund der Wahrnehmung eigener geringerer, über formale Bildung zugeteilter Chancen zur Gestaltung des

eigenen Lebenswegs. Das Erleben von Selbstwirksamkeit wird daher zentral von den interviewten Jugendlichen angestrebt. Es stellt das wesentliche Ziel ihrer Bewältigungsstrategien dar und wurde daher im weiteren Verlauf des axialen und selektiven Kodierens zunehmend fokussiert. Daraus leitet sich die Fokussierung folgender Fragestellung ab: *Mit welchen bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien wird das Erleben von Selbstwirksamkeit in Auseinandersetzung mit Bildungsherausforderungen auf alltäglicher Ebene von Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss im beruflichen Übergang verfolgt?*

Unterfragen mit ihren jeweiligen Erkenntniszugängen

Die letztgenannte d.h. fokussierte Forschungsfragestellung wurde zur Strukturierung ihrer Untersuchung anhand verschiedener Erkenntniszugänge in mehrere Unterfragen aufgebrochen. Diese und die jeweils zu ihrer Beantwortung herangezogenen Zugänge werden nachfolgend dargelegt, jeweils anschließend an den Wortlaut der Unterfrage.

Welche Bildungsherausforderungen ergeben sich für Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung, verstärkt durch die COVID-19-Pandemie? Dieser Fragestellung wurde eröffnend anhand einer Aufarbeitung des Stands der Forschung zur Ausgangssituation der Jugendlichen im Übergangssystem nachgegangen (2.). Zahlreiche Untersuchungen haben die durch die Pandemie verstärkten Herausforderungen von Bildungsungleichheit fokussiert und beschrieben. Welche der Herausforderungen sich in den Bildungsbiografien der Jugendlichen abbilden, wurde aus dem Datenmaterial gewonnen. Anhand welcher Bewältigungsstrategien sie diesen begegnen, thematisiert folgende Fragestellung:

Mit welchen Bewältigungsstrategien begegnen die Jugendlichen diesen Herausforderungen? Diese Frage wurde anhand der Interviewerhebung und einer Theorie- und Typenbildung im Sinne der Grounded Theory empirisch erforscht (8.), um daran anknüpfend zu fragen: *Welche Implikationen ergeben sich daraus für die Soziale Arbeit? Und wie kann die Soziale Arbeit Jugendliche in ihren Bildungsherausforderungen und bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien unterstützen?*

Abgeleitet aus der Theorie- und Typenbildung der bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit, zusammen mit den Antworten der Jugendlichen auf die konkreten Interviewfragen nach eigenen Unterstützungsbedarfen, wurden abschließend Implikationen für die Soziale Arbeit abgeleitet.

Dabei dient die klare Abgrenzung dieser Unterfrage der Entlastung der Theoriebildung vom Handlungsdruck der Praxis. Die zweite Unterfrage zielt damit auf eine Theorie- und Typenbildung, zunächst ohne Handlungsbezug zur Praxis. Diesem Praxisbezug, über Implikationen und Unterstützungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit und damit der dritten Unterfrage, wurde in einem weiteren Schritt eigenständig Raum gegeben. Die diesbezüglichen Ergebnisse werden im Fazit der Arbeit ausgeführt (9.1).

3 Feldzugang – BÜA und BvB

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsleitfrage wurde ein Feldzugang über die BÜA und die BvB gewählt, um Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss im beruflichen Übergang zu erreichen. Nach der Begründung der Auswahl dieser beiden Bildungsformen (3.1) werden diese im Einzelnen eingeführt (3.2 & 3.3), um sie anschließend hinsichtlich deren Überschneidungen und Unterschiede abzuwägen (3.4).

3.1. Auswahl der Bildungsformen des beruflichen Übergangs

Das Übergangssystem eignet sich als Feldzugang, da jedes Jahr nahezu konstant „rund zwei Drittel der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss in das Übergangssystem ein[münden], mit zuletzt leicht ansteigender Tendenz" (Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 20). Diese „staatliche[n] Präventions- und Integrationsbemühungen in unterschiedlichen Bildungsangeboten im beruflichen Ausbildungssystem" (Brück 2023, S. 44) sind damit vorgesehen „[f]ür junge Menschen in kritischen Lebenslagen" (ebd.). So adressiert das Übergangssystem „einerseits leistungsschwächere Jugendliche und fungiert andererseits als Auffangbecken für junge Menschen, die keinen Ausbildungs- und Studienplatz gefunden haben" (Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 10).

Wie anschließend hinsichtlich des Teilnehmendenkreises der BÜA und BvB ausgeführt wird, nehmen insbesondere Jugendliche mit oder ohne Hauptschulabschluss an den Bildungsgängen des Übergangssystems teil (vgl.

Kühnel 2016, S. 32; Sommer 2023, S. 9). „Diese Bildungsangebote im beruflichen Ausbildungssystem sind damit gefordert, eine Bildungsgerechtigkeit herzustellen“ (Brück 2023, S. 44). Dabei nimmt die Soziale Arbeit eine zentrale Rolle ein. Auf ihre zunehmende Bedeutung im Handlungsfeld Schule allgemein und in der Schulform BÜA im Speziellen wird mit der Erweiterung sozialarbeiterischer Angebote reagiert, wie einleitend ausgeführt (1.). Die BÜA wird zunehmend zum Handlungsfeld Sozialer Arbeit und stellt so einen wichtigen Gegenstand sozialarbeitswissenschaftlicher Forschung, um die professionelle Haltung und Rollenklärung in diesem institutionellen Kontext zu stärken. In der BvB hingegen stellt die Soziale Arbeit seit 2004 einen konzeptionellen Bestandteil dar (vgl. Plicht 2010, S. 5). Die BvB wird daher als zweiter Feldzugang gewählt, um auf Ebene institutioneller Strukturen, gerade im Hinblick auf Implikationen für die Soziale Arbeit, vergleichen, reflektieren und so abstrahieren zu können. Der berufliche Übergang wird demnach als etabliertes Handlungsfeld Sozialer Arbeit verstanden, dass aktuell auch im schulischen Kontext zunehmend an Relevanz gewinnt.

Entlang der Methodologie der Grounded Theory wird der Zugang zu Interviewpartner*innen geleitet von inhaltlichen Aspekten zuvor geführter Interviews über ein theoretisches Sampling. Hierzu sind werden eine breite Stichprobe und ein vielfältiger Feldzugang als förderlich für die Bandbreite und die dimensionalen Ausprägungen der Ergebnisse sowie darüber für die Dichte der Theorie betrachtet. Aufgrund dessen wurden zwei Bildungsformen des Übergangssystems als Zugang gewählt, welche sich hinsichtlich der Ziele und Teilnehmenden ähneln. Durch den Feldzugang sowohl über das hessische Schulsystem als auch eine bundesweite Bildungsmaßnahme, beauftragt durch die Agentur für Arbeit, konnte eine Vielfalt an Jugendlichen erreicht werden. So repräsentiert die BvB, neben der dem schulischen Übergangsystem zuzuordnenden BÜA, den im SGB III verankerten zweiten

Bereich des Übergangssystems (vgl. Brändle 2012, S. 113). So wurde aus jedem der beiden Bereiche ein Bildungsgang herangezogen, um sich dem „ausdifferenzierten Feld [des Übergangssystems] mit einer Vielzahl verschiedener Bildungsgänge“ (ebd., S. 132) zu nähern. Diese Heterogenität und der hohe Grand an Differenzierung des Übergangssystems hat bislang zu einer im Vergleich zum allgemeinbildenden Schulsystem geringeren Forschungstätigkeit in diesem Forschungsfeld geführt (vgl. ebd., S. 132). Auch dies war ein Grund für die Auswahl des Zugangs der Jugendlichen über eben dieses.

Diese Heterogenität hat sich positiv auf die über den Zugang angestrebte Vielfalt von Jugendlichen ausgewirkt. Diese können sich aufgrund der unterschiedlichen strukturellen Rahmung wie Zugang, Zwangskontext der Schulpflicht gegenüber Freiwilligkeit nach Erfüllung der Schulpflicht sowie unterschiedliche Motivationen zur Teilnahme unterscheiden und so die inhaltliche Vielfalt der Analyse bereichern. Der Zugang zur Schulform BÜA kann durch das Bewerbungsverfahren um einen Schulplatz selektiver sein als der Zugang zur BvB, der anhand einer Anmeldung über die Agentur für Arbeit geregelt ist. Es sollten beide Kontexte genutzt werden, um eine Selektivität der erreichten Jugendlichen zu begrenzen. Aus der erfüllten Schulpflicht als Zugangsbedingung zur BvB ergibt sich zudem, dass Jugendliche, welche die Schule mit einem Hauptschulabschluss nach der neunten Klasse verlassen haben und nun die BvB besuchen, ihr zehntes schulpflichtiges Jahr anderweitig verbracht haben müssen. Dies kann im Rahmen weiterer Schulformen und Bildungsmaßnahmen des Übergangssystems geschehen sein, sodass diese über den Feldzugang BvB indirekt miterhoben wurden und so die Vielfalt der Stichprobe zusätzlich bereichern.

Neben diesen inhaltlichen Gründen zur Auswahl der Bildungsformen wurde ein weiterer Grund auf Ebene des Forschungsprozesses berücksichtigt.

Die Doppelrolle als Forschende und Sozialarbeiterin in der Schulform BÜA der teilnehmenden Schule eröffnet, neben den in Kapitel 7.5.2 ausgeführten Vorteilen, mögliche Rollenkonflikte. Diese können anhand der Triangulation zwischen beiden Bildungsformen und der Forschenden reflektiert werden. Neben der Innenperspektive in der BÜA nimmt die Forschende eine Außenperspektive auf die in der BvB ein. Eine Distanzierung wurde dadurch begünstigt und so eine Reflexion der eigenen Rolle (7.5.2) und des eigenen Vorwissens (7.2) erst möglich. Beide Bildungsformen des Feldzugangs werden nachfolgend skizziert, um deren Überschneidungen und Unterschiede in Bezug auf das Forschungsvorhaben herauszuarbeiten.

3.2. Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung – BÜA

Gesetzliche Grundlage

Die Schulform BÜA sowie die Tätigkeit der Sozialen Arbeit in dieser gehen auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag hessischer Schulen zurück, welcher in § 2 HSchG – „Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule" geregelt und in Absatz 1 Satz 1 und 2 wie folgt formuliert ist:

> „Schulen im Sinne dieses Gesetzes sind für die Dauer bestimmte Bildungseinrichtungen, in denen unabhängig vom Wechsel der Lehrerinnen und Lehrer und der Schülerinnen und Schüler allgemein bildender oder berufsqualifizierender Unterricht planmäßig in mehreren Gegenstandsbereichen einer Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern erteilt wird und Erziehungsziele verfolgt werden. Sie erfüllen in ihren verschiedenen Schulstufen und Schulformen den ihnen in Art.

> 56 der Verfassung des Landes Hessen erteilten gemeinsamen Bildungsauftrag, der auf christlicher und humanistischer Tradition beruht" (§ 2 HSchG Abs. 1).

Entstehung

Berufsfachschulen im Allgemeinen machen den größten Teil des Übergangssystems aus (vgl. Kühnel 2016, S. 32). Die BÜA ist ein zum Schuljahresbeginn 2017/18 gestarteter Schulversuch des Landes Hessen (vgl. Speier 2017, S. 3). Dieser wird an allen 26 hessischen Versuchsschulen durch den Arbeitsbereich Technikdidaktik der Technischen Universität Darmstadt begleitet und erarbeitet neben soziodemografischen Studien auch „konzeptionelle Hinweise für die Weiterentwicklung des Schulversuches" (Lannert & Tenberg 2021, S. 3). Zum Schuljahr 2021/22 sind zudem 13 weitere Schulen zum vom hessischen Landtag verlängerten Schulversuch zugelassen worden (Hessisches Kultusministerium 2021a).

Die neue Schulform BÜA führt die bisherigen Schulformen der einjährigen Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung (BzB) mit dem Ziel Hauptschulabschluss und der zweijährigen Berufsfachschule (BFS) mit dem Ziel der Mittleren Reife zusammen. Die Schulformen des Übergangssystems sind Vollzeitschulformen an beruflichen Schulen zum Nachholen von Schulabschlüssen und einer ersten fachpraktischen und -theoretischen Qualifizierung. Es soll auf eine Berufsausbildung vorbereitet und gleichzeitig der nächsthöhere Schulabschluss erworben werden (vgl. Speier 2017, S. 3).

Ziele und Struktur der Schulform

Das hessische Kultusministerium formuliert das Ziel der Schulform BÜA auf ihrer Webseite wie folgt:

> „Das primäre Ziel der BÜA ist es, Schülerinnen und Schüler bereits nach einem Schuljahr – mit einem Hauptschulabschluss – in ein passgenaues Ausbildungsverhältnis zu vermitteln. Diejenigen, die einen Ausbildungsberuf anstreben, für den der mittlere Bildungsabschluss benötigt wird, können diesen im zweiten Jahr der BÜA erwerben und dann die passende Ausbildung beginnen. Hierzu findet eine enge Verzahnung der Schulen, der Schulsozialarbeit, den Betrieben [sic], der örtlichen Agentur für Arbeit und den Kammern statt“ (Hessisches Kultusministerium 2021a).

Die BÜA ist demnach eine zweijährige Schulform und gliedert sich in zwei Stufen, das erste und zweite Schuljahr. In Stufe I und damit im ersten Schuljahr der BÜA durchlaufen die Jugendlichen im Fachpraxisunterricht alle Werkstätten in den beruflichen Schwerpunkten der beruflichen Schule. Außerdem absolvieren sie zwei Betriebspraktika von je zwei Wochen. Zudem haben Jugendliche ohne Hauptschulabschluss am Ende des ersten Schuljahres die Möglichkeit, diesen zu erwerben.

Unterrichtet werden die Jugendlichen in kleinerer Gruppenstärke von bis zu 17 Schüler*innen sowie niveaudifferenzierten Kursen in den Hauptfächern. In Stufe II und damit im zweiten Schuljahr besuchen sie den Fachpraxisunterricht in einem von ihnen gewählten beruflichen Schwerpunkt. Zusätzlich haben sie die Möglichkeit, am Ende des zweiten Schuljahres die Mittlere Reife zu absolvieren. Während der gesamten zwei Jahre besteht das Ziel der

beruflichen Orientierung und des Übergangs in eine Ausbildung. Die Schulform kann jederzeit verlassen werden, um eine Ausbildung aufzunehmen (vgl. Speier 2017, S. 7-10). Im Hinblick auf die Teilnehmenden der Schulform konstatiert die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs das Ziel „der Kompensation soziodemografischer Defizite" (Lannert & Tanberg 2021, S. 11).

Teilnehmendenkreis

Die Teilnehmenden der BÜA Stufe I an den 26 hessischen Versuchsschulen sind zwischen 15 und 22 Jahre, im Durchschnitt 16,7 Jahre alt, hat die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs 2021 ermittelt. Ein Anteil von 17,7 % der Jugendlichen ist volljährig. Über die Versuchsschulen hinweg sind die Teilnehmenden überwiegend (60,1 %) männlich, 38,7 % der Teilnehmenden sind weiblich und 1,2 % divers. Mehr als drei Viertel (77,7 %) der Jugendlichen mündet mit einem Hauptschulabschluss in die BÜA ein. Dabei verfügen 45,7 % über einen qualifizierenden Hauptschulabschluss. 12,5 % der Jugendlichen beginnen die Schulform ohne einen Schulabschluss (vgl. Lannert & Tanberg 2021, S. 4).

Darüber hinaus ist der Migrationsanteil innerhalb des Teilnehmendenkreises der BÜA mehr als doppelt so hoch wie im Bundesdurchschnitt. So sind 32,7 % der Jugendlichen selbst migriert (vgl. ebd., S. 5). Dabei sind mehr als zwei Drittel dieser Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in der BÜA „im Zuge der Fluchtbewegungen des Jahres 2015/16" (ebd.) nach Deutschland eingewandert. 67,3 % wurden in Deutschland geboren (vgl. ebd.). Zudem hat „32,2 % der Jugendlichen [.] Eltern, welche beide in Deutschland geboren sind, bei 45,3 % stammt nur ein Elternteil aus Deutschland und bei 22,3% kommen beide Eltern gebürtig aus dem Ausland" (ebd., S. 6). Innerhalb der BÜA geben 46,3 % der Jugendlichen an, dass Deutsch die häufigste Sprache

ist, die bei ihnen zuhause gesprochen wird, in 52,7 % der Fälle ist dies eine andere Sprache (vgl. ebd., S. 7).

Das „soziale Kapital" (ebd., S. 8) der Teilnehmenden erhebt die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs über „Bildungsabschlüsse der Eltern, deren Erwerbstätigkeit, Einstellungen zu schulischer Bildung und Beruf und Daten zur Wohnsituation" (ebd.). Hierbei wird ein hoher Anteil Elternteile ohne Schulabschluss (20,2 % der Väter 21,9 % der Mütter) und ohne Berufsausbildung (42 % der Väter bzw. 46,1 % der Mütter) konstatiert. Damit liegt der Anteil deutlich höher als der Bundesdurchschnitt, in dem 4 % über keinen Schulabschluss verfügen. Der Anteil Eltern ohne Schulabschluss ist in der Schulform demnach deutlich erhöht. Auch gaben 23,9 % der Jugendlichen in BÜA an, dass ihr Vater erwerbslos sei. 40,7 % geben dies bezogen auf ihre Mutter an. Hier lag der Bundesdurchschnitt im Erhebungsjahr 2021 bei 6 % (vgl. ebd., S. 8f.). Die von den Eltern gesetzte Relevanz des Erreichens des Schulabschlusses in BÜA ist dennoch hoch: „95,7 % der Schüler*innen, welche noch keinen Hauptschulabschluss besitzen, gaben an, dass ihren Eltern der Erwerb dieses Schulabschlusses sehr wichtig oder wichtig sind" (ebd., S. 11). Der Mittlere Bildungsabschluss „ist 86 % Prozent der Eltern sehr wichtig oder wichtig" (ebd.). Auch eine abgeschlossene Berufsausbildung besitzt hohen Stellenwert, so gaben „89,7 % der Schüler*innen an, dass den Eltern ein Ausbildungsplatz sehr wichtig oder wichtig ist" (ebd.). Subsumierend kann ein niedriges soziales und institutionalisiertes kulturelles Kapital der Jugendlichen in BÜA konkludiert werden (vgl. ebd.), „[d]essen ungeachtet verfügen die Schüler*innen und ihre Familien mehrheitlich über eine hohe Bildungsmotivation und Wertschätzung gegenüber beruflicher Bildung" (ebd., S. 23).

Soziale Arbeit in der Schulform

Die UBUS-Sozialarbeit ist seit 2018 an allen Schulformen Hessens angesiedelt (vgl. Hessisches Kultusministerium 2018a; Hessisches Kultusministerium 2018b), seit 2021 zusätzlich mit einem Stellenanteil von 0,2 Sozialarbeiter*innen je BÜA-Klasse (vgl. Lorz 2020a, S. 2). Darüber ist seit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (§ 13a SBG VIII) im Juni 2021 Schulsozialarbeit explizit als Aufgabe der Jugendsozialarbeit verankert (vgl. Gravelmann 2022, S. 90).

Die beschriebenen Ziele und Prozesse der BÜA werden damit zum einen durch den Profilgruppenunterricht unterstützt. Dieser wird von der Klassenlehrkraft durchgeführt und stellt vier unbenotete Wochenstunden dar, in denen es vorrangig um Themen des sozialen Lernens, des Arbeitsverhaltens, der Berufsorientierung und der Bewerbungsprozesse geht. Hieran nehmen häufig auch die Sozialarbeitenden der Schulform teil. Zum anderen werden diese Lernschwerpunkte der BÜA durch die Soziale Arbeit unterstützt (vgl. Speier 2017, S. 7-10). Die gestärkte Rolle, welche der Sozialen Arbeit in dieser neuen Schulform zukommt, wird im vergleichenden Kapitel zwischen BÜA und BvB (3.4) detailliert ausgeführt.

Erwartete Übertragbarkeit der Ergebnisse

Obwohl es sich bei der BÜA um eine hessische Schulform handelt, finden sich Bildungsgänge der klassischen zweijährigen Berufsfachschule zur Erreichung der Mittleren Reife mit der Zugangsvoraussetzung des Hauptschulabschlusses in nahezu allen Bundesländern (vgl. Brändle 2012, S. 113f.). Dies verweist auf Potenziale im Sinne der Übertragbarkeit der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit.

3.3. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme – BvB

Gesetzliche Grundlage

Die BvB ist eine von Bildungsträgern erbrachte Maßnahme der Agentur für Arbeit mit dem Ziel der beruflichen Orientierung und des Übergangs in eine Ausbildung. Gesetzlich ist diese im § 51 SGB III, „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen", verankert. Hier heißt es in Absatz 1, „die Agentur für Arbeit kann förderungsberechtigte junge Menschen durch Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen fördern, um sie auf die Aufnahme einer Berufsausbildung vorzubereiten". Konkretisiert wird in Absatz 2, dass das Ziel einer Maßnahme, welche über diesen Paragrafen förderungsfähig ist, in der Erleichterung der beruflichen Eingliederung besteht. Diese grenzt sich rechtlich klar zum Schulgesetz und zu darin verankerten Schulformen des beruflichen Übergangs ab. Zum Ziel der „Erleichterung der beruflichen Eingliederung" (§ 51 SGB III) können auch allgemeinbildende Fächer unterrichtet und der Hauptschulabschluss in der Maßnahme nachgeholt werden. Wie in Absatz 3 geregelt, werden in der BvB zu diesem Ziel auch Betriebspraktika durchgeführt (vgl. § 51 SGB III).

Entstehung

Derartige BvB der Bundesagentur für Arbeit machen nach den Berufsfachschulen den zweitgrößten Anteil des Übergangssystems aus (vgl. Kühnel 2016, S. 32). Ihr Fachkonzept führt dabei seit dem Jahr 2004 mit ihrem überarbeiteten Förderkonzept der BvB das vorherige Lehrgangskonzept mit separaten Lehrgängen für „benachteiligte (BBE-Lehrgänge1), marktbenachteiligte

(Grundausbildungslehrgänge) sowie Jugendliche mit Behinderungen (F-Lehrgänge2 1 BBE-Lehrgang: Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen)“ (Plicht 2010, S. 6) zusammen. Dieses Förderkonzept wurde 2012 noch einmal fortgeschrieben (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012). Damit wird eine individuellere und flexiblere Förderung der Jugendlichen angestrebt. Im Rahmen dieses Konzeptes ist die maximale Dauer der Bildungsmaßnahme auf in der Regel zehn Monate sowie zwölf Monate bei Anstreben des Hauptschulabschlusses begrenzt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 17), um „mehrjährige Warteschleifen“ (Plicht 2010, S. 6) der Jugendlichen in Maßnahmen zu vermeiden (vgl. ebd.). Zudem wird eine integrative Förderung der aufgeführten Gruppen Jugendlicher angestrebt (vgl. ebd., S. 9) und damit eine individuelle Förderung innerhalb heterogener Gruppen (vgl. ebd., S. 10).

2022 wurde das Konzept noch einmal erneuert (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022). Diese Neuerung fielt damit in den Zeitraum der Interviewerhebung, die zwischen November 2021 und Februar 2023 stattfand. Das Konzept blieb dabei in seinem Rahmen, d.h. in den Zielen der Maßnahme, in der Zielgruppe sowie in den grundsätzlichen Aufgaben der Sozialarbeitenden gleich. Daher wird im Folgenden bezüglich dieser Aspekte das aktuelle Konzept von 2022 angeführt. Hinsichtlich der Struktur ergaben sich Neuerungen, sodass diesbezüglich beide Konzeptionen kursorisch dargestellt werden.

Ziele und Struktur der Maßnahme

Die BvB hat zum Ziel, „eine Brücke [zu] schlagen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben“ (Plicht 2010, S. 6). Den Jugendlichen soll ermöglicht werden, sich entlang ihrer Fähigkeiten und Interessen „im Spektrum geeigneter Berufe zu orientieren“ (Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 6) und so

„eine Berufswahlentscheidung zu treffen, die ihre Neigung, Eignung, Leistungsfähigkeit und aktuelle Lebenslage berücksichtigt" (ebd.). Hierzu kann auch innerhalb der Maßnahme der Hauptschulabschluss erworben werden (vgl. ebd., S. 7). Damit ist eine Integration „in den Ausbildungs- und/oder Arbeitsmarkt" (ebd.) übergreifendes Ziel der BvB.

Hierzu wird angestrebt, berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten zur Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung zu vermitteln (vgl. ebd., S. 7). Die Integration in den Arbeitsmarkt soll zudem nachhaltig sein und Ausbildungsabbrüche sollen vermieden werden (vgl. ebd.). Dabei liegt die „Regelförderdauer" (ebd., S. 16) bei zwölf Monaten (vgl. ebd.). Zu diesen Zielen beschreibt die Bundesagentur für Arbeit die BvB als Zusammenspiel aus berufspraktischen, -theoretischen und allgemeinbildenden Bildungsinhalten. Dabei werden unterschiedliche berufliche Bereiche und Werkstätten durchlaufen (vgl. Bundesagentur für Arbeit o.J., o.S.). Zudem werden Betriebspraktika absolviert und es findet fachtheoretischer und allgemeinbildender Unterricht statt, um auf eine Ausbildung vorzubereiten. An der BvB nehmen Jugendliche teil, welche die Schulpflicht bereits erfüllt haben. Die BvB kann jederzeit verlassen werden, um eine Berufsausbildung aufzunehmen (vgl. ebd.). Neben der beruflichen Orientierung und Unterstützung beim Übergang in Ausbildung ist es Ziel, soziale, persönliche, methodische, sprachliche, berufliche sowie Medien- und IT-Fähigkeiten zu stärken und weitere Kenntnisse zu erwerben, die für die „Ausbildungsreife" (Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 23) noch fehlen (vgl. ebd., S. 24, 54).

Aufgrund der Heterogenität der Teilnehmenden wird zu Beginn der Maßnahme hinsichtlich „schulische[r] Vorbildung, Leistungsfähigkeit, Motivation, Lebenslagen und des individuellen Unterstützungsbedarfs" (ebd., S. 14) eine Kompetenzanalyse durchgeführt (vgl. ebd., S. 13). Dabei werden

„die schulischen Kenntnisse und Fertigkeiten, die personalen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden durch den Maßnahmeträger erfasst sowie persönliches Verhalten beobachtet" (ebd., S. 18). Diese Kompetenzanalyse wird als Grundlage „für eine erfolgreiche individualisierte Förder- und Qualifizierungsplanung" (ebd., S. 13) verstanden. Zudem leiten sich daraus die „zu absolvierenden Förderzielbereiche sowie die entsprechenden Förder- und Qualifizierungssequenzen ab" (ebd.). An dieser Stelle unterscheidet sich das Fachkonzept von dem aus 2012, welches eine dreigliedrige chronologische Struktur von Qualifizierungsebenen beschreibt, die Grundstufe, die Übergangsqualifizierung sowie die Förderstufe (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 9f.; Pflicht 2010, S. 9, 33). Die Fortschreibung des Fachkonzepts von 2022 differenziert stattdessen in sechs Förderzielbereiche und ist dabei modular aufgebaut (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 14f.). Da sich die Interviewerhebung von November 2021 bis Februar 2023 erstreckt und damit die Geltungsbereiche beider Konzepte überspannt, werden im Folgenden beide Strukturen kursorisch vorgestellt.

Struktur der Qualifizierungsebenen nach dem Fachkonzept 2012

Das Fachkonzept BvB von 2012 sieht verschiedene Qualifizierungsebenen innerhalb der Maßnahmendauer vor, welche die Jugendlichen individuell durchlaufen. Diese sollen binnendifferenziert und flexibel umgesetzt werden. Dabei richten sich die Übergänge zwischen diesen Qualifizierungsebenen nach dem Stand der jeweiligen Jugendlichen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 9). Hierbei sollen die Teilnehmenden im Förderprozess an dessen Ausgestaltung partizipieren, zudem ist eine Kooperation mit dem jeweiligen Berufsberatenden der Agentur für Arbeit sowie öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe vorgesehen (vgl. ebd., S. 6, 8). Zu Maßnahmeneintritt wird eine Eignungsfeststellung erhoben, um ein „Stärken-Schwächen-Profil"

(Plicht 2010, S. 9) zu erstellen, damit sich Jugendliche auf der Grundlage ihrer Interessen und Eignungen einem Berufsfeld zuordnen. Darauf aufbauend wird von Bildungsbegleitenden ein Qualifizierungsplan erstellt, welcher im Maßnahmenverlauf fortlaufend aktualisiert und mit den Jugendlichen abgestimmt wird (vgl. Plicht 2010, S. 9, 38; Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 5). Diese Phase dauert die ersten vier Wochen an (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 12).

Daraufhin erfolgt der Eintritt in die Grundstufe, wenn noch keine Berufswahlentscheidung getroffen werden kann oder erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten noch fehlen (vgl. ebd., S. 9) Die Grundstufe wird besucht, um „verschiedene Berufsfelder kennenzulernen und im weiteren Verlauf eine realistische Berufswahlentscheidung zu treffen" (Plicht 2010, S. 33). Sobald dies sowie die erforderlichen Fähigkeiten für diesen Beruf erreicht sind, erfolgt der Übergang in die Übergangsqualifizierung (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 9f.). Hier wird der berufliche Übergang durch die Förderung „individueller Aspekte der Vermittelbarkeit" (ebd., S. 10) gefördert, z.B. Bewerbertrainings und Praktika. Diese Stufe kann bis zum Ende der Maximalförderdauer fortgesetzt werden (vgl. ebd., S. 14).

Ist das Ziel der Ausbildungsfähigkeit in einem gewählten Berufsbereich zum Ende der sechsmonatigen Maximaldauer der Grundstufe nicht erfüllt, erfolgt der Übertritt in die Förderstufe statt in die Übergangsqualifizierung (vgl. Plicht 2010, S. 9, 33). Hier werden neben einer Weiterverfolgung der Ziele aus der Grundstufe (vgl. ebd., S. 33) „berufliche Grundfertigkeiten" (ebd., S. 9) erworben, um auf einen Übergang in den gewählten Berufsbereich vorzubereiten. Die maximale Dauer der Förderstufe ist individuell anhand der Fähigkeiten der jeweiligen Teilnehmenden ausgerichtet, umfasst jedoch höchstens die Maximalförderdauer (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 12).

„[B]ereits ausbildungsreife[n] Jugendliche[n] mit gefestigtem Berufswunsch“ (Pflicht 2010, S. 33) ist zudem „der Eintritt sofort in die Übergangsqualifizierung möglich“ (ebd.). Ansonsten erfolgt eine Einmündung in die Übergangsqualifizierung, „[w]enn ein Übergang in betriebliche Ausbildung oder Arbeit trotz vorhandener Ausbildungsreife und Berufseignung nicht gelingt“ (Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 10). Hier sollen „die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen des jungen Menschen durch die weitere Förderung seiner beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden“ (ebd.). Hierunter werden „individuelle Aspekte der Vermittelbarkeit“ (ebd.) verstanden, zu welchen neben vertiefenden Qualifikationen für den gewünschten Ausbildungsberuf „sowohl die Ausschöpfung der vorhandenen Potentiale als auch der Abbau von Vermittlungshemmnissen“ (ebd.) zählen.

Struktur der Förderbereiche nach dem Fachkonzept 2022

Die Förderzielbereiche, welchen die Jugendlichen auf Grundlage der Kompetenzanalyse zugeteilt werden (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 15), stellen die Grundkompetenzen, Berufsorientierung/Berufswahl sowie Berufliche Grundfähigkeiten, Berufsspezifische Qualifizierung und Erwerb Hauptschulabschluss dar (vgl. ebd., S. 14). Die zeitliche Abfolge der modularen Förderzielbereiche vereinbart die Bildungsbegleitung mit den jeweiligen Jugendlichen. Dabei sind Schwerpunkte dahingehend zu setzen, in welchen Förderbereichen sie mehr oder weniger bzw. keine Unterstützung benötigen (vgl. ebd., S. 15).

Der Förderzielbereich Grundkompetenzen hat dabei die Erlangung und Festigung der „Ausbildungsreife“ (ebd., S. 20) zum Ziel. „Dazu zählen u. a. schulische Basiskenntnisse und psychologische Leistungsmerkmale. Dazu kommt die IT- und Medienkompetenz“ (ebd.) sowie Sprachkompetenzen

(vgl. ebd.). Der Förderzielbereich Berufsorientierung/Berufswahl hat die Entwicklung und Festigung einer beruflichen Perspektive der Jugendlichen über Berufsorientierung zum Ziel und richtet sich an Jugendliche, welche „beruflich noch nicht ausreichend orientiert sind, [um] eine Berufswahlentscheidung treffen zu können" (ebd.). Zu diesem Ziel sollen sie „ihre eigenen Neigungen, Interessen und Fähigkeiten [.] erkunden" (ebd.). Hierzu bilden die „Reflexion der eigenen Interessen und Fähigkeiten in Kombination mit betrieblichen bzw. einrichtungsbezogenen Orientierungspraktika" (ebd.) das Zentrum des Förderbereichs. Berufsorientierung wird dabei als „Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen den Voraussetzungen der Teilnehmenden und den Anforderungen der Arbeitswelt" (ebd., S. 21) verstanden. Im Förderzielbereich Berufliche Grundfähigkeiten sollen Jugendliche „durch Vermittlung beruflicher Grundfertigkeiten die erforderliche Eignung für den angestrebten Beruf erlangen bzw. ausbauen" (ebd.). Hierzu wird im fachpraktischen und fachtheoretischen Unterricht sowie in Betriebspraktika gearbeitet (vgl. ebd., S. 22). Außerdem geht es um die Stärkung von Arbeits- und Sozialverhalten sowie die Durchführung von Bewerbungstrainings (vgl. ebd.). Im Modul des Förderbereichs Berufsspezifische Qualifizierung wiederum „[s]ind Teilnehmende in ihrer Berufswahl gefestigt" (ebd.), sodass ihre berufsspezifischen Kenntnisse bezogen auf ihren Zielberuf vertieft werden sollen (vgl. ebd.). „Die Inhalte der berufsspezifischen Qualifizierung orientieren sich an bestehenden Ausbildungsordnungen" (ebd.) und gliedern sich auf in betriebliche Qualifizierung über Betriebspraktika, eine arbeitsplatzbezogene Einarbeitung sowie eine Nachbetreuung der Jugendlichen in der Probezeit einer anschließenden Ausbildungsstelle (vgl. ebd., S. 23). Im Förderbereich Hauptschulabschluss wird der Hauptschulabschluss, welcher im Rahmen der Schulpflicht an allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schulen nicht

erworben wurde, angestrebt, da ein „fehlender Schulabschluss [.] eines der zentralen Hemmnisse bei der Aufnahme einer Berufsausbildung“ (ebd.) darstellt.

Teilnehmendenkreis

Zielgruppe der Maßnahme sind „junge Menschen ohne berufliche Erstausbildung, die ihre Vollzeitschulpflicht nach den Gesetzen der Länder erfüllt haben“ (Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 8) und grundsätzlich eine Berufsausbildung anstreben (vgl. ebd.). Als weitere Kriterien schreibt das Konzept vor, dass in der „individuellen Situation“ (ebd.) die Teilnahme an einer BvB „erfolgsversprechend“ (ebd.) sowie der/die Jugendliche „motiviert“ (ebd.) für eine Teilnahme sein muss (vgl. ebd.). Die Maßnahme dient der „Steigerung der Vermittelbarkeit“ (ebd.) von Jugendlichen, welche die „Ausbildungsreife“ (ebd.) noch nicht erreicht haben. Das Kriterium der Ausbildungsreife wird als Eigenschaft der Person definiert, indem formuliert wird, dass der/die einzelne Jugendliche „die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt“ (ebd.). Weiteres Kriterium ist, dass die Jugendlichen die Teilnahme „wollen“ (ebd.). Damit wird eine Freiwilligkeit vorausgesetzt, welche bei einem Teil der Jugendlichen zu hinterfragen ist, beispielsweise wenn diese aus Familien mit SGB-II-Bezug kommen.

So setzte sich der Teilnehmendenkreis im Jahr 2006/2007 im Mittelwert zu 26,3 % aus dem SGB-II-Rechtskreis zusammen. Die Daten über die Teilnehmenden sind im Rahmen der Begleitforschung zur BvB der Bundesagentur für Arbeit 2006/2007 zu deren neuem Fachkonzept mit Start 2004 erhoben worden (vgl. Pflicht 2010, S. 5). Dabei zeigten sich große Schwankungen zwischen den einzelnen Standorten der Bildungsträger. 26,5 % der Jugendlichen

haben die Maßnahme ohne einen Schulabschluss begonnen und 31,7 % der Jugendlichen hatten eine Migrationsgeschichte. Über die Hälfte der Teilnehmenden war unter 18 Jahre (vgl. Plicht 2010, S. 26; Bleck & Enggruber 2007, S. 51) und 35,4 % waren zwischen 18 und 20 Jahre alt (vgl. Plicht 2010, S. 26). 34,4 % der Teilnehmenden waren weiblich und unterrepräsentiert (vgl. Bleck & Enggruber 2007, S. 51). Im Mittelwert besuchten je Standort 78 Jugendliche die Bildungsmaßnahme (vgl. Plicht 2010, S. 26).

Die Begleitforschung zeigt eine Überschneidung von Merkmalen, die mit einem erschwerten Übergang in eine Berufsausbildung korrelieren und den Teilnehmenden der BvB auf. Hierzu zählt Plicht einen „fehlenden Schulabschluss, die Zugehörigkeit zur Gruppe der originär benachteiligten Jugendlichen, die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht sowie die alten Bundesländer als Maßnahmeort“ (ebd., S. 37) und eine Migrationsgeschichte (vgl. ebd.). So hatten 33,8 % der Jugendlichen bei Maßnahmenbeginn keinen Schulabschluss oder einen Förderschulabschluss (vgl. Bleck & Enggruber 2007, S. 52). 56,8 % begannen die Maßnahme mit einem Hauptschulabschluss (vgl. ebd.). Hinsichtlich „[b]ildungsbiografische[r] Merkmale“ (ebd., S. 56) zeigt sich bei 4,8 %, dass sie zuvor bereits eine Ausbildung abgebrochen, und bei 23,4 % der Teilnehmenden, dass sie vorangehend an einer anderen Fördermaßnahme teilgenommen hatten (vgl. ebd.). Zu konstatieren ist trotz der Offenheit der Maßnahme für Ausbildungssuchende aller Schulformen eine „negative Selektion“ (Schuß et al. 2021, S. 7), „wie sie oft bei der Teilnahme an Unterstützungs- und Mentoringmaßnahmen zu beobachten ist“ (ebd.).

Soziale Arbeit in der Bildungsmaßnahme

Die Kooperationen mit den Berufsberatenden der Agentur für Arbeit sowie den öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe sind Aufgabe des

„Bildungspersonals“[3] (Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 40) und daher auch von Sozialarbeitenden und Sozialpädagog*innen (vgl. ebd.). Zudem sind mit den Jugendlichen „Praktikums-, Ausbildungs- und ggf. Arbeitsstellen zu akquirieren und die Teilnehmenden im Bewerbungsverfahren sowie bei ihren Eigenbemühungen aktiv unter Einbeziehung der Netzwerkpartnerinnen und -partner zu unterstützen“ (ebd.). Auch die Elternarbeit und damit der Einbezug dieser zählt zu den Aufgaben des Bildungspersonals (vgl. ebd., S. 41). Die spezifische Aufgabe von Sozialarbeitenden und Sozialpädagog*innen stellt die „sozialpädagogische Begleitung“ (ebd.) der Jugendlichen dar, wobei „ein besonderer Schwerpunkt darauf zu legen [ist], drohende Maßnahmeabbrüche durch Problemlagen im persönlichen Umfeld der Teilnehmenden frühzeitig zu erkennen und durch gezielte Angebote möglichst zu vermeiden“ (ebd.). Das Ziel der sozialpädagogischen Begleitung bildet demnach „die Beseitigung von Eingliederungshemmnissen, die Herstellung der individuellen Grundstabilität bei Problemlagen sowie die Herstellung eines positiven Lern- und Arbeitsverhaltens der Teilnehmenden“ (ebd.).

Erwartete Übertragbarkeit der Ergebnisse

Bei der BvB handelt es sich um eine Bildungsform auf bundeseinheitlicher Basis, welche jedoch von verschiedenen gemeinnützigen und privatwirtschaftlichen Bildungsträgern erbracht wird, was zu einer Heterogenität in der Umsetzung und Gestaltung der Maßnahme führt (vgl. Brändle 2012,

[3] Das Bildungspersonal stellt dabei ein multiprofessionell zusammengesetztes Team aus Sozialarbeitenden, Sozialpädagog*innen, Psycholog*innen und Ausbilder*innen dar (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 40).

S. 121, 124). Aufgrund des bundeseinheitlichen konzeptionellen Rahmens ist jedoch eine gewisse Übertragbarkeit der Ergebnisse zu erwarten.

3.4. Überschneidungen und Unterschiede zwischen BÜA und BvB

Überschneidungen

Wie dargestellt gibt es wesentliche Überschneidungen hinsichtlich Auftrag und Zielsetzung, trotz der unterschiedlichen rechtlichen Verankerung im Falle der BvB im Aufgabenbereich des SGB III und der BÜA als Teil des hessischen Schulsystems. Berufsfachschulen und Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen machen im Allgemeinen den erst- bzw. zweitgrößten Anteil des Übergangssystems aus (vgl. Kühnel 2016, S. 32). In beiden Bildungsgängen wird versucht, Teilnehmende zu einem nächsthöheren Schulabschluss zu begleiten, ihre Ausbildungsfähigkeit zu steigern und ihre Übergangschancen in eine Ausbildung zu erhöhen, u.a. durch die Durchführung von Praktika (vgl. Brändle 2012, S. 121f.). So wird in beiden Bildungsgängen des Übergangssystems angestrebt, Jugendlichen, die während ihrer allgemeinbildenden Schulzeit nicht die für die Aufnahme einer Berufsausbildung bzw. ihrer anvisierten Berufsausbildung erforderlichen Kompetenzen erworben haben, die Möglichkeit zu geben, sich diese anzueignen (vgl. ebd., S. 128). Zudem sollen beide Bildungsgänge Jugendliche vor einer möglichen Arbeitslosigkeit auffangen, wenn nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule keine Ausbildungsstelle gefunden wurde (vgl. ebd., S. 135). Da die Bildungsgänge aneinander anschlussfähig sind, werden zuweilen auch mehrere hintereinander besucht (vgl. Brändle 2012, S. 128), wie sich auch in den Bildungsbiografien der interviewten Jugendlichen Yousef, Alisha, Yasna, Kimberly und Yassin zeigt (8.1).

Dabei steht hinter beiden Bildungsformen eine Verwertungslogik für den Ausbildungsmarkt, d.h. „das Interesse der Politik an einem hohen Beschäftigungsstand, um so die Wirtschaftsleistung zu steigern" (Buschhorn, Humme & Wazlawik 2018, S. 407). Die Logik der Bildungsgänge fasst die biografische Phase des Übergangs in Ausbildung als eine „Klassifizierung" (ebd.) der Jugendlichen: „Durch die Markierung von Jugendlichen über Diagnoseverfahren und Klassifikationen, wie z.B. ‚ausbildungsunreif', ‚berufsunfähig' oder ‚lernbeeinträchtigt'" (ebd.; Hervorhebungen wie im Original), werden Jugendliche entlang dieser Kriterien in unterschiedlichen Bildungsformen passungsfähig für den Ausbildungsmarkt gemacht (vgl. ebd.) bzw. stellt dies das Ziel der beiden Bildungsformen BvB und BÜA dar.

Der Teilnehmendenkreis der Jugendlichen ist der Ausgangspunkt der Auswahl beider Bildungsgänge und soll nun als wichtigste Überschneidung skizziert werden. So ist der Teilnehmendenkreis sowohl der BÜA als auch der BvB eine heterogener, was in der beschriebenen Konzeption begründet liegt. Die Schulform bzw. Maßnahme bildet eine Anlaufstelle für Ausbildungssuchende, welche nach ihrem Schulabschluss, zumeist dem Hauptschulabschluss (vgl. Kühnel 2016, S. 32; Sommer 2023, S. 9), keine Ausbildungsstelle gefunden haben oder in ihrer Berufswahl noch wenig orientiert sind.

Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen im Übergangssystem weisen zu Beginn maximal einen Hauptschulabschluss auf (vgl. Sommer 2023, S. 12). Diese Jugendlichen „sind damit im Übergangssystem, bezogen auf die Gesamtverteilung der Schulabschlüsse, in ihrer Kohorte deutlich überrepräsentiert" (ebd.). Das wiederum lässt sich „weniger durch ihre Kompetenzen als mit ihrem sozioökonomischen Status und klassenspezifischen Nachqualifizierungsverhalten erklären" (ebd., S. 9).

Beide Bildungsgänge bieten außerdem Raum für Jugendliche, die noch keinen Hauptschulabschluss erworben haben und diesen in der Bildungsform nachholen (vgl. Kühnel 2016, S. 32). Auch Jugendliche aus Förderschulen sind sowohl in BvB als auch BÜA Teilnehmende, denn es münden Jugendliche ohne Schulabschluss, unter denen sich viele Förderschüler*innen befinden, „überwiegend in den Übergangssektor ein" (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 167). Jugendliche von Förderschulen, welche einen großen Teil der Jugendlichen im Übergangssystem ausmachen, haben „so gut wie keine Chance [.], direkt eine Ausbildung beginnen zu können" (Mack 2013, S. 128). Somit sind berufsvorbereitende Bildungsgänge, sowohl schulische als auch solche der Agentur für Arbeit, ein fester Bestandteil ihrer Berufsvorbereitung, ihnen bleibt strukturell „fast keine andere Möglichkeit" (ebd., S. 128f.).

In beiden Bildungsformen haben Jugendliche in der Regel eine mindestens neun- bzw. zehnjährige institutionelle Bildungsbiografie bewältigt, bevor sie in den Bildungsgang einmünden. Zum Maßnahmen- bzw. Schulformeintritt sind sie bereits schulerfahren und haben ein breites Spektrum dabei erwachsener bildungsbiografischer Bewältigungsstrategien. Auch besuchen Jugendliche mit Migrations- oder Fluchtgeschichte sowohl die BÜA als auch die BvB, gerade weil diese Bildungsformen Jugendliche an unterschiedlichen Punkten ihrer Schullaufbahn auffangen. Beide Bildungsgänge fungieren so auch als Anlaufstellen für Jugendliche, welche aufgrund eines späten Schuleintritts oder einer Diskrepanz zwischen ihrem Alter und ihren Schulbesuchsjahren nicht in das System der allgemeinbildenden Schulen passen oder durch einen späten Eintritt in dieses keinen Schulabschluss erworben haben. Dieser Teilnehmendenkreis der Bildungsgänge, Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss sowie Jugendliche mit Migrationsgeschichte, sind beim Zugang zu einer dualen Ausbildung stark benachteiligt

(vgl. Kühnel 2016, S. 32f.). Diese heterogene Zusammensetzung der Jugendlichen eint letztlich ein ähnliches Alter (15-17 Jahre bei Eintritt in die BÜA und ab 16 Jahre in der BvB) sowie das Ziel, eine Berufsausbildung aufzunehmen (vgl. ebd., S. 5; Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 16, 24; Plicht 2010, S. 37). In beiden Bildungsformen nehmen damit Jugendliche mit „erheblichen Unsicherheiten und Risiken beim Start ins Berufsleben" (Kühnel 2016, S. 32) teil.

Unterschiede

Wie hinsichtlich der Gemeinsamkeiten beider Bildungsformen dargelegt, verfolgen BÜA und BvB dieselben Ziele hinsichtlich der Qualifikation für einen Übergang in Ausbildung. Dabei unterscheidet sich die Herangehensweise in ihrer Schwerpunktsetzung. Zwar streben beide Bildungsgänge über Praktika einen Übergang in Ausbildung sowie über allgemein- und berufsbildenden Unterricht eine höhere Qualifizierung der Jugendlichen über die Vergabe von Schulabschlüssen für diesen Übergang an, doch werden diese Ziele unterschiedlich priorisiert. Die BÜA als Teil des schulischen Übergangssystems setzt schwerpunktmäßig auf die Strategie der Erweiterung der Qualifizierung, wobei die BvB als Teil des Übergangssystems im Bereich SBG III die Strategie des Klebeeffekts von Praktika fokussiert (vgl. Plicht 2010, S. 45; Brändle 2012, S. 122; Graupp et al. 2008, S. 31). Ein weiterer Unterschied ergibt sich aus der Finanzierung der BvB durch die Agentur für Arbeit. Daraus folgt, dass Teilnehmende während des Besuchs der Maßnahme ein Entgelt erhalten, wohingegen Jugendliche in der BÜA als Teil des Schulsystems nicht entlohnt werden (vgl. Brändle 2012, S. 122). Anders als in BÜA Stufe I müssen Teilnehmende der BvB die Schulpflicht bereits erfüllt haben (vgl. Bundesagentur für Arbeit o.J., o.S.).

Die Bildungsformen unterscheiden sich zudem hinsichtlich der Tätigkeit und Rolle der Sozialarbeitenden. Während Sozialarbeitende in der BvB eher impliziter Teil des Teams der Bildungsbegleitenden und strukturell von Beginn an Teil der Maßnahme sind (vgl. Plicht 2010, S. 5), stellt sich die Rolle der Sozialen Arbeit in der Schulform BÜA eher explizit dar. Soziale Arbeit ist im Nachhinein zunehmend der Schulform hinzugefügt (vgl. Hessisches Kultusministerium 2018a; Hessisches Kultusministerium 2018b; Lorz 2020a, S. 2).

In der BvB referieren und beraten Sozialarbeitende, wohingegen sie in der BÜA beratend tätig sind und den Unterricht begleiten, aber nicht halten (vgl. Hessisches Kultusministerium 2018a; Hessisches Kultusministerium 2018b). Beide Rollen und Aufgaben zu vergleichen, stellt jedoch nicht Teil der Analyse dar und würde inhaltlich zu weit von den Bewältigungsstrategien Jugendlicher wegführen. Es bietet jedoch Potenzial für weitere Analysen und stellen ein Desiderat der Forschung dar.

Resümee – Überschneidungen und Unterschiede

Beschriebenen Überschneidungen beider Bildungsgänge bestehen in einem gemeinsamen Teilnehmendenkreis hinsichtlich folgender Merkmale: Altersspanne der Jugendlichen, Faktoren von Bildungsungleichheit, Hauptschulabschluss (vgl. Sommer 2023, S. 9), im Übergang in eine Ausbildung, d.h., es wird grundsätzlich eine Berufsausbildung angestrebt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 6; Hessisches Kultusministerium 2021a). Aufgrund dieser Gemeinsamkeiten beider Bildungsgänge und ihrer Teilnehmenden eignen sie sich als Feldzugang der Untersuchung des Forschungsinteresses bildungsbiografischer Bewältigungsstrategien dieser Jugendlichen. Gleichzeitig sind die Bildungsgänge strukturell so unterschiedlich aufgebaut, dass sie der Erweiterung und Vielfalt des Samples dienen, gerade hinsichtlich

deren Erreichen Jugendlicher mit unterschiedlichen Motiven zum Besuch des Übergangssystems basierend auf den Unterschieden der Bildungsformen in deren Schwerpunktsetzung hinsichtlich allgemeinbildender Nachqualifizierung und Aufnahme einer Ausbildungsstelle (vgl. Plicht 2010, S. 45; Brändle 2012, S. 122; Graupp et al. 2008, S. 31) sowie dem Bestehen der Schulpflicht und dem Erhalt eines Entgeldes (vgl. Brändle 2012, S. 122; Bundesagentur für Arbeit o.J., o.S.).

4 Theoretische Einbettung des Forschungsinteresses

Um Bildungsherausforderungen zu untersuchen, wird zur theoretischen Rahmung von Bildungsungleichheit Bourdieus Kapitaltheorie herangezogen (4.1) und mit Böhnischs Konzept der Lebensbewältigung verknüpft (4.4). Bourdieus Theorie der Kapitalformen bezieht sich vermehrt auf die Makro- bzw. gesellschaftliche Ebene, wohingegen das Bewältigungshandeln der Jugendlichen theoretisch auf der Mikro- bzw. Subjektebene verortet werden kann. Beiden Theorien ist jedoch das Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft bereits immanent. Die Bewältigung der Bildungsherausforderungen auf Ebene des Alltags wird theoretisch anhand der Lebensweltorientierung nach Thiersch und Grunwald (4.2) sowie der Lebensbewältigung nach Böhnisch (4.3) gerahmt. Dabei wird Bewältigung, welche dieser Untersuchung zugrunde liegt, entlang der Theorie der Lebensbewältigung verstanden. Diese Theorien werden eingegrenzt auf den Untersuchungsausschnitt dargelegt und jeweils mit diesem kontextualisiert.

4.1. Kapitalsorten bezogen auf Bildungsungleichheit (nach Bourdieu)

Der Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Kapital

Den zu bewältigenden Bildungsherausforderungen liegt soziale Ungleichheit vorstrukturierend zugrunde. Daher ist sie inhärenter Bestandteil vorliegender Analyse. Dieser wird sich genähert über die theoretische Rahmung

der Kapitalsorten Bourdieus. Über letztere in Verbindung mit Böhnischs Lebensbewältigung wird Bildungsungleichheit theoretisiert.

Soziale Ungleichheit äußert sich nach Bourdieu anhand der Verteilung von Kapital. Er verwendet dabei den marxistischen Kapitalbegriff und nimmt darüber hinaus eine Unterteilung in unterschiedliche Kapitalsorten vor. Kapital ist für ihn zunächst „kumulierte Arbeit" (Bourdieu 1983, S. 183) und stellt „eine Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt" (ebd.), dar. Sie ist damit „grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeit der sozialen Welt" (ebd.) und „[d]ie zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt" (ebd., S. 184). Dabei skizziert Bourdieu drei Kapitalsorten: Das *ökonomische*, das *soziale* sowie das *kulturelle Kapital* (vgl. ebd., S. 186).

Kapitalsorten

Ökonomisches Kapital ist „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts" (ebd., S. 186). Das soziale Kapital wiederum meint „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind" (ebd., S. 191). Es handelt sich um Ressourcen hinsichtlich Beziehungen und der Zugehörigkeit zu Gruppen (vgl. ebd.). Das *kulturelle Kapital* kann wiederum in drei Unterformen gegliedert werden: objektiviertes, inkorporiertes und institutionalisiertes Kulturkapital. *Objektiviertes Kulturkapital* meint materielle kulturelle Güter, wie Bilder, Bücher und Lexika (vgl. ebd., S. 191). Bezogen auf den

Distanzunterricht können technische Geräte wie Computer als objektiviertes kulturelles Kapital verstanden werden.

Im Hinblick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Institution Schule stehen das inkorporierte und institutionalisierte Kulturkapital in enger Verbindung (vgl. Bourdieu 1973, S. 93). *Inkorporiertes Kulturkapital* ist für Bourdieu verinnerlichtes, „zum festen Bestandteil der ‚Person', zum Habitus geworden[es]" Kapital (Bourdieu 1983, S. 187; Hervorhebung wie im Original). Der Begriff des Habitus wird am Ende dieses Kapitels näher ausgeführt. Diese Kapitalsorte umfasst u.a. Einstellungen gegenüber dem kulturellen Kapital selbst, demnach auch gegenüber Sprache und zweckfreier Bildung sowie der Institution Schule (vgl. Bourdieu 2020b, S. 8, 14, 27). Dieses Kapital „wird ohne ausdrücklich geplante Erziehungsmaßnahmen, also völlig unbewußt" (Bourdieu 1983, S. 188), bereits ab der frühen Kindheit „auf dem Wege der sozialen Vererbung" (ebd.) innerfamiliär weitergegeben (vgl. ebd., S. 188f.).

Die Institution Schule hat das „Monopol der Zertifikation" (Bourdieu 1982, S. 143; Hervorhebung entfernt) kulturellen Kapitals inne und kontrolliert damit die Transformation geerbten inkorporierten Kulturkapitals in *institutionalisiertes Kulturkapital* (vgl. ebd.): „Das geerbte Kapital wird von ihr mehr oder weniger abgesegnet" (ebd.). Die im Habitus verankerte Einstellung gegenüber Bildung als solche und die Neigung, das eigene kulturelle Kapital „auf dem schulischen Markt" (Bourdieu 1973, S. 126) „zu investieren" (ebd.), tragen zu einer Reproduktion kulturellen vor allem institutionalisierten Kulturkapitals bei (vgl. ebd., S. 126f.). Schüler*innen erfahren in der Schule Bestätigung, je mehr kulturelles Kapital sie mitbringen „und je mehr sie dazu disponiert sind, es in Arbeit und schulischen Eifer zu investieren" (ebd., S. 130).

An dieser Stelle zeigt sich, welche Rolle der Institution Schule in der Reproduktion von Ungleichheit zukommt. Sie belohnt einen der Institution Schule nahen Habitus mit der Zertifizierung hohen institutionalisierten Kapitals in Form von Schulabschlüssen. Da über die Vergabe von Abschlüssen Berufschancen vorstrukturiert werden, befördert sie zudem die Ungleichheit ökonomischen und sozialen Kapitals (vgl. ebd., S. 103, 106f.). Das Schulsystem ist damit „einer der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung" (Bourdieu 2020b, S. 7) und manifestiert soziale Ungleichheit (vgl. ebd.). Schulischer Erfolg und Bildungsherausforderungen dürfen damit nicht allein „der unterschiedlichen Begabung" (ebd., S. 8) zugeschrieben und diesbezügliches Bewältigungshandeln muss stets eingebettet in soziale Strukturen betrachtet werden (vgl. ebd.).

Hummrich und Kramer schlussfolgern daher in Bezug auf Schule, dass „pädagogische[s] Handeln mit einer institutionalisierten Durchsetzungs- und Einprägungsarbeit kulturell und historisch spezifischer Wissens- und Normbestände" (Hummrich & Kramer 2017, S. 94) in Verbindung stehen. „Schule ist in dieser Perspektive gerade nicht eine Instanz universalistischer Orientierungen, sondern sie ist zwingend partikular und an spezifische Herrschaftsverhältnisse gebunden" (ebd., S. 94f.). Eine Einordnung einer solchen Normativität wird zum Ende dieses Kapitels theoretischer Einbettung (4.5) diskutiert. Es lässt sich mit Hummrich und Kramer schlussfolgern:

> „Schulische Sozialisation ist damit v. a. zu bestimmen als Verhältnis der sekundären Einprägungsarbeit zu der bereits erfolgten primären Einprägungsarbeit in der Familie. Der Erfolg und auch die jeweils unterschiedlich erfahrene Dramatik dieser Einprägungsversuche hängen damit zentral von der bereits vorliegenden Nähe oder Differenz des

primären Habitus zum sekundären Habitus der Schule ab“ (ebd., S. 95).

Zur „Logik der Schule“ (Krais 2014, S. 280) gehört zudem, „dass sie ihre Beziehung zu den Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen der Gesellschaft leugnet. Sie beansprucht, einen eigenen sozialen Kosmos zu bilden, der seiner eigenen Logik folgt, einer Logik der kulturellen Praktiken, der Denkmuster und der symbolischen Ordnungen“ (ebd.). Daher folgert Krais in Bezug auf Bourdieu, Schule transformiere gesellschaftliche Bewertungen in schulische, welche als anerkannt für die soziale Ordnung der Gesellschaft gelten (vgl. ebd.). Dabei verschwinden die „außerhalb der Schule produzierten Strukturen sozialer Ungleichheit“ (ebd.) „hinter den schulischen Taxonomien, nach denen Schülerinnen und Schüler – ebenso wie auch die Lehrerinnen und Lehrer – eingeteilt werden und sich selbst einteilen; sie bleiben in den Resultaten dieser Klassifikations-Vorgänge jedoch zugleich erhalten“ (ebd.). Da sie den „unterschiedlichen Voraussetzungen“ (ebd.), welche die Jugendlichen mitbringen, „nicht Rechnung trägt“ (ebd.), „reproduziert die Schule diese Ungleichheitsstrukturen, ohne dass der Mechanismus der Reproduktion zutage tritt“ (ebd.). Damit stellt das Schulsystem für Bourdieu „ein Reproduktionssystem mit besonderer Fähigkeit zur Verschleierung der eigenen Funktion“ (Bourdieu 1983, S. 198) dar.

Erschwerend kommt die Bedeutung des sozialen Kapitals für die Bildungs- und Chancenungleichheit im Übergang in einen Beruf bzw. eine Berufsausbildung hinzu. Familien mit höherem kulturellem Kapital geben ihren Kindern unbewusste Fähigkeiten zur Anpassung an „Regeln der bürgerlichen Lebenskunst“ (Bourdieu 1973, S. 123) mit und damit ein soziales Kapital gesellschaftlicher Beziehungen, die einen nützlichen Rückhalt bieten und hinsichtlich der Berufschancen dienlich werden können (vgl. ebd.; Bourdieu &

Wacquant 1996, S. 158). „Ein und dieselben schulischen Titel erhalten ganz verschiedene Werte und Funktionen, je nach dem ökonomischen und sozialen Kapital (insbesondere dem Kapital der von der Familie ererbten Beziehungen), über das ihre Inhaber [sic] verfügen" (Bourdieu 1973, S. S. 131f.). Das heißt, dass der Wert eines schulischen Abschlusses „außerhalb des schulischen Markts von dem ökonomischen und sozialen Wert seines Inhabers abhängt" (ebd., S. 133), denn der „Ertrag" (ebd.) von schulischem, d.h. institutionalisiertem Kapital hängt eng mit dem ökonomischen und sozialen Kapital zusammen (vgl. ebd.). Demnach stellt der Schulabschluss keine Zugangsgarantie für die gewünschte berufliche Karriere dar, sondern ist vielmehr als bloße Voraussetzung zum Bewerbungsprozess zu verstehen, welchen Inhaber*innen größeren sozialen und ökonomischen Kapitals besser für sich nutzen können (vgl. ebd., S. 133-136). Das Schulsystem reproduziert auf diese Weise soziale Ungleichheit bei der Zertifizierung von kulturellem Kapital in Abschlüssen, kann jedoch auch im Übergang in Ausbildung bzw. Beruf keinen festen Wert dieser Abschlüsse garantieren (vgl. Bourdieu 2020b, S. 7; Bourdieu 1973, S. 133f.).

Besonders für Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss geht damit eine doppelte Benachteiligung im Sinne von Bildungsungleichheit einher. Diese Jugendlichen verfügen zu einem großen Teil über einen schulisch wenig belohnten Habitus, insbesondere im Hinblick auf ihr kulturelles Kapital. Dieses wird in einem Hauptschulabschluss zertifiziert. Das institutionalisierte kulturelle Kapital des Hauptschulabschlusses verliert dann im Übergang in Ausbildung vor dem Hintergrund geringen ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals weiter an Wert. Daraus ergibt sich das Forschungsinteresse, nach den Bewältigungsstrategien der Jugendlichen hinsichtlich beschriebener Herausforderungen der Bildungs- und Chancenungleichheit zu fragen.

Verhältnis von Habitus, Feld und Kapital

Das Konzept des Habitus als „konstruktivistisch-strukturalistischer Ansatz" (Hummrich & Kramer 2017, S. 89) impliziert eine Verbindung von Handeln und Struktur (vgl. ebd.). Daher werden die drei zentralen Begriffe Bourdieus, *Habitus*, *Feld* und *Kapital*, nachfolgend in Verknüpfung miteinander ausgeführt und erläutert, inwiefern sich ihre Funktionsweisen in Wechselwirkung entfalten (vgl. Bourdieu & Wacquant 1996, S. 124f.).

Erst das soziale *Feld* stellt den Bezugsrahmen dar, in welchem die *Kapitalsorten* eingebracht und erworben werden. Es bildet gewissermaßen das Spielfeld, demnach die Institution, Gruppierung oder Situation, in welcher sich die Wirkkraft des Kapitals vollzieht (vgl. ebd., S. 126-131). So variiert der Wert bzw. die „Hierarchie" (ebd., S. 128) der Kapitalsorten in verschiedenen Feldern (vgl. ebd.). Bourdieus Feldbegriff betont damit, dass Wirklichkeit stets relational ist (vgl. ebd., S. 126f.).

Der *Habitus* wiederum „ist die sozialisierte Subjektivität" (ebd., S. 159). Demnach ist er „etwas Erworbenes, ein Haben, ein Kapital" (Bourdieu 2020c, S. 394), welches kumulativ von aktiv Handelnden inkorporiert und von der Kapitalausstattung geprägt ist (vgl. ebd., S. 394, 396). Der Habitus ist Bourdieus Konzeption zufolge lebensgeschichtlich gewachsen bzw. angeeignet, er wird stetig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und von ihnen beeinflusst. Dabei ist jedoch sowohl der Umgang mit diesen neuen Erfahrungen wiederum vom Habitus geprägt als auch die Vorauswahl bzw. Wahrscheinlichkeit für diese Erfahrungen über den Habitus selektiert (vgl. ebd., S. 167f.). Grundsätzlich ist der Habitus damit „dauerhaft, aber nicht unveränderlich" (Bourdieu & Wacquant 1996, S. 168).

Dies begründet die biografische und bildungsbiografische Ausrichtung vorliegender Untersuchung: Sie legt eine lebensgeschichtliche Perspektive, wie sie auch in den Theorien der Lebensweltorientierung (4.2) und der Lebensbewältigung (4.3) eingenommen wird und an welche die theoretische Grundannahme der Bewältigungsstrategien als strukturelle Prozesse (vgl. Schütze 2015, S. 211) (6.2) anschließt.

Aktualität des Konzepts der Kapitalsorten und aktuelle Tendenzen

Bremer konstatiert eine „ungebrochene Wirksamkeit" (Bremer 2016, S. 78) der dargestellten Mechanismen „sozialer Selektion" (ebd.) im Bildungssystem. So hat sich die „Klassenstruktur" (ebd.) zwar seit den 1960er-Jahren „erheblich verändert" (ebd.), jedoch bezieht sich Bourdieu bereits auf die „tiefgreifenden Folgen der Bildungsexpansion für die Klassenstruktur" (ebd.) in deren Anfängen. Dabei ist das Wirken der Kapitalsorten und des Habitus im Bildungssystem nicht als statisch zu verstehen, sondern vielmehr als „offene Konzepte" (ebd.) und so auf Veränderungen im Bildungssystem zu beziehen (vgl. ebd.).

Zu einer solchen Konkretisierung und dem Bezug auf das Schulsystem wird im anschließenden Unterkapitel eine Synopse der Theorie Lebensbewältigung Böhnischs und der Kapitalsorten Bourdieus vorgenommen (4.4). Außerdem gilt es aktuelle Veränderungen einzubeziehen. Dazu zählt die Situation, dass heute „Einrichtungen weiterführender und höherer Bildung nicht mehr nur den privilegierten oberen Milieus vorbehalten sind" (ebd.). Daher greifen Mechanismen sozialer Selektion heute zwar auch noch vor dem Eintritt in die jeweilige Institution, z.B. durch Schulempfehlungen nach der Grundschule, insbesondere haben sie jedoch „zu einer Segregation innerhalb gleicher Schultypen bzw. Bildungsgängen geführt" (ebd.). Das heißt,

Selektionsmechanismen wirken innerhalb der Institutionen. Damit entfaltet sich eine subtile Wirkung sozialer Mechanismen der Selektion (vgl. ebd., S. 77). So ist auch die aktuelle Tendenz zu einem verstärkten pädagogischen Adressieren der Heterogenität der Schüler*innenschaft zu verstehen. Soziale Disparitäten bleiben dennoch wirksam, jedoch subtil: „[U]rsprünglich[e] soziale Unterschiede werden in besser legitimierbare Kategorien der ‚Leistung' transformiert oder durch Zuschreibungen wie Geschlecht oder ethnische Zugehörigkeit quasi naturalisiert" (ebd.; Hervorhebung wie im Original).

*Hypothese: Bewältigung als aktive Kapitalbesitzer*innen*

Zudem nehmen Bourdieu und Wacquant (1996) eine Beschreibung der Subjekte als aktive Kapitalbesitzer*innen vor, die eine Hypothese in Bezug auf Jugendliche im Hauptschulbereich eröffnet. Subjekte sind demnach

> „Kapitalbesitzer [sic] und haben entsprechend ihrem Lebenslauf und der Position, die sie im Feld aufgrund ihres Kapitalbesitzes (Volumen und Struktur) einnehmen, eine Neigung, aktiv auf den Erhalt oder eben den Umsturz der Kapitaldistribution hinzuarbeiten" (Bourdieu & Wacquant 1996, S. 140).

Daraus lässt sich die Hypothese einer möglichen Bewältigungsstrategie dieser Jugendlichen ableiten: Ihre Kapitalausstattung benachteiligt sie im oben beschriebenen Sinne. Zur Reproduktion und der geringen Anerkennung ihrer kulturellen Kapitalausstattung tragen das Bildungssystem und insbesondere die Schule in ausgeführter Weise entscheidend bei. Als aktive Kapitalbesitzer*innen könnte eine Bewältigungsstrategie für die Subjekte das Bekämpfen der Institution Schule und des Bildungssystems bedeuten, denn

für Jugendliche mit einer benachteiligenden Kapitalausstattung „hält die mittelschichtszentrierte Schule nur beschränkte Möglichkeiten der Anerkennung bereit“ (Böhnisch 2023a, S. 169).

4.2. Lebensweltorientierung (nach Thiersch und Grunwald)

Begründung der Auswahl der alltäglichen Ebene

Die theoretische Perspektive der Lebensweltorientierung (4.2) und Lebensbewältigung (4.3) werden der Untersuchung zugrunde gelegt, weil sie sich auf den Alltag der Jugendlichen beziehen. Dieser ist die grundlegende Ebene, auf welcher sich Bildungsungleichheit und daraus resultierende Herausforderungen manifestieren, täglich wirken und letztendlich von den Jugendlichen bewältigt werden müssen. So setzt „[d]as Konzept der Lebensweltorientierung [.] in der Thematisierung von Fragen der Alltagsbewältigung in der Alltäglichkeit an“ (Füssenhäuser 2023, S. 67). Dabei wird die Perspektive eines „Rekurs[es] auf lebensweltliche Deutungs- und Bewältigungsmuster in ihrer Verknüpfung mit gesellschaftlichen und institutionellen Verdeckungen“ (ebd.) eingenommen. Auf diese Betrachtungsebene bezieht sich auch die Untersuchung und wählt daher die theoretische Perspektive der Lebenswelt und Lebensbewältigung.

Ursprung des Lebensweltbegriffs (Husserl & Lefebvre)

Das Konzept der Lebensweltorientierung fußt auf dem Begriff der Lebenswelt, welcher im Rahmen von Husserls Krisis-Studien hinsichtlich der europäischen Wissenschaften (vgl. Husserl 2012) entwickelt wurde (vgl.

Schütz 1971, S. 162) und eine zentrale Rolle in seinen philosophischen Theorien einnimmt (vgl. Husserl 2008). Husserl beschreibt die Lebenswelt als das vermeintlich Selbstverständliche und zunächst Unbewusste (vgl. Husserl 2012, S. 120). Bei genauem Hinsehen

> „erschließt sich uns mit wachsendem Staunen eine Unendlichkeit von immer neuen Phänomenen einer neuen Dimension, nur ans Licht kommend durch konsequentes Eindringen in die Sinn- und Geltungsimplikationen jener Selbstverständlichkeiten" (ebd.).

Jedes Phänomen der Lebenswelt des Subjekts trägt „Sinn- und Geltungsimplikationen" (ebd.) in sich. Der Begriff der Lebenswelt wurde dabei in Abgrenzung und Kritik zu der 1935 bestehenden Ausrichtung der Wissenschaften entwickelt, welche das „Reich des Subjektiven" (Husserl 2012, S. 121) nie thematisiert haben. Er bezieht sich auf die Konstruktion von Bewusstsein, das Erfahrene, das Gedachte, das „in allen Leben [F]ungierend[e]" (ebd.), das Omnipräsente und doch nie thematisierte (vgl. Husserl 2012, S. XXVII, 121). Demnach liegt dieses Subjektive auch den vermeintlich objektiven Wissenschaften zugrunde, die in der Auseinandersetzung mit dem Außen immer auch die Subjektivität und das Innen der Forschenden und der sich selbst im Außen „‚äußernden' Subjektivität" (ebd., S. 122; Hervorhebung wie im Original) einschließen. Damit entfaltet Husserl eine transzendentalphilosophische Phänomenologie (vgl. May 2015, S. 39, 42).

Lefebvre hingegen übt seine Kritik insbesondere bezogen auf die Philosophie (vgl. Lefebvre 1976, S. 94, 103) und gründet dabei seine Kritik und seinen Begriff von Alltag in einer materialistischen Dialektik (vgl. May 2015, S. 45). Er sieht „im Studium einfachster Gegenstände – alltäglicher scheinbar

unbedeutender –“ (Lefebvre 1987, S. 137) wie dem Alltagsleben als „das Gewohnte“ (ebd., S. 139) und „Banale“ (ebd.), Potenzial für wissenschaftliche Entdeckungen (vgl. Lefebvre 1987, S. 137, 139). Es gelte dieses Alltägliche, d.h. Worte, Gesten und Handeln (vgl. Lefebvre 1976, S. 142), „vom Individuellen zum sozialen und nationalen Zusammenhang“ (ebd., S. 140) wissenschaftlich zu untersuchen, da „im Vertrauten am meisten Unbekanntes“ (ebd., S. 139) stecke.

Komplexe Zusammenhänge wurzeln Lefebvre zufolge im Alltagsleben, auch wenn diese im von ihm kritisierten wissenschaftlichen Kontext als voneinander losgelöst betrachtet werden, demnach der Alltag eine gewisse Entwertung erfahren hat (vgl. ebd., S. 94f.). „Das Alltagsleben“ (ebd., S. 99) wiederum „enthält das politische Leben: das öffentliche Bewußtsein, das Bewußtsein, einer Gesellschaft und einer Nation anzugehören, das Klassenbewußtsein“ (ebd.) sowie Kritik an diesen Verhältnissen (vgl. ebd., S. 100). Es enthält „das Erworbene, das Kultivierte“ (ebd., S. 102f.; Hervorhebung entfernt) sowie kulturelle und soziale Aneignung (vgl. ebd.). Diese Prozesse finden in Beziehung und Kommunikation im Alltag statt, wirken und beziehen sich auf ihn (vgl. ebd., S. 103-105). „Im Alltagsleben formt und bildet sich“ (ebd., S. 104) Lefebvre zufolge „die Gesamtheit von Verhältnissen aus, die aus dem Menschlichen – und aus jedem menschlichen Wesen – ein Ganzes machen“ (ebd.). Dabei findet sich hier eine starke Vernetzung, sodass eine Änderung oder das Infragestellen eines Aspekts der Alltagswelt nahezu unmöglich erscheint (vgl. Lefebvre 1972, S. 262). Das Zusammenhängen von Handlungen und Aspekten eines Alltags im Sinne eines Systems oder Netzwerks untereinander wird an dieser Stelle von Lefebvre betont. Im Alltäglichen findet er authentische Realität, sodass darin eine Aufforderung an die Wissenschaft, insbesondere Sozial- und Gesellschaftswissenschaften, liegt, zu einem „Studium des Alltagslebens [zu] werden“ (Lefebvre 1976, S. 143).

Weitere Herleitung des Lebensweltbegriffs (Schütz & Habermas)

Schütz bezieht sich auf den Lebensweltbegriff Husserls und entwickelt diesen weiter (vgl. Schütz 2003, S. 233, 327). Insbesondere hinsichtlich des Aspektes der transzendentalen Intersubjektivität kritisiert und erweitert er Husserls Lebensweltkonstrukt (vgl. Schütz 2009, S. 33f., 253f., 273). Problematisch sieht er dabei Husserls Versuch, „die lebensweltliche *Seins*-Gegebenheit der sozialen Welt als eine Konstruktionsleistung des transzendentalen Subjekts umzudeuten [.], statt ihre transzendentale *Sinn*erhellung durch Bewusstseinsleitungen des transzendentalen Subjektes zu enthüllen" (ebd., S. 273; Hervorhebungen wie im Original). Er postuliert in diesem Sinne, dass zur wissenschaftlichen Untersuchung menschlichen Denkens und Handelns mit der Betrachtung der „Grundstrukturen" (Schütz 1979, S. 25) der für den Menschen „selbstverständlichen Wirklichkeit" (ebd.) begonnen werden muss. Diese nennt er „alltägliche Lebenswelt" (ebd.). Sie werde von den Subjekten als gegeben wahrgenommen und „fraglos erlebt" (ebd.). Als fraglos und selbstverständlich erlebt wird diese so lange, bis sie problematisch wird und in Frage gestellt werden muss (vgl. Schütz 2003, S. 327), denn „[d]as Selbstverständliche [kann sich] jederzeit als das Unverständliche erweisen" (ebd.). Demzufolge bestehen „alle Problemlösungen [.] darin, das fragwürdig Gewordene durch den Prozess des Befragens in ein neues fraglos Gewordenes zu verwandeln" (ebd.). Das Hinterfragen überschreitet den für die Problemlösung notwendigen Horizont nicht. Diese „endlose Aufgabe" (ebd., S. 328) wird abgebrochen, „sobald wir hinreichende Kenntnis des fraglich Gewordenen erlangt zu haben glauben" (ebd.).

Die alltägliche Lebenswelt wirkt beschränkend oder förderlich auf Handeln (vgl. Schütz 1979, S. 25). So bezieht sich Schütz auf Husserl, wenn er ausführt, dass jedes Handeln „in seinem Entworfen-Sein auf Vorerfahrungen"

(Schütz 1971, S. 169) verweist. Es gründet auf vorherigen Handlungen und dabei erfahrenen „Generalisierungen, Formalisierungen und Idealisierungen" (Husserl 2012, S. 169). Dieses Wissen ist zu einem Teil selbst erfahren, zum größten Teil in sozialen Beziehungen „von einzelnen Mitgliedern der Kulturgruppe" (Schütz 2003, S. 330) sozialisiert. „Die Lebenswelt des Menschen [.] ist von Beginn an sozialisiert, sie ist eine allen gemeinsame Welt" (ebd., S. 356). Das sozialisierte Wissen erscheint als von der Gruppe akzeptiert und somit als gültig und erprobt, weshalb es als fraglos gegeben angesehen wird (vgl. ebd., S. 330). Es bestehen ein tatsächlicher und potenzieller Wissensvorrat sowie Relevanzsysteme (vgl. Schütz 1971, S. 170) und ein „Interpretationsschema der gemeinsamen Welt" (Schütz 2003, S. 330), auf welche im Handeln zurückgegriffen wird.

Zudem setzt jedes Handeln ein Auswählen voraus. Selbst in sehr eingeschränkten Fällen wird zwischen der Handlung und dem Nichthandeln entschieden (vgl. Schütz 1971, S. 170). Des Weiteren ist Handeln mit seiner „tatsächliche[n] und potenzielle[n] Reichweite" (ebd.) eingebettet in die umgebende Lebenswelt. Diese hat „spezielle Dimensionen der Nähe und Ferne in Raum und Zeit" (ebd., S. 172), welche Handeln vorstrukturieren. Außerdem wirkt es auf Ausschnitte „des Bewusstseinsstroms" (ebd., S. 171) anderer ein. Andersherum sind diese Ausschnitte des Bewusstseins des Gegenübers nicht direkt, sondern ausschließlich durch den Filter des eigenen Subjektiven, des eigenen Inneren, der eigenen Lebenswelt zugänglich (vgl. ebd., S. 172; Schütz 2003, S. 161). Diese Annahme liegt nicht nur als theoretische Rahmung des Bewältigungshandelns der Jugendlichen dieser Untersuchung zugrunde, sondern muss auch auf Ebene der Forschenden in Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial stets mitgedacht werden (siehe hierzu auch 6.3).

Die alltägliche Lebenswelt ist demnach von Beginn an intersubjektiv und bildet eine gemeinsam konstituierte Lebenswelt, in welcher die Subjekte davon ausgehen, dass „die Gegenstände der äußeren Umwelt für meine Mitmenschen prinzipiell die gleichen sind wie für mich" (Schütz 1979, S. 26). Darüber hinaus nehmen sie an, dass die Bedeutungen für alle gleich sind, der „Interpretationsrahmen" (ebd.) dieser äußeren Welt also derselbe ist. Diese Annahme stellt die Grundlage des intersubjektiven Agierens in der alltäglichen Lebenswelt dar. Demnach ist auch die Außenwelt intersubjektiv (vgl. ebd.). Zudem wirkt die alltägliche Lebenswelt beschränkend oder förderlich auf die Kommunikation mit Mitmenschen, d.h., „[n]ur in der alltäglichen Lebenswelt kann sich eine gemeinsame kommunikative Umwelt konstituieren" (ebd., S. 25).

Hier setzt Habermas an, wenn er den Lebensweltbegriff nach Husserl und das handlungstheoretische Konzept der Lebenswelt nach Schütz und Luckmann um eine kommunikationstheoretische Perspektive erweitert (vgl. Habermas 1988, S. 198). Dabei hebt Habermas die „unterschiedlichen Wurzeln des Lebensweltbegriffs" (May 2015, S. 40) Husserls und Schütz in seiner Synthese ineinander auf (vgl. ebd., S. 40f.). Hierbei reformuliert Habermas einerseits Husserls „methodologische Position einer monologischen Subjektivität in Richtung einer dialogischen Intersubjektivität" (May 2015, S. 41). Wie May zeigt (vgl. ebd.), fasst Habermas Lebenswelt in Anschluss an Schütz zudem auch als „intuitiv gewußte[n], unproblematische[n] und unzerlegbare[n] holistische[n] Hintergrund" (Habermas 1985, S. 348), der präreflexiv (vgl. ebd., S. 349) „die Identitäten und lebensgeschichtlichen Entwürfe von Gruppen und Individuen ermöglicht" (ebd.).

Schütz hat das Lebensweltkonzept Husserls bereits um intersubjektive Aspekte ergänzt, geht Habermas dabei aber hinsichtlich einer kommunikationstheoretischen Perspektive nicht weit genug (vgl. Habermas 1988, S. 198). Die Lebenswelt teilt Habermas in die „strukturelle[n] Komponenten" (ebd., S. 209) Kultur, Gesellschaft und Person auf:

> „*Kultur* nenne ich den Wissensvorrat, aus dem sich die Kommunikationsteilnehmer [sic], indem sie sich über etwas in einer Welt verständigen, mit Interpretationen versorgen. *Gesellschaft* nenne ich die legitimen Ordnungen, über die die Kommunikationsteilnehmer [sic] ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen regeln und damit Solidarität sichern. Unter *Persönlichkeit* verstehe ich die Kompetenzen, die ein Subjekt sprach- und handlungsfähig machen, also instandsetzen, an Verständigungsprozessen teilzunehmen und dabei die eigene Identität zu behaupten" (Habermas 1988, S. 209; Hervorhebungen wie im Original).

In seinem Verständigungsparadigma beschreibt Habermas die Selbstthematisierung der Lebenswelt zwischen Sprechenden und Hörenden. Diese verständigen sich über die Welt und bewegen sich dabei „innerhalb des Horizontes ihrer gemeinsamen Lebenswelt" (Habermas 1985, S. 348). Dabei bleibt diese in der Kommunikation zwar intuitiv gewusst, aber ein unbewusster „unzerlegbarer holistischer Hintergrund" (ebd.). Der für die Kommunikation relevante Ausschnitt der Lebenswelt wird demnach stets mitkommuniziert bzw. „mitgegeben" (ebd., S. 349) und dient sowohl als Kontext wie auch als Ressource. Die Lebenswelt stellt einen Horizont dar, „in dem sich die kommunikativ Handelnden immer schon bewegen" (Habermas 1988, S. 182) und „bietet zugleich einen Vorrat an kulturellen Selbstverständlichkeiten, dem die

Kommunikationsteilnehmer [sic] bei ihren Interpretationsanstrengungen konsentierte Deutungsmuster entnehmen" (Habermas 1985, S. 348).

In diesem Sinne dient die Lebenswelt als Bezugssystem für Sprechende und Hörerende (vgl. Habermas 1988, S. 184). Dabei ist derselbe Umstand, bevor dieser „Situationsrelevanz" (ebd., S. 189) erlangt, „nur im Modus einer lebensweltlichen Selbstverständlichkeit gegeben" (ebd.; Hervorhebung entfernt). Subjekte sind mit diesen Selbstverständlichkeiten intuitiv vertraut, können diese jedoch nicht hinterfragen, ehe sie in einer Situation oder Kommunikation relevant bzw. problematisch werden (vgl. ebd.). Stattdessen bilden „[n]ur die begrenzten Ausschnitte der Lebenswelt, die in einen Situationshorizont hereingezogen werden, [.] einen thematisierungsfähigen Kontext verständigungsorientierten Handelns" (ebd.).

Theorie der Lebensweltorientierung (Grundwald & Thiersch)

Bereits Habermas verweist mit seiner Unterteilung der Lebenswelt in Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit auf eine subjektive und eine gesellschaftliche Ebene (vgl. Habermas 1988, S. 209). Das Konzept der Lebensweltorientierung nach Thiersch und Grunwald „betont die generellen Strukturen von Alltäglichkeit in ihrer Ambivalenz und ihrer Bedingtheit in den Gesellschaftstendenzen" (Thiersch & Grunwald [2014] 2015, S. 1). Die Alltags- und Lebensweltkonzeption ist, ähnlich wie der Lebensweltbegriff bei Husserl und Lefebvre, ein Paradigma. Dieses dient dazu, einen „empirisch realistischen Weg zu den KlientInnen" (Thiersch & Böhnisch 2014, S. 18) zu finden, also einen „Zugang zu den Deutungs- und Handlungsmustern der Betroffenen selbst" (ebd., S. 19), um daran anknüpfend Implikationen für die Praxis zu entwickeln.

So ist die Theorieentwicklung der vorliegenden Arbeit ausgerichtet an der Maxime der Lebensweltorientierung, „dass Soziale Arbeit nicht von den Institutionen und ihrer Organisations- und Deutungsmacht aus gesehen und praktiziert werden kann, sondern von den Lebenserfahrungen und Problemen er Jugendlichen selbst" (ebd., S. 21). Deren Bewältigung wird anhand der Theorie der Lebensbewältigung verstanden. Grundlegend für diesen theoretischen Ansatz ist das „Eingebettetsein" (ebd., S. 23) des Einzelnen in seine Verhältnisse. Damit ist die Theorie der Lebensweltorientierung anschlussfähig an die Debatte um Bildungsungleichheit Jugendlicher mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung im Allgemeinen sowie während der COVID-19-Pandemie im Speziellen und eignet sich als paradigmatisches Vehikel der Veranschaulichung für die empirische Annäherung an diesen Gegenstand.

Das Konzept nimmt dabei den Alltag und die alltäglichen Deutungs- und Handlungsmuster sowie Bewältigungsanstrengungen der Adressat*innen als Ausgangspunkt (vgl. Thiersch & Grunwald [2014] 2015, S. 327). Das Leitinteresse besteht in der Orientierung an deren Lebenswelt (vgl. ebd., S. 332). Daher ist die lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit ihrer Ausrichtung am Alltag, insbesondere an einem für ihre Adressat*innen gelingenderen Alltag als Umsetzung einer „spezifische[n] Auslegung Sozialer Gerechtigkeit" (ebd., S. 335) zu verstehen. Bezogen auf Bildungsungleichheit impliziert dies neben gleichen Voraussetzungen hinsichtlich formaler Rechte sowie politischer Teilhaberechte auch materielle und soziale Ressourcen zur Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit betrachtet hinsichtlich des Aspekts der Gerechtigkeit Menschen in ihren jeweiligen Alltagsbezügen, eigentümlichen Lebensvoraussetzungen und -entwürfen (vgl. ebd., S. 333f.).

Alltag wird dabei, wie die Lebenswelt bereits bei Husserl (2012, S. 120), Schütz (1979, S. 25) und bezogen auf Kommunikation bei Habermas (1986, S. 348), von Thiersch als „die Welt des Selbstverständlichen" (Thiersch [2012] 2015, S. 397) verstanden. Der Alltag wird des Weiteren als Ensemble „unmittelbare[r] Erfahrungen" (ebd.) sowie als „Gestaltung der räumlichen, zeitlichen, sozialen und materiellen Verhältnisse" (ebd.) begriffen. Unter gelingenderem Alltag versteht Thiersch „die Sicherheit, die Erfahrung und Kompetenz in den alltäglichen Bewältigungsaufgaben" (ebd.). Hingegen kann der Alltag auch einengende Routinen, herrschende Über- und Unterordnungen, Abgrenzungen, Machtverhältnisse, Ausbeutung oder Entfremdung bedeuten. Gelingenderer Alltag wird folglich als Überwindung einengender Alltagsverhältnisse hin zu einem selbstbestimmten Leben mit „Verhältnissen und Kompetenzen, in denen Menschen sich als Subjekt ihrer selbst erfahren können" (ebd., S. 397) definiert. In der „Bewältigung des Gegebenen" (ebd.) eröffnen sich „weiterführende Möglichkeiten und Optionen" (ebd.). Im Sinne der nachfolgend ausgeführten anknüpfenden Theorie Lebensbewältigung zeigen sich im gelingenderen Alltag Parallelen zur erweiterten Bewältigung, demnach einer gestaltenden Komponente eigener Lebensperspektive über diese Ausprägung der Lebensbewältigung (vgl. Böhnisch 2023b, S. 113), wie in folgendem Kapitel (4.3) näher ausgeführt. Zudem wird deutlich, dass eine verstehende Annäherung an die Bewältigungsleistungen und den Alltag des Subjekts bzw. der Jugendlichen nur über die Subjektperspektive im Sinne von Expert*innen ihrer selbst und ihres Alltags möglich wird (vgl. Schütze 1983, S. 285).

Dieser Blick auf das Individuum mit seinen Bewältigungsaufgaben des Alltags, in Verbindung mit Gerechtigkeit in Bezug auf Teilhabe, bildet eine passende theoretische Rahmung des Forschungsinteresses, da dieses sich sowohl auf die individuellen Bewältigungsstrategien der Jugendlichen als auch

auf die gesellschaftlichen Aspekte der Bildungs- und Chancenungleichheit richtet. Die theoretische Perspektive erkennt Einzelne in ihrer lebensgeschichtlichen Bewältigung und eigenen Ressourcen an, verliert die gesellschaftliche und institutionelle Rahmung aber nicht aus dem Blick. Bewältigungsaufgaben und Erfahrungen sind stets „durch die politische, gesellschaftliche und historische Situation geprägt" (Thiersch & Grunwald [2014] 2015, S. 338), ebenso wie durch „Lebensphasen und [.] Geschlechtszugehörigkeit" (ebd.).

Mit Bezug auf Bourdieus Theorie der Kapitalsorten sind die Handlungsmöglichkeiten bildungsbiografischer Bewältigungsstrategien vorstrukturiert durch das kulturelle, soziale und ökonomische Kapital des Einzelnen (vgl. Bourdieu 1983, S. 186). Indem sich Subjekte durch diese unterschiedlichen Lebensfelder mit den dazwischenliegenden Spannungen und Widersprüchlichkeiten bewegen, entsteht ihre Biografie mit all ihren vielfältigen Erfahrungsmustern, Verdichtungen und Verdrängungen sowie immer wieder korrigierenden oder bestätigenden Erfahrungen (vgl. Thiersch & Grunwald [2014] 2015, S. 337). „Alltäglichkeit", fassen Thiersch und Grunwald (ebd., S. 338) zusammen, „ist so gesehen die Schnittstelle des Subjektiven und des Objektiven" (ebd.).

Bezug zur Lebensbewältigung (Thiersch & Grunwald; Böhnisch & Schefold)

Diese gesellschaftliche Bedingtheit wird von Böhnisch und Schefold in ihrer Theorie der Lebensbewältigung aufgegriffen (vgl. Thiersch & Grunwald [2014] 2015, S. 13, 18). Ansatzpunkt der Lebensbewältigung an die Lebensweltorientierung sehen sowohl Thiersch als auch Böhnisch in der Maxime, Soziale Arbeit nicht von den Institutionen mit deren Deutungsmacht aus zu verstehen, sondern ausgehend von Erfahrungen und Herausforderungen der

Jugendlichen (vgl. Thiersch & Böhnisch 2014, S. 21). Dies impliziert eine Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen mit der Frage als Ausgangspunkt, wie Jugendliche deren Herausforderungen bewältigen (vgl. ebd.). Der Lebenswelt ist die alltägliche Bewältigung der Subjekte immanent (vgl. ebd., S. 30).

Diesbezüglich kann die Theorie der Lebensbewältigung herangezogen werden, denn hier „trifft sich die Lebensweltorientierung mit dem Bewältigungsansatz, der ja das Streben nach Handlungsfähigkeit in den Vordergrund stellt" (ebd.). „Vor diesem Hintergrund kann man durchaus das Lebensweltkonzept und den Bewältigungsansatz aufeinander beziehen. In der Bewältigungsperspektive erhalten wir Zugang zu den Tiefenschichten und Bewältigungskräften der Lebenswelt" (ebd., S. 38). Dabei ist beiden Ansätzen wie hinsichtlich des gelingenden Alltags und der erweiterten Bewältigung angeführt eine „Nähe der Zielperspektive" (Füssenhäuser 2021, S. 131) inhärent. „Die Lebensweltorientierung sucht im Rekurs auf Bloch und Kosik nach dem *Möglichen im Gegebenen*" (ebd.; Hervorhebung wie im Original), woran Böhnisch mit seinem emanzipatorisch gemeinten Ziel des „besseren Lebens" (Böhnisch 2023b, S. 157), anschlussfähig ist. Dieses Verständnis von Bewältigung als Mögliches im Gegebenen und die daran anschließende Theorie der Lebensbewältigung wird dieser Arbeit zugrunde gelegt und nachfolgend ausgeführt.

4.3. Lebensbewältigung (nach Böhnisch)

Überblick über die Theorie sowie Verortung innerhalb der Lebenswelt

An die ausgeführte theoretische Perspektive der Lebensweltorientierung ist das Konzept der Lebensbewältigung Böhnischs anschlussfähig. Es theoretisiert zum einen den Untersuchungsausschnitt der Bewältigungsstrategien auf Ebene des Alltags (vgl. auch Füssenhäuser 2023, S. 67, 131), zum anderen wird entlang dieser Theorie Bewältigung für diese Arbeit im Sinne eines sensibilisierenden Konzepts (vgl. Alheit 1999, S. 17) definiert. Die Theorie der Lebensbewältigung versteht sich als Theorie-Praxis-Modell mittlerer Reichweite der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit, welches Hypothesen zum Betroffensein und Bewältigungshandeln von Menschen in kritischen Lebenslagen bildet (vgl. Böhnisch 2016, S. 18f.). Das Modell erhielt seinen entscheidenden Entwicklungsschub 1985 im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Antigewaltprogramms der Bundesregierung der Neuen Bundesländer, durchgeführt von Böhnisch und Schefold, bei welchem der zugrunde gelegte akzeptierende und an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientierte Zugang an seine Grenzen stieß (vgl. Füssenhäuser 2021, S. 117).

Auch im Konzept der Lebensbewältigung werden demnach lebensweltliche Aspekte thematisiert, wenn „die psycho- und soziodynamischen Dimensionen der Bewältigung in lebensweltliche Kontexte eingebunden und mit der gesellschaftlich-sozialstrukturellen Dimension verknüpft“ (ebd., S. 131) wird. Dabei zielt die Lebensbewältigung jedoch stärker als die Lebensweltorientierung auf innere Antriebe und das damit in Verbindung stehende Handeln in bestimmten Gesetzmäßigkeiten. Dieses soll aufgeschlossen und sozial rückgebunden werden (vgl. ebd.). Demnach bezieht sich die Theorie der

Lebensbewältigung sowohl auf gesellschaftliche Strukturen mit ihren sozialinteraktiven Bedingungen als auch auf die Subjektperspektive (vgl. Böhnisch 2019a, S. 11; Böhnisch, Lenz & Schröer 2009, S. 31). Diese „psychodynamischen und soziodynamischen Komponenten der Bewältigung" (Böhnisch 2023b, S. 149) sind eingebettet in lebensweltliche Kontexte.

Hier zeigt sich die lebensweltliche Subjektseite des Bewältigungskonzepts (vgl. ebd.). Damit ist die Annahme der Lebensweltorientierung, dass Welt aus der alltäglichen Erfahrung heraus erlebt wird, für die Lebensbewältigung relevant. Diese Erfahrung ist aber nicht „je individuell einzig, sondern sozial geteilt und vorstrukturiert, mithin typisiert" (ebd., S. 150). Das Konzept der Lebensbewältigung verweist neben seiner biografischen Betrachtung auf Zusammenhänge mit gesellschaftlichen Vorgaben und das „Zusammenspiel verschiedener ökonomischer, sozialer, kultureller und politischer Hintergrundbedingungen" (Böhnisch, Lenz & Schröer 2009, S. 31). „Bewältigungsmuster sind demnach nicht situativ beliebig" (Böhnisch 2012, S. 5), sondern biografisch im Herkunftsmilieu erworben (vgl. ebd.). Hier zeigen sich Anknüpfungspunkte zum Habituskonzept Bourdieus (4.1) und hiervon abgeleiteten individuellen und kollektiven Praktiken von Strategien (2.1). Diese gesellschaftliche Prägung darf „nicht als feststehende und durchgängige angenommen werden" (ebd.), sondern vielmehr als Grenzen möglicher Praktiken (vgl. ebd.). In zu bewältigenden kritischen Lebenskonstellationen jedoch können gewohnte habitualisierte Bewältigungsformen nicht mehr greifen, was diese als Krise auszeichnet (vgl. ebd., S. 6).

Handlungsfähigkeit

Dabei knüpft die Theorie der Lebensbewältigung an psychodynamische Abspaltungsprozesse nach Winnicott und dem psychologischen Coping-Konzept an (vgl. Böhnisch 2016, S. 18, 20). In kritischen Lebenslagen, so in diesem Kontext vorausgesetzt, strebt das Subjekt nach Wiedererlangung biografischer Handlungsfähigkeit „um jeden Preis" (Böhnisch 2023b, S. 18). Dabei ist Handlungsfähigkeit aus dem Erleben und der Perspektive des Subjekts zu verstehen (vgl. Böhnisch 2023a, S. 27) und nimmt einen zentralen Stellenwert in vorliegender Empirie ein. Es geht demnach um „das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – im Zusammenspiel von Selbstwert, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit – gefährdet ist" (ebd.). Eine so verstandene Handlungsfähigkeit muss „um jeden Preis gesucht werden" (Böhnisch 2019b, S. 103). „Wenn dies nicht mit sozial konformem Verhalten erreichbar ist" (Böhnisch 2023b, S. 19), erfolgt es „mit abweichendem Verhalten" (ebd.), antisozialem oder „selbstdestruktive[m]" (ebd.) Handeln. Damit beschrieben wird Handeln, welches sich nicht nach sozialen Regeln oder Pflichten ausrichtet, weniger Bindung und Perspektivübernahme anderer ermöglicht, diese anderen eher abwertet und darüber kein Unrechtsbewusstsein entwickeln können (vgl. ebd., S. 16). „Im Mittelpunkt solcher Abspaltungsprozesse steht das bedrohte Selbst in seiner Hilflosigkeit" (ebd.) als Gegenteil von Handlungsfähigkeit. Wenn „Hilflosigkeit nicht thematisiert werden kann, muss sie herausgedrängt, also abgespalten und kompensiert werden" (ebd., S. 20; Hervorhebung entfernt).

Demnach steht die Lebensbewältigung im Spannungsverhältnis sozialer Spielräume, Möglichkeiten und gesellschaftlicher Vorgaben (vgl. Böhnisch 2012, S. 7; Böhnisch 2023a, S. 28). Im Sinne Bourdieus sind die

Handlungsmöglichkeiten für Bewältigungsstrategien des Einzelnen eingebettet in die Verteilungsstruktur sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapitals (vgl. Bourdieu 1983, S. 184-195). Neben einer situationsbezogenen Wirksamkeit lässt sich der Einfluss der sozialen Herkunft und des Kapitals auch über den Lebenslauf hinweg konstatieren (vgl. Böhnisch 2023a, S. 44f.). Damit wird bereits der biografische und sozialisatorische Bezug des Bewältigungshandelns betont. Biografisch erlerntes Bewältigungshandeln ist demnach eingebettet in Bewältigungskulturen, d.h. Gruppen, in denen das Individuum sozialisiert ist, wie Familie, Schule und Organisationen. Diese sind wiederum in Milieus als „gesellschaftlich durchgängige soziale Räume" (Böhnisch, Lenz & Schröer 2009, S. 51) eingebettet in denen sich bestimmtes Bewältigungshandeln bzw. spezifische Handlungsmuster aufgrund der verfügbaren Möglichkeiten und Ressourcen ihrer Lebenslage gebildet haben (vgl. ebd.).

Folglich prägt das jeweilige pädagogische Setting der Schule, als Milieu im Sinne eines alltagsweltlichen Bewältigungskontexts, ebenfalls die Bewältigung der Jugendlichen (vgl. Böhnisch, Lenz & Schröer 2009, S. 52; Böhnisch 1994, S. 217). Darüber hinaus sind soziale Konstruktionen wie das Geschlecht mit ihren gesellschaftlich zugestandenen Bewältigungsformen oder Migrationsgeschichte mit dem Aspekt der Zugehörigkeit, wenn es um den sozialintegrativen Prozess des Bewältigungshandelns geht, prägend für Bewältigung (vgl. Böhnisch 2023a, S. 29f., 48f., 53).

Unter Bewältigung selbst versteht Böhnisch „das Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit in spannungsreichen bis kritischen Lebenskonstellationen" (Böhnisch 2019b, S. 102). Handlungsfähigkeit stellt dabei das Zusammenspiel aus sozialer Anerkennung, Selbstwert und Selbstwirksamkeit dar (vgl. Böhnisch 2023a, S. 27). In solchen kritischen Lebenskonstellationen sind Scheitern, Verlusterfahrungen, Anerkennungsprobleme und ersagensängste

bereits angelegt (vgl. Böhnisch 2019b, S. 102). Auch Schule kann Böhnisch zufolge „solche Konstellationen freisetzen" (ebd.). Hierbei wird bereits auf die Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Strukturen und biografischer Handlungsfähigkeit verwiesen (vgl. Tiefel 2016, S. 90). Das Konzept der Lebensbewältigung ermöglicht, „tiefenpsychische Antriebsdynamiken und soziale Konstellationen aufeinander zu beziehen, sodass die personale Eigendynamik genauso thematisiert werden kann wie der gesellschaftliche – institutionell und lebensweltlich vermittelte – Aufforderungs- bzw. Zwangscharakter" (Böhnisch 2016, S. 36). Die Theorie bleibt demnach nicht am Individuum verhaftet, sondern bezieht sozialinteraktive und gesellschaftliche Bedingungen ein (vgl. Böhnisch 2019a, S. 11).

Lebenslagenkonzept (Drei-Zonen-Modell)

Diese Wechselwirkung zwischen strukturellen und individuellen Ebenen von Böhnisch wird im Drei-Zonen-Modell bzw. Lebenslagenkonzept Böhnischs (vgl. 2016, S. 36) theoretisch gerahmt. Der ursprünglich der Sozialpolitik entstammende Begriff der Lebenslage wird hier verstanden als die Aufeinanderbezogenheit „gesellschaftlich vermittelte[r] Belastungen wie Spielräume der Bewältigung" (Böhnisch, Lenz & Schröer 2009, S. 44). Er ist weiter zu verstehen „Set von Möglichkeiten" (Böhnisch & Schefold 1985, S. 89), „sozialökonomisch bedingten und sozialstaatlich gewährleisteten" (Böhnisch 1994, S. 205) sowie kulturellen Handlungsspielräumen (vgl. ebd.,), „in denen sich das Streben nach biografischer Handlungsfähigkeit bewegt" (Böhnisch, Lenz & Schröer 2009, S. 44). Damit ist die so verstandene Lebenslage immer gleichzeitig Ausgangsbedingung sowie Ausprägung des Bewältigungshandelns, sie ist Ausdruck der Wechselwirkung von Handeln und Struktur (vgl. ebd., S. 44f.).

Demnach verweist die Lebenslage „auf eine sozialstrukturelle Einbettung der Lebensverhältnisse und damit auf die Ressourcen individueller Lebensbewältigung“ (Böhnisch 2023a, S. 35). Mit dem Konzept „kann der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und der jeweiligen Ausformung von sozialen Spielräumen, in denen das Leben je biografisch unterschiedlich bewältigt wird, aufgeschlossen werden“ (ebd.). Das Subjekt begegnet dabei in dieser Bewältigung seiner durch kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital strukturierten Lebenslage. Diese Aneignung vollzieht sich wiederum unter den Dispositionen des Habitus, verstanden nicht als starre Disposition, sondern als Aneignungsmodus (vgl. Böhnisch, Lenz & Schröer 2009, S. 45; Böhnisch 1994, S. 214). Dieselben belastenden Lebensereignisse werden demnach von verschiedenen Jugendlichen in unterschiedlichen Lebenslagen „höchst unterschiedlich bewältigt“ (vgl. Böhnisch & Schefold 1985, S. 86).

Der Mensch handelt demnach im Spannungsfeld seines subjektiven Strebens nach Selbstwert, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit, welches mit biografischer Integrität und sozialer Integration vereinbart werden muss (*personal-psychodynamische Ebene*). Dabei bildet die sozialisierte Bewältigungskultur der jeweiligen ökonomischen, institutionellen und soziokulturellen Kontexte des Subjekts eine weitere Ebene des Bewältigungshandelns (*relational-intermediäre Ebene: Bewältigungskulturen*). Sozialstrukturen der Gesellschaft sowie die sozialpolitische Lage rahmen dieses Handeln (*sozialstrukturelle und sozialpolitische Ebene*). Gemeinsam ergeben die aufgeführten drei Ebenen die jeweiligen Bewältigungsspielräume (vgl. Böhnisch 2016, S. 36). „Mit dem Begriff Lebenslage kann also der Kontext der von den Menschen verfügbaren materiellen, sozialen und kulturellen Bewältigungsressourcen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen beschrieben werden“ (Böhnisch 2023a, S. 35).

Die COVID-19-Pandemie kann der Theorie der Lebensbewältigung zufolge als gesellschaftliche Entwicklung verstanden werden, die eine kritische Lebenslage für Jugendliche in ihrer Bildungsbiografie darstellt. Anhand des Drei-Zonen-Modells kann ein Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen wie der Pandemie und den sozialen Spielräumen des Einzelnen für dessen biografische Bewältigung erfasst werden. Das *personal-psychodynamische* Bewältigungshandeln der einzelnen Jugendlichen wird im Rahmen dieser Arbeit eingebettet in sozioökonomische, materielle und soziale Bewältigungsressourcen (*relational-intermediäre Ebene: Bewältigungskulturen*) sowie die institutionell veränderte Beschulungssituation und die gesamtgesellschaftliche und sozialpolitische Situation der Pandemie (*sozialstrukturelle und sozialpolitische Ebene*) betrachtet.

Drei Ausprägungen von Bewältigung

Bewältigungsstrategien müssen dabei nicht in jedem Fall konstruktiv, demnach sozial konform sein. Für das Subjekt steht die Wiederherstellung seiner Handlungsfähigkeit in der Krisensituation an erster Stelle. Dazu kann auf Mittel zurückgegriffen werden, die normwidrig, antisozial und „selbstdestruktiv[ ]" (Böhnisch 2023b, S. 19) sind. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen als Ausgangspunkt des sozialarbeiterischen Handelns zu nehmen, indem zum einen die konstruktiven Bewältigungsleistungen unterstützt werden und zum anderen destruktives Bewältigungshandeln aufgedeckt sowie als Versuch der Herstellung von Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit verstanden wird (vgl. ebd.).

„Selbstkonstruktive[ ]" (ebd., S. 19) Formen der Bewältigung werden Böhnisch zufolge genutzt, wenn „die biografischen Ressourcen und sozialen Zugänge zu ‚normgerechten' Formen der Selbstwertschöpfung und des

erfolgreichen sozialen Handelns fehlen“ (Böhnisch 2012, S. 11; Hervorhebung wie im Original). Dies wirkt wiederum auf die (Bildungs-)Biografie, „wenn die sozialintegrative Absicht des Handelnden [sic] und die sozialintegrativen Normen der Gesellschaft auseinander klaffen [sic]“ (ebd., S. 13). Über einen Verstehensprozess der subjektiven Sicht kann Soziale Arbeit Jugendliche in ihren Bewältigungsleistungen anerkennen und gemeinsam mit ihnen Handlungsalternativen herausarbeiten, welche eine soziale Integration fördern, d.h. Subjekte unterstützen „sozial in die Gesellschaft zurückfinden“ (Böhnisch 2023b, S. 108). So besteht der gesellschaftliche Auftrag der Sozialen Arbeit darin, Menschen in „sozial desintegrativen Situationen dissozialen Verhaltens“ (Böhnisch 2012, S. 17) und sozialer Ausgrenzung entsprechende Integrationshilfe zu leisten (vgl. ebd.). Als dissozial definiert Böhnisch dabei Menschen, die zum Leben nach sozialen Regeln und Pflichten „nicht (mehr) in der Lage sind“ (Böhnisch 2023b, S. 16). Nach Böhnisch sind diese häufig bindungsschwach und können sich schwer in Perspektiven anderer hineinversetzen, werten diese eher ab und entwickeln darüber kein Unrechtsbewusstsein (vgl. ebd.). „Gewalt ist zwar immer wieder im Spiel, eher aber aggressive Haltungen […], oft aber regressives (Rückzugs-)Verhalten“ (Böhnisch 2023b, S. 16).

Die Theorie der Lebensbewältigung stellt hierbei drei Ausprägungen der Bewältigung zur Verfügung: *regressive*, *einfache* und *erweiterte* Bewältigung, welche als Spannbreite des Bewältigungshandelns für die vorliegende Untersuchung zu verstehen sind und nicht deren Bewertung dienen sollen.

Regressive Bewältigung ist durch ein hohes Maß an Abhängigkeit, mangelnde Anerkennung, fehlende Ausdrucksmöglichkeiten, verwehrte Aneignungschancen und durch einen hohen Abspaltungsdruck gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 14f.). Diese entsteht, wenn sich Hilflosigkeit und Sprachlosigkeit

biografisch verfestigen und die Abspaltung der erlebten negativen Gefühle durch Projizieren auf das Gegenüber oder autoaggressiv nach innen zum alltäglichen Bewältigungshandeln wird (vgl. ebd., S. 50, 110). Böhnisch formuliert:

> „Kritische Bewältigungskonstellationen sind gekennzeichnet durch eine tiefenpsychisch eingelagerte Erfahrung des Selbstwertverlustes, der sozialen Orientierungslosigkeit und des fehlenden sozialen Rückhalts und die Suche nach erreichbaren Formen sozialer Integration" (Böhnisch 2023a, S. 28).

Subjekte suchen sich in diesem Fall „sozialen Anschluss und Anerkennung, wo es ihnen realisierbar erscheint" (ebd.) und können zu Gunsten von Anerkennung und Selbstwirksamkeit auch „sozial abweichende" (ebd.) Formen des Handelns ergreifen. Auch regressivem Bewältigungshandeln wohnt damit eine „subjektive sozialintegrative Absicht" (ebd., S. 31) inne, welche zur Entstehung sozial abweichend ausgerichteter Gruppenkonstellationen führen kann (vgl. ebd.). Dabei hebt Böhnisch die biografische Zeitdimension und die damit verbundene Problematik der Verfestigung derartiger Bewältigungsformen hervor (vgl. Böhnisch 2012, S. 15).

Einfache Bewältigung meint das „alltäglich[e] Über-die-Runden-Kommen" (Böhnisch 2012, S. 17), welches sich „in der Routine der reproduktiven Alltagsbewältigung erschöpft" (Böhnisch 2023a, S. 46). Es handelt sich um einfache Handlungsfähigkeit, durch die das Bewältigen des Alltags gelingt (vgl. Böhnisch 2023b, S. 113). Die Bewältigung ist sozialverträglich und daher subjektiv befriedigend, jedoch ohne die Möglichkeit, die eigene

Lebensperspektive zu erweitern (vgl. ebd.). Bereits diese Bewältigungsform ist als eine konstruktive zu verstehen (vgl. ebd., S. 113f.).

Der *erweiterten Bewältigung* wohnt eine gestaltende Komponente der eigenen Lebensperspektive inne. Diese Bewältigungsform meint den „Aspekt der sozialen Gestaltung, der über die subjektive Begrenztheit der Alltagsbewältigung hinausgeht" (ebd., S. 113). Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, soziale Netzwerke sowie Unterstützung zu beanspruchen und eigene Handlungsspielräume wahrzunehmen (vgl. ebd.). Soziale Gestaltung und gesellschaftliche Teilhabe werden dadurch ermöglicht (vgl. Böhnisch 2023a, S. 46). Voraussetzung dafür sind Kompetenzen wie „Empathie- und Konfliktfähigkeit, Aushalten von Differenzen und Fähigkeit zur Thematisierung der eigenen Probleme" (Böhnisch 2023b, S. 146). Im Rahmen der erweiterten Bewältigung werden zudem „bildungsrelevante soziale Schlüsselkompetenzen (‚Lebenskompetenzen') – Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Aushalten von Differenzen, Empathie, Selbstkontrolle, exemplarische Vorstellungskraft" (Böhnisch 2018, S. 33; Hervorhebung wie im Original) sowohl eingebracht als auch erlernt bzw. in einer kontinuierlichen Wechselwirkung verstärkt (vgl. ebd.). Die erweiterte Bewältigung stellt den im Konzept der Lebensweltorientierung anvisierten gelingenderen Alltag (vgl. Thiersch [2012] 2015, S. 397; 4.2) und damit den Zielhorizont sowie den Bildungsgehalt der Lebensbewältigung dar (vgl. Böhnisch 2023b, S. 147f.).

Adaption in dieser Arbeit

Bewältigungshandeln ist nur vordergründig situativ, da es vor allem durch bisherige Bewältigungserfahrungen im Lebenslauf strukturiert wird. Insofern steht die Bewältigung in engem Zusammenhang mit der Biografie (vgl. Böhnisch 2012, S. 18). Eine biografische Perspektive auf Ressourcen und

Bewältigungsstrategien macht eine verstehende Annäherung an deren Gewachsensein innerhalb der jeweiligen Lebenswelt erst möglich (vgl. ebd., S. 16), was narrative Zugänge mit biografischer Ausrichtung nahelegt, welche zu Beginn jeder bildungsbiografischen Episode des episodischen Interviews erhoben werden.

Dabei bezieht sich das Konzept der Lebensbewältigung auf die Bewältigung kritischer Lebensereignisse der gesamten Biografie und fasst diese als Sozialisationsprozesse und lebensgeschichtliches Lernen im Sinne der Aufschichtung von Bewältigungserfahrungen (siehe z.B. Böhnisch, Lenz & Schröer 2009, S. 30, 43; Böhnisch & Schefold 1985, S. 93; Böhnisch 2023b, S. 164). In vorliegender Untersuchung wird zwar die Komponente der Aufschichtung übernommen (6.2), das Bewältigungskonzept jedoch ausschließlich auf die Bewältigung von bildungsbiografischen Herausforderungen und damit auf einen begrenzten Ausschnitt der Biografie bezogen. Dabei umfasst das zugrunde gelegte Bewältigungskonzept die drei Ebenen von Bewältigung nach dem Drei-Zonen-Modell: die personal-psychodynamische Ebene, die relational-intermediäre Ebene der Bewältigungskulturen sowie die sozialstrukturelle bzw. sozialpolitische Ebene (vgl. Böhnisch 2016, S. 36). Diese drei werden auch in die vorliegende Analyse einbezogen. Hierbei wird jedoch der Schwerpunkt mehr als durch Böhnisch in seinen sozialisationstheoretischen Werken (vgl. Böhnisch, Lenz & Schröer 2009; Böhnisch & Schefold 1985) auf die Handlungs- und Interaktionsebene gesetzt. Dazu wird, wie in Kapitel 7.4.1 näher ausgeführt, das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin herangezogen, da es mit seinem Fokus auf interaktionale und Handlungsstrategien hieran anschließt (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 78-85, 101).

4.4. Zusammenführung – Bildungsungleichheit aus Perspektive der Lebensbewältigung

Die Institution Schule hat die Funktionen der Sozialintegration und der Systemintegration. Sozialintegration meint die Funktion der sozialen und kulturellen Ermöglichung bzw. Strukturierung des Erreichens von Zielen nach der Schulzeit (vgl. Böhnisch 2019b, S. 88, 95), diese vorstrukturierende Funktion ist bereits anhand Bourdieus Kapitalsorten und deren Zertifizierung im Schulsystem ausgeführt worden (vgl. Bourdieu 1973, S. 130; 4.2). Dazu ist die Schule „traditionell durch die Prinzipien der Leistung und Auslese strukturiert" (Böhnisch 2019b, S. 88), wobei besonders die kulturellen Praktiken der Mittelschicht belohnt werden (vgl. ebd., S. 95; Bourdieu 1973, S. 130). Systemintegration meint hingegen die „sukzessive Durchsetzung der gesellschaftlichen Normen und Ordnungsprinzipien im Prozess des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen" (Böhnisch 2019b, S. 24). Doch

> „[w]ährend die Schule für die Einzelnen scheinbar immer weniger oder zumindest nicht mehr so ohne weiteres gewährleisten kann, dass sie ihre kulturellen und sozialen Ziele über die Schule erreichen und in ihr einen entsprechenden Sinn sehen können (Sozialintegration), so ist sie dennoch als staatlich-hoheitliche Institution gesellschaftlich gefestigt und in ihrer gesellschaftlichen Ordnungsfunktion stabil (Systemintegration)" (Böhnisch 2019b, S. 24).

So funktioniert die „systemische Seite [.] offensichtlich auch dann, wenn die sozialintegrative Dimension ausgedünnt ist" (ebd.). Dabei kommt es durch die der „immanenten Logik schulischer Selektionsprozesse" (ebd., S. 83) zugrundeliegenden „Etikettierungs- und Typisierungsprozesse" (ebd.) zu

Entwertungen einiger Jugendlicher, welche sich problematisch im Sinne von Bildungsungleichheit auswirken. Denn Schule als „Ort der Leistungskonkurrenz und Auslese setzt vergleichbare Schüler*innen voraus" (ebd.), sodass in diesem Kontext nicht einzelne Jugendliche in ihrer individuellen Persönlichkeit gesehen werden, sondern eine Schüler*innenrolle „als Set von Verhaltenserwartungen und -zumutungen, die aus den funktionalen Erfordernissen des Lehr- und Lernprogramms und der Unterrichtsorganisation resultieren" (ebd.) betrachtet wird.

Über die Schüler*innenrolle werden für den schulischen Prozess nicht relevante Eigenschaften und Fähigkeiten der Jugendlichen ausgeklammert. Dadurch bekommt das Selektieren und Vorstrukturieren von Chancen in der Schule und im Übergang nach der Schule, welches „für die Schule charakteristisch" (ebd., S. 25) ist, aus Perspektive der Lebensweltorientierung eine weitere „problematische Schlagseite" (ebd.). Wie aufgezeigt belohnt die Schule bestimmte Fähigkeiten und Eigenschaften. Darüber hinaus weist sie auch andere „im Alltag und in der bisherigen Biografie erworbene Kompetenzen und Lebensäußerungen zurück" (ebd.). Aus lebensweltlicher Perspektive zeigt Böhnisch hier „das Sinnproblem an der Schule" (ebd., S. 25f.) für Kinder und Jugendliche auf: „Es muss in die Schule gegangen werden, auch wenn sich das Leben in der Schule oft nur schwer mit dem Alltagsleben und den Alltagsträumen verbinden lässt und ihr somit der (lebensaltertypische) Sinn abgeht" (ebd.). Auch ein Lerninteresse, welches nicht mit schulischen Inhalten kompatibel ist, kann hier vom Sinnproblem betroffen sein (vgl. ebd., S. 26f.). Der Schulbesuch stellt damit an sich bereits eine Bewältigungsaufgabe dar, denn „[d]en Sinn muss sich das Individuum in der Regel biografisch irgendwie selbst zusammenbasteln" (Böhnisch 2019b, S. 26; vgl. S. 84f., 102).

Durch diese Ausklammerung von Anteilen der Jugendlichen werden „die sonst unterschiedlichen, aus verschiedenen Herkunftsfamilien stammenden Schüler*innen bewertbar im Sinne des Leistungsvergleichs“ (ebd., S. 83). „Alles, was nicht in dieses Segment passt, gilt tendenziell als (schulisch) abweichendes Verhalten, die Schüler*innen dürfen nicht aus der (Schüler-) Rolle [sic] fallen“ (ebd.). Dabei wird erwartet, dass die Fähigkeit, diese Schüler*innenrolle zu erfüllen, täglich in den Familien und im Privaten hergestellt wird. Doch das „reproduktive Umfeld“ (ebd., S. 88) hat sich entstrukturiert, denn „[m]anche Familien sind nicht mehr so ohne weiteres in der Lage, Schüler*innen für die Schule vorzubereiten und zu begleiten“ (ebd.). Auf diese Weise

> „reproduziert die Schule in ihren Leistungs- und Verhaltensnormen, in ihrer zentralen Struktur des Bedürfnisaufschubs, ihren elaborierten Sprach- und interpretativen Kommunikationsstilen und ihren Formen der Konfliktaustragung die Lebens- und Sozialwelt der Mittelschicht“ (ebd., S. 85).

„Der sozialpolitische Bildungsauftrag der Schule, soziale Ungleichheit abzubauen, kollidiert mit der sozialen Wirklichkeit, in der die Schule (in Deutschland) traditionell mittelschichtsgepolt ist“ (ebd., S. 98), konstatiert Böhnisch. Dies bestätigt auch der Bildungsbericht 2022, denn Schüler*innen benachteiligter sozialer Lagen sind hinsichtlich des Schulabschlusses „deutlich häufiger am unteren Ende des schulischen Qualifikationsspektrums vertreten als Schüler:innen aus besser gestellten Elternhäusern“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 162).

4.5. Kritische Annäherung – normative Wertung in theoretischer Rahmung sowie im Schul- und Übergangssystem

Normativität in der Sozialarbeitswissenschaft als Handlungswissenschaft

Das Lebensbewältigungskonzept zielt mithilfe der Sozialen Arbeit auf die Schaffung sowie Aufrechterhaltung subjektiver und institutioneller Handlungsfähigkeit „trotz der gesellschaftsstrukturell verankerten sozialen Probleme" (Tiefel 2016, S. 103). Die Theorie der Lebensbewältigung schreibt somit Sozialer Arbeit den gesellschaftlichen Auftrag zu, Menschen mit regressiven Bewältigungsstrategien in „sozial desintegrativen Situationen dissozialen Verhaltens" (Böhnisch 2012, S. 17) sowie sozialer Ausgrenzung Integrationshilfe zu leisten (vgl. ebd.).

Bereits dieses beispielhafte Zitat des Lebensbewältigungskonzepts enthält in diesem Auftrag Sozialer Arbeit sowie dessen sprachlicher Formulierung Normativität. Generell nimmt die Praxis Sozialer Arbeit in ihrer Orientierung an Werten wie Gerechtigkeitsnormen (vgl. hierzu auch Thiersch & Böhnisch 2014, S. 167) normative Wertungen vor (vgl. Weber 2014, S. 48, 123). Forschung Sozialer Arbeit als Anwendungswissenschaft kann vor eben diesem Hintergrund Normativität ebenfalls nicht auflösen. Anders als in einer grundlagenwissenschaftlichen Erforschung von „Gesetzmäßigkeiten" (Weber 2014, S. 49) bezieht eine Anwendungswissenschaft „die wissenschaftlich fundierten Gesetzmäßigkeiten" (ebd.) konkret auf Phänomene der Praxis, um eine Wirkung zu erreichen (vgl. ebd.). Eben aus diesem Ziel einer Anwendungs- oder – nach Staub-Bernasconi – Handlungswissenschaft heraus, eine Wirkung oder Wirksamkeit in der Praxis zu erzielen, „kommt eine Handlungswissenschaft nicht

ohne Einbindung in Werte und eine entsprechende Ethik aus“ (Staub-Bernasconi 2007, S. 246) und ist damit stets normativ. Daher bezeichnet Staub-Bernasconi die Soziale Arbeit als „normative Handlungswissenschaft“ (ebd., S. 181). Die Verwobenheit mit einer solchen normativen Praxis Sozialer Arbeit bringt zusätzlich eine ganz grundlegende Normativität in der Forschung mit sich (vgl. Weber 2014, S. 48f., 123), welche es zu explizieren und reflektieren gilt, die jedoch nicht aufzulösen ist.

Normative Wertung in den zugrunde gelegten Theoriebezügen

Darüber hinaus zeigt sich Normativität konkret inhaltlich in den Theorien Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung, denn „Lebenswelt ist normativ geformt“ (Füssenhäuser 2023, S. 75). So geht die Theorie beispielsweise mit dem Begriff des gelingenden Alltags von einer „normativen Differenz zwischen einem noch nicht gelingenden Alltag und einem gelingenden Alltag aus“ (ebd.). Dabei stellen sich Fragen nach der Deutungshoheit und dem Deutenden gelingenden Alltags. Außerdem lässt sich fragen, wessen Normen hierfür zugrunde gelegt werden. Diese wiederum sind verwoben mit gesellschaftlichen und institutionellen Normen (vgl. ebd.) wie denen der Institution Schule, auf welche im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

Der Theorie der Lebensbewältigung zufolge werden Herausforderungen regressiv bewältigt, wenn „die biografischen Ressourcen und sozialen Zugänge zu ‚normgerechten‘ Formen der Selbstwertschöpfung und des erfolgreichen sozialen Handelns fehlen“ (Böhnisch 2012, S. 11; Hervorhebung wir im Original). Dies wird als „sozial desintegrative[.] Situationen dissozialen Verhaltens“ (ebd., S. 17) verstanden. Die beispielhaft zitierten Beschreibungen ‚dissozial‘ und ‚normgerecht‘ stellen Bewertungen des Bewältigungshandelns

dar und sind dabei normativ geprägt. Böhnisch definiert die Begriffe ‚antisozial' und ‚dissozial' synonym als Bezeichnung für Menschen, die

> „nicht (mehr) in der Lage sind, nach sozialen Regeln zu leben, sozialen Pflichten nachzukommen, die oft bindungsschwach sind, sich schwer in andere hineinversetzen können, andere eher abwerten, darüber kein Unrechtsbewusstsein entwickeln können und ihr Verhalten zu ihrem aktuellen Vorteil zu rationalisieren versuchen" (Böhnisch 2023b, S. 16).

Dieser Definition liegen Werturteile zugrunde, welche Handeln als sozial erwünscht oder ‚dissozial' klassifizieren. Zwar soll das Handeln der Jugendlichen Thiersch und Böhnisch zufolge in „seinem Eigensinn, in seiner Dignität anerkannt werden, es darf nicht denunziert und abgewertet werden" (Thiersch & Böhnisch 2014, S. 31), so die Aufforderung an die sozialarbeiterische Praxis. Dennoch erfolgt im zweiten Schritt des Lebensbewältigungskonzeptes für die Praxis die Heranführung an ausgeführtes normgerechtes Bewältigungshandeln.

Normvorstellungen des Schulsystems als Kontext der Forschung

Im Kontext des schulischen Übergangssystems werden wiederum spezielle Anpassungen an das Schulsystem mit seinen expliziten Regeln und impliziten Normen sowie Wertvorstellungen von einer erfolgreichen und gelingenderen Lebensgestaltung als ‚normgerecht' aufgefasst und erwartet. Das Handeln der Jugendlichen wird dahingehend belohnt oder sanktioniert. Im Kontext Schule herrscht so eine „Hintergrundspannung von Konformitätsdruck und Abweichungsrisiko" (Böhnisch 2023b, S. 70).

Eine gelingendere Lebensgestaltung wird dabei in der Schulform BÜA sowie in der Bildungsmaßnahme BvB explizit verstanden als Aufnahme einer Berufsausbildung, Reflexion des eigenen Lernprozesses in den berufs- und allgemeinbildenden Fächern und damit die implizite Betonung deren Wichtigkeit für eine erfolgreiche Lebensführung sowie soziale und persönliche Kompetenzen, verstanden als individuelle Verantwortung und Anforderungen an das Subjekt (siehe hierzu Speier 2017, S. 7; Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 1, 7). Dabei werden im Kontext Schule u.a. Leistungsbereitschaft sowie das Einüben schulischer Lernformen erwartet. Zudem besteht ein Druck zur Entfaltung individueller Potenziale bei gleichzeitigem Einfinden in eine Gruppe (vgl. Lorz 2017, S. 3, 6f.).

Darüber hinaus lassen sich exemplarisch anhand des Beitrags „Werteorientierung, Wahlfreiheit und Chancengerechtigkeit. Argumentation für ein differenziertes Schulsystem“ (Lorz 2017) des zur Zeit der Erhebung amtierenden hessischen Kultusmisters Lorz Wertvorstellungen des derzeitigen hessischen Schulsystems ableiten, in dessen Rahmen sich die Bildungsbiografien und die darin von den Jugendlichen verwendeten bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien bilden. In seiner Argumentation für ein differenziertes Schulsystem zeigt sich die Orientierung an Leistungsdifferenzierung, welche er mit am christlich-demokratischen Menschenbild orientierter Bildungspolitik begründet (vgl. ebd., S. 3f.). Diese Begründung ist normativ konnotiert und zeigt den Zusammenhang der bildungspolitischen Ausrichtung des Schulsystems an regierenden Parteien und ihrem Werteverständnis auf (vgl. ebd., S. 4f.), wenn formuliert wird, dass es gilt das „Erziehungs- und Bildungsverständnis der CDU werteerziehende[r], individuell persönlichkeitsbildende[r], gemeinwohlbezogene[r] und berufsbefähigende[r] Bildungsziele und -inhalte“ (ebd., S. 5) zu verfolgen. Dabei sind „christlich-demokratischen Grundsätze [.] ihr [der Bildungspolitik] Kompass (ebd., S. 7). Auch die

Veröffentlichung des Beitrags herausgegeben von der christdemokratischen Konrad-Adenauer-Stiftung, zeigt, dass sich Bildungspolitik am Wertekanon regierender Parteien orientiert.

Begründend für die Leistungsdifferenzierung im Schulsystem führt Lorz aus:

> „Eine bezogen auf die kognitiven Fähigkeiten eher homogene Zusammensetzung der Lerngruppen führt zu insgesamt höheren Leistungen. Die dabei zu beobachtende Spreizung der Leistungen zwischen den unteren und den oberen Bildungsgängen ist der Tatsache geschuldet, dass kognitiv leistungsfähigere Schülerinnen und Schüler von Lernanreizen stärker profitieren als kognitiv weniger leistungsfähige" (ebd., S. 5).

Diese Argumentation betrachtet Leistungsunterschiede vor allem aus einer individualisierten Perspektive, auch wenn der Zusammenhang von Bildungsverlauf und sozialer Herkunft im Beitrag noch aufgezeigt und die Wichtigkeit der Familie für Bildungserfolg betont wird. Auch im Hinblick auf diese wird jedoch eine Individualperspektive eingenommen: „Für die Schaffung von Chancengerechtigkeit kommt es nicht zuallererst auf Strukturen an, entscheidend sind die handelnden Akteure und ihr Wirken im Bildungsprozess" (ebd., S. 6). Es wird anstatt zugunsten „eine[r] Schule für alle" (ebd., S. 7) für kompensatorische Fördermaßnahmen plädiert, welche „darauf abzielen, soziale Disparitäten auszugleichen" (ebd., S. 6).

Normativität im Übergangssystem als Kontext der Forschung

Der Lebenslauf, in Bezug auf die interviewten Jugendlichen die Bildungs- und anfängliche Berufsbiografie sowie insbesondere der berufliche Übergang, besitzt „normative Kraft für die Individuen einer Gesellschaft" (Buschhorn, Humme & Wazlawik 2018, S. 397). Diese Normalisierungsfunktion entfaltet sich insbesondere dann, „wenn die Gestaltung eines der Norm entsprechenden Lebenslaufes nicht – oder nur ansatzweise – gelingt" (ebd.). Demnach ist dem Übergang von Schule in Ausbildung bereits eine Normativität inhärent, die sich durch die „kontrollierende[n] und normierende[n] Praktiken" (ebd., S. 406) des Übergangssystems weiter zuspitzt. Buschhorn, Humme und Wazlawik erläutern:

> „[S]eit dem politischen Transformationsprozess mit Inkrafttreten des Gesetzes zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt am 1. April 2012 [ist] eine Problematisierung von Individuen feststellbar, wobei gesellschaftliche Prozesse der Benachteiligung aus dem Blick geraten" (ebd., S. 406).

Daher haben sich auch die Maßnahmen des Übergangssystems weiter zu dieser Ausrichtung hin verschoben (vgl. ebd.). So stellt die Gestaltung dieses eine „Klassifizierung und unterschiedliche Behandlung von Jugendlichen" (ebd., S. 407) dar, entlang subjektivierender „Diagnoseverfahren und Klassifikationen" (ebd.) wie Ausbildungsreife, Berufsfähigkeit und Lernbeeinträchtigung (vgl. ebd.). Demnach werden verzögerte Übergänge, welche bei Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss statistisch am häufigsten auftreten (vgl. Reißig 2019, S. 17), individualisiert und normativ bewertet, „statt die jeweiligen Strukturen und Verhältnisse in den Blick zu nehmen" (Buschhorn,

Humme & Wazlawik 2018, S. 410). Es ist hinsichtlich der in dieser Forschungsarbeit interviewten Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss ein „Stufensystem von Benachteiligung der bereits Benachteiligten" (ebd., S. 407) zu beschreiben.

Normative Wertungen der Jugendlichen des Schul- und Übergangssystems

Auch die Jugendlichen handeln und denken standortgebunden (vgl. Stoffers 2019, S. 75), demnach liegen ihrem Denken und Handeln normative Wertungen zugrunde. Diese treten zum einen vermittelt über die Konzepte der Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung in der Erhebung in Erscheinung. Zum anderen wurden sie miterhoben, da sie den Aussagen und Erzählungen der Jugendlichen zugrunde liegen. Neben einer Adressierung Forschender im Erhebungsgespräch (vgl. Schütze 1994, S. 257f.), u.a. anhand von deren normativen Wertungen und institutioneller Eingebundenheit, liegen den erhobenen Perspektiven der Jugendlichen normative Wertungen des Schul- und Übergangssystems zugrunde. Insbesondere zeigen sich diese in ihren situationsbezogenen Handlungsstrategien in und gegenüber der Bildungsform und des Bildungskontexts, wie der Anpassung an schulische Vorgaben (Typ 1 ‚*bewusste Bildungszielverfolgung*'), der mit Gegenschulkultur und Eigensinn theoretisch gefassten Haltung der Jugendlichen (Typ 4 ‚*unbewusstes Ausagieren*') sowie der Abkehr vom Schul- oder Übergangssystem als Kontext der verwehrten Anerkennung und Selbstwirksamkeit (Typ 3 ‚*Vermeidung*'). Insbesondere in der Kategorie der Selbstnarrationen der Jugendlichen als Erzählungen über sich im Bildungskontext und darüber vermittelt auch in Bewertungen des Schul- und Übergangssystems sind normative Wertungen der Jugendlichen vorstrukturierend gegeben (8.5.4, 8.6.3). Bildung hat für die meisten Jugendlichen in BÜA und BvB einen hohen Stellenwert (vgl. Lannert & Tanberg 2021, S. 23), jedoch hält der Bildungskontext für sie nur

eingeschränkte Möglichkeiten für Selbstwirksamkeits- und Anerkennungserfahrungen bereit. Daher findet sich die Ablehnung dieses Kontexts mit seinen Zumutungen in Typen 3 ‚*Vermeidung*' und 4 ‚*unbewusstes Ausagieren*', trotz dieser hohen Relevanz von Bildung.

Es zeigt sich, das Schul- und Übergangssystem wird auch von den Jugendlichen bewertet. An diesen normativen Wertungen sowie situationsbezogenen Bewertungen ihrer Möglichkeiten zum Erleben von Anerkennung und Selbstwirksamkeit richten sie ihr Handeln aus. Diese Perspektive aus welcher die Jugendliche bewerten, abwägen und handeln wird in vorliegender Arbeit erhoben. Die Forschung wurde an dieser Perspektive ausgerichtet, allerdings stets vermittelt durch die Standortgebundenheit der Forschenden (7.2) sowie die in diesem Kapital ausgehandelte normative Wertung, hinsichtlich dieser sich nachfolgend positioniert wird.

Resümee und Positionierung

Sowohl die ausgeführten normativen Wertungen der theoretischen Rahmung wie auch die normativen Wertvorstellungen des Schul- und Übergangssystems müssen als solche verstanden und expliziert werden. In der sozialarbeitswissenschaftlichen Forschung als Handlungs- oder Anwendungsforschung kann Normativität nie aufgelöst werden, sondern ist zu explizieren und zu reflektieren (vgl. Weber 2014, S. 48f., 123). So wird sich in vorliegender Untersuchung an der normativen Wertung der Theorie der Lebensbewältigung orientiert und damit an deren Verständnis und Zielvorstellung von sozialer Integration und einem gelingenderen Alltag. Der Ansatz der Lebensbewältigung ist ebenso wie derjenige der Lebensweltorientierung an einem ganzheitlicheren Verständnis von gelingenderer Lebensführung ausgerichtet als die normativen Wertvorstellungen, die dem Schul- und Übergangssystem

immanent sind. Darüber hinaus korrespondiert die Theorie der Lebensbewältigung, welche im Kontext der Jugendarbeit entstanden ist (vgl. Böhnisch 2023b, S. 88-90), mit den hier Interviewten hinsichtlich der Altersgruppe, womit eine gewisse Übertragbarkeit der normativen Wertungen der Theorie Lebensbewältigung auf das Forschungsvorhaben einhergeht.

Diesbezüglich ist eine aufmerksame und reflektierende Haltung während des gesamten Analyseprozesses bedeutsam, um die Wertvorstellungen sowie die Definitionen gelingenderer Lebensführung der theoretischen Rahmung durch die Lebensbewältigung und des Schul- und Übergangssystems nicht zu mischen oder die Wertvorstellungen dieses Systems unbemerkt in der Analyse zu reproduzieren. Die Wertvorstellungen des Schul- und Übergangssystems wurden in die Analyse viel eher als Kontextbedingungen der Bewältigungsstrategien einbezogen oder als zu bewältigende Hindernisse verstanden, statt sie zur Betrachtung oder gar Bewertung der Bewältigungsstrategien heranzuziehen. Somit wurde die in der Theorie der Lebensbewältigung formulierte Erweiterung der Lebensperspektive (vgl. Böhnisch 2023b, S. 113) in der Interviewführung und -auswertung auf die von den Jugendlichen selbst genannten Bildungs- und Berufsziele bezogen. Die normativ wertende Formulierung ‚selbstdestruktiv', welche zur Beschreibung der Bewältigungsstrategien insbesondere der Typen 3 ‚*Vermeidung*' und 4 ‚*unbewusstes Ausagieren*' in der Ergebnisdarstellung dieser Arbeit verwendet wird, richtet sich demnach an den genannten Bildungs- und Berufszielen der Jugendlichen aus.

5 Stand der Forschung – Bewältigungsstrategien im Übergang in Ausbildung

Einzelne Untersuchungen setzten sich mit Bewältigungsstrategien Jugendlicher mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in eine Ausbildung auseinander, entlang differenter inhaltlicher Fokussierung und methodischer Ausrichtung. Diese vier Studien werden im Folgenden detailliert hinsichtlich methodischer wie inhaltlicher Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu vorliegender Dissertationsstudie in Bezug gesetzt sowie hinsichtlich ihrer Anknüpfungspunkte an die Ergebnisse der Dissertationsstudie diskutiert (5.1-5.4). Daran anschließend wird der Stand der Forschung zum zentralen Phänomen des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit im Übergangssystem aufgearbeitet (5.5), um abschließend die Forschungslage zu bilanzieren und die Forschungslücke, in welcher sich die Dissertation bewegt, zu verorten (5.6).

5.1. Vorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit sowie Bewältigungsstrategien von Hauptschüler*innen

Hinführung zur Studie

Aus Perspektive fachdidaktischer Vorstellungsforschung fokussiert Kölzer (2014) die zentralen Phänomene Arbeit und Arbeitslosigkeit. Dabei wurden

die Vorstellungen von Hauptschüler*innen von diesen sozialwissenschaftlichen Phänomenen erhoben (vgl. Kölzer 2014, S. 17) und damit das Ziel eines vertieften Einblicks in die Vorstellungs- und Erfahrungswelt von Hauptschüler*innen in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit verfolgt (vgl. ebd., S. 18, 27, 222). Gleichzeitig untersucht Kölzer, welche Folgen unterschiedliche Vorstellungen der Schüler*innen für die unterrichtliche Auseinandersetzung bezüglich der Themen Arbeit und Arbeitslosigkeit haben können (vgl. ebd., S. 150), um fachdidaktische Konsequenzen für dieses Lernfeld abzuleiten (vgl. ebd., S. 18). Insbesondere da Arbeit als zentraler Begriff sowie – davon maßgeblich mitbestimmt – das Verständnis von Arbeitslosigkeit Kölzer zufolge spätestens ab der siebten Klasse im Kontext des Hauptschulzweigs „enorme Bedeutung" (ebd., S. 73) gewinnt.

Dabei umfasst der Forschungsgegenstand der Vorstellungen, was Subjekte über bestimmte sozialwissenschaftliche Phänomene wissen, denken, fühlen und wie sie handeln (vgl. ebd., S. 25f.). Vorstellungen sind demnach als zu Denkfiguren geformte Begriffe und Theorien der Jugendlichen zu verstehen (vgl. ebd., S. 154). Auf diese Weise strukturieren sie Handeln und die herausgearbeiteten „kognitive[n] Bewältigungsstrategien" (ebd., S. 364) vor. So wurde im Rahmen der qualitativen Interviewstudie mit Hauptschüler*innen erforscht, „welche Vorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit einer Berufswahlentscheidung [..] zugrunde liegen" (ebd., S. 27) und wie diesbezügliche Unsicherheitsbetroffenheit kognitiv bewältigt wird (vgl. ebd., S. 363f.).

Inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Inhaltlich wird das Handeln der Jugendlichen von Kölzer ebenfalls als Lebensbewältigung verstanden, jedoch aus Perspektive der Coping-Theorie heraus theoretisiert (vgl. ebd., S. 36). Wie in vorliegender Untersuchung

werden die Kapitalsorten Bourdieus zur Theoretisierung von Bildungsungleichheit herangezogen (vgl. ebd., S. 38) sowie um die primären und sekundären Herkunftseffekte Boudons ergänzt (vgl. ebd., S. 40f.). Bewältigungsstrategien meinen für Kölzer jedoch die „Bewältigungsfunktion der Schülervorstellungen [sic]" (ebd., S. 263), insbesondere die Bewältigungsfunktion der „sogenannten ‚Unsicherheitsbetroffenheit'" (ebd.; Hervorhebung wie im Original) in Bezug auf potenzielle Arbeitslosigkeit. In dieser Untersuchung wurden dabei ausschließlich kognitive Bewältigungsstrategien erfasst (vgl. ebd., S. 263f.).

Methodische Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Hinsichtlich der Erhebungsmethode wurden in der Studie Kölzers ebenfalls episodische Interviews geführt, jedoch in Kombination mit Problemzentrierten Interviews (PZI) in Anlehnung an Witzel (vgl. Kölzer 2014, S. 227, 230). Forschungsmethodisch orientiert sich die Studie neben Falldarstellungen und thematischer Kodierung der PZI-Auswertung (vgl. ebd., S. 260, 263) auch an der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996). Dabei benennt Kölzer insbesondere das auch in vorliegender Arbeit zentrale Kodierparadigma, das Memoschreiben und das Stellen von W-Fragen als relevant (vgl. Kölzer 2014, S. 225, 255, 261). Hinsichtlich der Bewältigung von Unsicherheitsbetroffenheit wurde weniger offen bzw. explorativ mit der Grounded Theory, sondern entlang des Coping-Fragebogens der Bewältigung alltäglicher Problemsituationen vorgegangen (vgl. ebd., S. 363). Die dabei entwickelten kognitiven Bewältigungsstrategien dieser Unsicherheitsbetroffenheit bieten Anknüpfungspunkte für die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung.

Anknüpfungspunkte der Ergebnisse

Das Sample von Jugendlichen erscheint vergleichbar, da diese mit der Ausgangsbedingung des Hauptschulabschlusses den Übergang in eine Ausbildung bewältigen, auch wenn einschränkend beachtet werden muss, dass sich diese in Kölzers Studie nicht im Übergangssystem befinden. Die erhobenen Vorstellungen der Hauptschüler*innen von Arbeit und Arbeitslosigkeit sowie die daraus resultierenden kognitiven Bewältigungsstrategien der Unsicherheitsbetroffenheit durch Arbeitslosigkeit können als den in dieser Arbeit fokussierten Bewältigungsstrategien vorgeschaltet betrachtet werden. Sie stellen kognitive Vorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit dar, welche dem Handeln, demnach auch den Bewältigungsstrategien dieser Dissertationsstudie, vorrangehen und diesen zugrunde liegen können. Außerdem ist eine Überschneidung einzelner kognitiver Bewältigungsstrategien mit den in der Kategorie Selbstnarrationen der Jugendlichen erhobenen Narrative festzustellen. Eine inhaltliche Verknüpfung dieser Aspekte erscheint gewinnbringend und wird an inhaltlich gegebener Stelle der empirischen Analyse (III.) vorgenommen, um diese Aspekte mit den Ergebnissen vorliegender Untersuchung zu diskutieren.

5.2. Bewältigungsstrategien beruflicher Orientierung nach einem Ausbildungsabbruch

Hinführung zur Studie

Eine Typologie der Bewältigungsstrategien beruflicher Orientierung Jugendlicher und junger Erwachsener nach einem Ausbildungsabbruch hat Handelmann (2020) aus Perspektive erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung im Anschluss an das Forschungsprojekt „Wenn die Berufsfindung und -ausbildung Brüche aufweist. Ausbildungsabbruch Jugendlicher in Ostfriesland und Papenburg (AbJOP)“ vorgelegt (vgl. Handelmann 2020, S. 10, 71). Dazu wurden junge Erwachsene in Deutschland und Neuseeland, welche eine Berufsausbildung (duale Ausbildung in Deutschland und NZ Apprenticeship in Neuseeland) im Hotel- und Gaststättengewerbe angefangen und vorzeitig beendet haben, biografisch-narrativ interviewt (vgl. ebd., S. 10, 14, 71, 84). Die Erhebung in unterschiedlichen Ländern dient der Differenzierung gesellschaftlicher Einflüsse im Vergleich (vgl. ebd., S. 205f.). Der Ausbildungsabbruch sollte dabei nicht mehr als zehn Jahre zurückliegen (vgl. ebd., S. 84), sodass das Alter der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen zum Interviewzeitpunkt zwischen 16 und 30 Jahren lag (vgl. ebd., S. 94). Hierbei fokussierte die Untersuchung die Frage, „wie gesellschaftliche Rahmenbedingungen Einfluss auf die Bewältigung des Übergangs nehmen und wie sich dies in den Orientierungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigt, die für die Bewältigung relevant werden“ (ebd., S. 11).

Inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die von Handelmann erarbeitete Typologie umfasst die Bewältigungsstrategien der Suche nach einem Beruf und die biografische Relevanz einer Berufsausbildung (vgl. ebd., S. 187), wobei vorliegende Dissertationsstudie diese Strategien unter Bildungsherausforderungen im Übergangssystem zwar einschließt, sich Bewältigungsstrategien jedoch weniger auf eingegrenzte Bildungsherausforderungen ansieht und die Eingrenzung aus den Daten heraus am zentralen Phänomen des Strebens nach Selbstwirksamkeit vornimmt. Die daraus abgeleiteten Vergleichsdimensionen der Typologien sind so ebenfalls unterschiedlich. Zieht Handelmann die Typologie der Bewältigungsstrategien entlang „gesellschaftliche[r] Erwartungen im Hinblick auf die Berufswelt sowie die berufliche Selbstthematisierung" (ebd.) auf, stellt Selbstwirksamkeit den zentralen Bezugspunkt der Typologie vorliegender Dissertationsstudie dar.

Methodische Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Im Unterschied zu dieser Arbeit haben die Bildungsabschlüsse bei Einmündung in die Ausbildung für Handelmann kein Samplingkriterium dargestellt. Vielmehr lag der Fokus des Samplings und des Erkenntnisinteresses auf dem vorzeitigen Beenden des Ausbildungsverhältnisses (vgl. Handelmann 2020, S. 10). Die jungen Erwachsenen bewältigten demnach ebenfalls eine herausfordernde bildungsbiografische Episode hinsichtlich beruflicher Orientierung, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt der Bildungsbiografie und damit zudem größtenteils in einem höheren Alter als die hier interviewten Jugendlichen, die zum Interviewzeitpunkt am Übergang in ihr erstes Ausbildungsverhältnis standen bzw. dies anstrebten. Methodisch wurde die Narrationsanalyse nach Schütze herangezogen, um Fallrekonstruktionen, demnach

zunächst Einzelfallanalysen zu erstellen und darüber fallübergreifende Vergleichsdimensionen und eine Typologie zu erarbeiten (vgl. ebd., S. 14, 71). So mündet die Analyse ebenfalls in einer Typologie der Bewältigungsstrategien, jedoch wurde dabei nicht im Sinne der GTM von Beginn an fallübergreifend vorgegangen (vgl. Strauss 1998, S. 45; Strauss & Corbin 1996, S. 47), wie es in der vorliegenden Arbeit der Fall ist.

Anknüpfungspunkte der Ergebnisse

Wie den Jugendlichen der BÜA und BvB stellt sich den jungen Erwachsenen in Handelmanns Studie die Anforderung, durch die Ausbildungsstellensuche „das Wechselverhältnis von Individuation und sozialer Integration auszuloten" (Handelmann 2020, S. 202). Dabei werden die „im Zuge von Individualisierungsprozessen thematisierten Freiheiten, die sich Subjekten im Übergang von der Schule in den Beruf offenbaren" (ebd.) sowohl in der vorliegenden Dissertationsstudie als auch den Fallrekonstruktionen Handelmanns „kaum sichtbar" (ebd., S. 203). Im Gegenteil, so ist in beiden Untersuchungen ein großer Druck festzustellen, den richtigen Beruf zu wählen (vgl. ebd.). Dabei werden eigene Schwierigkeiten der Jugendlichen in Handelmanns Studie zu großen Teilen (vgl. ebd., S. 204f.) und von den Jugendlichen der BÜA und BvB ganzheitlich (8.5.1) individualisiert wahrgenommen.

Durch die inhaltliche Nähe der Bewältigung der Berufssuche (vgl. ebd., S. 187) können einzelne Bewältigungsstrategien der Dissertationsstudie, welche die bildungsbiografischen Herausforderungen der beruflichen Orientierung adressieren, mit der Typologie Handelmanns verknüpft werden. Außerdem weisen die Typen der Bewältigung der Berufssuche Handelmanns insbesondere Anknüpfungspunkte mit der Gruppierung der Hauptkategorie Unterstützendenbeziehungen der Dissertationsstudie auf. Hier zeigen sich

vor allem Verbindungen zu als unsicher verorteten Typen, sowie solchen, welche „müssen (statt wollen)“ zugeordnet sind (ebd., S. 191) mit den herausgearbeiteten Unterstützendenbeziehungen (8.5.6), welche von weniger eigenem aktiven Handeln und geringerer Selbstbestimmung der Jugendlichen gekennzeichnet sind. Die Verbindungen bestehen also zu den Ausprägungen von Unterstützendenbeziehungen ‚*Unterstützende als Strategie*‘ und ‚*Strategie von Unterstützenden übernehmen*‘ (8.5.6; Handelmann 2020, S. 190, 192). Diese Anknüpfungspunkte werden mit den Ergebnissen der Dissertationsstudie in Teil III der empirischen Analyse insbesondere hinsichtlich der Hauptkategorie Unterstützendenbeziehungen verknüpft.

5.3. Bewältigungsstrategien Jugendlicher im Berufsvorbereitungsjahr

Hinführung zur Studie

Bewältigungsstrategien der Jugendlichen im Übergangssystem in Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit wurden 2005 von Rahn aus sozialpädagogischer Perspektive im kaufmännischen Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in Baden-Württemberg empirisch quantitativ untersucht (vgl. Rahn 2005, S. 13, 15f.). Diese Studie weist die größte inhaltliche Nähe zum Dissertationsprojekt und den Bewältigungsstrategien Jugendlicher in einem Bildungsgang des beruflichen Übergangssystems auf, ihre Datenerhebung liegt jedoch über 20 Jahre zurück.

Inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen werden in der Studie jedoch nicht mit Bezug auf das Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit, wie es Gegenstand der Dissertationsstudie ist, sondern entlang von Identitätsarbeit in prekären Lebenslagen herausgearbeitet. Dabei stellt für Rahn das Übergangssystem als solches bereits eine derartige prekäre Lebenslage dar (vgl. ebd., S. 9f., 13). Demnach werden die Bewältigungsstrategien aufgezogen entlang „individuelle[r] Passungs- und Identitätsarbeit" (ebd., S. 13) in der „[s]chwierigen Lebenssituation im Berufsvorbereitungsjahr" (ebd.) „potenzieller Erwerbslosigkeit" (ebd.) bzw. in „Phasen der Erwerbslosigkeit" (ebd., S. 14) oder „Maßnahmenkarrieren" (ebd., S. 13), wenn die Jugendlichen weiter ohne Ausbildungsstelle bleiben und damit einhergehend einer „potenziell bruchhaften Erwerbskarriere" (ebd., S. 14) als biografische Perspektive.

Ähnlich wie in der vorliegenden Dissertationsstudie wurden hierzu Typen gebildet (vgl. ebd., S. 193-195), um Implikationen für „sozialpädagogische[ ] Fragestellung[en]" (ebd., S. 15) abzuleiten. Diese richten sich im Sinne der Identitätsarbeit auf vielfältige Lebensbereiche der Jugendlichen (vgl. ebd., S. 118), während das Dissertationsprojekt Bewältigungsstrategien des Strebens nach Selbstwirksamkeit und insbesondere daraus resultierende Selbstwirksamkeitserwartungen auf den Bildungskontext bezieht. So ist auch die Zielrichtung der Implikationen für die sozialpädagogische oder sozialarbeiterische eine andere. Während die Dissertation Potenziale für die Soziale Arbeit aufzeigt, das Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit der Jugendlichen zu unterstützen, leitet Rahn Möglichkeiten ab, die Jugendlichen im BVJ auf eben diese „potenziell bruchhaften Erwerbskarriere[n]" (ebd., S. 14) und eine dennoch möglichst gelingende Identitätsarbeit im Verlauf dieser vorzubereiten (vgl. ebd., S. 229).

Methodische Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Im Unterschied zur Dissertationsstudie weist Rahns Forschungsarbeit ein quantitatives Forschungsdesign auf, in dem „bivariante[ ] Korrelationen" (ebd., S. 16) von „multiplen hierarchischen Regressionsanalysen" (ebd.) und eine „paritionierende Clusteranalyse" (ebd.) vorgenommen wurden. Dabei bildet die Typologie Rahns Typen im Sinne von Fällen und nicht wie in vorliegender Dissertationsstudie Typen von einzelnen Bewältigungsstrategien (vgl. ebd., S. 194). Die Daten wurden hierzu im Schuljahr 2000/2001 an „allen sechs Berufsschulen Baden-Württembergs, die das kaufmännische Berufsvorbereitungsjahr anbieten" (ebd., S. 126) erhoben. So betrug das Durchschnittsalter 16,25 Jahre (vgl. ebd.), abgebende Schule war dabei bei 82 % der Jugendlichen die Hauptschule (vgl. ebd., S. 127). Über einen Hauptschulabschluss verfügten 71,4 % der Jugendlichen und 25,5 % besuchten das BVJ ohne Schulabschluss (vgl. ebd.). 48 % der Jugendlichen hatten eine Migrationsgeschichte, wobei 28,6 % im Ausland geboren wurden (vgl. ebd.). Diese Zusammensetzung der Jugendlichen in der Bildungsmaßnahme ist vergleichbar mit den interviewten Jugendlichen in BÜA und BvB, wie in Kapitel 3.2 und 3.3 ausgeführt.

Anknüpfungspunkte der Ergebnisse

Die Ausgangslage, das BVJ als Maßnahme des Übergangssystems als prekäre Lebenslage zu verstehen, deckt sich mit den Ergebnissen der im Dissertationsprojekt erhobenen Perspektiven Jugendlicher auf ihre bildungsbiografische Situation. Ihr Besuch der BvB oder BÜA stellt auch für sie einen Marker für Chancenungleichheit dar, wie hinsichtlich des ursächlichen Spannungsverhältnisses eigener Lebenswegchancen erörtert (8.5.1). Zudem bietet die quantitativ gewonnene Typologie Rahns in einzelnen

Bewältigungsstrategien Anknüpfungspunkte an die qualitativ erhobene Typologie des Dissertationsprojekts, welche inhaltlich an gegebener Stelle (8.6) mit der Typologie dieser Arbeit in Verbindung gesetzt und erläutert werden.

5.4. Verlaufsmuster der Bildungs- und Berufsorientierung Jugendlicher

Hinführung zur Studie

Die Typologie der Verlaufsmuster der Bildungs- und Berufsorientierung ist Teil der Studie „Wege in die Zukunft" (Kogler, Vogl & Astleithner 2023, S. 59) veröffentlicht im Sammelband dieser Studie mit dem Titel „Junge Menschen gehen ihren Weg" (Flecker, Schels & Wöhrer 2023a, S. 7), welche Wiener Jugendliche über fünf Jahre anhand eines Mixed-Methods-Designs im Übergang von der österreichischen Neuen Mittelschule (NMS) in weiterführende Bildung oder Berufsausbildung begleitet (vgl. Wöhrer et al. 2023, S. 29) und im jährlichen Abstand befragt hat (vgl. Flecker, Schels & Wöhrer 2023a, S. 7). Dabei sollte ein „ganzheitliches Bild der Lebenswelt der Jugendlichen am Übergang" (Wöhrer et al. 2023, S. 29) gewonnen werden, u.a. durch den Einbezug weiterer Aspekte der Lebensphase, wie Freizeitaktivitäten (vgl. Flecker, Schels & Wöhrer 2023a, S. 7). Hierzu wechselten sich im Rahmen des Mixed-Methods-Designs qualitative (Interviews, Beobachtungen und Schulspaziergänge) mit quantitativen Erhebungsphasen (Onlinebefragung) ab, welche jeweils die Themenbereiche Übergang nach der NMS, Familie, Stadt, politische Orientierung, COVID-19 und soziale Ungleichheit adressierten (vgl. Wöhrer et al. 2023, S. 30).

Auf Basis des qualitativen Interviewpanels wurden über die ersten drei Erhebungswellen die Verlaufsmuster der Orientierung analysiert und so eine Typologie der Berufs- und Bildungsorientierungsprozesse entlang deren Grad an Konkretheit und Stabilität gebildet (vgl. Kogler, Vogl & Astleithner 2023, S. 59, 63). Über dieses typisierende Kriterium hinaus umfasst die Typologie auch die Aspekte Unterstützung und Einbindung in Peergroups und Familie sowie die Selbstwahrnehmung einschließlich Selbstwirksamkeit und Strategien der Gestaltung des Übergangs (vgl. ebd., S. 63f.). Damit ist der von der Typologie erfasste Gegenstand zwar ein anderer als bei der Typologie des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit vorliegender Dissertation (8.6), die enthaltenen Kategorien haben aber inhaltliche Schnittpunkte, die im Folgenden ausgeführt werden.

Inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die NMS[4] stellt eine mit deutschen Gesamtschulen vergleichbare Schulform dar, in welche alle Hauptschulen Österreichs zugunsten einer gemeinsamen Beschulung umgewandelt worden sind. Sie bildet so die Bildungseinrichtung gemeinsamer Beschulung unterhalb von Gymnasien (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.J., o.S.). Die Herausforderungen und Benachteiligungen dieser Jugendlichen werden dabei als vergleichbar mit denen in der BÜA und BvB beschrieben. Die Autor*innen der Studie konstatieren einen „hohe[n] Migrationsanteil, soziale Problemlagen und fehlende Perspektiven“ (Flecker, Schels, Wöhrer 2023, S. 7), weisen

[4] Seit dem Schuljahr 2020/21 wird sie als Mittelschule (MS) bezeichnet (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o.J., o.S.).

jedoch auch auf die Heterogenität der Gruppe Jugendlicher hingewiesen (vgl. ebd.).

Im Unterschied zur in der vorliegenden Arbeit erarbeiteten Typologie der Bewältigungsstrategien des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit hat die Typologie die langfristigen Verlaufsmuster der Bildungs- und Berufsorientierung zum Gegenstand, welche dabei ebenfalls wie in vorliegender Dissertationsstudie als Idealtypen zu verstehen sind (vgl. Kogler, Vogl & Astleithner 2023, S. 72; Weber [1922] 1988, S. 190). Neben diesem Fokus der Typologie umfasst sie jedoch auch unterschiedliche Ausprägungen der Aspekte Selbstwirksamkeit und Handlungsstrategien (vgl. Kogler, Vogl & Astleithner 2023, S. 72f.), welche wiederum Gegenstand der Typologie der Bewältigungsstrategien des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit sind.

Methodische Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Ähnlich ist zudem die biografische Ausrichtung der Untersuchung von „Übergängen und kritischen Lebensereignissen" (Wöhrer et al. 2023, S. 31), in der angeführten Studie jedoch als Paneldesign angelegt, wohingegen in der Dissertationsstudie die biografische Perspektive in die Vergangenheit gerichtet ist. Die Themen der Erhebungswellen, wie der Übergang nach der allgemeinbildenden Schule bzw. in Ausbildung, familiäre Unterstützung sowie die COVID-19-Pandemie und soziale Ungleichheit, weisen Gemeinsamkeiten mit dem Interviewleitfaden der Dissertationsstudie auf, gehen mit den Themenbereichen Stadt und politische Orientierung aber mehr in die Breite (vgl. ebd., S. 30f.). Damit stellen die inhaltliche und zeitliche Spannbreite sowie das Mixed-Methods-Design Unterschiede dar.

Anknüpfungspunkte der Ergebnisse

Die vielfältige Darstellungsweise der Teilergebnisse der Studie, in welche die angeführte Typologie eingebettet ist, löst immer wieder Teilbereiche aus dem umfassenden Studienaufbau heraus und stellt diese in inhaltlich fokussierten Beiträgen dar. Einzelne Ergebnisse der Studie, welche an die Ergebnisse dieser Dissertationsstudie anknüpfen, werden in Teil III der empirischen Analyse an inhaltlich gegebener Stelle verknüpft.

Die oben skizzierte Typologie der Verlaufsmuster des Übergangs besitzt methodische wie inhaltliche Überschneidungen mit der Typologie der Bewältigungsstrategien des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit der Dissertationsstudie. So enthält sie Anknüpfungspunkte unterschiedlicher Ausprägungen der Aspekte Selbstwirksamkeit und Handlungsstrategien (vgl. ebd., S. 72f.). Eine Verknüpfung beider Typologien erscheint damit fruchtbar und soll entlang eben dieser Anknüpfungspunkte erfolgen. Dabei zeigen sich Zusammenhänge der Bewältigungsstrategien der Dissertationsstudie mit den langfristigen Verlaufsmustern der Bildungs- und Berufsorientierung, welche in Aufschichtung der situativen Bewältigungsstrategen durch deren Wiederholung zu bestimmten Formen des längerfristigen Verlaufs führen können. Ein dahingehender Impuls weiterführender Gedanken entlang der Verknüpfung beider Typologien erfolgt im Anschluss an die Darstellung der Typen in Kapitel 8.7.2.

5.5. Selbstwirksamkeit und beruflicher Übergang

Überblick über die Selbstwirksamkeitsforschung

Als Konsequenz von Berufsorientierung im schulischen Kontext wird Selbstwirksamkeit in der soeben ausgeführten Studie zu Bewältigungsstrategien von Kogler, Vogl und Astleithner (2023; 7.4) tangiert sowie in den Studien zur Berufsorientierung und dem beruflichen Übergang (Neuenschwander & Hofmann 2021; Koch, Gassmann & Emrich 2019; 7.5) angerissen. Darüber hinaus wurde Selbstwirksamkeit als eigenständiger Gegenstand bislang eher im schulischen und unterrichtlichen Kontext erforscht, dabei aber schwerpunktmäßig auf Unterrichtskonzepte bezogen (vgl. Fuchs 2005, S. 37f.; Krapp & Ryan 2002, S. 54; Jerusalem 2002, S. 8).

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen[5] gewann um die Jahrtausendwende im pädagogischen und wissenschaftlichen Diskurs an Bedeutung (vgl. Krapp & Ryan 2002, S. 54; Fuchs 2005, S. 38f.). In diesem Bereich wurde das Selbstwirksamkeitskonzept Banduras 1993 infolge einer internationalen Konferenz zum Thema Self-Efficacy der Johann Jacobs Stiftung in Marbach am Bodensee im deutschsprachigen Diskurs prominent (vgl. Fuchs 2005, S. 38; vgl. Hopf 2002, S. 114). Die Stiftung und damit die Konferenz setzte „sich unter anderem für Forschungsvorhaben im Zusammenhang mit den Lebensbedingungen von Jugendlichen" (Fuchs 2005, S. 38) ein. An der

[5] „Self-Efficacy Beliefs" des Konzepts Banduras (vgl. z.B. Bandura 1997, S. 37, 39, 176) werden in der deutschsprachigen Literatur übersetzt mit „Selbstwirksamkeitserwartungen" (vgl. z.B. Jerusalem 2002) oder „Selbstwirksamkeitsglauben" (vgl. z.B. Fuchs 2005). Diese Dissertation folgt der Übersetzung als „Selbstwirksamkeitserwartungen" wie bei Jerusalem 2002 (z.B. S. 8) sowie Krapp und Ryan 2002 (z.B. S. 54).

Konferenz nahmen „Sozialforscher [sic] sowie Nachwuchskräfte aus Wissenschaft und Schule teil" (ebd.). Im Rahmen der Folgekonferenz 1994, im Kreise von Wissenschaftler*innen, Politiker*innen sowie Praktiker*innen aus Jugendarbeit und Bildungswesen, wurde der wissenschaftlich begleitete Modellversuch mit dem Titel „Verbund Selbstwirksame Schulen" (ebd.) entwickelt.[6]

Wie hier dargestellt, entwickelte sich die Selbstwirksamkeitsforschung schwerpunktmäßig im schulischen Kontext. Zu diesem Schwerpunkt der Selbstwirksamkeitsforschung trug auch die zu diesem Zeitpunkt besonders in der medialen Öffentlichkeit stehende „Diskussion um die Leistungsmängel deutscher Schüler [sic] im Vergleich zu denen im Ausland" (Jerusalem 2002, S. 8; Fuchs 2005, S. 12) bei, welche mit der Programme for International Student Assessment, kurz PISA-Studie in Zusammenhang steht (vgl. Fuchs 2005, S. 12). Dabei wird in der Forschung zu Selbstwirksamkeit zumeist quantitativ vorgegangen (vgl. ebd., S. 75). Auch das Selbstwirksamkeitskonzept Banduras ist im schulischen Kontext (vgl. Bandura 1997, S. 174; Fuchs 2005, S. 13, 38) entlang quantitativer Analysen (vgl. z.B. Bandura 1997, S. 38, 42-61, 75, 77) entwickelt worden.

Diese Schwerpunktsetzung der Selbstwirksamkeitsforschung auf den Kontext Schule, insbesondere auf schulische und unterrichtliche Konzepte, erklärt die geringere Forschungsdichte zu Selbstwirksamkeit in Verbindung mit dem beruflichen Übergang und dem Übergangssystem sowie insbesondere mit dem eigenen Streben der Jugendlichen nach Selbstwirksamkeit, statt dieser als Zielgröße konzeptioneller Interventionen. So werden im Folgenden

[6] Die in diesem Rahmen entstandenen Beiträge von Jerusalem (2002) sowie Mittag, Kleine und Jerusalem (2002) werden ebenfalls in diesem Kapitel ausgeführt.

exemplarisch zwei ausgewählte Beiträge schulisch unterrichtlicher Konzepte in Verbindung mit Selbstwirksamkeit ausgeführt und deren Ergebnisse auf den Forschungsgegenstand der Bewältigungsstrategien zum Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit bezogen. Der nachgezeichneten Forschungstradition folgend, schließen diese an Bandura und die grundsteinlegenden Konferenzen 1993 und 1994 an.

Selbstwirksamkeit entlang schulisch unterrichtlicher Konzepte

Exemplarisch für diese inhaltliche Setzung und methodisch mit dem qualitativen Vorgehen (vgl. Fuchs 2005, S. 76) dieser Dissertation auf einer Linie, soll zunächst eine Studie von Fuchs (2005) angeführt werden. Darin wurde entlang unterrichtlicher und schulischer Konzepte erforscht, wie sich das „Selbstverständnis und das Selbstbild von Lehrpersonen, Schülern [sic] und Schulen stärken lässt" (ebd., S. 13). Dies wurde auf organisationaler Ebene, demnach der Schnittstelle zwischen Schulleitung und Lehrkräften sowie auf didaktisch-methodischer Ebene des Unterrichts, demnach zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, betrachtet (vgl. ebd., S. 187). Hierbei wurden die am Selbstwirksamkeitskonzept Banduras orientierten „Kennzeichen und Bedingungen jener schulischen Umsetzungspraxis" (ebd., S. 14) unter der Fragestellung untersucht, was selbstwirksame Settings ausmacht (vgl. ebd., S. 75). Das Ziel bestand darin, „das Konzept der Selbstwirksamkeit zu schärfen im Sinne von selbstwirksam[em] Lernen" (ebd., S. 14). Methodisch wurden hierzu zum einen Merkmale selbstwirksamen Lernens aus der Literatur und Theorie gewonnen, um entlang dieser theoriegeleiteten Kategorien die Umsetzungsbeispiele, erhoben von 2001 bis 2003 anhand von Schulbesuchen, Interviews und Gesprächen, zu diskutieren (vgl. ebd., S. 76, 78). Die so ermittelten Ergebnisse „geben Auskunft über die individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen als psychometrischen Faktor sowie über die

Auswirkungen der veränderten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf das Schul- und Unterrichtsklima“ (ebd., S. 75). Hierzu wird die „herrschende Umsetzungspraxis des Selbstwirksamkeits-Konzeptes im schulischen Kontext“ (ebd., S. 14) entlang der Kennzeichen des Selbstwirksamkeitskonzepts insbesondere Banduras diskutiert (vgl. ebd.), welches auch der Konzeption des Strebens nach Selbstwirksamkeit (8.5.2) dieser Arbeit zugrunde gelegt wird.

Die zweite angeführte Studie, die wissenschaftliche Begleitstudie zum Bund-Länder-Modellprojekt „Selbstwirksame Schulen“ (vgl. Jerusalem 2002; Mittag, Kleine & Jerusalem 2002) setzt sich ebenfalls mit schulischen und unterrichtlichen Konzepten auseinander und geht dabei dem Forschungsinteresse der „Bedeutung von Selbstwirksamkeit für Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen“ (Jerusalem 2002, S. 8) im Anschluss an Bandura nach (vgl. ebd.). Dabei richtet sich das Forschungsinteresse auf die positiven Effekte der Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen auf schulbezogene Merkmale wie dem Unterrichts- und Klassenklima, den Leistungen und der Lernfreude (vgl. Mittag, Kleine & Jerusalem 2002, S. 149f.).

An diesem Projekt haben über den Zeitraum von drei Jahren zehn Schulen aus zehn Bundesländern teilgenommen (vgl. Jerusalem 2002, S. 8). Sie „haben sich für ihre Reformarbeit dem Konzept der Selbstwirksamkeit verpflichtet, das auf die Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zurückgeht“ (ebd.). Das Modellprojekt stellt einen größer angelegten Versuch dar, Erkenntnisse aus der Theorie Banduras auf pädagogische Einrichtungen, hier die Schule, anzuwenden (vgl. Hopf 2002, S. 114). Dabei oblag die konzeptionelle Ausgestaltung „selbstbestimmten Lernens, pädagogischen Handelns und institutioneller Selbstorganisation“ (Mittag, Kleine & Jerusalem 2002, S. 145) der jeweiligen Schule, mit dem Ziel „auf Selbstbestimmung beruhender Lernmotivation und [.] der Entwicklung gegenstandsspezifischer

Interessen“ (Krapp & Ryan 2002, S. 57). Gemeinsame Klammer stellte die Schaffung und Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen dar (vgl. Mittag, Kleine & Jerusalem 2002, S. 146).

Methodisch wurde dabei in einem ersten Teil das Konzept Selbstwirksamkeit näher betrachtet, um in einem zweiten empirisch quantitativen Teil anhand psychometrischer Fragebögen entlang von Skalen (vgl. ebd., S. 145, 150) die „Befunde zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Motivationsprozessen in der Bildungsinstitution Schule“ (Jerusalem 2002, S. 8) herauszuarbeiten. Hierzu sind Daten von Schulen, Klassen, Schüler*innen und Lehrkräften unterschiedlicher Schultypen und Klassen der Sekundarstufe I erhoben worden (vgl. Hopf 2002, S. 114). Schulen, Schüler*innen und Lehrerkräfte wurden im Längsschnitt, an vier Messzeitpunkten in drei Jahren, befragt. Darüber hinaus sind Dokumentationen der Schulen über ihre diesbezüglichen Aktivitäten und Entwicklungen ausgewertet worden (vgl. ebd., S. 115).

In Bezug auf die Zielsetzung des Modellversuchs, die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen, wird ein positives Gesamtbild konstatiert (vgl. Mittag, Kleine & Jerusalem 2002, S. 168): „Im durchschnittlichen Entwicklungsverlauf konnten zwar nur geringe, aber statistisch bedeutsame Zugewinne in den schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen erzielt werden“ (ebd.). Dabei zeigt sich eine starke Kopplung der Selbstwirksamkeitsentwicklung an die „schulische Leistungsentwicklung und das schulische Leistungsniveau“ (ebd., S. 169). „Offensichtlich orientieren sich die Jugendlichen bei der Wahrnehmung eigener schulischer Handlungskompetenzen vornehmlich daran, was sie im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern – ihrer unmittelbaren sozialen Bezugsgruppe – zu leisten vermögen“ (ebd.). Es zeigt sich zudem eine wichtige Rolle der schulbezogenen Selbstwirksamkeit für die Schulleistungen (vgl. ebd., S. 161). Dabei gibt es deutliche

Belege dafür, „dass die Wirkungsrichtung hauptsächlich von der schulischen Selbstwirksamkeit zur Schulleistung verläuft und nicht umgekehrt“ (ebd., S. 162).

Neben diesem Schwerpunkt der Erforschung von Selbstwirksamkeit innerhalb des Kontexts Schule durch unterrichtliche Konzepte finden sich Studien, welche das Erleben von Selbstwirksamkeit im beruflichen Übergang thematisieren oder sogar explizit zum Gegenstand machen. Diese werden im Folgenden einzeln kursorisch ausgeführt.

Selbstwirksamkeit als Konsequenz der Verlaufsmuster von Bildungs- und Berufsorientierung

Selbstwirksamkeit wird in der Typologie von Kogler, Vogl und Astleithner (2023) (5.4.) als Konsequenz des Verlaufs der Bildungs- und Berufsorientierung und der darin verwendeten Handlungsstrategien von Jugendlichen Wiener NMS beschrieben (vgl. Kogler, Vogl & Astleithner 2023, S. 72f.). Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang des Erlebens von Selbstwirksamkeit und eigenem aktivem Handeln, bewussten Zielen und Erfolgserleben der Jugendlichen (vgl. ebd., S. 64 66) sowie mit Zuspruch, Bestätigung und Anerkennung (vgl. ebd., S. 69). Strukturelle Hürden, Scheitern, Unsicherheit und mangelnde Handlungsfähigkeit stehen dabei in Verbindung mit einem niedrigen Erleben von Selbstwirksamkeit (vgl. ebd., S. 66, 71). Diese Verbindungen decken sich mit den in der vorliegenden Arbeit gewonnenen Ergebnissen der Typologie der Bewältigungsstrategien des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit, werden in dieser aber ins Zentrum der Analyse gerückt und Selbstwirksamkeit wird gleichsam als Ziel der Jugendlichen gefasst.

Berufswahlaktivitäten von Lehrpersonen und berufliche Selbstwirksamkeit

Auch Neuenschwander und Hofmann (2021) fokussieren „berufliche Selbstwirksamkeit" (Neuschwander & Hofmann, S. 325) als Konsequenz schulischer Berufswahlaktivitäten (vgl. ebd.). In ihrer Längsschnittfragebogenbefragung über 1.000 Jugendlicher des neunten Schuljahres und im ersten Jahr der beruflichen Grundbildung in der Schweiz wurden Effekte der unterrichtlichen und unterrichtsexternen Aktivitäten von Lehrpersonen auf die berufliche Selbstwirksamkeit erhoben (vgl. ebd., S. 325, 328). Hierbei ist zur Einordnung der Ergebnisse zu beachten, dass etwa zwei Drittel der Jugendlichen in der Schweiz eine berufliche Grundbildung besuchen, um sich auf die Berufsbildung vorzubereiten (vgl. ebd.). Dieses System ist damit nicht mit dem deutschen Übergangssystem gleichzusetzen, welches eher als Puffer für Jugendliche nach der allgemeinbildenden Schule ohne direkte Einmündung in den Ausbildungsmarkt dient (vgl. Rahn 2005, S. 10; Mack 2013, S. 128f.) und in welchem über zwei Drittel der Jugendlichen maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen (vgl. Sommer 2023, S. 9).

Berufliche Selbstwirksamkeit wird dabei den Autor*innen der Studie zufolge „von den Jugendlichen im Laufe der Berufswahl entwickelt und nach dem Übertritt in die berufliche Grundbildung angepasst" (Neuschwander & Hofmann 2021, S. 325). Dabei wird von Lehrpersonen „nach den Eltern als zweitwichtigste Bezugspersonen im Berufswahlprozess" (ebd., S. 327) ausgegangen. „Eine hohe Lehrpersonenunterstützung sagt die Entwicklung einer hohen beruflichen Selbstwirksamkeit vorher" (ebd.), konstatieren Neuschwander und Hofmann. Dabei werden „drei Arten von Berufswahlaktivitäten von Lehrpersonen der Sekundarstufe I vorgeschlagen und dessen Vorhersagekraft auf die berufliche Selbstwirksamkeit beim Übertritt in die berufliche Grundbildung überprüft" (ebd., S. 332).

Die Analyse zeigt, „dass häufigere Berufswahlaktivitäten von Lehrpersonen Jugendlichen helfen, vor Lehrbeginn eine hohe berufliche Selbstwirksamkeit und Vorwissen über den Lehrbetrieb zu entwickeln“ (ebd.). Darüber hinaus „sagen die unterrichtsexternen Berufswahlaktivitäten die berufliche Selbstwirksamkeit vor Lehrbeginn nicht vorher“ (ebd.). Als Empfehlung formulieren Neuschwander und Hofmann: „Wenn Lehrpersonen die berufliche Selbstwirksamkeit von Jugendlichen erhöhen wollen, planen sie gemäss [sic] der Ergebnisse am besten unterrichtsinterne Aktivitäten wie den Ablauf des Berufswahlprozesses dar[zu]stellen oder Bewerbungen und Vorstellungsgespräche [zu] üben“ (ebd., S. 333). Auch Besuche von Betrieben oder der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung steigern Selbstwirksamkeit (vgl. ebd.). Letztere wird demnach auf den Ausschnitt der beruflichen Selbstwirksamkeit eingegrenzt und als Konsequenz konzeptioneller Aktivitäten der Berufswahl durch Lehrpersonen verstanden, wobei sich ein positiver Zusammenhang dieser zeigt und daher die Durchführung von Berufswahlaktivitäten empfohlen wird.

Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen im Übergang

Auch im Rahmen einer Studie zum Anschluss von Hauptschüler*innen des Saarlandes nach deren Schulabschluss wurde Selbstwirksamkeit im Sinne von Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen als Konsequenz des Berufsorientierungsprozesses miterhoben (vgl. Koch, Gassmann & Emrich 2019, S. 72f.). Dabei wurde die Selbstwirksamkeitserwartung, „zur Realisierung von Plänen“ (ebd., S. 72) als relevant eingestuft, durch die Integration des „Kurzfragebogen[s] zur generalisierten Selbstwirksamkeitserwartung“ (ebd.) in der Erhebung der Studie aufgegriffen (vgl. ebd.): „Zehn Items erfassen auf einer Skala von 1 ‚stimmt völlig‘ bis 6 ‚stimmt überhaupt nicht‘ ein globales Persönlichkeitskonstrukt, nämlich inwieweit eine Person erwartet,

dass sie Angelegenheiten durch ihr eigenes Handeln beeinflussen und/oder Situationen beherrschen kann“ (ebd., S. 72f.; Hervorhebungen wir im Original). Es wird die generalisierte Selbstwirksamkeitserwartung der Jugendlichen im Rahmen der Fragebogenuntersuchung miterhoben und so ein Stimmungsbild im beruflichen Übergang erstellt, ohne diese Ausprägungen herzuleiten. Dabei zeigt sich eine leicht niedrigere Erwartung eigener Selbstwirksamkeit der Jugendlichen mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses im Vergleich zu Jugendlichen mit dem Ziel der Mittleren Reife (vgl. ebd., S. 75). Dies korrespondiert mit dem ursächlichen Spannungsverhältnis eigener Lebenswegchancen (8.5.1) der Theorie vorliegender Dissertationsstudie.

5.6. Bilanzierung und Forschungslücke

Bilanzierung des Forschungsstands

Subsumierend lässt sich dargelegter Forschungsstand zu Bewältigungsstrategien als den Forschungsgegenstand tangierend bzw. umkreisend beschreiben. Die Studien beschäftigen sich mit einem Teilnehmendenkreis Jugendlicher oder junger Erwachsener mit vergleichbarem Bildungshintergrund, fokussieren jedoch Bewältigungsstrategien nach einem Ausbildungsabbruch (Handelmann 2020; 7.2), über die kognitiven Vorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit (Kölzer 2014; 7.1) oder die langfristigen Verlaufsmuster der Bildungs- und Berufsorientierung im Ganzen und bezogen auf vielfältige Lebensbereiche (Kogler, Vogl & Astleithner 2023; 7.4). Dabei nimmt keine der Studien das Übergangssystem in die Untersuchung auf. Die einzige Studie (Rahn 2005; 7.3), welche sich entlang eines quantitativen Forschungsdesigns mit den Bewältigungsstrategien Jugendlicher mit einem Hauptschulabschluss in einem Bildungsgang des beruflichen Übergangssystems

beschäftigt und mit dem Fokus auf die Identitätsbildung ein ähnliches Phänomen fokussiert wie das Streben nach Selbstwirksamkeit, liegt in ihrer Erhebung 20 Jahre zurück.

Selbstwirksamkeit wird sowohl in den Studien zur konzeptionellen Unterrichtsgestaltung der Selbstwirksamkeitsförderung (am Beispiel Fuchs 2005; Jerusalem 2002; Mittag, Kleine & Jerusalem 2002; Hopf 2002) also auch in den angeführten Studien zu Bewältigungsstrategien von Kogler, Vogl und Astleithner (2023; 7.4) sowie in den Studien zur Berufsorientierung und dem beruflichen Übergang (Neuenschwander & Hofmann 2021; Koch, Gassmann & Emrich 2019; 7.5) als Konsequenz unterrichtlicher und berufsorientierender Konzepte sowie Handlungsstrategien der Jugendlichen konzipiert. Demnach wird sie nicht, wie in der vorliegenden Dissertationsstudie, als aktiv hergestellte Bewältigungsleistung sowie Zielrichtung des Handelns der Jugendlichen betrachtet.

Inhaltliche Forschungslücke

In den angeführten Studien bzw. Typologien der Bewältigungsstrategien (Kölzer 2014; Handelmann 2020; Rahn 2005; Kogler, Vogl & Astleithner 2023; 7.1-7.4) wurden Bewältigungsstrategien der Jugendlichen des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit wie bilanziert nicht erforscht. Eine Erforschung von Bewältigungsstrategien im Allgemeinen ist in der BvB und BÜA zudem ebenfalls bisher nicht erfolgt. Das Erleben von Selbstwirksamkeit wird dabei außer in der Typologie der Studie „Wege in die Zukunft" (Kogler, Vogl & Astleithner 2023) Wiener Jugendlicher der Neuen Mittelschule nicht in Verbindung mit den eigenen Strategien Jugendlicher gesetzt. In dieser sowie in den Studien zur Berufsorientierung und dem beruflichen Übergang (Neuenschwander & Hofmann 2021; Koch, Gassmann & Emrich 2019; 7.5)

wird das Erleben von Selbstwirksamkeit ausschließlich als Konsequenz gefasst. So nimmt keine der Studien Selbstwirksamkeit als aktiv hergestelltes Ziel der Bewältigungsstrategien, damit als aktive Leistung und Anstrengung der Jugendlichen ins Zentrum der Analyse.

Eine Theoriebildung zu Bewältigungsstrategien des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit Jugendlicher mit einem Hauptschulabschluss im beruflichen Übergangssystem insbesondere der BÜA und BvB bleibt demnach offen und stellt eine Forschungslücke dar, welche die vorliegende Arbeit explorativ anhand einer Grounded Theory dieser Bewältigungsstrategien schließen möchte.

Methodische Forschungslücke

Zudem wurden zwar die Auswirkungen der Pandemie und damit auch Bildungsherausforderungen von Jugendlichen bereits in zahlreichen Beiträgen erörtert (2.3), die häufig digitalen und schriftlichen Zugänge wirken sich jedoch zum einen selektiv auf das Teilnehmendenfeld aus, sodass eher „bildungsaffine" (Gravelmann 2022, S. 35) und „gut qualifizierte junge Menschen" (ebd.) erreicht wurden. Auf diese Einschränkung wird häufiger in diesen pandemiebezogenen Studien verwiesen, so beispielsweise in der JuCo I-Studie, von der „eine recht homogene Gruppe erreicht [wurde], die sich vor allem durch deutschsprachige junge (insbesondere weibliche) Schüler*innen auszeichnet, die über eigene Zimmer und Rückzugsorte verfügen" (Andresen et al. 2020, S. 8). Daher ist fraglich, „ob junge Menschen in prekären Lebenssituationen" (ebd.) durch ein sprachbasiertes Onlinestudiendesign erreicht werden können bzw. konnten (vgl. ebd.). Im Rahmen der JuCo-Studien II und III wurde hierauf sensibilisiert nachgearbeitet, jedoch zeigt sich in der Studienreihe weiter das Problem der Selektivität, wenn beispielsweise „junge

Menschen in benachteiligten Lebenssituationen im Sample eher unterrepräsentiert sind“ (Andresen et al. 2021, S. 26). Andresen et al. appellieren daher, „junge Menschen in benachteiligten Lebenssituationen und ihre alltäglichen Herausforderungen [..] unter den Bedingungen der Corona-Pandemie“ (Andresen et al. 2021, S. 27) in künftiger Forschung stärker zu berücksichtigen. Diese Lücke der erreichten Jugendlichen soll durch das aufsuchende Forschungsdesign qualitativer Interviews in bekannter Umgebung und das Sampeln in Kommunikation mit den betreuenden Sozialarbeitenden und Lehrkräften sowie durch eine in BÜA bereits als UBUS-Sozialarbeiterin bekannte Interviewerin geschlossen werden.

II. Methodologie und Methodik

6 Theoretische Grundannahmen zur Methodologie und Methodik

Die wissenschaftstheoretischen Annahmen, auf welchen das empirische Vorgehen zu Exploration der oben dargelegten Forschungslücke beruht, werden in diesem Kapitel ausgeführt, um daraus im nachfolgenden Abschnitt (7.) die methodische Vorgehensweise abzuleiten. Die Bewältigungsstrategien Jugendlicher werden in dieser Arbeit auf Ebene des Alltags untersucht, auf welcher Bildungs- und Chancenungleichheit wirkt und von den Jugendlichen bewältigt werden muss.

Es wird neben den inhaltlichen theoretischen Rahmungen der Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung eine wissenschaftstheoretische Perspektive auf die Biografie als theoretischer Bezugsrahmen (6.1) gewählt, welche die Erhebungsmethode der episodischen Interviews mitbegründet. Denn Bewältigungsstrategien werden als strukturelle Prozesse nach Schütze (2015) (6.2) verstanden und so anhand retroperspektiver Daten (6.4) der Bildungsbiografie erhoben. Zu deren Auswertung wird sich im interpretativen Paradigma (6.3) und damit der qualitativen Sozialforschung verortet, genauer am Interesse der Handlungs- und Interaktionsstrategien in deren Kontext und damit der GTM anhand des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1996) ausgerichtet, um letztendlich eine Typenbildung in Orientierung am Idealtypus Webers ([1922] 1988) (6.5) zu vorzunehmen.

6.1. Biografie als theoretischer Bezugsrahmen

Bildungsbiografische Bewältigungsstrategien werden in dieser Arbeit aus Perspektive der Jugendlichen erforscht. Dies impliziert bereits eine biografische Perspektive, denn die Konstruktion und damit Deutung der „alltäglichen Sozialwelt" (Schütz 1971, S. 42) wird mitbestimmt von der Biografie des Menschen und ist daher relevanter Bezugsrahmen der Untersuchung menschlichen Denkens und Handelns, auch für bildungsbiografische Bewältigungsstrategien (vgl. ebd.). Zu jeder Zeit seines alltäglichen Lebens befindet sich der Mensch in einer „biografisch bestimmten Situation" (ebd., S. 10). Das heißt, dass jede Situation eine Geschichte hat (vgl. ebd., S. 10f.), bestehend aus „der Ablagerung aller vergangenen Erfahrungen des Menschen, die in seinem verfügbaren Wissensvorrat in der Form habitueller Aneignungen organisiert sind" (ebd., S. 11). Demnach gründet jede Interpretation der Welt auf einem „Vorrat" (ebd., S. 8) eigener biografischer Erfahrungen oder solcher, die von Bezugspersonen vermittelt wurden (vgl. ebd., S. 8). Der subjektive Sinn „den das Handeln für den Handelnden [sic] hat" (ebd., S. 40), ist individuell, da er sich aus der ebenfalls individuellen biografischen Situation und den Erfahrungen im Laufe der Biografie des/der Handelnden begründet (vgl. ebd.).

Dabei ist nicht die gesamte Biografie Gegenstand der Analyse, sondern der Untersuchungsgegenstand wird auf die Bildungsbiografie ab der Einschulung der Jugendlichen eingegrenzt. Die Erwartung an biografisch ausgerichtete Forschung, sich auf die „Gesamtgestalt" (Fischer & Kohli 1987, S. 29) der Lebensgeschichte zu beziehen, thematisieren u.a. Fischer und Kohli. Sie zeigen auf, dass diese Erwartung empirisch nicht immer eingelöst werden kann. Da jede Thematisierung von Biografie bereits eine Selektion darstellt (vgl. ebd.), sollte bereits im Vorhinein im Sinne des Forschungsinteresses gezielt

auf den Biografieabschnitt eingegrenzt werden – in diesem Fall auf die Bildungsbiografie.

Die Relevanz der biografischen Perspektive auf Bewältigungsstrategien begründet sich darin, das Bewältigungshandeln eingebettet in die Sinngebungen und das Erleben der Jugendlichen sowie in sozialen und gesellschaftlichen Kontexten zu untersuchen (vgl. Völter et al. 2005, S. 7). Der theoretische Bezugsrahmen Biografie ist demnach zu verstehen als „soziales Konstrukt [.], das Muster der individuellen Strukturierung und Verarbeitung von Erlebnissen in sozialen Kontexten hervorbringt, aber dabei immer auf gesellschaftliche Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen verweist" (ebd., S. 7f.). Zustandsänderungen des Subjekts sowie Ereignisse finden in sozialen Rahmen statt, die als „Bedingungsgefüge" (Schütze 1984, S. 98) verstärkend oder abschwächend auf Ereignisabläufe wirken. Der „spezifische soziale Rahmen eines sozialen Veränderungsprozesses" (ebd.) muss miterzählt werden und wird so analysierbar. In biografischen Stehgreiferzählungen sind soziale Rahmen „Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus und soziale Welten" (ebd.; Hervorhebung entfernt).

6.2. Bewältigungsstrategien als strukturelle Prozesse der Bildungsbiografie

Anschlussfähig an die biografische Perspektive werden Bewältigungsstrategien in vorliegender Untersuchung als strukturelle Prozesse nach Schütze verstanden (vgl. Schütze 2015, S. 211) und als solche aus den bildungsbiografischen Narrationen und konkreten Antworten der Interviewten herausgearbeitet. Strukturelle Prozesse definiert Schütze als soziale und biografische Prozesse, die „trotz ihrer Dynamik auch übergreifende, z.T. sogar paradoxe

Regelmäßigkeiten […] aufweisen" (ebd.). Bewältigungsstrategien werden für diese Arbeit, wie im Sinne der Lebensbewältigung Böhnischs, als biografische strukturelle Prozesse verstanden und daher über den Verlauf der Bildungsbiografie hinweg analysiert. Demnach wird mit dem forschungsmethodischen Vorgehen anhand einer biografischen Perspektive und der explorativ ausgerichteten GTM versucht, Muster des Handelns im Verlauf der Bildungsbiografie herauszuarbeiten. Häufig laufen strukturelle Prozesse für das Subjekt verdeckt und in Abhängigkeit von strukturellen Kontexten ab. Diese sind für die Subjekte „in ihrer Selbstverständlichkeit" (ebd., S. 212) und Entstehung nicht bewusst (vgl. ebd.), sie sind Teil ihrer Lebenswelt (4.2). In ihrer unbewussten wie strukturellen Entstehung sind so verstandene Bewältigungsstrategien ebenfalls an das zugrunde gelegte Verständnis von Strategien nach Bourdieu anschlussfähig (2.1).

Strukturelle Prozesse können sowohl problematische als auch konstruktive „kreative Wandlungsprozesse" (ebd., S. 213) darstellen. Dieses Verständnis von Bewältigungsstrategien findet neben dem biografisch übergreifenden Prozessverständnis auch Anknüpfungspunkte an die Spannbreite der Ausprägung von Bewältigung, d.h. an die regressive, einfache und erweiterte Bewältigung nach Böhnisch (4.3). Ebenso wie die Auffassung, dass strukturelle Prozesse „Mehrebenenprozesse" (ebd., S. 211) darstellen und neben der biografischen Ebene auch auf weiteren Ebenen, z.B. der Schule, als institutionelle Ebene wirksam sind (vgl. ebd.). Dies wird methodisch anhand der Bedingungsmatrix Strauss und Corbins eingeholt (7.4.4).

6.3. Verortung im interpretativen Paradigma

Aus theoretischer Perspektive der Lebensbewältigung folgt wie dargelegt ein biografischer Blick auf Bewältigungshandeln. Es geht nicht nur darum, biografische Strukturen und Ordnungen zu beschreiben, sondern dem Ungeordneten, Noch-nicht-Strukturierten „Raum zu geben" (Fischer & Kohli 1987, S. 30). Daraus leitet sich eine explorative und qualitative Erhebung verbaler Daten in Form episodischer Interviews mit bildungsbiografischem Fokus ab, welche im interpretativen Paradigma zu verorten ist. Qualitative Methoden ermöglichen das (Re-)Konstruieren[7] alltäglicher Konstruktionen (vgl. Tiefel 2016, S. 93). Ein solches exploratives, Hypothesen und Theorie generierendes Vorgehen begründet sich neben der theoretischen Perspektive der Lebensbewältigung auch am Stand der Forschung des bisher nicht differenziert erörterten Forschungsgegenstands der Bewältigungsstrategien Jugendlicher zum Erleben von Selbstwirksamkeit (5.6).

Aus dem Ziel, die soziale Wirklichkeit anderer systematisch zu untersuchen, ergibt sich ein rekonstruktives Vorgehen. Der daher gewählte qualitative Zugang verortet sich im interpretativen Paradigma, das auf Wilson zurückgeht (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 46). So beschreibt er das zentrale Merkmal der theoretischen Konzeption „soziale Interaktion als ein[en]

[7] In vorliegender Untersuchung wird zugunsten der Einheitlichkeit und sprachlichen Machbarkeit der Begriff Rekonstruktion statt Konstruktion verwendet (vgl. bspw. Böhnisch 2023a, S. 45; Nohl 2016, S. 114f.; Walther 2016, S. 77; Tiefel 2016, S. 93; Lamnek & Krell 2016, S. 46), obwohl hierbei stets mitzudenken ist, dass es sich auch dabei um Konstruktionen Forschender handelt (vgl. May & Schäfer 2021, S. 8). Dies stellt auch Weber hinsichtlich der Konstruktion des Idealtypus heraus (vgl. Weber [1922] 1988, S. 190f.), da diese Formulierung in seinen Beiträgen häufig verwendet wird. Die Ergebnisse der Untersuchung sind damit zu verstehen als, „Konstruktionen zweiten Grades" (vgl. Schütz 1971, S. 50).

interpretative[n] Prozess anzusehen“ (Wilson 1981, S. 54). Es soll rekonstruiert werden, wie Jugendliche ihr Handeln und ihre Interaktionen eingebettet in ihre Lebenswelt konstruieren. Dabei interpretieren und strukturieren sie ihre Lebenswelt vor. Jede konkrete Tatsache der Wahrnehmung des alltäglichen Lebens „ist mehr als eine einfache Sinnesvorstellung“ (Schütz 1971, S. 3). Sie beinhaltet bereits Abstraktionen und ist eine Konstruktion, ein gedanklicher Gegenstand (vgl. ebd., S. 3f.).

Schütz bezieht sich u.a. auf Husserl, wenn er betont, dass das gesamte Wissen über die Welt Konstruktionen, demnach „Abstraktionen, Generalisierungen, Formalisierungen und Idealisierungen“ (ebd., S. 5) enthält. Tatsachen sind immer interpretierte Tatsachen (vgl. ebd.). Zudem ist die Sozialwelt, in welcher Menschen leben und agieren, eine intersubjektive. Menschen handeln geteilte Bedeutungen, demnach Sinnzusammenhänge, aus. Diese müssen von ihnen wiederum interpretiert werden, um sich darin zurechtzufinden (vgl. ebd., S. 11f.). All diese Vorstrukturierungen und Vorinterpretationen sind Grundlage des Denkens, Handelns und Lebens auch der untersuchten Jugendlichen. Ihre Konstruktionen der alltäglichen Welt bzw. ihrer Bildungsbiografie sind ebenfalls eine Verbindung von Abstraktionen, Idealisierungen, Generalisierungen und Formalisierungen und „[u]m diese soziale Wirklichkeit zu erfassen, müssen die vom Sozialwissenschaftler [sic] konstruierten gedanklichen Gegenstände auf denen aufbauen, die im Alltagsverstand des Menschen konstruiert werden, der sein alltägliches Leben in der Sozialwelt erlebt“ (ebd., S. 68). Das System von Entwürfen, Motiven, Relevanzstrukturen und Konstruktionen der Jugendlichen wird analysiert, wobei diese Analyse stets auf den subjektiven Standpunkt des/der Jugendlichen verweist. Das heißt, sie fokussiert seine/ihre selbst erfasste Interpretation der Situation und darin stattfindender Handlungen (vgl. ebd., S. 39). Um sich diesen verstehend zu nähern, vollziehen Forschende „Konstruktionen zweiten Grades“

(vgl. ebd., S. 50). Nämlich Konstruktionen der jeweiligen Konstruktionen der Jugendlichen in ihrer alltäglichen Lebenswelt (vgl. ebd., S. 68). Diese sind damit ebenfalls standortgebunden. Dem wird in Kapitel 7.2 Rechnung getragen.

Qualität sowie intersubjektive Nachvollziehbarkeit wissenschaftlicher Interpretationen des interpretativen Paradigmas fasst Schütze in ein Postulat: Es soll in objektiver Weise der subjektive Sinn menschlichen Handelns nachvollzogen werden. Konkret auf diese Untersuchung bezogen gilt dabei, dass die Ergebnisse und Denkfiguren der Forschenden stets mit der sozialen Wirklichkeit der Jugendlichen und deren Alltag vereinbar bleiben müssen (vgl. ebd., S. 49f.). Dabei ist jede Art des Handelns der Jugendlichen oder dessen Ergebnis „auf den subjektiven Sinn zurückzuführen, den dieses Handeln oder sein Ergebnis für den Handelnden [sic] gehabt hat" (ebd., S. 50). Darüber hinaus konstatiert Schütze die Relevanz logischer Konsistenz der sozialwissenschaftlichen Interpretationen sowie eines größtmöglichen Grades an Klarheit und Bestimmtheit der Begründung verwendeter „Begriffsrahmen" (ebd., S. 49). Begriffe des Handelns und der Konstruktionen ersten Grades müssen so rekonstruiert werden, dass sie für den/die Jugendliche*n in seinem/ihrem Alltagsdenken mit seinen/ihren Handlungen und Konstruktionen übereinstimmen. Hieraus ergibt sich die Konsistenz mit den Konstruktionen ersten Grades (vgl. ebd., S. 50).

In vorliegender Untersuchung erfolgt dieses rekonstruktive Vorgehen anhand der GTM und damit in Form eines offenen explorativen Kodierens in Verbindung mit dem späteren axialen und selektiven Kodieren, d.h. der Herausarbeitung von Handlungs- und Interaktionsstrategien, eingebettet in aus den Daten rekonstruierte Kontextbedingungen. Letztere können auch auf Makro- und Mesoebene anzusiedeln sein und betten das rekonstruierte

Bewältigungshandeln der Jugendlichen mit ihren Deutungen von und Interaktionen mit ihrer Lebenswelt institutionell und gesellschaftlich ein.

6.4. Umgang mit retroperspektiven Daten

Die Erzählungen sowie die beschreibenden und begründenden Ausführungen der Jugendlichen stellen retroperspektive Daten dar, sodass sich bei deren Auswertung folgende zentrale Frage stellt:

> „Geben die interviewten Jugendlichen ihre Erfahrungen so wieder, wie sie diese zur erzählten Zeit erlebt haben, oder schneiden sie ihre vergangenen Erfahrungen im Lichte ihrer Interessen und Problemlagen zur Erzählzeit so zurecht, dass von ihrer damaligen Erfahrung nicht mehr viel übrigbleibt" (Sutterlüty 2003, S. 30; Hervorhebungen entfernt)?

Diese von Sutterlüty hinsichtlich seiner Studie der Gewaltkarrieren formulierte Frage referiert auf zwei Extrempunkte einer Skala, auf welcher sich die Analyse retroperspektiver Daten, z.B. Interviewaussagen zu biografisch zurückliegenden Gegenständen, verortet. Zudem eröffnet sich ein „Interpretationsproblem" (ebd.), welches sich „nicht dogmatisch lösen" (ebd.) lässt. Es geht dabei nicht um „umfassende[n] Skeptizismus" (ebd., S. 31) und eine „prinzipielle[ ] Verabschiedung der Frage nach Authentizität der Darstellung" (ebd.). Abzugrenzen ist vorweg, dass es bei dieser Frage nicht um die Glaubhaftigkeit des interviewten Gegenübers oder gar um Lügen geht. Vielmehr geht es darum, dass retroperspektivisch erzählte Daten „immer Fiktionen" (ebd.), im Sinne von „Erlebnisverarbeitungen" (ebd.; Hervorhebung entfernt), Konstruktionen erster Ordnung im Sinne des zuvor ausgeführten

interpretativen Paradigmas, sind. Diese Erlebnisverarbeitungen oder Konstruktionen des Erlebten sind Bestandteil aller Erzählungen, Begründungen und Beschreibungen (vgl. ebd., S. 31f.). Biografische Themen sind immer auch von der „Gegenwartsperspektive her konstituiert" (Fischer & Kohli 1987, S. 33; Hervorhebung entfernt). Außerdem sind sie im Gespräch konstruiert, welche durch die Beziehung vom Sprechenden zum Interviewenden und damit der gegenwärtigen Interviewsituation mitbestimmt werden (vgl. Sutterlüty 2003, S. 32). Eine Reflexion dieses Einflusses der Beziehung von Sprechenden und Interviewenden wird hinsichtlich der Doppelrolle der Forschenden explizit gemacht (7.5.2).

Schütze geht dabei grundsätzlich davon aus, dass in biografischen Stehgreiferzählungen lebensgeschichtliche Ereignisse so erzählt werden, wie sie von Erzählenden erlebt wurden, da diese dem „narrativen Strom des Nacherlebens seiner Erfahrungen [.] überlassen" (Schütze 1984, S. 78) sind. Die Erzählung ist nicht vorbereitet oder „zu Legitimationszwecken bereits oftmals" (ebd.) erzählt und so noch nicht zu einer „Erzählfolie" (ebd.) geworden. Hinzukommen Zugzwänge des Erzählens, wie der Detailierungs-, Gestaltschließungs- und Kondensierungszwang (vgl. Kallmeyer & Schütze 1977, S. 162). Ziehen sich Interviewende zudem strikt in die Rolle Zuhörender zurück, wird die biografische Erzählung geleitet „von der Struktur der eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung [...] und seiner gegenwärtigen Haltung zu dieser" (Schütze 1984, S. 80). Hier wird auch von Schütze eine retroperspektivische Einordnung des Erzählten erwähnt. Erzählende setzen ihre biografischen Erlebnisse in Beziehung zu ihrer gegenwärtigen Haltung. Wer erzählt, orientiert sich

> „meist stillschweigend an einer systematischen Konzeption seiner [sic] selbst, einem globalen Verständnis des bereits erlebten und noch zu erwartenden Ablaufs seiner [sic] Lebensgeschichte sowie an der Art der Ereignis- und Erfahrungsverkettung, in die er [sic] sich in seinem [sic] gegenwärtigen Lebensabschnitt verwickelt sieht" (ebd., S. 83).

Trotz der erlebensnahen biografischen Stehgreiferzählung soll ein sensibilisierter Umgang mit retroperspektiven Daten erfolgen, wie Schütze aufzeigt. Neben angeführtem In Beziehung Setzen zur gegenwärtigen Haltung und zum Lebensabschnitt formuliert Schütze als Bedingung für das Nichtorientieren der Erzählung an Zuhörenden, dass Interviewende sich strikt in die Rolle reiner Zuhörender zurückziehen (vgl. ebd., S. 80, 83). Dies ist in der Interviewform des episodischen Interviews nur bedingt der Fall. Viel wichtiger ist jedoch die Betonung der Rolle. Zwar zieht sich die Interviewende dieser Dissertationsstudie in die Rolle der Zuhörerenden zurück, sie ist jedoch als Sozialarbeitende an der Schule noch in einer weiteren Rolle bekannt, sodass ein striktes Verständnis der Zuhörendenrolle nicht möglich ist.

Zu einem sensiblen Umgang mit retroperspektiven Daten bietet Sutterlüty in seiner Untersuchung einen für diese Dissertationsstudie passenden Ansatz. So kann der Bezug zum Zeitpunkt des Erlebens bereits vom Sprechenden selbst direkt verbalisiert werden, beispielsweise durch Formulierungen wie ‚damals' oder ‚heute' in Bezug auf das Erleben und Einordnen von Erlebnissen. Die eingangs aufgeworfene Frage stellt sich demnach insbesondere, wenn eine solche Einordnung nicht bereits selbst von Interviewpartner*innen vorgenommen wird (vgl. Sutterlüty 2003, S. 33f.). Hierzu hat Sutterlüty (2003, S. 34) in seiner Studie der Gewaltkarrieren Fragen an das Material zur Klärung der Perspektive aufgestellt, welche im Auswertungsprozess dieser Arbeit wie folgt adaptiert wurden:

- Ist die Art und Weise des Erzählens altersgerecht in Bezug auf den erzählten zeitlichen Biografieabschnitt?
- Passt das „Orientierungsschema" (ebd., S. 34) vor dem Hintergrund des gesamten Interviews eher zum erzählten biografischen Kontext oder zur gegenwärtigen Situation des/der interviewten Jugendlichen?
- Passt das „Orientierungsschema" (ebd.) des erzählten Gegenstands eher zu der Art, wie sich der/die Jugendliche dem Interviewenden gegenüber darstellen möchte? Hier besteht ein Bezug zu den Effekten sozialer Erwünschtheit und dem Einfluss der Interviewsituation und des/der Interviewenden.
- Gibt es unstimmige Details zu Erzählungen früherer Biografieabschnitte?

Diese Fragen wurden, um die theoretische Grundannahme retroperspektiver Daten aufzufangen, methodisch im Sinne der GTM als Fragen an das Material gestellt (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 44), wie in Kapitel 7.4.1 näher ausgeführt. Das Vorgehen des Fragenstellens an das Datenmaterial wurde also um die von Sutterlüty aufgeworfenen Fragen ergänzt.

Beide Positionen, Schützes und Sutterlütys, sind im Erhebungs- und Auswertungsprozess mitzudenken. Neben den von Sutterlüty angeführten Einschränkungen wirken auch Erzählzwänge nach Schütze, welche über die Narration der Bildungsbiografie das Zutagefördern der Bewältigungsstrategien als strukturelle Prozesse der Biografie unterstützen. Dabei stellen diese Narrationen und die beschreibenden und begründenden Antworten auf konkretzielgerichtete Fragen jedoch stets retroperspektive Daten dar, welche in der jeweiligen Interviewsituation konstruiert werden.

6.5. Orientierung der Typologie am Idealtypus (nach Weber)

Anschlussfähig an die Verortung im interpretativen Paradigma (6.3) wurde die Typenbildung zunächst am Idealtypus Webers orientiert. Im Verlauf der Analyse stellten sich mehrere Kategorien zur Typologisierung als relevant dar, sodass dieses Grundverständnis der Typen zwar sensibilisierendes Konzept (vgl. Alheit 1999, S. 17) war, jedoch in der Typenbildung auf das vierstufige Prozessmodell nach Kelle und Kluge (2010) zurückgegriffen wurde.

Der Idealtypus stellt inhaltlich eine Konstruktion mit dem „Charakter einer Utopie an sich [dar], die durch gedankliche Steigerung bestimmter Elemente der Wirklichkeit gewonnen ist“ (Weber [1922] 1988, S. 190). Dessen „Verhältnis zu den empirisch gegebenen Tatsachen des Lebens“ (ebd.) besteht in Zusammenhängen, welche in ihrer Eigenart in der Konstruktion abstrakt zum pragmatischen Zweck der Veranschaulichung und des Verständnisses dargestellt werden (vgl. ebd., S. 190f.). Es handelt sich demnach nicht um eine „voraussetzungslose“ (ebd., S. 192) Darstellung der „objektiven“ (ebd.) Wirklichkeit (vgl. ebd., S. 191f.), sondern viel mehr um ein „Ausdrucksmittel“ (ebd., S. 190), welches nicht als Durchschnitt gebildet wird oder zu verstehen ist (vgl. ebd., S. 191). Idealtypen sind demnach konstruiert und nicht als rekonstruierte Wirklichkeit zu denken (vgl. ebd., S. 190). Der Idealtypus

> „wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelerscheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen

> Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde“ (ebd., S. 191).

Dabei besteht der so verstandene Idealtypus wiederum aus „Gedankenbildern“ (ebd., S. 193) und Begriffen, welche an sich uneindeutig und definitionsbedürftig sind (vgl. ebd., S. 193, 201). Die Grenzen des Begriffsinhalts bleiben stets fließend und dessen Verständnis kontextabhängig (vgl. ebd., S. 194). Sie dienen nicht „als ein Schema [..], in welches die Wirklichkeit als Exemplar eingeordnet werden sollte, sondern welches die Bedeutung eines rein idealen Grenzbegriffs hat“ (ebd.), mit dem die Wirklichkeit veranschaulicht wird.

Damit ist das Verständnis des Idealtypus anschlussfähig an das methodische Vorgehen orientiert an der Grounded Theory, welches Konzepte, Kategorien und Begriffe aus und am Material konstruiert (7.4.1). Sie dienen dem Aufbrechen des Materials und dem Erfassen der Phänomene im Sinne einer Konstruktion zweiten Grades (vgl. Schütz 1971, S. 50). Beide liegen wiederum auf einer Linie mit Kelles und Kluges Methodik der Typenbildung als „heuristisches Mittel“ (Kelle & Kluge 2010, S. 106). Dabei validiert sich die Typologie in ihren tatsächlichen Zusammenhängen (vgl. ebd., S. 193), hier der sozialarbeiterischen Praxis, denn „[n]icht als Ziel, sondern als Mittel kommt mithin die Bildung abstrakter Idealtypen in Betracht“ (ebd.). Insofern steht die „praktische Bedeutung“ (ebd., S. 195) der Typologie „als begriffliches Hilfsmittel“ (ebd., S. 196) im Vordergrund, denn „[d]iese Bedeutung [.] ist sehr oft nur durch Beziehung des empirisch Gegebenen auf einen idealen Grenzfall eindeutig zum Bewußtsein zu bringen“ (ebd., S. 195). Die Typologie dient damit der Veranschaulichung des Bewältigungshandelns und stellt so eine Aufbereitung für die Praxis Sozialer Arbeit dar. Sie verfolgt das Ziel der Nutzbarmachung und der Ableitung von Implikationen für die Praxis.

7 Methodisches und methodologisches Vorgehen

Abgeleitet von den ausgeführten theoretischen Grundannahmen zur Methodologie und Methodik werden nun das organisatorische und regelgeleitete Vorgehen dargelegt sowie der Prozess der Datenerhebung und -auswertung nachgezeichnet und reflektiert. Dabei orientiert sich die Reihenfolge der Abschnitte weitestgehend chronologisch am Forschungsprozess und dieser so für Rezipierende nachgezeichnet. Hierzu wird zunächst der Zugang zum Forschungsfeld der BÜA und BvB beschrieben (7.1), ebenso wie das Vorgehen und die Methodik der anschließenden Datenerhebung (7.3). Der daran anschließende Auswertungsprozess der Theorie- und Typenbildung wird in seinen Regeln und der Umsetzung transparent gemacht (7.4). Dabei wird eine reflektierende Perspektive auf das Vorwissen und die Standortgebundenheit der Forschenden (7.2) sowie den Analyseprozess (7.5) eingenommen.

7.1. Zugang zum Forschungsfeld

Erhebungszeitraum und Vorgehen des Samplings

Die ab November 2021 stattfindende Datenerhebung erfolgte anhand episodischer Interviews. Jugendliche in BvB und BÜA wurden an jeweils einem Standort der Bildungsformen einmalig im Einzelgespräch interviewt. Der Befragungszeitraum erstreckte sich bis Februar 2023 und begleitete so den Fortgang der COVID-19-Pandemie und den Übergang in die postpandemische Phase. Der angesetzte bzw. tatsächliche Erhebungszeitraum bis zur

theoretischen Sättigung innerhalb der untersuchten Standorte der Bildungsformen von 1,5 Jahren bzw. einem Jahr und drei Monaten begründete sich in der Aktualität der Pandemie. Diese und die daraus resultierenden Maßnahmen und Bildungsherausforderungen mit deren erforderlicher Bewältigung, entfernten sich zeitlich immer mehr vom Interviewzeitpunkt. Der pandemische Zustand wurde an hessischen Schulen im Mai 2022 gänzlich aufgehoben und die letzte Schulschließung endete im April 2021 (vgl. Lorz 2021f.; Lorz 2021g; Lorz 2022b; siehe Anhang 2: Übersicht der Beschulungsformen während der COVID-19-Pandemie). Eine zeitnahe und zügige Interviewerhebung wurde angestrebt, um dem Vergessen von Details und Abläufen möglichst vorzubeugen.

Ein Jahrgang der BÜA besteht aus ca. 90, ein Jahrgang der BvB aus ca. 40-50 Jugendlichen. Der Erhebungszeitraum umfasst zwei Jahrgänge und bietet so eine vielfältige Zusammensetzung der Interviewpartner*innen bis zur theoretischen Sättigung. Die Fallauswahl über den Erhebungszeitraum verlief im Sinne des theoretischen Samplings anhand gebildeter Phänomene, Kategorien und Zusammenhänge, welche sich in bereits erhobenen und ausgewerteten Daten zeigten bzw. in diesen relevant wurden bis zu dieser Sättigung. Hierfür wurden 20 Interviews geführt und 17 ausgewertet.

Prozess der Datenerhebung in der BvB

Die Kontaktaufnahme zum Bildungsträger der BvB erfolgte im November 2021 zunächst per E-Mail und daraufhin per Telefon über die Geschäftsführung sowie die Regionalleitung. Letztendlich erfolgte der Kontakt direkt zum lokalen Bildungsträger über die Teamleitung. Es wurde zudem das Einverständnis der zuständigen Agentur für Arbeit eingeholt, für welche der Bildungsträger die Maßnahme erbringt. Die weitere Kommunikation verlief

über eine festgelegte Ansprechpartnerin am Standort des lokalen Bildungsträgers. Sie unterstützte beim theoretischen Sampling bzw. dabei, weitere Bildungsbegleiter*innen hinzuzuziehen, welche über die notwendigen Informationen über die jeweiligen Teilnehmenden verfügten.

Das Forschungsprojekt wurde durch die Forschende in allen Kleingruppen der BvB vorgestellt. Auch die Teilnehmenden stellten sich der Forschenden vor, sodass ein erster Überblick über potenzielle Interviewpartner*innen gewonnen werden konnte. Gemeinsam mit der Ansprechpartnerin und den Bildungsbegleiter*innen wurden erste Teilnehmende ausgewählt, welche für ein Interview in einem Einzelgespräch zwischen Forschender und Jugendlichen angefragt wurden. Samplingkriterium war zunächst eine möglichst große „Spannbreite" (Strauss & Corbin 1996, S. 150), demnach eine Vielfalt möglicherweise gegenstandsrelevanter Eigenschaften (vgl. ebd.) der Jugendlichen. Dies folgt dem Prinzip maximaler Kontrastierung, welches durch das Blicken auf möglichst große Differenzen der Eigenschaften „die Breite des untersuchten Gegenstandsbereichs verständlicher machen und explizieren" (Mey & Mruck 2009, S. 112) soll. Minimale Kontraste hingegen „dienen der Verfeinerung von Gemeinsamkeiten, der Prüfung und Sättigung" (ebd.). Daher folgte das hier beschriebene anfängliche theoretische Sampeln dem Prinzip maximaler Kontrastierung und verlief mit Fortschreiten der Analyse immer mehr Richtung des Samples auch minimaler Kontraste.

Die Jugendlichen werden zunächst mündlich in einem Gespräch und anschließend schriftlich nach ihrem Einverständnis hinsichtlich der Interviewteilnahme gefragt. Bei nicht volljährigen Jugendlichen wurde zudem das Einverständnis Erziehungsberechtigter eingeholt. Beide Schreiben umfassten eine Erläuterung des Forschungsprojekts und zudem eine Aufklärung über

den Datenschutz sowie die Rechte der Interviewten und deren Erziehungsberechtigten bezogen auf die erhobenen Daten.

Es zeigten sich hohes Interesse und eine große Bereitschaft unter den Jugendlichen, ein Interview zu führen. Über das Forschungsprojekt wurde Interesse an der Perspektive und dem Erleben der Jugendlichen gezeigt. Dies könnte die hohe Interviewbereitschaft erklären. Die Interviewerhebung konnte Ende November 2021 beginnen. Hinsichtlich der vereinbarten Interviewtermine stellte es sich vonseiten der Jugendlichen als Schwierigkeit heraus, dass diese stattfanden. Der Bildungsträger gestattete es, die Interviews während der regulären Unterrichtszeit zu führen, sodass davon ausgegangen werden konnte, dass die Jugendlichen im Hause sind. Ihre Anwesenheit gestaltete sich jedoch teilweise wechselhaft bzw. unregelmäßig. So mussten etwa zwei Drittel der Interviews neu terminiert werden, konnten jedoch an einem zweiten Termin stattfinden. Insofern stellte es sich als besonders relevant dar, die Kontaktdaten der Jugendlichen zu erfragen, um diese für einen erneuten Termin kontaktieren zu können und einen Tag vor dem Interview eine Erinnerung zu versenden. Aus diesem Grund bzw. um die Interviewteilnahme möglichst niedrigschwellig zu gestalten, wurde sich gegen das Führen der Interviews in einer neutralen externen Lokalität entschieden.

Die Interviews fanden in freien Unterrichtsräumlichkeiten des Bildungsträgers statt und dauerten zwischen 25 Minuten und 1 Stunde, 15 Minuten. Die in dieser Arbeit verwendeten Pseudonyme haben sich die Jugendlichen selbst gegeben. Auch alle weiteren Namen von Personen sowie Orte und Einrichtungen wurden pseudonymisiert. Diese Namen sind dabei beim Transkribieren von der Forschenden vergeben worden.

Auch innerhalb der Interviews zeigte sich eine hohe Redebereitschaft und Offenheit der Jugendlichen. Ein Erklärungsansatz dafür könnte sein, dass sie es schätzen, in einem möglichst wenig bewertenden Gesprächssetting sprechen zu können. Möglichst ohne Wertung auf Gesagtes von sich erzählen zu können, schien die befragten Jugendlichen positiv zu überraschen oder zumindest als angenehm empfunden zu werden. Diese Beobachtung teilen auch Rosenthal et al. (2006), welche ebenfalls Jugendliche in einer BvB interviewten: „Viel eher erlebten sie die Gespräche als wohltuend" (ebd., S. 191). Diese Beobachtung begründen Rosenthal et al. damit, dass die Jugendlichen in Narrationen „entsprechend ihrer Relevanzen von sich [.] erzählen" (ebd.) konnten.

Es ergab sich ein Wechselspiel aus Interviewerhebung, -auswertung, erneuter Kontaktaufnahme zum Bildungsträger über die Ansprechperson und infolgedessen weiterer Interviewerhebungen. Der Kontakt verlief wertschätzend, offen und die Forschung schien im Bildungsträger willkommen. Das Forschungsprojekt wurde durch ihn unterstützt.

Prozess der Datenerhebung in der BÜA

Die Anfrage für die Durchführung des Forschungsprojektes erfolgte im Februar 2021 an die Schulleitung der beruflichen Schule, zunächst per E-Mail und anschließend im persönlichen Gespräch. Hierbei wurden das Projekt vorgestellt und gegenseitige Erwartungen geklärt. Diese sind in einem Ergebnisprotokoll festgehalten. Zentral war dazu die Vereinbarung, Interviews nicht während der Unterrichtszeiten der Jugendlichen und nicht während der Arbeitszeit der Forschenden an der Schule zu führen. Auch wurde festgehalten, dass Zwischenergebnisse regelmäßig in den Gesamtkonferenzen dem Kollegium zugänglich gemacht werden. Im Juni 2021 erfolgte die

Beantragung des Forschungsprojekts beim Hessischen Kultusministerium (HKM). Die Genehmigung der Durchführung des Forschungsprojekts wurde Mitte Dezember 2021 durch das HKM erteilt, sodass eine erste Interviewerhebung im Januar 2022 beginnen konnte.

Hierzu wurde das Forschungsprojekt von der Forschenden in allen Klassen der BÜA und auf einem Elternabend den Erziehungsberechtigten aller Klassen vorgestellt. Auch die Schüler*innen stellten sich der Forschenden vor. Da die Vorstellungsrunde aufgrund der Erreichbarkeit aller Schüler*innen im Unterricht stattfand, konnte sie nicht so ausgiebig abgehalten werden wie in der BvB. Die Forschende war bis zum Beginn der Interviewerhebung im Januar 2022 in drei der sechs BÜA-Klassen als Sozialarbeiterin tätig und wechselte zu Beginn der Datenerhebung in eine andere Jahrgangsstufe.

Die Kontaktaufnahme für die ersten Interviews erfolgte nach der Vorstellungsrunde in Einzelgesprächen direkt mit den Jugendlichen. Ihr Einverständnis wurde zunächst mündlich im Gespräch und anschließend schriftlich erfragt. Im Falle minderjähriger Jugendlicher wurde zusätzlich das Einverständnis Erziehungsberechtigter eingeholt. In beiden Fällen enthielt das Schreiben eine Beschreibung des Forschungsprojekts, eine Aufklärung über den Datenschutz und ihre Rechte bezogen auf die erhobenen Daten.

Die Kommunikation und das theoretische Sampling verliefen per E-Mail oder persönlich dezentral über die sechs Klassenlehrkräfte sowie die zuständige Sozialarbeiterin. Wie in der BvB war die Bereitschaft der Jugendlichen groß, Interviews zu führen. Das Interesse an ihrer Perspektive auf den Schulalltag und die Pandemie schien eine große Resonanz auszulösen. Diese wurde jedoch auch vom anfänglichen Glauben getragen, dass die Interviewgespräche während der Unterrichtszeit geführt würden. Nach Klarstellung der

tatsächlichen Planung war die Bereitschaft etwas gedämpft, jedoch weiterhin hoch.

Wie bei den Teilnehmenden der BvB zeigten sich Schwierigkeiten hinsichtlich des Stattfindens der Interviewtermine. Zwar schien die Verbindlichkeit des Schulbesuchs vorhanden, denn die Jugendlichen absolvierten regulär ihr zehntes Schuljahr in der BÜA und waren damit noch schulpflichtig, jedoch wurden die Termine außerhalb der Unterrichtszeit in ebenfalls zwei von drei Fällen nicht wahrgenommen. Die Jugendlichen konnten während der Unterrichtszeit in ihren Räumen aufgefunden werden, um einen neuen Termin zu vereinbaren. Auch hier wurden die Kontaktdaten notiert, um einen Tag vor dem Interview eine Erinnerungsnachricht zu versenden. Die Interviews wurden auch in diesem Fall nicht in einer externen Lokalität geführt, um die Interviewteilnahme möglichst niedrigschwellig zu gestalten.

Interviewgespräche konnten außerhalb der Unterrichts- und Arbeitszeiten in leeren Unterrichtsräumen an der beruflichen Schule geführt werden. Ihre Pseudonyme wählten die Jugendlichen auch hier selbst. Die Interviewgespräche dauerten zwischen 37 Minuten und 1 Stunde, 40 Minuten. Die längere Dauer lag darin begründet, dass sich bei den Jugendlichen der BÜA eine höhere Redebereitschaft abzeichnete als bei den Teilnehmenden der BvB. Es schien der Forschenden, dass die Jugendlichen zum einen, wie bereits hinsichtlich der BvB-Teilnehmenden konstatiert, die möglichst nicht wertende und moralisierende Gesprächsatmosphäre schätzten. Zum anderen kann die erhöhte Redebereitschaft auch mit der bereits bestehenden Beziehung zur Interviewerin in Zusammenhang gestanden haben.

Auch die Auswahl von Interviewpartner*innen des theoretischen Samplings (7.4.6) konnte durch den wöchentlichen Kontakt aufgrund der

nebenberuflichen Tätigkeit der Forschenden zu den Lehrkräften und Sozialarbeitenden in der BÜA feingliedriger und treffsicherer verlaufen. Diese Doppelrolle und die thematisierte Beziehung zu den Jugendlichen werden hinsichtlich ihrer Potenziale und Nachteile in Abschnitt 7.5.2 dieses Kapitels ausführlich abgewogen. Im weiteren Verlauf wurden wechselnd Interviewdaten erhoben, diese ausgewertet, mit den Klassenlehrkräften und der Sozialarbeiterin theoretisch gesampelt und so weitere Interviews erhoben. Alle Klassenlehrkräfte, die Sozialarbeit sowie die Schulleitung unterstützten das Forschungsprojekt und die Zwischenergebnisse wurden ihnen im Rahmen der Gesamtkonferenzen vorgestellt. Diese Vorstellung erzeugte im Kollegium immer wieder die Resonanz, sodass persönliche Sichtweisen auf die Zwischenergebnisse, aber auch Literaturhinweise und Erweiterungsvorschläge durch die Lehrkräfte und Schulleitung an die Forschende herangetragen wurden. Dies erfolgte zwar im Arbeitsalltag der Forschenden als Sozialarbeiterin an der beruflichen Schule aufgrund der darüber bestehenden Möglichkeitsstruktur, die Forschende hat dennoch den Eindruck, dass ihre Rollen als Sozialarbeiterin und Forschende grundsätzlich differenziert wurden.

Reflexion der Kontaktaufnahme und Datenerhebung

Den beschriebenen Prozess der Kontaktaufnahme und Datenerhebung galt es fortlaufend zu reflektieren, insbesondere hinsichtlich der Wirkung der Forschenden auf die Jugendlichen, sowohl im Rahmen der beschriebenen Vorstellung als auch im Interview. Diese Wirkung bezieht sich vor allem auf Aspekte, welche potenziell Differenz oder Nähe herstellen, denn für den gesamten Forschungsprozess „begibt sich die Forscherin in ein Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz“ (Stoffers 2019, S. 75). Ohne Nähe kann kaum ein Verstehen stattfinden und ohne Distanz entsteht nicht die Möglichkeit sozialwissenschaftlicher Reflexion (vgl. ebd.).

Dabei wirkt die Standortgebundenheit Forschender, d.h. die Verortung im Forschungsfeld mit dessen „Beziehungen zur Welt[, welche] immer subjektiv und standortgebunden, also abhängig von gemachten Erfahrungen und eigenen Wissensbeständen“ (ebd.) wahrgenommen werden. Dies impliziert auch, von den Interviewpartner*innen mit dieser Standortgebundenheit wahrgenommen zu werden, denn „[a]ls Forscherin im Feld zu sein, heißt, selbst Teil dieser Forschung zu sein“ (ebd.). In hiesigem Forschungsprozess sind folgende Merkmale denkbar, welche die Standortgebundenheit ausmachen: Geschlecht, Alter, Bildungshintergrund, Klasse, das (Nicht-)Vorhandensein eigener Rassismuserfahrungen sowie der Habitus als kumulativ inkorporierte lebensgeschichtliche Erfahrungen und innehabende Kapitalsorten (vgl. Bourdieu 2020c, S. 167f., 394, 396). Deppe, Keßler und Sandring (2018) konstatieren mit Bezug auf Bourdieu, dass „[n]icht nur die subjektiven Perspektiven von Akteurinnen und Akteuren im Feld [.] grundlegend von deren Position im sozialen Raum bestimmt“ (ebd., S. 52) sind, „sondern auch die Positionen, Vorverständnisse und Perspektiven der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die diese untersuchen“ (ebd.). Daraus lässt sich ableiten, dass nicht nur Forschende, sondern auch die Jugendlichen als Forschungssubjekte die beschriebenen Interpretationen der Welt, hier des Interviewgesprächs, auf Basis ihrer bisherigen Wahrnehmungserfahrungen vornehmen. Daran ausgerichtet adressierten sie die Forschende.

Dem beschriebenen Vorgehen der Kontaktaufnahme lag zentral die Annahme der Forschenden zugrunde, dass sich Nähe und der Versuch des expliziten Verringerns von Differenz hinsichtlich des Status institutioneller Bildung positiv auf eine vertrauensvolle und offene Gesprächsatmosphäre auswirken würden. In Interviewsituationen wirken angeführte Aspekte der Differenz jedoch verdeckt, da davon auszugehen ist, dass nicht nur Forschende, sondern auch die Jugendlichen als Forschungssubjekte, beschriebene

Interpretationen der Welt vornehmen und so die Wahrnehmung und Mitgestaltung des Interviewgesprächs auf ihren bisherigen Wahrnehmungserfahrungen beruhen (siehe hierzu auch Stoffers 2019, S. 75; Schütze 1994, S. 257f.; Deppe, Keßler & Sandring 2018, S. 52). In den folgenden Abschnitten wird der Versuch unternommen, diese Aspekte zu reflektieren, insbesondere hinsichtlich des Vorwissens und der Standortgebundenheit der Forschenden (7.2) sowie der Doppelrolle als Forschende und Sozialarbeitende (7.5.2). In letzter Instanz bleibt die Frage, welche unausgesprochenen Annahmen mit der Wahrnehmung der Forschenden einhergehen, jedoch offen und war bei der Analyse des Datenmaterials stets mitzudenken.

Interviewerhebung unter Pandemiebedingungen

Auch der Einfluss der pandemischen Bedingungen auf das Erhebungssetting musste im Vorhinein in die organisatorischen wie analytischen Überlegungen aufgenommen werden. So galt es die Hygienemaßnahmen der Interviewsituation zum einen an aktuell geltenden Vorgaben auszurichten (vgl. Franz, May & Unterkofler 2022, S. 24) und zum anderen „[g]egenstands- und feldbezogene auf der einen Seite und medizinisch-epidemiologische[ ] Rahmungen auf der anderen Seite“ (ebd., S. 21) einzubeziehen. „Auch als Forschende und Forschungsteilnehmende sind wir damit konfrontiert, dass soziale Orte, Alltagspraxen und Interaktionen medizinisch und epidemiologisch gerahmt sind, dass bereits die Face-to-face-Begegnung ein Infektionsrisiko darstellt“ (ebd., S. 24). Es wurde daher angestrebt, einen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Interviewpartner*innen und die Forschende sicher fühlen und entspannt agieren konnten. Gleichsam sollte vermieden werden, den Jugendlichen eine Situation direktiv vorzugeben. So trug die Forschende in allen 2021 und 2022 geführten Interviews eine FFP2-Maske. Den Jugendlichen wurde die Wahl gelassen, ihre Maske unter der Einhaltung des Abstandes (durch einen

Tisch zwischen den Personen bereits räumlich vorstrukturiert), abzunehmen oder zu tragen, je nach eigenem Befinden. Die 2023 geführten Interviews wurden ohne Hygienemaßnahmen geführt, da die Maßnahmen des Landes Hessen bereits seit Längerem ausgelaufen waren. Den Jugendlichen stand die Möglichkeit offen, eine Maske zu tragen, wenn dies ihrem Bedürfnis entsprach. Es zeigt sich darin, wie die Pandemie auch bedeutete, „das Setting der Erhebungssituation – als einen Teil des Forschungsprozesses – auszuhandeln" (ebd., S. 25).

7.2. Vorwissen und Standortgebundenheit der Forschenden

Offenlegung des Vorwissens der Forschenden

In die Aushandlung der Erhebungssituation sowie in den Auswertungsprozess wirken das Vorwissen und die Standortgebundenheit der Forschenden hinein, denn die erhobenen Interviewdaten sind Sprechakte, welche durch die Beziehung zwischen Sprechenden und Interviewenden, demnach der Interviewsituation, mitbestimmt werden (vgl. Sutterlüty 2003, S. 32). So argumentiert Stoffers (2019) bezogen auf Feldforschung dafür, „die eigene Position als Voraussetzung transparent zu machen, immer wieder zu reflektieren und zu protokollieren" (Stoffers 2019, S. 75). Sie führt weiter aus:

> „Als Forscherin im Feld zu sein, heißt, selbst Teil dieser Forschung zu sein. Als Menschen sind unsere Beziehungen zur Welt immer subjektiv und standortgebunden, also abhängig von gemachten Erfahrungen und eigenen Wissensbeständen. Diese grundsätzliche Standortge-

> bundenheit bestimmt, was wir als wichtig erachten, wie wir es einordnen, strukturieren und bewerten“ (ebd., S. 75).

So ist es zum einen für eine transparente Nachvollziehbarkeit und Einordnung Rezipierender und zum anderen für die eigene Reflexion Forschender relevant, dieses Vorwissen offenzulegen (vgl. Dimai, Mathies & Welte 2017, S. 14f.). Zum anderen soll Vorwissen nicht im Sinne von Voreingenommenheit dem Forschungsprozess zugrunde gelegt werden (vgl. Alheit 1999, S. 9). Um dieses Zugrundelegen auch unbewusst einzugrenzen und mit größtmöglicher Offenheit der Subjektivität der Interviewpartner*innen zu begegnen, bildet ein reflexiver und offenlegender Umgang eine notwendige Vorkehrung (vgl. Behse-Bartels & Brand 2009, S. 15). Alheit hebt diesbezüglich hervor:

> „Die bewusste Explikation des eigenen Vorwissens erlaubt auch eine selbstkritische Korrektur dieser Vorannahmen. Und genau darum geht es: Der Forschungsprozess wird als systematische Modifikation der heuristischen Vorannahmen, somit als Lernprozess verstanden“ (Alheit 1999, S. 9f.).

Vorwissen durch berufliche Erfahrungen, gerade hinsichtlich der Doppelrolle als Forscherin und Praktikerin, stellt neben gelesener Literatur und persönlichen Erfahrungen einen Teil der eigenen theoretischen Sensibilisierung Forschender (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 25f.; Alheit 1999, S. 9) und damit erste sensibilisierende Konzepte dar (vgl. Alheit 1999, S. 15). Die „Sensitivität bei der Theoriebildung“ (Strauss 1998, S. 37) wird durch eine diesbezügliche Reflexion erhöht, um das Vergleichen und eine höhere Variation im theoretischen Sampling zu ermöglichen (vgl. ebd.). Demnach prägt das Vorwissen

den Auswertungsprozess und muss daher offengelegt und reflektiert werden. In diesem Kontext argumentieren Mey und Mruck (2009) für

> „eine strikte Offenlegung des Wissensbestandes und in diesem Sinne auch de[n] Anschluss an vorliegende Arbeiten sowie die Reflexion auch auf die (historisch gewordene und sozial situierte) Person des Forschers/der Forscherin, von denen aus das eigene Untersuchungsvorgehen maximal offen zu gestalten ist" (Mey & Mruck 2009, S. 106).

Als Forschende gilt es, das eigene Vorwissen immer wieder im gesamten Forschungsprozess zu hinterfragen, um eine größtmögliche Distanz zu diesem Vorwissen einnehmen zu können. Hierfür wurden im Forschungsprozess vorliegender Arbeit schriftliche Analyseprotokolle theoretisierender Gedanken – im Sinne der GTM Memos (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 169) – im Allgemeinen und im Speziellen das Memo zur Selbstreflexion der Forscherin zu Beginn und im Laufe der Analyse genutzt. Das Vorwissen der Forschenden soll zudem an dieser Stelle weitestmöglich offengelegt werden.

Person der Forschenden

Zunächst soll an dieser Stelle die Person der Forschenden hinsichtlich der exemplarisch für die Standortgebundenheit als relevant eingeführten Merkmale skizziert verwenden, um Rezipierenden das Verknüpfen mit anschließend ausgeführtem Vorwissen der Forschenden zu ermöglichen. Diese Merkmale wirken einerseits auf die Wahrnehmung der Forschenden im gesamten Forschungsprozess, andererseits stellen diese beispielhafte Merkmale dar, mit welchen die Forschende von den Jugendlichen im Forschungsfeld wahrgenommen wird (vgl. Stoffers 2019, S. 75).

Die Forschende war zu Beginn des Forschungsprozesses und der Interviewerhebung 26 Jahre alt und weiblichen Geschlechts, mit diesem sie auch gelesen werden dürfte. Zudem verfügt die Forschende nicht über Rassismuserfahrungen. Der Bildungshintergrund mit dem Bildungsverständnis der Forschenden sind nachfolgend dargelegt und lassen zudem Rückschlüsse auf den Habitus der Forschenden zu.

Vorwissen der Forschenden

Über Praktika und berufliche Tätigkeiten erwarb die Forschende berufspraktisches Vorwissen in den Einrichtungen der Berufsberatung für unter 25-jährige („U25") der Agentur für Arbeit, eines Bildungsträgers für Berufseinstiegsbegleiter*innen und Assistierte Ausbildung, integrierte Gesamtschulen, berufliche Schulen in den Schulformen Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung (BzB), Berufsfachschule (BFS) und BÜA. Das angesprochene Wissen über die Bildungsgänge und Akteur*innen des Übergangssystems im regionalen Raum der Untersuchung ist Vorwissen der Forschenden, welches sie in ihrer fünfjährigen Berufstätigkeit sowie dem vorherigen zweijährigen Masterstudium erworben hat. Im Kontext dieser beruflichen Tätigkeiten erlangte sie darüber hinaus Vorwissen in der Zusammenarbeit mit weiteren Akteur*innen des Übergangssystems, von Förderschulen, der Beratung Jugendlicher durch das Jobcenter, der Reha-Beratung der Agentur für Arbeit, der Handwerkskammer, dem Zukunftsbaukasten (ZuBaKa), Ausbildungsbotschafter*innen der Industrie und Handelskammer (IHK) und BvB wie „Start in die Ausbildung", „Chance 2.0" und „EinstiegsqualifizierungPlus" (EQplus). Die angeführten Bildungsgänge und Einrichtungen des Übergangssystems wurden von den Jugendlichen in den Interviews kommentiert und kritisiert. Eine kritische Haltung ist wichtig und sollte trotz der ehemaligen und bestehenden Kontakte ins Forschungsfeld aufrechterhalten werden.

Für die Interviewführung in diesem Themenbereich ist die Kenntnis der vielfältigen Strukturen von Bildungsformen und Akteur*innen des Übergangssystems unerlässlich. Gerade da Interviewpartner*innen besuchte Bildungsformen oder die institutionelle Verankerung von Akteur*innen nicht immer zuordnen konnten, war dieses Wissen zum Verstehen im Interview und in der Auswertung der Bildungsbiografien nötig.

Durch die praktische Arbeit mit Jugendlichen im Übergangssystem bestanden zudem Vorannahmen hinsichtlich Bewältigungsstrategien in dem Sinne, dass bei den Jugendlichen häufiger ein passiv-vermeidender Umgang mit Hindernissen aufgefallen ist. Daneben sind der Forschenden insbesondere Jugendliche in Erinnerung, welche trotz geringer Ressourcen einen großen Willen und Anstrengung zeigten, ihre Situation zu bewältigen und ihre Ziele zu verfolgen. Diese Handlungsweisen stellen Extrempunkte von Haltung und Handeln der Jugendlichen in BÜA dar, sodass anzunehmen ist, dass diese daher in Erinnerung geblieben sind. Gezielte, bewusste bzw. differenzierte Beobachtungen hinsichtlich Bewältigungsstrategien der Jugendlichen bestanden bis zum Erhebungsbeginn nicht. Soeben offengelegte Vorannahmen hinsichtlich des Handelns und der Haltung Jugendlicher in herausfordernden Situationen mussten stets kritisch hinterfragt werden. Insbesondere wenn Forschende selbst aus dem Forschungsfeld kommen, dürfen sie sich zu keinem Zeitpunkt als Expert*innen der Bildungsbiografie der Jugendlichen begreifen.

Als Mitarbeitende in einer teilnehmenden beruflichen Schule bestand außerdem Vorwissen hinsichtlich deren Strukturen und Organisation. Die Forschende hat die sozialarbeiterische Betreuung der Jahrgangsstufe vor Beginn der Interviewerhebung abgegeben, um keine Doppelrolle gegenüber den gleichen Jugendlichen einzunehmen. Daher bestand kein Zugang zu

Hintergrundinformationen wie Notenkonferenzen oder Schulakten bezogen interviewten Jugendlichen. Für das theoretische Sampling relevantes Hintergrundwissen über Interviewpartner*innen wurde ausschließlich über die Klassenlehrkräfte eingeholt bzw. mit diesen besprochen. Offenzulegendes Vorwissen muss daher auch im Sinne von Bekanntschaften zu den Lehrkräften der beruflichen Schule verstanden werden. Das Kollegium war der Forschenden mindestens namentlich bekannt, engere private Beziehungen bestanden nicht. Die eigene Haltung zu den ggf. von den Jugendlichen namentlich erwähnten Lehrkräften muss jedoch in jedem Fall Gegenstand expliziter Reflexion sein.

Standortgebundenheit hinsichtlich des Forschungsgegenstands

Die Perspektive, aus der gedacht, gehandelt und geforscht wird, ist standortgebunden (vgl. Stoffers 2019, S. 75). Aus dieser Position nimmt die Forschende wahr (vgl. ebd.) und wird wiederum mit dieser im Forschungsfeld wahrgenommen und adressiert (vgl. Schütze 1994, S. 257f.). So gilt es, fortlaufend die eigene Standortgebundenheit hinsichtlich der entstehenden Kategorien zu reflektieren. Dem ist nachgegangen worden und die zentralen Gegenstände Bildung, Bildungsbiografie und Übergänge sollen folgend verdichtet skizziert und damit offengelegt werden.

Im Austausch in Auswertungsgruppen im Rahmen des offenen Kodierens wurde der Forschenden ihr eigenes Verständnis von Bildung bewusst. Da Bildung zentraler Gegenstand der Untersuchung ist, war dieser Reflexionsschritt besonders relevant. Das Verständnis von Bildung ist geprägt von der eigenen Bildungsbiografie und stellt damit in Form persönlicher Erfahrungen einen Teil der theoretischen Sensibilisierung dar (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 26). Das eigene Bildungsverständnis der Forschenden weist dieser einen hohen

Stellenwert an sich zu. Bildung ist demzufolge nie wertlos, auch wenn sie nicht in einen oder in den angestrebten Zweck mündet. Bildung und Erlerntes gehen als Erfahrungen und Wissenszuwachs in die persönliche Entwicklung ein und bereichern den eigenen Horizont, sodass spätere Erfahrungen bzw. Situationen hiervon inspiriert werden. Damit wird Bildung aus einer prozessorientierten Perspektive durch die Forschende ein Wert an sich zugeschrieben. Darunter zu verstehen ist die Perspektive, auf (Bildungs-)Erfahrungen als Erweiterung des eigenen Horizontes, welche prozesshaft aufeinander aufbaut und sich so stetig erweitert. Dies Sichtweise bezieht sich sowohl auf institutionelle als auch auf nicht institutionelle Bildung. Diese Perspektive, der Standort und so die theoretische Sensibilisierung sind dabei geprägt von einer Familie mit einem akademischen Elternteil und Sozialisation auf einem städtischen Gymnasium sowie einer städtischen Fachoberschule für Kunst und Gestaltung. Mit dem Beruf des Vaters geht eine vielfältige Vernetzung in der Stadt und den umliegenden Landkreisen einher, welche der Forscherin als soziales Kapital im Sinne Bourdieus in ihrer Bildungsbiografie zur Verfügung steht, ebenso wie das Wissen des Vaters über potenzielle Bildungswege insbesondere in Bezug auf Schulformen außerhalb der allgemeinbildenden Schulen. Aus dieser Ressource war der Wechsel vom Gymnasium auf die den eigenen Interessen entsprechende Fachoberschule erst möglich. Anschließend wurde das Bachelor- und Masterstudium der Sozialen Arbeit aufgenommen. Die Bildungsbiografie der Forschenden war demnach geprägt von direkten Übergängen ohne größere Hindernisse, von elterlicher Unterstützung sowie deren sozialen Kapital.

7.3. Datenerhebung und Erhebungsmethodik

Innerhalb beschriebener organisatorischer Vorgehensweise zieht sich das methodische Vorgehen der Erhebung auf. Dieses wird zunächst hinsichtlich des Erhebungsinstruments episodischer Interviews eingeführt (7.3.1), um anschließend den Interviewleitfaden zu konkretisieren (7.3.2) und die Transkription methodisch zu verorten (7.3.3), ehe der Prozess der Analyse so erhobener Daten aufgeschlüsselt wird (7.4).

7.3.1. Episodisches Interview

Hinführung – episodisches Interview

Einführend lässt sich das episodische Interview als Wechsel zwischen Erzählaufforderungen (vgl. Flick 2021, S. 240) zur Erhebung „kontextbezogene[r] Darstellungen in Form von Erzählungen" (ebd., S. 239) und Fragen nach „abstrakten Zusammenhängen" (ebd., S. 241) und „subjektiven Definitionen" (ebd.) zur Generierung von „Prozesse[n] der Wirklichkeitskonstruktion" (ebd., S. 239) charakterisieren. Diese Wechsel sind dabei strukturiert nach Episoden, demnach Situationen in welchen Interviewpartner*innen Erfahrungen gemacht haben, die für die Untersuchung relevant erscheinen (vgl. ebd., S. 239). In vorliegender Forschungsarbeit bilden diese Episoden bildungsbiografische Abschnitte, konkret die schulische Bildungsbiografie vor der COVID-19-Pandemie, während dieser sowie der Übergang in Ausbildung.

Um hinsichtlich dieser bildungsbiografischen Abschnitte eine Fokussierung auf subjektive Definitionen abstrakter Begriffe und Zusammenhänge zu ermöglichen und gleichzeitig bildungsbiografische Verläufe zu erheben,

wurde das Erhebungsgespräch als episodisches Interview mit flexiblem Interviewleitfaden geführt. Das Erleben der sich wandelnden Lebenslage und Bewältigung dieser wird „erfahrungsnah" (ebd., S. 238) in narrativ-episodischem Wissen „abgespeichert" (ebd.), welches durch Aufforderungen zur Erzählung bestimmter biografischer Episoden erhoben und analysierbar wird (vgl. ebd., 238f.). Neben diesen Überlegungen der Gegenstandsangemessenheit wurde diese Interviewform aus forschungsethischen Überlegungen der Beteiligung der Jugendlichen am Datenerhebungsprozess gewählt (vgl. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit 2020, S. 5), denn Episodische Interviews stellen eine Datenerhebungsform dar, welche den Jugendlichen ein größeres Maß an eigener Relevanzsetzung ermöglicht (vgl. Flick 2021, S. 239; Otten & Hempel 2023, S. 211).

Biografisch-narrative Erzählaufforderungen

Den Intervieweinstieg bildete ein biografisch-narrativer Teil mit Aufforderung zum Erzählen der Bildungsbiografie bis zum jetzigen Zeitpunkt. So lautete beispielsweise die erste Erzählaufforderung, die gleichzeitig den Intervieweinstieg darstellte: *„Erzähle mir bitte von deiner gesamten Schulzeit, von Anfang an bis jetzt. Du hast dafür so viel Zeit, wie du benötigst. Ich höre dir gerne zu und werde dich nicht unterbrechen"* (siehe Interviewleitfäden Anhang 3, 4 & 5).

Im weiteren Interviewverlauf begann jede biografische Episode ebenfalls mit einer solchen Erzählaufforderung. Auf diese Weise wurden sowohl bisherige Bildungsherausforderungen der Jugendlichen als auch solche während der Pandemie mit ihren Bewältigungsstrategien eingebettet in den biografischen Verlauf erhoben. Prozesshafte Entwicklungen konnten so abgebildet

werden (vgl. Vollbrecht 2019, S. 829). Böhnisch betont aus theoretischer Perspektive der Lebensbewältigung:

> „Der biografische Zugang als Rekonstruktion lebensgeschichtlicher Verläufe ist insofern für das Bewältigungskonzept zentral, weil mit ihm, im narrativen Verfahren, Antriebe wie, [sic] die Grundschichten der Lebensbewältigung – Lebensthemen und Antriebe zur Erlangung von Handlungsfähigkeit – aufgeschlossen werden können" (Böhnisch 2023a, S. 45).

Damit enthalten sowohl der theoretische Zugang der Lebensbewältigung (4.3) wie auch die theoretische Grundannahme der Biografie als Bezugsrahmen (6.1) Anknüpfungspunkte an die Biografieforschung. Hinsichtlich der Biografieforschung lässt sich festhalten, dass es in biografischen Narrationen möglich wird, Handlungsstrategien herauszuarbeiten und die Muster bisherigen Lern- und Bewältigungshandelns nachzuvollziehen. Zudem werden Deutungsmuster und Interpretationen von Biografieträger*innen erfahrbar (vgl. Schütze 2016, S. 55f.). Dies zeigt sich auch in den biografisch-narrativen Interviews von Rosenthal et al. (2006), ebenfalls mit Jugendlichen einer Bildungsmaßnahme des beruflichen Übergangssystems und damit einer vergleichbaren Zielgruppe geführt. In der biografischen Rekonstruktion werden ein biografisches Aufgeschichtetsein krisenhafter Verläufe sowie Handlungsmuster deutlich (vgl. ebd., S. 15, 31). Biografieforschung ist zudem eng verwoben mit der alltäglichen Lebenswelt, denn der Mensch macht die Welt zu seiner Lebenswelt, indem er sie sinnhaft auslegt (vgl. Marotzki 2012, S. 182, 185). Dabei wird „das Handeln innerhalb beziehungsweise unterhalb der Regeln institutioneller Strukturen [...] (zum Beispiel in der Schule)" (Vollbrecht 2019, S. 829) vorstrukturiert sowie interpretiert.

In narrativen Verfahren und so auch in den narrativen Anteilen der Episoden werden grundlegende biografische Bewältigungsstrategien zur Erlangung von Handlungsfähigkeit sowie Ressourcen, Beweggründe und Wahrnehmungen von Hindernissen erschließbar, welche rein argumentativ nicht zugänglich wären (vgl. Tiefel 2016, S. 95, 104). Außerdem wird dabei biografisches Bewältigungshandeln mit dessen Eingebundenheit in personale, soziale und strukturelle Prozesse erhoben. Forschungsgegenstand stellt damit stets die Wechselwirkung zwischen Biografie und Struktur dar (vgl. ebd., S. 88, 91), um die „soziale Wirklichkeit als Prozess von subjektiven und sozialen Sinnkonstruktionen in der alltäglichen Lebenswelt" (ebd., S. 88) nachzuvollziehen. Biografische Erzählungen enthalten subjektspezifische, intersubjektive und kulturelle Zusammenhänge und damit alle drei Ebenen von Bewältigung. Diese finden sich in Kapitel 4.3 ausgeführt (vgl. ebd., S. 98).

Die biografische Perspektive auf Bildung und Bewältigung, welche in dieser Arbeit eingenommen wird, ist damit eine subjektorientierte Forschungsperspektive. So eröffnet die biografische Erzählung einen umfassenden und strukturierten Zugang zu den Erfahrungen der Jugendlichen vor und während der Pandemie. Sie konnte im Sinne der Bildungsbiografie auf einen „zeitlichen und thematischen Ausschnitt der Biographie" (Flick 2021, S. 229) begrenzt werden (vgl. ebd., S. 227, 229). Bedingt durch den Gestaltschließungs-, Kondensierungs- und Detailierungszwang, kamen auch schwierige Themen wie Herausforderungen und nicht sozial erwünschte Bewältigung zur Sprache (vgl. ebd., S. 231). Dabei gab es keine richtige oder falsche Sichtweise, es geht um Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge von Problemlösungsprozessen (vgl. Marotzki 2012, S. 186).

Konkret-zielgerichtete Fragen

Abstrahiertes, verallgemeinertes, demnach semantisches Wissen über die erzählten Situationen wird in darauffolgenden „konkret-zielgerichteten Fragen" (Flick 2021, S. 239) aus subjektiver Perspektive zugänglich gemacht. So schließen sich an jede biografisch-narrative Erzählaufforderung zu Beginn einer Episode ein konkret-zielgerichteter Fragenteil an. Diese Fragen eignen sich in Bezug auf das Forschungsinteresse besonders für das reflexive Erfragen von abstrakten Begriffen sowie verallgemeinerten Beziehungen und Zusammenhängen (vgl. ebd., S. 238f.).

Diese Fragen waren für das Forschungsinteresse der Bildungsherausforderungen und bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien mit besonderer Erkenntnis verbunden, da sich Jugendliche bestimmter Aspekte ihres Alltagshandelns bewusst sind, sie denken darüber nach, reflektieren und explizieren sie. Jedoch wird das Alltags- und Bewältigungshandeln auch durch Wissen strukturiert, welches, wie hinsichtlich der Theorie Lebensbewältigung (4.3) und dem Strategie-Begriff Bourdieus (2.1) ausgeführt, nicht bewusst zugänglich ist. Daher ist es gerade bezüglich der Bewältigung von Krisen relevant, neben dem „expliziten, theoretischen Wissen" (Nohl 2016, S. 115) auch implizites zu erheben. Akteur*innen wissen hier mehr, als sie zu sagen in der Lage sind. Außerdem ist die Analyse von Bewältigungsstrategien schon deshalb auf die Rekonstruktion impliziten Wissens verwiesen, da Akteur*innen ihre Erfahrungen nicht notwendigerweise als Bewältigung identifizieren (vgl. ebd., S. 114f.).

7.3.2. Interviewleitfaden und Gesprächsverlauf

Entwicklung des Interviewleitfadens

Beschriebene Erhebungsmethode des episodischen Interviews gestaltet sich im Interviewleitfaden als Erhebungsinstrument aus und wird im Folgenden hinsichtlich der Intentionen gestellter Fragen und Erzählaufforderungen erläutert. Diese Fragen- und Themenblöcke speisten sich zu Beginn der Erhebung im Sinne sensibilisierender Konzepte (vgl. Alheit 1999, S. 17) aus Fachliteratur sowie aus Praxiserfahrung der Forscherin als UBUS-Sozialarbeiterin, um die Forschungsleitfrage in Frageeinheiten zu instrumentalisieren. Diese Zugänge „sorgen [.] für einen anfänglichen Fokus, einen Ausgangspunkt" (Strauss & Corbin 1996, S. 152; Hervorhebung entfernt).

Sie stellen einen „anfänglichen Leitfaden" (ebd.) dar, welcher über drei Fassungen hinweg immer wieder weiterentwickelt worden ist und dabei jeweils eine intersubjektive Überarbeitungsschleife durchlaufen hat. Der Interviewleitfaden ist demnach im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses flexibel anhand zunehmender Erkenntnisse, d.h. zunehmender „theoretischer Sensibilität" (ebd.), fortlaufend modifiziert worden (vgl. Corbin & Straus 2015, S. 240; Strauss & Corbin 1996, S. 152). Offengelegt und begründet werden diese Modifikationen im Folgenden, ebenso wie zugrunde gelegte theoretische Bezüge und Beschreibungen des Gesprächsverlaufs.

Interviewleitfaden – erste Fassung

Folgende Ausführungen beziehen sich auf die erste Fassung des Interviewleitfadens (siehe Anhang 3), welcher in der Erhebung der ersten sechs

Interviews eingesetzt wurde. Insgesamt hat sich dieser hinsichtlich eines breiteren Überblickes über die Grundmechanismen der Bewältigungsstrategien als ergiebig erwiesen und wurde im weiteren Forschungsprozess anhand aus dem Material gewonnener Kategorien weiter fokussiert. Zugunsten der Übersichtlichkeit gliedert sich die folgende Darstellung und Begründung der ersten Fassung des Interviewleitfadens nach dessen Episoden.

Die *erste Episode* zielte auf die Erhebung der *gesamten Bildungsbiografie* und auf *bisherige Herausforderungen* in dieser bis zum Interviewzeitpunkt. Dieser thematische Abschnitt wurde durch eine Aufforderung zur Einstiegserzählung eröffnet. Anhand der darauffolgenden Narration wurde die formale Schullaufbahn durchlaufener Institutionen erhoben. Zudem können nur über eine Narration biografische Muster, Abläufe und Zusammenhänge innerhalb der Bildungsbiografie (vgl. Thiersch & Grunwald 2015, S. 337), mit den biografischen Herausforderungen wie Migration, Flucht oder anderen Erfahrungen erhoben werden. Bewältigungshandeln wird im Sinne von Böhnischs Lebensbewältigung biografisch im Herkunftsmilieu erworben (vgl. Böhnisch 2012, S. 5). Bildungsbiografische Bewältigungsstrategien können demnach nur im Kontext ihrer biografischen Einbettung verstanden werden.

Die erste Episode, speziell die Einstiegserzählung, zielte auf eine erste Einschätzung des kulturellen Kapitals, insbesondere des institutionalisierten Kulturkapitals im Sinne formaler Abschlüsse und durchlaufener Bildungsinstitutionen, sowie auf einen Überblick über die bisherige Bildungsbiografie. Es besteht eine Beeinflussung, ein „Schuleffekt" (Brändle 2012, S. 176) der besuchten Schulformen und Bildungsgänge auf die Berufsbiografie, der ebenfalls über die Erhebung der gesamten Bildungsbiografie eingeholt werden sollte.

Das Interview bildete so eine Entwicklung des Bewältigungshandelns innerhalb der einzelnen erhobenen Fälle ab, da dieses Handeln als strukturelle Prozesse im Sinne Schützes (6.2) verstanden und daher über die gesamte Bildungsbiografie erhoben wurde. Darüber hinaus wurden Vergleiche innerhalb dieser Entwicklung bezogen auf Veränderungen während der Pandemie möglich. Wobei diese nicht monokausal für Veränderungen herangezogen werden können, d.h. nur ein Faktor im Veränderungsprozess vom Bewältigungshandeln der Jugendlichen sind. Über den Endpunkt der Erzählaufforderung, „bis hin zum heutigen Tag", wurde der Übergang von präpandemischer Bildungsbiografie in die Phase der COVID-19-Pandemie und der damit veränderten Beschulungs- und Lernsituation erhoben.

Auch konnten die Jugendlichen eine freie Gewichtung der pandemischen Phase innerhalb ihrer Erzählung vornehmen. Hierbei zeigten sich eigene Priorisierungen der Jugendlichen darin, wie der Bildungsabschnitt der Pandemie in der Anfangserzählung aufgegriffen wurde. Außerdem wurden die Schuljahre unter der COVID-19-Pandemie so in die Erzählung der Bildungsbiografie eingeschlossen, da diese zeitlich mit dem Besuch der BÜA zusammenfielen. Da auch Jugendliche ohne vorherige Schulerfahrung die BÜA besuchen, wurde so allen Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, zumindest über schulische Erfahrungen innerhalb der BÜA zu sprechen, falls zuvor keine Schulerfahrung vorlag. An diese Anfangserzählung wurden spontane Nachfragen zur Bildungsbiografie angeschlossen, um die formale Schullaufbahn und den familiären Bildungs- und Unterstützungshintergrund zu erschließen. Eine Checkliste wurde verwendet, um im Rahmen spontaner Nachfragen diesbezüglich offengebliebene Punkte aufzugreifen.

Im Anschluss an die Bildungsbiografie wurde die Beschreibung eines gewöhnlichen Nachmittags zu Hause erfragt, um sich einem Verständnis der

Lebenswelt, des Arbeitsumfelds sowie Unterstützungsfaktoren und Belastungen anzunähern (Frage 1.1). Im weiteren Verlauf fokussierte die konkret-zielgerichtete Frage 1.3 auf Herausforderungen der bisherigen Bildungsbiografie, indem zuerst die Definition einer solchen Herausforderung aus Sicht der Jugendlichen erfragt wurde, um dann eine konkrete Herausforderung als Antwort auf Frage 1.4 beschreiben zu lassen. Nochmals schärfte sich der Fokus in Erzählaufforderung 1.5 und 1.6, indem eine konkrete herausfordernde Situation und der Umgang mit diesem Gegenstand wurden. Dabei wurde sich auf eine einzige Situation beschränkt, um eine detaillierte Erzählung sowohl der Herausforderung als auch der Bewältigung dieser anzuregen. Diese konnte in den Kontext der biografischen Anfangsnarration gesetzt werden, was Rückschlüsse auf erste Bewältigungsstrategien erlaubte.

Im Rahmen von Frage 1.7 wurde der/die Jugendliche „als Experte und Theoretiker [sic] seiner selbst" (Schütze 1983, S. 285) nach Bedarfen und Wünschen hinsichtlich Unterstützung in bildungsbiografischen Herausforderungen gefragt. Diese Frage schloss an die zuvor erzählte konkrete Herausforderung an und wurde bewusst offengehalten, um neben institutioneller Hilfe auch familiäre und private Ressourcen bzw. im Sinne Bourdieus soziales Kapital einzuschließen. Auch das persönliche Verständnis des Abschließens einer herausfordernden Situation (Frage 1.8) kann individuell variieren und wurde daher offen erfragt. Um den Prozess der Bewältigung solch einer Situation nachzuvollziehen, ist es relevant, zu verstehen, wann der Bewältigungsprozess aus Sicht des/der Jugendlichen abgeschlossen ist.

Die *zweite Episode* bezog sich auf die Jahre der *Bildungsbiografie unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie* und öffnete mit einer allgemeingehaltenen Aufforderung zur Einstiegserzählung dieses Abschnitts der Bildungsbiografie. Die Jugendlichen erhielten so die Möglichkeit eigener

Relevanzensetzung. Auch an dieser Stelle ermöglichte die Narration eine Erhebung biografischer Zusammenhänge, Muster und Abläufe (vgl. Thiersch & Grunwald 2015, S. 337). Nur durch eine solche ist Bewältigungshandeln rekonstruierbar und zu verstehen. Zusätzlich mussten die Bedingungen bekannt sein, unter welchen das Homeschooling stattgefunden hat. Gerade diese können deutlich differieren. Hierzu wurde die technische Ausstattung (Frage 2.1), die Bedingungen des Arbeitsplatzes zu Hause (Frage 2.2) und die Unterstützung (Frage 2.3) während des Homeschoolings in Anlehnung an die erhobenen Ressourcen der Sonderauswertung der HBSC-Studie erfragt (vgl. Bilz 2020, S. 2-4). Besonders diese Fragen, in Verbringung mit Frage 2.4 nach pandemiebedingt weggefallenen Ressourcen, spiegeln die Kapitalsorten Bourdieus wider und ermöglichen Rückschlüsse auf die ökonomische und soziale Ressourcenausstattung.

Frage 2.3.1 ist nach den ersten vier Interviews hinzugefügt worden, da sich die Rolle von Sitznachbar*innen im Unterricht in den ersten Interviews als relevant für die Jugendlichen herausgestellt hat. Zwei Interviewpartnerinnen kamen hierauf von sich aus zu sprechen und hoben den Wegfall von Sitznachbar*innen als Unterstützende im Unterricht hervor. Die Frage wurde möglichst neutral formuliert, um die Rolle von Sitznachbar*innen sowohl im Positiven wie Negativen zu erfragen.

Auch innerhalb der zweiten Episode der Bildungsbiografie unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie fand wie in Episode eins eine Fokussierung des Interviews auf die bildungsbiografischen Herausforderungen statt (Frage 2.6), welche sich durch die Erzählaufforderung (2.7) weiter auf eine einzige herausfordernde Situation und deren Auflösung spezifizierte. Es wurde sich auf eine einzelne Situation beschränkt, um eine detailreiche Erzählung der Bewältigungsstrategie bezogen auf die konkrete

Herausforderung zu erleichtern. Zusammen mit der bildungsbiografischen Narration sowohl der allgemeinen Bildungsbiografie als auch derjenigen unter der COVID-19-Pandemie ließen sich Rückschlüsse auf das Bewältigungshandeln der Jugendlichen ziehen. Die anschließenden konkret-zielgerichteten Nachfragen bezüglich der Unterstützung bzw. gewünschten Unterstützung (Frage 2.4 und 2.9) waren zum einen hinsichtlich des sozialen Kapitals aufschlussreich, boten zum anderen aber auch Anregungen zu Unterstützungsbedarfen seitens der Sozialen Arbeit aus Perspektive der Jugendlichen, anknüpfend an deren Bewältigungsstrategien, Ressourcen sowie soziales Kapital (Frage 2.4).

In der *dritten Episode* wurde der *berufliche Übergang* aufgegriffen. Hierzu wurde eine erneute Narration der Biografie erbeten, diesmal bezogen auf die Berufsorientierung sowie Entwicklung und Veränderung beruflicher Wünsche und Pläne. Hierdurch sollte es möglich werden, die Berufswahl oder die beruflichen Pläne in ihrer Entstehung zu erheben und gleichzeitig Rückschlüsse auf das kulturelle Kapital zu ziehen. Auch Bildungsherausforderungen und deren Bewältigung konnten hier bereits angesprochen werden. In jedem Fall diente die Erzählung der umfassenden Erhebung des Stands und Verlaufs des Berufsorientierungsprozesses. Auch in diese sehr offene Anfangserzählung zur Eröffnung der Episode wurde mit Nachfragen zum Berufsorientierungsprozess angeknüpft, um Zusammenhänge zu verstehen und eine detaillierte Schilderung anzuregen. Wie bereits dargelegt kann es den Jugendlichen schwerfallen, ausführlich zu erzählen. Hier eignete sich eine Unterstützung anhand freier und spontaner Nachfragen.

Auch in Bezug auf diese Episode schloss sich eine Fokussierung auf die jeweiligen Herausforderungen an (Frage 3.1), welche sich mit einer Aufforderung zum Erzählen einer einzigen herausfordernden Situation und dessen

Auflösung fortsetzte (3.2). Die Konzentration auf eine spezifische Herausforderung gab den Jugendlichen die Möglichkeit, die Priorität der Erzählung selbst zu setzen, und ermöglichte die detailreiche Schilderung von einer Situation und deren Bewältigung. In dieser fokussierten Ansicht, zusammen mit der biografischen Narration, konnten Schlüsse auf die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen gezogen werden.

Die Rolle der COVID-19-Pandemie wurde durch die Fragen 3.3 und 4.3 gezielt aufgegriffen. Ziel war es, das Gespräch über den zu Beginn allgemein gehaltenen Berufsorientierungsprozess wird an dieser Stelle auf die letzten Jahre unter den Bedingungen der Pandemie zuzuspitzen. Dabei wurde der Einfluss der Pandemie zunächst neutral und ohne negative oder positive Konnotation erfragt (3.3), um danach gezielt nach pandemiebedingten Herausforderungen im Übergang in Ausbildung zu fragen (3.4). Ausgefallene Praktika und Berufswahlveranstaltungen, die Berufsberatung ausschließlich über Distanzformate und Werkstattunterricht im Online- oder Videoformat haben diese Zeit geprägt. Die Herausforderungen sollten aus Perspektive der Jugendlichen erhoben werden, weshalb beide Fragen offen gestellt wurden. Auch hinsichtlich dieser Herausforderungen erfolgte eine Fokussierung auf eine einzelne Situation mit deren Bewältigung, um eine detaillierte Erzählung (Erzählaufforderung 3.5) zu erleichtern.

In der Betrachtung aller biografisch-narrativen Erzählungen konnten die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen analysiert werden. Aus dieser Perspektive wird wurde anknüpfend konkret-zielgerichtet erfragt, welche Form der Unterstützung die Jugendlichen benötigen, um den Übergang in Ausbildung für sich erfolgreich zu gestalten (Frage 3.6). Es wurde offengehalten, ob sich diese Frage auf pandemiebedingte oder allgemeine Bildungsherausforderungen bezieht, um die Möglichkeit zu eröffnen, Bedarfe aus der Sicht und

mit der Priorisierung der Jugendlichen zu erheben. Diese individuellen Bedarfe und Prioritäten können nur vor dem Hintergrund eines Verstehens der persönlichen beruflichen Ziele der Jugendlichen nachvollzogen werden (Frage 3.7).

Die *vierte Episode* fragte auf einer *Metaebene* unter Einsatz ausschließlich konkret-zielgerichteter Fragen nach den *Bewältigungsstrategien* der Jugendlichen und damit auch nach dem Grad eigener Bewusstheit und Reflexion über die eigenen Bewältigungsstrategien (Frage 4.). Inwiefern sind sich die Jugendlichen über ihre eigenen Handlungsstrategien bewusst und wie bewerten sie diese (4.)? Im Weiteren (Frage 4.1 und 4.2) wurde ein Positivbeispiel einer subjektiv als gelungen empfundenen Situation während der COVID-19-Pandemie erfragt. Hierdurch war es zum einen möglich, das bislang recht negativ fokussierte Interview mit einer positiven Perspektive abzuschließen, zum anderen zeigten sich hier persönliche, materielle und soziale Ressourcen sowie gelungene Bewältigung, an welche die Soziale Arbeit mit ihrer Unterstützung anknüpfen kann.

Der *Abschluss des Interviews* gab den Jugendlichen die Möglichkeit, ihnen Wichtiges und unthematisiert Gebliebenes einzubringen und so eigene Themen und Relevanzen einzubringen, welche im Blickfeld der Forschendenperspektive noch nicht Raum gefunden hatten.

Im ersten Leitfaden *kursiv gedruckte Fragen und Ergänzungen* dienten der Interviewerin zum Nachhaken und Unterstützen der Erzählung. Insbesondere hinsichtlich der Erzählung längerer biografischer Ausschnitte weisen Rosenthal et al. (2006) darauf hin, dass Jugendliche der BvB eher zu einer „knappen Präsentation einzelner Stationen" (Rosenthal et al. 2006, S. 192) in Berichtform und wenigen Sätzen neigen. Teile der von Rosenthal et al.

gesampelten Jugendlichen der BvB hatten bisher noch keine Gelegenheiten, über ihre Biografie als Ganzes oder in längeren Abschnitten zu sprechen oder hatten bisher noch nicht die Erfahrung machen können, „dass ihre Erlebnisse von anderen für erzählenswert gehalten wurden" (ebd., S. 205). Daher sollte den Jugendlichen jedoch gerade nicht ihre Erzählbereitschaft und -kompetenz abgesprochen (vgl. ebd., S. 192), sondern durch situative spontane Nachfragen an gebotener Stelle Unterstützung und Orientierung gegeben werden, um in einen „Erzähl- und damit Erinnerungsfluss" (ebd., S. 197) zu kommen.

Interviewleitfaden – zweite Fassung

Die zweite Fassung des Interviewleitfadens (siehe Anhang 4) wurde ab dem siebten bis einschließlich dem zehnten Interview zur Erhebung verwendet. Ziel der Überarbeitung war eine Fokussierung auf die für die Untersuchungsleitfrage zentralen Bewältigungsstrategien der Jugendlichen anhand aus dem Material der ersten sechs Interviews gewonnener Kategorien. Über das anhand des ersten Leitfadens generierte Datenmaterial konnten ein Überblick über die Grundmechanismen der Bewältigungsstrategien gewonnen werden. Da sich der Leitfaden dahingehend als ergiebig erwies, wurde seine Grundstruktur nicht verändert. Die zweite Fassung ist jedoch um Fragen ergänzt, welche genauer auf die gewonnenen Kategorien zielen, und um weniger ergiebige Fragen reduziert.

In der *ersten Episode* wurde Frage 1.3 ergänzt, da das Passungsverhältnis zwischen eigenen Zielen und den Zielen der besuchten Bildungseinrichtung ein Resultat sowie gleichzeitig auch wiederum eine ursächliche Bedingung der Bewältigungsstrategien darstellt und als eigene Kategorie aus dem Datenmaterial der ersten sechs Interviews gewonnen wurde. Zudem wurde die ursprüngliche Frage (1.7, erste Fassung) nach jemandem oder etwas mit

unterstützender Funktion in der konkret erzählten herausfordernden Situation zur stärkeren Fokussierung aufgeteilt (Frage 1.8 & 1.9). Durch das einzelne Erfragen materieller und personeller Ressourcen sollte in beiden Unterkategorien mehr Raum zur ausführlichen Beantwortung gegeben werden, auch um das Risiko zu minimieren, dass nur auf eine der beiden eingegangen wird. Der Grund für diese Fokussierung bestand in der Zentralität der durch den/die Jugendliche*n selbst als solche gedeuteten Ressourcen für die jeweiligen Bewältigungsstrategien. Zudem schloss die hinzugefügte Frage 1.10 an die personellen Ressourcen an, indem sie die Unterstützendenbeziehung adressierte. Diese stellt eine entscheidende Variable im Bewältigungshandeln und dessen Verhältnis von wahrgenommener Selbst- und Fremdbestimmung sowie dem Passungsverhältnis der Ziele der besuchten Bildungseinrichtung mit den eigenen Bildungszielen der Jugendlichen dar und sollte daher gezielt erfragt werden.

Fragen 2.1 und 2.2 der *zweiten Episode* wurden eingefügt und somit der Frage nach der Beschreibung des Arbeitsplatzes im Homeschooling sowie der technischen Ausstattung vorangestellt. Beide beziehen sich offener auf das Lernumfeld und die für schulische Zwecke genutzten Gegenständen, da das Deuten von Ressourcen durch die Jugendlichen zuvor als aktiver Teil der Bewältigungsstrategie rekonstruiert wurde. So konnte den Deutungsprozessen im Rahmen der Formulierung Raum gegeben und eine Vielfalt dieser erhoben werden.

Frage 2.6 wurde nachgeschärft. Zunächst fragte diese noch recht breit nach pandemiebedingt weggefallenen Ressourcen, welche Entspannung und Freude vermitteln. Diese ursprüngliche Frage generierte breite Antworten, vor allem hinsichtlich Hobbys und auf den Freizeitkontext bezogen. Zugunsten der Fokussierung des Leitfadens auf die tiefliegenden Mechanismen,

welche den bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien zugrunde liegen, wurde die Frage hinsichtlich unterstützender Ressourcen, welche durch die Pandemie entfallen sind, in ihrer Formulierung geschärft. Anhand der ausführlichen Erzählungen über den freizeitlichen Kontext trotz der Fokussierung der Frageformulierung zeigte sich bereits das Bestreben der Jugendlichen, sich auch im Interview als selbstwirksam zu erleben und darzustellen. Mit der Nachschärfung auf den Bildungskontext wurde aktiv dagegengearbeitet, weil dieser Mechanismus und so der Typ 5 des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit im freizeitlichen Kontext (8.6.5) noch nicht in der Auswertung aufgefallen war. Bemerkenswert ist, dass der freizeitliche Kontext und das Erleben von Selbstwirksamkeit in diesem trotz der Nachschärfung weiterhin von den Jugendlichen thematisiert wurde. Dies unterstreicht die Relevanz des Typs *‚freizeitliche Aktivitäten'* für die Jugendlichen.

Frage 2.5 des ersten Leitfadens wurde entfernt, da diese weniger Antworten im Sinne einer detaillierten Beschreibung der Schulzeit während der COVID-19-Pandemie generierte und die Antworten eher den gesamtgesellschaftlichen Verlauf der Pandemie nachzeichneten. Hier wird vermutet, dass dies aufgrund der Dopplung mit der Aufforderung zur Erzählung des Ausschnitts der Bildungsbiografie unter der Pandemie auftrat. Auch in dieser Episode wurde die Frage nach den Ressourcen aufgrund derselben Überlegungen wie in erster Episode in materielle und personelle Ressourcen (2.10 & 2.11) aufgeteilt.

In der *dritten Episode* wurden die zweimaligen Erzählaufforderungen (3.2 & 3.5 erste Fassung) einer herausfordernden Situation des beruflichen Übergangs auf eine reduziert. Die zweimalige Erzählaufforderung zielte auf eine herausfordernde Situation des beruflichen Übergangs vor der Pandemie und auf eine im Zusammenhang mit dieser. Für die interviewten Jugendlichen fiel

der Beginn der Pandemie in das 8. Schuljahr und damit in die Zeit des Beginns der Berufsorientierungsphase. Damit war die Teilung der Erzählaufforderung in präpandemisch und pandemisch obsolet und dieser Punkt wurde auf eine Erzählaufforderung reduziert. Aufgrund dieser Überschneidung der zentralen Phase in der Berufsorientierung mit dem Beginn der Pandemie wurden auch die Fragen 3.3 und 3.7 der ersten Fassung als nicht beantwortbar für die Zielgruppe identifiziert. Die Jugendlichen hatten keinen Vergleich dahingehend, wie ein beruflicher Übergang ohne Pandemiebedingungen verlaufen würde, sodass die Fragen nur in geringem Maße aufschlussreiche Antworten generiert haben und daher entfernt werden konnten. Auch in dieser Episode wurde die Frage nach den Ressourcen aufgrund derselben Überlegungen wie in erster und zweiter Episode in materielle und personelle Ressourcen geteilt und an den Stellen 3.4 und 3.5 in den Leitfaden eingefügt.

Der *vierten Episode* wurde Frage 4.1 hinzugefügt, da sich im Datenmaterial der ersten sechs Interviews die Wechselwirkung des Selbstbilds mit den Selbstnarrationen und den Konsequenzen der Bewältigungsstrategien als zentral erwiesen hatte. Diese Aspekte wurden in ihrem Verlauf über die Bildungsbiografie mit Frage 4.1 adressiert. Zudem werden die Fragen 4.2 und 4.3 hinzugefügt, da ein Einfluss der Anerkennung und Ablehnung des Umfelds auf die Selbstnarrationen und das Selbstbild der Jugendlichen feststellbar war und Aussagen des Umfelds daher explizit erfragt werden sollten.

Interviewleitfaden – dritte Fassung

Mit Fortschreiten der Theorieentwicklung wurde im November 2022 nach zehn vollständig ausgewerteten Interviews eine weitere Nachschärfung des Interviewleitfadens (siehe Anhang 5) in Orientierung an den entwickelten Kategorien und deren Beziehungen vorgenommen. Diese dritte Fassung des

Interviewleitfadens wurde für das elfte bis zwanzigste Interview und damit bis zum Abschluss der Datenerhebung verwendet. Bei den Modifikationen handelte es sich um kleinere Ergänzungen, sodass diese im Folgenden in kondensierter Form beschrieben werden können.

In *Episode eins* wurde die Formulierung von Frage 1.11 nach der Definition des Endes einer Herausforderung nachgeschärft, indem nach der Wahrnehmung und damit den Emotionen gefragt wurde, welche mit dem Ende einer herausfordernden Situation einhergehen. Hiermit wurden explizit die Kategorien des Erlebens von Selbstwirksamkeit, ambivalenter Selbstwirksamkeit und Unwirksamkeit erfragt bzw. weitere emotionale Konsequenzen exploriert, da sich diese im Material als zentral erwiesen hatten.

Die Erzählaufforderungen innerhalb der *Episoden eins*, *zwei* und *drei* zur Bewältigung der jeweiligen Herausforderung sind durch den Beisatz „und was hast du dabei gedacht?“ ergänzt worden, sodass neben der Strategie nun auch die Selbstnarration direkt erfragt wurde. Durch das gemeinsame Erfragen beider Kategorien sollte es möglich werden, die Beziehung der beiden untereinander näher zu betrachten. Zudem wurden zugunsten der formalen Einheitlichkeit die Erzählaufforderung innerhalb der *zweiten Episode* (2.8) und die daran anschließende Frage zur Strategie und Selbstnarration (2.9) zusammengezogen, um Episode zwei an die anderen Episoden anzugleichen.

7.3.3. Transkription der Interviews

Die anhand beschriebenen Interviewleitfadens geführten Interviewgespräche werden zu deren Auswertung und Nachvollziehbarkeit verschriftlicht. Sowohl in Gänze als auch im Rahmen des selektiven Kodierens

ausschnittweise ausgewertete Interviews sind zugunsten der Transparenz vollständig transkribiert. Dies erfolgte digital anhand der an der Universität Marburg entwickelten Transkriptionssoftware ‚f4transkript', welche sich zur inhaltlich-semantischen Transkription nach Kuckartz et al. technisch eignet und eine spätere computergestützte Auswertung ermöglicht (vgl. Kuckartz 2010, S. 38f., 43). Demnach wurde das inhaltlich-semantische Transkriptionssystem in dessen Fortschreibung durch Dresing & Pehl (2018) zur Transkription der Interviewgespräche herangezogen, denn hierbei werden, wie im Folgenden ausgeführt wird, Informationen über das Gesprochene hinaus verschriftlicht.

Aus einer zweckgebundenen Perspektive auf die Auswahl des Transkriptionsverfahrens (vgl. Dittmar 2009, S. 161; Kuckartz 2010, S. 38, 46; Strauss & Corbin 1996, S. 15) lässt sich festhalten, dass das Forschungsinteresse ein vorwiegend inhaltliches ist. Jedoch wurden zu diesem Ziel einzelne nichtsprachliche Aspekte transkribiert, um daraus Rückschlüsse ziehen oder das Gesagte besser einordnen zu können. Im Rahmen der von Dresing und Pehl erweiterten Transkriptionsregeln nach Kuckartz werden die für die Interviewauswertung relevanten nichtsprachlichen Aspekte wie Überlappungen, Ein- und Ausatmen, besonders betonte Worte, segmentale Konventionen wie ‚ähm', ‚öhm', Rezeptionssignale sowie Lachen, Husten und Weinen im Transkript mittranskribiert (vgl. Dresing & Pehl 2018, S. 21-23). Sie dienen der Einordnung des Gesagten z.B. als Zustimmung oder Ablehnung und bieten anhand von Pausen und Atmen Anhaltspunkte für die Interpretation möglicher emotionaler Besetzung des Ausgesprochenen. Gerade hinsichtlich des offenen Kodierens von Herausforderungen und Hindernissen oder Unterstützendenbeziehungen, aber auch hinsichtlich der Konsequenzen für das Erleben von sich als selbstwirksam oder unwirksam sowie selbst- und fremdbestimmt sind diese Aspekte neben dem Gesagten relevant.

Im Rahmen der Transkriptionsregeln Dresings und Pehls (Legende siehe Anhang 1) wird keine literarische Umschrift vollzogen (vgl. ebd., S. 21). Um die Authentizität der Aussagen beizubehalten, wurden jedoch in der Transkription vereinzelt umgangssprachliche oder der Jugendsprache entsprechende Wörter im Sinne der gesprochenen Sprache der Gesprächspartner*innen wiedergegeben, wie es die Transkriptionsregeln hinsichtlich Wortverkürzungen vorsehen (vgl. ebd., S. 24). Die Sprache der Jugendlichen enthält eigene Nuancierungen. Eine Formulierung in die Schriftsprache stellt bereits eine Interpretation dieser Jugendsprache und den gemeinten Bedeutungen dar, welche die Forschende nicht vorwegnehmen, sondern in die Analysephase des offenen Kodierens aufnehmen wollte. Die eigene Sprache der Jugendlichen wurde auf diese Weise beibehalten und nicht zusammenfassend oder stark glättend transkribiert.

Kuckartz' Transkriptionsregeln sind „bewusst einfach und schnell erlernbar" (Kuckartz et al. 2008, S. 27). Sie sind anhand forschungspraktischer Erfahrungen durch Dresing und Pehl weiter konkretisiert worden, „um die Einheitlichkeit der Transkripte zu gewährleisten" (Dresing & Pehl 2018, S. 20), da so eine allgemeine Lesbarkeit ermöglicht wird (vgl. ebd.). Damit wird den Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) bezogen auf das Forschungsdatenmanagement und die Nachnutzung von Forschungsdaten Rechnung getragen (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft 2022, S. 19). So erfolgt die „Wahl der Transkriptionssymbole [.] vornehmlich nach Prinzipien der Einfachheit des in der Kommunikationsgemeinschaft bestehenden Bekanntheitsgrades von Zeichen und der optimalen Lesbarkeit" (Dittmar 2009, S. 84; Hervorhebungen entfernt) sowie zugunsten der Vereinheitlichung, Anpassungsfähigkeit und der Erleichterung von Datenaustausch (vgl. ebd., S. 85, 88, 130f.).

7.4. Rekonstruktion des Forschungs- und Analyseprozesses – Grounded Theory

Forschungsprozess strukturiert anhand der Grounded Theory Methodologie

Die GTM bietet eine Rahmung des Forschungsvorgehens. Sie ist nicht auf die Nutzung als Auswertungsmethode begrenzt, sondern organisiert auch die Erhebung, das Sampling, die Auswertung bis hin zum Schreiben der Forschungsarbeit (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 147). Im Sinne der GTM wird Forschung als „iterativer Prozess" (ebd.) verstanden. Der Zugang zu den episodischen Interviews erlaubt damit eine offene Herangehensweise und die Bildung der Theorie und Typologie über eine rekonstruktive, kodierend-vergleichende Analyse (vgl. Walther 2016, S. 77). Sie ist eine handlungs- und interaktionsorientierte Methodologie der Theorieentwicklung und damit ein geeigneter Zugang zu Bewältigungshandeln, welches sich anhand von Handlungs- und Interaktionsstrategien vollzieht (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 83). Der offene und explorative Forschungsstil der GTM wurde herangezogen, weil der Forschungsgegenstand wie dargelegt bisher wenig erforscht ist (5.6) und es so zu Beginn des Prozesses kaum Vorannahmen gab, insbesondere zu bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss im Kontext der BÜA und BvB und mit Bezug zur COVID-19-Pandemie. Sodass sich der gesamte Forschungsprozess entlang der GTM strukturiert.

Die Forschungsfrage wurde im Forschungsstil der GTM zunächst offen und breit formuliert, um im Verlauf der Untersuchung zunehmend fokussiert und letztendlich auf das sich als zentral erweisende Phänomen eingegrenzt zu werden (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 23). Relevante Bezüge zum Stand

der Forschung wurden damit vor allem während des Forschungsprozesses deutlich. Im laufenden Forschungsprozess wurde Fachliteratur im Sinne sensibilisierender Konzepte (vgl. Alheit 1999, S. 17), welche theoretische Sensibilität anregen und das theoretische Sampling unterstützen, immer wieder rezipiert (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 33, 35). Der angeführte spezifische Kontext der BÜA und BvB wurde daher zunächst im Sinne einer theoretischen Sensibilisierung hinsichtlich Herausforderungen von Bildungsungleichheit durchdrungen und diese Ausgangssituation dargestellt (2.). Anschließend wurde die erste Untersuchungsfrage nach verstärkten Bildungsherausforderungen während der COVID-19-Pandemie formuliert und entlang des Forschungsstands erschlossen (2.6), um derart sensibilisiert für die zugespitzten Herausforderungen deren Bewältigung explorativ zu erforschen (II.). Hierfür wird zunächst das forschungsmethodische Vorgehen und der Forschungsprozess nach der GTM expliziert (7.), denn Methodenanwendung ist stets ein am Forschungsinteresse adaptierter Prozess (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 150) und soll dahingehend nachgezeichnet werden.

Die in diesem Prozess herausgearbeitete Theorie und Typologie wurden in den Stand der Forschung sowie die zugrunde gelegten Theorien rückgeführt. Hierbei wurden, wie von Strauss und Corbin vorgeschlagen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 35), eigene Ergebnisse der entwickelten Theorie und Typologie mit bestehenden Literaturbezügen verknüpft. Dieses Vorgehen und Verhältnis zu bestehenden Theorien schlagen auch Mey und Mruck (2009) vor:

> „In einer laufenden Studie kann, wenn sich aus den empirischen Daten erste theoretische Aussagen ableiten lassen, immer dann auf bereits vorliegende Literatur zurückgegriffen werden, wenn dieses zu

> einem besseren Gegenstandsverständnis hilft; zum Ende einer Forschungsarbeit kann die generierte Theorie in den Kontext anderer Theorie gestellt und diskutiert werden" (Mey & Mruck 2009, S. 108).

Die Ergebnisse vorliegender Forschungsarbeiten werden in deren Darstellung abschließend in den Stand der Forschung integriert und mit bestehenden Theorien zu verknüpft.

Zirkuläres Vorgehen des Kodierens

Zur Erreichung des Ziels einer sich der Wirklichkeit annähernden Beschreibung der Bewältigungsstrategien anhand einer Typen- und Theoriebildung fand ein vergleichendes Zirkulieren zwischen Datenerhebung, Auswertung und erneuter Fallauswahl über den gesamten Erhebungszeitraum statt (vgl. Glaser & Strauss 2017, S. 22-24, 101f.). Dabei stellen „Konzepte die Basis der Forschung mit der Grounded Theory" (Strauss & Corbin 1996, S. 149) dar, welche identifiziert, entwickelt und in Beziehung gesetzt werden (vgl. ebd.). Hierbei gliedert sich das analytische Vorgehen in drei Kodierschritte: das offene, axiale und selektive Kodieren, die im nachfolgenden Kapitel (7.4.1) definiert werden. Diese sind zusammen mit dem theoretischen Sampling in jedem Forschungsschritt miteinander kombinierbar und können gegeneinander ausgetauscht werden. Sie sind damit nicht als abgegrenzte oder linear aufeinanderfolgende Schritte zu verstehen, vielmehr findet zwischen ihnen ein Pendeln statt (vgl. Strauss 1998, S. 53). Stets sind dabei entwickelte Konzepte und Kategorien als unvollständig und vorläufig zu betrachten und werden im weiteren zirkulären Forschungsprozess immer wieder betrachtet (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 238).

Spannungsverhältnis – Prozessualität biografischer Struktur vs. theoretisierende, abstrahierende Konzept- und Kategorienbildung

Im Rahmen der beschriebenen Vorgehensweise der GTM wurden induktiv Konzepte und Kategorien aus dem Material gebildet. Dabei bewegten sich das anfängliche offene und in den ersten sechs Interviews auch das axiale Kodieren noch verstärkt in den biografischen Dynamiken, Logiken und Prozessualitäten, in welche die Bewältigungsstrategien der Bildungsherausforderungen eingebettet und im Sinne struktureller Prozesse entstanden sind (vgl. Schütze 2015, S. 211). Dieses Vorgehen, gedacht in den jeweiligen Zusammenhängen der Biografie und damit mit einer Nähe zur Biografieforschung, wurde zum Einstieg der Analyse im Rahmen der ersten sechs Interviews gewählt, denn

> „[i]n biographischen Analysen zeigt sich vielmehr die Komplexität und Prozessualität unterschiedlicher gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die sich in je konkreter Weise verschränken und je spezifisch bearbeitet werden" (Dausien, Rothe & Schwendowius 2016, S. 14).

Hier wird das Spannungsverhältnis angedeutet, in welchem sich diese Forschung bewegt: Die Dynamiken, Strukturen und Prozessualität der Hindernisse und Bewältigungsstrategien sind eingebettet in die jeweilige Biografie, sollen jedoch zu einer fallübergreifenden Theorie und Typologie subsumiert und abstrahiert werden. Zur Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses wurde der anfängliche Fokus mehr auf die Biografien als Einheiten gelegt, um mithilfe des gewonnenen Wissens um Wechselwirkungen den Rahmen

der Betrachtung im Laufe der Analyse zunehmend mit dem Ziel zu öffnen, abstrakter und übergreifender zu theoretisieren.

7.4.1. Kodierschritte und Theoriebildung

Offenes Kodieren – Aufbrechen des Materials

Der sich wiederholende Zirkel des Forschungsprozesses besteht im ersten Schritt aus dem offenen Kodieren, mit dem Ziel eines Aufbrechens des Textmaterials (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 238), um „die Forschungsarbeit zu eröffnen" (Strauss 1998, S. 58; Hervorhebung entfernt). Hierzu werden Konzepte induktiv aus den Daten gewonnen und in Memos reflektiert. Diese Konzepte werden anschließend zu Kategorien abstrahiert (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 238). *Konzept* meint dabei die konzeptionelle Bezeichnung von einzelnen Phänomenen, demnach einzelner Worte, eines Satzteils, Satzes, Abschnitts oder einer Zeile mit dem darin enthaltenen Vorfall, Idee oder Ereignis (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 43, 45). Dabei sind unterschiedliche Typen von Konzepten zu unterscheiden: erstens ‚natürliche', der Terminologie des Forschungsfeldes entnommene (In-vivo-Kodes[8]), zweitens von Forschenden aus diesem Feld abgeleitete und drittens soziologische oder solche der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin. Letztere basieren auf der „Kombination von Fachwissen des Forschers [sic] und seiner Kenntnis des zu untersuchenden Forschungsfeldes" (Strauss 1998, S. 65) und stellen damit sensibilisierende Konzepte der Auswertung dar (vgl. Alheit 1999, S. 14f., 17). „Sie vergrößern die Reichweite der Theorie, indem sie über lokale Sinnbedeutungen von Daten

[8] Der Begriff *In-vivo-Kode* geht auf Glaser [(1978). Theoretical sensitivity. Mill Valley, California: Sociology Press.] zurück und wurde von Strauss & Corbin (1996, S. 50) übernommen. Dieser hat sich verbreitet in den vielfältigen Methodiken der Grounded Theory etabliert.

hinausgehen zu allgemeineren Problemen der Sozialwissenschaft“ (Strauss 1998, S. 65).

Es gilt zu Beginn des offenen Kodierens kleinteilig zu vorzugehen, um dann mit Fortschreiten der Analyse größere Abschnitte zu betrachten. Auf diese Weise können zu Beginn eine hohe theoretische Sensibilität und im weiteren Verlauf zunehmend Hypothesen über Ähnlichkeiten und Unterschiede sowie erste Zusammenhänge entwickelt werden (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 53f.). Dabei hat jede Art der Konzepte und Interpretationen den „Stellenwert eines Versuchs“ (Strauss 1998, S. 58). Im Weiteren werden diese einzelnen Ereignisse oder Vorfälle fallübergreifend untereinander verglichen, „so daß ähnliche Phänomene denselben Namen bekommen“ (ebd., S. 45). Sie werden folglich validiert bzw. berichtigt, verdichtet und derselben Kategorien zugeordnet bzw. zu Kategorien aufgeschichtet (vgl. Strauss 1998, S. 58; Strauss & Corbin 1996, S. 88f.).

Offenes Kodieren – Kategorienbildung

Kategorien sind Klassifikationen von Konzepten und werden gebildet, wenn „Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen“ (Strauss & Corbin 1996, S. 43). Sie entstehen demnach durch das gehäufte Auftreten von Konzepten in den Daten sowie Gruppen von Eigenschaften und Bedingungen, welche sich zunehmend zu Kategorien aufschichten (vgl. ebd., S. 88f.). Fallübergreifend werden die Konzepte zu Kategorien gruppiert und ihnen wird ein abstrakterer konzeptueller Name zugewiesen (vgl. ebd., S. 47). Das Benennen folgt dabei den drei eingeführten Weisen: So entspringen die Bezeichnungen der Kategorien den Gedanken Forschender, dem Literaturstudium oder in Form von In-vivo-Kodes

dem Datenmaterial und damit dem Wortschatz der Interviewpartner*innen (vgl. ebd., S. 49f.).

Beim Gruppieren der Konzepte hin zu Kategorien stellen sich einige Konzepte als Kontextwissen oder Hintergrundwissen zum Verstehen das Falls heraus oder erscheinen hinsichtlich des Forschungsinteresses wenig relevant für eine weitere Abstraktion. Mit Schütz gesprochen, geht es darum, dass in sozialwissenschaftlichen Konstruktionen der sozialen Welt die besonderen und für den Untersuchungsgegenstand relevanten Ereignisse betrachtet werden (vgl. Schütz 1971, S. 41, 43). Darüber hinaus wird „alles, was sonst noch in der Sozialwelt vorkomm[t], [.] als irrelevant betrachtet, es sind zufällige ‚Daten', die mit angemessenen methodologischen Hilfsmitteln von der Frage ausgeschlossen werden müssen" (ebd., S. 41; Hervorhebung wie im Original). Der sozialwissenschaftlichen Untersuchung liegt aufgrund des Forschungsinteresses ein „Bezugszentrum" (ebd., S. 43) zugrunde, in diesem Falle die bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien, welches allein bestimmt, welche Daten bzw. Konzepte relevant sind (vgl. ebd.) und daher Teil der Kategorien werden. Alle auf beschriebene Weise außen vor gelassenen Daten werden zur Nachvollziehbarkeit in den Transkripten dieser Forschungsarbeit grau hinterlegt, um gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt auf diese zurückzukommen.

Offenes Kodieren – Dimensionalisieren

Auf diese Weise herausgearbeitete Kategorien sind charakterisiert durch ihre spezifischen Eigenschaften, welche ebenfalls aus den Daten gewonnen werden. Derartige Eigenschaften sind wiederrum dimensionalisiert. Das heißt, sie können hinsichtlich ihrer Ausprägung auf einem Kontinuum beschrieben werden. Auch die Analyse der Eigenschaften von Kategorien und

deren Dimensionen wird im Analyseschritt des offenen Kodierens vollzogen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 50f.). „‚Dimensionalisierung' ist also der Vorgang, bei dem man Ausprägungen für Merkmale oder Subkategorien für Kategorien sucht" (Kelle & Kluge 2010, S. 87; Hervorhebung wie im Original) – zentrale Kategorien sind demnach zu dimensionalisieren, indem ihnen Subkategorien oder zunächst Konzepte zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 88). Die einzelnen Interviewfälle werden demnach durch die Bandbreite der Dimensionen der späteren Theorie repräsentiert. Kategorien mit häufigem Auftreten im Datenmaterial und einer Bandbreite an Dimensionen sind von besonderer theoretischer Relevanz und geben Hinweise für das theoretische Sampling (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 44, 153).

Offenes Kodieren – theoretische Relevanz und Sampling

Das Benennen in Form von Konzepten und Kategorien ermöglicht erst das Analysieren und Fragenstellen über das Phänomen. Daraus ergeben sich Hypothesen, so genannte Propositionen, wie die Phänomene miteinander in Beziehung stehen (vgl. ebd., S. 44). Anhand dieser und beschriebener Konzepte, welche durch ein gehäuftes Auftreten und somit bestätigte theoretische Relevanz auffallen, werden weitere Fälle ausgewählt. Es findet ein erstes theoretisches Sampling anhand theoretisch relevanter Phänomene, das offene Sampling, statt (vgl. ebd., S. 44, 153). Das Vorgehen des theoretischen Samplings sowie dessen Zielpunkt die theoretische Sättigung werden folgend immer wieder im Gesamtkontext der Auswertungsmethode dargestellt und detailliert in Abschnitt 7.4.6 ausgeführt.

Axiales Kodieren – Verortung des Vorgehens anhand des Kodierparadigmas

Die Auswertung bediente sich im weiteren Verlauf am paradigmatischen Analysemodell nach Strauss und Corbin, welches sich im axialen Kodieren von Glasers Konzept der Kodierfamilien unterscheidet (vgl. Schröer & Schulze 2010, S. 282). Denn Kodierparadigma des axialen und selektiven Kodierens Strauss und Corbins bietet eine Strukturierung der Kategorien hinsichtlich ursächlicher Bedingungen und genutzter Handlungs- und Interaktionsstrategien der Jugendlichen eingebettet in deren Kontext (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 93). Es bildete damit ein bereicherndes Denkmodell hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands der Bewältigungsstrategien. Besonders das Herausarbeiten der Handlungs- und Interaktionsstrategien stellt im Kern die Bewältigung des Phänomens dar, auf welches sie sich bezieht (vgl. ebd.). Die „Grounded Theory ist eine handlungs- und interaktionsorientierte Methode der Theorieentwicklung" (ebd.; Hervorhebung entfernt). Das Herausarbeiten der Beziehungen von Kategorien untereinander, eingebettet in deren Kontextbedingungen, und das Entwickeln einer diesbezüglichen Theorie waren damit auf das Generieren von Bewältigungsstrategien ausgelegt und wurde daher im Sinne des Forschungsinteresses gewählt.

Axiales Kodieren – grundlegendes analytisches Vorgehen

Das Entwickeln und Verknüpfen von Kategorien wurde anhand des bereits im offenen Kodieren angewendeten analytischen Verfahrens des Stellens von Fragen und des Ziehens von Vergleichen vollzogen. Dabei wurde in vier simultanen Analyseschritten vorgegangen: dem „hypothetischen In Beziehung Setzen von Subkategorien" (Strauss & Corbin 1996, S. 86) mit Kategorien sowie von Kategorien miteinander anhand des Kodierparadigmas, darüber hinaus dem „Verifizieren dieser Hypothesen" (ebd.) am Datenmaterial,

der Fortsetzung der Suche nach weiteren Eigenschaften und Dimensionen und der beginnenden Untersuchung der „Variation von Phänomenen" (ebd.).

Axiales Kodieren – Kodierparadigma

Axiales Kodieren umfasst „das Erstellen von Verbringungen zwischen Kategorien" (ebd., S. 75). Dies wurde wie ausgeführt anhand des Kodierparadigmas Strauss' und Corbins durchgeführt. Es ist als Verbildlichung der Zusammenhänge und Beziehungen der Kategorien untereinander sowie der Kategorien mit ihren Subkategorien zu verstehen und teilt diesen Funktionen zu (vgl. ebd., S. 75, 86). Dabei liegt der Fokus darauf,

> „eine Kategorie (*Phänomen*) in Bezug auf die *Bedingungen* zu spezifizieren, die das Phänomen verursacht; den *Kontext* […], in den das Phänomen eingebettet ist; die *Handlungs- und interaktionalen Strategien*, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird; und die *Konsequenzen* dieser Strategie" (ebd., S. 76; Hervorhebungen wie im Original).

Die in diesem Zitat von Strauss und Corbin dargelegten Beziehungen sind im Kodierparadigma visualisiert. Die für das axiale Kodieren auf Grundlage der Ausführungen Strauss' und Corbins (vgl. ebd.) erstellte Grafik ist untenstehend abgebildet (Abb. 1). Die darin dargestellten Zusammenhänge sind als offen und formbar zu verstehen, sie werden im Analyseprozess inhaltlich gefüllt, modifiziert und so auch grafisch ausgeformt.

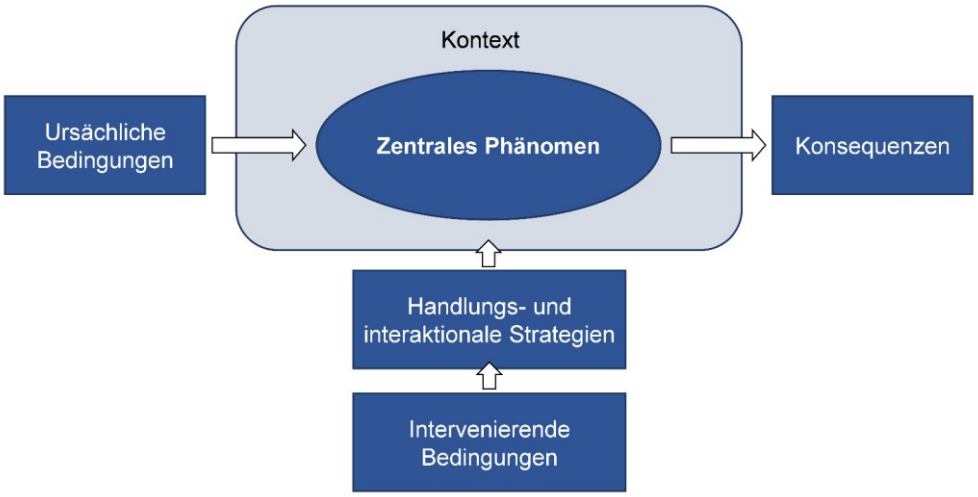

Abbildung 1: Kodierparadigma. Erstellt in Anlehnung an: Strauss & Corbin (1996, S. 78-85, 101 & 2015, S. 300f.)

Die im obigen Zitat Strauss und Corbins angeführten Begriffe werden als „Subkategorien" (Strauss & Corbin 1996, S. 76) bezeichnet, welche das Kodierparadigma zueinander in Beziehung setzt. In dieser Arbeit waren die Handlungs- und interaktionalen Strategien von Analysebeginn an festgelegt auf die zu erforschenden bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien der Jugendlichen. Alle weiteren Subkategorien des Kodierparadigmas hingegen wurden gänzlich offengehalten und wurden erst im Forschungsprozess anhand der Daten festgelegt und inhaltlich gefüllt. Die Definitionen der unterschiedlichen Subkategorien werden in Rezeption Strauss' und Corbins (1996) in dieser Arbeit wie folgt verstanden bzw. verwendet:

Das *zentrale Phänomen* stellt den Mittelpunkt der paradigmatischen Beziehungen dar, auf welche sich die Handlungen und Interaktionen sowie der Kontext und die Bedingungen beziehen. Es ist das zentrale Ereignis, zu dem die Handlungen und deren Konsequenzen in Beziehung stehen (vgl. ebd., S. 75). Das zentrale Phänomen wird über Fragen wie „Worauf verweisen die Daten? Worum dreht dich die Handlung/Interaktion [.]?" (ebd., S. 79) bestimmt. Die Entscheidung, welche Phänomene als zentral angesehen werden, richtet sich dabei am Forschungsinteresse aus (vgl. ebd., S. 80).

Ursächliche Bedingungen sind Geschehnisse, welche zum Auftreten des zentralen Phänomens führen. Dabei sind sie und damit die Entstehung eines Phänomens meist multifaktoriell, d.h., es gilt hier mehrere Bedingungen einzubeziehen, welche zum zentralen Phänomen führen (vgl. ebd., S. 75, 79). Deren Komplexität wurde anhand der Bedingungsmatrix (7.4.4) Rechnung getragen.

Der *Kontext* meint die umgebenden Voraussetzungen und Bedingungen, in welche das zentrale Phänomen eingebettet ist. Er kann auch eine „Reihe von Eigenschaften" (ebd., S. 75) darstellen, die zum Phänomen gehören (vgl. ebd., S. 75, 80f.). Hier kann es um den sozialen, politischen und historischen Kontext gehen. Dabei gilt es besonders nach dem Wann, Wie, Wer und Wo sowie nach der Art und Weise, Dauer, der Ausprägung und dem Verlauf rund um das Phänomen zu fragen (vgl. ebd., S. 81; Corbin & Strauss 2015, S. 269). Es werden die für das zentrale Phänomen relevanten strukturellen Bedingungen herausgearbeitet, die auf jeder Ebene, wie der direkten kontextuellen, aber auch der makroskopischen Ebene, gesellschaftlich, wirtschaftlich oder gesetzgeberisch angesiedelt sein können (vgl. Strauss 1988, S. 121). Zu deren tieferer Analyse wurde ebenfalls die Bedingungsmatrix herangezogen (7.4.4).

Handlungs- und interaktionale Strategien werden zur Bewältigung, zum Umgang mit oder als Reaktion auf das zentrale Phänomen „unter einem spezifischen Satz wahrgenommener Bedingungen" (Strauss & Corbin 1996, S. 75) ergriffen (vgl. ebd., S. 75, 83). In dieser Arbeit richten sich die Handlungs- und Interaktionsstrategien, demnach die Bewältigungsstrategien, auf das zentrale Phänomen. Die Interaktions- und Handlungsstrategien stellen damit orientiert am Forschungsinteresse der Bewältigungsstrategien der Jugendlichen einen bedeutenden Bestandteil der Analyse dar. Beim Herausarbeiten der Handlungen und Interaktionen galt es diese differenziert auf deren Prozesshaftigkeit, demnach deren Abfolge und Veränderung sowie deren Zielorientierung und Absichtlichkeit hinzubetrachten, aber auch nach ausbleibenden Handlungen zu suchen. Insbesondere bezogen auf das Ausbleiben galt es zudem nach dem Warum zu fragen (vgl. ebd., S. 83). Dabei können einige Handlungs- und interaktionale Strategien auf das Individuum bezogen sein, wohingegen sich andere interpersonal innerhalb einer bestimmten Gruppe verorten. Zudem deuten Corbin und Strauss bereits an, dass diese Strategien unterschiedlich ausgeprägt sein können (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 293), was in dieser Arbeit im Sinne der Theorie Lebensbewältigung mit Böhnischs drei Ausprägungen von Bewältigung (4.3), verstanden als Spannbreite, gefasst wird (vgl. Böhnisch 2012, S. 15-17; Böhnisch 2023b, S. 113f.).

Intervenierende Bedingungen beziehen sich auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien und bilden damit breite und allgemeine strukturelle Bedingungen, welche auf die Bewältigungsstrategien bezogen auf das zentrale Phänomen wirken (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 75, 82). „Sie erleichtern oder hemmen die verwendeten Strategien innerhalb eines spezifischen Kontexts" (ebd.) und „vermitteln" (ebd., S. 134) zwischen Kontext und Interaktions- und Handlungsstrategien. Hierzu wurde die Bedingungsmatrix (7.4.4)

herangezogen, welche die Interaktions- und Handlungsstrategien ins Zentrum nimmt, um sie in ihre Bedingungen (vgl. ebd., S. 134), welche ebenfalls auf struktureller, gesellschaftlicher sowie institutionell intrapersoneller und individueller Ebene gelagert sein können, einzubetten (vgl. ebd., S. 82).

Handlungen und Interaktionen zur Bewältigung des Phänomens haben *Konsequenzen*. Diese sind nicht immer vorhersehbar oder beabsichtigt, können es aber sein. Auch eine nicht ausgeführte Handlung oder Interaktion kann Konsequenzen haben. Konsequenzen können sich sowohl für andere Menschen, Gruppen, Orte oder Gegenstände ergeben. Außerdem können so entstandene Konsequenzen zu einem Teil der ursächlichen Bedingungen zu einem späteren Zeitpunkt werden (vgl. ebd., S. 83).

Diese Subkategorien speisen sich aus den herausgearbeiteten Kategorien, welche mitsamt ihren Eigenschaften und deren Dimensionen in die paradigmatischen Beziehungen eingegliedert werden. Die Verknüpfung und Entwicklung von Kategorien anhand des Kodierparadigmas erfolgt durch hypothetisches „In-Beziehung-Setzen" (ebd., S. 86). Dabei sind die ermittelten Beziehungen als Hypothesen zu betrachten und immer wieder zu verifizieren. Es findet ein Pendeln zwischen induktivem und deduktivem Denken, ein „konstantes Wechselspiel zwischen Aufstellen und Überprüfen" (Strauss & Corbin 1996, S. 89; Hervorhebung entfernt) statt (vgl. ebd., S. 76, 80, 86, 89). Bei diesem Pendeln fielen in vorliegender Analyse zwei Arten der gebildeten Kategorien auf. So wurden zum einen inhaltlich konkretere Kategorien gebildet und zum anderen abstraktere Kategorien, welche sich bereits zu Beginn der Analyse stärker am Forschungsinteresse der Bewältigungsstrategien ausrichteten. Diese abstrakteren Kategorien wurden im Kodierparadigma in Beziehung zueinander gesetzt. Die inhaltlichen Kategorien stellten sich dabei

im Analyseprozess als Dimensionen, d.h. mögliche Ausprägungen der abstrakten Kategorie dar, welche der Sättigung dieser dienen.

Axiales Kodieren – fallspezifische Kodierparadigmata als Analysevehikel

Im Schritt des axialen Kodierens wird in „der ursprünglichen Fassung der GTM [.] fallübergreifend gearbeitet" (Mey & Mruck 2009, S. 131) und so das Kodierparadigma bereits in diesem Schritt aus mehreren Fällen gespeist. Im Kontext vorliegender biografieorientierter Forschung und dem in 7.4 dargestellten diesbezüglichen Spannungsverhältnis fallübergreifenden Arbeitens bei prozessualer biografischer Struktur des Materials wurde in der Phase des axialen Kodierens der ersten fünf Interviews zunächst mit skizzenhaft ausgearbeiteten Einzelfallanalysen des Kodierparadigmas gearbeitet, welche im Sinne von Memos bzw. logischen Diagrammen zum einen als Anregung der Bandbreite späterer Typenbildung zu verstehen sind (vgl. ebd.). Zum anderen dienten sie der theoretischen Sensibilisierung, da so erste Einblicke in biografische Wechselwirkungen sowie ein erstes Experimentieren mit potenziellen Beziehungen der Konzepte möglich wurden. Die dabei in Beziehung gesetzten Konzepte sind im weiteren Analyseprozess Teil von Kategorien geworden, welche anhand dieser ersten Ideen fallinterner Beziehungen in fallübergreifende vorläufige Beziehung gesetzt wurden. Im Vergleich der Kodierparadigmen der jeweiligen fünf Interviewfälle wurde zudem eine erste Sensibilität für ein mögliches zentrales Phänomen gewonnen (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 300f.). Dieses Vorgehen wurde als Zwischenschritt durchgeführt, bis nach dem fünften Interview eine Sensibilität für die vorläufigen Beziehungen der Kategorien entstanden war. Im anschließenden Schritt des selektiven Kodierens erfolgte dann eine „fallübergreifende Komparation" (ebd.).

Selektives Kodieren und Theoriebildung – grundlegendes Vorgehen

In der Phase des selektiven Kodierens werden Muster und Beziehungen über den minimalen und maximalen Vergleich der Kategorien herausgearbeitet, um so deren theoretische Sättigung zu erreichen. Die Kategorien werden zu einer Grounded Theory integriert, indem eine schlüssige Geschichte, eine analytische Narration, um das zentrale Phänomen gebildet wird (vgl. ebd., S. 94, 96). Dies vollzog sich über das erneute Lesen der Memos und das daraus abgeleitete Nacherzählen des roten Fadens der Geschichte sowie die Integration der skizzenhaften fallspezifischen Kodierparadigmata des axialen Kodierens in ein übergeordnetes, abstraktes Kodierparadigma. Das zentrale Phänomen in diesem abstrakten Paradigma ist die Kernkategorie (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 308; Strauss & Corbin 1996, S. 101). Es sei darauf hingewiesen, dass sich die Analyse zur Verdichtung der Theorie anhand dieser Schritte nicht linear verstehen lässt, sondern oszillierend zwischen den Schritten (vgl. ebd., S. 95).

Selektives Kodieren und Theoriebildung – die analytische Narration

Im ersten Schritt zum Erzielen von Integration geht es darum, die analytische Narration und deren roten Faden anhand des zentralen Phänomens zu identifizieren. Hierzu stellt sich die Frage nach dem zentralen Phänomen und damit nach der Kernkategorie der Gesamtnarration. Über das zentrale Phänomen der Untersuchung wird eine Konzeptionalisierung in Form einer beschreibenden, logischen und kohärenten Geschichte vorgenommen. Mit dieser ist ein allgemeiner Überblick über die vielen Einzelgeschichten der Memos in wenigen Sätzen gemeint, sodass sich Forschende auf das Wesentliche fokussieren und dieses so als Theorie herausarbeiten können (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 96f.; Corbin & Strauss 2015, S. 299). Der rote Faden der

Geschichte wird in einem analytischeren Schritt anhand eines fallübergreifenden Kodierparadigmas herausgearbeitet. Hierzu wird zunächst ein zentrales Phänomen, eine Kernkategorie aus dem Material gewonnen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 98).

Selektives Kodieren und Theoriebildung – Kernkategorie/zentrales Phänomen

Die Kernkategorie, als für die gesamte Geschichte zentrales Phänomen, kann sowohl induktiv aus dem Material extrahiert werden, indem eine bestehende Kategorie, welche in allen Interviews relevant sowie abstrakt genug ist, ausgewählt wird. Zu diesem Zweck kann auch ein neues abstraktes „konzeptuelle[s] Etikett" (Strauss & Corbin 1996, S. 98) vergeben werden (vgl. ebd.). Im Falle vorliegender Dissertationsstudie ist die Kernkategorie der Selbstwirksamkeit bereits in der Auswertung der ersten Interviews als Kategorie entwickelt worden und hat im Verlauf des Forschungsprozesses an Relevanz, Abstraktion und inhaltlicher Vielfalt der enthaltenen Konzepte zugenommen.

Dabei erklärt die Kernkategorie den größten Teil der Variation der Interaktions- und Handlungsstrategien, hier der Bewältigungsstrategien. Sie ist demnach relevant, integriert die Theorie über ihre Verbindung zu der Mehrzahl aller Kategorien und unterliegt einer hohen Modifikation, Dichte und Spannbreite an Variation (vgl. Strauss 1998, S. 65-67). Die Kernkategorie wird, wie bereits die übrigen Kategorien, hinsichtlich ihrer Eigenschaften und deren Dimensionen ausgearbeitet. Sobald dies vollzogen ist, besteht der nächste Schritt darin, die weiteren Kategorien zu ihr in Beziehung zu setzten (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 100; Corbin & Strauss 2015, S. 298). Dies erfolgt über das Kodierparadigma und wird kumulativ fallübergreifend ausgearbeitet (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 104, 106f.; Corbin & Strauss 2015, S. 300).

Selektives Kodieren und Theoriebildung – Kodierparadigma

Das bereits hinsichtlich des axialen Kodierens eingeführte Kodierparadigma (Abb. 1) wird auch in diesem Analyseschritt verwendet, indem die Kernkategorie mittig als zentrales Phänomen positioniert wird. Die weiteren Kategorien, vornehmlich die Hauptkategorien, werden im Sinne des Paradigmas mit der Kernkategorie in Beziehung gesetzt. Dieser Prozess kann mithilfe der „Geschichte als Richtschnur" (Strauss & Corbin 1996, S. 104) immer wieder rekombiniert werden, bis sich eine stimmige Logik ergibt.

Im Forschungsprozess haben sich bereits während des axialen Kodierens bestimmte Muster im Sinne wiederholt aufgetretener Beziehungen zwischen Kategorien, Eigenschaften oder Dimensionen gezeigt. Ein Netzwerk von Beziehungen ist bereits vorhanden. Noch weniger strukturierte Aufzeichnungen dessen lassen sich den Memos entnehmen und im Prozess des selektiven Kodierens anhand des Kodierparadigmas sortieren sowie verfeinern.

Die Geschichte beginnt, sich systematisch zu einer Theorie zu entwickeln, welche ausdrückt, wie die Hauptkategorien und die Kernkategorie in Verbringung stehen (vgl. ebd., S. 104, 106f.; Corbin & Strauss 2015, S. 300). Dabei werden zunächst die dimensionierten Eigenschaften der Kategorien außenvorgelassen, um sich auf den Kern der Theoriebildung zu fokussieren. Die Hauptkategorien und Kategorien mit ihren Eigenschaften und Dimensionen werden zum Zeitpunkt der vollen Entwicklung und Niederschrift der Theorie diesen wieder hinzugefügt, um eine dichte und gesättigte Theorie zu generieren (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 102; Corbin & Strauss 2015, S. 300).

Selektives Kodieren und Theoriebildung – Verdichten der Theorie

An diesem Punkt der Analyse werden Lücken in der Logik der Theorie und weniger dichte Eigenschaftsbeschreibungen einzelner Kategorien aufgefüllt (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 306). Hierzu wird zu den betreffenden Kategorien zurückgekehrt und diese durch gezielte Erhebung von Daten angereichert. So können die „konzeptuelle Dichte" (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 116) und „konzeptuelle Spezifität" (ebd.) der Theorie erhöht werden.

Wie bereits beim axialen Kodieren stellen die paradigmatischen Beziehungen zunächst hypothetische Aussagen dar, welche anhand des Datenmaterials immer wieder validiert werden. Abstrakte Aussagen über Beziehungen von Kategorien lassen sich in Formulierungen wie ‚wenn dann' oder ‚unter den Bedingungen, dass' fassen und so überprüfen, ob sie in der Mehrzahl der Fälle zutreffend sind. Zum Festigen dieser Verbindungen werden die möglichen Kombinationen paradigmatischer Beziehungen immer wieder durch ein Wechseln zwischen induktivem und deduktivem Denken überprüft. Gemeint ist damit ein Oszillieren zwischen dem Aufstellen von Hypothesen und dem Vergleichen des Datenmaterials (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 106f., 114). „Das Validieren der Theorie durch die Daten vervollständigt ihre Gegenstandsverankerung" (ebd., S. 109; Hervorhebung entfernt).

In Verbindung mit dem selektiven Kodieren findet das theoretische Sampling zudem in Form des diskriminierenden Samplings statt (vgl. ebd., S. 158). Beschriebener zirkulärer Erhebungs- und Analyseprozess wiederholt sich bis zur theoretischen Sättigung, wenn sich durch die Analyse weiterer Fälle keine neuen Erkenntnisse der Typen- und Theoriebildung einstellen (vgl. Glaser & Strauss 2017, S. 64f.). Er setzt sich demnach fort, bis alle Kategorien des Kodierparadigmas und deren Beziehungen darin dicht und valide hinsichtlich

ihrer Ausprägungen und Dimensionen ausgearbeitet sind. Mit Erreichen einer solchen theoretischen Sättigung erlangt eine ausgearbeitete Theorie ihre Validität (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 159).

7.4.2. Prozess und Fokussierung des Kodierens

Nachzeichnung des Kodierprozesses

Das offene Kodieren der ersten sechs Interviews erfolgte bezogen auf das Generieren von Konzepten aus dem Datenmaterial kleinteilig, breit und offen. Dabei wurden Konzepte und in deren Verdichtung Kategorien entwickelt, welche im axialen Kodieren hin zu den Grundmechanismen der Bewältigungsstrategien zusammengeführt sowie entlang des Kodierparadigmas hypothetisch in Beziehungen gesetzt wurden. Es entstand ein Eindruck der übergeordneten Wirkmechanismen. Daraufhin wurde der Fokus in Analyse und Interviewleitfaden auf die Bewältigungsstrategien gelegt, um diese detailliert im Sinne der Forschungsleitfrage zu untersuchen. Hierbei waren insbesondere die Kategorien *Strategien*, *andere Ziele*, *Hindernisse*, *gedeutete Ressourcen* sowie *Unterstützendenbeziehungen* und damit durch die Jugendlichen aktiv ausgeführte Handlungen zentral, denn diese bilden zusammengenommen die Bewältigungsstrategie.

Im weiteren Kodierprozess wurden weiterhin Konzepte offen aus dem Interviewmaterial generiert, um den Blick für neue Phänomene offen zu halten. Anhand der Konzepte wurden dann die entwickelten Kategorien verdichtet und beim Auftreten neuer Phänomene erweitert. Dieser Prozess verlief zunehmend in Richtung einer Verdichtung der sich etablierenden Kategorien und damit über das axiale Kodieren zunehmend zum selektiven Kodieren.

So wurde im dritten angepassten Interviewleitfaden der Fokus auf eine Verdichtung der als Bedingungen relevant gewordenen Kategorien des Selbstbildes hinsichtlich der eigenen Lebenswegchancen sowie der Anerkennung und Ablehnung des Umfelds gelegt. Das Kodieren zielte dann auf ein Verdichten, Verfeinern und Ausdifferenzieren der etablierten Kategorien und deren theoretischer Beziehungen untereinander. Der Erhebungsprozess des selektiven Kodierens verlief zunehmend in ausgewählten Interviewabschnitten. So wiesen zwei der drei zuletzt erhobenen Interviews noch einzelne Passagen auf, welche die bestehenden Kategorien und deren theoretische Beziehungen verfeinern, darüber hinaus jedoch keine neuen Erkenntnisse generierten.

Fokussierung – Auswahl der Kategorien und Kernkategorie

Nachdem im offenen und axialen Kodieren der ersten sechs Interviews ein Überblick über die Wirkzusammenhänge und Grundmechanismen der Bewältigungsstrategien, eingebettet in deren Bedingungen und Konsequenzen, erlangt wurde, erfolgte eine erste Fokussierung sowohl der Analyse als auch des Interviewleitfadens als datengenerierendem Instrument. Dabei zeigte sich, dass die obig ausgeführten ursächlichen Bedingungen und Konsequenzen in Wechselwirkung zueinander stehen. Die Konsequenzen einer bewältigten Herausforderung stellen wiederum die ursprünglichen Bedingungen für künftige Bewältigungsstrategien dar. Diese übergreifende Wirkungsweise rahmt die jeweilige Bewältigungsstrategie.

Die Bewältigungsstrategien standen von Beginn an im Zentrum des Forschungsinteresses und stellen das Kernstück der Untersuchungsleitfrage dar. Daher bilden sie gemeinsam mit den darüber hinaus im Material entdeckten Bestandteilen der Bewältigungsstrategien, wie den

Unterstützendenbeziehungen und dem Deuten von Ressourcen, Zielen und Hindernissen, den Mittelpunkt der Untersuchung, um welchen der Kreis fokussierter Kategorien ausgewählt wurde. Hierbei war die Frage leitend, welche Kategorien unmittelbar zum Bilden der Bewältigungsstrategien beitragen. Diese Kategorien wurden in der weiteren Untersuchung fokussiert. Kategorien, welche ursächliche Bedingungen oder Konsequenzen für diese Wirkmechanismen darstellen, wurden aus den ersten sechs Interviews herausgearbeitet und hinsichtlich ihrer dimensionalen Ausprägungen weiter verdichtet, jedoch nicht ins Zentrum der Analyse genommen. Diese Auswahl und Zuspitzung des analytischen Blickes erfolgte, um neben den herausgearbeiteten Wirkungsweisen die Zusammensetzung der Strategien an sich in ihrer Tiefe zu durchdringen.

Eine zweite größere Fokussierung, neben kleineren inhaltlichen Vertiefungen im Forschungsprozess, stellte die Entdeckung und Ausrichtung des zentralen Phänomens in der Phase des selektiven Kodierens dar. Dessen Entdeckung verlief intersubjektiv im Rahmen einer GTM-Auswertungsgruppe. Zunächst sind dabei die unterschiedlichen Grade an Bewusstheit im Bildungskontext und durch Fokussierung auf diesen als zentral aufgedeckt worden, da sie sich in einer Vielzahl von Kategorien und deren theoretischen Beziehungen häufen, sodass von einer deutlichen theoretischen Relevanz dieser ausgegangen wurde. Im weiteren Verlauf wurde dann die Frage gestellt, auf was diese Regulierung der Bewusstheit und Fokussierung gerichtet ist, sodass zum einen die Kategorie der Selbstwirksamkeit ins Zentrum der Analyse gerückt ist und zum anderen die Funktion des Grads an Bewusstheit und Fokussierung als Interaktions- und Handlungsstrategie deutlich wurde. Die weitere Auswertung in der Phase des selektiven Kodierens, d.h. die Typenbildung sowie das Kodierparadigma, wurden in der Folge auf das Streben nach dem

Erleben von Selbstwirksamkeit der Jugendlichen zentriert und die Theorie um dieses zentrale Phänomen hin verdichtet.

7.4.3. Vierstufiges Prozessmodell der Typenbildung

Zugrunde gelegtes Verständnis der Typen

Das Verständnis von Typen, welches der Typenbildung zugrunde gelegt wurde, folgte zunächst dem in 6.5 ausgeführten sensibilisierenden Konzept (vgl. Alheit 1999, S. 17) des Idealtypus Webers und wurde im Verlauf der Analyse um das Verständnis Kelle und Kluges (2010) einer Typologie entlang mehrerer für die Typologisierung relevant gewordener Kategorien ergänzt (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 83, 91).

Damit wird Typenbildung in vorliegender Untersuchung als Konstruktion und Annäherung an eine komplexe Wirklichkeit ohne Anspruch auf Perfektibilität verstanden (vgl. Weber [1922] 1988, S. 190). Die Typologie stellt über das Festlegen von Kategorien zur Typisierung, auch wenn diese induktiv aus dem Material gewonnen sind, eine Auswahl dar. Die gebildeten Typen werden in dieser Forschungsarbeit daher als Annäherung und Auswahl der Wirklichkeit zum Zweck der Veranschaulichung verstanden (vgl. ebd., S. 190f.). Entwickelte Typen sind konstruiert und keine Abbildung von Wirklichkeit, sie sind als „heuristisches Mittel" (Kelle & Kluge 2010, S. 106) zu verstehen.

Dabei werden Fälle in Bezug auf die Typenbildung in Anlehnung an Kelle und Kluge nicht übereinstimmend mit den Interviewfällen verstanden:

> „Wenn bspw. Typen von ‚Handlungsstrategien' gebildet werden, wird möglicherweise derselbe Datenerhebungsfall (= dasselbe Interview) mehreren Typen zugeordnet werden können (weil etwa die Interviewpartnerin im Lauf einer biographischen Entwicklung auf Handlungsanforderungen jeweils unterschiedlich reagiert hat)" (ebd., S. 86).

Bewältigungsstrategien innerhalb der Typologie stellen demnach nicht menschliche Fälle, im Sinne einzelner Jugendlicher der Interviewerhebung dar, sondern eine Gruppierung von situationsbezogenem Handeln.

Verhältnis des methodischen Vorgehens der Theorie- und Typenbildung

Hinsichtlich des analytischen Vorgehens der Typenbildung stellen Breuer, Muckel und Dieris eine Verbindung der Reflexiven Grounded Theory zu Kluges und Kelles „Systematisierung von Regeln für eine empirisch begründete Typenbildung" (Breuer, Muckel & Dieris 2019, S. 311) anhand des vierstufigen Prozessmodells der Typenbildung her. Kelles und Kluges analytisches Vorgehen des Fallvergleichs und der Fallkontrastierung weist ebenfalls größere Überschneidungspunkte mit dem Vorgehen der GTM nach Glaser und Strauss sowie Strauss und Corbin auf. Gemeinsamkeiten bestehen hier beispielsweise hinsichtlich der Methodologie des Fallvergleichs, den fallkontrastierenden Schritten (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 12) sowie des induktivistischen Verständnisses (vgl. ebd., S. 17), dass theoretisches Wissen aus dem Material heraus emergiert (vgl. ebd., S. 20) und damit auch hinsichtlich der Relevanz theoretischer Sensibilität und Vorwissens (vgl. ebd., S. 21). Auch das Vorgehen anhand qualitativer Kodierung, der kontinuierliche Vergleich und eine kriteriengesteuerte Fallauswahl wie beim theoretischen Sampling sind zentral für die Analyse, sowohl bei Strauss und Corbin als auch bei Kelle und

Kluge (vgl. ebd., S. 47, 58). Daher wurde für die Konstruktion der Typen von Bewältigungsstrategien ein Vorgehen nach Kelle und Kluge gewählt. Sie beschreiben ihr vierstufiges Prozessmodell der Typenbildung ebenfalls als kompatibel mit verschiedenen „theoretischen Perspektiven der interpretativen Sozialforschung" (ebd., S. 83), sodass für die jeweilige Untersuchung mit deren Forschungsgegenstand zu prüfen ist, „mit welchen Auswertungsmethoden die Teilziele auf den einzelnen Auswertungsstufen am besten erreicht werden können" (ebd., S. 107). Diese Auseinandersetzung wird nachfolgend nachgezeichnet.

Methodisches Vorgehen der Typenbildung

Die in dieser Arbeit vorgenommene Typenbildung wurde emergierend aus dem selektiven Kodieren und der Theorieentwicklung der GTM vollzogen. Eine solche Kombination beider methodischer Vorgehensweisen erscheint dienlich und möglich, wenn Mey und Mruck (2009) formulieren:

> „Da mittlerweile verschiedene Varianten der GTM mit teilweise unterschiedlichen Vorschlägen für die konkrete Datenanalyse vorliegen, kann [sic] bei ihrer Anwendung für eine eigene Studie […] je nach Eignung für die jeweilige Forschungsfrage Elemente verschiedener Verfahrensvorschläge kombiniert und modifiziert werden. Letzteres entspricht durchaus der Logik qualitativer Forschung" (Mey & Mruck 2009, S. 117).

Ein solches Vorgehen erfordert eine genaue Transparentmachung der Kombination (vgl. ebd.), welche dieses Kapitel anstrebt. Die Typenbildung wird nach Kelle und Kluge demnach emergierend aus dem selektiven

Kodieren und der daraus entwickelten analytischen Narration vollzogen, denn „[m]it der Bildung von Kategorien und ihrer Dimensionalisierung, das heißt der theoretisch geleiteten und empirisch begründeten Bildung von Subkategorien, ist eine wesentliche Grundlage für die Konstruktion von mehrdimensionalen Typen gelegt" (Kelle & Kluge 2010, S. 83). Das Modell basiert auf der Kombination einer auf unterschiedlichen Kategorien beruhenden Typologie (vgl. ebd.). Eine Typologie ist dabei das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem sich die Dimensionen innerhalb eines Typus möglichst ähneln – „interne Homogenität" (ebd., S. 85; Hervorhebung entfernt) – und hinsichtlich der Typen untereinander möglichst unterscheiden – „externe Heterogenität" (ebd.; Hervorhebung entfernt). Diese dimensionalisierten Eigenschaften, gruppiert zu Typen, sind dabei im Sinne Webers Idealtypus als „rein ideale[r] Grenzbegriff[ ]" (Weber [1922] 1988, S. 194) zu verstehen. Wie im Analyseprozess der GTM nach Strauss und Corbin ist das Vorgehen nicht als linearer, sondern vielmehr als wiederkehrender und zirkulärer Prozess angelegt (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 92). Dabei wird nach dem vierstufigen Prozessmodell der Typenbildung (vgl. ebd., S. 83) vorgegangen, das nachfolgend beschrieben wird.

Mit der *Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen* ist das Herausarbeiten und Definieren der Kategorie gemeint, entlang deren Dimensionen sich die Typologie aufspannt (vgl. ebd., S. 91). So kommt eine „Sortierlogik" (Breuer, Muckel & Dieris 2019, S. 310) bezogen auf den Themenbereich zustande. Die Herausarbeitung des zentralen Phänomens, in diesem Fall das Erleben von Selbstwirksamkeit, im selektiven Kodieren nach Strauss und Corbin stellt dabei bereits den ersten Analyseschritt dar. Die Vergleichsdimension, d.h., das zentrale Phänomen mit seinen Beziehungen zu den Hauptkategorien im Kodierparadigma bildet nach Kelle und Kluge die Basis für die spätere Typologie. Hierzu werden das zentrale Phänomen sowie die

Hauptkategorien dimensionalisiert (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 93), was ebenfalls bereits im Prozess des selektiven Kodierens, ausgerichtet an der GTM nach Strauss und Corbin, erarbeitet wurde. Die Kategorien werden dabei im Rahmen der Kodierung von Material entwickelt (vgl. ebd., S. 94). Hierzu wird das theoretische Sampling nach Glaser und Strauss empfohlen (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 94). Das dem nahekommende theoretische Sampling nach Strauss und Corbin (7.4.6.) wurde dabei der Datenerhebung dieser Arbeit zugrunde gelegt.

Im Rahmen der *Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten* werden die Fälle bzw. Bewältigungsstrategien zunächst anhand der definierten Vergleichsdimensionen mit ihren Ausprägungen und Kombinationen mit Subkategorien gruppiert (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 96). Für diese Arbeit bedeutete dies konkret eine Gruppierung nach dem zentralen Phänomen mit seinen Beziehungen zu den Hauptkategorien des Kodierparadigmas. Dabei gilt das Vorgehen der Fallkontrastierung, bei dem die Fälle verglichen werden, um eine interne Homogenität der gebildeten Gruppen zu erreichen, genauso wie eine externe Heterogenität der Typen untereinander (vgl. ebd., S. 91). Zur Typenbildung werden neben dem zentralen Phänomen die bereits bei der Theoriebildung zentralen und theoretisch relevanten Hauptkategorien aus dem Kodierparadigma mit ihren Dimensionen herangezogen. Ansonsten kann sich bei zu zahlreich herangezogenen Kategorien „die Gruppierung von Fällen und die Suche nach empirischen Regelmäßigkeiten" (ebd., S. 100) „sehr unübersichtlich gestalten" (ebd.), sodass diesbezüglich eine Auswahl getroffen werden muss.

Im Rahmen der *Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge* wird sich eben diesen Gruppierungen von Fällen bzw. Bewältigungsstrategien verstehend und erklärend genähert, um die entstandenen Typen bezogen auf ihre

inneren Sinnzusammenhänge zu erfassen (vgl. ebd., S. 90-92). Es gilt „soziale Strukturen" (ebd., S. 101) aufzudecken. Eine regelgeleitete Reduktion der Anzahl einbezogener Kategorien ist in hiesiger Analyse bereits hinsichtlich der Theoriebildung und Kondensierung nach Strauss und Corbin geschehen, sodass in Schritt zwei eine reduzierte Zahl an Kategorien in die Typenbildung aufgenommen wurde, d.h. nur Kategorien, die sich bereits während des selektiven Kodierens als theoretisch relevant erwiesen hatten.

Die *Charakterisierung der gebildeten Typen* erfolgt nach dem vierstufigen Prozessmodell abschließend anhand ihrer Merkmalskombinationen und -ausprägungen bzw. Dimensionen sowie deren inhaltlicher Sinnzusammenhänge. Des Weiteren werden Kurzbezeichnungen für die einzelnen Typen vergeben, wobei mit Sorgfalt darauf zu achten ist, eine möglichst geringe Verkürzung, Verzerrungen oder keine zu große Reduktion von Komplexität zu erzeugen (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 105). In diesem Schritt wird die Darstellungsform der Charakterisierung von Typen festgelegt (vgl. ebd.). In vorliegender Forschungsarbeit wurde, anschließend an das zugrunde gelegte Verständnis der Typen (8.6), eine beschreibende Darstellung mit Ankerbeispielen zitierter Interviewpassagen von zentralen Bewältigungsstrategien gewählt und keine anhand von prototypischen Fällen, wie Kelle und Kluge vorsieht (vgl. ebd. 2010, S. 105f.). Die so entstehenden „Idealtypen" (Weber [1922] 1988, S. 190) sind konstruiert und keine Abbildung der Wirklichkeit, sie sind ein „heuristisches Mittel" (ebd., S. 106). Zugunsten einer leichteren Übertragbarkeit auf die Praxis Sozialer Arbeit bietet sich eine beschreibend charakterisierende Darstellung der Typen an. Es wird auf diese Weise versucht, eine möglichst hohe Komplexität der Typen abzubilden und diese gleichzeitig so weit zu reduzieren, dass eine Gruppierung, welche praxisunterstützend und griffig ist, möglich wird.

7.4.4. Bedingungsmatrix

Zur Ausdifferenzierung der Bedingungen des Kodierparadigmas, d.h. intervenierender und ursächlicher Bedingungen, sowie des Kontexts, wurde sich an der von Strauss und Corbin entwickelten Bedingungsmatrix orientiert, welche derartige Bedingungen zu den auf das zentrale Phänomen gerichteten Handlungs- und Interaktionsstrategien in Beziehung setzt und diese dafür ins Zentrum der Bedingungsebenen nimmt (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 82, 134). Dies schließt an das Forschungsinteresse der Bewältigungsstrategien an und nimmt sie in den Fokus. Die Matrix zielt dabei auf die Verknüpfung und damit auf eine dichte Verfolgung der Bedingungen der Interaktions- und Handlungsstrategien bzw. Bewältigungsstrategien über die Ebenen von Bedingungen hinweg (vgl. ebd., S. 132, 142, 144). Sie wird in das Kodierparadigma integriert und dient dessen Ausdifferenzierung (vgl. ebd., S. 139, 144).

Da die in der Matrix enthaltenen Bezeichnungen den Inhalt der jeweiligen Ebenen bereits aussagekräftig beschreiben, wird sich an dieser Stelle aus Gründen des Umfangs auf eine Einführung der Ebenen anhand der untenstehend abgebildeten Matrix beschränkt und direkt mit der Beschreibung von deren Zusammenhängen sowie der Verortung im Auswertungsprozess fortgefahren. Genauer kann die Beschreibung dieser Ebenen bei Strauss und Corbin (1996, S. 136f.) nachgelesen werden.

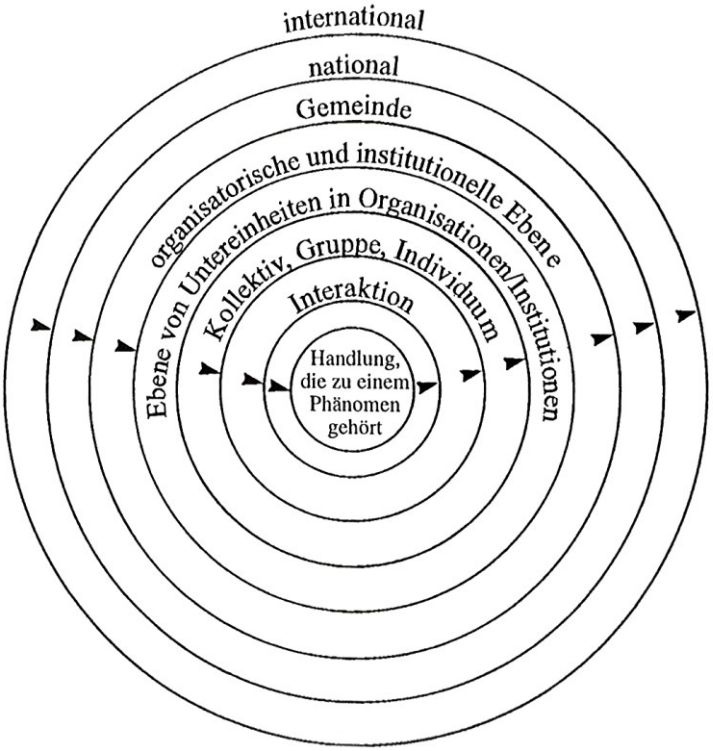

Abbildung 2: Bedingungsmatrix. In: Strauss & Corbin (1996, S. 136)

Dabei stellen folgende Bedingungsebenen den strukturellen Kontext dar: die Gemeinde, die internationale, nationale, organisatorische und institutionelle Ebene sowie die Ebene von Untereinheiten in Organisationen bzw. Institutionen und die Ebenen von Kollektiven, Gruppen und des Individuums. Der Aushandlungskontext umfasst die Ebene der Interaktions- und Handlungsstrategien, welche zum Phänomen gehören, und die Aushandlungsparteien mit ihrem Kräftegleichgewicht, ihrer Klarheit, Komplexität und Anzahl

der Probleme sowie alternativen Handlungsoptionen (vgl. ebd., S. 138). Der engere interaktionale Kontext wiederum wird dabei in den strukturellen Kontext eingeordnet und mit diesem verknüpft (vgl. ebd., S. 144). Demnach stehen die Bedingungen auf den unterschiedlichen Ebenen in kausalen Beziehungen zu den darüber und darunter liegenden Ebenen (vgl. ebd., S. 136), sodass sich ein Bedingungspfad ergibt. Dieser stellt die Verfolgung von Bedingungen der Interaktions- und Handlungsstrategien bzw. der Bewältigungsstrategien durch die verschiedenen Ebenen von Bedingungen dar (vgl. ebd., S. 132). Die Ebenen wurden in vorliegender Untersuchung dazu genutzt, das Kodierparadigma dichter und umfassender hinsichtlich kontextueller Bedingungen der Bewältigungsstrategien auszuarbeiten.

Hierbei kann nicht jedes Ereignis, welches in den Daten aufgezeichnet wird, in dieser detaillierten Weise zurückverfolgt werden. Es werden nur solche Ereignisse ausgewählt, welche „in einem besonderen Bezug zum untersuchten zentralen Phänomen zu stehen scheinen" (ebd., S. 143). Ziel ist es, „einige" (ebd., S. 145) der Bedingungen der einzelnen Ebenen herauszuarbeiten (vgl. ebd.). Vollständigkeit kann demnach nie beansprucht werden und das jeweilige Ergebnis stellt stets eine Annäherung dar. Zudem wurden Strauss und Corbin folgend die Bedingungsebenen in der Ergebnisdarstellung nicht anhand ihrer Bezeichnungen im Modell benannt (vgl. ebd., S. 141f.). Sie dienen der Sensibilisierung während der Analyse und werden in der Ergebnisdarstellung ausschließlich inhaltlich nachgezeichnet (vgl. ebd.).

Einschränkend soll erwähnt werden, dass äußere strukturelle Bedingungsebenen (international, national, Gemeinde), beispielsweise Bildungsungleichheit, überwiegend aus den zugrunde gelegten Theorien sowie einem Literaturstudium des Stands der Forschung gespeist wurden. Diese strukturellen Ebenen ausschließlich anhand der erhobenen Daten valide und

umfassend zu füllen, hätte die Möglichkeiten dieser Dissertation überschritten, weswegen auf Ergebnisse externer Forschung zurückgegriffen wurde, soweit diese auf einer Linie mit den Daten lagen und sich so als kausal für diese erwiesen. Beispielhaft kann hierfür die (prä-)pandemische Bildungs- und Chancenungleichheit angeführt werden, welche sich sowohl aus der Erörterung des diesbezüglichen Forschungsstands (2.2, 2.3 & 2.4) speist, als auch in den erhobenen Bildungsbiografien der Jugendlichen abbildet.

Ein solches Vorgehen sehen auch Strauss und Corbin vor, allerdings ausschließlich als Zwischenschritt, in welchem diese Erkenntnisse als Hypothesen verstanden werden, bis sie sich am Material bestätigen (vgl. ebd., S. 135, 140). Daher sind diese hypothetischen Bedingungen in der Ergebnisdarstellung des Kontexts der Bewältigungsstrategien (8.5.3) klar als aus der Literatur stammend gekennzeichnet. Die erarbeitete Theorie ist schwerpunktmäßig auf der Mikro- und Makroebene angelegt, da das zentrale Phänomen der bereichsbezogenen Theorie (im Verständnis Strauss & Corbin 1996, S. 147) auf den Bedingungsebenen Handlung, Interaktion, Kollektiv, Gruppe, Individuum sowie Institutionen mit ihren Untereinheiten angesiedelt ist. Bedingungsebenen auf Mesoebene wurden daher dem Stand der Forschung entnommen.

7.4.5. Memos und Diagramme

Verständnis von Memos und Diagrammen

Während des gesamten beschriebenen Analyseprozesses wird anhand von Memos ein Dialog mit den Daten geführt. So erwachsen aus anfänglich rudimentären Gedanken Beziehungen und Zusammenhänge. Zudem dienen

Memos der Reflexion (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 106f., 348). Dabei wird sich an der Benennung der Memo- und Diagramm-Formen Strauss' und Corbins orientiert (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 169). Diese Bezeichnungen finden sich in der nachfolgenden Darstellung des eigenen Prozesses des Memoschreibens in Klammern. Dabei sind die Techniken der spezifischen Memos flexibel zu gestalten, um den Forschungsprozess zu unterstützen. Auch Modifikationen und Ergänzungen der Memotechniken im Forschungsprozess anhand individueller Regeln sind vorgesehen (vgl. Strauss 1998, S. 173).

Nachzeichnung des Memoschreibens im Analyseprozess

Beginnend und grundlegend wurden erste Gedanken, die beim Transkribieren des Interviewmaterials entstanden, verschriftlicht und durch Gedanken während des offenen Kodierens ergänzt (Kode-Notizen). Diese Memos wurden anhand der Interviews strukturiert und die Abschnitte im Memo anhand der Konzeptnummern diesen zugeordnet. Beim Zusammenführen der Konzepte zu Kategorien im Sinne einer kumulativen Vorgehensweise entstanden im Forschungsprozess immer wieder neue gedankliche Modelle hinsichtlich der Kategorien, welche ebenfalls in Memos gefasst wurden. Dabei wurde für jede entstehende Kategorie ein Memo erstellt und im Forschungsprozess fortgeführt. Diese Memos wurden auch im Prozess des selektiven Kodierens anhand der jeweiligen verdichteten Definitionen und Beschreibungen der Kategorien weitergeführt (theoretische Notizen).

Während des offenen und des anfänglichen axialen Kodierens wurden die Eigenschaften und Dimensionen der sich entwickelnden Kategorien in Tabellen zusammengestellt und in Unterkategorien gruppiert. Erst im weiteren Analyseprozess, mit zunehmendem Verständnis der Strukturiertheit der einzelnen Kategorien, wurden Diagramme der dimensionalen Ausprägungen

für jede Kategorie erstellt (logische oder integrative Diagramme). In diesen wurde die Strukturiertheit durch die Eigenschaften mit ihren Dimensionen skizziert, wie von Strauss und Corbin empfohlen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 182). Im Analyseschritt des axialen Kodierens entstanden skizzenhafte Diagramme, orientiert am Kodierparadigma auf die jeweiligen Fälle und deren Bildungsbiografie bezogen (logische Diagramme). Diese unterstützen insbesondere die spätere Typenbildung.

Der Prozess der Integration beschriebener logischer und integrativer Diagramme im Rahmen des selektiven Kodierens, genauso wie die Bildung von Typen entlang des zentralen Phänomens, wurde ebenfalls anhand von Diagrammen begleitet. Diese orientierten sich entweder am Kodierparadigma (logische Diagramme) oder waren zunächst nicht an dieses gebunden und stellten bildlich dargestellte Beziehungen der Kategorien zueinander dar (integratives Diagramm). Die Beziehungen der Kategorien untereinander wurden neben der Darstellung in Diagrammen auch schriftlich in einem zusammenführenden Memo festgehalten, welches im Forschungsprozess fortlaufend geführt wurde (theoretische Notizen). Außerdem wurde ein gesondertes Memo ausschließlich für das zentrale Phänomen des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit und die analytische Narration (beides theoretische Notizen) geführt, um diese für jeden Stand der Theorieentwicklung einmal zu formulieren und so ein Gefühl für die Integration und Dichte der Theorie zu erlangen. Ein weiteres separates Memo wurde zu den sich im Datenmaterial häufenden Bewältigungsstrategien geführt (theoretische Notizen). Diese Strategien weisen so eine hohe Relevanz im Datenmaterial auf und wurden als Ankerbeispiele der Typologie zugrunde gelegt. In Bezug auf die Typenbildung wurden die Eigenschaften der Kategorien, welche die Typen charakterisieren, tabellarisch festgehalten. Zusätzlich wurde ein schriftliches

Memo über Beziehungen dieser Eigenschaften innerhalb der Typen und Abgrenzungen dieser untereinander fortlaufend geführt (theoretische Notizen).

Außerdem wurden Planungsmemos geführt, beispielsweise ein Literaturmemo, das Literaturverweise zu sensibilisierenden Konzepten festhielt. Sensibilisierende Konzepte wurden dabei als Themen, Phänomene und Konzepte aus dem Datenmaterial gewonnen. Die Recherche und das Einlesen zu diesen Konzepten diente der theoretischen Sensibilisierung und ging so in die Kategorienbildung ein (vgl. Alheit 1999, S. 14, 17). Das theoretische Sampling wurde ebenfalls durch ein tabellarisches Memo begleitet und geplant (Planungsmemo). Hierin wurden die für die Auswahl folgender Interviewpartner*innen im Datenmaterial relevant gewordenen Phänomene fortlaufend aufgeführt.

Memos intersubjektiver Validierung und Weiterentwicklung

In allen Kodierphasen wurde die Analyse durch intersubjektives Auswerten im Rahmen von Auswertungsgruppen bzw. Forschungswerkstätten und -kolloquien begleitet. Deren gemeinsame Ergebnisse und Gedankenmodelle, ebenso wie Literaturhinweise, wurden ebenfalls in Memos gefasst. Diese Memos nahmen alle Memoformen sowie Mischformen an, da sie aus dem Verlauf der entstandenen Debatten abgeleitet wurden.

Das Verfassen von Memos und das Erstellen von Diagrammen begleitete den gesamten Auswertungsprozess und diente so der analytischen Auseinandersetzung mit dem Material und damit der Theoriebildung. Häufig wurden im Prozess des Kodierens von Datenmaterial zunächst schriftliche Memos erstellt (Kode-Notizen oder theoretische Notizen), welche dann in einem zweiten Schritt, häufig für die Präsentation in Gruppen, zu Diagrammen

aufbereitet und zusammengeführt wurden (logische oder integrative Diagramme). Die Rückmeldungen der Gruppe führten wiederum zu schriftlichen Memos und der Modifikation und zur Weiterentwicklung der präsentierten Diagramme. Dieses Vorgehen hat den Prozess der Theorieentwicklung immer weiter vertieft.

Memo zur Selbstreflexion

Zudem wurde ein Memo zur Selbstreflexion der Forschenden zu Beginn des Forschungsprozesses erstellt. Dem Verständnis der Wirklichkeit als Konstruktion und den damit verbundenen „Konstruktionen zweiten Grades" (Schütz 1971, S. 50; 6.3) folgend, wird der Forschungsprozess grundsätzlich durch Forschende als „Forschungssubjekt[e] geprägt" (ebd., S. 84f.; Hervorhebung entfernt). Ein „selbstreflexives Fragen nach der Bedeutung und der Rolle eigener Anteile für den Verlauf des Forschungsprozesses" (ebd., S. 85) ist daher grundlegend, um zu vermeiden, dass Anteile wie „Personcharakteristika, Vorstellungen über den Untersuchungsgegenstand, Präkonzepte" (ebd.), „historisch-kulturell-institutionell geprägte[ ] Denkweisen, [.] sozialisatorisch bedingte[ ] Werthaltungen, persönliche[ ] Un-/Sensibilitäten, Vorlieben und Abneigungen" (ebd.) unhinterfragt als „blinde Flecken, [.] durch soziale und lebensgeschichtliche Prägungen, Verwicklungen" (ebd.) in die Analyse eingebracht werden. Dabei erfolgte die Reflexion angelehnt an Breuers, Muckels und Dieris' Überlegungen zur Reflexiven Grounded Theory (RGTM) auf drei Ebenen. Die erste beschreibt Forschende als sozialisierte Mitglieder einer Institution. Bei der Forscherin ergibt sich hier die angesprochene Doppelrolle aus zwei Intuitionen: der Hochschule, an der sie als Forschende, und der beruflichen Schule, an der sie als Sozialarbeiterin tätig ist. Die zweite Ebene betrifft die Lebensgeschichte Forschender (7.2) und die

dritte Forschende in der Interaktion mit dem Forschungsfeld und seinen Subjekten (7.1 & 7.5; vgl. Breuer, Muckel & Dieris 2019, S. 86).

So reflektierte die Forschende im Memo zur Selbstreflexion eigene Annahmen, Erwartungen, Erfahrungen und Assoziationen mit dem Forschungsgegenstand, aufgebrochen in Themenbereiche, sowie die von den Jugendlichen mögliche gelesene Positionalität der Forschenden. Dieses Memo wurde während des Forschungsprozesses fortgeführt und um eine Reflexion eigener Haltungen und impliziter Annahmen, gerichtet auf die entstehenden Kategorien und Phänomene, erweitert. Die entstehenden Kategorien und Phänomene wurden hinsichtlich eigener Vorannahmen, Erwartungen, Erfahrungen und Assoziationen reflektiert. In der ersten Phase des selbstreflektierenden Memos wurden die „Fragen zur Inspiration von Selbstreflexion entlang der Phasen des Forschungsprozesses" (ebd., S. 120) der RGTM herangezogen. Der selbstreflexive Zugang der RGTM nach Breuer, Muckel und Dieris bietet wichtige Anstöße zum Hinterfragen und Bewusstmachen eigener Anteile im Forschungsprozess. Gerade in der Doppelrolle der Forschenden und aufgrund ihrer beruflichen Nähe zum Forschungsfeld erschien eine solche Reflexion eigener impliziter Vorannahmen, Erfahrungen und Erwartungen unerlässlich.

Der Ansatz der RGTM stellt jedoch eine Methodologie dar, welche den „Forschungsprozess von Anfang bis Schluss selbstreflexiv-spürsam" (ebd., S. 118; Hervorhebung entfernt) begleitet. Dabei stellen „Resonanzen am eigenen Forscherkörper" (ebd.; Hervorhebung entfernt) ein Vehikel der methodologischen Analyse dar. Aufgrund der Potenziale des Kodierparadigmas mit seiner Kontextualisierung und seinem In-Beziehung-Setzten von Handlungs- und Interaktionsstrategien folgt das Vorgehen vorliegender Untersuchung der methodologischen Ausrichtung der Grounded Theory nach Strauss und

Corbin. Das Reflektieren der eigenen Person als Forschende ist jedoch für das Vorhaben in beschriebener Doppelrolle besonders relevant, sodass es der RGTM entlehnt wurde. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde daher ausschließlich die Reflexion einer „persönlich-subjektiven Berührung bzw. Verquickung zwischen der Forschenden, ihrem Thema und dem Forschungsfeld" (ebd., S. 117; Hervorhebungen entfernt) hervorgebracht (vgl. ebd.). Hierbei wurde das beschriebene Memo zur Selbstreflexion geführt, um „sich und seiner Erkenntnistätigkeit aus einer selbst-distanzierten, dezentrierten Position gewissermaßen ‚über die Schulter [zu] schau[en]'" (ebd., S. 112; Hervorhebung wie im Original). Ausschnitte der Inhalte dieses Memos finden sich in Kapitel 7.2, bezogen auf Standortgebundenheit und das Vorwissen.

7.4.6. Theoretisches Sampling

Grundprinzipien Zirkularität und Aufschichtung des theoretischen Samplings

Das Vorgehen der Fallauswahl war am theoretischen Sampling orientiert und folgte dabei dem zirkulären Forschungsprozess der GTM (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 135). „In theoretical samping [.], it is concepts and not people, per se, that are sampled" (ebd.). Theoretisches Sampling ermöglicht es auf diese Weise, für das Forschungsvorhaben relevante Konzepte zu entdecken und in ihrer Tiefe zu ergründen, um daran die weitere Fallauswahl auszurichten. Insofern gewann das theoretische Sampling besonders vor dem Hintergrund des explorativen Charakters des Forschungsgegenstands der Bewältigungsstrategien aus Perspektive der Jugendlichen an Bedeutung. Es erlaubte, diesen aus verschiedenen Perspektiven und mit maximaler Offenheit zu begegnen (vgl. ebd., S. 136f.). Dabei wurde nicht der Anspruch einer Abbildung der Wirklichkeit über das theoretische Sampling erhoben, da auch anhand

eines solchen Vorgehens nicht alle Aspekte der Wirklichkeit ausschöpfend einbezogen werden können (vgl. May & Schäfer 2021, S. 8, 13; Spatscheck 2023, S. 41). Vielmehr wurde sich am theoretischen Sampling im Sinne einer Methodologie orientiert, um sich auf diese Weise der Lebenswelt der Jugendlichen und deren Bewältigungsstrategien anzunähern.

Das Sampling im Verfahren der GTM bezieht sich, wie im Eingangszitat Corbins und Strauss' ausgeführt, nicht auf die Auswahl von Personen, Orten oder Dokumenten. Diese stellen viel eher das Medium dar, um Erkenntnisse zu generieren, auf welche sich der Prozess des Samplings bezieht (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 164f.). Vielmehr besteht die Basis der Samplings in Konzepten, von welchen der Datenerhebungsprozess geleitet wird (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 147). Dabei zielt das theoretische Sampling auf „das Aufspüren von Variation, Prozeß [sic] und auch Dichte" (Strauss & Corbin 1996, S. 150; Hervorhebungen entfernt). Hierzu ist das Sampling offen und flexibel, es erlaubt „analysts to follow the lead of the research and direct datacollection to those areas that will best serve the developing theory" (Corbin & Strauss 2015, S. 134). Der Samplingprozess folgt den Erkenntnissen, Konzepten und Kategorien bei gleichzeitiger größtmöglicher Offenheit für neue Erkenntnisse (vgl. ebd.).

Daher werden die Interviewdaten im Vorgehen der GTM nach Strauss und Corbin nicht zuvor erhoben und anschließend ausgewertet, sondern in einem zirkulären, sich wiederholenden Prozess analog zu den Phasen des Kodierens erhoben (vgl. ebd., S. 135). So verläuft das Sampling kumulativ und zieht dabei seinen Fokus im Zusammenspiel mit der Fokussierung der Forschungsfrage (2.6) mit zunehmender Tiefe immer enger.

In vorliegender Dissertationsstudie lag das Ziel demzufolge zu Beginn auf dem Generieren so vieler Kategorien wie möglich. Daten wurden in einer weiten „Spannbreite von themenrelevanten Bereichen" (Strauss & Corbin 1996, S. 150) erhoben. Mit zunehmender Tiefe der Analyse wurde eine zunehmende Verdichtung und Sättigung von Kategorien angestrebt (vgl. ebd.). Dieser Prozess ging mit einer ansteigenden *theoretischen Sensibilisierung* einher und vollzog sich bis zur *theoretischen Sättigung* (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 135). Beide Termini werden Ende dieses Unterkapitels ausgeführt.

Strauss und Corbin unterscheiden das Vorgehen des theoretischen Samplings innerhalb der drei Phasen des Kodierens voneinander. Strukturiert nach diesen werden die Verfahren des *offenen Samplings*, des *Samplings von Beziehungen und Variationen* und des *diskriminierenden Samplings* zunächst kursorisch eingeführt (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 165).

Phasen theoretischen Samplings

Das *offene Sampling* geht mit der Phase des offenen Kodierens einher. Die Zielsetzung dieses Samplingschritts stellt das Aufdecken möglichst vielfältiger Kategorien dar, einschließlich ihrer Eigenschaften und Dimensionen (vgl. ebd., S. 153). Die Auswahl der Interviewpartner*innen verläuft daher nach Strauss und Corbin mit größtmöglicher Offenheit (vgl. ebd., S. 148, 155). Eine „Maximierung der Chancen zum Aufdecken von Ähnlichkeiten und Unterschieden" (ebd.) wird hierbei angestrebt.

Während des axialen Kodierens wird ein *Sampling von Beziehungen und Variationen* vollzogen, welches das „Finden von Unterschieden auf der dimensionalen Ebene [.] maximieren" (ebd., S. 148) soll. Das Sampling wird auf Basis theoretisch relevanter Konzepte durchgeführt. Dieser Schritt des

Samplings ist ausgerichtet am Ziel des axialen Kodierens, dem In-Beziehung-Setzen der Kategorien innerhalb des Kodierparadigmas. Demnach gilt es mithilfe der Fallauswahl die Verbindungen zwischen ursächlichen Bedingungen, Kontext, Handlungs- und Interaktionsstrategien, intervenierenden Bedingungen sowie den Konsequenzen herauszuarbeiten und diese zu validieren. Damit werden Variationen und „Prozeßaspekte" (ebd., S. 156) offengelegt und Kategorien verdichtet (vgl. ebd., S. 156f.). Bei der Fallauswahl wird demnach versucht, „auf der dimensionalen Ebene der Daten so viele Unterschiede wie möglich zu finden" (ebd., S. 157). Dabei wird deduktiv vorgegangen, es werden Hypothesen bezogen auf Beziehungen innerhalb des Kodierparadigmas gebildet und anhand dieser gesampelt, mit der Absicht, maximale Unterschiede aufzudecken (vgl. ebd., S. 157).

Diskriminierendes Sampling ist mit dem selektiven Kodieren verknüpft und hat zum einen die Zielsetzung, den roten Faden innerhalb der Theorie zu verifizieren. Zum anderen soll es „spärlich entwickelte Kategorien" (ebd., S. 148) weiter anreichern. Im Allgemeinen wird eine Integration der Kategorien auf der dimensionalen Ebene hin zu einer Theorie angestrebt. Demnach vollzieht sich diese Phase des Samplings maximal zielgerichtet und gelenkt, um notwendige zusätzliche Daten zu erheben. Hier wurde mit einer bewussten und genauen Auswahl der Jugendlichen als Interviewpartner*innen und der Materialausschnitte gearbeitet, um die Dimensionen der Kategorien sowie deren Beziehungen im Kodierparadigma zu verdichten, mit dem Ziel der theoretischen Sättigung der Theorie (vgl. ebd., S. 158f.).

Theoretische Sättigung

Der beschriebene Prozess des theoretischen Samplings sowie damit verbunden der zirkuläre Erhebungs- und Auswertungsprozess vollzieht sich bis zur theoretischen Sättigung, d.h. „bis für jede Kategorie theoretische Sättigung erreicht ist" (ebd., S. 159). Konkret bedeutet dies erstens, dass keine in Bezug auf eine Kategorie neuen bedeutsamen Daten mehr in der Erhebung auftauchen. Zweitens impliziert es, dass die Kategorienentwicklung dicht hinsichtlich ihrer paradigmatischen Elemente ist. Außerdem sollten die Beziehungen zwischen den Kategorien valide und ausgearbeitet sein. Hier wird die Relevanz der theoretischen Sättigung deutlich, denn nur anhand dieser erlangt eine ausgearbeitete Theorie ihre Validität (vgl. ebd.).

Im Verständnis der vorliegenden Untersuchung stellt dies eine Zielgröße dar, welcher es sich anzunähern galt. Das konkrete theoretische Sampling, welches der Datenerhebung zugrunde lag, wird in Kapitel 7.4.7 hinsichtlich der inhaltlichen Samplingkriterien nachgezeichnet und in der zunehmenden Annäherung an eine theoretische Sättigung transparent gemacht.

Theoretische Sensibilität

Die theoretische Sensibilität meint die persönliche Fähigkeit Forschender, „Feinheiten in der Bedeutung von Daten" (ebd., S. 25) zu erkennen, „Einsichten zu haben" (ebd.) und „das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen" (ebd.). Damit ist die theoretische Sensibilität von zentraler Bedeutung, um eine „gegenstandsverankerte, konzeptuell dichte und gut integrierte Theorie zu entwickeln" (ebd.). Sie wächst zunehmend mit Fortschreiten der Erhebung und Auswertung (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 147), kann sich jedoch auch aus Quellen wie der Literaturrecherche, persönlichen und beruflichen

Erfahrungen speisen (vgl. ebd., S. 25f.). Sensibilisierende Konzepte hierzu stellen Themen und Phänomene aus dem Datenmaterial dar, in welche sich zur theoretischen Sensibilisierung eingelesen wird (vgl. Alheit 1999, S. 14f., 17). Forschende werden so zunehmend sensibler für die theoretische Relevanz bestimmter Konzepte und die Beziehungen der Kategorien untereinander. Dies unterstützt die Suche nach Indikatoren dieser Konzepte und Kategorien im Forschungsfeld, d.h. bei der Fallauswahl (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 152). Aufgrund dessen ist ein wiederholtes Zurückkehren zu vorherigen Interviewdaten erkenntnisbringend. Zuvor übersehene Kategorien, Beziehungen und Dimensionen können dann rückwirkend zugunsten einer Verdichtung des Materials in die Auswertung einbezogen werden (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 147). So birgt es Erkenntnispotenzial, das alte Material „im Lichte des zusätzlichen Wissens neu [zu] kodieren" (Strauss & Corbin 1996, S. 152).

7.4.7. Nachzeichnung der Konstituierung des Samples

Geografische Verortung

Zur Einordnung der infrastrukturellen Begebenheiten und der Modalitäten des Ausbildungsmarktes wird eine geografische Verortung des Samplings vorgenommen. Die Institutionen des beruflichen Übergangssystems, innerhalb welcher gesampelt wurde, sind räumlich im großstädtischen Raum des Rhein-Main-Gebiets verortet. Ihr Einzugsgebiet erstreckt sich sowohl über das Rhein-Main-Gebiet als auch über ländliche Regionen umliegender Landkreise sowie Städte und Gemeinden der Grenzregion Bayerns und Rheinland-Pfalz.

Modifikation des theoretischen Samplings

Je spezifischer die Auswahlkriterien mit Fortschreiten des theoretischen Samplings wurden, desto relevanter wurde die Terminwahrnehmung, da eine immer kleinere Auswahl bzw. nur noch einzelne Jugendliche für ein Interview passend erschienen. Dabei sind vereinbarte Termine in ungefähr einem Drittel der Fälle nicht wahrgenommen worden bzw. mussten neu terminiert werden. Auch Rosenthal et al. (2006) erlebten in der Terminvereinbarung von Erstinterviews mit Jugendlichen einer BvB, dass „viele der Termine nicht zustande kamen" (ebd., S. 191).

Daraus ergab sich die Notwendigkeit zur – dem Untersuchungsgegenstand angemessenen – Anpassung des theoretischen Samplings an die Strukturen des Forschungsfelds. Dies wird von Truschkat, Kaiser-Belz und Reinartz (2007) thematisiert, wenn sie konstatieren, dass das jeweilige Forschungsfeld und dessen Zugänglichkeit einen entscheidenden Einfluss auf die Möglichkeiten zum theoretischen Sampling und so zur Zirkularität des Forschungsprozesses haben (vgl. ebd., S. 250f.). Daher wurde auf ausführliche Vorgespräche verzichtet, die eine zusätzliche organisatorische Hürde gebildet hätten. Für das theoretische Sampling relevante Informationen wurden zuvor mit den Bildungsbegleitenden und Lehrkräften besprochen. Anstelle der Vorgespräche wurden insgesamt mehr Interviews geführt und nachträglich im Sinne des theoretischen Samplings innerhalb des Datenmaterials ausgewählt.

Aufgrund der Abläufe des Schul- bzw. Maßnahmenjahres konnten in der BÜA und BvB ausschließlich in begrenzten Phasen Interviews erhoben werden, demnach außerhalb der Zeiten von Ferien, Abschlussprüfungen, Praktika, berufspraktischen Prüfungen sowie der Kompetenzanalyse und Eingewöhnungsphase. Des Weiteren war ab Juni 2022 eine zunehmend weniger

detaillierte Erzählung der Bildungsbiografie während der COVID-19-Pandemie in den Interviewdaten festzustellen. Als Gründe hierfür wird die zunehmende zeitliche Entfernung zur Pandemie vermutet. Diese Tendenz verstärkte sich mit fortschreitender Zeit, sodass im Sommer 2022 kurz vor Schuljahres- und Maßnahmenende eine größere Anzahl Interviews geführt wurde (sechs Stück in einem Zeitraum von zwei Monaten), um die noch bestehenden Erinnerungen an diese pandemische Zeit einzuholen.

Aus diesen Gründen wurde eher ein Pool an geführten Interviews angelegt, indem zu jedem Erhebungszeitpunkt zwei bis vier bzw. im Sommer 2022 sechs Interviews erhoben wurden, aus welchem anhand der im Interview gewonnenen Informationen theoretisch gesampelt wurde. Dieses Vorgehen empfehlen Strauss und Corbin, wenn ein theoretisches Sampling von Interviewpartner*innen nur eingeschränkt umgesetzt werden kann, sodass Forschende „theoretisches Sampling *innerhalb* [von] ihren tatsächlichen Daten durchführen können und sollen" (Strauss & Corbin 1996, S. 164; Hervorhebung wie im Original). Es wird so gearbeitet, „als ob ein Interview-Pool sich immer weiterentwickelt" (ebd.). Die Erhebung eines so verstandenen Interview-Pools wurde von November 2021 bis Februar 2023 sowohl in der BvB als auch in der BÜA umgesetzt und entsprach dem obig ausgeführten *offenen Sampling* sowie dem *Sampling von Beziehungen und Variationen*. Darüber hinaus blieb die Option auf das vereinzelte Auswählen und Führen von Interviews im Sinne des *diskriminierenden Samplings* noch länger bestehen.

Damit wurde für die vorliegende Dissertation ein ähnliches Vorgehen des theoretischen Samplings gewählt wie von Sutterlüty (2003) bei seiner Studie von Jugendlichen im Kreislauf von Gewalt und Missachtung, da auch bei dieser das „Ineinander zwischen Datenerhebung und theoretischen Kategorien" (ebd., S. 27) „nur bedingt realisierbar" (ebd.) war. Auch für Sutterlüty war

„nicht immer absehbar, welche Jugendlichen von relevanten Ereignissen und Erfahrungen berichten werden" (ebd.), sodass es wie in der Datenerhebung vorliegender Untersuchung meist „erst das Interview selbst" (ebd.) war, welches Aufschluss über relevante Zusammenhänge in der Biografie der Jugendlichen gab (vgl. ebd., S. 27f.).

So ergab sich das Verhältnis von 20 geführten zu 13 vollständig sowie 4 ausschnittweise selektiv ausgewerteten Interviews. Zudem war die Fallauswahl im Rahmen das theoretischen Samplings in der BÜA aufgrund des bestehenden wöchentlichen nebenberuflichen Kontakts der Forschenden zu Lehrkräften und Sozialarbeitenden feingliedriger möglich als in der BvB. Aufgrund dessen wurden in der BvB insgesamt mehr Interviews geführt als in der BÜA, jedoch teilweise nur in Ausschnitten oder gar nicht ausgewertet.

Inhaltliche Nachzeichnung des Samplingprozesses

Der Samplingprozess wird folgend nachgezeichnet, er war geleitet von inhaltlichen Aspekten, welche sich aus vorangegangenen Interviews ergaben und das Interesse auf einen bestimmten Aspekt leiteten, welcher zur Auswahl des/der nächsten Interviewpartner*in führte. Zu Beginn wurde eine Jugendliche als erste Interviewpartnerin gewählt, die mit einem Hauptschulabschluss und dem Besuch sowohl einer Gesamtschule als auch der BzB eine Bandbreite an schulischen Erfahrungen mitbrachte. Aus diesem ersten Interview sind dann Auswahlkriterien des theoretischen Samplings der weiteren anfänglichen Interviews abgeleitet worden.

Zu Beginn der Erhebung der ersten sechs Interviews bildete die familiäre bzw. häusliche Situation der Jugendlichen ein zentrales Samplingkriterium, denn es zeigte sich ein starkes Verwiesensein auf familiäre bzw. häusliche

Kontexte und Unterstützung innerhalb dieser, insbesondere im Brennglas der Pandemie. Hier sollte im Sinne des *offenen Samplings* eine möglichst vielfältige Bandbreite an familiärer Unterstützung und häuslichen Kontexten abgedeckt werden: Familienkonstellation mit mehreren jüngeren Geschwistern, solche mit alleinerziehendem Elternteil sowie Jugendhilfeeinrichtungen. Dieser Samplingprozess wurde zur Auswahl weiterer Interviewpartner*innen zirkulär wiederholt, um das Phänomen der Bewältigungsstrategien von Bildungsherausforderungen in möglichst unterschiedlichen häuslichen Kontexten beleuchten zu können. Dabei ergab sich nach der Auswertung der ersten sechs Interviews ein breites Grundverständnis der inneren Zusammenhänge von Bewältigungsstrategien der Jugendlichen, ihres Einsatzes von Ressourcen und der Rolle, welche Unterstützende in diesen Bewältigungsprozessen innehaben.

Das Sampling der siebten und achten Interviewpartner*innen erfolgte daher anhand der Kategorie der Unterstützendenbeziehungen. Diese Beziehungen stehen – gemeinsam mit dem Einsatz eigener Ressourcen – in enger Wechselwirkung mit den Bewältigungsstrategien. Der Exploration von Ressourcen in ihren unterschiedlichen Formen und Deutungen sowie von Unterstützeden-Beziehungen stand daher im Zentrum des Auswahlprozesses. Hier sollten weitere Ausprägungen exploriert werden, sodass ein*e Jugendlicher gewählt wurde, welche*r in Unterstützendenbeziehungen der Bildungsform eher aktiv und selbstbestimmt handelte sowie ein*e Jugendlicher, welche*r in Unterstützendenbeziehungen der Bildungsform eher passiv und zurückhaltend agierte. Auch im weiteren Samplingprozess hat diese Kategorie einen wichtigen Bezugspunkt dargestellt. Hierzu wurde mit Sozialarbeitenden, Bildungsbegleiter*innen und Lehrkräften der Bildungsformen gesprochen.

Subsumierend lässt sich konstatieren, dass sich die Auswahlkriterien der ersten sechs Interviews eher auf den Kontext und die Lebensumstände der Jugendlichen bezogen, um dahingehend eine möglichst große Bandbreite abzudecken. Damit wurde sich im theoretischen Sampling zu Beginn der Untersuchung am Kontext orientiert, um die Ausrichtung im weiteren Verlauf der Untersuchung auf die Interaktions- und Handlungsstrategien eingebettet in diese Kontextbedingungen zu lenken. Demnach wurde das Sampling von einer strukturell kontextuellen Auswahl ausgehend zu zunehmend inhaltlichen Kriterien vollzogen. Über die Interviews wurde, orientiert an der maximalen Kontrastierung (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 112) von Kontexten, eine zunehmende Sensibilisierung für inhaltliche Aspekte auf der Handlungs- und Bedingungsebene erreicht, sodass der Prozess des theoretischen Samplings sich vom Allgemeinen zum Spezifischen bzw. vom Umgebenden zu den Strategien zuspitzte. Die ersten sechs Interviews wurden nach dem *offenen Sampling* ausgewählt. Mit fortschreitendem Auswertungsprozess des axialen Kodierens wurde in Anlehnung an das *Sampling von Beziehungen und Variationen* zunehmend theoretisch gesampelt.

Aufgrund des Zeitpunktes am Schuljahres- und Maßnahmenende erfolgte das Sampling dann anhand der Anschlussperspektive der Jugendlichen – Übergang in eine Ausbildungsstelle, keine Anschlussperspektive oder Wiederholung des Schuljahres – nach dem Bildungsgang. In diesem Kontext wurden explizit zwei Jugendliche interviewt, die eine Ausbildungsstelle im Anschluss an die BÜA bzw. BvB gefunden hatten, sodass das verbindende Element der erfolgreiche Übergang in Ausbildung war. Die beiden ausgewählten Jugendlichen unterscheiden sich hinsichtlich der Kategorie der Unterstützendenbeziehungen.

Bei der Fallauswahl in der BvB ergab sich zudem die zuvor nicht antizipierte Möglichkeit, Jugendliche zu interviewen, welche beide Bildungsformen (BÜA und im Anschluss BvB) besucht haben. Diese Jugendlichen stellen relevante Schnittmengenfälle dar und bilden zudem sogenannte Maßnahmenkarrieren im beruflichen Übergangssystem ab. So konnte ein Jugendlicher mit dieser Maßnahmenkombination interviewt werden. Im Sample zeigte sich zudem häufiger die Kombination aus der vorherigen Teilnahme an den BzB und der BvB, nach dieser wurde jedoch nicht gezielt gesampelt. Diese Kombination ist häufig in den Daten vorfindlich, da ohnehin eine Vielzahl der interviewten Jugendlichen diese aufweist, wie in Kapitel 8.1 dargestellt.

Bis zu diesem Punkt des Samplings war hinsichtlich der Bewältigungsstrategien im Sinne Böhnischs ein Übergewicht einfacher und erweiterter Bewältigung (4.3) festzustellen. Dies schien grundsätzlich nicht problematisch, da es sich bei der Lebensbewältigung nicht um ein quantifiziertes und anteilig beschriebenes, sondern um ein theoretisches Konzept handelt. Um ein Übersehen regressiver Bewältigung zu vermeiden, wurde jedoch noch einmal gezielt danach gesampelt. Hierzu zählen auch, in den normativen Wertungen des schulischen Kontexts gedacht, dissoziales oder unkooperatives Bewältigungshandeln, d.h. ‚Störungen' im Normverständnis des Schul- und Bildungssystems und nach außen gerichtetes Handeln (vgl. Böhnisch 2023a, S. 144, 211). Regressive Bewältigungsstrategien zeigten sich in bis dahin erhobenen Daten ausschließlich bezogen auf vergangene und abgeschlossene Episoden der Bildungsbiografie, nicht jedoch in Erzählungen des aktuellen Handelns. Dies ließ zum einen auf Effekte sozialer Erwünschtheit schließen: Es kann leichter fallen, sozial unerwünschtes Handeln aus der Vergangenheit zu erzählen, da eine solche Erzählung das Potenzial einer Änderung des Handelns zum heutigen Zeitpunkt offenlässt. Darüber hinaus kann es auf einen

Bias der Erhebungsmethodik verweisen, dass bisher eher Jugendliche mit erweitertem oder einfachem Bewältigungshandeln an der Interviewerhebung teilgenommen haben. So waren diese häufiger in der Bildungseinrichtung anzutreffen und hatten evtl. aufgrund erwarteter Reaktionen im Interview eine höhere Bereitschaft, ihr Handeln offenzulegen.

Gesampelt wurden daher gezielt Jugendliche mit einem regressiven Bewältigungshandeln im aktuellen Bildungskontext. Dabei wurde darauf geachtet, sowohl männliche als auch weibliche Jugendliche hinsichtlich dieses Samplingkriteriums zu berücksichtigen. Hierbei zeigte sich die Herausforderung, dass diese Jugendlichen seltener in der Bildungseinrichtung anzutreffen waren und Interviewtermine häufiger nicht stattfinden konnten, sodass mit dem Großteil der gesampelten Jugendlichen auch nach mehreren Anläufen kein Interview geführt wurde. Mit diesen Ausfällen wurde umgegangen, indem nach drei Monaten noch einmal nach demselben Kriterium der regressiven Bewältigung gesampelt wurde. Dadurch konnten erneut drei Interviews geführt werden. Von den Betreuenden und Lehrkräften wurden zwei weibliche Jugendliche und ein männlicher Jugendlicher in ihrem Handeln im Sinne der regressiven Bewältigung beschrieben und daher für die Interviews ausgewählt.

Zwei dieser drei Interviews ließen Schlüsse auf das Wirken von Effekten sozialer Erwünschtheit in Bezug auf die Erzählung ihres Bewältigungshandelns zu. Zwar konnten beide Interviews dennoch in die Auswertung einbezogen werden, das Generieren vertiefender Erkenntnisse hinsichtlich des offenen Samplingkriteriums war jedoch auf dieser Basis nicht möglich, sodass ein weiteres Interview geführt wurde. In diesem kam der Jugendliche mit der Forschenden in einen offenen Austausch, in dessen Rahmen auch regressive Bewältigungsstrategien thematisiert werden konnten.

Im Verlauf der letzten drei Interviews stellte sich zunehmend der Eindruck ein, dass die erhobenen Inhalte in die bereits theoretisierten Phänomene und Zusammenhänge passten, diese jedoch nicht mehr in größerem Maße erweiterten. Dies verwies auf die Annäherung an eine theoretische Sättigung in Bezug auf die Kategorien und deren theoretische Beziehungen zueinander. Das Sampling nach neuen Interviewpartner*innen zur Datengenerierung wurde damit nach 20 geführten Interviews beendet und stattdessen in der weiteren, überwiegend selektiv kodierenden Auswertung innerhalb des erhobenen Datenmaterials thematisch und *diskriminierend gesampelt*. Auch dabei wurde nach dem „Verfahren des permanenten Vergleichs" (Alheit 1999, S. 16) innerhalb der bestehenden Daten vorgegangen, das Alheit wie folgt beschreibt: „Wir entdecken systematisch auch am Material Kontraste und Ähnlichkeiten. D.h. wir fahren fort, theoretisch zu ‚samplen'. Nur sind es jetzt nicht mehr Fälle oder Situationen, die wir aufeinander beziehen, sondern das erhobene Datenmaterial selbst" (ebd.; Hervorhebung wie im Original). Gesampelt wurde in diesem Sinne nach Phänomenen, welche sich als besonders theoretisch relevant herausgestellt haben. Das Spannungsverhältnis zwischen Bildungsanforderungen und damit verbundenen Lebenswegchancen als ursächliche Bedingungen ließ Phänomene theoretisch relevant werden, wie die Schulpflicht und damit verbundene Schulabstinenz. Im weiteren Verlauf wurde nach strukturellen und gesellschaftlichen Hindernissen dieser Lebenswegchancen, welche über die gesamte Bildungsbiografie wirken, gesampelt. Dabei rückte schließlich das bereits in den ersten Interviews entdeckte Abwägen des Einsatzes von Ressourcen mit einhergehenden Lebenswegchancen ins Zentrum des theoretischen Samplings. Demnach steht das Erleben von Frustration, Unwirksamkeit oder Chancenlosigkeit als Ausdruck einer diffusen Wahrnehmung geringerer Lebenswegchancen und einer darauf bezogenen individualisierten Perspektive auf Chancengleichheit in enger

Verbindung. Darüber hinaus zeigten sich keine neuen Phänomene und Zusammenhänge im Material, sodass von einer Annäherung an eine theoretische Sättigung ausgegangen werden konnte.

Anhand der auf die dargestellte Weise final herausgearbeiteten Kategorien wurden zum Abschluss der Auswertung nochmals das gesamte Datenmaterial, beginnend beim ersten Interview, deduktiv kodiert, Kategorien angereichert oder nachgeschärft und modifiziert. Dieser Prozess des Herantragens bestehender Kategorien an das bereits ausgewertete Material wurde zum Abschluss der Erhebung anstatt während dieser durchgeführt, um den Erhebungszeitraum zu komprimieren. Je länger die pandemische Phase, insbesondere die Schulschließungen, zurücklagen, desto weniger detailliert wurden die Narrationen und Beschreibungen der Jugendlichen in Bezug auf diese, was zur Entscheidung für das dargelegte Vorgehen beitrug.

Zugangshürde und Samplingkriterium Sprache

Im Erhebungsprozess ist aufgefallen, dass die Sprache als Vehikel der Interviewführung und damit der Datenerhebung fungierte. So stellte Deutsch in einigen Fällen eine Zweit- oder Drittsprache der Interviewpartner*innen dar. Zudem besuchen Jugendliche nach einem Förderschulbesuch aufgrund sprachlicher Förderbedarfe die BÜA oder BvB. Einige Jugendliche führten das Interview somit für sie auf einer Fremdsprache oder im Bereich ihres Förderbedarfs. Zudem berichteten eigene Jugendliche im Interview von Sprache als Hindernis in ihrer Bildungsbiografie. Dieses Hindernis findet sich als zentrales Element im Erhebungssetting. Die Interviewpartnerin Didem verbalisiert dies explizit (Kodes 321-328, Interviewabsätze 76-78), indem sie das Interview als Erfolgserlebnis beschreibt, was im Sinne der herausgearbeiteten

Theorie die Konsequenz eines Bewältigungsprozesses mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit darstellt.

Dies zeigt: Im Interview fand eine Bewältigung des Hindernisses Sprache statt und war auch erforderlich. So muss einschränkend erwähnt werden, dass das Hindernis Sprache potenziellen Interviewpartner*innen eine Teilnahme an der Erhebung versagt oder zumindest erschwert hat. Das Hindernis Sprache musste im Interview von allen Teilnehmenden bewältigt werden. Dies verwies darauf, dass Jugendliche interviewt wurden, welche das Hindernis Sprache im Interviewsetting bewältigen konnten, und wurde als selektive Komponente im Samplingprozess identifiziert.

Nach Reflexion dieser Zugangshürde wurden bewusst Jugendliche gesampelt, welche den Lehrkräften und Sozialarbeitenden durch Zurückhaltung und weniges Sprechen in Verbindung mit einer Sprachbarriere aufgefallen sind. In den Fällen Sanem und Abdullah gelang es so, gezielt Interviews mit Jugendlichen mit geringerer deutscher Sprachkompetenz zu führen. Trotz dieses gezielten Samplings stellte die Sprachkompetenz weiterhin eine Einschränkung dar, weil Jugendliche, welche sich die Bewältigung des sprachlichen Hindernisses auch nach gezieltem Ansprechen und Mutmachen nicht zutrauten, von der Interviewteilnahme ausgeschlossen waren.

7.5. Reflexion des Analyseprozesses

Neben dem intersubjektiven Austausch hat die eigene Reflexion im Forschungsprozess einen zentralen Stellenwert für die Qualität und als Erkenntniszugang (vgl. Breuer, Muckel, Dieris 2019, S. 117) der Untersuchung. Dies

wird u.a. im Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) ausgeführt:

> „Die Selbstreflexion im Hinblick auf die eigene Rolle in der Forschung, eigene Interessen, mögliche Befangenheiten und Abhängigkeiten ist ebenso ein wesentlicher Bestandteil wissenschaftlicher Praxis wie der Austausch mit Kolleg*innen über Herangehensweisen, Erkenntnisse, forschungspraktische und -ethische Fragen und Dilemmata“ (Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit 2020, S. 3).

Der eigenen Subjektivität als nicht aufzulösendem Bestandteil qualitativer Forschung wurde in dieser Untersuchung Rechnung getragen, indem neben der intersubjektiven Auswertung (7.5.1) auch die Reflexion des Forschungs- und Auswertungsprozesses entlang der von Strauss und Corbin ausgearbeiteten Leitfadens von Gütekriterien qualitativer Forschung entlang der GTM (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 214-222) einen zentralen Stellenwert einnahm (vgl. Behse-Bartels & Brand 2009, S. 14). Die Analyse wurde im laufenden Forschungsprozess in einem Memo entlang dieser Kriterien reflektiert.

Diesbezüglich heben Behse-Bartels und Brand hervor, dass Subjektivität als „entscheidende Ressource“ (ebd.) thematisiert werden kann, „wenn das Handeln im wissenschaftlichen Kontext, d.h. der Forschungsprozess selbst, zum Reflexionsgegenstand wird“ (ebd.). Auch im Sinne größtmöglicher intersubjektiver Nachvollziehbarkeit des Auswertungsprozesses der Entstehung der Ergebnisse sollen diese Reflexionsprozesse subjektiver Einflüsse im Folgenden nachgezeichnet werden (vgl. ebd., S. 238; Strauss & Corbin 1996, S. 214). Daher werden im Folgenden der intersubjektive Analyseprozess

innerhalb von Gruppen skizziert (7.5.1) sowie eine Reflexion und Abwägung der Doppelrolle als Forschende und Sozialarbeitende vorgenommen (7.5.2).

7.5.1. Intersubjektiver Analyseprozess

Während des gesamten Forschungsprozesses wurde das Material in wöchentlichen Onlinesitzungen einer überregionalen und interdisziplinären Forschungswerkstatt im Sinne einer „Interpretationsgemeinschaft" (Mex & Mruck 2009, S. 144) gemeinsam interpretiert und analysiert. Verbindendes Element der Teilnehmenden war die Forschung anhand der GTM. Dieser Prozess vollzog sich in allen Schritten des Kodierens und eröffnete große Potenziale intersubjektiver, gedanklicher und reflektierender Prozesse.

Zudem wurden das Material sowie forschungsmethodische Überlegungen in das Doktorand*innen Kolloquium der Hochschule Darmstadt eingebracht, welches monatlich begleitend über den gesamten Promotionsprozess stattfand. Insbesondere die Fassungen der Interviewleitfäden, das Datenmaterial zum intersubjektiven offenen Kodieren sowie Zwischenergebnisse des axialen und selektiven Kodierens wurden im Kolloquium präsentiert, um darüber in einen intersubjektiven Austausch zu kommen. Dies folgte einem Verständnis des Kolloquiums als „Ort der Supervision" (Mey & Mruck 2009, S. 144) sowie der „Unterstützung und Begleitung" (ebd.). Es sollte darüber hinaus den Zweck einer „Hinweisbörse" (ebd.) bezogen auf das Vorstellen des Stands eigener Forschung sowie der „Rekonstruktion, Dezentrierung, Strukturierung und Integration von Lesarten und Perspektiven" (ebd.) erfüllen. Das Kolloquium setzte sich interdisziplinär mit einem Schwerpunkt auf der Sozialen Arbeit aus Promovierenden zusammen, war sowohl methodisch wie

thematisch heterogen zusammengesetzt und wurde in jeder zweiten Sitzung professoral betreut.

Teile der Zwischenergebnisse wurden zudem im Rahmen von Tagungen und Kongressen zur Diskussion gestellt sowie in In-House-Workshops an der teilnehmenden beruflichen Schule mit einem interdisziplinären Team besprochen. Letzteres bestand aus Lehrkräften, Schulleitung, Seelsorgenden und mehreren Sozialarbeitenden in den Funktionen der Schulsozialarbeit, UBUS Sozialarbeit in BÜA sowie Projekten der Ausbildungsabbruchsprävention. Diese intersubjektive Validierung, Reflexion und Auswertung sowie der Austausch in den angeführten Gruppen hatten die Funktion, einer subjektiven Verzerrung weitgehend vorzubeugen und eine Außenperspektive anderer sozialwissenschaftlich Forschender und Praktiker*innen auf das Material zu erhalten.

7.5.2. Reflexion der Doppelrolle als Forscherin und Sozialarbeiterin

Offenlegung – institutionelle Anbindung der Forschenden

Zur Transparenz der Verwobenheit mit dem Forschungsfeld findet sich nachfolgend eine Reflexion der Doppelrolle als Forschende und Sozialarbeitende an der teilnehmenden beruflichen Schule. Dies folgt dem Ansatz der DGSA:

> „Forscher*innen sollen die eigene(n) Rolle(n) im Forschungsprojekt reflektieren und die Forschung auch als eigenen Lernprozess begreifen, in dem sie u.a. ihre forschungsethische Haltung fortwährend

> überprüfen und weiterentwickeln. Jede*r Forschende ist gefordert, (selbst-)kritisch im Hinblick auf solche sozialen Praktiken und Konstellationen zu sein, die vor dem Hintergrund des vorliegenden Forschungsethikkodex als bedenklich oder problematisch zu bewerten sind" (Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit 2020, S. 10).

Die Forschende arbeitete während des laufenden Forschungsprojekts von Juli 2021 bis September 2023 in der teilnehmenden BÜA. Das Forschungsinteresse ist aus dieser Praxis entstanden. Ab der Interviewerhebung in der BÜA im Januar 2022 war die Forschende hauptberuflich als wissenschaftliche Mitarbeiterin und nur noch mit reduziertem Stundenanteil von 0,25 an der teilnehmenden Schule tätig, um eine Abhängigkeit und zu hohe Eingebundenheit in die Abläufe des Forschungsfelds der BÜA zu vermeiden. In der teilnehmenden Schule wechselte sie zudem die Jahrgangsstufe. Ab dem Start der Interviewerhebung war sie somit nicht mehr als UBUS-Sozialarbeiterin für die interviewten Jugendlichen der BÜA Stufe I zuständig.

Die so bedingte, möglichst eingegrenzte Doppelrolle als Forschende und UBUS-Sozialarbeiterin barg zum einen Vorteile für die Untersuchung, eröffnete jedoch zum anderen Spannungsfelder potenziell konfligierender Rollen. Daher wird in diesem Kapitel zunächst auf die Potenziale der Doppelrolle für das Forschungsvorhaben eingegangen, um daran eine Explikation der Nachteile anzuschließen. Im zweiten Abschnitt des Kapitels werden die zur Reflexion und Distanzierung in dieser Doppelrolle ergriffenen Maßnahmen ausgeführt.

Vorteil – niedrigschwelliger Zugang

Die bestehende Beziehung zu den Jugendlichen in der BÜA, gegeben durch den geteilten schulischen Kontext, erleichterte einen niedrigschwelligen Einstieg und Zugang zum Forschungsprojekt. Das Forschungsvorhaben erschien so weniger abstrakt und konnte aus Sicht der Jugendlichen inhaltlich mit der Rolle als Sozialarbeiterin an der Schule vereinbart werden. Aufgrund der Ausrichtung des Forschungsprojekts an der Perspektive der Jugendlichen sowie dem Verstehen und der Unterstützung dieser standen beide Rollen nicht im Konflikt miteinander.

Dabei waren es die interviewten Jugendlichen möglicherweise weniger gewöhnt, als Expert*innen adressiert zu werden und zu erzählen. Hier konnte die bestehende Bekanntschaft den Gesprächseinstieg erleichtern. So sehen auch Dimai, Mathies und Welte (2017) in Bezug auf Praxisforschung das größte Potenzial in einem „leichteren Zugang zu Lebens- und Erfahrungswelten, die ansonsten vielleicht nur schwierig erreicht werden können" (ebd., S. 2). Vertrauen und Akzeptanz können bereits zu Beginn des Prozesses bestehen, da Forschende „die realen Bedingungen kennen und durch Kontextwissen bzw. Erfahrungen gleicher sozio-kultureller Bedingungen sensibler und verantwortungsvoller gegenüber den Betroffenen auftreten können" (ebd., S. 10).

Vorteil – feingliedrigeres theoretisches Sampling

Das theoretische Sampling konnte durch den wöchentlichen Kontakt zu Lehrkräften und Sozialarbeitenden aufgrund der nebenberuflichen Tätigkeit feingliedriger und treffsicherer verlaufen. Dies fällt vor allem im Vergleich mit

dem theoretischen Sampling in der BvB auf, in welcher der Kontakt ins Forschungsfeld ausschließlich für die Datenerhebung bestand.

Vorteil – Relevanz und Anwendbarkeit

Bezogen auf den Kontext berufs- und wirtschaftspädagogischer Praxisforschung heben Dimai, Mathies und Welte das Potenzial hervor, dass ein aus der Praxis entwickeltes Forschungsthema besondere Relevanz und Anwendbarkeit in dieser findet (vgl. ebd., S. 1). So ist diese Forschung im Praxisfeld anschlussfähig, da „Wahrnehmungs- und Handlungskategorien der Betroffenen ernst genommen bzw. berücksichtigt werden" (ebd., S. 3).

Vorteil – theoretische Sensibilität

Die „Jahre der Praxis in einem Feld" (Strauss & Corbin 1996, S. 26) stellen nach Strauss und Corbin eine Quelle theoretischer Sensibilität dar und können auf diese Weise dem Analyseprozess dienlich sein. Es besteht ein grundlegendes Verständnis der Vorgänge im Forschungsfeld, welches in den Forschungsprozess eingebracht wird und das Verstehen erzählter Ereignisse unterstützt (vgl. ebd.).

Dieses Vorwissen hat sich beim Führen der Interviews als unerlässlich herausgestellt, um gemeinsam mit den Jugendlichen ihre Bildungsbiografie zu rekonstruieren. Kenntnisse der vielfältigen Schulformen und Bildungsmaßnahmen des beruflichen Übergangssystems mit ihren Zugangsvoraussetzungen und Akteur*innen im Sozialraum waren notwendig, da einige Jugendliche Details oder Bezeichnungen, gerade im heterogenen Übergangssystem, retroperspektiv nicht mehr benennen konnten. Auch die Analyse wurde durch das beschriebene Vorwissen erleichtert. So stand kein

Einarbeiten in die beschriebenen Strukturen zwischen der Forschenden und der inhaltlichen Analyse der Interviewdaten. Dies verstehen auch Dimai, Mathies und Welte als Vorteil: „In Verbindung mit Forschungsaktivitäten ist durch ein aus ‚erster Hand' kommendes Kontextverständnis eine vertiefte, differenzierte Wissensentwicklung zu komplexen, sozialen Phänomenen möglich" (Dimai, Mathies & Welte 2017, S. 2f.; Hervorhebung wie im Original).

Nachteil – Erzähllücken durch vorausgesetztes Vorwissen

Ein Nachteil des Vorwissens zeigte sich, wenn Jugendliche im Interview vom Vorwissen der Interviewerin ausgehen und Teile ihrer Erzählung und Antworten anknüpfend an dieses Vorwissen kürzten. Hier galt es als Interviewerin deutlich zu machen, dass alle Informationen wichtig und gerne zu explizieren sind, und um eine möglichst ausführliche Erzählung und Antwort zu bitten.

Nachteil – Rolle als reine empirische Zuhörerin kollidierte mit Rollenerwartung an Sozialarbeitende

Erzählungen sind Sprechakte, die dadurch mitbestimmt werden, dass Erzählende sich in Beziehung zu Zuhörenden setzen. Demnach sind Erzählungen Sutterlüty folgend in Abhängigkeit zum Interviewenden sowie der Interviewsituation zu verstehen (vgl. Sutterlüty 2003, S. 32). Schütze hingegen sieht in der autobiografischen Stehgreiferzählung eher ein Nacherleben des Erzählten und eine Fokussierung auf die eigene Lebensgeschichte (vgl. Schütze 1984, S. 78f.). Als Bedingung für das Nichtorientieren der Erzählung am Zuhörenden hebt er allerdings hervor, dass Interviewende sich strikt in die Rolle reiner Zuhörender zurückziehen (vgl. ebd., S. 80, 83).

Zwar zog sich die Forschende im Interview in die Rolle der Zuhörerin zurück, sie war jedoch als Sozialarbeitende an der Schule noch in einer weiteren Rolle bekannt, sodass ein striktes Einnehmen der Zuhörendenrolle nicht möglich war. So muss davon ausgegangen werden, dass Interviewpartner*innen die Rolle als Sozialarbeitende auch im Sprechakt mitgedacht und sich zu dieser in Beziehung gesetzt haben.

Maßnahme zur Reflexion und Distanzierung von normativen Wertungen der Institution

Im Kontext der Schulform zu arbeiten, bedeutet, eigene normative Festlegungen und solche über die Inhalte und Ziele der Schulform sowie den beruflichen Übergang in der beruflichen Praxis zu besitzen. Diese Festlegungen strukturieren die praktische Arbeit mit den Jugendlichen vor, wenn es nicht nur um persönliche Ziele der Jugendlichen, sondern im Sinne des institutionellen Auftrags auch um Ziele der Schulform geht. Dies kann durch den engen Kontakt zur Institution Schule „zur Identifikation mit spezifischen, im Feld ‚üblichen' Deutungsmustern oder zur Loyalität mit bestimmten Gruppen führen" (Dimai, Mathies & Welte 2017, S. 3; Hervorhebung wie im Original). Solche eigenen und institutionellen normativen Festlegungen gilt es bewusst herauszuarbeiten und zu reflektieren, um sie nicht unhinterfragt in die Untersuchung einzubringen – weder sprachlich und mimisch in die Gesprächssituation des Interviews noch in die Auswertung der Daten.

Maßnahme zur Reflexion und Distanzierung – zweiter Feldzugang

Neben ausgeführten normativen Festlegungen besteht die Gefahr, „dass der eigene Blick eingeschränkt wird und ein Zurückziehen auf das Sichere und Bekannte erfolgt, wodurch die Ergebnisoffenheit beeinflusst wird"

(Dimai, Mathies & Welte 2017, S. 10). Diese Form des Vorwissens sowie unbewusste Vorannahmen und normative Festlegungen gilt es sich immer wieder bewusst zu machen und zu hinterfragen. Es geht dabei um ein „‚Ringen' um Distanz" (ebd.; Hervorhebung wie im Original), denn

> „[e]s besteht die Gefahr, dass involvierte Praktiker/innen aufgrund ihrer persönlichen Betroffenheit nicht die notwendige Distanz aufbringen können. Der Vorwurf lautet dann, dass Forschungsanliegen ‚nur' zur Bestätigung eigener Annahmen und Interessen dienen könnten und weniger zum Hinterfragen von Vorgefundenem" (ebd., S. 3; Hervorhebung wie im Original).

Erst anhand des zweiten Feldzugangs der BvB, in der die Forschende eine Außenperspektive einnahm, wird eine Distanzierung und Reflexion möglich. Dementgegen befand sich die Forschende nach Dimai, Mathies und Welte im Forschungsfeld der BÜA in einer „Insider-Position" (ebd., S. 10), da sie selbst im Untersuchungsfeld beruflich tätig war und dort Gestaltungspotenzial besaß (vgl. ebd.). Diese Position einer Außenperspektive gegenüberstellen und opponierende Positionen in den jeweiligen Forschungskontexten innehaben zu können, ermöglichte eine Triangulation und weitete den Blick im Reflexionsprozess.

Maßnahme zur Reflexion und Distanzierung – offene, lernende Haltung

Die Haltung eines potenziell gedachten Expert*innenstatus, erlangt über die berufliche Praxis im Forschungsfeld, soll hinterfragt und möglichst abgelegt werden, um eine offene, lernende Haltung einzunehmen. Die Rolle der Forscherin unterscheidet sich von der als Sozialarbeiterin, welche in die

alltäglichen Abläufe des Schulalltags eingebunden ist. Schütz beschreibt die Rolle der Forschenden als ein Sichablösen von der biografisch gewachsenen Situation und den alltäglichen Konstruktionen der Sozialwelt, mit dem Entschluss, eine an diesen Verstrickungen desinteressierte Perspektive einzunehmen (vgl. Schütz 1971, S. 42). Die Forschende betrachtet die Sozialwelt durch das Relevanzsystem ihres wissenschaftlichen Vorhabens und ihres Forschungsinteresses und wendet wissenschaftliche Methoden zur hiervon geleiteten Analyse und zur Distanzierung von der alltäglichen Situation an (vgl. ebd., S. 45). Was im Alltag, hier im schulischen Alltag, als selbstverständlich gilt, kann für Forschende fragwürdig sein bzw. soll hinterfragt werden (vgl. ebd., S. 42). Dieses Sichdistanzieren und Hinterfragen wurde durch den zusätzlichen Feldzugang der BvB unterstützt, in welchem die Forschende nicht Teil der alltäglichen Situation war.

Maßnahme zur Reflexion und Distanzierung – exploratives Forschungsdesign

Strauss und Corbin zufolge kann dem unhinterfragten Einbringen von Vorwissen und Vorannahmen über den explorativen Analyseschritt des offenen Kodierens vorgebeugt werden, da hierbei die Daten in einzelne Teile aufgebrochen und gründlich untersucht werden, um sie anschließend auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin zu vergleichen. Dabei werden kontinuierlich Fragen über das Phänomen gestellt sowie überprüft, wie sich die eigenen Annahmen, Konzepte und Kategorien in den Daten widerspiegeln. Durch dieses Vorgehen werden eigene Vorannahmen in Frage gestellt, um eine größtmögliche Offenheit zu gewährleisten (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 44). Die „Triade Daten erheben-Kodieren-Memoschreiben“ (Strauss 1998, S. 37) „hat die Funktion, die persönlichen Einstellungen und Meinungen des Forschers [sic] von Grund auf zu kontrollieren“ (ebd.).

Maßnahme zur Reflexion und Distanzierung – Memoschreiben als Reflexion

Wie über alle Maßnahmen zur Sicherung der Forschungsqualität angesprochen, ist eine systematische, begleitende Selbstreflexion ein zentrales Werkzeug, insbesondere bezogen auf Nähe-Distanz-Positionen, Grundannahmen, Machtstrukturen und Interaktionen. Diese Reflexion führt zu einem vertiefenden Verständnis aktuellen Handelns und stellt einen „zentralen Qualitätsindikator" (Dimai, Mathies & Welte 2017, S. 14) dar, weil sie Gütekriterien qualitativer Sozialforschung wie Transparenz, Stimmigkeit, Adäquatheit und Anschlussfähigkeit fördert (vgl. ebd.). Zur Strukturierung und Systematisierung dieser begleitenden Reflexionsprozesse werden wissenschaftliche Tagebücher empfohlen (vgl. ebd., S. 15). Im Sinne der GTM ist dieses Vorgehen anhand des begleitenden Schreibens von Memos in den Forschungsprozess implementiert worden (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 106f., 348).

Maßnahme zur Reflexion und Distanzierung – Diskurs zur Distanzierung

Während des gesamten Analyseprozesses, insbesondere dem selektiven Kodieren, können die eigene Perspektive Forschender und ihre praktische Nähe zum Untersuchungsfeld ein Distanzieren vom Material und die Konzeptionalisierung sowie Beschreibung einer analytischen Narration erschweren. In der Forschungstätigkeit nahm daher der Austausch in Auswertungsgruppen und Kolloquien, mit Betreuenden, Akteur*innen im Forschungsfeld BÜA und BvB, auf Tagungen und Kongressen sowie in den Lehrveranstaltungen mit Studierenden eine bedeutende Rolle ein, um sich im Diskurs mit Dritten vom Material zu distanzieren und herausgearbeitete Beziehungen noch einmal auf eine abstraktere Ebene zu bringen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 99). „Der kritisch-konstruktive, reflexiv-kommunikative Austausch" (Dimai, Mathies & Welte 2017, S. 15) in allen Phasen der Analyse ist von

zentraler Bedeutung (vgl. ebd.). Auch „die Frage nach Verzerrungen, Verdrängungen und Abwehr aufgrund von Insider-Outsider-Position“ (ebd., S. 16) kann in diesen Gruppen thematisiert und reflektiert werden. Multiple Perspektiven bereichern zudem den Analyseprozess mit zusätzlichen Erkenntnissen, Tiefe und Variation (vgl. Corbin & Strauss 2015, S. 308).

In diesem Kapitel ausgeführte Vorteile einer Doppelrolle in einem der beiden Forschungsfeldzugänge überwiegen im Forschungsprozess die Nachteile, welche entlang ausgeführter Maßnahmen zur Reflexion und Distanzierung soweit möglich eingeholt wurden.

III. Empirische Analyse

8 Theorie und Typologie bildungsbiografischer Bewältigungsstrategien

Die eingangs beschriebene Ausgangssituation der Bildungs- und Chancenungleichheit (2. & 4.1) manifestiert sich auf Ebene des Alltags der Jugendlichen, d.h. in ihrer Lebenswelt (4.2), und muss von ihnen auf dieser bewältigt werden. Diese Bewältigungsstrategien der Jugendlichen zum Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit stehen im Zentrum der empirischen Auseinandersetzung und der nachfolgend dargestellten Ergebnisse.

Um Letztere einordnen zu können, werden zunächst die interviewten Jugendlichen entlang demografischer sowie bildungsbiografischer Eckdaten chronologisch nach dem Interviewzeitpunkt vorgestellt (8.1) und die Reichweite der Ergebnisse wird eingegrenzt (8.2). Hinführend zur Theorie und Typologie erfolgt die Definition von Bewältigungsstrategien, Lebenswegchancen sowie dem der Theorie ursächlich zugrundeliegendem Spannungsverhältnis (8.3) aus dem Datenmaterial sowie eine Kondensierung theoretischer Beziehungen anhand der analytischen Narration (8.4). Mit der Entfaltung der Theorie (8.5), entlang derer Kategorien, Eigenschaften und theoretischen Beziehungen, schließt sich eine Hinführung zu den Typen von Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit (8.6) an. Diese Typen sind als

Kombination der dimensionalen Ausprägungen durch die Theorie in Beziehung gesetzter Kategorien angelegt. Die Theorie wird so entlang der Typen mit jeweiligen Datenausschnitten illustrieren. An die aufgespannte Typologie knüpft nach einer Zusammenführung zentraler Ergebnisse (8.6.6 & 8.7) die Darstellung weiterführender Gedanken zur Geschlechterspezifik von Bewältigungsstrategien (8.8.1) sowie zu potenziell längerfristigen Verläufen der Typen von Bewältigungsstrategien (8.8.2) an.

8.1. Vorstellung der Interviewpartner*innen

Die interviewten Jugendlichen werden in untenstehender Tabelle hinsichtlich ihrer besuchten Bildungsform des Übergangssystems, ihrem Alter sowie der Schulbesuchsjahre vorgestellt. Daneben werden bei migrierten Jugendlichen die Anzahl der Jahre in Deutschland angegeben. Zudem haben die Jugendliche zum Interviewzeitpunkt unterschiedliche Schulabschlüsse, so wird zugeordnet, wer einen Hauptschulabschluss (HSA), qualifizierenden Hauptschulabschluss (qHSA), keinen Abschluss oder einen Berufsorientierenden Abschluss (BO) erworben hat. Ebenfalls werden Hintergrundinformationen zur formalen Bildung der Eltern, älteren Geschwister und eine kursorische Übersicht über den häuslichen Arbeitsplatz gegeben.

Tabelle 1: Übersicht Interviewpartner*innen

Name[9]	Bildungsformen Übergangssystem	Alter/Geschlecht	Anzahl Schulbesuchsjahre [Lebensjahre in Deutschland eingewanderter Jugendlicher]	Schulabschluss
Alisha	BvB BzB	18/w	10	qHSA
Yasna	BvB BzB	18/w	10 + Vorklasse	qHSA
Yousef	BvB BzB	17/m	11 + Vorklasse Inkl. Förderschulbesuch	BO
Didem	BÜA	17/w	10 [4]	qHSA

[9] Zur Anonymisierung wurden alle Nachnamen weggelassen und sämtliche Vornamen ausgetauscht.

Oliwia	BÜA	16/w	11 [14]	HSA
Nathan	BÜA	16/m	10 [5]	HSA
Pascal	BÜA	18/m	10	HSA
			Inkl. Förderschulbesuch	
Marcus	BÜA	17/m	10 + Vorklasse	qHSA
			Inkl. Förderschulbesuch	
Sanem	BÜA	19/w	6 [7]	HSA
Yassin	BvB	19/m	12	qHSA
	BÜA		Inkl. Förderschulbesuch	
Jennifer	BÜA	18/w	11	BO
			Inkl. Förderschulbesuch	

Abdullah	BÜA	18/m	11 [7]	HSA
Zain	BÜA	17/m	10	qHSA
			Inkl. Förderschulbesuch	
Till	BvB	17/m	10	HSA
			Inkl. Förderschulbesuch	
Kimberly	BvB	18/w	11	keinen
	BzB		Inkl. Förderschulbesuch	
Mehrzad	BÜA	16/m	11	HSA
David	BvB	16/m	10	keinen

8.2. Reichweite der Ergebnisse – Theorie und Typologie

Zunächst sind die Ergebnisse, demnach die Theorie- und Typenbildung der Bewältigungsstrategien sowie die daraus gefolgerten Implikationen für die Praxis Sozialer Arbeit, als nie abgeschlossen zu verstehen und stets in vielfältige Richtungen erweiterbar, sie verbleiben „offen, vieldeutig und komplex" (Spatscheck 2023, S. 41). Untersucht worden sind diese an jeweils einem Standort der Bildungsformen BÜA Stufe I und BvB über zwei Schuljahre bzw. Maßnahmenkohorten. Aufgrund der gleichen Konzeptualisierung der Bildungsform werden die Ergebnisse grundsätzlich als übertragbar auf die Bildungsformen im Allgemeinen angesehen, es wäre jedoch denkbar, dass sich an weiteren Standorten weitere Typen von Bewältigungsstrategien zeigen. Die Reichweite der im Folgenden dargestellten Theorie und Typologie umfasst demnach die Bildungsgänge des Übergangssystems der BÜA Stufe I sowie Jugendliche mit und noch ohne Hauptschulabschluss der BvB. Hieran werden exemplarisch die Bewältigungsstrategien Jugendlicher mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung herausgearbeitet. Eine Übertragbarkeit dieser Bewältigungsstrategien auf Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss in anderen Bildungsgängen des Übergangssystems ist denkbar, aber nicht Teil der Untersuchung.

Durch die bildungsbiografische Ausrichtung der Datenerhebung und -auswertung beziehen die Theorie und Typologie den Kontext der gesamten Bildungsbiografie Jugendlicher ein. Dabei wurde neben den Bildungsformen BÜA und BvB vorwiegend das Bewältigungshandeln zum Erleben von Selbstwirksamkeit in hessischen Gesamt- und Förderschulen bis hin zum Hauptschulabschluss sowie der potenziell anschließende Besuch der BzB des

schulischen Übergangssystems in Hessen miterhoben. Im Ausland besuchte Schulformen vor einer Migration nach Deutschland sind in vereinzelten Fällen in den Interviews enthalten, die hierauf bezogenen Narrationen der Jugendlichen waren jedoch meist wenig detailliert, sodass diese nicht in die Rekonstruktion der Bewältigungsstrategien eingeflossen sind. Ressourcen und Hindernisse der Bildungsbiografie wirken zudem bis in die Grundschulzeit und wurden bis in diese erhoben, ebenfalls überwiegend im Schulsystem des Bundeslandes Hessen. Diesbezügliche Narrationen und Schilderungen fielen unterschiedlich ausführlich aus und wurden ausschließlich zur bildungsbiografischen Einordnung späterer Bewältigungsstrategien genutzt.

Dabei stellen die Ergebnisse einen Ausschnitt der Realität von 17 Jugendlichen dar, welche im Sinne ihrer subjektiven Perspektive zu Wort kommen. Die Reichweite der entwickelten Theorie bezieht sich damit über den Einzelfall hinaus auf die Gruppe von Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss im beruflichen Übergangssystem (vgl. Flick 2021, S. 481) und auf deren Bewältigung als biografisch entwickelte strukturelle Prozesse (vgl. Schütze 2015, S. 211). Die im Folgenden ausgeführte Theorie und Typologie sind in Ausrichtung an den Perspektiven der jugendlichen Interviewpartner*innen sowie deren selbst genannten Bildungszielen zu verstehen. Normativ wertende Formulierungen wie ‚selbstdestruktiv' richten sich an einer darauf bezogenen Erweiterung der Lebensperspektive (vgl. Böhnisch 2023b, S. 113) aus, wie in Kapitel 4.3 dargelegt.

8.3. Definition aus den Daten – Lebenswegchancen, ursächliches Spannungsverhältnis und Bewältigungsstrategien

Lebenswegchancen

„Lebenswegchancen" (Vester 2014, S. 248) sind eine in aus den Daten gewonnene Kategorie und durch den Begriff Vesters treffend gefasst. Lebenswegchancen werden als Gesamtheit der durch institutionelle Bildung vorstrukturierten Chancen zur eigenen Zukunftsgestaltung sowie mittel- und langfristigen Lebensplanung der Jugendlichen verstanden. So determinieren Bildungszertifikate Ausbildungs- und Berufschancen und damit die künftige Aufnahme und Ausübung eines Berufs entscheidend mit (vgl. Bourdieu 1973, S. 103, 106f.). Hierüber wiederum wird potenzielles soziales wie kulturelles Kapital vorstrukturiert: „[D]ie Teilnahme an anderen sozialen Feldern jenseits der Arbeitswelt steht häufig in starker Abhängigkeit von ökonomischem, sozialem oder symbolischem Kapital" (van Essen 2013, S. 137). Ebenso wird das ökonomische Kapital entscheidend vom eingeschlagenen Beruf und demnach der zugehörigen Berufsausbildung mitbestimmt, welches wiederum den Möglichkeiten der Gestaltung des eigenen Lebens vorstrukturierend zugrunde liegt. Diese Ressourcen bzw. – nach Bourdieu – Kapitalsorten (soziales, kulturelles, symbolisches und ökonomisches Kapital) stehen in einem Wechselverhältnis zueinander, da sie ineinander transformiert und interpersonell übertragen werden können (vgl. Bourdieu 1987, S. 203). Lebenswegchancen fassen somit die Gesamtheit der soeben auf einer abstrakten Ebene klassifizierten Möglichkeiten der Lebensgestaltung, finden dabei jedoch konkret Ausdruck auf Ebene des Alltags der Jugendlichen sowie den auf dieser Ebene ermöglichten wie verwehrten Chancen.

Ursächliches Spannungsverhältnis – Herleitung des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit

Für das zentrale Ziel der Bewältigungsstrategien, das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit, zeigt sich ein Spannungsverhältnis ursächlich in den Daten. Von den Jugendlichen der BvB und BÜA wird im Kontext Bildung eine Diskrepanz ungleicher Chancen bei denselben Pflichten erlebt. Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich besonders in der bildungsbiografischen Episode des beruflichen Übergangs, denn gerade der Übergang in Ausbildung stellt sich als Moment dar, in welchem die eigenen Chancen durch bisherige Bildung(-szertifikate) deutlich werden, wenn es um die Verwertbarkeit dieser auf dem Ausbildungsmarkt geht (vgl. hierzu u.a. Handelmann 2020, S. 202; Wiezorek & Grundmann 2013, S. 19). „Insbesondere erweisen sich die Übergänge in Ausbildung und Arbeit als Arenen, in denen Strukturen sozialer Ungleichheit (re-)produziert werden" (Ahmed et al. 2013, S. 7).

Das Spannungsverhältnis besteht auf der einen Seite aus den von den Jugendlichen als universal wahrgenommenen und über alle Gleichaltrigen ähnlich verteilten Anforderungen des Schul- und Bildungssystems: das Erfüllen der Schulpflicht, gewisse Bildungsanstrengungen innerhalb dieser Zeit sowie die Anforderung, in eine berufliche Qualifizierung überzugehen. Die Jugendlichen nehmen wahr, dass Sie diesen Anforderungen, insbesondere der Schulpflicht, nachgekommen sind, jedoch daraus – auf der anderen Seite des Spannungsverhältnisses – nicht die gleichen Lebenswegchancen im Vergleich mit Gleichaltrigen resultieren.

Diese geringeren Lebenswegchancen werden individualisiert als eigene Schwächen und Defizite wahrgenommen. Dabei handelt es sich jedoch, wie hinsichtlich der Ausgangssituation (2.) aufgezeigt, zu großen Teilen um

Effekte struktureller Bildungs- und Chancenungleichheit. Strukturelle Perspektiven finden sich in den Aussagen der Jugendlichen nicht, lediglich ein diffuses Gefühl von Frustration, Ungerechtigkeit und Chancenlosigkeit. Diese individualisierte Perspektive ungleicher Chancen bei universell wahrgenommenen (Bildungs-)Anstrengungen führt zu einem Gefühl eigener Unwirksamkeit. Daraus ergibt sich das zentral angestrebte Ziel der Bewältigungsstrategien der Jugendlichen, das Erleben von Selbstwirksamkeit.

Bewältigungsstrategien

Eine vorläufige Definition von Bewältigungsstrategien wurde zu Beginn des Forschungsprozesses aus theoretischer Perspektive der Lebensbewältigung Böhnischs (4.3) dem Forschungsvorhaben zugrunde gelegt, um diese im Verlauf der Analyse induktiv aus dem Material zu gewinnen und damit zu schärfen. So wurde eine Konzeption der Bewältigungsstrategien als sich auf alltäglicher Ebene der Lebenswelt (4.2) manifestierender Hindernisse von Bildungsungleichheit und deren Bewältigung auf eben dieser zugrunde gelegt. Die situations- und alltagsbezogenen Bewältigungsstrategien sind gleichzeitig biografisch aufgeschichtet, sie sind strukturelle Prozesse (vgl. Schütze 2015, S. 211; 6.2). Demnach gehen die Konsequenzen einer situationsbezogenen Bewältigung mit daraus resultierenden Erfahrungen wieder in künftige Bewältigungsstrategien und damit in soeben skizzierte ursächliche Spannungsverhältnis ein. Zudem werden unter Bewältigungsstrategien sowohl konstruktive wie „selbstdestruktive[ ]“ (Böhnisch 2023b, S. 19) Strategien verstanden, immer bezogen auf das eigene Bildungsziel der Jugendlichen. Bewältigungsstrategien im Sinne Bourdieus (2.1) müssen dabei nicht frei, intentional und bewusst vollzogen werden – das Handeln folgt nicht zwangsläufig einem planenden Abwägungsprozess. Vielmehr sind Bewältigungsstrategien habituell geprägt (vgl. Bourdieu 2020a, S. 177f.).

Anhand des episodischen Interviews als Forschungszugang, der die gesamte Bildungsbiografie ins Blickfeld nimmt, ist diese anfängliche literatur- und theoriegeleitete Definition empirisch geschärft worden, sodass eine Definition von Bewältigungsstrategien aus den Daten hervorging. Diese wird nachfolgend im Zusammenhang mit den theoretischen Beziehungen der Kategorien entlang des Kodierparadigmas aufgezogen.

Bewältigungsstrategien stehen in einer Abfolge dieser konstruktiven wie „selbstdestruktive[n]" (Böhnisch 2023b, S. 19) situationsbezogenen Bewältigungsstrategien auf alltäglicher Ebene mit einem biografischen Entstehungszusammenhang und wirken demnach über ihre Konsequenzen auf künftige situationsbezogene Bewältigungsstrategien. Demnach sind Bewältigungsstrategien nicht im Sinne in sich abgeschlossener Strategien zu verstehen, da nicht immer eine endgültige Bewältigung eines Hindernisses stattfindet bzw. möglich ist. Stattdessen zeigen sich häufig eine situationsbezogene Bewältigung, eine Teilbewältigung oder immer wiederkehrende Hindernisse (z.B. über die gesamte Bildungsbiografie wirkende Hindernisse, 8.5.5), welche immer wieder situationsbezogen Bewältigung erfordern. Demnach sind Bewältigungsstrategien als Handlungsreihungen mit dimensional ausgeprägten Zwischenständen im Sinne stets vorläufiger Konsequenzen zu verstehen. Sie sind demnach in einen dauerhaften Kreislauf von Bewältigung eingebettet, welche mit ihren Konsequenzen wieder in die nächste Situation und deren Bewältigung wirken. Diese Erfahrungen gehen in das Selbstbild der Jugendlichen ein, welches wiederum künftige Bewältigungsstrategien prägt.

Als Bestandteile von Bewältigungsstrategien werden dabei alle Kategorien verstanden, welche von den Jugendlichen handelnd hergestellt werden. Dabei müssen diese Bestandteile nicht intentional, geplant und bewusst vollzogen werden (vgl. Bourdieu 2020a, S. 177f.). Aufgrund reflektierender und

intentionaler Handlungsweisen im Datenmaterial wurde die Definition der Bewältigungsstrategien auch dahingehend erweitert (vgl. auch Kumoll 2014, S. 227). Bewältigungsstrategien bzw. handelnd hergestellte Bestandteile dieser werden damit als (teilweise) reflektiert oder unbewusst sowie intentional oder ohne bewusste Zielsetzung betrachtet.

Grundsätzlich sind handelnd hergestellte Bestandteile verschiedene Ressourcen, welche zunächst durch den/die Jugendliche*n gedeutet werden müssen, um als solche nutzbar zu werden. Auch Unterstützende als personelle Ressourcen müssen zum einen als solche gedeutet werden, zusätzlich wird gemeinsam eine Beziehung aufgebaut und ausgehandelt, in welcher die Ressourcen Jugendlicher um die Ressourcen Unterstützender erweitert werden können. So gedeutete Ressourcen gehen in das Bilden der Handlungsstrategie zur Bewältigung eines Hindernisses von Bildungsungleichheit manifestiert auf alltäglicher Ebene ein, welches ebenfalls zunächst als solches von dem/der Jugendlichen gedeutet werden muss. Außerdem können mit Blick auf das Zusammenwirken gedeuteter Ressourcen, Hindernisse und eigener Ziele Selbstnarrationen zur Regulierung der eigenen Bewusstheit über eben diese gebildet werden. Diese stellen Narrationen dar, welche sich die Jugendlichen selbst, sowie teilweise Dritten, über sich und ihre Situation erzählen. In Abgrenzung zur Kategorie der Handlungsstrategien, welche einen Bestandteil der Bewältigungsstrategien darstellt, umfasst die Bezeichnung Bewältigungsstrategie also alle handelnd hergestellten Bestandteile des Bewältigungshandelns, demnach auch die Deutung von Hindernissen, Ressourcen und Zielen, die Regulierung von Bewusstheit im und Fokussierung auf den Bildungskontext, Selbstnarrationen und damit das gesamte Handeln, anhand dessen nach Selbstwirksamkeit gestrebt wird.

Das ursächliche Spannungsverhältnis der Anforderungen des Bildungssystems, wie die Schulpflicht auf der einen und die damit einhergehenden Lebenswegchancen auf der anderen Seite, kann nicht umgangen werden. Dies gilt in Bezug auf die Anforderungen, weil sie universell an Jugendliche gestellt sowie im Sinne der Schulpflicht rechtlich geahndet werden. Eigene Chancen der Jugendlichen sind nur eingeschränkt beeinflussbar, da sie durch Bildungs- und Chancenungleichheit vorstrukturiert werden. Beide Ebenen entziehen sich demnach zu großen Teilen der Handlungsmacht Jugendlicher und müssen auf einer anderen Ebene bewältigt werden, damit diese sich als selbstwirksam erleben können. Die Bewusstheit der eigenen Situation, bestehend aus eigenen Hindernissen, Ressourcen, Zielen oder der Anforderungen an sich, und damit die Fokussierung auf den Bildungskontext werden zum Erleben von sich als selbstwirksames Subjekt reguliert, im Extremfall über die Strategie der Schulabstinenz. Die Regulierung von Bewusstheit und Fokus auf den Bildungskontext stellen damit eine zentrale Schaltstelle der Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit dar. Wie sich dieses Regulieren konkret vollzieht, stellt einen vielschichtigen Prozess dar, welcher in Kapitel 8.5.4 ausgeführt wird.

8.4. Analytische Narration – Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit

Die analytische Narration gibt einen Überblick, über die Theorie der Bewältigungsstrategien entlang nachfolgender Grafik sowie die Kapitelstruktur.

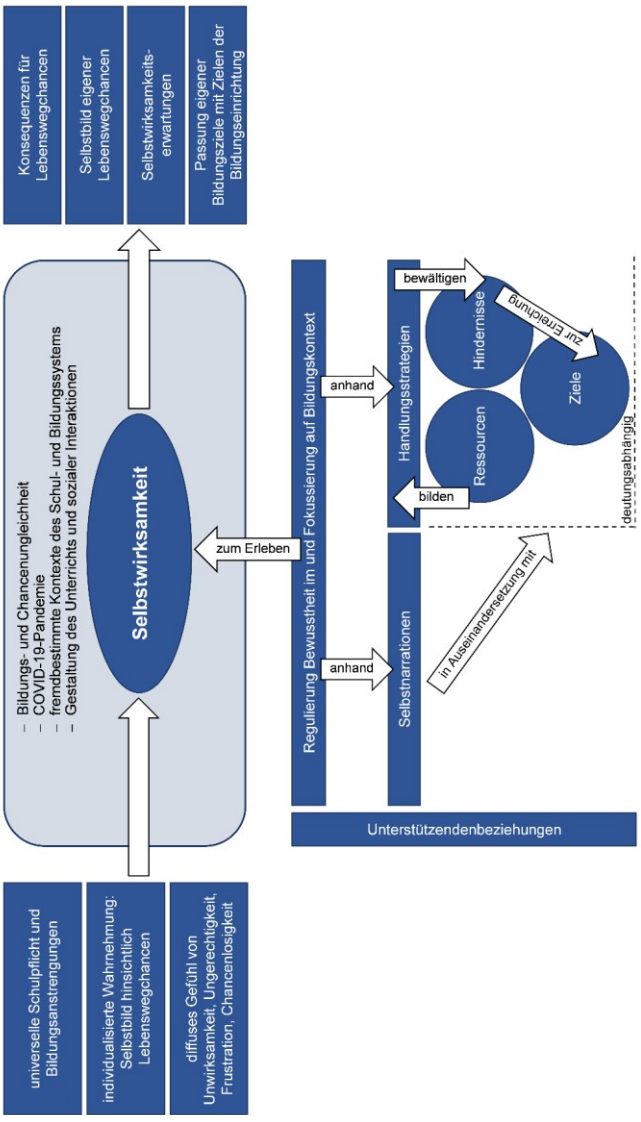

Abbildung 3: Theorie der Bewältigungsstrategien

Es handelt sich um ein dauerhaftes Ringen darum, sich selbst als wirksam zu erleben. Hierzu erfordert das Spannungsverhältnis (8.5.1) ungleicher Lebenswegchancen bei universellen Anforderungen des Bildungssystems, wie Schulpflicht oder Bildungsanstrengungen, Bewältigung. Die hier vorstrukturierend zugrundeliegende Bildungs- und Chancenungleichheit wird im Selbstbild individualisiert und sich darüber als unwirksam wahrgenommen.

Um sich trotz dargelegten Spannungsverhältnisses als *selbstwirksam zu erleben* (8.5.2), muss innerhalb des *umgebenden Kontexts* (8.5.3) der Bildungs- und Chancenungleichheit, ein *Regulieren von Bewusstheit im und der Fokussierung auf den Bildungskontext* (8.5.4) als Bewältigungsstrategie entlang situationsbezogener Handlungsstrategien erfolgen. Diese wird ebenfalls anhand von Selbstnarrationen vollzogen, welche in Auseinandersetzung mit eigenen, als solche *gedeuteten Ressourcen, Strategien zur Bewältigung von Hindernissen* (8.5.5), im Sinne alltäglicher Manifestation von Bildungsungleichheit, zur Erreichung eigener Bildungsziele gebildet werden. Auf diese wird auch die Regulierung von Bewusstheit und Fokussierung angewendet, wenn es um das Ausmaß eigener Hindernisse, die Fülle von Ressourcen und Zielen geht. Die eigenen (Bildungs)Ziele und Lebenswegchancen sind von Chancen- und Bildungsungleichheit direkt betroffen. Dabei können diese Strategien auch eingebettet in *Unterstützendenbeziehungen* (8.5.6) ablaufen und stehen dabei in Wechselwirkung mit diesen.

Die Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit wirken wiederum auf *künftige Lebenswegchancen* (8.5.7) sowie entlang erfahrener Selbst- bzw. Fremdbestimmung in den Unterstützendenbeziehungen auf erlebte Selbstwirksamkeit. Diese Erfahrungen wiederum wirken sich auf das Selbstbild hinsichtlich der eigenen Lebenswegchancen und über darin

enthaltene Selbstwirksamkeitserwartungen auf künftige Bewältigungsstrategien aus.

Dies bildet die als Kreislauf zu verstehende Theorie situationsbezogener Bewältigung von Bildungs- und Chancenungleichheit auf alltäglicher Ebene zum Erleben von Selbstwirksamkeit. Den Charakter eines Kreislaufes der anhand des Kodierparadigmas analysierten Bewältigungsstrategien legen Strauss und Corbin bereits in der Konzeption dieses paradigmatischen Modells an: „Die Konsequenzen einer Handlung/Interaktion zu einem Zeitpunkt können so zu einem Teil der Bedingungen zu einem späteren Zeitpunkt werden" (Strauss & Corbin 1996, S. 85). Die erläuterten theoretischen Beziehungen werden nachstehend zu einer Theorie ausformuliert, um anschließend anhand der Typologie ausdifferenziert und am Datenmaterial illustriert zu werden. Beide Teile der Ergebnisdarstellung werden dabei in den Stand der Forschung eingebettet sowie in die zugrunde gelegten Theorien rückgeführt.

8.5. Theorie – Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit

Den darauffolgend ausgeführten Typen von Bewältigungsstrategien des Strebens nach Selbstwirksamkeit der Jugendlichen liegen Zusammenhänge, d.h. theoretische Beziehungen der Kategorien miteinander, zugrunde. In ihrer Gesamtheit stellen diese die Theorie der Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit dar, welche im Folgenden hinsichtlich dieser grundlegenden theoretischen Beziehungen und entlang der Grundbegriffe des Kodierparadigmas aufgebaut werden. Dabei liegt der Theorie das Verständnis als generalisierende, verallgemeinernde, möglichst zutreffende Aussagen, mit welchen „Wirklichkeit erfasst oder besser: konstruiert wird"

(May & Schäfer 2021, S. 8) zugrunde. Zudem stellt die Theorie eine Reduktion der Komplexität und Annäherung an die Wirklichkeit dar. Die Theorie ist damit nicht „instrumentell" (ebd., S. 15) zu verstehen, da „Probleme der Praxis [..] [hierfür] häufig zu diffus und komplex" (ebd.) sind. Theorien beleuchten den jeweiligen Gegenstand aus einer bestimmten Perspektive (vgl. ebd., S. 9) und „können bestimmte Felder sehr grell ausleuchten, produzieren aber auch viel Schatten" (ebd.). Diese Perspektive gilt es offen zu legen (vgl. ebd.; 8.4.6, 9.5.2 & 9.5.4), gleichsam ist sie nicht auflösbar und beim Rezipieren der Theorie stets mitzudenken. Im Anschluss an die Darstellung dieser theoretischen Beziehungen werden deren Ausprägungen anhand der Typologie ausgeführt und entlang des Datenmaterials illustriert.

8.5.1. Ursächliches Spannungsverhältnis eigener Lebenswegchancen

Grundzüge des Spannungsverhältnisses

Dem zentralen Streben der Jugendlichen nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit liegt ein Spannungsverhältnis aus Anforderungen auf der einen und ungleichen Chancen auf der anderen Seite ursächlich zugrunde. Das Bildungssystem, bestehend aus allgemeinbildenden Schulformen wie der besuchten Grund-, Förder- und Gesamtschule, sowie das Übergangssystem bzw. der Übergang in Ausbildung sind mit Anforderungen an die Jugendlichen verknüpft. Diesen von den Jugendlichen als universell erlebten Anforderungen stehen wahrgenommene eigene Lebenswegchancen gegenüber, welche durch Bildungs- und Chancenungleichheit vorstrukturiert sind. Dieses Spannungsverhältnis deutet auch Petrik (2023) bezogen auf Jugendliche der

österreichischen NMS im Übergang in Ausbildung und weiterführende Bildung an:

> „Bildungsübergänge Jugendlicher bewegen sich unter den Bedingungen aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse in einem enormen Widerspruch: Auf der einen Seite stehen neoliberale Diskurse, die Jugendliche mit der Anforderung konfrontieren, sich in Bezug auf ihre eigene Lebensplanung als eigenverantwortliche und wettbewerbsorientierte Subjekte zu verhalten […]. Auf der anderen Seite stehen die Beharrlichkeit gesellschaftlicher Klassenverhältnisse, eine zunehmende Prekarisierung aller Lebensbereiche für weite Bevölkerungsschichten sowie ein Bildungssystem, das nach wie vor mehr zur Reproduktion sozialer Ungleichheit als zu deren Aufweichung beiträgt“ (Petrik 2023, S. 103).

Dieses Spannungsverhältnis zwischen institutionellen Anforderungen des Bildungssystems und gesellschaftlich vorstrukturierten Lebenswegchancen der Jugendlichen wird individualisiert wahrgenommen und erfordert Bewältigung. Die spannungsreiche Beziehung zwischen diesen Aspekten wird im Folgenden detailliert ausgeführt.

Anforderungen des Bildungssystems

Zum einen besteht die von den Jugendlichen deutlich wahrgenommene und mehrfach thematisierte Schulpflicht als universelle Anforderung an alle Jugendlichen. Darüber hinaus werden immer wieder Bildungsanstrengungen der Jugendlichen innerhalb besuchter Bildungseinrichtungen der allgemeinbildenden Schulen oder der BÜA und BvB im Datenmaterial deutlich.

Der Übergang in eine Ausbildung stellt zudem zusätzliche Anforderungen hinsichtlich Bewerbungsanstrengungen an die Jugendlichen. Gleichzeitig bleiben Anforderungen an Bildungsanstrengungen curricularer allgemeinbildender wie berufsbildender Inhalte, Aufgaben und Leistungsnachweise innerhalb der besuchten Bildungsform – sowohl der allgemeinbildenden Schule als auch der BÜA oder BvB – bestehen. Es ergibt sich eine doppelte Belastung in der bildungsbiografischen Phase des Übergangs in eine Ausbildung.

Mit formaler Bildung einhergehende Lebenswegchancen

Zum anderen sind mit diesen skizzierten Anforderungen des Bildungssystems ungleiche Lebenswegchancen (8.3) verbunden. Es gehen aus den von den Jugendlichen als universell wahrgenommenen Anforderungen und Zumutungen des Bildungssystems ungleiche Chancen der Lebensgestaltung durch Bildung hervor. Denn, während ein unmittelbarer Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung in der Vergangenheit „zur Normalität gehörte, hat sich dieser Prozess inzwischen in eine Vielzahl von Übergangsphasen ausdifferenziert und zu einer eigenen Lebensphase verselbstständigt" (Kühnel 2016, S. 34). Jugendliche mit einem Haupt- oder Realschulabschluss haben jedoch weiterhin die Vorstellung, dass über das Abschließen der allgemeinbildenden Schule ein direkter Übertritt in Ausbildung möglich wird (vgl. ebd.). Diese Erwartung wird spätestens mit dem Eintritt ins Übergangssystem (z.B. BvB oder BÜA) enttäuscht, da dieses bereits Teil angeführter Lebensphase des Übergangs ist und damit einen Marker des nicht nahtlosen Übergangs darstellt. Diese Enttäuschung ist besonders wirkmächtig, da die Jugendlichen ungeachtet ihrer niedrigeren Kapitalausstattung mehrheitlich eine hohe Motivation und Wertschätzung in Bezug auf Bildung innehaben (vgl. Lannert & Tanberg 2021, S. 11, 23).

Am bildungsbiografischen Punkt des Übergangs in den Ausbildungsmarkt werden diese ungleichen Lebenswegchancen besonders deutlich. Hier stellt sich Jugendlichen „[z]um biografisch ersten Mal […] die Anforderung, das Wechselverhältnis von Individuation und sozialer Integration auszuloten" (Handelmann 2020, S. 202). Zum einen zeigt sich eine Unsicherheit bezüglich des Erreichens des angestrebten Schulabschlusses, je niedriger dieser ist. So sind 29 % der Jugendlichen an Hauptschulen und 55 % derer an Förderschulen unsicher, ob sie den Schulabschluss erreichen werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023, S. 38). „Dies lässt auf einen starken Zusammenhang mit dem jeweiligen Selbstbewusstsein" (ebd.) der Jugendlichen innerhalb dieser Schulformen schließen (vgl. ebd.) und verweist auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich eigener Lebenswegchancen. Hier kommt hinzu, dass „[d]ie Lebenswelt von prekären Jugendlichen [.] von Misserfolgserfahrungen gekennzeichnet" (ebd., S. 39) ist. Zudem zeigen sich die Verwertungsmöglichkeiten bisheriger Bildungszertifikate im Übergang in Ausbildung. Diese wirken sich anhand der Zuteilung von Chancen im Übergang in Ausbildung aus. Im Sinne Bourdieus stellt diese Zertifizierung eine Manifestation sozialer Ungleichheit dar (vgl. Bourdieu 1982, S. 143, 126f.) und adressiert so die strukturelle Ebene der hier in den einzelnen Biografien wirkenden Bildungs- und Chancenungleichheit.

In „unserer gegenwärtigen Erwerbsgesellschaft" (Flecker, Schels & Wöhrer 2023b, S. 288) kommt Bildung im Sinne der in Schule, Berufsausbildung und Studium erworbenen Fähigkeiten sowie insbesondere Zertifikaten eine hohe Bedeutung zu, sie ist „Voraussetzung für die soziale Positionierung im Arbeitsmarkt" (ebd.). Über die Berufswahl und die Aufnahme einer oder keiner Ausbildung anhand dieser Bildungszertifikate wird soziale Positionierung vorstrukturiert (vgl. Gravelmann 2022, S. 94; Handelmann 2020, S. 188; Schulte 2018, S. 83), denn Erwerbsarbeit ist „nach wie vor das zentrale

Element individueller Lebensführung“ (Schulte 2018, S. 83) und gesellschaftlicher Positionierung (vgl. ebd.). Umgekehrt „erschwert eine fehlende Berufsausbildung das Ziel, junge Menschen in die Gesellschaft zu integrieren, was neben der fehlenden existentiellen Grundsicherung auch Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung und der Selbstverwirklichung gefährdet“ (ebd., S. 262). Damit haben „[d]ie Ausbildungschancen bzw. der erfolgreiche Ausbildungsabschluss [.] erhebliche Auswirkungen auf die Berufs- und Lebenschancen von jungen wie erwachsenen Menschen“ (Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 56). Hierfür erweisen sich „[i]nsbesondere [..] die Übergänge in Ausbildung und Arbeit als Arenen, in denen Strukturen sozialer Ungleichheit (re-)produziert werden“ (Ahmed et al. 2013, S. 7). Dies „geschieht auf strukturell-institutioneller Ebene in der Weise, dass sich hier die Wirkung herkunftsbedingter Disparitäten im Schulsystem und Ungleichheitsstrukturen eher verstärken als ausgleichen“ (ebd.). Die so am Übergang in Ausbildung vorstrukturierte soziale Positionierung der Jugendlichen wirkt sich sowohl auf ökonomisches und soziales als auch auf kulturelles Kapital und damit auf die Möglichkeiten zur Lebensgestaltung im weiteren biografischen Verlauf aus. So stellt „die Absolvierung einer vollqualifizierenden Ausbildung eine wichtige Voraussetzung für die Erweiterung von Handlungsoptionen auf dem Arbeitsmarkt und somit für die Erweiterung der Möglichkeitsstrukturen auch in anderen sozialen Feldern dar“ (van Essen 2013, S. 214). Den daraus hervorgehenden Lebenswegchancen der Jugendlichen liegt also strukturelle Bildungs- und Chancenungleichheit vorstrukturierend zugrunde.

Individualisierte Perspektiven auf Bildungs- und Chancenungleichheit

Hinsichtlich ihrer Lebenswegchancen äußern die interviewten Jugendlichen allerdings ausschließlich individualisierte Perspektiven. So wahrgenommene geringere Lebenswegchancen werden ausschließlich durch eigene

Schwächen und Defizite begründet. Eine Betrachtung der Kausalitäten findet ausschließlich auf der Individualebene statt. Als deutliches Beispiel lässt sich die individualisierte Perspektive der 17-jährigen Didem (BÜA) anführen, die ihre geringeren Lebenswegchancen auf eine Lücke von Lernstoff und das Nicht-so-viel-Können wie andere Jugendliche ihrer Klasse versteht, ohne diese an ihrer Flucht in diesem bildungsbiografischen Abschnitt begründend zu argumentieren (vgl. Didem/26, 30). Selbst in dieser strukturell benachteiligenden Lage mit Fluchtursachen, Fluchterfahrungen, Jahren ohne Schulbesuch und dem Übergang ins deutsche Schulsystem werden von der Interviewten keine strukturellen Perspektiven genannt. Eindrücklich formuliert Till (17 Jahre; BvB) solche Kausalitäten als individuelle Schwächen:

> *„Dass[10] ich auf jeden Fall der (...) jenige bin, der (.) NICHTS kann, der immer der Schlechteste sein muss (..) in allem." (Till/150)*

Außer anhand eines diffusen Gefühls von Chancenlosigkeit und Frustration in bildungsbiografischen Episoden und in wiederkehrenden alltäglichen Interaktionen in der Bildungseinrichtung zeigen sich keine strukturellen Perspektiven der Jugendlichen auf ihre Situation. Um es auf die zugrunde gelegte Bedingungsmatrix (7.4.4) zu beziehen, ist Bildungs- und Chancenungleichheit auf struktureller nationaler Bedingungsebene zu verorten, wird von den Jugendlichen jedoch ausschließlich auf Ebene des Individuums und deren Interaktionen wahrgenommen und erklärt.

Diese Perspektive wird vom Schul- und Übergangssystem mitproduziert, wenn „[d]ie Verantwortung für die Suche nach einem Beruf [..] bei den

[10] Der Beginn zitierter Interviewausschnitte wird zugunsten der Übersicht und Einheitlichkeit großgeschrieben.

Subjekten verortet und von diesen verinnerlicht [wird]. Die Verbindung zu gesellschaftlichen Strukturen, die dazu beitragen, dass die Berufssuche herausfordernd ist, gerät dabei nicht in den Blick" (Handelmann 2020, S. 205) und „die unterschiedlichen Lebenslagen und Ausgangsbedingungen junger Menschen werden hierbei kaum bis nicht berücksichtigt" (Brück 2023, S. 6). „In diesem Zusammenhang wird eine Erwartung hinsichtlich einer individuellen Anstrengung formuliert, die das Subjekt als selbstverantwortlich anruft" (ebd.). Dabei werden so konstruierte Defizite und „Normalitätsabweichungen" (ebd., S. 7) dem Subjekt zugeschrieben und weniger dem System (vgl. ebd.). Diese individualisierte Perspektive auf die Jugendlichen im Übergangssystem konstatieren auch Hirschfeld und Walter:

> „‚Unzureichende' Bildungsabschlüsse werden, entsprechend eines vorwiegend individualisierten Diskurses im (Berufs)Bildungssystem, Jugendlichen v. a. selbst als Defizit zugeschrieben und gehen mit einer Etikettierung als ‚Benachteiligte' einher, die wiederum an besondere Hilfe- und Unterstützungsleistungen gebunden wird" (Hirschfeld & Walter 2013, S. 165; Hervorhebungen wie im Original).

Anschlussfähig an diese Sichtweise folgert Rahn (2005) bezogen auf das BVJ: „Sämtliche Maßnahmen, die den Jugendlichen angeboten werden, sind mit der Verheißung verbunden, dass durch entsprechende Anstrengung eine normalbiografische Perspektive erreichbar ist" (Rahn 2005, S. 9). Es lässt sich subsumieren, dass Jugendliche ihre geringeren Lebenswegchancen individualisiert als eigene Schwächen wahrnehmen und ihnen dies gleichzeitig durch die Ausrichtung des Schul- und Übergangssystems vermittelt wird. Zudem wurde in keinem Interview von einer Thematisierung von

Chancenungleichheit mit den Jugendlichen seitens der Lehrkräfte oder Sozialarbeitenden berichtet, welche dieser individualisierten Perspektive entgegenwirken könnte.

Übergangssystem als Marker von Unwirksamkeit

Das Übergangssystem an sich stellt einen Marker dar, an welchem den Jugendlichen spätestens ihre geringeren Lebenswegchancen durch den Mangel an alternativen Anschlussperspektiven deutlich werden.

> *„Nein, was danach [Ausbildungsabbruch nach BÜA] kommt, wusste ich nicht. Ich hab natürlich/ ein paar Monate hab ich nichts gemacht. Und dann hab ich ein Anruf von Herrn Pfau [Reha-Berater Agentur für Arbeit] bekommen, hat der mir ein Angebot gegeben, dass es hier eine Schule [BvB] gibt." (Yassin/255)*

Diese Markerfunktion zeigt sich auch bezogen auf das Berufsvorbereitungsjahr, wenn Rahm (2005) konstatiert:

> „Obwohl die Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, Erfahrungen des Scheiterns und der Mangelhaftigkeit ihrer Leistungen sicherlich schon in ihrer Schulzeit gemacht haben, erfahren sie spätestens hier, dass ihre Qualifikation als nicht ausreichend bewertet wird, um dem konventionellen Muster eines berufszentrierten Lebensmodells folgen zu können" (Rahn 2005, S. 10).

Abgeleitet aus dem Übergangssystem als Marker der Erfahrungen von Unwirksamkeit der Jugendlichen, unterstreicht Rahn das daraus dringlich

resultierende Bedürfnis, sich als „handlungsfähig" (Rahn 2005, S. 16) wahrzunehmen, was deutliche Nähe zum Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit aufweist:

> „Die erste Schwelle wurde für SchülerInnen im Berufsvorbereitungsjahr zu einer bzw. zu einer weiteren Bestätigung, an normalbiografischen Vorgaben zu scheitern, da sie aus Gründen, die im Spannungsfeld von Individuum, Markt und Sozialer Lage zu verorten sind, nicht gut darauf vorbereitet sind, den Übergang von allgemein bildender Schule in berufliche Arbeit für sich selbst zufrieden stellend zu gestalten. Die krisenhaften Erfahrungen, die sie in der Übergangsphase machen, müssen sie jedoch so verarbeiten, dass sie perspektivisch handlungsfähig sind" (ebd.).

Aufgrund dieses – anhand der Einmündung in das Übergangssystem noch einmal unterstrichenen – Verhältnisses geringerer Lebenswegchancen sowie aufgrund der durch das Schul- und Übergangssystem mitproduzierten individualisierten Perspektive auf eigene Schwächen und Defizite ergibt sich beschriebene Selbstwahrnehmung der Jugendlichen als unwirksam. Aus dieser Wahrnehmung wiederum leitet sich ihr zentrales Bedürfnis und Bestreben ab, sich als selbstwirksam zu erleben.

8.5.2. Streben nach Selbstwirksamkeit – zentrales Phänomen (Theorie) und typisierendes Kriterium (Typologie)

Zentrales Bedürfnis nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit

Die interviewten Jugendlichen streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit, weshalb dies als zentrales Bedürfnis und übergreifendes Ziel ihrer Bewältigungsstrategien verstanden wird. So konstatiert Fuchs (2005) in Anschluss an Bandura[11]: „Selber wirksam zu sein entspricht einem menschlichen Grundbedürfnis" (Fuchs 2005, S. 24). Dieses grundlegende Bedürfnis ist bei den Jugendlichen in BÜA aufgrund des ausgeführten Spannungsverhältnisses ihrer Bildungsanstrengungen und damit einhergehenden Lebenswegchancen im bildungsbiografischen Verlauf aber spätestens beim Eintritt ins

[11] Die Selbstwirksamkeitstheorie, welche auf Bandura zurückgeht und „großen Einfluss" (Jerusalem 2002, S. 8) auf unterschiedliche psychologische wie pädagogische Felder (vgl. ebd.; Fuchs 2005, S. 37-39) hat, gilt es auf deren Teilbereich der Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich ihrer erklärenden Reichweite menschlicher Motivation einschränkend einzuordnen (vgl. Krapp & Ryan 2002, S. 74). Selbstwirksamkeitserwartungen stellen lediglich eine von vielen Komponenten menschlicher Motivation dar (vgl. ebd., S. 57, 74). So bleibt eine weitere Differenzierung unterschiedlicher Formen von Motivation bei Bandura offen (vgl. ebd., S. 75). Die vorliegende Dissertationsstudie richtet sich jedoch zentral am Erleben von Selbstwirksamkeit der Jugendlichen aus. Selbstwirksamkeit zu erleben, zeigt sich als zentrales Streben der Jugendlichen. Aus diesem Erleben von Selbstwirksamkeit resultieren Selbstwirksamkeitserwartungen, mit ihrem Wirken auf künftige Bewältigungsstrategien. Letztere sind sicherlich neben dem Erleben und der Erwartung von Selbstwirksamkeit von weiteren Aspekten motiviert. Diese weiteren Aspekte stellen jedoch nicht Gegenstand vorliegender Theorie dar.

Übergangssystem herausgefordert. So gilt es dieses Spannungsverhältnis zu bewältigen, um sich als selbstwirksam erleben zu können.

Auch unter theoretischer Perspektive des gelingenderen Alltags Thierschs und Grunwalds wird die Zentralität der Überwindung einengender Alltagsverhältnisse hin zu einem selbstbestimmten Leben, in welchem sich Menschen „als Subjekt ihrer selbst erfahren können" (Thiersch [2012] 2015, S. 397), hervorgehoben. Dies bedeutet, dass das Erreichen von Selbstwirksamkeit über die konkreten jeweiligen situationsbezogenen Ziele priorisiert wird. Nur wenn Selbstwirksamkeit also selbstkonstruktiv und im Kontext institutioneller Bildung erreichbar scheint, werden die Handlungsstrategien hierauf gerichtet. Ein Gefühl der Unwirksamkeit wird um jeden Preis vermieden, auch wenn hierfür auf das Streben nach ambivalenter Selbstwirksamkeit zurückgegriffen werden muss, wenn selbstkonstruktivere Formen des Erlebens von Selbstwirksamkeit nicht erreichbar scheinen. Ambivalent bezieht sich dabei auf den Kontext der jeweiligen Bewältigungsstrategie. Das Streben nach Selbstwirksamkeit ist eingebettet in den Kontext des Bildungssystems, allerdings ausgerichtet an anderen Zielen und Themen der Jugendlichen, welche diesem Kontext entgegenlaufen.

Das Streben danach, sich als selbstwirksam zu erleben, ist außerdem additional oder alternativ zum Bildungskontext auch in anderen Lebenskontexten nachvollziehbar. Selbstwirksamkeit kann in allen Lebenskontexten erlebt und es kann danach gestrebt werden, wie die Bandbreite von Banduras Beispielen der „Self-Efficacy" (Bandura 1997) zeigt. Im Spannungsverhältnis ungleicher Bildungs- und Lebenswegchancen der Jugendlichen in BÜA und BvB wird ihre Selbstwirksamkeit im Bildungskontext infrage gestellt und ein Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit in diesem Kontext daher zentral, denn „[d]ie Überzeugung, in wichtigen Bereichen keine oder nur

geringe Kontrolle zu haben, kann zu Unzufriedenheit, Hoffnungslosigkeit, Apathie oder gar Depression führen" (Fuchs 2005, S. 24).

In folgenden Ankerbeispielen findet diese Zentralität der erlebten Selbstwirksamkeit Ausdruck. So konkludiert der 18-jährige Pascal seinen erfolgreichen Übergang in eine Ausbildung nach seinem Hauptschulabschluss in BÜA:

> *„Durch (.) die Hilfe, die ich hatte und durch meinen Selbstvertrauen, den ich mir dazugeeignet habe, (..) dass ich auch wirklich des schaffen kann." (Pascal/216)*

Auch die 16-jährige Oliwia (BÜA) kommt zu einem persönlichen Fazit ihrer bisherigen Bildungsbiografie, welches den zentralen Stellenwert eigener Wirksamkeit und Selbstwirksamkeit impliziert und ihre in die Zukunft gerichteten Selbstwirksamkeitserwartungen verdeutlicht:

> *„Du hast zwar richtig viel schlechte Sachen gemacht, trotzdem hast du die Chance, besserer Mensch zu werden, neue Leute kennen zu lernen, die dich dann so sehen, anstatt die Leute, die sind dann überrascht von dir, was weiß ich. Es kommt wirklich (.) auf DICH an! Es kommt wirklich auf einen an, ähm dass man durch sich selber daraus lernt." (Oliwia/122)*

Daran wird exemplarisch deutlich, dass sich auch hinsichtlich dieses zuversichtlichen Fazits und der Selbstwirksamkeitserwartungen eine individualisierte Perspektive zeigt. Didem (16 Jahre; BÜA) beschreibt explizit die Wichtigkeit des In-sich-selbst-Vertrauens in Bezug auf ihren Bildungsweg und damit den Stellenwert zugrundeliegender Selbstwirksamkeitserwartungen:

„Man muss sich erstmal selbst (.) VERTRAUEN. Also wenn man was MACHEN will, kann man MACHEN. Ich denk halt, es ist nicht gut, wenn man immer sagt: ‚Ja ich kann nicht machen, wegen das und das'. Weil es bringt halt nicht, wenn du immer so sagst, dann bekommst du in dein Leben nie ein Platz (.), also ein guten Platz für dich und ähm ja man muss erstmal auch mit die eigenen Probleme denken und denken die zu lösen." (Didem/54)

Die Relevanz des Erlebens von Selbstwirksamkeit diskutiert Bandura gegen deterministische Perspektiven und hebt dabei sowohl das Maß an Freiheit als auch die Notwendigkeit hervor, sich in Kontrolle seines eigenen Lebens wahrzunehmen (vgl. Bandura 1997, S. 7). Hierbei legt er folgendes Verständnis zugrunde: „to signify the production of effects by events rather than in the doctrinal sense meaning that actions are completely determined by a prior sequence of causes independent of the individual" (ebd.). Die meisten Handlungen werden ihm zufolge durch vielfältige interaktive, eher probabilistische Faktoren mitbestimmt (vgl. ebd.). Damit haben Individuen „opportunities to exercise some control over their destinies as well as setting limits on self-direction" (ebd., S. 8). „In short, human behavior is determined, but it is determined partly by the individual rather than solely by the environment" (ebd., S. 9), fasst Bandura zusammen.

Die Situation der Jugendlichen im Kontext Bildung ist in diesem Sinne vorstrukturiert durch strukturelle, institutionelle und individuelle Bedingungen (siehe umgebender Kontext 8.5.3 und intervenierende Bedingungen 8.5.5), beispielsweise Chancenungleichheit, die pandemiebedingte Beschulungssituation oder den Ausbildungsmarkt. Innerhalb dieser Bedingungsebene (siehe Bedingungsmatrix 7.4.4) handeln die Jugendlichen und streben danach, sich als selbstwirksam zu erleben. Ihr Handeln produziert dabei zum

einen Konsequenzen auf externer Ebene und zum anderen eine „self-evaluative reaction“ (Bandura 1997, S. 8). Das Streben nach Selbstwirksamkeit ist dabei so stark, dass alltäglich und regelmäßig auf Konsequenzen externer Ebene, wie materielle Vorteile, zugunsten des Erlebens eines positiven Selbstbilds und von Selbstwirksamkeit verzichtet wird (vgl. ebd.). Hieran ist das von Böhnisch herausgestellte Streben nach biografischer Handlungsfähigkeit „um jeden Preis“ (Böhnisch 2023b, S. 18) anschlussfähig. Beide theoretischen Perspektiven unterstreichen die Relevanz des eigenen Erlebens als selbstwirksam.

Dabei wird dieses Erleben von Selbstwirksamkeit für die Jugendlichen der BÜA und BvB im Bildungskontext infrage gestellt. Die geringeren Lebenswegchancen zeigen sich nicht erst am Übergang in Ausbildung, an welchem sie lediglich kulminieren und besonders deutlich werden, sondern bereits im Verlauf der Bildungsbiografie, in alltäglichen Situationen mangelnder Anerkennung im Schul- und Übergangssystem sowie im Erleben von Scheitern an schulischen Anforderungen, verbunden mit dem Erleben von Unwirksamkeit. Helsper und Hummrich (2008) führen aus:

> „Meist liegen vielfach brüchige, durch Abstiege, Misserfolge und Versagen gekennzeichnete Schulkarrieren vor, die die Schule in der biografischen Erfahrung als einen Raum der Missachtung erscheinen lassen. […] Und damit eng verbunden stehen diese Schüler [sic] den schulischen Lernprozessen und schulischen Gegenständen skeptisch, distanziert, abweisend bis ängstlich gegenüber, weil ihre Erfahrung mit den schulischen Inhalten häufig eine des Scheiterns und Versagens gewesen ist“ (Helsper & Hummrich 2008, S. 67).

Hieran sowie am ursächlichen Spannungsverhältnis geringerer Lebenswegchancen wird deutlich: Schule muss bewältigt werden. Sie dient für viele der Jugendlichen in BÜA und BvB nicht als Kontext von Selbstwert- und Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Kontextbezogene Definition Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung

Hinsichtlich der Definition von Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitsstreben wurde neben deren Einordnung in die Theorie der Lebensbewältigung das Selbstwirksamkeitskonzept Banduras zugrunde gelegt, um das Streben nach Selbstwirksamkeit aufgrund seiner Zentralität als Kernkategorie für Theorie und Typologie theoretisch einzubetten. Aus diesem Grund folgt anschließend zudem eine theoretische Herleitung des Selbsterlebens als Grundlage des Erlebens von Selbstwirksamkeit.

Im angeführten Selbstwirksamkeitskonzept Banduras wird zentral der Frage nachgegangen, „was das Vertrauen von Menschen in ihre eigenen Fähigkeiten angesichts anspruchsvoller Umstände fördere respektive schwäche" (Fuchs 2005, S. 13). Bandura „erkannte die Schlüsselrolle von persönlichen Einschätzungen eigener Wirksamkeit auf die Handlungsqualität" (ebd.), d.h., er erkannte die Relevanz von Selbstwirksamkeitserwartungen. Selbstwirksamkeit wird Bandura zufolge in allen Kontexten des Lebens und entlang vielfältiger Fähigkeiten und Eigenschaften erlebt. Ihr Erleben und Selbstwirksamkeitserwartungen werden demnach nicht als einheitliches und homogenes System verstanden, sondern sind immer auf den jeweiligen Kontext und darin nutzbare Fähigkeiten bezogen (vgl. Bandura 1997).

Die vorliegende Dissertationsstudie fokussiert den Forschungsgegenstand des Schul- und Übergangssystems, sodass sich die Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartungen auf diesen Kontext beziehen. Selbstwirksamkeit bezieht sich hier demnach stets auf den Kontext institutioneller Bildung, wird also innerhalb dessen erlebt oder (wieder) auf ihn bezogen. Für das Erleben und die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen fungiert Schule „as a primary setting" (Bandura 1997, S. 174), insbesondere bezogen auf kognitive Fähigkeiten, Denkfähigkeit, Wissen und schulisch verwertbare Eigenschaften. Diese werden im Kontext Schule regelmäßig getestet, bewertet und sozial verglichen (vgl. ebd.). Dies nimmt wiederum Einfluss auf das Erleben von Selbstwirksamkeit und in dessen Folge auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen (vgl. ebd.). Dabei besagt „[d]as Konzept der Selbstwirksamkeit nach BANDURA [.], dass der entscheidende Erfolgsfaktor für menschliches Handeln weniger mit Intelligenz, Wissen oder Können zu tun habe, als vielmehr mit der persönlichen Überzeugung, aus eigener Kraft etwas bewirken zu können" (Fuchs 2005, S. 11). Dies verdeutlicht die hohe Relevanz des Erlebens oder Nichterlebens von Selbstwirksamkeit sowie die verstärkende Wirkung dieses Erlebens über die Selbstwirksamkeitserwartungen wiederum auf den Bildungskontext zurück und damit auf künftiges Bewältigungshandeln.

Unter Selbstwirksamkeitserwartung wird dabei verstanden, „inwieweit eine Person erwartet, dass sie Angelegenheiten durch ihr eigenes Handeln beeinflussen und/oder beherrschen kann" (Koch, Gassmann & Emrich 2019, S. 72f.). Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartungen werden damit verstanden als „the exercise of control over action but also with the self-regulation of thought processes, motivation, and affective and physiological states" (Bandura 1997, S. 36). In Bezug auf Bandura und passend zur Situation der Jugendlichen in BÜA und BvB folgert Fuchs (2005): „[S]elbstwirksam zu

sein bedeutet in erster Linie, nicht ausgeliefert zu sein, sondern aktiv etwas zu bewirken“ (Fuchs 2005, S. 75).

Im Anschluss an Böhnischs Theorie der Lebensbewältigung, welche als sensibilisierendes Konzept der Arbeit zugrunde liegt (vgl. Alheit 1999, S. 17), wird nachfolgend das zentrale Phänomen des Strebens nach der so definierten Selbstwirksamkeit als Bestandteil von Handlungsfähigkeit theoretisch eingebettet. So wird Selbstwirksamkeit von Böhnisch als Teil von Handlungsfähigkeit verstanden, auf welche seine Theorie der Lebensbewältigung zielt. Handlungsfähigkeit stellt dabei ein Zusammenspiel aus sozialer Anerkennung, Selbstwert und Selbstwirksamkeit dar (vgl. Böhnisch 2023a, S. 27). Aus der Sicht und im Erleben des Subjekts steht die eigene Handlungsfähigkeit in herausfordernden Lebenskonstellationen im Mittelpunkt (vgl. ebd.). Handlungsfähigkeit wird dann als „Selbstbehauptungskraft“ (ebd., S. 28) und „emotionaler Grundantrieb“ (ebd.) „psychosoziale[n] Gleichgewicht[s]“ (ebd., S. 27) verstanden. Das Streben nach Handlungsfähigkeit bzw. Selbstwirksamkeit ist folglich „nicht nur kognitiv-rational, sondern vor allem emotional und triebdynamisch strukturiert“ (ebd.). Selbstwirksamkeit, eingebettet in Handlungsfähigkeit, wird demnach aus einer psychosozialen (vgl. ebd.), psychodynamischen Perspektive gefasst und das Streben nach Handlungsfähigkeit tiefenpsychisch dynamisiert verstanden (vgl. Böhnisch 2023b, S. 168).

Herleitung – Selbsterleben als Grundlage des Erlebens von Selbstwirksamkeit

Das Streben danach, sich als selbstwirksam wahrzunehmen, kann bis zur Erfahrung von sich als Selbst zurückverfolgt werden. Es folgt daher ein Rückgriff auf die Entwicklung des Erfahrens des Selbst zur Herleitung des Strebens nach Selbstwirksamkeit sowie als konkreter Bezug zur Theorie der Bewältigungsstrategien.

Zunächst entwickelt sich im Säuglingsalter das Erleben eines „auftauchenden Selbst“ (Stern 2020, S. 73), das eine erste Beziehungsbildung zwischen den isolierten Erfahrungen des Subjekts und deren Prozesshaftigkeit darstellt (vgl. ebd., S. 74). Dabei führt, aus Perspektive psychoanalytischer Theorie (vgl. ebd., S. 105), eine direkte und globale Wahrnehmungsweise, „in der die Verknüpfung unterschiedlicher Eindrücke von einem charakteristischen subjektiven Erleben begleitet wird“ (ebd., S. 93), zur Herausbildung „eines Empfindens des auftauchenden Selbst“ (ebd.). So nimmt jegliches schöpferische Tun seinen Ausgang im Erfahrungsbereich der auftauchenden Bezogenheit. Dieser bleibt auch später während des auftauchenden Erfahrungsbereichs des Selbstempfindens lebendig (vgl. ebd., S. 103). Die Bereiche des Selbstempfindens gehen aus diesem „Organisationsprozeß hervor und schaffen angemessene, umfassende Perspektiven auf das Selbst – das körperliche, aktionsfähige Selbst, das subjektive Selbst und das verbale Selbst“ (ebd.). Dieser Prozess als „schöpferischer Akt“ (ebd.), aus welchem das „Wesen des Selbst und des Anderen“ (ebd.) hervorgehen, „läßt das Empfinden eines auftauchenden Selbst entstehen“ (ebd.).

Im Weiteren entwickelt sich das Empfinden eines ersten organisierten Kern-Selbst, welches die Wahrnehmung der Urheber*innenschaft eigener Handlungen und Nicht-Urheberschaft der Handlungen anderer umfasst, genauso wie das Empfinden von „Selbst-Kohärenz“ (Stern 2020, S. 106; Hervorhebung entfernt), d.h. „ein vollständiges körperliches Ganzes zu sein“ (ebd.). Des Weiteren sind die „Selbst-Affektivität, d.h. das Erleben regelmäßiger innerer Gefühlsqualitäten“ (ebd.; Hervorhebung entfernt) und die „Selbst-Geschichtlichkeit“ (ebd.; Hervorhebung entfernt), als das Gefühl der „Einbindung in die eigene Vergangenheit“ (ebd.) und eines dauerhaften Bestehens, als durchaus veränderliche, aber stets selbe Person, Teil des Empfindens eines ersten organisierten Kern-Selbst (vgl. ebd.). Auch bei Ritsert aus Perspektive

der Erkenntnistheorie in Bezugnahme auf Fichte und Kant findet sich das, was Stern „Selbst-Geschichtlichkeit" (ebd., S. 106) nennt: die „Einheit des Selbstbewusstseins im Zeitablauf" (Ritsert 2004, S. 50). „‚Das Selbst'" (ebd.; Hervorhebung wie im Original) meint damit auch „das Prinzip der Synthesis der Abfolge empirischer Vorstellungen im Bewusstsein zu den *meinen* und niemandes anderen" (ebd.; Hervorhebung wie im Original).

Selbst-Affektivität, d.h. das Erleben eigener Affekte anhand eigenen körperlichen motorischen Feedbacks, „innerer Empfindungsmuster" (Stern 2020, S. 132) der Aktivierung sowie „emotionsspezifische[r] Gefühlsqualitäten" (ebd.), wird ebenfalls als dem Selbst zugehörig erlebt und nicht als Teil des Gegenübers (vgl. ebd., S. 132f.). An Sterns „Selbst-Affektivität" (Stern 2020, S. 132) ist Blochs Begriff von Affekten als „Intentionsakte" (Bloch 2022, S. 79) anschlussfähig, welcher diese um eine Komponente des Willens erweitert. Für Bloch (2022)

> „unterscheiden sich Affekte von Empfindungen, Vorstellungen nicht zuletzt dadurch, daß sie vor sich gehen, indem sie ihres Vorgangs als eines doch noch halb unmittelbaren Selbstgefühls nahe innewerden. Ja sie können in diesem ‚zuständlichen' Sich-innewerden gegenständlich vage vor sich gehen, bevor noch ein deutlicher äußerer Gegenstand auftritt, auf den sich das bewegte Gemüt bezieht" (Bloch 2022, S. 77f.; Hervorhebungen wie im Original).

Auch hier kommt den Affekten und dem Erleben dieser als eigen und innewohnend für sich genommen eine zentrale Rolle für das Selbstgefühl zu. Diese Affekte an sich sind für Bloch als „Intentionsakte sich zuständlich gegen" (ebd., S. 79). Sie sind zunächst nicht gegenstandsbezogen (vgl. ebd.,

S. 78), sondern „gerade als diese Selbstzustände [..] die aktivsten Intentionen" (ebd., S. 79). So stellen die Affekte einen existenziellen „Seinsmodus" (ebd., S. 79) dar und jedes „„Sich-in-Existenz-Verstehen"" (ebd., S. 80; Hervorhebung wie im Original) ist eng verbunden mit Affektnähe (vgl. ebd., S. 80f.).

„Aus der Verbindung dieser vier verschiedenen Arten der Selbsterfahrung", d.h. der Selbst-Affektivität, Urheberschaft eigener Handlungen, Selbst-Kohärenz und Selbst-Geschichtlichkeit, „geht das Empfinden eines Kern-Selbst hervor" (Stern 2020, S. 106). Dabei stellen alle vier „Invarianten" (ebd., S. 107) dar, daher unveränderliche Elemente des Selbstempfindens (vgl. ebd.). Das Empfinden eines Kern-Selbst geht demnach aus der Integration von Urheberschaft, Kohärenz und Affektivität hervor (vgl. ebd., S. 145). Dabei liegt die Betonung auf dem Empfinden und so „auf der greifbaren Erfahrungswirklichkeit von Substanz, Handlung, Sinneseindruck, Affekt und Zeit" (ebd., S. 106f.). Das Selbstempfinden ist kein kognitives Konstrukt, sondern vielmehr „die Integration des Erlebens" (ebd., S. 107). Das Empfinden eines solchen Kern-Selbst bildet die Grundlage für alle späteren differenzierten Selbstempfindungen (vgl. ebd.) und damit auch für das Erleben von Selbstwirksamkeit.

Anknüpfend kann Meads „prozessuale Beschreibung des Selbst" (Jörissen 2010, S. 104; Hervorhebung entfernt) angeführt werden, derzufolge „[d]as ‚self' [.] das Ganze eines Prozesses, [.] nicht eine Selbstgleichheit oder Gleichheit mit anderem" (ebd., S. 92; Hervorhebung wie im Original) bezeichnet. Mead versteht das Selbst als „Einheit, die sich aus der Reflexion auf sich als handelndes Individuum im sozialen Prozess ergibt" (ebd., S. 97). Dabei vollzieht sich diese Reflexion jedes Individuums von seinem jeweiligen Standpunkt sowie anhand unterschiedlicher Aspekte und Perspektiven innerhalb des sozialen Prozesses (vgl. Mead 2015, S. 201). Ist die Entstehung des Empfindens eines

auftauchenden Selbst noch zu einem größeren Anteil auf sich und seine affektiven Regungen bezogen (vgl. Stern 2020, S. 106, 132f.), bildet sich das Selbst/self nach Mead ausschließlich in Interaktion mit anderen: „Das *self* ist also in seinem *Kern* sozial; das Individuum ist *immer schon* in Sozialität eingebettet" (Jörissen 2010, S. 100; Hervorhebungen wie im Original).

Dabei besteht die „Identitätsgenese" (ebd., S. 93) zentral darin, „die eigenen Handlungen als Zeichen zu verstehen, die mit einer sozialen Bedeutung versehen sind. Es sind (nur) die anderen, die uns sagen (können), wer wir sind" (ebd.; Hervorhebungen wie im Original). Zum Verstehen der darin enthaltenen Botschaft und um diese auf sich selbst beziehen zu können, müssen eigene Handlungen mit den Reaktionen des sozialen Umfelds in Verbindung gebracht werden und „man muss sich zugleich als handelndes Individuum wie auch als Teil eines sozialen Zusammenhangs erfahren können" (ebd.). Damit betont Mead (2015) „the temporal and logical pre-existance of the social process to the self-conscious individual that arises in it" (Mead 2015, S.186), denn „there has to be a social process going on in order that there may be individuals" (ebd., S. 189). Er führt weiter aus: „[T]he raw materials out of which this particular individual is born would not be a self but for his relationship to others in the community of wich he is a part" (ebd., S. 200). Für Mead ist demnach der „fundamentale[ ] Prozess, sich (metaphorisch gesprochen) mit den Augen anderer zu sehen und dabei ein Bewusstsein seiner selbst zu entwickeln" (Jörissen 2010, S. 98) zentral.

Hier wird die Zentralität intersubjektiver Erfahrungen für das Selbstbild Jugendlicher deutlich, da „jede Selbstbeziehung nur über den Umweg des sozialen Raumes denkbar ist" (ebd., S. 100). Das Zusprechen des Umfelds der Jugendlichen durch Anerkennung oder Ablehnung stellt einen Bestandteil dieser intersubjektiven Erfahrungen dar. Sie sind damit zentral für das

Selbstbild der Jugendlichen und ebenso für ihr Erleben von sich als selbstwirksam. Das Selbstbild entwickelt sich entlang dieser Erfahrungen von Anerkennung, Ablehnung und dem Grad an erlebter Selbstwirksamkeit. Der „prozessuale und insofern diachron zu verstehende Begriff des *self*" (Jörissen 2010, S. 101; Hervorhebung wie im Original) „ist gerade nicht fest-gestellt, wie es eine Identität (zumindest zu einem gegebenen Zeitpunkt) sein muss. Es ist nicht einmal klar abgrenzbar vom sozialen Handlungskontext" (ebd.). Hierin wird die Prozessualität des Selbst/self und damit auch der Selbstwirksamkeit noch einmal deutlich, sowie die Kontextgebundenheit des Erlebens von Selbstwirksamkeit, neben ihrer sozialen Einbettung. Diese Aspekte finden sich ebenfalls in den theoretischen Beziehungen der Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit, wenn die Konsequenzen des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit als Erfahrungen in das Selbstbild und die Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen in künftiges Bewältigungshandeln eingehen. So zeigt sich die Veränderbarkeit des Selbstbildes und der Selbstwirksamkeitserwartungen durch die Bewältigungsstrategien mit den damit verbundenen Erfahrungen, erlebten Konsequenzen und dem wahrgenommenen Grad an Selbstwirksamkeit.

Zu unterscheiden ist dieses Selbst/self Meads, in Abgrenzung zum Ich/I als Bestandteil dieses (vgl. Mead 2015, S. 174, 192, 194), dessen Erleben sich wie ausgeführt in Reflexion von sich im sozialen Prozess entlang der Reaktionen des Umfelds entwickelt (vgl. ebd., S. 189, 200; Jörissen 2010, S. 93, 98). Das ‚I' Meads ist das Handeln im Moment, in diesem ist es unbewusst (vgl. Mead 2015, S. 174, 196) und „does not get into the limelight" (ebd., S. 174). „It is as we act that we are aware of ourselves" (ebd., S. 174), d.h., das I ist die Antwort des Individuums auf die Haltung und das Handeln anderer (vgl. ebd., S. 175, 196). Es ist die Handlung in diesem Moment, „and it gets into experience only after he has carried out the act" (ebd., S. 175), und damit eine Tathandlung im

Moment des Tuns (vgl. ebd., S. 175, 196). Das Ich/I ist dabei Bestandteil und Phase des Selbst/self (vgl. ebd., S. 209) zusammen mit dem me, als habitualisierte gesellschaftliche Konventionen und Antworten (vgl. ebd., S. 194, 197). Hierbei gibt das me die Form und Struktur vor, in welcher sich die Neuartigkeit und Spontanität des Handelns des I verortet (vgl. ebd., S. 209). Ihre Relation ist situations- und von der jeweiligen sozialen Beziehung abhängig (vgl. ebd., 199, 213).

Daran anschlussfähig wird das Ich von Ritsert als in sich zurückkehrende Tathandlung der Reflexion selbst verstanden (vgl. Ritsert 2004, S. 44). Dies nimmt Ritsert zufolge seinen Ursprung im Gedanken: „Ich muss einen Unterschied zwischen mir und Andersseiendem (Dingen und/oder Personen) machen können, um überhaupt als lebendiges Subjekt denken und handeln zu können" (Ritsert 2004, S. 45; Hervorhebung wie im Original). Das Ich und das „in sich zurückkehrende[ ] Handeln" (Ritsert 2004, S. 44; Hervorhebung entfernt) sind identisch und stellen „Selbstbezüglichkeit (Reflexivität)" (ebd.) dar. „Beim Selbstbewusstsein beziehe ich mich auf mich selbst" (ebd.) – ohne Selbstbewusstsein ist kein Bewusstsein möglich und andersherum ohne Gegenstandsbewusstsein kein Selbstbewusstsein (vgl. ebd.). Dies verweist auf die Relevanz von Reflexion (vgl. ebd., S. 38, 42), weil „ein Sein ohne Beziehung auf (s)ein Bewusstsein gar nicht gegenwärtig sein kann" (ebd., S. 42; Hervorhebung wie im Original). Ritsert beschreibt zudem in Bezugnahme auf Hegel, dass das Subjekt zu einem denkenden Bewusstsein fähig sei, d.h. dazu, sich selbst zu betrachten und über sich selbst nachzudenken (vgl. ebd., S. 19). Dabei entsteht das Selbstverständnis jedoch nicht aus oder in der Reflexion, es ist die Reflexion (vgl. ebd., S. 44):

> „Das Selbstverhältnis *entsteht* nicht nur durch eine Aktivität, zu der wir fähig sind, sondern ‚das Ich' ist diese Fähigkeit im Vollzug als ‚Tathandlung'. Sie individuiert: Jede(r) bestimmt dadurch *sich selbst und niemanden anderen*. Auf der anderen Seite ist sie auch allgemein: Jede(r) bestimmt sich dadurch selbst und niemanden anderen" (ebd.; Hervorhebungen wie im Original).

Das Ich bildet für Ritsert insofern „keine Tatsache, sondern eine Tathandlung" (ebd.). Dabei hängen „die Möglichkeiten konkreter menschlicher Individuen, Erkenntnisse zu gewinnen" (ebd., S. 20) in Anschluss an Hegel sowie anschlussfähig an Sterns Entwicklung zum Erleben eines Kern-Selbst des Säuglings von „drei elementaren Fähigkeiten" (ebd.) ab: erstens vom „Bewusstsein von Gegenständen", zweitens vom „Bewusstsein von sich selbst" (ebd.), denn „es kann kein Gegenstandsbewusstsein ohne Selbstbewusstsein, umgekehrt: auch kein Selbstbewusstsein ohne Gegenstandsbewusstsein geben" (ebd.), sowie drittens vom „Vermögen der Selbstbestimmung" (ebd.). Damit gemeint ist die „Fähigkeit, sich selbst zu Handlungen bestimmen zu können, und damit auch für die eigenen Taten verantwortlich zu sein" (ebd.). Demnach ist damit Autonomie als Urheberschaft genauso wie die Kompetenz „von sich aus etwas veranlassen und bewirken zu können" (ebd.) gemeint.

In dieser Autonomie als Urheberschaft und der Kompetenz, etwas veranlassen und bewirken zu können, deutet sich das Konzept der Selbstwirksamkeit an. Das Erleben und die Erwartung, selbstwirksam zu sein, sind demnach inhärenter Bestandteil des Selbst bzw. der Selbsterfahrung. Die Urheberschaft, als Kompetenz, etwas veranlassen und bewirken zu können, damit selbstwirksam zu sein, stellt erst eine Bedingung dafür dar, sich als Subjekt erleben zu können. Dies verdeutlicht die Zentralität des Erlebens von

Selbstwirksamkeit für die Jugendlichen noch einmal aus Perspektive der Subjektwerdung.

Erweiterung des Verständnisses von Selbstwirksamkeit anhand von Eigensinn

Das zentrale Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit lässt sich zudem durch das Konzept des Eigensinns erweitern. So zeigen Typ 3 ‚*Vermeidung*' und Typ 4 ‚*unbewusstes Ausagieren*' das Zurückweisen der Anforderung an Bildungsanstrengungen, um „die Chance eines individuellen Aufstiegs durch Bildung" (Scherr 2013, S. 6) zu verfolgen, ebenso wie die in 8.8.1 ausgeführte Studie Willis' (2013) mit männlichen Jugendlichen der Arbeiterklasse. Diese Studie fordert Scherr (2013) zufolge sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung auf, die Annahme der Bildungsdiskussion zu hinterfragen, „dass erfolgreiche Bildungslaufbahnen und dadurch ermöglichte berufliche Karrieren selbstverständlich erstrebenswert sind" (ebd.).

Dieser Perspektive folgt die vorliegende Dissertationsstudie mit der Verknüpfung des zentralen Phänomens Selbstwirksamkeit mit dem Konzept des Eigensinns. Die Strategien der Typen 3 ‚*Vermeidung*' und 4 ‚*unbewusstes Ausagieren*' sowie die Studie Willis' (2013) zeigen eindrücklich, dass individueller Bildungsaufstieg als „Ideal einer leistungsindividualistischen Lebensführung" (ebd.) sowohl als Chance wahrgenommen als auch als Zumutung zurückgewiesen werden kann (vgl. ebd.). So wird bezüglich dieser Typen Schule als Kontext der Verwehrung von Selbstwirksamkeitserfahrungen zurückgewiesen und dabei eine Form des Eigensinns erlebt. Dabei verschwinden „[d]ie aus der Gesellschaft abgezogenen Motive [.] nicht einfach aus der Gesamtökonomie der Eigenschaften, sondern arbeiten dort weiter, wo sie am geschütztesten sind, im Subjekt" (Negt & Kluge 1981, S. 765). Auf das Schul- und Übergangssystem bezogen, zeigen sich diese darin unerwünschten Motive der

Jugendlichen an anderer Stelle im Handeln. Das hier zentral betrachtete, verwehrte Motiv der Jugendlichen ist ihr ganzheitliches Erleben von Selbstwirksamkeit, denn im „Korsett der Schülerrolle [sic]" (Böhnisch 2019b, S. 144) werden zahlreiche Fähigkeiten und Möglichkeiten der Jugendlichen übergangen, statt anerkannt zu werden (vgl. ebd.).

Diese Motive, Möglichkeiten und Fähigkeiten richten sich bei den interviewten Jugendlichen beispielsweise auf ein Zurückweisen der Ziele der besuchten Bildungseinrichtung, das Ablehnen, sich in dieser unterzuordnen oder das Bedürfnis nach Bewegung und verbalem Austausch. Hier tritt der Eigensinn auf, beispielsweise in Form von Rebellion oder Verweigerung von Folgebereitschaft (vgl. ebd., S. 765), wie über die Handlungsstrategien des Typs 4 *‚unbewusstes Ausagieren'* von Macht zwischen Jugendlichen und der Lehrkraft. Auch das Erzeugen positiver Aufmerksamkeit von Mitschüler*innen durch das Eingreifen in den Ablauf des Unterrichts als Handlungsstrategie des angeführten Typs 4 stellt ein Beispiel des so verstandenen Eigensinns dar. Außerdem zeigt sich Eigensinn in den Handlungsstrategien des Typs 3 *‚Vermeidung'*, wie der Schulabstinenz, dem Konsum von Genussmitteln oder dem Rückzug in digitale Spiele und Videos. Dies stellt ebenfalls eine Form des Eigensinns dar, denn die beschriebenen Motive „arbeiten dort weiter, wo sie am geschütztesten sind, im Subjekt" (Negt & Kluge 1981, S. 765). Anknüpfend an die Stränge der Ausbildung eines Selbstgefühls ist Eigensinn zu verstehen als

> „*Eigen*-Sinn, eigener Sinn, Eigentum an den fünf Sinnen, dadurch auch Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber allem, was in der Umwelt passiert – das ist es ja, was in der individualgeschichtlichen Entwicklung überhaupt erst aufgebaut werden muß, um die Menschen

> lebensfähig zu machen. Damit es Eigensinn geben kann, muß schon eine starke Autonomie des Verhaltens erobert sein" (ebd., S. 766; Hervorhebung wie im Original).

Sie stellt damit eine Leistung in Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt im Ringen um das Selbsterleben dar. Insofern ist Eigensinn „keine ‚natürliche' Eigenschaft, sondern entsteht aus bitterer Not; er ist der auf einen Punkt zusammengezogene Protest gegen Enteignung, Resultat der Enteignung der eigenen Sinne, die zur Außenwelt führen" (ebd.; Hervorhebung wie im Original).

Dimensionen von Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit

Daraus leitet sich die Spannbreite des zentralen Phänomens Selbstwirksamkeit hinsichtlich dessen dimensionaler Ausprägungen ab. Selbstwirksamkeit umspannt mehrere Dimensionen, sowohl in *inhaltlichen* als auch *kontextualen* Ausprägungen, welche im Folgenden in ihrer im Material vorfindlichen Merkmalskombination dargestellt und anschließend anhand der Typen (8.6) ausdifferenziert werden.

Kontextuale Ausprägungen des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit – das Verhältnis von Kontext und verfolgten Zielen

Es zeigt sich das Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit *innerhalb des Kontexts des Bildungssystems*, d.h. sowohl in den allgemeinbildenden Schulformen als auch in den Bildungsgängen des Übergangssystems, ausgerichtet an eigenen Bildungszielen der Jugendlichen. Diese Ziele umfassen zum einen eigene Leistungserwartungen mit dem Ziel des Erreichens des qualifizierenden Hauptschulabschlusses und damit eine Möglichkeit des

weiteren Schulbesuchs mit dem Ziel höherer Bildungsabschlüsse: Mittlere Reife, Fachhochschulreife sowie Studienabschlüsse. Zum anderen werden hier berufliche Ziele des Übergangs in Ausbildung, konkrete Berufswünsche sowie vereinzelt das Anstreben eines Meistertitels oder der Führung eines Betriebs deutlich. Diese eigenen Bildungsziele brechen sich wiederum in alltägliche Bildungsanstrengungen und -ziele auf, anhand welcher nach Selbstwirksamkeit im Kontext Bildung gestrebt wird.

Darüber hinaus zeigt sich das Streben nach Selbstwirksamkeit *innerhalb des Kontexts des Bildungssystems, allerdings ausgerichtet an anderen bewussten Zielen sowie an unbewussten Themen* der Jugendlichen. Dieses Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit wird begrifflich als Streben nach ambivalenter Selbstwirksamkeit konkretisiert. Es ist an den ausgeführten Eigensinn anschlussfähig. Selbstwirksamkeit bzw. Eigensinn wird hier zumeist darüber angestrebt, die mit dem Erleben eigener Unwirksamkeit verbundenen Anforderungen des Bildungssystems zurückzuweisen. Zum einen können diese Anforderungen eher passiv vermieden werden, beispielsweise anhand von auf das Selbst bezogenen Narrationen, begrifflich als Selbstnarrationen gefasst, oder im Sinne des Extrembeispiels Schulabstinenz. Zum anderen wird das Erleben von Selbstwirksamkeit bzw. Eigensinn entlang anderer, nicht vollständig bewusster Ziele verfolgt. Diese können das Aushandeln von Machtverhältnissen und Hierarchien im Unterrichtskontext, sowie Spaß und Aufmerksamkeit innerhalb der Gleichaltrigengruppe und damit häufig verknüpft das Gewinnen oder Halten von Freundschaften sein. Beispielsweise wird in der Unterrichtssituation die Hierarchie zwischen Lehrkraft und Schüler*in bekämpft, um sich selbst wieder als machtvoll und selbstwirksam zu erleben, da andere Möglichkeiten dieses Erlebens im unterrichtlichen Kontext verstellt erscheinen. Das Erleben von Selbstwirksamkeit und Eigensinn wird also anhand anderer Ziele, aber innerhalb des Bildungskontexts verfolgt.

Außerdem zeigt sich das Streben nach Selbstwirksamkeit der Jugendlichen anhand von Freizeitaktivitäten und damit *im freizeitlichen Kontext*. Die dabei gemachten Erfahrungen von Selbstwirksamkeit werden additional ergänzend oder alternativ zu verwehrtem Erleben von Selbstwirksamkeit im Bildungskontext integriert und wirken sich auf das Selbstbild stärkend hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen aus. Selbstwirksamkeit kann dabei beispielsweise innerhalb ehrenamtlicher Tätigkeiten und damit übernommener Verantwortung, selbstständiger Reisen oder über sportliche Aktivität erlebt werden. Das Erleben von Selbstwirksamkeit wird demnach entlang freizeitlicher Ziele und Aktivitäten im freizeitlichen Kontext erreicht bzw. angestrebt.

Inhaltliche Ausprägungen des Erlebens von Selbstwirksamkeit

Diesem Streben nach Selbstwirksamkeit entlang verschiedener Ziele in unterschiedlichen Kontexten als dimensionale Ausprägungen liegt eine Achse der inhaltlichen Ausprägungen von Selbstwirksamkeit zugrunde. Hierzu werden neben der bereits definierten Selbstwirksamkeit das *Kohärenzgefühl* und *Hilflosigkeit* nach Böhnisch, ebenso wie der *Eigensinn* nach Negt und Kluge (1981) herangezogen, um die im Datenmaterial vorfindlichen Ausprägungen des Erlebens von Selbstwirksamkeit konzeptuell zu fassen.

Ein intensives Erleben von Selbstwirksamkeit anhand bewusster Auseinandersetzung mit eigenen Zielen im Sinne erweiterter Bewältigung Böhnischs findet Anknüpfung an das „*Kohärenzgefühl*" (Böhnisch 2023b, S. 30; Hervorhebung R.M.), welches Böhnisch mit Bezug auf dessen gesundheitswissenschaftlichen Ursprung wie folgt beschreibt:

> „Darunter wird ein positives Bild der eigenen Handlungsfähigkeit verstanden, die von dem Gefühl der Bewältigbarkeit von externen und internen Lebensbedingungen, der Gewissheit der Selbststeuerungsfähigkeit und der Gestaltbarkeit der Lebensverhältnisse getragen ist" (Böhnisch 2023b, S. 30).

Kondensiert zeigt sich diese in beispielhafter Aussage der 16-jährigen Didem (BÜA):

> *„Man muss sich erstmal selbst (.) VERTRAUEN. Also wenn man was MACHEN will, kann man MACHEN." (Didem/54)*

Das nahezu gegenteilige Erleben eigener Unwirksamkeit und dessen Vermeidung erscheint anschlussfähig an Böhnischs „*Hilflosigkeit des Selbst*" (Böhnisch 2023b, S. 19; Hervorhebung R.M.). Hierbei führen wiederholte Erfahrungen „[m]angelnder Anerkennung verbunden mit geringer bis fehlender Selbstwirksamkeit [.] zu dieser Hilflosigkeit des Selbst" (ebd.). Diese Erfahrungen bilden sich im bildungsbiografischen Verlauf der Jugendlichen in BÜA und BvB immer wieder ab, wie sich exemplarisch in der Aussage der 18-jährigen Jennifer (BÜA) spiegelt:

> *„Ich denk immer nur bis zum Nächsten (.) bis zum nächsten Schritt und dann wars des […], damit ich mir nicht quasi zu viel quasi (.) HOFFNUNGEN mache oder so, falls es doch schief geht." (Jennifer/26)*

Dabei werden diese Erfahrungen der Entwertung im Bildungskontext zu einem großen Teil von „Etikettierungs- und Typisierungsprozesse[n] ausgelöst, die mit der immanenten Logik schulischer Selektionsprozesse

zusammenhängen" (Böhnisch 2019b, S. 83). Die Zentralität der Kernkategorie Selbstwirksamkeit zeigt sich auch hier und führt in ihrer Verwehrung über den biografischen Verlauf zu Hilflosigkeit. Zusätzlich ist diese Hilflosigkeit nicht thematisierbar, da diese Jugendlichen in der „bisherigen Biografie nicht die Chance hatten, nie gelernt haben, das, was in ihrem Inneren ist, aussprechbar, thematisierbar zu machen" (Böhnisch 2023b, S. 20). Eine solche nicht thematisierbare Hilflosigkeit führt zu Abspaltung dieser (vgl. ebd.) und damit zu den aus den Daten erarbeiteten Strategien vermeidenden oder passiven Handelns (Typ 3 ‚*Vermeidung*'). Dazu zählen konkret beispielsweise der Konsum von Genussmitteln, das Hinnehmen der Situation, Selbstnarrationen wie das ausschließliche Verorten der Schuld im Außen – Strategien, um die Bewusstheit im Bildungskontext niedrig zu halten, zugunsten des Erlebens ambivalenter kurzfristiger Selbstwirksamkeit und der Vermeidung des Erlebens von Unwirksamkeit.

Eine ebenfalls aus „bitterer Not" (Negt & Kluge 1981, S. 766) entstehende Ausprägung des Erlebens als Selbst und selbstwirksam stellt der *Eigensinn* dar. Dieser „auf einen Punkt zusammengezogene Protest gegen Enteignung" (ebd.) ist der „*Eigen*-Sinn, eigene[n] *Sinn*, Eigentum an den fünf Sinnen, dadurch Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber allem, was in der Umwelt passiert" (ebd.; Hervorhebungen wie im Original). Der Eigensinn arbeitet im Subjekt und ist Rebellion und Verweigerung von Folgebereitschaft (vgl. ebd., S. 765). Dies zeigt sich in den Daten auch als Vermeidung und Rückzug, wie die Aussage des 18-jährigen Abdullah (BÜA) und die Erzählung des 16-jährigen David (BvB) illustrieren:

„Dass es mich (.) NULL mehr gejuckt hat. So manche haben/ bekommen ein fünf, die fangen an zu heulen, bei mir ich bin schon gewohnt (lacht).“ (Abdullah/42)

„Also da bin ich zum Beispiel (..) äh zu meiner Tante rübergegangen, zu meinen Cousin und dann (..) ist äh hab ich über mein Homeschooling eingeladen. Dann ist er einfach in meine Klasse reingekommen (schmunzelt) und hat dann da Faxen gemacht und so aber (schmunzelt stärker).“ (David/112)

Die „Härte, mit welcher er bestraft wird“ (Negt & Kluge 1981, S. 765) deutet auf dessen nicht soziale Erwünschtheit des Eigensinns sowie auf seine negative Konnotation im Kontext des Schul- und Übergangssystems hin. Er stellt jedoch eine Eigenleistung und Kraftanstrengung des Subjekts dar, denn „[d]amit es Eigensinn geben kann, muß schon eine starke Autonomie des Verhaltens erobert sein“ (ebd., S. 766). Das ausgeführte Streben nach den differenzierten Ausprägungen von Selbstwirksamkeit eigener bewusster Ziele und unbewusster Themen im Verhältnis zum jeweiligen Kontext ist wiederum eingebettet in umgebende Kontextbedingungen, welche im Folgenden umrissen werden.

8.5.3. Umgebender Kontext der Bewältigungsstrategien

Bildungs- und Chancenungleichheit

Der Kontext rahmt die Bandbreite der Bewältigungsstrategien des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit. Auf Ebene nationaler Bedingungen liegen hier Bildungs- und Chancenungleichheit, wie die ungleiche Kapitalausstattung der Jugendlichen (4.1) im Kontext des deutschen bzw. hessischen Schul- und Übergangssystems, vorstrukturierend zugrunde. Diese Ungleichheit manifestiert sich zwar auf Ebene des Alltags der Jugendlichen, stellt aber eine strukturelle Kontextbedingung auf Mikro- und Mesoebene dar. Aus diesem Grund kann Bildungs- und Chancenungleichheit nicht allein anhand des Datenmaterials nachgegangen werden. Stattdessen sei hier auf die anhand einer Literaturzusammenschau herausgearbeitete Ausgangssituation der Bildungsungleichheit (2.) verwiesen. Diese Kontextbedingung ist demnach aus der Literatur gespeist und wurde entlang der Interviewdaten validiert. Es bestand bereits präpandemisch eine Bildungs- und Chancenungleichheit der Jugendlichen im Übergangssystem (2.2), die pandemiebedingt verstärkt wurde (2.3 & 2.4).

COVID-19-Pandemie

Hieran schließt die Pandemie als Einflussfaktor auf alle Lebenskontexte an, welcher als international wirkende Kontextbedingung auf alle Lebensbereiche der Jugendlichen gewirkt und neben den verstärkten Bildungshindernissen insbesondere das Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit im freizeitlichen Kontext des Typs 5 eingeschränkt hat. Die Pandemie stellt

damit einen zentralen Einflussfaktor auf den betreffenden Abschnitt der Bildungsbiografie der Jugendlichen dar, zeigte sich jedoch darüber hinaus im Privaten anhand weitreichender Veränderungen. Sie nahm Einfluss auf strukturelle, institutionelle und emotionale Aspekte mit deren Rückwirken auf das persönliche Erleben der Jugendlichen im Bildungs- wie privaten Kontext. Meist zeigen sich pandemiebedingte Hindernisse, deutlich seltener auch Ressourcen. Hier wird ebenfalls die Deutungsabhängigkeit als Hindernis oder Ressource augenscheinlich, wie beispielsweise der Wegfall von Sitznachbar*innen durch die Regel des Mindestabstands von 1,5 Metern, erlebt entweder als Ruhe und Möglichkeit zur Konzentration oder als Wegfall unterstützender und motivierender Mitschüler*innen. Beispielhaft zeigt sich der Wegfall der Unterstützung Gleichaltriger in der Aussage des 16-jährigen Nathan (BÜA):

> *„Anstrengend! Ich kanns anstrengend beschreiben, weil (..) äh erstmal du bist halt weg von dein Freunden, wenn halt du nicht gut Deutsch kannst oder irgendwie gut verstehen kannst." (Nathan/93)*

Auch die entfallenen Praktika, die geringere Planbarkeit dieser sowie die erschwerte Suche nach Praktikumsstellen aufgrund der Zurückhaltung der Betriebe, zusätzliche Personen und damit Infektionsrisiko ins Unternehmen zu holen, können gerade in der bildungsbiografischen Phase des beruflichen Übergangs als pandemiebedingt erschwerte Kontextbedingungen eingeordnet werden. Dessen Folgen konnten die Jugendlichen in den Interviews nicht absehen. Zu erklären wäre dies damit, dass ihnen der Vergleich zu einem beruflichen Übergang ohne diese pandemischen Bedingungen gefehlt hat. Als Einschränkung beim Erproben der infrage kommenden Ausbildungsberufe nahmen die Jugendlichen die deutlich verringerten Praktikumsmöglichkeiten

jedoch wahr, sodass sie einige potenzielle Ausbildungsberufe nicht erproben konnten. Beispielsweise sind bei Nathan (16 Jahre; BÜA) beiden Praktika der Gesamtschulzeit sowie eines der beiden Praktika in BÜA Stufe I entfallen (vgl. Nathan/117), sodass er durch die deutlich verringerte Zahl an Praktika darin eingeschränkt war, potenzielle Ausbildungsberufe zu erproben:

> *„Wollte es halt so machen, dass meine erste [Praktikum] Autolackierer war und meine zweite Polizist gehe. Aber die erste war halt nicht so diese Erfahrung von Autolackierer, deswegen muss ich jetzt meine zweite wieder für Autolackierer (..) in ein BESSEREN/ also nicht ein besseren, sondern in ein RICHTIGEN Autolackierer Beruf machen." (Nathan/123)*

Des Weiteren kulminierten Hindernisse durch die Pandemie: Verringerte Schulbesuchsjahre aufgrund der Fluchtgeschichte einiger Jugendlicher wirkten mit pandemiebedingten Schulschließungen, Homeschooling oder Onlineunterricht zusammen. In diesen Situationen waren die betreffenden Jugendlichen weitgehend auf sich gestellt und es mangelte im häuslichen Kontext für viele der Interviewten an Möglichkeiten der Unterstützung in Bezug auf Berufs- und Bildungsthemen. Auch im Homeschooling entfielen neben dem direkten Kontakt zur Lehrkraft unterstützende Sitznachbar*innen. Diese zugespitzten Kontextbedingungen zeigen sich auch in den Aussagen der 17-jährigen Didem (BÜA), welche zusätzlich Care-Arbeit für ihre an COVID-19 erkrankte und hospitalisierte Mutter übernahm. Dies hinderte sie am Schulbesuch:

> *„Meine Mutter war im Krankenhaus. Ich war auch fast ein Monat nicht in der Schule, weil meine Mutter Corona hatte. […] ich sollte mit mein vier Geschwistern zuhause bleiben. Ich hab alles gekümmert. (..) Ja und*

während ich zuhause war, haben meine Freunde für DIE ABSCHLUSS [den Hauptschulabschluss] gelernt, weil wir haben/ wir sollten sehr viel lernen, weil äh wir hatten sehr oft Schulfrei, obwohl wir auch Abschlussklasse warn. Ähm ich konnte auch zuhause halt nicht so viel LERNEN! Weil ich sollte meine Schwestern oder mein Bruder gucken, weil die sind kleiner als ich. Joa dann als ich wieder in die Schule gekommen, warn meine Leistungen NICHT SO GUT." (Didem/6)

Die hier beschriebenen pandemiebedingten Kontextbedingungen zeigen sich auch in der Interviewstudie mit Lehrkräften von Bock et al. (2023), in welcher sich eine jugendliche Schülerin „um ihre Familie kümmern muss, statt Schulaufgaben erledigen zu können, und die dadurch nicht ‚teilnehmen' kann und nicht mehr die gewohnten Leistungen erbringen konnte" (Bock et al. 2023, S. 331; Hervorhebung wie im Original). Deutlich wird, dass unbewältigte Kontextbedingungen präpandemischer Ungleichheit weiter fortbestehen und sich mit pandemiebedingten Hindernissen und Bedingungen multiplizieren. In den erhobenen Bildungsbiografien zeigt sich geringe Schulerfahrung aufgrund von Krieg und Flucht, aber auch Lernschwächen, Schwierigkeiten, sozialen Anschluss zu finden sowie Schulabstinenz, welche mit pandemiebedingten Schulschließungen kumulieren. Sie wirken postpandemisch auf die Lebenswegchancen der Jugendlichen.

Fremdbestimmte Kontexte des Schul- und Bildungssystems

In die bereits ausgeführten strukturellen Kontextbedingungen der Bildungsungleichheit sowie der pandemischen Auswirkungen ist das Bildungssystem mit seiner inhärenten Schulpflicht und seinen Anforderungen an Bildungsanstrengungen eingebettet. Es stellt eine nationale Kontextbedingung dar und wird von den Jugendlichen in ihrem Alltag in konkreten Episoden

ihrer individuellen Bildungsbiografie als fremdbestimmter Kontext wahrgenommen:

> *„Weil es ein MUSS ist. Weil ich sonst Sozialstunden machen müsste oder meine Eltern hätten Strafe zahlen müssen." (Jennifer/58)*

Dieses Zitat steht exemplarisch für die häufige Thematisierung mit dem Schulsystem einhergehender Zwänge und Fremdbestimmung anhand einzelner Episoden der Bildungsbiografien, bis hin zum Erleben der institutionellen Bildung im Ganzen als Zwangskontext. Dies kulminiert in fremdbestimmt getroffenen Bildungsentscheidungen bei Übergängen der Schulformen oder besuchten Schulen sowie im Besuch einer Integrationsklasse statt der Regelklasse, wie die 17-jährige Didem (BÜA) beschreibt:

> *„Als wir in Deutschland gekommen waren, sollte ich die achte Klasse (.) machen. Und aber erstmal (.) ja (.) erstmal sollte ich in die IK-Klasse gehen. Des war speziell für die Kinder, die die noch nicht Deutsch können. Und da hab ich halt nicht so viel GELERNT, weil der Lehrer hat uns einfach (..) so einfach andere Beschäftigungen gegeben (.) zum Beispiel den Garten putzen oder was andres machen (lacht). Und ich hab immer auch ihn gezwungen mich zu eine normale Klasse zu (..) ähm schicken. Ich hab immer gesagt: ‚Ja ich will in normale Klasse gehen'. (holt Luft) Und nach den sechs Monaten in IK-Klasse bin ich in normale Klasse gegangen, in achte Klasse." (Didem/2)*

In fremdbestimmt getroffenen Entscheidungen sowie den alltäglichen Konsequenzen der Schulpflicht findet eine Verknüpfung dieser strukturellen Bedingungen mit der Bedingungsebene des Individuums und der Interaktion

statt. Insbesondere der Übergang in die Förderschule und der Zugang zur BÜA werden dabei als fremdbestimmt erlebt. Bei der 18-jährigen Jennifer (BÜA) verläuft dieser als Fremdbestimmung wahrgenommene Schulwechsel auf die Förderschule entlang vonseiten der Lehrkräfte als objektiv referierter Förderbedarfe sowie der Entscheidung der Eltern ohne Einbezug von Jennifer:

> *„Oh ich war SAUER. Weils so quasi hinter meinem Rücken passiert ist [Anmeldung auf der Förderschule]. Man hätte ja auch sagen können ‚ok du kannst es (..)'/ ich kanns versuchen (..) auf der normalen Schule und mach dafür keine Ahnung/ die Schulen bieten ja auch so Hausaufgabendinger da an. Dass ich dort dann hingehen würde, aber äh, dass sie dann einfach so entschieden haben HINTER meinem Rücken quasi, also ohne mich auch zu fragen, des war dann (...) ja blöd." (Jennifer/50)*

Zudem wird dieser Übergang über die Fremdbestimmung hinaus als Absonderung wahrgenommen:

> *„Des hat mir nich so gepasst. Weil alle meine Freunde sind auf die normale Schule bei uns in der Nähe und ich war dann so (.) außerhalb." (Jennifer/2)*

Diese Wahrnehmung als „aussondernde Schulform" (van Essen 2013, S. 379) zeigt sich auch in van Essens (2013) qualitativer Studie mit Absolvent*innen der Förderschule für Lernbeeinträchtigung (vgl. ebd., S. 361, 379). Im Zugang zur BÜA findet häufig eine Empfehlung des Bildungsgangs durch die Lehrkraft statt, begründet anhand mangelnder alternativer Anschlussperspektiven:

„Ich hatte den Abschluss [einfachen Hauptschulabschluss] und so. Dann hat meine Lehrerin gesagt: ‚Ja meld dich doch hier an'. Ich hab gesagt: ‚Ich hab kein B/(..) Lust dazu eigentlich', weil ich wollt kein BÜA machen. Die hat gesagt: ‚Ja, willst du zuhause rumsitzen?' und meine Mutter hat dasselbe gesagt. Dann ich hab kein BOCK rumzudiskutieren, dann hab ich mich einfach angemeldet." (Abdullah/6)

Auf diese Relevanz beratender Lehrkräfte am Ende der allgemeinbildenden Schule hinsichtlich weiterführender Schulformen (z.B. BÜA) verweisen auch Flecker, Schels und Wöhrer in den studienübergreifenden Schlussfolgerungen der Panelstudie „Wege in die Zukunft" (Flecker, Schels & Wöhrer 2023b, S. 288; 5.4). Dabei sind diese Lehrkräfte „jenseits der Schulnoten durch ihren Rat für eine weiterführende Schule sozial unterschiedlich motiviert" (ebd., S. 289) und richten ihre Empfehlungen „vor allem entlang des Bildungshintergrundes der Eltern" (ebd.) aus. Auch die Entscheidung für Bildungsgänge des beruflichen Übergangssystems erscheint in Brändles Interviewerhebung der BVJ/BGJ-Teilnehmer*innen eher fremd-, mindestens aber wenig selbstbestimmt. Die Jugendlichen „sehen sich demnach nicht in der Position, selbst über ihre Schullaufbahn zu entscheiden. Das heißt, „[s]ie besuchen den Bildungsgang, da sie entweder noch schulpflichtig sind oder eine entsprechende Beratung beziehungsweise Zuordnung stattgefunden hat" (Brändle 2012, S. 191). Auch hinsichtlich des beruflichen Schwerpunkts der Bildungsform und der Positionierung der Jugendlichen in diesem zeigt sich Fremdbestimmung in der ablehnenden Haltung einiger Jugendlicher gegenüber diesem fachlichen Schwerpunkt (vgl. auch ebd., S. 191f.). Es ergeben sich demnach unterschiedliche Grade an Selbst- und Fremdbestimmung der Jugendlichen in Entscheidungen der Übergänge im Bildungssystem. Zudem wird das Bildungssystem aufgrund seines verpflichtenden Charakters an sich (phasenweise) als fremdbestimmter Kontext erlebt.

Alltägliche Gestaltung des Unterrichts und der Bildungsform

Die (Mit-)Gestaltung des Unterrichts und der Bildungsform auf Ebene des Alltags stellt eine Bedingungsebene der Untereinheiten von Institutionen sowie des Individuums und dessen Interaktionen dar. Sie ist damit eingebettet in den beschriebenen, zu gewissen Graden stets fremdbestimmten Kontext des Bildungssystems. In diesem finden Bewältigungsstrategien und Unterstützendenbeziehungen (8.5.6) statt und sind ggf. in ihn eingebettet. Der umgebende Kontext ist vorstrukturiert von den in diesem Kapitel ausgeführten Bedingungen. Diese Kontextbedingungen sind stets in Wechselwirkung miteinander zu verstehen. In sie eingebettet ist nicht nur das zentrale Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit, sondern auch die darauf gerichteten Interaktions- und Handlungsstrategien der Jugendlichen.

8.5.4. Interaktions- und Handlungsstrategien zur Regulierung von Bewusstheit und Fokussierung

Regulierung von Bewusstheit und Fokus

Anhand der alltäglichen Handlungsstrategien werden die Bewusstheit und die Fokussierung der Jugendlichen auf ihre Bildungsziele, Anforderungen und Zumutungen des Bildungskontexts reguliert, um darüber Selbstwirksamkeit zu erleben oder das Erleben von Unwirksamkeit abzudämpfen bzw. ganz zu vermeiden. Das Regulieren von Bewusstheit bezieht sich dabei auf unterschiedliche Aspekte. Hierbei können zunächst Anforderungen und auch eigene Ziele innerhalb des Bildungskontexts eher aus dem Fokus rücken, wie hinsichtlich Typ 3 ‚*Vermeidung*' und 4 ‚*unbewusstes Ausagieren*'. Zugunsten

eines breiteren und additiven, eventuell auch alternativen Erlebens von Selbstwirksamkeit kann der Fokus situationsbezogen vom Bildungsbereich auf den freizeitlichen Bereich verschoben und hierin Selbstwirksamkeit erlebt werden (Typ 5). Es finden sich jedoch auch eine bewusste Verfolgung eigener Bildungsziele im Bildungskontext und damit ein hoher Grad an Bewusstheit und ein starker Fokus auf den Bildungskontext mit seinen Anforderungen und Zielen, wie Typ 1 *‚bewusste Bildungszielverfolgung'* und 2 *‚Scheitern bewusster Bildungszielverfolgung'* zeigen. Diese unterschiedlichen Grade von Bewusstheit und Fokussierung auf den Bildungskontext werden anhand von Handlungsstrategien sowie Selbstnarrationen mit Blick auf die Deutung eigener Ressourcen, Ziele und Hindernisse reguliert.

Selbstnarrationen

Selbstnarrationen stellen Erzählungen dar, welche die Jugendlichen sich selbst zur Bewältigung ihrer Situation über diese und über sich selbst erzählen. Sie sind demnach geistige Strategien in Interaktion mit sich, aber auch mit anderen, wenn sie zumindest im Interview Dritten erzählt werden. Diese Narrationen werden mit Blick auf eigene vielfältige Ziele sowie als solche gedeutete Ressourcen und Hindernisse gebildet. Anhand der so regulierten Bewusstheit und des eigenen Fokus auf den Bildungskontext wird die eigene Situation bewältigt, mit dem Ziel, sich als selbstwirksam zu erleben. Alle dimensionalen Ausprägungen von Selbstnarrationen eint damit das Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit. Erscheint dies über selbstkonstruktiv auf die Zukunft gerichtete, lernprozessorientierte Selbstnarrationen in bewusster ressourcen- und stärkenorientierter Auseinandersetzung mit eigenen Anteilen und Eigenverantwortung erreichbar, wird über die darüber in Aussicht stehende Erweiterung der Lebenswegchancen Selbstwirksamkeit

generiert. Als Beispiel für diese selbstkonstruktiven[12], zukunftsgerichteten, lernprozessorientierten Selbstnarrationen kann die Aussage der 16-jährigen Oliwia (BÜA) verstanden werden, in der sie ihre früheren Erfahrungen in der allgemeinbildenden Schule reflektiert und ihre heutige Haltung hierzu herausstellt:

> *„Mit mir selber lerne[n], dass ich weiß, dass ich auch Fehler mache, dass ich aber zu den Fehlern stehen soll und es immer eine Chance gibt, besser zu werden. Klar du hast Fehler gemacht, aber es ist wichtig, dass du weißt, du kannst es verbessern, du kannst dich noch ändern!" (Oliwia/122)*

Auch das Interview selbst kann als Erfahrung von Selbstwirksamkeit lernprozessorientiert betrachtet werden, wie die Aussage der 17-jährigen Didem (BÜA) zeigt:

> *„Dass ich jetzt diese Interview mache! (lacht) Also NORMALERWEISE werde ich es NIE machen, also, weil ich einfach sehr schüchtern bin. Ich denke so alte Didem würde denken: ‚Sie redet/ (.) sorry, aber sie redet scheiße Deutsch und sie will ein INTERVIEW MACHEN?!' Und jetzt denk ich mir: ‚Naja vielleicht redet ich scheiße Deutsch, aber (..) trotzdem kann ich mich verbessern'." (Didem/76)*

Steht dies nicht in Aussicht, wird durch auf die aktuelle Situation oder Vergangenheit gerichtetes Unbewusstmachen eigener Anteile, eigener Verantwortung oder des Kontexts als solchem das Erleben von Selbstwirksamkeit

[12] Der Begriff wird in Anlehnung an Böhnischs Formulierung „selbstdestruktiv[ ]" (Böhnisch 2023b, S. 19) verwendet und ist als auf die von den Jugendlichen genannten Bildungsziele bezogen zu verstehen.

angestrebt. Dieses Fernhalten kann über Selbstnarrationen wie Abwärtsvergleiche, relativierende und verallgemeinernde Perspektiven, nicht realistische Zukunftsziele zur Erhöhung des eigenen Selbstbilds oder das Sehen ausschließlich externer Ursachen erfolgen. Diese Selbstnarrationen sind dabei als Reaktion auf die ausschließlich individualisiert wahrgenommene Ausgangssituation ungleicher Bildungs-, Berufs- und damit Lebenswegchancen zu verstehen. Diese Perspektive, die ohne das Einbeziehen struktureller Bedingungsebenen in die Wahrnehmung der eigenen Situation auskommt, löst eine hohe Belastung und das Erleben von Unwirksamkeit aus. Dies muss wiederum anhand der Selbstnarrationen bewältigt werden, um sich wieder als selbstwirksam wahrnehmen zu können. Beispielhaft können die Aussagen des 16-jährigen David (BvB) angeführt werden. Er rechtfertigt sein Handeln, indem er es verallgemeinert:

> *„Und dann ich denk mal so wie jeder Schüler, hab ich das dann so gemacht, dass ich dann reingegangen bin [in den Onlineunterricht], mich auf stumm gestellt hab und dann (..) WEITERgeschlafen hab oder gezockt hab oder gegessen hab oder IRGENDwas." (David/82)*

Pascal (18 Jahre) beschreibt die Ursachen für seine bis in die BÜA und den anstehenden Übergang in seine Ausbildungsstelle anhaltenden Schwierigkeiten mit dem Lesen ausschließlich im Außen:

> *„Keiner hat mir das Lesen beigebracht (.) richtig. Und ich hab immer noch Schwierigkeiten mit dem LESEN (.)" (Pascal/4)*

Dieser Selbstnarration folgt auch der 16-jährige Mehrzad (BÜA), wenn er beschreibt, dass die neunte Klasse der allgemeinbildenden Schule keine

Schwierigkeiten bot, er den qualifizierenden Hauptschulabschluss jedoch nicht bekommen hat:

„M: Also ich hab gedacht, dass die neunte Klasse für mich ZU schwer wird, weil es kam Gerüchte/ es wird immer gesagt: „Ja die neunte Klasse ist zu schwierig' und hat sich meistens rausgestellt, dass es nicht zu schwierig war. Dass wegen 3,1 nicht mein [qualifizierenden] Haupt geschafft hab, des war sag ich mal, bisschen sag ich mal ehrenlos, weil (..) 3,1 man kann doch meistens so abgleichen mäßig machen. Weil des ist (..) nur wegen 0,1 hab ich mein quali Haupt nicht bekommen.

I: Du meinst das hätte man ein bisschen (..) HOCHkorrigieren können?

M: JA so bisschen GUCKEN können, wo man noch was rausholen kann. Dann so GÖNNEN mäßig machen, aber (..) ja ist halt dazu gekommen und ich hab mir/ ich hab es schwieriger erwartet." (Mehrzad/104-106)

Auch die Selbstnarration, keinen Unterstützungsbedarf wahrzunehmen, wenn keine Unterstützung verfügbar scheint, zeigt sich in den Interviews mit Jugendlichen in BÜA und BvB, wenn sie des Öfteren im häuslichen Kontext hinsichtlich schulischer und beruflicher Anforderungen nicht unterstützt werden konnten. Auch Bergmann und Benedikter (2005) beziehen sich auf die Soziologie der Ignoranz, wenn sie betonen, „dass ein Problem nicht einmal als existent eingestanden wird, wenn überhaupt keine Lösung dafür im Raum steht" (Bergmann & Benedikter 2005, S. 27). „Daher werden solche Probleme […] entweder verdrängt oder mit Floskeln aus der Vergangenheit zugeschüttet" (ebd.). Auch die Jugendlichen halten ihre im Interview geäußerten Unterstützungsbedarfe von sich fern, indem sie auf die Frage nach

ihren Unterstützenden insbesondere im häuslichen Kontext antworten, keinen Bedarf zu haben.

Selbstnarrationen sind dabei vielschichtig und vielfältig sowie nicht in „selbstdestruktives" (Böhnisch 2023b, S. 19) oder -konstruktives Wirken einzuteilen. Bei dieser Darstellung handelt sich um eine Reduktion von Komplexität zum Zwecke der Veranschaulichung. In den Interviews findet sich eine große Vielfalt dieser Selbstnarrationen, welche im Rahmen der Dissertation nur begrenzt dargestellt werden kann, wenn auch innerhalb der Typologie noch einmal differenzierter. Eine Typologie dieser Narrationen herauszuarbeiten, wäre ertragreicher Gegenstand eines eigenständigen Forschungsvorhabens. Zudem muss einschränkend erwähnt werden, dass ausschließlich Selbstnarrationen in die Untersuchung einbezogen werden konnten, welche in den Interviews geäußert wurden. Selbstnarrationen können jedoch jede Bewältigungsstrategie und jegliches Handeln begleiten, sodass davon auszugehen ist, dass solche Erzählungen ausschließlich punktuell im Datenmaterial auswertbar sind.

Handlungsstrategien als Teil der Bewältigungsstrategie

Handlungsstrategien werden anhand eigener – als solche gedeuteter – Ressourcen zur Bewältigung von – als solche gedeuteten – Hindernisse zur Verfolgung eigener Ziele gebildet. Dies ist als Aushandlung des eigenen Bildungsziels mit anderen Zielen und unbewussten Themen der Jugendlichen zu verstehen. Handlungsstrategien stellen im Sinne des Kodierparadigmas Handlungs- und interaktionale Strategien dar, um auf konkret situationsbezogener Ebene des Alltags Bildungshindernisse zu bewältigen. So verweisen sie auf die alltägliche Manifestation von Bildungsungleichheit mit der immer wieder situationsbezogen erforderlichen Bewältigung dieser. Das heißt,

Bildungsungleichheit muss immer wieder in einer Vielzahl von Alltagssituationen aufs Neue bewältigt werden.

Diesbezügliche Handlungsstrategien umfassen aktive und passive, ebenso wie konstruktive und „selbstdestruktive[ ]" (Böhnisch 2023b, S. 19) und können sich von Situation zu Situation unterscheiden. Mit ihnen verfolgen Jugendliche erstens konkret inhaltliche Ziele und widmen sich auf einer zweiten, übergreifenden Ebene, über das Regulieren von Bewusstheit und den Fokus auf den Bildungskontext, dem Erleben von Selbstwirksamkeit. Ressourcen, Hindernisse und Ziele an sich sind dabei als in die Handlungsstrategien der Jugendlichen intervenierende Bedingungen zu verstehen und können, wie nachfolgend aufgezeigt wird, anhand zweier Achsen dimensionaler Ausprägungen verstanden werden.

Priorisierung eigener Ziele

Das Priorisieren zwischen dem eigenen Bildungsziel, weiteren bewussten Zielen, unbewussten Themen und gegenwärtigen Bedürfnissen stellt eine Strategie der Regulierung von Bewusstheit zum Erleben von Selbstwirksamkeit im Umgang mit dem Spannungsverhältnis zwischen universell wahrgenommener Schulpflicht sowie Bildungsanstrengungen und damit einhergehenden ungleichen Lebenswegchancen dar. Bleibt das Priorisieren unbewusst, wird jeweils das Ziel oder Bedürfnis priorisiert, bei dem das Erleben von Selbstwirksamkeit am ehesten zu erwarten ist. So können andere Ziele aus dem privaten oder nebenberuflichen Lebenskontext sowie das Ausagieren unbewusster eigener Themen über die Verfolgung eigener Bildungsziele priorisiert werden, wenn im Kontext Bildung wenig oder kein Erleben von Selbstwirksamkeit erwartet wird.

Es zeigt sich in den bildungsbiografischen Verläufen der Jugendlichen jedoch die Notwendigkeit einer zumindest überwiegenden Priorisierung eigener Bildungsziele in wiederkehrenden alltäglichen Handlungsstrategien gegenüber gegenwärtigen Bedürfnissen, unbewussten Themen oder anderen Zielen, um die betreffenden Bildungsziele zu erreichen und damit eigene Lebenswegchancen zu erweitern. Ist dies den Jugendlichen bewusst, kann eine bewusste Priorisierung eigener Bildungsziele über Handlungsstrategien der Planung oder Selbstkontrolle zur Not auch von ihnen selbst ‚erzwungen' werden. So gehen Jugendliche „[ü]ber alle Schichten hinweg [..] davon aus, dass eine gute Bildung von wesentlicher Bedeutung ist" (Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 38). Weiter zeigt sich Dohmen, Hurrelmann und Yelubayeva zufolge, „dass nur eine kleine Minderheit, meist weniger als 5 % der Jugendlichen, der Bildung einen weniger wichtigen oder unwichtigen Wert beimisst" (ebd.). Auch können diese anderen Ziele, eigenen Themen und Bedürfnisse, wenn sie den Jugendlichen bewusst sind, genutzt werden, um sich für Bildungsanstrengungen zu motivieren – wenn beispielsweise das Treffen von Freunden für den Schulbesuch motiviert. Diesen Akt der Anstrengung können sie jedoch nur vollziehen, wenn ein Erleben von Selbstwirksamkeit in Aussicht steht. Ist dies nicht der Fall, wird das Erleben von Selbstwirksamkeit entlang anderer Ziele oder durch Vermeidung der Verfolgung eigener Bildungsziele oder des Bildungskontexts als Ganzes verfolgt.

Abwägung Einsatz von Ressourcen gegenüber erwarteten Lebenswegchancen

Das Einsetzen von Ressourcen und das daraus folgende Bilden von Handlungsstrategien stellen im Falle des Scheiterns ein potenzielles und erhöhtes Erleben von Unwirksamkeit sowie darüber ein Risiko für das Selbstbild dar. Daher werden Ressourcen nur bei absehbarem bis hin zu sicherem Erfolg hinsichtlich der Erweiterung eigener Lebenswegchancen eingesetzt. Hierbei

wirken vergangene Erfahrungen auf die Abwägung des Einsatzes von Ressourcen hinsichtlich aktueller Handlungsstrategien. Auf diese Weise wird potenzielles Scheitern möglichst ferngehalten, um sich selbstwirksam zu erleben bzw. potenzielle Erfahrungen eigener Unwirksamkeit zu vermeiden. Je höher der Einsatz von Ressourcen und je geringer der Erfolg bei voller Bewusstheit, desto unwirksamer nehmen sich die Jugendlichen wahr. Dieser Effekt wird durch geringeren Einsatz von Ressourcen oder das gänzliche Vermeiden, d.h. durch die Regulierung von Bewusstheit im und der Fokussierung auf den Bildungskontext, abgedämpft.

8.5.5. Intervenierende Bedingungen eigener Ziele sowie gedeuteter Ressourcen und Hindernisse

Vielfältige Ziele und deren Relevanz

Die Ziele der interviewten Jugendlichen sind zunächst vielfältig und weisen selbstverständlich über den Kontext Bildung und den Übergang in eine Ausbildung hinaus. Da im Interview der Bildungskontext fokussiert wurde, sind Bildungsziele der Jugendlichen thematisiert worden. Nicht abzuschätzen ist daher, ob die Jugendlichen oder einige von ihnen diese auch angesprochen hätten, wären sie allgemein zu ihren Zielen im Leben gefragt worden. Daraus ergibt sich eine gehäufte Nennung eigener Bildungsziele, welche nicht einfach als theoretische Relevanz verstanden werden darf. Nichtsdestotrotz wurden diese Bildungsziele von den Jugendlichen benannt und werden in vorliegender Theorie auch als *eigene Bildungsziele* bezeichnet und gefasst.

Insgesamt fällt auf, dass Ziele aus anderen Lebensbereichen nicht direkt im Interviewleitfaden adressiert wurden, jedoch implizit oder explizit Eingang in die Interviews fanden, was Ausdruck der Relevanz dieser für die Jugendlichen sein kann. So ist der gesamte freizeitliche Kontext, welcher Typ 5 des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit anhand *‚freizeitlicher Aktivitäten*' abbildet, nicht explizit im Interview adressiert worden. Da hier aber Selbstwirksamkeit erlebt wird, reproduziert die auf den Bildungskontext fokussierte Interviewsituation das Typ 5 inhärente Bestreben, den freizeitlichen Kontext als Ort des Selbstwirklichkeitserlebens einzubringen, um sich auch im Interview als selbstwirksam zu erleben und so wahrgenommen zu werden. Dies zeigt die subjektive Relevanz anderer und freizeitlicher Ziele sowie von Selbstwirksamkeitsquellen für die Jugendlichen. Daher werden nachfolgend neben den Bildungszielen auch andere bewusste Ziele und unbewusste Themen der Jugendlichen ausgeführt.

Eigene Bildungsziele

Die Struktur des Interviewleitfadens resultierte bei allen Jugendlichen in der Nennung eigener Bildungsziele sowie im Beschreiben eines Berufswunsches. Mindestens wurde die bisherige berufliche Orientierungsphase von ersten beruflichen Wünschen bis hin zum aktuellen Stand des Berufsorientierungsprozesses zum Interviewzeitpunkt nachgezeichnet. Dabei zeigt sich eine zweiseitige Entwicklung, welche als Adressierung des Spannungsverhältnisses geringerer Lebenswegchancen bei universell wahrgenommenen Bildungsanstrengungen und -zumutungen verstanden werden kann.

Einerseits äußerten die Jugendlichen hinsichtlich schulischer Abschlüsse häufig das Ziel einer Erhöhung dieser. Viele der Interviewten besuchten die Bildungsmaßnahme demnach als Zwischenschritt, mit dem eigenen

Bildungsziel des Erwerbs der Mittleren Reife. Einige hatten sich darüber hinaus das Ziel der Fachhochschulreife als Studienzugangsberechtigung oder ausschließlich zur Erweiterung antizipierter Verwertungschancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt gesetzt.

> *„Wenn man einen Realabschluss machen möchte, fragen auch die Menschen/(..) also die denken, dass ich eine Berufwunsch habe. Aber eigentlich ich hab noch keine richtige Berufwunsch. Also ich will unbedingt studieren, aber ich bin mir noch nicht sicher, was ich studieren möchte." (Didem/108)*

Auf der anderen Seite zeigt sich bei einigen Jugendlichen hinsichtlich beruflicher Ausbildung ein Verringern der beruflichen Bildungsziele im bildungsbiografischen Verlauf.

> *„Ich weiß nicht, weil ich hab so in der Schulzeit hatte ich auch viele Wünsche so, aber ich hatte einfach zu schlechte Noten und keinen Abschluss, deswegen hätte mich niemand genommen. Und dann musste ich halt gucken. Jetzt erst seitdem ich hier [BvB] bin, hab ich so gedacht: ‚Ja warum nicht irgendwas Handwerkliches'." (David/122)*

Anhand dieser beiden Handlungsstrategien aufeinander zulaufender Bildungsziele unternehmen Jugendliche den Versuch, die Lücke der Lebenswegchancen, welche durch strukturelle Chancen- und Bildungsungleichheit entsteht, auf Ebene des Individuums zu schließen.

Andere bewusste Ziele und unbewusste Themen

Neben ihren Bildungszielen haben Jugendliche selbstverständlich auch andere Ziele und Themen. Ziele sind den Jugendlichen dabei im Unterschied zu Themen bewusst. Themen stellen biografisch relevant gewordene Richtungen des Handelns der Jugendlichen dar. Ziele sind ebenfalls potenzielle Handlungsrichtungen, welche die Jugendlichen jedoch bewusst verfolgen. Über die Wiederholung von Situationen über die erzählte (Bildungs-)biografie hinweg, welche auf bestimmte Themen der Jugendlichen schließen lassen, haben sich diese in der Datenauswertung gezeigt. Als Beispiele solcher unbewussten Themen sind hier die Handlungsstrategien des Typs 4 ‚*Unbewusstes Ausagieren*' (8.6.5) anzuführen, welche an dieser Stelle auch bildungsbiografisch hergeleitet werden. Dabei erhebt die Untersuchung nicht den Anspruch jegliche unbewussten Themen der Jugendlichen herausgearbeitet zu haben, die unbewussten Themen als Zielrichtung der Handlungsstrategien sind demnach exemplarisch zu verstehen.

Bleiben solche Themen oder die Beziehung anderer Ziele zum eigenen Bildungsziel unbewusst, können sie mit den eigenen Bildungszielen konkurrieren. So kommt es zu unbewussten Konkurrenzbeziehungen der Ziele und Themen untereinander, wodurch unbewusst andere Ziele, unbewusste Themen oder gegenwärtige Bedürfnisse in wiederkehrenden alltäglichen Handlungsstrategien höher als das eigene Bildungsziel priorisiert werden können. Sind andere Ziele hingegen bewusst oder werden im freizeitlichen Kontext verfolgt, wird das damit einhergehende Erleben von Selbstwirksamkeit in das Selbstbild integriert, was sich positiv auf den Bildungskontext anhand eigener Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen auswirkt. Außerdem werden andere bewusste Ziele von den Jugendlichen als Motivation genutzt, um

ihre Bildungsziele zu erreichen, wenn beide auf einer Linie liegen, beispielsweise das Finden und Treffen von Freunden als Motivation für den Schulbesuch:

> *„Dann gings irgendwann Richtung Ende und da hatte eigentlich fast keiner mehr aus der Klasse richtig (..) Lust auf Schule. Da sind wir eigentlich auch nur wegen Freunden eigentlich in die Schule gegangen." (Marcus/174)*

Gedeutete Ressourcen

Ressourcen müssen zuerst als solche gedeutet werden, um daraus Handlungsstrategien zu bilden. Hierzu zur Verfügung stehenden Ressourcen liegt die Kapitalausstattung der Jugendlichen vorstrukturierend zugrunde (4.1). Die Deutungsabhängigkeit zeigt sich, wenn sich in den Daten zeigt, dass auch vermeintliche Nachteile von Jugendlichen als Ressource gedeutet werden:

> *„Ich fahr auch eine Stunde fast zur Schule und da VORBEREITE ich mich schon sozusagen auf den Unterricht, des find ich gut, im Bus schon." (Oliwia/42)*

Die dimensionale Ausprägung des Nichtdeutens von Ressourcen, welche sich ebenfalls in den Daten zeigt, belegt die Notwendigkeit der Deutung als Ressource durch die Jugendlichen. Nachfolgend wird dargelegt, wie sich die verschiedenen dimensionalen Ausprägungen des Deutens in den Daten darstellen.

Ressourcen können aus anderen Kontexten transportiert werden. So nutzt der 18-jährige Pascal (BÜA) zum Üben der Rechtschreibung *„WHATSAPP! Durch das Schreiben, was ich auf WhatsApp gemacht habe, hab ich (.) auch gelernt, wie schreiben funktioniert" (Pascal/30).*

Außerdem können Ressourcen auch aus anderen Kontexten transformiert, demnach umgenutzt werden. So vernetzt sich der 16-jährige Nathan (BÜA) mit zwei befreundeten Klassenkameraden während der pandemiebedingten Schulschließungen über den virtuellen Raum der Playstation zum gemeinsamen Lernen:

> *„Da haben wir angefangen halt äh (..) auch durch Playstation zusammen zu lernen, ähm zusammen Hausaufgaben zu machen." (Nathan/53)*

Die Deutung als Ressource kann aber auch von Unterstützenden übernommen werden. Dies zeigt sich insbesondere in Zusammenhang mit der Gruppierung der Unterstützendenbeziehung (8.5.6) des *‚Übernehmens von Strategien Unterstützender'*. Darüber hinaus werden sich innerpersonelle Ressourcen in vielfältigen anderen Lebenskontexten aneignet und im Bildungskontext genutzt.

Ressourcen können darüber hinaus materiell, technisch, strukturell, institutionell, interpersonell oder personell sein. Sie werden durch die ökonomische, kulturelle und soziale Kapitalausstattung der Jugendlichen vorstrukturiert (4.1). Auch der Deutung von Ressourcen liegen dabei die habituellen Dispositionen der Jugendlichen zugrunde, denn sie umfassen u.a. Einstellungen gegenüber dem Kapital selbst (vgl. Bourdieu 2020b, S. 8, 14, 27).

Darüber hinaus können Ressourcen Fördermaßnahmen, Gruppenangebote oder die Gegebenheitsstrukturen einer Situation sein. Es zeigt sich, dass auch andere Lebenskontexte wie der private oder berufliche zum Transportieren, Transformieren oder Aneignen innerpersoneller Ressourcen relevant sind und von den Jugendlichen genutzt werden. Personelle Ressourcen werden hier als separate Ausprägung der Unterstützendenbeziehungen (8.5.6) gefasst und im nachfolgenden Kapitel hinsichtlich ihrer dimensionalen Ausprägungen ausgeführt.

Über Unterstützende erweiterte Ressourcen

Das Erweitern eigener Ressourcen der Jugendlichen über Unterstützende stellt ebenfalls eine Form des Deutens von Ressourcen dar. Hierbei werden Jugendlichen über eine aufgebaute Unterstützendenbeziehung die Ressourcen von Unterstützenden zugänglich. Die Unterstützenden fungieren in ihren „mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen" (Bourdieu 1983, S. 191) als soziales Kapital der Jugendlichen, indem sie deren „aktuelle[ ] und potentielle[ ] Ressourcen" (ebd.) erweitern. Die erweiterten Ressourcen können dabei materiell, emotional-motivational oder technisch ausfallen sowie in Form von technischen Anwendungskompetenzen, Wissen und Fähigkeiten, aber auch sozialem Kapital wie Macht und Einfluss der Unterstützenden vorliegen.

Auf diese Weise werden zumeist spezifische fehlende Ressourcen der Jugendlichen ergänzt, jedoch zeigt sich auch ein additives Erweitern von Ressourcen, wenn diese selbst bereits vorhanden sind. So erweitert z.B. die 18-jährige Sanem (BÜA) ihre technischen Ressourcen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zum Erstellen von Bewerbungsunterlagen, indem sie sich mit einer ehemaligen Lehrkraft in einem benachbarten Schulgebäude trifft, um im

dortigen Computerraum Bewerbungsunterlagen zu erstellen (vgl. Sanem/302-310).

Anerkennung und Ablehnung durch das Umfeld

Die Zusprache des Umfelds der Jugendlichen in Form von Anerkennung oder Ablehnung bzw. verwehrter Anerkennung stellt die Interaktion von Personen dieses Umfelds mit den Jugendlichen dar. Dabei handelt es sich in der nachfolgend ausgeführten Kategorie stets um das Erleben der Jugendlichen, demnach um die von den Jugendlichen wahrgenommenen Interaktionserfahrungen. Dabei können diese Interaktionen für die Jugendlichen sowohl eine Ressource (Anerkennung) als auch ein Hindernis (Ablehnung oder verwehrte Anerkennung) darstellen und haben in der Konsequenz direkten Einfluss auf das Selbstbild der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Lebenswegchancen und Selbstwirksamkeitserwartungen.

Dabei kann zwischen der Art und dem Inhalt des Zusprechens unterschieden werden, wobei beide eher anerkennend und bestärkend oder ablehnend und entmutigend ausgeprägt sein können. Die Art reicht dabei von wertschätzend und unterstützend bis hin zum abwertenden Anschreien der Jugendlichen. Der Inhalt der Zusprache erstreckt sich dimensional vom Aufzeigen der Stärken über das Ansprechen von Unterstützungsbedarfen und Bestärkung bis hin zu Abwertungen durch Zuschreibungen von Chancenlosigkeit und mangelnden Fähigkeiten.

Die Jugendlichen in BÜA und BvB trauen sich im Bildungssystem weniger zu, werden ihre herkunftsspezifischen Praxisformen eher abgewertet, wohingegen hohes kulturelles Kapital schulisch belohnt wird (vgl. Bourdieu

1973, S. 130). Diese Abwertung ihrer Kapitalausstattung und herkunftsspezifischen Praxisformen wird von den Jugendlichen jedoch als „Kompetenzdefizit der eigenen Person interpretiert" (ebd.) und so individualisiert wahrgenommen. Dies wirkt wieder auf die Wahrnehmung von sich selbst als unwirksam aus, denn

> „Heranwachsende, deren milieubezogene Bildungsaneignungen und Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern nicht gesehen und wertgeschätzt werden, erleben sich in der Schule und bezogen auf die schulischen Erwartungshaltungen nicht als handlungswirksam" (Wiezorek & Grundmann 2013, S. 5).

Daraus ergibt sich ein „negativer Selbstzuschreibungszirkel" (ebd.). Dieser führt zur Abwertung „eigener intellektueller und kognitiver Fähigkeiten, mithin der eigenen ‚Bildungsbegabung' führt" (ebd.; Hervorhebung wie im Original). Auch hier zeigt sich die individualisierte Perspektive und damit einhergehend eine Verstärkung des Erlebens von sich als unwirksam im Sinne des ursächlichen Spannungsverhältnisses (8.5.1).

Personengruppen, deren Anerkennung oder Ablehnung von den Jugendlichen als einflussreich beschrieben werden, sind insbesondere Lehrkräfte, Bildungsbegleitende und andere Sozialarbeitende, Mitschüler*innen, Familienmitglieder, Angehörige und Praktikums- oder Ausbildungsbetreuende in den Betrieben. In den Daten zeigt sich bezogen auf die Lebenswegchancen ein deutliches Übergewicht erzählter Abwertung gegenüber Anerkennung der Jugendlichen. Dabei wurde die meiste Anerkennung im Rahmen des familiären Umfelds berichtet. Lehrkräfte und Sozialarbeitende stellen sich in

ihrer Zusprache bezogen auf Lebenswegchancen hingegen heterogen und häufig zweifelnd dar.

Gedeutete Hindernisse

Formulierungsvorschlag: Als Hindernis gilt hier – wie bereits bei den Ressourcen dargelegt – das, was von den Jugendlichen als solche gedeutet wird. Eine ähnliche Situation kann von unterschiedlichen Jugendlichen als Hindernis oder als Ressource gedeutet werden. Die 17-jährige Didem (BÜA) erzählt von ihren Strukturen während des Homeschoolings der Pandemie in ihrer Unterkunft für geflüchtete Menschen sowie der später bezogenen Wohnung und deutet diese klar als Hindernisse:

> *„Ich hatte nur sowas (klopft auf den kleinen Einpersonen-Schultisch an dem sie sitzt) und hatte (.) so ein Stuhl. Aber die war äh sehr unangenehm, sag ich mal. […] Und ich hab ähm ich konnte nicht so viel drauf lernen. Dann hab ich mich einfach (.) runter gesetzt, ja auf den Boden gesetzt und gemacht. Und dann nach eine kurzen Zeit in Mai haben sind wir eine WOHNUNG gefunden. Und jetzt unsere Wohnung ist eigentlich für uns zu klein, weil wir sechs Personen sind. Es ist es gibt nur ZWEI Schlafzimmer. […] Und ich bleibe halt mit meinen drei Geschwestern in einem Raum und die wollen immer reinkommen spielen. Oder die machen halt meinen Arbeitsplatz die machen halt die nehmen alles so weg. Das ist sehr nervig. (lacht) Das hasse ich. (lacht) Und äh ja es war eigentlich sehr unangenehm." (Didem/84)*

Strukturelle Chancen- und Bildungsungleichheit manifestiert sich auf Ebene des Alltags der Jugendlichen in Form von Bedingungen, welche von

den Jugendlichen als Hindernisse gedeutet werden. Hinsichtlich deren dimensionaler Ausprägungen zeigen sich dabei neben situativen, einmaligen Hindernissen auf alltäglicher Ebene auch *über die gesamte Bildungsbiografie wirkende*, sich *durch mehrere Lebenskontexte ziehende*, sich *multiplizierende* sowie *verlaufskurvenförmige Hindernisse*. Auch diese finden immer wieder Ausdruck im Alltag der Jugendlichen, folgen aber einem übergeordneten Muster über die Bildungsbiografie hinweg. Daher werden diese im Folgenden gesondert aufgeführt. Sie sind dabei jedoch nicht als kategorisch als getrennt voneinander zu betrachten, vielmehr weisen zahlreiche Hindernisse mehrere dieser dimensionalen Ausprägungen auf und wirken wiederum mit anderen zusammen, sodass sich ihre Wirkung wechselseitig verstärkt.

Über die gesamte Bildungsbiografie wirkende Hindernisse

In den erzählten Bildungsbiografien der Jugendlichen zeigt sich häufig ein Muster von Hindernissen, die über den gesamten Verlauf der Bildungsbiografie wirken. Diese können bereits früh, etwa zum Schuleintritt oder in der Grundschulzeit, ihren Beginn nehmen und wirken zum Interviewzeitpunkt des Übergangs in eine Ausbildung weiter. Auch der Berufsbildungsbericht (2023) beschreibt bereits frühe bildungsbiografische Brüche auf Individualebene von „prekären Jugendlichen" (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023, S. 39). Als Beispiel dieser über die Bildungsbiografie wirkenden Hindernisse lässt sich das Lesen des 18-jährigen Pascals (BÜA) anführen, welches bis zu seinem Ausbildungsbeginn anhält:

„Als ich bei der WLS [Förderschule mit Schwerpunkt Lernen, besucht als weiterführende Schule] war (.) davor konnt ich ÜBERHAUPT NICHT lesen. (.) Keiner hat mir das Lesen beigebracht (.) richtig. Und ich hab immer noch Schwierigkeiten mit dem LESEN." (Pascal/4)

Ein weiteres, die Bildungsbiografie überspannendes Hindernis, frühe bildungsbiografische Brüche, zeigt sich in Form des Wechsels auf eine Förderschule ebenfalls bei Pascal. Ein Wechsel auf die Förderschule stellt einen häufigen frühen bildungsbiografischen Bruch Jugendlicher in BÜA und BvB dar (vgl. Yousef, Pascal, Marcus, Yassin, Jennifer, Zain, Till & Kimberly). Dieser frühe Wechsel wird dabei von einigen als Absonderung – aufgrund ihres ausschließlich individualisiert wahrgenommenen Förderbedarfs – als Folge eigener Schwäche empfunden. Damit geht die Wahrnehmung von sich als anders und fremdbestimmt bereits in und seit der Grundschule einher (vgl. Zain/2; Till/4; Jennifer/2, 4, 6, 46, 50, 72, 188).

Auch auf struktureller Ebene zeigen sich Hindernisse, welche auf die gesamte Bildungsbiografie wirken, beispielsweise der Anstieg der Zahl höherer Abschlüsse und die damit einhergehende Entwertung des Hauptschulabschlusses. Zwar hielt der „kontinuierliche Anstieg höher qualifizierender Abschlüsse" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 144) im Jahr 2020 erstmals nicht mehr an, in den Jahren zuvor war er jedoch zu beobachten (ebd.). Dieser Trend zu höheren Abschlüssen wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Zeitverlauf bis 2022 weiter konstatiert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023, S. 6). Dies wirkt sich auf die derzeitige Lage am Ausbildungsmarkt aus. Diese „Bildungsexpansion" (van Essen 2013, S. 218) mit einer „Bedeutungsverschiebung von mittleren zu höheren Bildungsabschlüssen" (Kühnel 2016, S. 31), stellt ein über die gesamte Bildungsbiografie wirkendes Hindernis auf struktureller nationaler

Bedingungsebene dar. Ein Effekt der Expansion besteht darin, dass „Ausbildungsfelder, für die ursprünglich lediglich ein niedriger Schulabschluss die Zugangsvoraussetzung war, [.] mittlerweile nur noch mit mittleren oder höheren Abschlüssen zugänglich" (van Essen 2013, S. 218) sind. Es wirken soziale Selektionsprozesse, durch die sich gefragte Berufsfelder vorwiegend Jugendlichen mit Abitur oder „in begrenztem Maße Absolventen [sic] mit einem Mittleren Schulabschluss" (ebd.) erschließen. So zeigt sich „eine Segmentierung der Berufe in Abhängigkeit von der schulischen Vorbildung" (ebd.). Exemplarisch drücken dies die Aussagen des 16-jährigen Mehrzad, der die BÜA besucht und in Stufe II die Mittlere Reife als Zwischenschritt für die Fachhochschulreife erlangen möchte, aus:

> *„Für den Sanitär braucht es eigentlich einen Hauptabschluss […], aber ich (..) mach es mit einem Fachabi. Ich will versuchen mit einem Fachabi des zu machen, zu arbeiten oder (..) mit einem Real, wenns auch gehen würde. Mit dem Real kann man heutzutage fast vieles machen, aber ich will nochmal mit einem Fachabi was andres/ mit ein Fachabi nochmal machen." (Mehrzad/62)*

Diese Gruppen junger Menschen, wie die Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss in BÜA und BvB, werden prospektiv von einem weiteren Rückgang an Ausbildungsstellen besonders betroffen sein (vgl. Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 5). Zwar verbessert das allgemeinbildende Schulsystem sowie das Übergangssystem für einen Teil ihrer Teilnehmenden die Chancen am Ausbildungsmarkt, für die meisten stellt es jedoch eine „Zwischenstation in gering qualifizierte Beschäftigung, gepaart mit häufiger Arbeitslosigkeit" (ebd., S. 6) dar. Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva führen weiter aus:

> „Wenn diese Jugendlichen bereits heute überproportional häufig keine oder nur geringe Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben, dann ist davon auszugehen, dass sich ihre Ausbildungschancen in Zukunft, bei absehbar – und vermutlich dauerhaft – kleiner werdendem dualem System, weiter verschlechtern werden" (ebd.).

Solche sozialen Schließungstendenzen, welche durch die „Immobilität des Berufsbildungssystems" (van Essen 2013, S. 218) begünstigt werden, wirken sich besonders stark auf Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss und Jugendliche mit Migrationshintergrund aus (vgl. ebd.). Diesen Jugendlichen sind vorwiegend Berufe vorbehalten, welche mit geringeren Lebenswegchancen einhergehen, d.h. „Berufe im Bereich der Nahrungsgüterwirtschaft und im gering qualifizierten Dienstleistungsbereich" (ebd.). Es findet eine Verschärfung des Spannungsverhältnisses ungleicher Lebenswegchancen der Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss in BÜA und BvB statt.

In mehrere Lebenskontexte wirkende Hindernisse

Hindernisse, welche in mehrere oder alle Lebenskontexte hineinwirken, haben ebenfalls einen verstärkt nachteiligen Effekt. Diese von den Jugendlichen im Bildungskontext und weiteren Lebenskontexten als hinderlich gedeuteten Aspekte sind beispielsweise Sprachschwierigkeiten, Schwierigkeiten des Lesens und Schreibens, Förderbedarfe kognitiver Leistungsfähigkeit, eine finanziell deprivierte Lage der Familie, Konzentrations- und Aggressionsschwierigkeiten sowie Schüchternheit, wahrgenommen als Blockade. So beschreibt der 17-jährige Till (BvB), dass sich seine Lernschwäche auf sein gesamtes Leben auswirkt:

„Weil ich halt (.) eine Lernschwäche habe in meim Leben" (Till/4).

Beispielhaft wird dies außerdem deutlich, wenn Pascal (18 Jahre; BÜA) bezogen auf seine Schwierigkeiten beim Lesen sagt:

„Dass (.) man auch durch auch das Leben kommen muss eigentlich" (Pascal/22).

Diese Hindernisse stellen folglich eine besondere Deprivation an Ressourcen mit im Bildungssystem hohem Verwertungsdruck und Wert dar. Ein Mangel an Ressourcen bedeutet daher auch ein Hindernis. Diese Hindernisse wirken in mehrere oder alle Lebenskontexte hinein und mit anderen Hindernissen zusammen. Sie können sich in deren Wechselwirkung verstärken. Die vollständige Bewältigung im Sinne von Überwindung dieser Hindernisse stellt sich als langfristige und mühevolle Bewältigungsaufgabe dar, so halten über die gesamte Bildungsbiografie oder in mehrere Lebenskontexte wirkende Hindernisse bei allen interviewten Jugendlichen zum Zeitpunkt der Interviewerhebung und so dem Übergang in Ausbildung noch an. Die situative Bewältigung auf alltäglicher wiederkehrender Ebene führt zunächst zu ihrer Abschwächung.

„Also der DRUCK beim Lesen ist noch ein bisschen da, aber (.) ist so SCHWACH da." (Pascal/36)

Es zeigt sich also eine große Überschneidung in mehrere Lebenskontexte wirkender Hindernisse mit den zuvor ausgeführten, über die gesamte Bildungsbiografie wirkenden Hindernissen, welche sich in deren Zusammenwirken multiplizieren. Das Anhalten dieser Hindernisse über die gesamte

Bildungsbiografie ohne vollständige Bewältigung begrenzt die Lebenswegchancen der Jugendlichen. Letztere sind mit hohen Bildungsanstrengungen bzw. -herausforderungen konfrontiert, um diese Kumulation an Hindernissen, insbesondere deren Zusammenwirken und gegenseitiges Verstärken, zu bewältigen.

Sich multiplizierende Hindernisse

Durch das Auftreten mehrerer Hindernisse, welche zusammenwirken und sich dabei gegenseitig verstärken, potenziert sich deren Wirkung. Die zusammenwirkenden Hindernisse entsprechen dabei häufig den zuvor ausgeführten dimensionalen Ausprägungen des Wirkens über die gesamte Bildungsbiografie oder in andere bzw. alle Lebenskontexte hinein, was in Wechselwirkung miteinander ihre nachteiligen Effekte multipliziert.

Exemplarisch können hier geringe Schulerfahrung, pandemie- und kriegsbedingte Schulschließungen, Homeschooling, Wegfall der Schulbegleitung im Homeschooling, Sprachschwierigkeiten, Förderbedarfe bezüglich Lernschwäche oder geringere Vorbildung in Englisch aufgrund des Förderschulbesuchs angeführt werden. Bei der 19-jährigen Sanem (BÜA) kommen beispielsweise fehlende Schulerfahrungen im Herkunftsland und sprachliche Hindernisse mit den pandemiebedingten Schulschließungen zusammen. Dabei haben „mehr als zwei Drittel dieser Schüler*innen [der BÜA] im Zuge der Fluchtbewegungen des Jahres 2015/16 ihren Weg nach Deutschland gefunden“ (Lannert & Tanberg 2021, S. 5). Ein solches Multiplizieren dieser beispielhaft ausgeführten Hindernisse Sanems besteht dabei potenziell bei mehr als der Hälfte der Jugendlichen in BÜA.

Verlaufskurvenförmige Hindernisse

Als weiterer verstärkender Faktor auf Hindernisse der Bildungsbiografie wirkt die „Verlaufskurve" (Schütze 1981, S. 90), deren Prozessstruktur einige Hindernisse der Jugendlichen entsprechen. Sie wirkt sich immer weiter verstärkend auf die Hindernisse über die Bildungsbiografie oder bildungsbiografischen Episoden hinweg aus. Dieses Konzept hat Schütze in Anlehnung an Strauss' und Glasers *Verlaufskurve* ('trajectory') entwickelt. Darunter werden nichtintentionale, besonders dichte Verkettungen von Ereignissen verstanden. Negative Verlaufskurven schränken den Handlungsspielraum ein (vgl. ebd., S. 90f.). Positive Verlaufskurven hingegen „eröffnen demgegenüber durch die Setzung neuer sozialer Positionierungen" (ebd., S. 91) „neue Möglichkeitsspielräume für Handlungsaktivitäten und Entwicklungen" (ebd.).

Beispielhaft lässt sich das verlaufskurvenförmige Hindernis des Erlebens von Fremdbestimmung auf drei aufeinanderfolgenden Ebenen – der Entscheidung der Eltern, der Verweigerung durch die Lehrkraft sowie der Schulpflicht mit daran geknüpften Sanktionen – in Bezug auf Jennifers (18 Jahre; BÜA) Schulbesuch anführen. Es setzt mit dem Wechsel auf eine Förderschule ein:

> *„Ja, sie [die Eltern] wollten mir diesen Gefallen tun, damit ich richtig mitkomme. Aber ich habs ihnen SEHR lange böse genommen, weil ich davon nichts wusste (.) und dann/ aber ich konnts dann nachvollziehen, dass sie mich dahin geschickt haben, aber sie wollten dann auch irgendwann/ wies dann in der Förderschule gut lief, dass ich vielleicht für ein paar Wochen auf ner normalen Hauptschule versuchen kann, aber da war dann mein Klassenlehrer immer dagegen und so. War dann auch blöd." (Jennifer/6)*

„Weil es [der Schulbesuch] ein MUSS ist. Weil ich sonst Sozialstunden machen müsste oder meine Eltern hätten Strafe zahlen müssen. Es wär ja auch grad nicht die bessere Option." (Jennifer/58)

„Ja, saß dann in der Schule, hab ein bisschen (.) gemacht und dann saß ich einfach nur noch da und war anwesend." (Jennifer/60)

Aus den entlang der ausgeführten intervenierenden Bedingungen, d.h. aus Ressourcen, Hindernissen und eigenen Zielen gebildeten Handlungsstrategien sowie Selbstnarrationen zum Streben nach Selbstwirksamkeit über das Regulieren von Bewusstheit und den Fokus auf Bildungsanforderungen sowie eigene Bildungsziele ergeben sich Konsequenzen für die Lebenswegchancen der Jugendlichen. Diese werden im Folgenden an die Gruppierungen von Unterstützedenbeziehungen dargelegt.

8.5.6. Unterstützendenbeziehungen

Unterstützende aus Perspektive der Jugendlichen

Unterstützendenbeziehungen werden in interpersoneller Aushandlung zwischen Jugendlichen und Personen, welche für sie als Unterstützende infrage kommen, ausgehandelt. Auf diese Weise müssen Unterstützende zunächst als personelle Ressource gedeutet werden. Daraufhin können sie über das gemeinsame Aushandeln und Aufbauen einer Unterstützendenbeziehung zu Unterstützenden werden. Unterstützendenbeziehungen werden insbesondere durch die dimensionalen Ausprägungen Passivität und Aktivität im Handeln der Jugendlichen sowie der Unterstützenden in Bezug auf den Bildungskontext determiniert. Darüber wird der Grad an Selbst- oder

Fremdbestimmung der Jugendlichen innerhalb der Unterstützendenbeziehung sowie damit verbunden das Erleben von Selbstwirksamkeit mitbestimmt.

Mit der Kategorie der Unterstützenden wird also der Perspektive der Jugendlichen dahingehend gefolgt, welche Personen sie als Unterstützende wahrnehmen. Formal als Unterstützende angelegte Personen wie Lehrkräfte, Bildungsbegleitende, Schulsozialarbeitende oder weitere Berufsgruppen insbesondere des Handlungsfeldes Sozialer Arbeit wurden daher im Rahmen der Analyse nicht per se der Kategorie Unterstützender zugeordnet. Stattdessen wurden Personen dieser Kategorie erfasst, welche von den Jugendlichen selbst als Unterstützende beschrieben und relevant gemacht wurden. Somit ist die Kategorie hinsichtlich der Rolle und des beruflichen Hintergrunds Unterstützender nicht spezifiziert. Sozialarbeitende sind in einer Breite oder Differenziertheit in den Daten weniger relevant geworden als insbesondere die Familie der Jugendlichen. Sozialarbeitende werden im Folgenden daher nicht gesondert betrachtet, da die Bewältigungsstrategien aus Perspektive der Jugendlichen und die hierfür herangezogenen personellen Ressourcen im Fokus des Forschungsinteresses stehen.

Relevanz der Unterstützendenbeziehungen

Die Unterstützendenbeziehungen stellen eine Hauptkategorie der Untersuchung dar. Sie gewinnen ihre besondere Relevanz dadurch, dass eine große Zahl der Bewältigungsstrategien in Unterstützendenbeziehungen eingebettet ist. Durch das Eingebundensein in Entscheidungsprozesse und durch Selbstbestimmung der Jugendlichen (vgl. Reisemauer 2020, S. 3) wird das Erleben von Selbstwirksamkeit innerhalb dieser Unterstützendenbeziehungen möglich (vgl. auch ebd., S. 8, 10, 20).

Da Bewältigungsstrategien über die Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen mit ihren Erfahrungen wieder in künftige Bewältigungsstrategien und so biografisch wirken, bieten Unterstützendenbeziehungen das Potenzial, über möglichst selbstbestimmte Bewältigungsstrategien das Erleben von Selbstwirksamkeit zu ermöglichen. Damit hat die Soziale Arbeit entscheidende Relevanz bei der Gestaltung von Unterstützendenbeziehungen hinsichtlich der darin eingebetteten Ermöglichung selbstbestimmter Bewältigungs- und damit Selbstwirksamkeitserfahrungen. Dies stellt sowohl eine Verantwortung als auch ein Potenzial dar, welches hinsichtlich der Implikationen für die Soziale Arbeit inhaltlich gefüllt wird (9.1).

Gruppierung von Unterstützendenbeziehungen

Dieser Relevanz wurde im Rahmen der Analyse Rechnung getragen, indem die dimensionalen Ausprägungen der Hauptkategorie Unterstützendenbeziehungen geclustert und so drei Gruppen von Beziehungen herausgearbeitet wurden, welche jeweils spezifische Verbindungen zur Typologie der Bewältigungsstrategien aufweisen. Diese Verbindungen werden im Rahmen der Typologie (8.6.) ausgeführt, nachdem die drei Gruppen von Unterstützendenbeziehungen hier eingeführt worden sind. Diese Gruppen dabei ebenfalls im Sinne des Idealtypus Webers (6.5) als Konstruktion, „gedankliche[r] Steigerung bestimmter Elemente der Wirklichkeit" (Weber [1922] 1988, S. 190) zum pragmatischen Zweck der Veranschaulichung zu verstehen (vgl. ebd., S. 190f.). Nachfolgend werden sie ansteigend nach ihrem Grad an Selbstbestimmung und so einem zunehmenden Erleben von Selbstwirksamkeit vorgestellt. Ihre Bezeichnungen lauten *Unterstützende als Strategie*, *Strategie von Unterstützenden übernehmen* sowie *Strategie mit Unterstützenden bilden*.

Gruppierung – Unterstützende als Strategie

Hinsichtlich dieser Gruppierung von Unterstützendenbeziehungen sind den Jugendlichen die intervenierenden Bedingungen ihrer Situation, wie eigene Ziele bzw. dahinterliegende Themen, Ressourcen, Hindernisse und weitgehend unbewusst. Gegenwärtige Bedürfnisse, unbewusste Themen oder andere Ziele werden entweder bewusst oder – zumeist – unbewusst über das eigene Bildungsziel priorisiert. Die eigene Situation spitzt sich zu, wobei Jugendliche in ihrem Handeln bezogen auf den Bildungskontext passiv bleiben. Durch die Zuspitzung treten Unterstützende aktiv handelnd in die Situation ein, dies kann von Jugendlichen bewusst oder unbewusst verfolgt werden.

Die Passivität im Handeln der Jugendlichen steht in Verbindung zur Hilflosigkeit, d.h. mit der Wahrnehmung von sich selbst als unwirksam und dadurch mit mangelnden Möglichkeiten und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit in der bildungsbiografischen Vergangenheit. Das Streben nach Selbstwirksamkeit ist hier demnach gering ausgeprägt, da es aus vergangenen Erfahrungen nicht erreichbar scheint, und Selbstwirksamkeitserwartungen sind niedrig. Es kann von einer Verbindung zur „Hilflosigkeit des Selbst" (Böhnisch 2023b, S. 19) nach Böhnisch ausgegangen werden, wenn Jugendliche in ihrer bisherigen Bildungsbiografie selten die Chance hatten, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu machen (vgl. Böhnisch 2023a, S. 29).

Zudem geht Passivität mit dem Hoffen einher, dass andere aktiv handeln und Hilfe aus dem Außen kommt, was jedoch das Risiko für Fremdbestimmung mit sich bringt. Böhnisch verweist hier auf den Aspekt der Hoffnung der Jugendlichen darauf, angenommen und unterstützt zu werden. Diese Hoffnung wohnt einem solchen stummen Hilferuf inne, der sich als „Auf-sich-aufmerksam-Machen" (Böhnisch 2023b, S. 29) an Unterstützende richtet.

Lebenswegchancen erscheinen den Jugendlichen zunächst verengt, in der Unterstützung besteht dann das Potenzial zur Erweiterung, jedoch auch zur Fremdbestimmung und damit einhergehend mangelnder Passung mit eigenen Zielen der Jugendlichen.

Beispielhaft für diese Gruppierung von Unterstützendenbeziehungen kann der Übergang der 18-jährigen Kimberly von der BzB an einer beruflichen Schule in die BvB angeführt werden:

> *„Ich hab mich gedrückt davor, in die Schule zu gehen und dann hat die [Berufsberaterin] gesagt, dass das hier [BvB] eine Möglichkeit wäre" (Kimberly/40).*

Ein weiteres Beispiel findet sich in der Unterstützendenbeziehung des 18-jährigen Pascal (BÜA) zu seiner Mutter:

> *„Mit Schwierigkeiten geh ich meistens um mit Hilfe der Mama, weil sie mich da meistens so ein bisschen durchlenkt" (Pascal/194).*

Gruppierung – Strategien von Unterstützenden übernehmen

Innerhalb dieser Gruppierung von Unterstützendenbeziehungen übernehmen Jugendliche eine von Unterstützenden anhand der Ressourcen des/der Jugendlichen und des/der Unterstützenden gebildete Bewältigungsstrategie. Die eigene Situation entlang des eigenen Bildungsziels, anderer Ziele sowie Hindernisse ist den Jugendlichen zu Teilen bewusst. Daran wird die selbstbestimmte Entscheidung zur Übernahme der Bewältigungsstrategie ausgerichtet.

Wenige Aspekte werden als eigene Ressourcen gedeutet. Zur Identifikation von Ressourcen dienen stattdessen die Unterstützenden: Sie zeigen Ressourcen auf und bieten dann eine Bewältigungsstrategie an, welche die Jugendlichen übernehmen können. Damit handeln Unterstützende aktiv und Jugendliche ebenfalls weitgehend aktiv, da Letztere die Bewältigungsstrategie übernehmen und so eine selbstbestimmte, bewusste Entscheidung hinsichtlich ihrer Strategie im Bildungskontext treffen. So kann das eigene Bildungsziel priorisiert werden. Durch das beidseitig aktive Handeln entsteht das Potenzial für Selbstbestimmung in der Unterstützung und eine Passung mit eigenen Bildungszielen der Jugendlichen. Damit gehen das Potenzial der Erweiterung eigener Lebenswegchancen sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit einher.

Exemplarisch kann hier erneut eine Aussage Kimberlys (BvB) über ihren Bewerbungsprozess angeführt werden:

> *„Also hab ich halt ein bisschen bei Google geschaut oder mir Videos angeschaut [zu Bewerbungsunterlagen], die die Lehrerin uns empfohlen hat, was uns helfen könnte. Und dann hab ichs wieder meiner Lehrerin abgegeben und die hats kontrolliert." (Kimberly/82)*

Auch Pascals (BÜA) Äußerungen in Bezug auf seine Schwierigkeiten mit dem Lesen stellt ein Beispiel dar:

> *„Ich hatte mal früher zum Lesen so ein Lesepfeil gehabt, da konnt ich die verschiedenen Wörter einzeln nacheinander lesen. Das hat mir auch noch geholfen. (..) Und sonst noch/ Diesen Lesepfeil hab ich SELBST gemacht." (Pascal/68)*

„Meine Logopädin hat es mir vorgeschlagen." (Pascal/70)

Gruppierung – Strategien mit Unterstützenden bilden

Jugendliche und Unterstützende bringen sich hier zu ähnlichen Anteilen aktiv handelnd in das Bilden einer Bewältigungsstrategie in Bezug auf den Bildungskontext ein. Jugendliche streben damit aktiv und bewusst nach einem hohen Grad an Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit. Bewusst sind ihnen dabei eigene Bildungsziele und Hindernisse. Die eigenen Bildungsziele können so bewusst priorisiert werden. Auch andere Ziele und gedeutete Ressourcen sind ihnen zum großen Teil bewusst.

Anhand dieser Aspekte wird im Rahmen der Unterstützendenbeziehung gemeinsam eine Bewältigungsstrategie gebildet. Damit gehen ein großes Potenzial für Selbstbestimmung in der Unterstützung, eine hohe Passung zu eigenen Bildungszielen und demnach eine potenzielle Erweiterung der Lebenswegchancen einher. Der hohe Grad an Selbstbestimmung innerhalb der Bewältigungsstrategie, eingebettet in diese Gruppierung der Unterstützendenbeziehung, ist mit einem Erleben von Selbstwirksamkeit ggf. bis hin zum Kohärenzgefühl verbunden (vgl. Böhnisch 2023b, S. 30; 8.5.2).

Hier kann erneut Pascal (BÜA) angeführt werden, der seine Haltung im Sinne dieser Gruppierung der Unterstützendenbeziehung beschreibt:

„Ich hab mir meistens selber die Hilfe gesucht. Manchmal kam/ auf der früheren Schule hat meine Lehrerin mir geholfen, aber jetzt hab ich erkannt, dass ich auch für mich selber sorgen kann und (.) dass ich auch die Hilfe von mir (.) selber entscheiden kann, wann ich Hilfe brauche oder nicht." (Pascal/200)

8.5.7. Konsequenzen für Lebenswegchancen und Selbstwirksamkeitserwartungen

Konsequenzen für Lebenswegchancen

Die zugunsten des Erlebens von Selbstwirksamkeit regulierte Bewusstheit und Fokussierung auf den Bildungskontext mit dessen Anforderungen, Zumutungen, aber auch eigenen Zielen der Jugendlichen wirkt in der Konsequenz wieder auf deren Lebenswegchancen zurück. Lebenswegchancen werden eher eingeschränkt, wenn eigene Themen unbewusst bleiben und so über eigene, möglicherweise ebenfalls unbewusste oder weniger konkrete Bildungsziele priorisiert werden. Unbewusste Themen werden im Sinne der Typen 3 ‚*Vermeidung*' und 4 ‚*unbewusstes Ausagieren*', über das eigene Bildungsziel priorisiert. Daraus ergeben sich eine Beschränkung der Lebenswegchancen und eine potenziell mangelnde Passung eigener Bildungsziele mit den Zielen Unterstützender oder der besuchten Bildungseinrichtung.

Eine hohe Bewusstheit eigener anderer Ziele sowie der eigenen Bildungsziele wirkt sich hingegen erweiternd auf Lebenswegchancen aus. Den Jugendlichen bewusste andere Ziele können dann bei der Verfolgung des Bildungsziels beispielsweise im Kontext des Unterrichts, der Hausaufgabenerledigung oder der Vorbereitung auf Klausuren gegen das Bildungsziel abgewogen werden. Sie stehen nicht unbewusst in Konkurrenz mit diesem und können, sollten sie auf einer Linie mit ihm liegen, bewusst als zusätzliche Motivation für das eigene Bildungsziel genutzt werden.

Darüber hinaus zeigt sich hinsichtlich des Typs 5 *‚freizeitliche Aktivitäten‘*, dass sich das Erleben von Selbstwirksamkeit in freizeitlichen Lebenskontexten über gestärkte Selbstwirksamkeitserwartungen förderlich auf das Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen auswirken und so wiederum über die Bewältigung entlang bewusster Bildungsziele erweiternd auf die eigenen Lebenswegchancen zurückwirken kann. Im Detail vollzieht sich anhand der mehr oder weniger bewussten und hier in den Fokus genommenen Bildungsziele eine Erweiterung oder Beschränkung der Lebenswegchancen. Im Zusammenhang mit unterschiedlichen Unterstützendenbeziehungen ergibt sich zudem ein im Folgenden ausdifferenziertes Passungsverhältnis aus eigenen Bildungszielen der Jugendlichen und Zielen der besuchten Bildungseinrichtung, welche sich ebenfalls einschränkend oder erweiternd auf Lebenswegchancen der Jugendlichen auswirken können. Diese Lebenswegchancen wirken in der Summe zudem auf das Selbstbild der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Lebenswegchancen entlang eigener Selbstwirksamkeitserwartungen zurück.

Passung eigener Bildungsziele und der Ziele der besuchten Bildungseinrichtung

Die Passung eigener Bildungsziele der Jugendlichen mit den Zielen der besuchten Bildungseinrichtung (BvB, BÜA & BzB) hinsichtlich beruflicher Schwerpunkte und zu erreichender Schulabschlüsse stellt sowohl eine ursächliche Bedingung für künftige Lebenswegchancen als auch eine Konsequenz des Bewältigungshandelns dar. Die besuchte Bildungseinrichtung hat hierbei entscheidenden Einfluss auf Lebenswegchancen, insbesondere über die Vergabe von Zertifikaten sowie die Umverteilung und Erweiterung beruflicher Chancen bezogen auf bestimmte Berufsbereiche.

Dabei steht Passung mit einer hohen Bewusstheit eigener Bildungsziele und anderer Ziele sowie dahinterliegender Themen in Verbindung. Zudem steht ein solches Passungsverhältnis in Zusammenhang mit den Unterstützendenbeziehungen der *Übernahme von Strategien Unterstützender* sowie des *gemeinsamen Bildens von Strategien*. Dabei erhöht die Passung zwischen eigenen Bildungszielen und den Zielen der besuchten Bildungseinrichtung die Lebenswegchancen der Jugendlichen. Die Ziele der Bildungseinrichtung können außerdem von Jugendlichen als Zwischenschritt zu ihren eigenen Bildungszielen genutzt werden. So kann beispielsweise das Ziel der Mittleren Reife dem späteren Erwerb höherer Bildungsabschlüsse dienen oder die Aufnahme einer Ausbildung mit Anforderungen höherer Schulabschlüsse ermöglichen. Damit geht ein Erleben von Selbstwirksamkeit bis hin zum Kohärenzgefühl einher, das ins Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen integriert wird. So wirkt es im Sinne gestärkter Selbstwirksamkeitserwartungen auf das ursächliche Spannungsverhältnis (8.5.1) zurück und prägt künftige Bewältigungsstrategien mit.

Eine geringe Passung eigener Bildungsziele mit den Zielen der besuchten Bildungseinrichtung steht hingegen in Verbindung mit niedriger Bewusstheit eigener Ziele sowie der Unterstützendenbeziehung *Unterstützende als Strategie*. Dabei begrenzt die geringe Passung die Lebenswegchancen der Jugendlichen, da eigene Bildungsziele nicht verfolgt werden und so eine schwächende Wechselwirkung auf das Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen zu beobachten ist. Dies wirkt sich wiederum auf die Selbstwirksamkeitserwartungen in der besuchten Bildungseinrichtung aus und begründet eher einen niedrigen Fokus auf das eigene Bildungsziel, dessen Verfolgung ohnehin bereits eingeschränkt möglich ist. So wird das Erleben von Selbstwirksamkeit begrenzt bzw. das Erleben von Unwirksamkeit wahrscheinlicher. Diese Konsequenzen gehen wiederum als Verschärfung des

ursächlichen Spannungsverhältnisses (8.5.1) in künftige Bewältigungsstrategien ein.

Jugendliche können jedoch auch nichtinstitutionelle berufliche Ziele der Erweiterung von Lebenswegchancen verfolgen:

> *„Hab was programmiert, Webseiten, hab gedacht: ‚Sowas KÖNNTE mir Spaß machen'. Da hab ich angefangen zu recherchieren, wie man sowas lernt. Da bin ich auf eine App eine Webseite gestoßen, da hab ich angefangen zu lernen. Grundlagen der Sprachen, irgendwann hab ich mein eigene Webseite erstellt, ist eigentlich bis jetzt, dann eigene Projekt." (Abdullah/186)*

Außerdem verfolgen einige Jugendliche bewusst biografisch übergeordnete Bildungsziele des Aufstiegs im Vergleich zu ihrer Ursprungsfamilie hinsichtlich der Erweiterung ihrer Lebenswegchancen:

> *„Ich hab mir gedacht: ‚Ok, wenn ich das jetzt nicht mache, dann werde ich das niemals hinbekommen und werd ähm'/ also meine Mutter hat keinen Abschluss und meine Schwester ist die einzige, die einen Abschluss hat, also nicht von meiner Familie sondern von ihrer Familie ihrer Seite. Und ich wollte halt nie so wie meine Mum sein. Immer von Hartz IV zu leben oder immer nur/wenn man sich/ wenn man viel viel sparen muss, weil man sich etwas nicht leisten kann. Genau da werde ich NIE in den Urlaub fahren können. So wollte ich nie sein. Und deswegen hat mich das am Ende auch ermutigt." (Kimberly/204)*

„Ich denke: ‚Ja du musst aufstehen und ähm, wenn du nicht [zur Schule] gehst, ja du weißt schon. Zum Beispiel meine Mutter ist nicht in die Schule gegangen, aber das war nicht ihre Schuld'. Oder ich gebe ein anderes Beispiel: Zum Beispiel meine Cousine, die hat nicht in Schule gegangen. Die ist jetzt 21 und ist verheiratet und die bedauert sich jetzt dafür." (Didem/138)

Das Verfolgen und Erreichen dieses Aufstiegs suchen die Jugendlichen im besuchten institutionellen Bildungskontext, der die Funktion einer Art Sprungbrett für einen längeren bildungsbiografischen Weg des Aufstiegs einnehmen soll. Eigene Bildungsziele sind ihnen hier bewusst und es besteht eine Passung zu den Zielen der besuchten Bildungseinrichtung.

Die Transformation der Bewältigungsstrategien, im Datenmaterial sichtbar anhand von bildungsbiografischen Wendepunkten im Bewältigungshandeln, erfolgt über das Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen und den darin integrierten Selbstwirksamkeitserwartungen. Diese werden daher nachfolgend ausgeführt.

Wendepunkte entlang Selbstwirksamkeitserwartungen

Wendepunkte der Selbstwirksamkeitserwartungen und darüber der Bewältigungsstrategien können beispielsweise Schulwechsel, der Beginn der Berufsorientierung der allgemeinbildenden Schule, Anerkennung und bestärkende oder ablehnende Zusprache aus dem Umfeld oder eigene Reflexion, der Beginn einer Unterstützendenbeziehung sowie der Wechsel in die BÜA oder BvB sein. Sie können sich jeweils sowohl stärkend als auch schwächend auf Selbstwirksamkeitserwartungen auswirken. Die Erfahrung von Selbstbestimmung in Unterstützendenbeziehungen sowie Erfolgs- und

Selbstwirksamkeitserleben können stärkende Wendepunkte darstellen. Erlebte Fremdbestimmung und das Nichterreichen des qualifizierenden Hauptschulabschlusses als Determinante möglicher Anschlussperspektiven nach der allgemeinbildenden Schule können hingegen zunächst schwächende Wendepunkte bilden. Der Beginn der Pandemie mit daraus folgenden Schulschließung kann sowohl einen schwächenden Wendepunkt im Sinne entlang des Forschungsstands (2.3) und der Kategorie Hindernisse (8.5.5) beschriebener Bildungsherausforderungen als auch einen stärkenden Wendepunkt darstellen, indem Selbstbestimmung in der Gestaltung der eigenen Lernsituation erlebt wird, wie im Datenmaterial (bspw. Nathan/53) deutlich wird.

Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen

Vergangene Bewältigungserfahrungen sowie die Zusprache in Form von Anerkennung und Ablehnung des Umfelds manifestieren sich im Selbstbild der Jugendlichen bezogen auf ihre Lebenswegchancen. Dieses Selbstbild umfasst die selbst eingeschätzten Chancen im Hinblick auf Bildung, Beruf und damit verbundene private Lebensgestaltung. Es kann in unterschiedlichen dimensionalen Ausprägungen zuversichtlich bis unsicher hinsichtlich der Lebenswegchancen ausgeprägt sein. Dabei zeigen sich verschiedene Ausprägungen, von einem hohen Vertrauen in sich und eigene Lebenswegchancen über das Gefühl von Chancen- und Perspektivlosigkeit bis hin zum Extrembeispiel der Wahrnehmung eigener Schwächen als zentrales Merkmal der eigenen Person.

> *„Dass ich auf jeden Fall der (...) jenige bin, der (.) NICHTS kann, der immer der Schlechteste sein muss (..) in allem." (Till/150)*

Dabei zeigt sich, dass nicht nur negative, sondern auch positive Selbstbilder hinsichtlich eigener Lebenswegchancen von den interviewten Jugendlichen ausschließlich individualisiert wahrgenommen werden.

„Also ich würde sagen, man muss sich erstmal selbst (.) VERTRAUEN. Also wenn man was MACHEN will, kann man MACHEN." (Didem/53)

Strukturelle, institutionelle oder kollektive Perspektiven hinsichtlich Chancenungleichheit werden von den Jugendlichen nicht geäußert. Sie nehmen ihre Lebenswegchancen ausschließlich individualisiert wahr.

So stellt das Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen wiederum eine ursächliche Bedingung (8.5.1) für die Bewältigungsstrategie des Regulierens von Bewusstheit im und den Fokus auf den Bildungskontext zum Erleben von Selbstwirksamkeit dar, es strukturiert diese vor. Über Handlungsstrategien und regulierte Bewusstheit ergibt sich wiederum in der Konsequenz ein Rückwirken auf Lebenswegchancen und das Selbstbild hinsichtlich dieser. Das Selbstbild unterliegt damit einem ständigen Prozess, sodass auch die gewählten Bewältigungsstrategien situationsabhängig differieren.

Zudem ist das Verhältnis zwischen Selbstwirksamkeit und Selbstbild allgemein eng. Dieses enge Verhältnis wird auch im Selbstwirksamkeitskonzept Banduras verknüpft (vgl. Fuchs 2005, S. 13). Bestimmt das Selbstbild anhand der erwarteten Lebenswegchancen sowie Selbstwirksamkeitserwartungen die Bewältigungsstrategie mit dem Ziel des Erlebens von Selbstwirksamkeit, wirken die Konsequenzen dieser Bewältigungsstrategie wiederum auf die Lebenswegchancen der Jugendlichen zurück. Außerdem wirkt sich das Erleben von Selbstwirksamkeit stärkend auf die Selbstwirksamkeitserwartungen im Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen aus.

Hierbei stellt die Unterscheidung des Erlebens von Selbstwirksamkeit und ambivalenter Selbstwirksamkeit eine Kategorisierung von außen dar, sie wird in der Wahrnehmung der Jugendlichen nicht getroffen. Wie dargelegt stellen Selbstwirksamkeitserwartungen die Konsequenz der Bewältigungsstrategie und damit wiederum eine ursächliche Bedingung (8.5.1) künftiger Bewältigungsstrategien dar, welche dem Selbstbild bezogen auf eigene Lebenswegchancen zugrunde liegen.

Selbstwirksamkeitserwartungen

In Konsequenz der jeweiligen Bewältigungsstrategien werden Erfahrungen von sich als selbstwirksam oder unwirksam in den ausgeführten dimensionalen Ausprägungen (8.5.2) gemacht. Diese Erfahrungen wirken wiederum auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zurück und so in das ursächliche Spannungsverhältnis wahrgenommener eigener Lebenswegchancen und den als universell wahrgenommenen Anforderungen des Bildungssystems hinein (8.5.1).

Gemachte Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Unwirksamkeit wirken sich demnach als Selbstwirksamkeitserwartungen auf künftige Bewältigungsstrategien aus. Sie sind folglich weniger daran ausgerichtet, welches Maß und welche Anzahl an Fähigkeiten die Jugendlichen tatsächlich in einem bestimmten Kontext haben, „but with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances" (Bandura 1997, S. 37). So konstatiert Fuchs (2005) im Anschluss an Bandura, dass diese „Beliefs" (Fuchs 2005, S. 24; Hervorhebungen entfernt) „auf individuellen Erfahrungen beruhen" (ebd.) und führt weiter aus:

> „Beliefs sind Glaubenssätze im Sinne von Erwartungen, Einschätzungen, Überzeugungen oder Urteilen. Die Self Efficacy Beliefs spielen im Begriffsverständnis BANDURAS eine Schlüsselrolle. Sie bezeichnen Einschätzungen der eigenen Wirksamkeit oder Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen" (ebd., S. 18; Hervorhebungen entfernt).

Demnach beschreiben „Self-Efficacy Beliefs" (ebd., S. 24), inwiefern sich ein Subjekt hinsichtlich einer Situation als wirksam einschätzt (vgl. ebd.). So besagt das Konzept Banduras, „dass jeder Mensch subjektive Wahrnehmungen und Einschätzungen bezüglich seiner Fähigkeiten und seiner Ressourcen habe" (ebd., S. 56). Dabei haben diese Einschätzungen großen Einfluss auf das Denken, Fühlen und Handeln (vgl. ebd.). Jerusalem ergänzt:

> „Positive Selbstwirksamkeitserwartungen fördern die Motivation, neue und schwierige Aufgaben zu bearbeiten und dabei Anstrengung aufzuwenden. Negative Selbstwirksamkeitserwartungen dagegen lassen Menschen initiativlos werden oder veranlassen sie, vorzeitig aufzugeben" (Jerusalem 2002, S. 8).

Selbstwirksamkeitserwartungen können dabei vielfältige Ausprägungen haben: Niedrige Erwartungen eigener Selbstwirksamkeit können bestätigt werden, genauso können hohe Erwartungen eigener Selbstwirksamkeit bestärkt oder infrage gestellt werden. Auch können in Konsequenz erlebter Selbstwirksamkeit niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen infrage gestellt und die Erwartung eigener Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Dabei wirken diese Erfahrungen insbesondere in ihrer Wiederholung im weiteren (bildungs-)biografischen Verlauf. Ihnen stehen biografisch aufgeschichtete

Erfahrungen im Kontext des Bildungssystems innerhalb des skizzierten Spannungsverhältnisses (8.5.1) entgegen. Werden wiederholt Erfahrungen von Selbstwirksamkeit gemacht, kann dies bildungsbiografische Erfahrungen korrigieren und die Selbstwirksamkeitserwartungen stärken. Ein ähnliches Konzept findet sich in der gruppenanalytischen Pädagogik. Biografische Erfahrungen werden hier in die aktuelle Situation eingebracht und dadurch andere Erfahrungen sowie Antworten der Gegenüber möglich und es besteht die „Chance[,] korrigierende Erfahrungen" (Naumann 2014, S. 127) zu machen.

Dabei zeigt sich die hohe Relevanz der Selbstwirksamkeitserwartungen, anknüpfend an Banduras (1997) Self-Efficacy-Beliefs, auf künftiges Bewältigungshandeln bezogen auf den Bildungskontext, Bildungserfolg (vgl. ebd., S. 37, 39, 176) und damit auf Lebenswegchancen. Bandura führt aus: „People who doubt their capabilities in particular domains of activity shy away from difficualt tasks in those domains" (ebd., S. 39). Hierzu tragen Selbstwirksamkeitserwartungen auch über deren Einfluss auf gedankliche und affektive Prozesse wie Höhe und Widerstandsfähigkeit der Motivation bei, sodass Bemühungen reduziert werden und Jugendliche eher aufgeben. Zudem werden herausfordernde Anforderungen eher vermieden (vgl. ebd.), wie in Typ 3 ‚*Vermeidung*' (8.6.3). Bildungsaspirationen sind infolge niedriger Selbstwirksamkeitserwartungen ebenfalls reduziert und das eigene Bildungsziel wird weniger priorisiert. Der gedankliche Fokus liegt dann eher auf eigenen Defiziten, der Schwere oder Unüberwindbarkeit der Anforderungen und den negativen Konsequenzen möglichen Scheiterns. Solche Sorgen nehmen zudem geistige Kapazität ein, welche die Anforderungen des Bildungskontexts erfordern würden, und wirken sich so zusätzlich nachteilig aus (vgl. Bandura 1997, S. 39). Dabei können Fähigkeiten von Selbstzweifeln überlagert werden (vgl. ebd., S. 37). Zudem können sich Jugendliche mit niedrigeren

Selbstwirksamkeitserwartungen weniger schnell von Rückschlägen erholen (vgl. ebd., S. 39). So multiplizieren sich ggf. Erfahrungen der Unwirksamkeit oder mangelnden Selbstwirksamkeit über Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf künftiges Bewältigungshandeln.

Umgekehrt betrachten Jugendliche mit hoher Erwartung an die eigene Selbstwirksamkeit Hindernisse eher als „challenging goals" (ebd.) und priorisieren deren Verfolgung (vgl. ebd.). Ist die Selbstwirksamkeitserwartung im jeweiligen Kontext, hier im Bildungskontext, hoch, wirkt sich dies stärkend auf die Motivation aus (vgl. ebd., S. 75, 77, 174). Es wird ein hohes Maß an Einsatz, z.B. eigener Ressourcen, in eigene Bildungsziele und Anforderungen des Bildungssystems investiert. Zudem führen Scheitern und Rückschläge eher dazu, seinen Einsatz zu erhöhen und eine hohe Priorisierung beizubehalten (vgl. ebd., S. 39). Auch hier zeigt sich ein Multiplizieren gestärkter Selbstwirksamkeitserwartungen durch so wahrscheinlicher gewordene Erfolgs- und darüber Selbstwirksamkeitserlebnisse.

Bandura konstatiert diesbezüglich eine hohe Beständigkeit positiver Selbstwirksamkeitserwartungen. Letztere werden durch einzelne Situationen nicht direkt infrage gestellt (vgl. ebd., S. 77). Somit können positive Selbstwirksamkeitserwartungen auch Situationen und Phasen des Scheiterns oder der Anstrengung überdauern, da die meisten Situationen ausreichend Möglichkeiten des Erlebens von Kontrolle bieten, um diese aufrecht zu erhalten (vgl. ebd., S. 78). Erst häufigeres oder massiveres Erleben von Unwirksamkeit oder mangelnder Kontrolle, wie bei verlaufskurvenförmigen Hindernissen, schwächt die Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. ebd.). In vielen der Interviews mit Jugendlichen der BÜA und BvB zeigen sich geringe Selbstwirksamkeitserwartungen, wie bereits hinsichtlich der ursächlichen Bedingungen (8.5.1) ausgeführt. Dabei werden in den Narrationen aber immer wieder

Situationen des Erlebens von Selbstwirksamkeit deutlich. Diese erscheinen den Jugendlichen zentral und werden deutlich von ihnen wahrgenommen. Im Datenmaterial zeigt sich demnach in die ‚andere Richtung', von geringen Selbstwirksamkeitserwartungen ausgehend, eine Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen anhand gemachter Erfahrungen von Selbstwirksamkeit.

Damit sind Selbstwirksamkeitserwartungen nicht nur Konsequenz von Bewältigung, sondern wirken entscheidend bei der Wahl der jeweiligen Bewältigungsstrategie und so dem Erreichen der Bildungsziele der Jugendlichen (vgl. Bandura 1997, S. 39). Das Erleben von Selbstwirksamkeit als Konsequenz von Bewältigung wirkt damit wieder als Selbstwirksamkeitserwartungen auf künftige Bewältigungsstrategien. Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen sich hinsichtlich der dargelegten dimensionalen Ausprägungen als komplexes, vielschichtiges und multifaktorielles Phänomen, welches als eigener Forschungsgegenstand ggf. eigene Typologie analysiert werden könnte.

8.6. Typologie – Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit

Zugrundeliegendes Verständnis der Typen

Die nachfolgend dargestellten Typen wurden bis zur theoretischen Sättigung der Theorie mit ihren Kategorien und theoretischen Beziehungen innerhalb der beiden untersuchten Standorte der Bildungsformen BÜA und BvB konstruiert. Nach dem zugrunde gelegten Verständnis des Idealtypus Webers (6.5) ist die Typologie nicht als Ziel einer endgültigen Ordnung in ein System von Begriffen zu verstehen, welches „zu vervollkommnen sei, bis

irgend wann [sic] eine ‚vollendete' und deshalb deduktive Wissenschaft daraus entstanden" (Weber [1922] 1988, S. 208; Hervorhebung wie im Original) ist. Vielmehr versteht Weber den Idealtypus im Rückgriff auf Kants moderne Erkenntnislehre als „gedankliche[s] Mittel zum Zweck der geistigen Beherrschung des empirisch Gegebenen" (ebd., S. 208).

Die folgenden Typen von Bewältigungsstrategien sind in diesem Sinne angelegt und gedanklich durch weitere mögliche Kombinationen der dimensionalen Ausprägungen der Kategorien als Typisierungsdimensionen zumindest hypothetisch erweiterbar. Zudem könnten durch andere Relevanzsetzungen und Akzentuierungen der Vergleichskategorien andere Typen konstruiert werden. An weiteren Standorten der Bildungsformen BÜA und BvB können sich darüber hinaus weitere Typen zeigen. Die Typologie ist damit zu verstehen als „offen, vieldeutig und komplex" (Spatscheck 2023, S. 41). Es kann demnach immer wieder Fälle geben, die sich nicht prototypisch in die Typologie einfügen – „usually there isn't a perfect fit" (Strauss & Corbin 1990, S. 139). Eine endgültige Passung erscheint insofern „logisch unmöglich" (ebd.), denn die Begriffe und Typen sind nicht Ziel, „sondern Mittel zum Zweck der Erkenntnis der unter individuellen Gesichtspunkten bedeutsamen Zusammenhänge" (ebd., S. 208f.).

Innerhalb dieser zum Zweck der Veranschaulichung (vgl. ebd., S. 193) kondensierten Typen von Bewältigungsstrategien sind Jugendliche stets als verschieden zu betrachten. Auch innerhalb von Typen der Bewältigungsstrategien bilden sie keine homogene Gruppe. Zudem stellt die Typologie Typen situationsbezogener Bewältigungsstrategien vor. Ein*e Jugendliche*r bildet demnach Strategien von Situation zu Situation unterschiedlich und bewegt sich so stets zwischen den Typen. Die kondensierte Darstellung als Typologie soll daher nicht dazu verleiten, Jugendliche und ihr Handeln in der

Komplexität zu reduzieren. Stattdessen soll sie eine verstehende Annäherung an den/die einzelne*n Jugendliche erleichtern.

Zentrale Dimensionen der Typologie

Die Ausprägungen der soeben hinsichtlich der Theorie ausgeführten Kategorien und theoretischen Beziehungen bilden entlang des typisierenden Kriteriums der Selbstwirksamkeit die nachfolgend dargestellte Typologie. Dabei unterscheiden sich die Typen insbesondere durch das Verhältnis der verfolgten Ziele und durch den Kontext, in welchem diese verfolgt werden. Zudem differieren sie hinsichtlich der Bewusstheit intervenierender Bedingungen zum Bilden von Handlungsstrategien wie eigenen Zielen mit ihren dahinterliegenden Themen sowie entsprechend gedeuteten Ressourcen und Hindernissen.

Aufbau der Darstellung der einzelnen Typen

Die Erläuterung der jeweiligen Typen folgt einem wiederkehrenden Aufbau, beginnend mit den *dimensionalen Ausprägungen* der theoretischen Beziehung sowie deren *kondensierter Zusammenfassung*. Daran schließt sich die Ausführung der dimensionalen Ausprägung des zentralen Phänomens und gleichzeitig typisierenden Kriteriums der *Selbstwirksamkeit* an, um nachfolgend eine Verknüpfung des jeweiligen Typs zu den *Gruppen von Unterstützendenbeziehungen* herzustellen. Noch einmal explizit wird dann der *Einfluss der COVID-19-Pandemie* auf die Bewältigungsstrategie des Typs herausgearbeitet. Anschließend an diese theoretischen Ausführungen folgt eine Bandbreite an häufig in den Daten vorfindlichen *Handlungsstrategien*, welche dem Typ zuzuordnen sind. Diese werden anhand einer Vielfalt von *Ankerbeispielen aus dem Datenmaterial* veranschaulicht. Die Darstellung der Typen folgt

damit dem Muster vom Abstrakten ins Konkrete und schließt so konkretisierend und illustrierend an die zuvor dargelegte Theorie an. Die Typologie subsumierend, folgt abschließend eine tabellarische Zusammenschau der Typen (8.6.6).

8.6.1. Typ 1: Bewusste Bildungszielverfolgung

Erleben von Selbstwirksamkeit durch bewusste Zielverfolgung im Bildungskontext

Bewältigungsstrategien dieses Typs streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit über das Verfolgen eigener Bildungsziele im Kontext des Bildungssystems. Dem liegt ein bewusstes Abwiegen eigener Bildungsziele gegenüber den jeweiligen anderen Zielen der Jugendlichen zugrunde. Dabei ist die Bewusstheit eigener Bildungsziele wie anderer Ziele und ihren damit verbundenen Themen hoch. So entsteht das Potenzial, diese auf konkurrierende Richtungen bzw. Synergieeffekte abzuwägen und als Strategie zu verwenden, wenn sie auf einer Linie miteinander liegen. Sind andere Ziele mit ihren dahinterliegenden Themen den Jugendlichen bewusst, können sie so als zusätzliche Motivation für das eigene Bildungsziel genutzt werden.

Auch eigene Hindernisse und Ressourcen sind den Jugendlichen weitgehend bewusst. In Ausrichtung an diesen werden bewusst Handlungsstrategien gebildet, unter Einbezug vielfältiger Ressourcen. Hier ist als Beispiel aus den Daten das Extrembeispiel anzuführen, aus geringen vorhandenen Ressourcen den Boden als Ressource für die Schularbeit zu deuten, in Verbindung mit einer aktiven Verfolgung des eigenen Bildungsziels der 17-jährigen Didem (BÜA):

„Als wir in CAMP [Ersteinrichtung für geflüchtete Menschen] waren, ich hatte nicht so richtige Schreibtisch. Ich hatte nur sowas (klopft auf den kleinen Einpersonen-Schultisch an dem sie sitzt) und hatte (.) so ein Stuhl. Aber die war äh sehr unangenehm, sag ich mal. Des (deutet auf den Schultisch und Schulstuhl) ist noch besser, es war echt sehr unangenehm. Und ich hab ähm ich konnte nicht so viel drauf lernen. Dann hab ich mich einfach (.) runter gesetzt, ja auf den Boden gesetzt und gemacht." (Didem/84)

Im bewussten und aktiven Handeln bezogen auf den Bildungskontext und entlang positiver lernprozessorientierter Selbstnarrationen werden eigene Bildungsziele häufiger höher als gegenwärtige Bedürfnisse oder andere konkurrierende Ziele priorisiert, was Potenzial für die Erreichung dieser sowie für Selbstbestimmung, beispielsweise in Unterstützendenbeziehungen, erhöht. Die Verbindung des Verständnisses von Lernen als Prozess und damit auch Rückschlägen als Kompetenzentwicklungsprozess mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit stellt auch Fuchs (2005) bezogen auf das Unterrichtskonzept der Lernbaustelle her (vgl. Fuchs 2005, S. 171). Damit ist wie bei den lernprozessorientierten Selbstnarrationen der Jugendlichen die Haltung eines dauerhaften Lern- und Entwicklungsprozesses und damit eine – insbesondere im Falle von Hindernissen oder Rückschlägen – in die Zukunft gerichtete Perspektive gemeint (vgl. ebd.). Dieses lernprozessorientierte Verständnis drücken sich in den Interviewdaten als abwartende Haltung und auf zukünftige Versuche, Anläufe und Lernen gerichtete Selbstwirksamkeitserwartungen aus.

Lebenswegchancen werden dabei erweitert, auch weil sich in Verbindung mit aktivem bewusstem Handeln im Bildungskontext häufiger eine Passung zwischen eigenen Bildungszielen der Jugendlichen und den Zielen der besuchten Bildungseinrichtung zeigt. Dies wirkt stärkend auf ein positives

zukunftsgerichtetes Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen und so auf Selbstwirksamkeitserwartungen.

Kondensierung der Wenn-Dann-Beziehungen entlang des Kodierparadigmas

Wenn das Spannungsverhältnis ursächlicher Bedingungen anhand hoher Bewusstheit und lernprozessorientierter zukunftsgerichteter Selbstnarrationen bewältigt wird, impliziert dies das Anstreben von Selbstwirksamkeit im Bildungskontext anhand eigener Bildungsziele. Als Konsequenz folgt daraus eine potenzielle Erweiterung der Lebenswegchancen sowie eine Passung eigener Bildungsziele mit den Zielen besuchten Bildungseinrichtung, ggf. von den Jugendlichen als Zwischenschritt für den Erwerb höherer Bildungsabschlüsse wie die Mittlere Reife und die Fachhochschulreife genutzt. Dies wirkt auf ein gestärktes Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen und Selbstwirksamkeitserwartungen zurück, welche sich wiederum auf künftige Bewältigungsstrategien auswirken. Diese gestärkte Wahrnehmung eigener Lebenswegchancen wird dabei von den Jugendlichen ebenfalls individualisiert als eigene Stärken oder überwundene Schwächen aufgefasst.

Ausprägung des Erlebens von Selbstwirksamkeit

Die anhand des Verfolgens eigener Bildungsziele erlebte Selbstwirksamkeit ist hoch und wird im Bildungskontext selbst erlebt. Dabei kann das Erleben von Selbstwirksamkeit anhand einer bewussten Auseinandersetzung im Sinne der erweiterten Bewältigung nach Böhnisch seine Ausprägung bis hin zum „Kohärenzgefühl" (Böhnisch 2023b, S. 30) finden, welches Böhnisch mit Bezug auf den gesundheitswissenschaftlichen Ursprung des Begriffs wie folgt beschreibt:

> „Darunter wird ein positives Bild der eigenen Handlungsfähigkeit verstanden, die von dem Gefühl der Bewältigbarkeit von externen und internen Lebensbedingungen, der Gewissheit der Selbststeuerungsfähigkeit und der Gestaltbarkeit der Lebensverhältnisse getragen ist" (ebd.).

Verbindung zu Gruppen von Unterstützendenbeziehungen

Aufgrund der hohen Bewusstheit eigener Bildungsziele, wie potenziell konkurrierender anderer Ziele und Hindernisse, aber auch einer Vielfalt eigener Ressourcen in Verbindung mit eigenem aktivem Handeln im Bildungskontext entsteht Potenzial für Selbstbestimmung in der Unterstützung. Damit zeigt sich häufig eine Verbindung zu Unterstützendenbeziehungen (8.5.6) der Gruppen *Strategie von Unterstützenden übernehmen* sowie *Strategie mit Unterstützenden bilden*. Beide Gruppen von Unterstützendenbeziehungen sind von einem ansteigenden Grad an Selbstbestimmung der Jugendlichen geprägt und ermöglichen so das Erleben von Selbstwirksamkeit.

Einfluss der COVID-19-Pandemie

Während und aufgrund der COVID-19-Pandemie ist ein erhöhtes Risiko für das Scheitern, auch bewusster und zielgerichteter, Bildungsanstrengungen der Jugendlichen zu verzeichnen. Zu begründen ist dies insbesondere mit dargelegten Herausforderungen verstärkter Bildungsungleichheit während des Wechselunterrichts, der Schulschließungen und eingeschränkter Berufsberatung (2.3). In der Konsequenz greifen Jugendliche auf die Vermeidung des Erlebens von Unwirksamkeit im Sinne des Typs 2 ‚*Scheitern bewusster Bildungszielverfolgung*' und damit verstärkt auf Strategien zum Streben nach ambivalenter Selbstwirksamkeit im Sinne der Typen 3 ‚*Vermeidung*' und 4

‚unbewusstes Ausagieren' zurück. Dies ist insbesondere darin begründet, dass auch der freizeitliche Kontext, im Sinne des Typs 5 des Strebens nach additiver oder alternativer Selbstwirksamkeit entlang *‚freizeitlicher Aktivitäten'*, stark von pandemiebedingten Einschränkungen betroffen war.

Diese verstärkten Hindernisse und so das erhöhte Risiko des Scheiterns bewusst auf das eigene Bildungsziel gerichteter Bewältigungsstrategien zeigt sich exemplarisch in den Ausführungen der häuslichen Lernsituation des 16-jährigen Mehrzad (BÜA):

> *„Also die Coronathema war für mich ziemlich schwierig, weil ich war ja meiste Zeit zuhause und eigentlich lern ich meistens in der Bibliothek. Da ist es immer ruhiger, viel ruhiger ist. Und zuhause hat man immer eine Playstation, man ist am Handy und man kann sich gar nicht darauf konzentrieren, weil man vieles zuhause machen kann […] und dann konnt/ da wars meistens, wenn man kleinere Geschwister hat, ist es dann meistens auch laut." (Mehrzad/6)*

Wie bereits hinsichtlich der Deutungsabhängigkeit von Ressourcen gezeigt (8.5.5), kann die eben angesprochene Playstation als Hindernis gedeutet werden, gerade in Pandemiezeiten der Beschulung im häuslichen Kontext. Die Pandemie hingegen birgt auch die Ressource, Lernen zur *‚bewussten Bildungszielverfolgung'* selbstständig und entlang eigener Bedürfnisse strukturieren zu können. So deutet der 16-jährige Nathan (BÜA) seine Playstation als Ressource und nutzt diese für die Verfolgung seines Bildungsziels. Er vernetzt sich während der Aufgabenerledigung des Homeschoolings mit befreundeten Mitschüler*innen zum gemeinsamen Lernen und Arbeiten, um gezielt ihre Noten zu verbessern:

‚Ich und meine Freunden meinten: ‚Wir müssen jetzt ähm ERNST machen', also mein Klassenkameraden: ich, Nico, Elea, Dustin meinten halt: ‚Lass jetzt ernst machen! Weil unsere Noten sind wirklich SCHLECHT geworden'. Ähm da haben wir angefangen, halt äh (..) auch durch Playstation zusammen zu lernen, ähm zusammen Hausaufgaben zu machen." (Nathan/53)

Während der Pandemie zeigt sich demnach die Strategie der bewussten Verfolgung eigener Bildungsziele trotz erschwerter Bedingungen weiterhin. Egger und Huber (2022) welche Typen von Bewältigung der Pandemie bezogen von 17- bis 20-Jährigen in Bezug auf die Lebenskontexte Schule, Übergang von Schule in eine neue Lebensphase, Familie, Freund*innen und Partner*innen sowie Persönlichkeit herausgearbeitet haben (vgl. Egger & Huber 2022, S. 613), beschreiben die korrespondierende Strategie „planful problemsolving" (ebd., S. 622). Diese Strategie entwickeln die jungen Erwachsenen besonders im Kontext Schule nach einer ersten Phase der Überforderung zu Pandemiebeginn (vgl. ebd., S. 623).

Ankerbeispiele

Als Ankerbeispiele werden Handlungsstrategien herangezogen, welche gehäuft in den Daten vorfindlich und damit von hoher theoretischer Relevanz sind. Dabei zeigen sich hinsichtlich des Typs der bewussten Bildungszielverfolgung insbesondere Strategien der *bewussten Nutzung anderer Ziele zur Motivation für das eigene Bildungsziel*, *der bewussten Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsziel* und *eigenen Vorbildern*, das *Anstreben höherer Bildungsabschlüsse* sowie das *bewusste Reduzieren eigener beruflicher Bildungsziele*. Die beiden letztgenannten Handlungsstrategien laufen dabei in Auseinandersetzung mit den eigenen Lebenswegchancen aufeinander zu. Außerdem zeigt

sich die Strategie des *bewussten Verfolgens eigener Bildungsziele entlang der Anforderungen der Bildungseinrichtung*. Der Aspekt des Nachkommens von Anforderungen des Bildungssystems findet sich ebenfalls in der Strategie des *Rückgriffs auf das soziale und/oder räumliche Nahumfeld* der Jugendlichen.

Handlungsstrategie – andere Ziele zur Motivation

Andere Ziele werden im Rahmen dieser Handlungsstrategie bewusst zum Verfolgen des eigenen Bildungsziels genutzt, wenn diese Ziele auf einer Linie liegen. Diese Möglichkeit besteht, wenn den Jugendlichen neben dem eigenen Bildungsziel auch andere Ziele mit dahinterliegenden Themen bewusst sind. So werden bewusst diese anderen Ziele zur Motivation für das eigene Bildungsziel eingesetzt. Ein Beispiel für solche anderen Ziele besteht darin, Freunde in der Schule oder dem Bildungsgang zu finden:

> *„Am Anfang hab ich mich eigentlich richtig auf die Schule gefreut, um Freunde zu finden und alles. Dann hatte ich Freunde, dann ist die Schulzeit (..) eigentlich viel schneller vergangen und dann gings irgendwann Richtung Ende und da hatte eigentlich fast keiner mehr aus der Klasse richtig (..) Lust auf Schule. Da sind wir eigentlich auch nur wegen Freunden eigentlich in die Schule gegangen." (Marcus/174)*

Das Erleben von sozialer Einbindung und Gemeinsamkeiten mit anderen Jugendlichen der Bildungsmaßnahme bildet ein weiteres Beispiel:

> *„Und die Leute sind hier [BvB] (.) GENAU wie ICH. Einfach die kommen ja auch alle vom Arbeitsamt und so. Die sind genauso wie ich und dann kann man sich auch besser unterhalten." (David/78)*

Auch monetäre Vergütung der Teilnahme an der BvB sowie eine externe Strukturierung des Tages sind diesbezüglich relevant:

> *„//Also ich kann auch ehrlich sein, ich geh/ ich komm hier her [BvB] wegen dem Geld halt, aber AUCH um mein Abschluss nachzuholen, auch um ein also vielleicht, weil man für die Zukunft so bisschen nachdenkt und so. Dass ich nicht den ganzen Tag nur rumhänge oder so, sondern WAS zu tun hab." (David/66)*

Handlungsstrategie – bewusste Auseinandersetzung mit eigenem Berufsziel

Die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Bildungsziel verläuft anhand von Handlungsstrategien zur Vorselektion der Vielfalt von Ausbildungsberufen und -betrieben: Zunächst in Beratung (BvB, BÜA und Berufsberatung), dann werden vorgeschlagene Berufe weiter eingegrenzt, zum einen durch eigenständige Recherche im Internet. Dabei stellt zum einen das Kriterium der Erreichbarkeit des Berufswunschs mit dem Hauptschulabschluss einen stetigen Bezugspunkt dar:

> *„Im Computerraum haben wir geguckt. Also haben wir ja diese Tests quasi gemacht und da haben wir auch geguckt, was man machen kann mit Hauptschulabschluss." (Jennifer/138)*

> *„Ich sitz in der Bahn, hör Musik und denk drüber nach. So ich geh dann die verschiedenen Sachen durch, die ich mit dem Hauptschulabschluss machen kann und denk ich ‚ja ok, des könnt ich vielleicht machen (..) des vielleicht nicht'." (Jennifer/135)*

Zum anderen werden diese vorgeschlagenen Berufe in Gesprächen mit Personen im Familien- und Bekanntenkreis, die diesen Beruf ausüben, weiter eingegrenzt:

> *„MEIN ONKEL hat mir darüber erzählt. Erstmal hat er mir über den Beruf Anlagen- und Maschienenbediener erklärt und erzählt, den er SELBER macht. Und ich hab mir des über YouTube auf Reportagen angesehen und dann bin ich irgendwann auf Industriemechaniker (..) ich habs geguckt, es hat mich irgendwie mehr ANGELOCKT. Hab ich auch auf Google eingegeben, was die machen und äh was die Berufsmöglichkeiten sind. Hab ich mein Onkel auch drauf angesprochen, hat er gesagt: „Ja ist auch n guter Beruf!"" (Yousef/218)*

Als finaler Schritt der Selektion folgt häufig das Erproben so eingegrenzter Berufe durch Praktika. Dabei stellen diese aufgrund des Klebeeffekts eine erfolgversprechende Handlungsstrategie der Verfolgung eigener beruflicher Bildungsziele dar (vgl. Plicht 2010, S. 45; Brändle 2012, S. 122; Graupp et al. 2008, S. 31; Solga, Baas & Kohlrausch 2012, S. 5). So verhielt es sich beim 17-jährigen Marcus bezogen auf das Erlangen seiner Ausbildungsstelle nach der BÜA:

> *„M: Im allerersten Praktika wars/ also die ersten DREI waren Galabau, also Garten- Landschaftsbau." (Marcus/126)*
>
> *„I: Hast du in DEM Betrieb schon ein Praktikum gemacht? Kennst du den Betrieb?*
>
> *M: Ja, des waren die, wo ich die zwei Praktikas hatte." (Marcus/133f.)*

Handlungsstrategie – bewusste Auseinandersetzung mit Vorbildern

Diese Handlungsstrategie umfasst die bewusste Auseinandersetzung mit dem Handeln von Vorbildern, welche in Verbindung mit dem eigenen Bildungsziel stehen oder dieses erst haben aufkommen lassen. Vorbilder werden darüber zu Unterstützenden im Sinne der Gruppierung *Strategien von Unterstützenden übernehmen*. Das Handeln der Vorbilder wird exemplarisch auf die eigene Situation übertragen bzw. auf die eigene Situation angewendet und die Strategien des Vorbilds werden übernommen. Diese bewusste Auseinandersetzung mit als vorbildlich gedeuteten Strategien anderer wird durch das hohe Bewusstsein entweder bereits bestehender eigener Bildungsziele oder der Auseinandersetzung mit diesen möglich. Dabei können zum einen nahestehende Personen des Familien- und Bekanntenkreises als Vorbilder fungieren, wie in folgendem Beispiel die Arbeitsmotivation der eigenen Eltern des 17-jährigen Zain (BÜA):

> *„Der [Vater] hat JEDEN Tag von zu Hause von acht Uhr bis zehn Uhr Unterricht gehabt (..) online (.) auf dem Laptop halt. Und mein Vater hat halt ein halben Jahr keine Arbeit gehabt, der hat halt immer die Schule gemacht. Der hat dann so ein Nebenjob gehabt, so ein Minijob." (Zain/225)*

Im Verlauf des Interviews nach dem Ursprung seiner Disziplin gefragt, führt auch der 17-jährige Marcus (BÜA) seine Eltern als Vorbilder an:

> *„Des hab ich eigentlich von meinem Vater aus und von meiner Mutter aus, (..) brings so schnell wie möglich hinter dich. Dann hast du hinten weg nicht so viel Stress." (Marcus/198)*

Vorbilder können zum anderen auch Personen sein, zu denen keine direkte persönliche Beziehung besteht, wie in nachfolgendem Interviewausschnitt die Direktorin der Schule oder die Entwickler*innen der COVID-19-Impfstoffe:

> *„Als ich in der vierte Klasse war/ (.) nee fünfte Klasse war, unsere Direktorin war Science-Lehrerin und er hat in Schulhof ein Explosion gemacht. Ähm mit ein paar keine Ahnung was die waren, mit so pink and blue Explosion und da wusste ich (.) ich will des auch machen." (Didem/114)*

> *„Die Impfstoffe werden von Deutschland gefunden und ähm. Die [Forschenden und Entwickelnden] waren so HELDER für die Welt und ich wollte auch so eine Forschung machen über eine Krankheit." (Didem/122)*

Die Relevanz von Vorbildern betont auch Böhnisch (2019b) bezogen auf den Kontext Schule insbesondere für sozioökonomisch schwächere Jugendliche, wie sie häufig die BÜA und BvB besuchen (Böhnisch 2019b, S. 95).

Handlungsstrategie – Streben nach höheren Bildungsabschlüssen

Das Streben nach höheren Abschlüssen stellt eine bewusste Strategie auf das den meisten Jugendlichen diffus und einem Jugendlichen konkret bewusste Hindernis des Trends zur Vergabe höherer Abschlüsse und daraus folgendem Wertverlust des Hauptschulabschlusses dar. So konstatiert das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Zeitverlauf von 2005 bis 2022 einen Trend zu höheren Schulabschlüssen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023, S. 6). Es ist zwar eine generelle Höherqualifizierung zu beobachten, „jedoch ist ebendiese der Grund dafür,

dass der Hauptschulabschluss heute anders als in den 1960er Jahren nicht mehr den weitverbreitetsten Abschluss darstellt, sondern als ein Zeugnis für Bildungsarmut gilt" (Sommer 2023, S. 10). Dies bestätigt sich auch in Bezug auf den Übergang in eine Ausbildungsstelle, wenn Dohmen, Hurrelmann und Yelubayeva konstatieren:

> „Unmittelbar wird dabei nicht nur erkennbar, dass die Zahl der neuen Auszubildenden mit Haupt- und Realschulabschluss absolut gesunken ist, sondern auch, dass ihre relativen Anteile gesunken sind. Demgegenüber ist sowohl die Zahl als auch der Anteil der Auszubildenden, die vorab das Abitur erworben haben, angestiegen" (Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 14).

Für den Übergang in eine Ausbildung und das Bewerbungsverfahren sind die gemessenen Kompetenzen der Jugendlichen nachrangig (vgl. Sommer 2023, S. 10). „Vielmehr geben der Schulabschluss, der mögliche Besuch einer Förderschule und die Abschlussnoten den maßgeblichen Ausschlag" (ebd.). Ein gelingender Übergang hängt damit Sommer zufolge eher vom Schulabschlussniveau ab als von den Kompetenzen der Jugendlichen (vgl. ebd., S. 11).

In Reaktion darauf wird das eigene schulische Bildungsziel nach oben angepasst, um die eigenen Lebenswegchancen zu erweitern bzw. zu schützen. Diese Strategie, „einen höheren Schulabschluss – und möglichst: das Abitur – anzustreben" (Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 14), bewerten Dohmen, Hurrelmann und Yelubayeva dabei entlang ihrer Ergebnisse als „absolut rational" (ebd.) und verstehen den Besuch des Übergangssystems bereits als Hinweis auf Schwierigkeiten der Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt:

> „Selbst von denjenigen mit einem mittleren bzw. Realschulabschluss geht seit Jahren ein Drittel (zunächst) in das Übergangssystem, unter den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss sind es zwei Drittel und von denen ohne Schulabschluss deutlich mehr als ein ganzer Jahrgang von Schulabbrecher/innen" (ebd., S. 26).

Daher bezeichnet es Sommer (2023) für derart durch den Hauptschulabschluss benachteiligte Jugendliche als konsequent, „als primäres Ziel die Erhöhung des eigenen Schulabschlussniveaus zu verfolgen, um eine Exklusion aus dem Übergangsbereich und eine Inklusion in eine vollqualifizierende Berufsausbildung zu erreichen" (ebd., S. 12). Auch Kölzer (2014) beschreibt das Anstreben höherer Bildungsabschlüsse insbesondere der Mittleren Reife als Bewältigungsstrategie der emotionalen Unsicherheit durch potenzielle Arbeitslosigkeit (vgl. ebd., S. 367). Hinter der Strategie „‚(Hoffen auf) Realschulabschluss' verbirgt sich bei allen u. a. die Intention, das eigene Arbeitslosigkeitsrisiko zu minimieren und die Chancen auf einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz zu erhöhen" (ebd., S. 368; Hervorhebungen wir im Original).

So zeigen sich zahlreiche Aussagen der Jugendlichen in den Daten, welche mit dem Verfolgen dieser Strategie korrespondieren. Hierbei tritt das Bildungsziel in Form höherer Abschlüsse gestaffelt auf. Einige Jugendliche haben das Ziel, die Mittlere Reife zu erwerben, um ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt und in der noch potenziellen und unkonkret bleibenden Vorstellung ihrer beruflichen Zukunft zu erhöhen:

> *„In der Zeit kann ich viel nachdenken, ob ich vielleicht eine andere Ausbildung machen will, wenn ich jetzt Real mache. Ich schau mal, ob es noch andere (..) Möglichkeiten für Schule, für so ein Real, weil ich wollte gerne*

Real machen. Ich will mich vielleicht auch weiterbilden (.) mit der Schule." (Oliwia/26)

Über die damit angestrebte Mittlere Reife als Eintritt in den Ausbildungsmarkt werden auch höhere berufliche Abschlüsse verfolgt und damit eine konkretere berufliche Zukunftsvorstellung:

„Ja, ich will vielleicht eine Ausbildung machen und somit mein REALSCHULABSCHLUSS machen (.) und danach Berufserfahrung SAMMELN, wenn ich die Ausbildung abgeschlossen habe und danach vielleicht Meister (.) hinten dran." (Yousef/274)

„Ich HAB den [Meistertitel] dann! Und den kann mir dann niemand nehmen und dann, wenn ich Lust hab vielleicht zu unterrichten, könnt ichs ja machen." (Yousef/276)

Auch der Erwerb der Fachhochschulreife wird zur Erhöhung eigener Chancen auf dem Ausbildungsmarkt angestrebt. Dabei zeigt sich außer bei Didem (BÜA) und Yasna (BvB) bei keinem der Jugendlichen das Ziel der Aufnahme eines Studiums mit der Fachhochschulreife, vielmehr geht es zentral um die eigenen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. Hierbei kann die Vorstellung der eigenen beruflichen Zukunft konkret sein:

„Und hier [BÜA] will ich halt mein Real machen (..) und nach der Real halt vielleicht Fachabi machen, weil ich des BRAUCHE. Und wenn ich mein Real halt geschafft hab, also halt nicht so knapp, sondern halt wirklich mit gute (..) Durchschnitt, mach ich dann Fachabi und nach der

Fachabi mach ich wahrscheinlich dann Ausbildung und ja (..) dann geh ich halt (.) arbeiten." (Nathan/6)

Teils bleibt die Vorstellung der eigenen beruflichen Zukunft in den Ausführungen eher potenziell. Es geht dann um ein vorbeugendes Ansammeln höherer Schulabschlüsse zur Absicherung eigener Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen:

„Vielleicht wird man in zwanzig Jahren in zehn Jahren auch so sein, dass der Real so wie Haupt wird und das dann nur noch Fachabi und Abi gewertet wird und nicht mehr Real und Haupt. […] Fachabi und Abi wird als ich sag mal als so top bezeichnet und Real und Haupt also Haupt und Real ist ja so niedrig, kann ja bezeichnet werden. Und deswegen hab ich mir überlegt, als Sicherheit Fachabi in meine Hose stecken zu lassen, anstatt jetzt nur mit einem Real was zu machen." (Mehrzad/66)

Über den skizzierten allgemeinen Trend zur Vergabe höherer Abschlüsse und damit einhergehender, von den Jugendlichen wahrgenommener Entwertung bzw. der Befürchtung künftiger Entwertung ihres Hauptschulabschlusses hinaus, zeigt sich in der Studie Eggers und Hubers anhand halbstandardisierter Interviews mit 17- bis 20-Jährigen im Übergang von Schule in einen neuen Lebensabschnitt (vgl. Egger & Huber 2022, S. 610, 613, 616) die Befürchtung einer gesellschaftlich wahrgenommenen Wertlosigkeit von Abschlüssen, die sie während der COVID-19-Pandemie und der diesbezüglich angepassten Prüfungsbedingungen erworben haben (vgl. ebd., S. 610). Diese Befürchtung wird von den hier interviewten Jugendlichen nicht erwähnt, könnte aber zu einer Verstärkung dieser Handlungsstrategie in Verbindung mit der Pandemie beitragen.

Handlungsstrategie – Reduzieren eigener beruflicher Bildungsziele

Als gegenläufige Handlungsstrategie zum Streben nach höheren Bildungsabschlüssen bzw. als auf dieses zulaufende Strategie kann das Reduzieren eigener beruflicher Bildungsziele verstanden werden. Aufgrund bewusster Hindernisse, eigener Ressourcen und eigener beruflicher Ziele sowie im Hinblick auf das Spannungsverhältnis eigener Lebenswegchancen (8.5.1) wird das eigene berufliche Bildungsziel reduziert, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

> *„Ich dacht halt so wirklich erst so Richtung IT und so, weil ich halt, wie gesagt, sehr früh einen PC hatte. Hab mich halt für das ganze Thema halt schon interessiert. Dann hab ich halt auch gemerkt, dass halt (.) SCHWIERIG (.) sein kann. Halt Programmieren und alles ist halt schon relativ schwer. Und dann hab ich halt gesehen, dass man da Realschulabschluss braucht, was das größte Problem ist." (Till/96)*

Über diese Handlungsstrategie wird die Erreichbarkeit des eigenen Bildungsziels wiederhergestellt und das Erleben von sich als selbstwirksam wieder möglich:

> *„Als Kind hab ich gedacht: ‚Ich will Feuerwehrmann werden, ich will Polizist lernen', Militär wollt ich auch mal machen. Ich wollt mal in den Krieg gehen. Ich wollt mal Pilot werden. So das sind halt alles so Sachen. Aber jetzt (..) wär ich so zufrieden mit Handwerk oder irgendsowas. Maler, Elektroniker oder Wasser und Sanitär." (David/120)*

„In der Schulzeit hatte ich auch viele Wünsche so, aber ich hatte einfach zu schlechte Noten und keinen Abschluss, deswegen hätte mich niemand genommen. Und dann musste ich halt gucken. Jetzt erst seit dem ich hier [BvB] bin, hab ich so gedacht: ‚Ja warum nicht irgendwas Handwerkliches'." (David/122)

Auch Koch, Gassmann und Emrich beschreiben, auf saarländische Hauptschüler*innen bezogen, dass für diese in ihrer Berufswahl besonders relevant ist, „dass sie in dem Beruf auch einen Ausbildungsplatz finden" (Koch, Gassmann & Emrich 2019, S. 61). Dabei werden Lebenswegchancen erst einmal von den Jugendlichen selbst in Bezug auf den auszuwählenden Beruf bewusst zugunsten der Erreichbarkeit einer Ausbildungsstelle begrenzt. Allerdings können anknüpfend an diese reduzierten beruflichen Ziele spätere Lebenswegchancen im weiteren bildungsbiografischen Verlauf anhand höherer beruflicher Abschlüsse, aufbauender Ausbildungen und beruflicher Aufstiege erhöht werden.

Handlungsstrategie – bewusstes Verfolgen eigener Bildungsziele entlang der Anforderungen besuchter Bildungsform

Über das Erfüllen der durch die Bildungsform des allgemeinbildenden Schulsystems oder beruflichen Übergangssystems an die Jugendlichen gestellten Anforderungen wird das eigene Bildungsziel verfolgt, wie das folgende Beispiel des 19-jährigen Yassins, der nach dem Erwerb des qualifizierenden Hauptschulabschlusses in der BÜA nun die BvB besucht, illustriert:

„Ein JAHRESpraktikum hat ich [obligatorisch in BÜA bei Wiederholung der Stufe I]. Des war bei der äh (..) Firma Autolack-Klinik […]. Also des

Praktikum war halt auch perfekt, hat der mir/ hab ich auch SCHRIFTLICH bekommen. Und ja habs abgeschlossen, hab dann/ hätt ich jetzt diesen Praktikum nicht gemacht, hätt ich meinen Abschluss nicht bekommen. Und ja dadurch, dass ich es abschlossen habe, mit einer guten Note, hab ich dann halt auch direkt meinen qualifizierenden Abschluss bekommen." (Yassin/186)

Dabei gestaltet sich der Versuch, den Anforderungen des Bildungssystems zu entsprechen, anstrengend. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund potenziellen Erlebens von Unwirksamkeit bei bisher eher seltenen bildungsbiografischen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, wie hinsichtlich des ursächlichen Spannungsverhältnisses (8.5.1) gezeigt. Diese Anstrengungen werden anhand in die Zukunft gerichteter lernprozessorientierter Selbstnarrationen bewältigt:

„I: Wie hast du das geschafft? Es braucht ja auch viel Disziplin, da [Langzeitpraktikum] jede Woche hinzugehen, zu arbeiten, gut zu arbeiten//

Y: // JA JA des ist der WILLE! Des ist halt der WILLE. Einfach durchziehen." (Yassin/187f.)

Diese durchgehend hohen Anstrengungen der Jugendlichen, den Anforderungen der besuchten Bildungsform nachzukommen und darüber das eigene Bildungsziel zu verfolgen, beschreibt auch Rahn (2005) in Bezug auf das BVJ:

„Würden die BVJ-SchülerInnen den Bildungsgang so negativ einschätzen wie seine KritikerInnen es tun, wäre die Motivation für den

> Schulbesuch niedrig und mit aktiver Mitarbeit im Unterricht dürfte kaum zu rechnen sein. Im kaufmännischen BVJ ist jedoch das Gegenteil der Fall. Viele der an der ersten Schwelle gescheiterten Jugendlichen sehen im BVJ ihre zweite Chance, das Ziel zu verwirklichen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Diese Chance wollen sie wahrnehmen. Auch wenn die Motivlagen variierten, setzen sie meisten SchülerInnen ihre Motivation in aktive Mitarbeit um" (Rahn 2005, S. 213; Hervorhebungen entfernt).

Handlungsstrategie – Orientierung am räumlichen und/oder sozialen Nahumfeld

Diese Strategie schließt an die zuvor ausgeführte des Verfolgens eigener Bildungsziele entlang der Anforderungen des Bildungssystems an. Die Orientierung am räumlichen und/oder sozialen Nahumfeld der Jugendlichen stellt eine in den Daten gehäuft auftretende Handlungsstrategie der Weiterführung des Bildungsweges dar. Gemeint ist damit die Suche von Praktika, Ausbildungsstellen, Nebenjobs sowie Schulen des beruflichen Übergangssystems aus der Gelegenheitsstruktur des räumlichen und/oder sozialen Nahumfelds. Eingrenzend sei darauf verwiesen, dass alle Interviews in Bildungseinrichtungen im städtischen Raum geführt wurden, wobei deren Einzugsgebiet auch die umliegenden Landkreise umfasst.

Bei Hauptschüler*innen des Saarlandes ist das Erlangen von „Praktika und Kontakte[n] über Bekannte und Verwandte in den entsprechenden Betrieben (jeweils 30%) am häufigsten genannt worden" (Koch, Gassmann & Emrich 2019, S. 64), was sich bei Jugendlichen mit der Mittleren Reife und damit einem höheren Schulabschluss weniger zeigt (vgl. ebd.). Verstärkt zeigt sich dies insbesondere bei Teilnehmenden des beruflichen

Übergangssystems: „Während die Hauptschüler [sic] primär auf formal geregelte Unterstützung zurückgreifen, ist für die BVJ/BGJ-Teilnehmer [sic] vor allem das soziale Nahumfeld von besonderer Bedeutung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz" (Brändle 2012, S. 176f.). Demzufolge nutzen Jugendliche in diesen Bildungsformen des Übergangssystems vermehrt Handlungsstrategien, welche die eigenen Übergangschancen unabhängig von den Effekten besuchter Bildungsform verbessern (vgl. ebd., S. 216).

Diese Handlungsstrategie ist auch begrenzt auf das räumliche oder soziale Nahumfeld vorzufinden. Beispielhaft für die Orientierung am sozialen Nahumfeld lässt sich die Suche der 18-jährigen Alisha (BvB) nach einem Praktikumsplatz anführen:

> *„Weil meine Schwester (.) arbeitet im Kauffrau im allgemeinen Einzelhandel und ähm sie hat halt erzählt wie gut es ist und so. Und dann hab ich da halt dort auch n Praktikum gemacht." (Alisha/144)*

Exemplarisch für die Orientierung am räumlichen Nahumfeld steht zudem die Praktikumsplatzsuche des 17-jährigen Zain (BÜA), welche darüber hinaus auf eine Verwobenheit mit dem sozialen Nahumfeld des Jugendlichen verweist:

> *„Also wir wollten Praktikum suchen. Bin ich mit meinem Kollegen hergekommen. […] Und dann wir sind einfach spazieren gewesen. Hat der gesagt ‚Guck mal hier', weil viele Freunde von dem HABEN da [REWE Filiale] gemacht. Der hat dann gesagt ‚Komm, frag einfach nach'. Bin ich reingegangen, hab mit dem Mann geredet. Hat mich direkt angenommen. Dann dacht ich mir ‚ok direkt', war das Erste, wo ich überhaupt gefragt*

hab. Haben mich direkt angenommen. Dacht ich mir ‚ok komm, machen wir'."(Zain/207)

Je weniger Ressourcen zur Verfügung stehen, desto mehr wird sich am sozialen und/oder räumlichen Nahumfeld, vorrangig vor der Auswahl des Berufs oder Betriebs, orientiert. So konstatiert auch die Begleitforschung des Projekts JUMP („Jobs durch Austausch, Mobilität und Praxis") mit dem Ziel zweiwöchiger Praktika im Nachbarland für Jugendliche des beruflichen Übergangssystems: „Oftmals […] ist für sie die Bewältigung des Alltags anspruchsvoll genug, sodass zusätzliche Herausforderungen vorsichtig abgewogen werden" (Niemeyer et al. 2020, S. 112). Die Gelegenheitsstruktur des räumlichen und/oder sozialen Nahumfelds stellt dabei eine Vorselektion von Berufen und Optionen dar, wie die Orientierung des 17-jährigen Zain (BÜA) am in der Nachbarschaft befindlichen Unternehmen zeigt:

„Ich möchte beim/zum Chemtech [weltweit agierender Chemie- und Pharmaindustriekonzern] gehen, bei uns gibts eine Abteilung als Chemikant, (.) als Anlagenmechaniker. Mein Vater hat mir Tipps geben, dass es da gut ist, dass man da gut verdient und gute Perspektive hat auch Zukunft. Und weil des NEBENAN ist, hört sich des gut an."(Zain/32)

„Die Sache mit Chemtech (..) als Anlagenmechaniker oder Chemikant, aber ich muss mir diesen Bereich noch bisschen angucken, weil ich weiß nicht viel darüber."(Zain/185)

Dabei bleiben die mit dieser Handlungsstrategie einhergehende Wirkung der Manifestation ungleicher Bildungschancen, die im Folgenden erläutert wird, und deren nachteilige Wirkung auf Lebenswegchancen den

Jugendlichen unbewusst. Prozesse der Bildungsmobilität setzten einen Wechsel der Bezugsgruppe voraus (vgl. Grendel 2012, S. 15, 249), wie Grendel bezogen auf die Biografien von Bildungsaufsteiger*innen anhand Promovierender, „von denen kein Elternteil einen höheren Schulabschluss als den Realschulabschluss erworben hat" (ebd., S. 135), konstatiert. Granovetter verweist dabei auf „the strength of weak ties" (Granovetter 1973, S. 1360) bezogen auf Jobwechsel und so übertragbar auf die Ausbildungs- und Praktikumsplatzsuche sowie Nebenjobsuche der Jugendlichen. „[S]trong ties" (ebd., S. 1371) sind nahe Angehörige, Familienmitglieder oder Freund*innen, hier gefasst als soziales Nahumfeld, das sehr motiviert sein kann, im Übergang in eine neue Stelle zu unterstützen (vgl. ebd., S. 1371). „Weak ties" (ebd., S. 1376) hingegen, d.h. Personen mit weniger naher Beziehung zu den Jugendlichen, bewegen sich in anderen Kreisen als die Jugendlichen selbst und können so zum einen erweiternde Informationen bereitstellen (vgl. ebd., S. 1371) und zum anderen ein Potenzial für Bildungsaufstieg bereithalten:

> „A natural a priori idea is that those with whom one has strong ties are more motivated to help with job information. Opposed to this greater motivation are the structural arguments I have been making: those to whom we are weakly tied are more likely to move in circles different from our own and will thus have access to information different from that which we receive" (ebd., S. 1371).

> „Weak ties are more likely to link members of different small groups than are strong ones, which tend to be concentrated within particular groups" (ebd., S. 1376).

Hier besteht ein Verbindungspunkt zu den Bezugsgruppenwechseln: Es werden andere Kreise angesprochen und gegebenenfalls Zugang zu diesen ermöglicht. Ein Bezugsgruppenwechsel wird wahrscheinlicher. Jedoch greifen die Jugendlichen meist auf ihr soziales Nahumfeld, daher vor allem auf strong ties zurück. Hier ist die Wahrscheinlichkeit hoch, in seinen bisherigen Kreisen zu verbleiben, ein Bezugsgruppenwechsel und ein damit begünstigter Bildungsaufstieg werden unwahrscheinlicher (vgl. Grendel 2012, S. 15, 249). Dieser Zusammenhang aus Bildungsaufstieg und einem Wechsel der Bezugsgruppe (vgl. ebd.) stellt das Gegenteil einer starken Orientierung am sozialen Nahumfeld dar, welche Bildungs- und Chancenungleichheit manifestieren kann.

Die herkunftsspezifischen Einstellungs- und Handlungsmuster einer Bezugsgruppe werden internalisiert. Diese Internalisierung wird als soziokulturelle Orientierungen im Sozialisationsprozess verstanden (vgl. ebd., S. 34), was anschlussfähig an das Habituskonzept nach Bourdieu (4.1) ist, ebenso wie an die sozialen Milieus (vgl. Vester 2014, S. 255f.). Das Milieumodell Vesters lässt sich dabei „sehr gut auf Schule beziehen, weil mit den herausgearbeiteten Traditionslinien und der Annahme einer Umstellung der Vererbungsstrategien auf das Bildungssystem die milieuspezifischen Bezüge und Disponierungen zu schulischer Bildung sehr deutlich gemacht werden“ (Hummrich & Kramer 2017, S. 121). In diesem Modell werden fünf Milieu-Großgruppen sowie deren jeweilige Traditionslinien differenziert, „die sich in die vertikale Gliederung der Gesellschaft einfügen und teilweise horizontal ausdifferenziert werden“ (ebd.). Die Handlungsstrategie des sozialen und räumlichen Nahumfelds findet also Anbindung an die „Handlungsstrategien“ (Vester 2014, S. 257) zweier sozialer Milieus: die dies ständisch-kleinbürgerlichen Volks- und Arbeitnehmermilieus sowie die des unterprivilegierten Volksmilieus. Beide Milieus lassen sich als weniger selbstbestimmt und eher

hierarchiegebunden verorten, zudem unter der „Trennlinie der Distinktion" (ebd.) bzw. im Falle des unterprivilegierten Volksmilieus der „Trennlinie der Respektabilität" (ebd.). Das beschriebene ‚Verbleiben im Bekannten' kann demnach milieuspezifisch sein, wenn das Einhalten von Konventionen und Pflichten des ständisch-kleinbürgerlichen Volks- und Arbeitnehmermilieus auf eine entsprechende Haltung hindeutet (vgl. ebd., S. 260). Zudem setzten Angehörige des unterprivilegierten Volksmilieus „stärker auf Strategien der Gelegenheitsnutzung" (ebd., S. 259f.), was einen Verweis auf das Nutzen der Gelegenheitsstruktur des räumlichen und sozialen Nahumfelds darstellen kann.

Dabei stellt die soziale Herkunftsgruppe eine Bezugsgruppe dar, welche, neben soeben ausgeführten Handlungsstrategien als „kulturelle[ ] Praxisform" (Grendel 2012, S. 74), als „Referenzmaß in Gestaltungsfragen der eigenen Bildungsbiographie übernommen wird" (ebd., S. 34). Dies kann ein Reproduzieren des elterlichen Bildungsstatus erklären (vgl. ebd., S. 73). „Bezugsgruppen vermitteln demnach eine gewisse Sicht auf die Dinge, sie geben Aufschluss über richtiges und falsches, erwünschtes und unerwünschtes Verhalten" (ebd., S. 35) sowie über „spezifische[ ] Einstellungs- und Handlungsmuster[ ] im Bildungsbereich" (ebd.). Personen beziehen sich dabei in der Regel auf Gruppen, welchen sie sich zugehörig fühlen (vgl. ebd., S. 36) und passen sich so „zum einen unbewusst den kulturellen Praxisformen ihres sozialen Umfeldes an und reagieren zum anderen auf explizite Handlungsanweisungen und Maßregelungen" (vgl. ebd., S. 74). Dies wirkt sich selektiv auf die Ausbildungssuche der Jugendlichen aus, wenn „als Kriterium der Zuwendung zu bestimmten Gruppen ein hohes Maß wahrgenommener Ähnlichkeit und damit der Identifikation angenommen werden kann" (ebd.; Hervorhebung entfernt). Grendel leitet daraus ab: „Insbesondere weil die Anerkennungswahrscheinlichkeit für die eigene Praxis im gewohnten Umfeld am höchsten

ausfällt, verbleiben Akteure üblicherweise in vertrauten Mustern und der Habitus wird nachhaltig stabilisiert" (ebd.).

Durch häufige Erfahrungen eigener Unwirksamkeit kann so über den Verbleib im gewohnten Umfeld nach Anerkennung und Selbstwirksamkeit gestrebt werden. Umgekehrt führen besonders positive Leistungsrückmeldungen und Anerkennungserfahrungen im Bildungssystem zu einem hohen Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 75, 271). Ein Bezugsgruppenwechsel setzt dieses Zutrauen voraus (vgl. ebd., S. 117). Damit erschwert bildungsbiografisch häufiges Erleben mangelnder Anerkennung einen Bezugsgruppenwechsel und so den damit potenziell verbundenen Bildungsaufstieg (vgl. ebd., S. 74, 271). Die Jugendlichen in der BÜA und BvB haben bildungsbiografisch Erfahrungen geringer Anerkennung bzw. Abwertung ihrer herkunftsspezifischen Praxisformen (vgl. ebd., S. 74f.) sowie Erfahrungen eigener Unwirksamkeit im Bildungskontext gemacht. Da die Wahrscheinlichkeit für Anerkennung eigener Praxis im eigenen Nahumfeld wie aufgezeigt am höchsten ist und das Erleben von Selbstwirksamkeit ein zentrales Bestreben der Jugendlichen darstellt, kann dies die Handlungsstrategie der Orientierung am sozialen und räumlichen Nahumfeld bedingen bzw. verstärken. Wie nachgezeichnet werden darüber jedoch Lebenswegchancen vorselektiert und damit potenziell Bildungs- und Chancenungleichheit manifestiert (vgl. ebd., S. 167-169, 249).

8.6.2. Typ 2: Scheitern bewusster Bildungszielverfolgung

Ausbleibendes Erleben von Selbstwirksamkeit durch nicht erfolgreiche bewusste Zielverfolgung im Bildungskontext

Das Streben nach Selbstwirksamkeit verläuft wie bei Typ 1 der bewussten Bildungszielverfolgung, jedoch wird durch das Scheitern der Handlungsstrategie eine individualisiert wahrgenommene Unwirksamkeit erlebt. Das eigene Bildungsziel sowie andere Ziele und Hindernisse sind den Jugendlichen bewusst. Zudem werden Ressourcen gedeutet und für Handlungsstrategien zur Erreichung eigener Bildungsziele genutzt. Die hohe Bewusstheit und Fokussierung auf den Bildungskontext wird entlang lernprozessorientierter Selbstnarrationen und einer Priorisierung des eigenen Bildungsziels gegenüber anderen Zielen und gegenwärtigen Bedürfnissen im Bildungskontext reguliert. Zudem besteht durch die hohe Bewusstheit eigener Ziele ein hohes Potenzial für Passung eigener Bildungsziele mit den Zielen der besuchten Bildungseinrichtung. Durch individualisiert wahrgenommenes Scheitern dieser Bildungsanstrengungen bei hoher Bewusstheit und Fokussierung eigener Ziele und einem hohen Einsatz von Ressourcen erleben sich Jugendliche als unwirksam. Lebenswegchancen haben sich zunächst nicht realisiert, was in Zusammenwirken mit dem Erleben als unwirksam, zu einer Schwächung des Selbstbilds hinsichtlich eigener Lebenswegchancen und der eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen führen kann.

Kondensierung der Wenn-Dann-Beziehungen entlang des Kodierparadigmas

Wenn Jugendliche das Spannungsverhältnis ursächlicher Bedingungen anhand hoher bewusster Fokussierung auf den Bildungskontext, der Verfolgung eigener Bildungsziele und über lernprozessorientierte Selbstnarrationen bewältigen, wird im Falle des Scheiterns dieser Handlungsstrategien Unwirksamkeit erlebt. In der Konsequenz kann das Potenzial für Lebenswegchancen nicht realisiert werden. Das Erleben von Unwirksamkeit wirkt sich im Sinne einer Schwächung der Selbstwirksamkeitserwartungen und des Selbstbilds hinsichtlich eigener Lebenswegchancen aus, welche weiterhin individualisiert hinsichtlich des Scheiterns als eigene Schwächen wahrgenommen werden.

Ausprägung des Erlebens von Selbstwirksamkeit

„[K]ritische Ereignisse, welche insbesondere an den Übergängen institutionell angestoßen werden" (Flecker, Schels & Wöhrer 2023b, S. 295), beispielsweise „[s]chlechte Noten in der Schule, erfolglose Suche nach einer Lehrstelle, das Scheitern einer Bewerbung an einer Schule trotz guter Noten und bestandener Aufnahmeprüfung und vieles andere kann […] die Handlungsfähigkeit schwächen oder untergraben" (ebd.). Aufgrund der hohen Bewusstheit und Deutung von Ressourcen erleben sich die interviewten Jugendlichen im Falle des Scheiterns ihrer Bildungsanstrengungen und darauf gerichteter Handlungsstrategien als unwirksam. Dies geht vor dem Hintergrund bildungsbiografischer Erfahrungen bis hin zu einem Erleben von Chancenlosigkeit, welches sich negativ auf das Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen auswirkt, da sich diese durch das Scheitern in der Situation nicht realisiert haben und so die Selbstwirksamkeitserwartungen geschwächt werden. Bewusste Zielverfolgung im Bildungskontext stellt also immer auch ein

Risiko für das Selbstbild der Jugendlichen der BÜA und BvB hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartungen dar.

Verbindung zu Gruppen von Unterstützendenbeziehungen

Im Vergleich zu Typ 1 der bewussten Bildungszielverfolgung im Bildungskontext besteht das Potenzial für Selbstbestimmung in der Unterstützung entlang derselben Mechanismen dimensionaler Ausprägungen. Zu diesem Potenzial führt sowohl die hohe Bewusstheit, mit der eigene Bildungsziele verfolgt werden, als auch die Bewusstheit potenziell konkurrierender anderer Ziele und eigener Themen und Hindernisse sowie eigener Ressourcen in Verbindung mit eigenem aktivem Handeln der Jugendlichen im Bildungskontext. Damit zeigt sich häufig eine Verbindung zu Unterstützendenbeziehungen (8.5.6) der Gruppierung *Strategie von Unterstützenden übernehmen* sowie *Strategie mit Unterstützenden bilden*. Da diese Gruppen von Unterstützendenbeziehungen von einem ansteigenden Grad an Selbstbestimmung geprägt sind, eröffnet dies den Jugendlichen Möglichkeiten des Erlebens von Selbstwirksamkeit.

Einfluss der COVID-19-Pandemie

Hinsichtlich der Pandemie zeigt sich, dass in dieser Zeit ein erhöhtes Risiko des Scheiterns von Bildungsanstrengungen einschließlich bewusster zielgerichteter Bewältigungsstrategien der Jugendlichen bestand. Begründet war dies in den als Ausgangssituation dargelegten Mechanismen verstärkter Chancen- und Bildungsungleichheit während der Schulschließungen und des Wechselunterrichts sowie im Zusammenhang mit dem begrenzten Zugang zu Berufsberatung (2.3). Aufgrund des Erlebens mangelnder Anerkennung und Unwirksamkeit im Laufe der Bildungsbiografie, wie hinsichtlich des

ursächlichen Spannungsverhältnisses der Lebenswegchancen (8.5.1) dargelegt, waren einige Jugendliche für das Erleben von Unwirksamkeit bereits zu Beginn der Pandemie empfänglich. Darin kann die Tendenz angelegt gewesen sein, die Bewusstheit dieses Erlebens im und die Fokussierung auf den Bildungskontext in Bewältigungsstrategien während der Pandemie niedriger zu halten und so auf vermeidendes Handeln wie das des Typs 3 zurückzugreifen, wie der 16-jährige David (BvB) in Bezug auf seine pandemiebedingt eingeschränkten Ausbildungsmöglichkeiten:

> *‚Ich hab mich für zwei Ausbildungsstellen beworben, die haben halt beide abgesagt und dann hab ich mir gedacht: ‚Ich scheiß jetzt einfach da drauf. So nächstes Jahr, also dieses Jahr halt, such ich mir eine Ausbildung'." (David/140)*

Das Risiko für das Scheitern einer bewussten Bildungszielverfolgung (Typ 2) wurde durch die Pandemie erhöht. Gleichsam war die Bewältigung anhand niedriger Fokussierung auf den Bildungskontext und Vermeidung (Typ 3) aufgrund von Schulschließungen und Homeschooling niedrigschwelliger, sodass das erhöhte Risiko für das Erleben von Unwirksamkeit eher anhand von Vermeidung bewältigt wurde.

Ankerbeispiele des Typs im Sinne gescheiterter Strategien bewusster Bildungszielverfolgung des Typs 1

Für diesen Typ wurden keine zu Typ 1 ‚*bewusste Bildungszielverfolgung*' differenten Handlungsstrategien aus dem Material erarbeitet, da es sich um die selben Handlungsstrategien handelt und sich die Typen ausschließlich hinsichtlich des typisierenden Kriteriums des Erlebens von Selbstwirksamkeit

unterscheiden: Das Erleben von Selbstwirksamkeit bis hin zum „Kohärenzgefühl" (Böhnisch 2023b, S. 30) bei gelingenden Bewältigungsstrategien *‚bewusster Bildungszielverfolgung'* (Typ 1) sowie Unwirksamkeit in Verbindung mit dem *‚Scheitern bewusster Bildungszielverfolgung'* (Typ 2). Daher werden im Folgenden ausschließlich Ankerbeispiele angeführt und dabei mit den Handlungsstrategien des Typs 1 in Verbindung gesetzt, welche das Scheitern und das damit einhergehende Erleben von Unwirksamkeit eben dieser Strategien nachzeichnen. Scheitern wird im folgenden Ankerbeispiel in Bezug auf schulische Leistungsanforderungen einzelner Schulfächer und damit als Scheitern der Handlungsstrategie des *Verfolgens eigener Bildungsziele entlang der Anforderungen der Bildungsform* erlebt:

> *„Bei Mathe hat ich immer Schwierigkeiten, da hab ich meistens immer Hausaufgaben bekommen. Aber ich hab halt, egal wie oft des mir der Lehrer gezeigt hat, ich habs nie verstanden. Eltern konntens mir auch nicht erzählen, weil die alles vergessen haben. (..) Und ja deswegen konnt ich Hausaufgaben für Mathe zum Beispiel nie machen." (Till/14)*

Bezogen auf das Nichterfüllen der Anforderung, einen Ausbildungsberuf zu wählen, auf welchen sich der/die Jugendliche fortan bewirbt, wird Scheitern hinsichtlich des Verfolgens eigener Bildungsziele entlang der *Anforderungen der Bildungseinrichtung* erlebt. Verstärkt wird dies durch die von der Lehrkraft ausgedrückte Ablehnung:

> *„Ein Lehrer hat zu mir gesagt, ich bin ein hoffnungsloser Fall, (.) was Berufe angeht. Wenn ich so weitermache, werd ich auf der Straße landen. Das hat/ das hat mich/ dick reingekickt. Das hat/ da war ich/ da hat ich gar keine Lust mehr auf den. Da bin ich kurz davor gewesen, einfach*

auszurasten und aus dem Unterricht zu rennen, (..) einfach nach Hause zu gehen. Hatte keine Lust mehr." (Till/160)

Bezogen auf das Verfolgen eigener beruflicher Bildungsziele, hier des Journalismusstudiums, und dem *Streben nach höheren Bildungsabschlüssen* hierzu, wird Scheitern erlebt und ebenfalls durch die Ablehnung des Bildungsbegleiters verstärkt:

‚Da muss man ja irgendwie ABI haben oder sowas und dann ja. Und ja einer meinte: ‚Bei deinem Berufswunsch krieg ich Bauchschmerzen'. Also mein Berufsbegleiter von hier [BvB] hat gemeint, er kriegt Bauchschmerzen, als ichs ihm gesagt hab. Hachja oder bereitet mir Bauchschmerzen oder so und dann sollte ich mir was andres aussuchen, aber (..) ich hab ja nichts gefunden." (Yasna/332)

Dohmen, Hurrelmann und Yelubayeva geben zudem eine über die biografische Episode der Jugendlichen zum Interviewzeitpunkt hinausreichende Perspektive, welche bezogen auf das Übergangssystem als Zwischenschritt für den *Erwerb höherer Bildungsabschlüsse* eine hohe Wahrscheinlichkeit des Scheiterns prognostiziert:

„Auch wenn ein Teil über diesen Weg eine Höherqualifizierung mit besseren Ausbildungschancen anstrebt (zwischen 20 und 25%), so bleibt es für viele doch ein Weg mit geringen Chancen bzw. in eher volatile Beschäftigung mit hohem Arbeitslosigkeitsrisiko als gering- und unqualifizierte Kraft" (Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva 2021, S. 14).

Bezogen auf den Abbruch der Ausbildung vor der Teilnahme an der BvB und die damit einhergehende Erwerbslosigkeit geht eine Konfrontation mit der grundsätzlichen Verneinung der bewussten Bildungszielverfolgung einher. Damit verbunden ist die grundlegende Erfahrung mangelnder Lebenswegchancen und von Unwirksamkeit in dieser bildungsbiografischen Episode:

> *„Weil diese Tage, wo ich ganzen Tag zuhause sitze, hab ich mich wirklich gefühlt wie so ein (...)/ als würd ich NICHTS machen, einfach nur so rumsitzen, faul rumsitzen und sowas. Hab ich mich gar nicht gut gefühlt." (Yassin/301)*

8.6.3. Typ 3: Vermeidung

Erleben von Selbstwirksamkeit durch Vermeidung im Bildungskontext

Nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit wird über das Vermeiden der mit Unwirksamkeit verbundenen Anforderungen des Bildungskontexts nach Selbstwirksamkeit gestrebt. Dabei handeln Jugendliche in unterschiedlichen dimensionalen Ausprägungen vermeidend und bleiben in Bezug auf den Bildungskontext passiv. Dies bedeutet, dass eigene Bildungsziele eher unbewusst bzw. unklar bleiben können. Auch eigene Themen, Hindernisse und Ressourcen sind den Jugendlichen weitgehend nicht bewusst. So zeigt sich bezogen auf Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss im Saarland: „Mit 28% hat ein vergleichsweise großer Anteil ‚keine Idee', wie es nach dem Hauptschulabschluss weitergehen soll" (Koch, Gassmann & Emrich 2019, S. 57; Hervorhebung wie im Original). Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Situation im Bildungskontext wird vermieden.

Das eigene Bildungsziel kann demnach zum Erleben ambivalenter Selbstwirksamkeit weniger bewusst oder unklar gehalten werden. Ambivalenz liegt dabei in Bezug auf das Verhältnis zwischen dem Kontext, hier dem Bildungssystem, und dem Ziel, hier außerhalb des Bildungskontexts liegend, vor. Jede*r Jugendliche benennt im Interview ein eigenes Bildungsziel und meist auch ein berufliches Bildungsziel. Unklar bleibt, ob und bei welchen Jugendlichen diese Benennung nur aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung des Interviews erfolgt. Das benannte und/oder tatsächliche eigene Bildungsziel kann in seiner Bewusstheit reguliert und der Fokus vom Bildungskontext weggerückt werden. Hierzu dienen vermeidende Selbstnarrationen (z.B. Schuld ausschließlich im Außen sehen) und, bezogen auf den Bildungskontext, passive Handlungsstrategien wie vermeiden, hinnehmen, aushalten sowie Schulabstinenz als Extrembeispiel für diese Vermeidung. Auch bei Kölzer (2014) zeigt sich die kognitive Bewältigungsstrategie des Ausweichens in Bezug auf die Bewältigung der Unsicherheit potenzieller Arbeitslosigkeit, indem nicht über Arbeitslosigkeit gesprochen, nachgedacht oder sich informiert wird (vgl. Kölzer 2014, S. 364).

Auch die Priorisierung gegenwärtiger Bedürfnisse oder anderer Ziele kann zum Vermeiden des Bildungskontexts mit seinen erwarteten Erfahrungen von Unwirksamkeit herangezogen werden. Dabei werden Ressourcen nicht oder in geringem Maße als solche für den Bildungskontext gedeutet und genutzt. Unbewusste Themen, welche hinter den anderen Zielen der Jugendlichen liegen, sowie deren gegenwärtige Bedürfnisse werden unbewusst, manchmal auch bewusst höher als das eigene Bildungsziel priorisiert. In der Konsequenz ergibt sich aus der geringen Bewusstheit eigener Ziele und Themen sowie der Passivität im Handeln bezogen auf den Bildungskontext eine potenziell geringe Passung eigener Bildungsziele mit den Zielen der besuchten Bildungseinrichtung. Außerdem resultiert eine Beschränkung der

Lebenswegchancen. Durch das Vermeiden bleibt das Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen unverändert und damit geschwächt hinsichtlich eigener Selbstwirksamkeitserwartungen.

Bezogen auf alltägliche Problemsituationen Jugendlicher im BVJ konstatiert auch Rahn (2005) häufige problemmeidende Strategien wie Rückzug und problemmeidendes Ausagieren (vgl. ebd., S. 155). Hinsichtlich schulischer Bewältigungsstrategien stellt zwar aktive Mitarbeit die häufigste Strategie dar und damit eine Strategie, welche an die Bewältigungsstrategie bewusster Bildungszielverfolgung entlang schulischer Anforderungen erinnert (Typ 1), gefolgt wird sie jedoch von Strategien der Resignation vor unterrichtlichen Anforderungen (vgl. ebd., S. 169).

Kondensierung der Wenn-Dann-Beziehungen entlang des Kodierparadigmas

Wenn das Spannungsverhältnis ursächlicher Bedingungen anhand niedriger Bewusstheit und gleichsam hoher Fokussierung auf den Bildungskontext bewältigt wird, dann wird ambivalente Selbstwirksamkeit angestrebt. Es zeigt sich dabei eine Art von Eigensinn. Daraus folgt in der Konsequenz eine geringere Passung eigener Bildungsziele mit den Zielen besuchter Bildungseinrichtung aufgrund wenig bewusster eigener Themen und Ziele sowie der Passivität im Handeln bezogen auf den Bildungskontext. Außerdem folgt daraus eine Begrenzung der Lebenswegchancen. Das Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen wird versucht, durch die Vermeidung der Auseinandersetzung zu schützen. In der Konsequenz bleibt es aber unverändert und so im Hinblick auf eigene Selbstwirksamkeitserwartungen geschwächt.

Ausprägung des Erlebens von Selbstwirksamkeit

Mit der Vermeidung eigener Bildungsziele und Anforderungen des Bildungskontexts geht ein kurzfristiges Erleben ambivalenter Selbstwirksamkeit einher, ein „spürbare[r], kurzfristige[r] Bewältigungserfolg" (Böhnisch 2023a, S. 51; Hervorhebung entfernt). Als ambivalent ist es einzuschätzen, weil der Kontext des Strebens nach Selbstwirksamkeit, das Bildungssystem, nicht mit dem Kontext des Ziels der Jugendlichen auf einer Linie liegt. Dieser letztgenannte Kontext kann jeder andere sein, auf den der Fokus anstelle des Bildungskontexts gerichtet wird. Das Erleben von Unwirksamkeit oder verwehrte Erleben von Selbstwirksamkeit im Bildungskontext werden so vermieden.

Passivität, wie im vermeidenden Handeln vorzufinden, steht in Verbringung zu Hilflosigkeit, Unwirksamkeit und so dem Gegenteil erlebter Selbstwirksamkeit. Dem gehen mangelnde Möglichkeiten der Erfahrung von Selbstwirksamkeit in vergangenen Episoden der Bildungsbiografie voran, welche in das Selbstbild hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen integriert worden sind. Daran anschlussfähig ist die bereits ausgeführte „Hilflosigkeit des Selbst" (Böhnisch 2023b, S. 19) im Sinne Böhnischs (8.5.2). Die Zentralität der Kernkategorie Selbstwirksamkeit zeigt sich auch hier und führt in ihrer Verwehrung über den (bildungs-)biografischen Verlauf zu Hilflosigkeit. Zusätzlich ist diese Hilflosigkeit nicht thematisierbar, wenn Jugendliche in ihrer „bisherigen Biografie nicht die Chance hatten, nie gelernt haben, das, was in ihrem Inneren ist, aussprechbar, thematisierbar zu machen" (ebd., S. 20). Eine solche nicht thematisierbare Hilflosigkeit führt zu Abspaltung dieser (vgl. ebd.) und dabei zu den in den Daten gefassten Handlungsstrategien vermeidenden oder in Bezug auf den Bildungskontext passiven Handelns. Es zeigen sich der Konsum von Genussmitteln, das

Hinnehmen der Situation, Selbstnarrationen wie das ausschließliche Verorten der Schuld im Außen – Handlungsstrategien, die der Vermeidung des Erlebens erwarteter Unwirksamkeit dienen.

Dafür ursächlich zeigen sich bereits hinsichtlich der Kategorie *Hindernisse* (8.5.5) herausgearbeitet Erfahrungen der Verkettung und Multiplikation mehrerer Hindernisse, welche zudem sowohl über den gesamten Verlauf der Bildungsbiografie wirken, ebenso wie Hindernisse, welche in mehreren Lebenskontexten wirksam sind. In ihrer wechselseitigen Verstärkung entstehen für die betreffenden Jugendlichen kaum Möglichkeiten zum selbstständigen Herstellen von Kohärenz. Dies geht mit einer Verringerung der Lebenswegchancen in Verlaufskurvenform mit eingeschränkten Möglichkeiten der eigenen Einflussnahme einher (8.5.5).

Beispielhaft kann hier die Biografie des 18-jährigen Abdullahs (BÜA) ausschnittweise wiedergegeben werden. Es zeigt sich ein verlaufskurvenförmiges Zusammenwirken mehrerer Faktoren, erstens von Schulschließungen aufgrund von Krieg:

> *„Dann gab es Krieg und so (..) und ja, da gabs nicht so [Wort unv.] Schule. Also nicht so [Wort unv.] Schule, es GAB halt Schule, aber in manchen Tagen oder Wochen ist halt die Schule so EIN Monat halt ausgefallen, Explosionen und so weiter." (Abdullah/4)*

Zweitens erlebte Abdullah Schulschließungen aufgrund der Pandemie:

> *„Wir hatten halt kaum Unterricht. Online und so." (Abdullah/114)*

Mit der Flucht, für die sich die Eltern entschieden, war ihm drittens nach eigenem Empfinden ein Jahr Schulunterricht zugunsten der als ausschließlichen Deutschkurs erlebten Intensivklasse verwehrt:

> *„Irgendwann hat sich mein Vater dazu entschieden, dass ich hierherkomme. Aja und dann sind wir halt hierhergekommen. Ja und (..) dann nachdem ich hier in Deutschland gekommen bin, war ich erst ein Jahr keine Schule und so, sondern bin ich zu eine andere Schule, so Deutsch lernen." (Abdullah/4)*

So entwickelt sich eine brüchige (Bildungs-)biografie, durchzogen von plötzlichen fremdbestimmenden Ereignissen und damit einhergehender Verringerung der Lebenswegchancen in Verlaufskurvenform, mit wenigen Möglichkeiten der eigenen Einflussnahme. Damit geht die Wahrnehmung geringer eigener Einflussnahme im Bildungskontext einher. Daraus wiederum folgt ein Erleben als fremdbestimmt und unwirksam mit geringen Möglichkeiten des Erlebens von Selbstwirksamkeit im Bildungskontext. Diese Erfahrungen gehen in das Selbstbild mit seinen Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf den Bildungskontext ein.

In der Konsequenz zeigen die Handlungsstrategien dieses Typs das Zurückweisen der Anforderung an Bildungsanstrengungen für „die Chance eines individuellen Aufstiegs durch Bildung" (Scherr 2013, S. 6). Dieser Aufstieg wird als „Ideal einer leistungsindividualistischen Lebensführung" (ebd.) anhand der Handlungsstrategien des Konsums von Genussmitteln, Schulabstinenz, Selbstnarrationen wie das ausschließliche Verorten der Schuld im Außen und Vermeidung als Zumutung zurückgewiesen (vgl. auch ebd.). Es zeigt sich eine Form des Eigensinns und das Schul- und Übergangssystem wird als

Kontext der Verwehrung von Selbstwirksamkeitserfahrungen zurückgewiesen. Dabei stellt Eigensinn eine Leistung in Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt im Ringen um das Selbsterleben dar, wenn Eigensinn „zusammengezogene[n] Protest gegen Enteignung […] der eigenen Sinne, die zur Außenwelt führen" (ebd.) meint.

Verbindung zu Gruppen von Unterstützendenbeziehungen

Auch die Gruppe von Unterstützendenbeziehungen *Unterstützende als Strategie* steht in Verbindung mit passivem Handeln im Bildungskontext aufgrund einer biografisch immer wieder erfahrenen Hilflosigkeit. Allerdings verweist Böhnisch hier auf den Aspekt der Hoffnung der Jugendlichen, angenommen und unterstützt zu werden, welcher ein stummer Hilferuf zugrunde liegt, der sich „hoffnungsvoll[..] Auf-sich-aufmerksam-Machen[d]" (Böhnisch 2023b, S. 29) an Unterstützende richtet. Die Situation spitzt sich in der Konsequenz des vermeidenden passiven Handelns der Jugendlichen in Bezug auf den Bildungskontext so lange zu, bis Unterstützende aktiv handelnd eingreifen. Insbesondere aus dem Aspekt der Passivität im Handeln bezogen auf den Bildungskontext ergibt sich dabei das Risiko für Fremdbestimmung in der Unterstützung, mangelnde Passung zu eigenen Zielen der Jugendlichen und damit weiterhin verstellte Möglichkeiten, sich als selbstwirksam zu erleben.

Einfluss der COVID-19-Pandemie

Im Brennglas der Pandemie zeigte sich Typ 3 des Vermeidens des Bildungskontexts deutlicher als zuvor, zum einen, da insbesondere bei Typ 5 das Streben nach additionaler oder alternativer Selbstwirksamkeit im freizeitlichen Kontext während der Pandemie deutlich eingeschränkt ist. Zum

anderen war während der Pandemie das Risiko für Scheitern und Unwirksamkeit im Bildungskontext erhöht (Typ 2), sodass sich ein Streben nach ambivalenter Selbstwirksamkeit durch Vermeidung deutlicher zeigen konnte. Das Vermeiden des Bildungskontexts zeigt sich zudem deutlicher als zuvor, da das Vermeiden während der Pandemie mit deren Maßnahmen der Beschulung in Distanz niedrigschwelliger war:

> *„Ich hab bei viele Fächer der Homeschooling halt nicht gemacht, weil ich manchmal halt einfach durchgeschlafen hab (..) oder meist einfach keine (.) Lust hatte. Ich bin einfach rausgegangen!" (Nathan/53)*

Jugendliche beschrieben teils eine große räumliche Distanz im Homeschooling oder Onlineunterricht und so eine als geringer erlebte Verbindlichkeit und soziale Kontrolle:

> *„I: Was war daran für dich schwierig [am Onlineunterricht]?*
>
> *Y: Äh des Wahrnehmen! Weil manchmal hat man auch ÜBERHAUPT KEINE Lust und der Lehrer kann ja EIGENTLICH nichts machen, außer mir äh die Sechs eintragen." (Yousef/187f.)*

Derartige soziale Kontrolle wird von den Jugendlichen im prä- und postpandemischen Unterricht bzw. ihren darauf gerichteten Bildungsanstrengungen als Ressource zur Erreichung eigener Bildungsziele wahrgenommen.

Ankerbeispiele

Anhand häufig in den Daten vorfindlicher Handlungsstrategien, d.h. solchen mit hoher theoretischer Relevanz, wird nachfolgend der Typ der Bewältigungsstrategie des Vermeidens illustriert. Dabei zeigt sich innerhalb des Typs die *Vermeidung anhand von Selbstnarrationen*, genauso wie vermeidende Handlungsstrategien des *Konsums von Genussmitteln* und der *Schulabstinenz*.

Handlungsstrategie – Vermeidung über Selbstnarrationen

Das Vermeiden der Anforderungen des Bildungskontexts über Selbstnarrationen vollzieht sich anhand von diesen als ausschließlich geistige Strategien. Sie stellen Narrationen dar, welche sich die Jugendlichen über sich selbst und ihre Situation erzählen. Ziele und Hindernisse des Bildungskontexts werden bewältigt, indem sie in unterschiedlicher dimensionaler Ausprägung über diese Selbstnarrationen unbewusst gehalten und vermieden werden. Dabei bleibt das Handeln der Jugendlichen bezogen auf den Bildungskontext passiv. Dies zeigt sich explizit in den Aussagen des 17-jährigen Tills (BvB) bezogen auf seinen Umgang mit Schwierigkeiten des beruflichen Übergangs:

> *„T: Boah, wie geh ich damit um? (lacht) (..) Also ich bin dann meist eher so (..) komplett passiv, ich hab gar nichts mehr Lust dann irgendwie. (..) Und dann (.) bin ich komplett abgeschaltet im Kopf, mach gar nichts.*
>
> *I: Und wie kommt die Situation dann trotzdem zum Ende? Was passiert dann meistens?*

T: Wenn ich ne Nacht drüber schlafe oder so, dann denk ich da nicht mehr drüber nach.

I: Ah ok (..) und wenn du dann eine Nacht drüber geschlafen hast, wie geht es dann weiter?

T: Gar nichts, dann ist es in mein Kopf weg und ich lass es." (Till/145-148)

Nachfolgend werden exemplarisch die anhand des Datenmaterials als am relevantesten identifizierten Selbstnarrationen angeführt und mit Ankerbeispielen aus diesem verknüpft. Im oben zitierten Datenausschnitt deutet sich bereits die Selbstnarration der Nichtauseinandersetzung in deren Verbindung zu passivem Handeln bezogen auf den Bildungskontext an. Sie zeigt sich explizit noch einmal in einer Situation sich gegenseitig verstärkender Frustration und resignierter Vermeidung zwischen Till und der Lehrkraft:

„Ich hab halt die Lehrer versucht zu sagen, dass ich nichts checke. Die haben dann irgendwann einfach gesagt: ‚Nö, lern halt zu Hause. Guck dir Videos oder so an.'. Hab ich gemacht, hab nichts verstanden. Irgendwann hab ichs nicht mehr eingesehen und da hab ich auch einfach im Unterricht ja auch GESCHLAFEN, weil ich des nicht eingesehen hab. (..) Ich hat dann einfach keine Lust mehr auf alles." (Till/30)

Die Selbstnarration der Nichtauseinandersetzung bis hin zu Gleichgültigkeit findet ein deutliches Beispiel in den Aussagen des 18-jährigen Abdullah (BÜA) im Verhältnis zu seinen schulischen Bewertungen:

„Ja also immer werde ich unmotiviert so, dass es mich (.) NULL mehr gejuckt hat. So manche haben/ bekommen ein Fünf, die fangen an zu heulen, bei mir ich bin schon gewohnt (lacht).“ (Abdullah/42)

Es zeigen sich außerdem Selbstnarrationen des Hinnehmens und Ertragens, beispielhaft an Alishas (BvB) Konfliktsituation mit ihrer Lehrkraft erkennbar:

„Ich habe darüber eigentlich nie mit meiner mit meinen Eltern gesprochen. Ich hab einfach immer die Konsequenzen und die äh alles angenommen und die Strafarbeiten und so, weil ich wollt nie so groß und so äh diskutieren mit den Lehrern.“ (Alisha/32)

Auch Selbstnarrationen des Fernhaltens zeigen sich, hier beispielhaft dargestellt anhand von Jennifers (BÜA) Ängsten bezüglich ihres Übergangs in eine Ausbildung:

„J: Mhm (zustimmend) ja, dass ich etwas finde, was mir Spaß macht, aber ich dann nirgends genommen werde. Des war (..) ne SEHR große Angst.

I: Wie bist du damit umgegangen?

J: So (..) einfach (.) links liegen lassen im Kopf.“ (Jennifer/152-154)

Außerdem kann das Erleben von Unwirksamkeit anhand von Verallgemeinerungen und Abwärtsvergleichen bewältigt werden, hier bezogen auf den Onlineunterricht:

„Ich denk mal so wie jeder Schüler, hab ich das dann so gemacht, dass ich dann reingegangen bin, mich auf stumm gestellt hab und dann (..) WEITERgeschlafen hab oder gezockt hab oder gegessen hab oder IRGENDwas." (David/82).

Zudem wird das Erleben von Unwirksamkeit über Selbstnarrationen vermieden, welche die Schuld für die eigene Situation ausschließlich im Außen verorten, wie am Beispiel des 16-jährigen Mehrzad (BÜA) deutlich wird. Wie er berichtet, hat er den qualifizierenden Hauptschulabschluss um 0,1 Notenpunkte knapp nicht erreicht:

M: „Das wegen 3,1 nicht mein [qualifizierenden] Haupt geschafft hab, des war, sag ich, bisschen sag ich mal ehrenlos, weil (..) 3,1 man kann doch meistens so abgleichen mäßig machen. Weil des ist (..) nur wegen 0,1 hab ich mein quali Haupt nicht bekommen.

I: Du meinst das hätte man ein bisschen (..) HOCHkorrigieren können?

M: JA so bisschen GUCKEN können, wo man noch was rausholen kann. Dann so GÖNNEN mäßig machen, aber (..) ja ist halt dazu gekommen und ich hab mir/ ich hab es schwieriger erwartet." (Mehrzad/104-106)

Zudem wird die eigene Deprivation an Unterstützenden im häuslichen Kontext zur schulischen Unterstützung, wie bei der 18-jährigen Kimberly, anhand der Selbstnarration bewältigt, keine Hilfe zu benötigen. Der eigene Unterstützungsbedarf, welcher sich in den Daten zeigt, wird verneint, wenn keine Unterstützenden im betreffenden Kontext zur Verfügung stehen:

„Ich wollte auch nicht, ich wollte immer alleine. Ich hab auch schon früh gelernt ähm (.) allein für mich zu sorgen." (Kimberly/100)

Handlungsstrategie – Vermeidung über den Konsum von Genussmitteln

Das Vermeiden der Auseinandersetzung mit eigenen Hindernissen, auch solchen des Bildungskontexts, wird mithilfe des Konsums von Genussmitteln im weitesten Sinne verfolgt. Hierunter können beispielsweise Lebensmittel, Computerspiele, Musik, Zigaretten, Energydrinks und Social Media fallen. Diese stellen gegenwärtige Bedürfnisse dar, welche zugunsten eines kurzfristigen Erlebens von Selbstwirksamkeit priorisiert werden. Bezogen auf Sucht konstatieren Thiersch und Böhnisch (2014) die Erfüllung bestimmter Ziele, so die „Illusion, handlungsfähig zu bleiben" (Thiersch & Böhnisch 2014, S. 172) sowie das Erschließen von Erlebnissen, Erfahrungen und Träumen (vgl. ebd.). Hierin zeigt sich noch einmal aus Perspektive der Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung das Streben nach Selbstwirksamkeit, welches auch dem Vermeiden über den Konsum von Genussmitteln innewohnt. Diese Handlungsstrategie äußert sich in Bezug auf vielfältige Lebenskontexte und darin eingebettet auf den Bildungskontext. Auch Egger und Huber (2022) konstatieren die lebenskontextübergreifende Bewältigungsstrategie „Escape-Avoidance" (ebd., S. 623) in Auseinandersetzung mit der COVID-19-Pandemie junger Erwachsener zwischen 17 und 19 Jahren anhand von „various compensatory mechanisms, such as increased alcohol/drug consumption or gambling" (ebd.). Andresen et. al (2023) konstatieren, „dass Handlungsmuster, wie der Rückzug in virtuelle Räume, seit der Pandemie (noch) mehr an Bedeutung gewonnen haben. Daraus reproduziert sich ggf. die eigene Belastung" (Andresen et al. 2023, S. 19). Dieser Rückzug in virtuelle Räume zeigt sich in folgenden Aussagen des 16-jährigen Nathan (BÜA):

„Also meistens, wenn ich genervt bin, also des ist wirklich ein Ding für mich (..) keine Ahnung, ich ZOCK einfach!" (Nathan/165)

„Aber wenn ich halt zuhause bin und irgendwie meine Freunde mich nerven oder so, dann äh ich leg ich geh einfach in mein Bett, guck einfach YouTube oder so." (Nathan/167)

Der 18-jährige Abdullah (BÜA) spricht über Kombinationen mit weiteren Genussmitteln:

„Entweder ich ess in mein Zimmer, ich zock vierundzwanzig sieben oder ich sitz in meinem Bett und hör Musik oder ich schlafe. Und draußen ja dasselbe. Entweder die ganze Zeit (...) E-Zigarette rauchen, ja Energy, ja so chillen diese Vibe Musik und so." (Abdullah/232)

Anhand der explizit im Interview geäußerten Handlungsstrategien des Konsums von Genussmitteln zeigt sich eine hohe Bewusstheit der beiden Jugendlichen hinsichtlich dieser vermeidenden Strategie. Die weiteren interviewten Jugendlichen thematisierten dies nicht, was sowohl auf ein unbewusstes Zurückgreifen als auch auf ein Nichtzurückgreifen auf diese Strategien hindeuten kann.

Handlungsstrategie – Schulabstinenz

Durch die Bewältigungsstrategie des Vermeidens der Anforderungen des Bildungskontexts und dem damit einhergehenden Risko des Erlebens von Unwirksamkeit wird kurzfristig Selbstwirksamkeit und Erleichterung erlebt. Die Jugendlichen sind auf ihr eigenes Bildungsziel bezogen resigniert und

nehmen geringere und ungleiche Lebenswegchancen verbunden mit ihrem Schulbesuch wahr. Verstärkt werden kann dies durch zusätzliche Hindernisse im Kontext der Schul- oder Bildungseinrichtung wie Mobbing und Konflikte im Kontakt mit Lehrkräften oder Mitschüler*innen. Mit der Handlungsstrategie des Vermeidens anhand von Schulabstinenz wird durch das auf dem Fernhalten eigener Hindernisse das Erleben von Selbstwirksamkeit angestrebt oder Bildungsziele an sich werden ferngehalten. Gleichsam stellt sich ein „spürbare[r], kurzfristige[r] Bewältigungserfolg" (Böhnisch 2023a, S. 51; Hervorhebung entfernt) ein und es wird ambivalente Selbstwirksamkeit erlebt. Sie ist als ambivalent zu betrachten, weil das Bildungssystem als Kontext, in welchem nach Selbstwirksamkeit gestrebt wird, nicht mit dem Kontext des Ziels der Handlungsstrategie der Jugendlichen korrespondiert. Der Bildungskontext wird gemieden und eigene Bildungsziele werden nur begrenzt verfolgt.

Exemplarisch lässt sich hier ein Interviewauszug des 16-jährigen David anführen, der ohne bisherigen Schulabschluss die BvB besucht und von seiner Gesamtschulzeit vor den Hauptschulabschlussprüfungen berichtet:

> *„Bin ich für eine Woche oder so wieder normal in die Schule gegangen und dann hab ich gesagt/ hab ich gedacht so: ‚Ja ich brauch Schule nicht. Des ist mir alles egal'. Dann bin ich halt nicht mehr hingegangen." (David/44)*

Am Beispiel des 16-jährigen Mehrzad (BÜA) zeigt sich zudem das Zusammenwirken der Handlungsstrategie Schulabstinenz in Kombination mit der vermeidenden Selbstnarration des Fernhaltens der Anforderungen und Konsequenzen des Bildungskontexts. Auch die daraus folgende Beschränkung

eigener Lebenswegchancen wird ihm im Nachhinein bewusst. Außerdem findet das Erleben von Selbstwirksamkeit in der Erleichterung von schulischen Anforderungen Ausdruck in der zunehmenden Dynamik der Schulabstinenz, welche Mehrzad mit einer Droge vergleicht:

> *„Ja des ist so wie Drogen, wenn man des einmal nimmt, nimmt mans mehr. Und des ist viel schlimmer dieses Schwänzen, wenn du einmal schwänzt sagst du immer: ‚Komm ich komm morgen, ich komm morgen', dann hast du WIEDER keine Lust, zur Schule zu gehen […] hab ich gemerkt, dass es einen richtig sein Zeugnis kaputt machen kann und des da auch viele/ zum Beispiel man merkt, man macht da Sachen und man denkt da nicht vor sich her. Also wie mans sagen kann (...) (schnipst dreimal mit den Fingern beim Überlegen) man macht des, aber man denkt nicht so viel darüber nach, was die FOLGEN davon sind." (Mehrzad/114)*

8.6.4. Typ 4: Unbewusstes Ausagieren

Erleben von Selbstwirksamkeit durch Nachgehen anderer unbewusster Themen im Bildungskontext

Das Streben nach Selbstwirksamkeit verläuft über andere unbewusste Themen im Bildungskontext und damit ambivalent hinsichtlich des Kontexts. Die Jugendlichen streben nach dem Erleben solcher, hinsichtlich des Kontextes ambivalenter Selbstwirksamkeit, da ihnen keine konstruktiven Äquivalente im Bildungskontext erreichbar erscheinen. Das Erleben von Unwirksamkeit im Bildungskontext und die Auseinandersetzung mit dessen Anforderungen wird auf diese Weise vermieden. So wird das eigene Bildungsziel zum Erleben ambivalenter Selbstwirksamkeit unbewusst oder unkonkret

gehalten. Hierauf deutet auch die Fragebogenerhebung von Koch, Gassmann und Emrich (2019) mit saarländischen Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss hin, die ergab, dass 28% dieser Jugendlichen keine Idee bezüglich einer Anschlussperspektive nach ihrem Hauptschulabschluss haben (vgl. ebd., S. 57).

Zwar benennt jede*r Jugendliche der BvB und BÜA im Rahmen der geführten Interviews ein schulisches und/oder berufliches Bildungsziel, jedoch unterschiedlich konkret. Es ist zudem nicht einzuschätzen, ob es dem tatsächlichen Ziel entspricht oder aufgrund der Fokussierung des Interviews darauf verwiesen wird. Am tatsächlichen Bildungsziel der Jugendlichen kann die Bewusstheit und Auseinandersetzung reguliert werden, gerade weil dieses direkt von den ungleichen Lebenswegchancen betroffen ist. Oder es ist bewusst, jedoch dessen Erreichung und darüber erlebte Selbstwirksamkeit erscheint schwer erreichbar oder gänzlich verstellt. So bleiben Hindernisse und eigene Themen eher unbewusst, jedoch handeln Jugendliche im Bildungskontext im Unterschied zu Typ 3 ‚Vermeidung' innerhalb dieses Typs aktiv. So kommt es zu unbewussten Konkurrenzbeziehungen eigener Ziele untereinander, d.h. zwischen unbewussten Themen und ggf. dem eigenen Bildungsziel der Jugendlichen. Unbewusste Themen oder gegenwärtige Bedürfnisse werden höher als das Bildungsziel priorisiert. Es werden bewusst Ressourcen als solche gedeutet, um hieraus Handlungsstrategien zu bilden. Diese Ressourcen sind auf unbewusste Themen der Jugendlichen gerichtet und nicht auf die Bewältigung ebenfalls unbewusst bleibender Hindernisse bezogen auf das eigene Bildungsziel. Durch das Verfolgen unbewusster Themen wird kurzfristig ambivalente Selbstwirksamkeit erlebt, da Selbstwirksamkeit über das Erreichen eigener Bildungsziele nicht in Aussicht steht. Hier besteht eine Verbindung zur „Hilflosigkeit des Selbst" (Böhnisch 2013b, S. 19) nach Böhnisch: Die Jugendlichen hatten in ihrer bisherigen Bildungsbiografie selten die

Möglichkeit, sich als selbstwirksam zu erleben (vgl. Böhnisch 2023a, S. 29). Folglich wird nach „[e]rreichbare[n] Formen sozialer Integration" (ebd., S. 28; Hervorhebung entfernt) gestrebt. Das heißt,

> „dass die Betroffenen in ihrem Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit [eingebettet darin das Streben nach Selbstwirksamkeit] dort sozialen Anschluss und Anerkennung suchen, wo es ihnen als realisierbar erscheint. Dies können entsprechend der Logik des Bewältigungsparadigmas auch sozial abweichende Verhaltensformen sein, wenn sie Anerkennung und Selbstwirksamkeit versprechen" (ebd.).

Damit resultieren „[a]bweichendes Verhalten und mangelnde Bindung an die Schule [.] meist aus mangelnder Anerkennung in der Schule und damit einhergehenden Selbstwertstörungen" (Böhnisch 2019b, S. 98). Die Bewältigungsstrategien des Typ 4 *‚unbewusstes Ausagieren'* der Jugendlichen sind demnach als Suche nach Anerkennung (vgl. ebd.) und dem Erleben von Selbstwirksamkeit zu verstehen, zur Not auch über Ziele anderer Kontexte und im Sinne Negts und Kluges (1981) als eigensinnige Zurückweisung der Anforderungen des Bildungskontexts. Es werden dabei gegenwärtige Bedürfnisse und unbewusste Themen über das eigene Bildungsziel priorisiert und darüber Lebenswegchancen eher eingeschränkt. Dabei impliziert die „Härte, mit welcher [.] [der Eigensinn] bestraft wird" (Negt & Kluge 1981, S. 765), dessen soziale Unerwünschtheit sowie damit einhergehende negative Konnotation und Konsequenzen im Schul- und Übergangssystem. Sie verweist zudem über diese Konsequenzen auf die angeführte Beschränkung der Lebenswegchancen. Durch das Streben nach Selbstwirksamkeit im Bildungskontext anhand unbewusster Themen und so durch die Vermeidung der Auseinandersetzung mit dem Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen bleibt

dieses unverändert. Dies gilt ebenso für die eher niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich des Bildungskontexts.

Kondensierung der Wenn-Dann-Beziehungen entlang des Kodierparadigmas

Wenn das Spannungsverhältnis ursprünglicher Bedingungen anhand niedriger Bewusstheit der Anforderungen und Zumutungen des Bildungskontexts durch die Priorisierung unbewusster Themen bewältigt wird, dann wird über Eigensinn nach ambivalenter Selbstwirksamkeit gestrebt. Daraus folgt potenziell eine mangelnde Passung eigener Bildungsziele zu den Zielen der besuchten Bildungseinrichtung sowie eine Beschränkung der Lebenswegchancen. Durch das Vermeiden der Auseinandersetzung mit eigenen Lebenswegchancen wird auch eine Auseinandersetzung mit dem Selbstbild hinsichtlich dieser vermieden. Es bleibt unverändert, ebenso wie die auf den Bildungskontext bezogen niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen.

Ausprägung des Erlebens von Selbstwirksamkeit

Das hier anhand unbewusster eigener Themen der Jugendlichen innerhalb des Bildungskontexts verfolgte ambivalente Streben nach Selbstwirksamkeit lässt sich mit dem Konzept des Eigensinns verknüpfen. So zeigt Typ 4 ‚*unbewusstes Ausagieren*' das Zurückweisen der Anforderung an Bildungsanstrengung und damit „die Chance eines individuellen Aufstiegs durch Bildung" (Scherr 2013, S. 6). Dieser Typ verweist demnach darauf, dass individueller Bildungsaufstieg als „Ideal einer leistungsindividualistischen Lebensführung" (ebd.) sowohl als Chance wahrgenommen als auch als Zumutung zurückgewiesen werden kann (vgl. ebd.). So wird innerhalb dieses Typs der Bildungskontext als Ort der Verwehrung von Selbstwirksamkeitserfahrungen zurückgewiesen.

Die so empfundene Zumutung der Anforderungen des Bildungskontextes für das Erleben von sich als selbstwirksam entspricht „bitterer Not" (Negt & Kluge 1981, S. 766). Das Erleben von Selbst und Selbstwirksamkeit wird dann anhand von Eigensinn verfolgt. Bereits ausgeführter Eigensinn (8.5.2) arbeitet im Subjekt, demnach den Jugendlichen, und stellt beispielsweise Rebellion und Verweigerung von Folgebereitschaft dar (vgl. ebd., S. 765). Er stellt eine Eigenleistung und Kraftanstrengung des Subjekts dar, denn „[d]amit es Eigensinn geben kann, muß schon eine starke Autonomie des Verhaltens erobert sein" (ebd., S. 766). So kann der im Bildungskontext unerwünschte und mit Konsequenzen besetzte Eigensinn als „starke Autonomie des Verhaltens" (ebd.) verstanden werden.

Verbindung zu Gruppen von Unterstützendenbeziehungen

Aufgrund der niedrigen Bewusstheit eigener Bildungsziele sowie Ressourcen und Hindernisse im Bildungskontext kann sich die Situation der Jugendlichen zuspitzen. Unterstützende greifen dann ggf. aktiv handelnd ein, im Sinne der Gruppe von Unterstützendenbeziehungen ‚*Unterstützende als Strategie*'. Es besteht so das Risiko mangelnder Passung zu eigenen Bildungszielen der Jugendlichen sowie das Risiko der Fremdbestimmung in der Unterstützung, wodurch auf die Zukunft gerichtete niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen im Bildungskontext verstärkt werden können. Über das aktive Handeln der Jugendlichen im Bildungskontext besteht jedoch auch das Potenzial für Selbstbestimmung in der Unterstützung und damit eine Verbindung zur Gruppierung der Unterstützendenbeziehungen ‚*Strategie von Unterstützenden übernehmen*'. Hierbei werden insbesondere Ressourcen, in der Interaktion mit Unterstützenden aber auch eigene Bildungsziele und darauf gerichtete Hindernisse den Jugendlichen bewusst, sodass eine selbstbestimmte Entscheidung zur Übernahme der Strategien Unterstützender

möglich wird. Auf diese Weise kann Selbstwirksamkeit direkt im Bildungskontext erlebt werden, was sich stärkend auf die Selbstwirksamkeitserwartungen auswirkt.

Einfluss der COVID-19-Pandemie

Während der Pandemie zeigte sich Typ 4 des ‚*unbewussten Ausagierens*' von gegenwärtigen Bedürfnissen und unbewussten Themen insbesondere im Onlineunterricht in den Erzählungen der Jugendlichen deutlicher als zuvor. Das ist zum einen durch die deutliche Einschränkung des Typ 5 des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit im freizeitlichen Kontext aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie begründet. Zum anderen waren die Risiken für ein Scheitern eigener Bildungsziele und an den Anforderungen des Bildungskontexts sowie für das damit einhergehende Erleben von Unwirksamkeit erhöht, sodass häufiger nach Selbstwirksamkeit um jeden Preis gestrebt wurde. Dieses ist den Typen 3 ‚*Vermeidung*' sowie dem hier ausgeführten Typ 4 ‚*unbewusstes Ausagieren*' inhärent. Diese Bewältigungsstrategien werden zudem durch die größere räumliche Distanz und so niedrigere soziale Kontrolle der Lehrkraft begünstigt, wie sich in Erzählungen zum Onlineunterricht zeigte.

Ankerbeispiele

Unbewusste, möglicherweise mit dem eigenen Bildungsziel konkurrierende Themen werden im Bildungskontext aktiv verfolgt. Sie haben ihren Ursprung in früher erlebten biografischen Situationen oder Erfahrungen im Bildungskontext oder anderen Lebenskontexten der Jugendlichen. Außerdem werden aus Perspektive gruppenanalytischer Pädagogik in Gruppen und sozialen Interaktionen stets frühere Beziehungserfahrungen unbewusst

inszeniert (vgl. Naumann 2014, S. 109), sodass diese ebenfalls als unbewusste Themen in die Handlungsstrategien wirken können: „Schüler [sic] bringen ihre biografischen Entwicklungs- und Bewältigungskonflikte in die Schule, die sie aber von ihrer institutionellen Struktur her nicht aufnehmen und integrieren kann" (Böhnisch 2019b, S. 115).

Hierbei sind die im Folgenden dargestellten ausgehandelten unbewussten Themen als erweiterbar und nicht als vollständig abgeschlossene Auflistung zu verstehen. Zum Ausagieren dieser werden vielfältige Aspekte von den Jugendlichen als Ressourcen gedeutet und auf ihre unbewussten Themen gerichtet. So zeigen sich hinsichtlich des Ausagierens unbewusster Themen im Bildungskontext insbesondere das Stärken von *Freundschaften*, das *Aushandeln von Macht im Unterrichtskontext*, das *Erzeugen positiv erlebter Aufmerksamkeit Gleichaltriger* sowie das *Umgehen von Anforderungen des Bildungssystems*.

Handlungsstrategie – Freundschaften stärken

Hinter der Handlungsstrategie des Stärkens oder Suchens von Freundschaften im Kontext des Schul- und Übergangssystems können unbewusste Themen der sozialen Einbindung und Anerkennung durch Gleichaltrige stehen. Diese Themen stehen häufig in früheren Mobbingerfahrungen, häufigen Schulwechseln und -abbrüchen oder Schwierigkeiten, Freund*innen zu finden, in Zusammenhang. Diese Verbindung zeigt sich beispielsweise in den Erfahrungen mit Gleichaltrigen im Verlauf der Bildungsbiografie nach dem Schulwechsel zu Beginn der Gesamtschulzeit Yousefs (17 Jahre; BvB):

„Äh als ich dann gewechselte bin (..), äh nach den zwei Jahren auf der Stadtgebietsschule (..), hab ich äh auch erstmal Schwierigkeiten mit Mobb/ äh mit Freunden finden." (Yousef/30)

Das dadurch verstärkte Bedürfnis, sozialen Anfragen nachzugehen, wird im Bildungskontext ausagiert, ohne dass es in seiner biografischen Bezogenheit und Bedeutung für ihn bewusst wird:

„Wenn jetzt FREUNDE äh, die nicht auf dieser Schule sind, nicht in dieser Klasse sind, zu jemandem sagen: ‚KOMM lass mal raus, lass mal was unternehmen!' (..) Dann hat man DIE WAHL (.) entweder man hat eineinhalb Stunden Englischunterricht, wo man nicht RICHTIG lernt äh, oder man (.) geht raus und hat Spaß." (Yousef/190)

„Wenn Freunde jetzt sagen: ‚Komm raus, lass was unternehmen'. Dann hab ich DES gemacht." (Yousef/196)

Ist den Jugendlichen dieses Bedürfnis bzw. Thema hingegen bewusst, kann es gezielt als zusätzliche Motivation zum Besuch der Bildungseinrichtung genutzt werden, wie hinsichtlich des Typs 1 *‚bewusste Bildungszielverfolgung im Bildungskontext'* ausgeführt. Bleibt es jedoch unbewusst, kann es potenziell mit dem eigenen Bildungsziel konkurrieren, höher als dieses priorisiert werden und dazu dienen, die Anforderungen der besuchten Bildungseinrichtung zurückzuweisen.

Handlungsstrategie – Aushandlung von Macht im Unterrichtskontext

Im Bildungskontext wird die Hierarchie zwischen Lehrkraft und Schüler*innen bekämpft, um sich als handlungsmächtig und selbstwirksam zu erleben. Dies kann als Reaktion darauf verstanden werden, dass andere Möglichkeiten dieses Erlebens verwehrt sind und sich Jugendliche in diesem unterrichtlichen Kontext unwirksam fühlen. Es werden Machtverhältnisse im Kontext des Unterrichts, der Schule oder Bildungseinrichtung ausgehandelt und bekämpft. Ausgehandelt wird dies an der Instanz der Lehrkraft, welche durch ihre Bewertungen häufig abwertend wahrgenommen wird sowie die Macht besitzt, die Jugendlichen zu bewerten. Dieses Sich-als-machtvoll-und-wirksam-Erleben stellt das unbewusste Thema dar, welches ambivalent und damit entgegenliegend zu den Zielen der besuchten Bildungseinrichtung innerhalb des Bildungskontextes verfolgt wird. Exemplarisch lässt sich hier die Narration des 16-jährigen Nathan (BÜA) anführen:

> *„Wenn ein Lehrerin mich wirklich NERVT, und halt keine Ahnung halt, was die von mir will (lacht) dann äh (..) manchmal ich schrei halt wirklich zurück! Alte Schule hab ich mein Lehrerin halt wirklich immer zurückgeschrien. Keine Ahnung! Die SCHREIT mich halt an, weil ich hasse es ich hasse es halt wirklich und dann denk ich: ‚Hä wieso schreit die mich jetzt an?'. Und dann krieg ich irgendwie voll WUT und schrei halt zurück an!" (Nathan/165)*

Handlungsstrategie – positiv erlebte Aufmerksamkeit Gleichaltriger

Ein weiteres unbewusstes Thema, welches die Jugendlichen zum Erleben von Selbstwirksamkeit und Anerkennung verfolgen, stellt die positiv erlebte

Aufmerksamkeit Gleichaltriger über deren Unterhaltung und gemeinsam erlebten Spaß dar. Zudem wird darüber nicht nur Selbstwirksamkeit erlebt, sondern die Anforderungen der Bildungseinrichtung werden situativ zurückgewiesen. Aufgrund der bereits ausgeführten geringeren sozialen Kontrolle im Unterrichtskontext durch die Lehrkraft im Onlineunterricht bietet sich dieser Kontext während der Pandemie noch einmal verstärkt für diese Handlungsstrategie an:

> *„Also da bin ich zum Beispiel (..) äh zu meiner Tante rübergegangen, zu meinen Cousin und dann (..) ist äh hab ich über mein Homeschooling eingeladen. Dann ist er einfach in meine Klasse reingekommen (schmunzelt) und hat dann da Faxen gemacht und so aber (schmunzelt stärker). Aber des Homeschooling war kein richtiger Unterricht." (David/112)*

> *„Wir haben mehr SCHWACHSINN gemacht als gelernt (lacht). Wir haben nur GELACHT." (Zain/92)*

Handlungsstrategie – Umgehen der Anforderungen des Bildungssystems

Um Arbeit in den Pflichtpraktika der Bildungseinrichtung zu umgehen und somit deren Anforderungen zurückzuweisen und darüber Selbstwirksamkeit zu erleben, werden Praktika im Bekanntenkreis rekrutiert. Die zugrundeliegende unbewusste Thematik stellt dabei weniger die Arbeitsvermeidung als das Erleben von sich als wirksam und handlungsmächtig dar. So werden Eigenwillen und Selbstwirksamkeit über das Zurückweisen der an die Jugendlichen gestellten Anforderungen des Bildungskontexts erlebt. Hierbei wird insbesondere auf das soziale Kapital im Sinne Bourdieus (4.1) zurückgegriffen, indem Praktikumsstellen über den eigenen oder familiären

Bekanntenkreis rekrutiert werden. Dabei strukturiert dieses soziale Kapital die Auswahl möglicher Praktika vor. Beispielhaft lassen sich hier die Ausführungen der als „Vorteile" (Mehrzad/88) erlebten Kürzungen der Arbeitszeit und Tätigkeiten sowie des Raums für eigenen Willen im Pflichtpraktikum des 16-jährigen Mehrzad (BÜA) zitieren:

> *„Ich hab sehr viele Onkeln hier […], dann sag ich zu denen: ‚Ja such mal bitte für mich ein Praktikum in dem Bereich aus' und dann sag ich ihnen: ‚Es wär mir lieber so gegen mittags Praktikum, weil ich will gerne ausschlafen, wenn ich schon diese Gelegenheit hab'. Weil die Lehrer haben gesagt, man kann Praktikum machen, aber es muss mindestens acht Stunden sein […]. Meistens such ich mir ein Praktikum von zwölf Uhr bis zwanzig Uhr, wo man nicht über achtzehn Uhr darf. Sagen die meisten: ‚Ja komm, ist ja nicht so schlimm, ist ja nur zwei Stunden mehr' und meistens geben sie mir dann ein Praktikum von zwölf Uhr bis zwanzig Uhr, aber meistens sind die alle so nett, weil die sind ja alle mit mein Onkel befreundet, weil der findet ja auch die Praktikums für mich und die sagen auch: ‚Du musst nicht die acht Stunden voll machen. Kannst dann vielleicht nur sechs oder fünf Stunden machen'." (Mehrzad/86)*

> *„Und ich muss da meistens nicht so viel machen. Ich muss meistens nur Frühstück holen, also noch paar Sachen, was die gebraucht haben. Und ich hab auch so PCR-Tests durchgeführt. Hab ich was Neues gelernt […]. Und ich hatte meistens VIEL Freizeit und wir hatten da immer zwei Stunden Pause." (Mehrzad/88)*

*Bezug zur theoretisch geleiteten Hypothese der aktiven Kapitalbesitzer*innen*

Damit lässt sich in Bezug auf die anhand der theoretischen Rahmung der Kapitalsorten formulierte Hypothese (4.1):

> Als aktive Kapitalbesitzer*innen könnte eine Bewältigungsstrategie für die Subjekte das Bekämpfen der Institution Schule und das Bildungssystem bedeuten, welches hinsichtlich ihrer kulturellen Kapitalausstattung wenig Anerkennung bereithält (vgl. Bordieu & Wacquant 1996, S. 140; Böhnisch 2023a, S. 169).

schließen, dass Typ 4 des *‚unbewussten Ausagierens'* diese betätigt. Im Sinne aktiver Kapitalbesitzer*innen deuten die dargestellten Bewältigungsstrategien des hier ausgeführten Typs 4 zumindest eine Zurückweisung, in manchen Fällen sogar ein Bekämpfen des Schul- und Bildungssystems an. Für Jugendliche mit einer benachteiligenden Kapitalausstattung „hält die mittelschichtszentrierte Schule nur beschränkte Möglichkeiten der Anerkennung bereit" (Böhnisch 2023a, S. 169), sodass, wie hinsichtlich dieses Typs gezeigt, entlang anderer Ziele und Themen, im Bildungskontext nach Selbstwirksamkeit und Anerkennung insbesondere Gleichaltriger gestrebt wird.

8.6.5. Typ 5: Freizeitliche Aktivitäten

Erleben von Selbstwirksamkeit im freizeitlichen Kontext

Entlang der Bewältigungsstrategien dieses Typs streben die Jugendlichen nach Selbstwirksamkeit in freizeitlichen Kontexten wie Vereinen, Gemeinden, dem Ehrenamt sowie Nebenjobs und Hobbys. Dies kann alternativ oder additional zum Erleben von Selbstwirksamkeit im Bildungskontext erfolgen und somit im Bildungskontext erlebte Unwirksamkeit kompensieren oder erlebte Selbstwirksamkeit ergänzen. Damit ist der Typ anschlussfähig an Rahns Aussage bezüglich ganzheitlicher Betrachtung sozialer Integration und Sinnstiftung über vielfältige Lebenskontexte hinweg:

> „Die Erfahrung von Sinn ist zunächst ganzheitlich auf das Leben, die Lebenslage und die verschiedenen Lebensbereiche zu reflektieren. Die Erfahrung von Sinn ist also nicht allein an berufliche Integration gebunden – insbesondere wird in dieser Arbeit die Ansicht vertreten, dass gesellschaftliche Teilhabe auch ohne berufliche Integration erreicht werden können muss, sich also auch Sinn über andere Konstellationen herstellen kann“ (Rahn 2005, S. 109).

Dabei können das eigene Bildungsziel und damit verbundene Hindernisse sowie die freizeitlichen anderen Ziele und Themen der Jugendlichen ihnen zu großen Teilen bewusst sein oder teilweise unbewusst bleiben, im Sinne der ausgeführten anderen Typen. Diese freizeitlichen Ziele konkurrieren dabei nicht mit dem eigenen Bildungsziel, da sie nicht im Bildungskontext verfolgt werden. Jugendliche handeln dabei aktiv entlang zukunftsorientierter bestärkender Selbstnarrationen im freizeitlichen Kontext und der Priorisierung

bewusster anderer Ziele. Letztere konkurrieren nicht mit eigenen Bildungszielen, da diese in unterschiedlichen Kontexten verfolgt werden. Daraus ergibt sich eine Kohärenz des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit hinsichtlich der jeweiligen Ziele und deren Kontext. So wird Selbstwirksamkeit entlang freizeitlicher Ziele im Kontext der Freizeit erlebt, während Bildungsziele im Bildungskontext verfolgt werden können. Sie konkurrieren nicht im selben Kontext, weshalb Lebenswegchancen nicht eingeschränkt werden. Diese Unterscheidung stellt eine analytisch gezogene Grenze dar, Überschneidungen im Alltag sind z.B. terminlich durchaus möglich. Gleichsam kommt es zu einem stärkenden Rückwirken dieses Erlebens von Selbstwirksamkeit in freizeitlichen Kontexten auf das Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen über die erlebte Selbstwirksamkeit und damit zu einer gestärkten Selbstwirksamkeitserwartung, auch auf den Bildungskontext bezogen.

Dazu soll der 16-jährige Mehrzad zitiert werden, um an der von ihm beschriebenen Situation exemplarisch das Wirken des Erlebens von Selbstwirksamkeit im freizeitlichen Kontext auf den Bildungskontext nachzuzeichnen:

> *„Es kommt darauf an, wie es mir geh/ wie meine Launen so ist, wenn die meistens gut sind, dann mach ich halt die Hausaufgaben und mache dann mein Aktivitäten oder wenn ich (.) nicht so gut gelaunt bin, dann geh ich meistens raus, (..) mit Freunden oder mach mein Sport generell. Und danach, wenn ich abends Zeit hab, dann mach ich immer die Hausaufgaben." (Mehrzad/18)*

Auch die 17-jährige Didem (BÜA) beschreibt das Wirken freizeitlichen Erlebens von Selbstwirksamkeit auf andere Lebenskontexte, hier über die

Integration in ihr Selbstbild und so die Stärkung ihrer allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen:

> *„Zum Beispiel in Wald gehen und laufen hilft mir sehr viel. Auch Musik hören, Musik singen oder auch backen (.) solche Sachen hilft mir (..) sehr viel. Und ja dann hab ich gelernt mich SELBER zu vertrauen, weil ich hab mich mir nie selber vertraut!" (Didem/54)*

So weisen auch die studienübergreifenden Schlussfolgerungen aus der Panelstudie „Wege in die Zukunft" (Flecker, Schels & Wöhrer 2023b, S. 287; 5.4) in Bezug auf Freizeitaktivitäten „sehr deutlich darauf hin, dass Freiräume ohne Anpassungsdruck und mit Gelegenheiten zur Selbsterprobung wichtige Möglichkeiten bieten, sich selbst als handlungsfähig und Situationen kontrollierend wahrzunehmen" (ebd., S. 299). Dabei legen die Ergebnisse dieser Studie nahe, „dass Erfahrungen in konkreten Orten bzw. Kontexten in der Freizeit mit generalisierten Erwartungen und Bewertungen des eigenen Lebens zusammenhängen" (Mataloni 2023, S. 253). Auch Rahn (2005) konstatiert in seiner Studie im Rahmen des BVJs eine Wechselwirkung des Sich-als-wirksam-Erlebens in unterschiedlichen privaten und beruflichen Kontexten:

> „Die [.] Erfahrung jedoch – dich als Subjekt eigener Lebenspraxis zu erfahren – fördert meist konstruktive Bewältigungsstrategien. Über soziales Kapital verfügen zu können, sich selbst zuständig und produktiv zu erleben sowie der Berufsarbeit einen Stellenwert im eigenen Leben zu geben, beeinflusst – mit wenigen Einschränkungen – die Art Bewältigung in die Richtung, dass konstruktive Lösungen gesucht und ausprobiert werden" (Rahn 2005, S. 219).

Reproduktion des Strebens nach Selbstwirksamkeit im Interview

Hervorzuheben ist, dass bereits die Ausrichtung des Interviews auf den Bildungskontext Jugendliche mit dieser Bewältigungsstrategie provoziert haben kann, denn sie adressierte die Jugendlichen nahezu einzig in ihrer Schüler*innenrolle, in welcher schulisch und arbeitsmarktlich nicht verwertbare Eigenschaften, Tätigkeiten und Fähigkeiten ausgeklammert werden (vgl. Böhnisch 2019b, S. 83). So wurden durch den Fokus auf institutionelle Bildung potenziell Erfahrungen des Erlebens von Unwirksamkeit reaktiviert, sodass der freizeitliche Kontext trotz des Bildungsfokus des Interviews von den Jugendlichen selbst immer wieder im Interview thematisiert wurde. Dadurch konnten sich die Interviewten im Gespräch als selbstwirksame Subjekte wahrnehmen und abbilden. Der starke Fokus des Interviews reaktivierte ggf. den Drang des alternativen oder additionalen Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit der Jugendlichen, welchem durch Erzählungen freizeitlicher Erfolgserlebnisse Ausdruck verliehen wurde. Dies unterstreicht die Bedeutung dieses Typs freizeitlichen Erlebens von Selbstwirksamkeit für die Jugendlichen.

Aufgrund dieser Entstehung des Typs ist er als besonders relevant zu betrachten, weil er von den Jugendlichen selbst gegen die Struktur und Fokussierung des Interviewleitfadens eingebracht wurde. Gleichzeitig konnte er am wenigsten systematisch ausgearbeitet werden, da nur wenige Interviewfragen den freizeitlichen Kontext gezielt adressierten. Eine weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung erscheint insbesondere aufgrund der Relevanz und des Einbringens durch die Jugendlichen selbst von Bedeutung.

Kondensierung der Wenn-Dann-Beziehungen entlang des Kodierparadigmas

Wenn das Spannungsverhältnis ursächlicher Bedingungen bewältigt wird anhand einer zeitlich begrenzten Verschiebung des Fokus vom Bildungskontext auf den freizeitlichen, über die Priorisierung bewusster freizeitlicher Ziele bei nicht konkurrieren mit dem eigenen Bildungsziel, wird nach alternativem oder additionalem Erleben von Selbstwirksamkeit in freizeitlichen Kontexten gestrebt. Daraus folgt keine Einschränkung von Lebenswegchancen, sondern das Erleben von Selbstwirksamkeit im freizeitlichen Kontext wirkt stärkend auf das Selbstbild hinsichtlich eigener Selbstwirksamkeitserwartungen.

Ausprägung des Erlebens von Selbstwirksamkeit

Ähnlich wie bei Typ 1 der bewussten Verfolgung des Bildungsziels im Bildungskontext wird bei Typ 5 ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit erlebt. Dieses verhält sich zudem kohärent und nicht ambivalent zum Kontext. So werden bei Typ 1 eigene Bildungsziele im Bildungskontext verfolgt und bei Typ 5 erfolgt das Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit entlang freizeitlicher Aktivitäten im Kontext der Freizeit. Diesbezüglich zeigt sich auch in der Panelstudie „Wege in die Zukunft“ (5.4), in ihrem Studienzweig zur Freizeit, „dass Selbsterprobung in der Freizeit mit einer höheren Überzeugung einhergeht, auf das eigene Leben einwirken zu können“ (Mataloni 2023, S. 257; Hervorhebung entfernt), d.h. es werden Selbstwirksamkeitserwartungen aus dem Selbstwirksamkeitserleben abgeleitet. Dabei kann das Erleben von Selbstwirksamkeit seine dimensionale Ausprägung bis hin zum „Kohärenzgefühl“ (Böhnisch 2023b, S. 30) annehmen, welches von einem Gefühl der Bewältigbarkeit, „Selbststeuerungsfähigkeit“ (ebd.) und Gestaltbarkeit eigener Lebensverhältnisse gekennzeichnet ist (vgl. ebd.).

Verbindung zu Gruppen von Unterstützendenbeziehungen

Prinzipiell sind alle drei Gruppen von Unterstützendenbeziehungen (8.5.6) und damit unterschiedlicher Grade potenzieller Fremd- und Selbstbestimmung in der Unterstützung möglich, denn dieser Typ von Bewältigungsstrategien ist nicht auf den Bildungskontext gerichtet, auf den sich die Unterstützendenbeziehungen beziehen. Das intensive Erleben von Selbstwirksamkeit in freizeitlichen Kontexten kann jedoch über so erhöhte Selbstwirksamkeitserwartungen positiv auf aktives Handeln im Bildungskontext zurückwirken, welches mit Selbstbestimmung in Unterstützendenbeziehungen in Verbindung steht. Dies entspricht Unterstützendenbeziehungen der Gruppen *Strategie von Unterstützenden übernehmen* sowie *Strategie mit Unterstützenden bilden*. Beide Gruppen von Unterstützendenbeziehungen sind von einem ansteigenden Maß an Selbstbestimmung der Jugendlichen gekennzeichnet und ermöglichen so das Erleben von Selbstwirksamkeit. Ein bestärkendes Rückwirken der Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen aus dem Freizeit- auf den Bildungskontext wird möglich.

Einfluss der COVID-19-Pandemie

Im Brennglas der Pandemie wurde Typ 5 des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit im freizeitlichen Kontext explizit sichtbar, weil dieser Kontext als alternative oder additive Quelle des Erlebens von Selbstwirksamkeit durch die Maßnahmen zur Eindämmung des Infektionsgeschehens, wie die Schließung von Spiel- und Sportstätten, Vereinen, Cafés und weitreichenden Freizeitmöglichkeiten, größtenteils entfallen ist, wie sich in den Interviews abbildet. So subsumieren auch Egger und Huber (2023) bezogen auf die COVID-19-Pandemie, dass „Veränderungen des Unterrichts in Kombination mit den fehlenden Freizeitangeboten und daraus resultierter Omnipräsenz

der Schule zu einem großen Motivationsverlust geführt haben" (Egger & Huber 2023, S. 370). Diesbezüglich gaben 60 % der in der JuCo IV-Studie befragten jungen Menschen an, dass sich „durch die Lockdowns, die politisch verordneten Kontaktbeschränkungen und durch Quarantänen das soziale Leben wesentlich verändert hat und Freundschaften bzw. andere Kontakte abgebrochen sind" (Andresen et al. 2023, S. 19).

Aufgrund dieser reduzierten Möglichkeiten des Erlebens von Selbstwirksamkeit im freizeitlichen Kontext und weil zudem das Risiko für das Erleben von Unwirksamkeit im Bildungskontext anhand der bewussten Verfolgung eigener Bildungsziele (Typ 1 & 2) aufgrund verstärkter Bildungsherausforderungen (2.3 & 2.4) zugenommen hat, wurde während der Pandemie vermehrt auf Strategien ambivalenten Strebens nach Selbstwirksamkeit über Vermeidung (Typ 3) und unbewussten Ausagierens anderer Ziele (Typ 4) zurückgegriffen. Deutlich wird dieses erhöhte Erleben von Unwirksamkeit sowohl im Bildungs- als auch dem freizeitlichen Kontext in der Beschreibung des 19-jährigen Yassins (BvB nach Besuch BÜA) von seinem Erleben der Pandemie:

> *„Gut geklappt hat für mich (4) eigentlich GAR NICHTS. Also die Coronazeit war wirklich schlimm. Diese/ man konnte nichts unternehmen, die Hälfte meiner Freunde hatte Corona, man war jeden Tag zuhause, scrollt an seinem Handy rum/ halt jeden Tag derselbe/ man guckt Filme, man hat/ man guckt Filme, die man schon geguckt hat. Da war wirklich nichts (..) Besonderes." (Yassin/297)*

Außerdem wirkte sich die Pandemie nicht nur anhand von Verboten und Maßnahmen einschränkend auf die Möglichkeiten zum alternativen oder additionalen Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit im freizeitlichen

Kontext aus, sondern auch durch die Angst vor Ansteckung von sich und Familienangehörigen. So beschreibt die 17-jährige Didem (BÜA), wie das Treffen von Freund*innen als Bereich des Erlebens von Selbstwirksamkeit entfallen ist:

> *„Ich hatte sehr viel Angst vor Corona, weil meine Mutter war im Krankenhaus. Zum Beispiel meine Freundin wollte mir umarmen oder wollten wir was zusammen trinken gehen (..) raus. Und ich hab immer so abgesagt." (Didem/80)*

> *„Ich wollte rausgehen mit Freunden treffen. Ich hatte selber Angst, mein Freundinnen hatte auch selber Angst." (Didem/4)*

Ankerbeispiele

Das Erleben von Selbstwirksamkeit wurde von den Jugendlichen hinsichtlich *vielfältiger freizeitlicher Lebenskontexte* erzählt. Diesem vielfältigen Erleben von Selbstwirksamkeit ist gemein, dass sie sich stärkend auf das Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen über gestärkte Selbstwirksamkeitserwartungen auswirken. Nachfolgend wird diese Vielfalt anhand von Ausschnitten aus dem Datenmaterial abgebildet, wobei die Ausschnitte als erweiterbare, exemplarische Auswahl zu verstehen sind. Anknüpfend daran wird die Handlungsstrategie des *freizeitlichen Interesses als berufliches Bildungsziel* ausgeführt.

Selbstwirksamkeit in vielfältigen freizeitlichen Kontexten

Jugendliche erleben zusätzlich und in Ergänzung zum Bildungskontext Selbstwirksamkeit in vielfältigen Lebenskontexten. Verschiedene, unter dem Sammelbegriff des freizeitlichen Kontexts zusammengefasste Lebenskontexte und Erfahrungen in diesen lassen sich anhand der Erzählungen Jugendlicher im Interview illustrieren. So nehmen selbstständige Reisen und Ausflüge einen hohen Stellenwert für das Erleben von Selbstwirksamkeit ein:

> *„Die letzte Woche bin ich dann mit meinem Freund nach Köln gefahren (.) ähm ein Tag. Haben da halt/ wollten/ ich meinte so: ‚Lass mal noch mein Ferien retten!' Weil ich war ein Woche in Quarantäne. Ich war auch genervt, weil eine Woche einfach verschwendet. Und dann sind wir nach Köln gefahren und dann auch in Düsseldorf gechillt." (Nathan/63)*

> *„Noch eine Sache will ich erzählen! Ich bin mit sechzehn das erste Mal ALLEINE geflogen." (Yasna/302)*

> *„Allei/ also ALLEINE! Also große Überwindung, ja ich weiß." (Yasna/312)*

An dieses Erleben von Selbstwirksamkeit im freizeitlichen Kontext anhand selbstständiger Ausflüge und Reisen schließt Yasna (18 Jahre; BvB) ein persönliches Fazit an, welches die Übernahme so gemachter Erfahrungen von Selbstwirksamkeit in kontextübergreifende Selbstwirksamkeitserwartungen andeutet:

„Ja ich (..) überwinde mich einfach auch wenn es schwierig ist, ÜBERWINDE ich mich einfach und dann sag ich es sind bessere Zeiten für mich, Corona muss man nicht traurig sein, es kommen bessere Zeiten." (Yasna/400)

Selbstwirksamkeit wird zudem erlebt, wenn Arbeiten oder Aufgaben im häuslichen Kontext oder dem elterlichen Betrieb Anerkennung finden, indem die Jugendlichen beispielsweise dafür entlohnt werden. Entlohnung wird dabei als eine Form von Anerkennung erlebt.

„Also zuhause hatten wir da immer/ also wir haben ein Haus. Da haben wir immer die kaputten Sachen repariert, was wir so hatten. Dann seit vie/ drei Jahren hat mein Vater noch neben neben seiner Arbeit so ein kleines Gewerbe. Da mach ich auch mit, um mir so ich sag mal Taschengeld zu verdienen." (Marcus/14)

„Meine Schwester sie geht dritte Klasse und ich helfe ihr, (..) in Mathe, Deutsch, Englisch. So wie Nachhilfelehrer. Ich kriege da sogar 20 € (..) dafür." (Didem/42)

Es werden jedoch auch über nicht entlohnte Tätigkeiten wie ein Ehrenamt Anerkennung und Selbstwirksamkeit erlebt. Hier wird den Jugendlichen Verantwortung übertragen, was ihnen Anerkennung und das Erleben von Selbstwirksamkeit ermöglicht:

„P: Ich bin ja ehrenamtlich in der Kirche tätig und mach beim Kindergottesdienst mit und das ist ja ausgefallen durch Corona. Ja und des hat mir gefehlt, dann da hinzugehen und abzuschalten.

I: Mhm (zustimmend) was hat dir das gegeben?

P: Spaß und Freude, dass ich mit den Kindern was machen kann

I: Das heißt du leitest das mit den Kindern?

P: Ja" (Pascal/88-92).

Häufig zeigt sich auch Sport als Quelle des Erlebens von Selbstwirksamkeit in den Daten, wobei die Sportarten vielfältig sein können.

„Ich konnte gut mein Sport immer machen weiter [während der COVID-19-Pandemie]. Und früher musste man im Fitnessstudio/ waren die komplett gesperrt, […] wo es noch geschlossen war, war ich immer draußen in der Natur, mit Freunden unterwegs. […] Hinter unserer Straße ist ein ganz großen Wald. Da sind wir meistens immer durchgejoggt in der Coronazeit, haben uns viel bewegt." (Zain/110)

Auch wird Sport bewusst genutzt, um sich selbstwirksam zu fühlen. Dies zeigt sich in den Aussagen des 16-jährigen Nathan (BÜA) bezogen auf seine COVID-19-Quarantäne:

„Ersten zwei Tage war ich dann negativ, hab dann angefangen halt aufzustehen. Ein bisschen fit zu werden, hab dann angefangen, die ganze Zeit halt ähm Sport zu machen, damit ich halt wieder halt fit werde wieder. Des war echt (.) ich war echt jeden Tag am Handy, ganze Zeit am Handy. Hab Serie geguckt, weil ich konnte nix anderes machen." (Nathan/61)

Dem Kontext des Sports ist das Selbstwirksamkeitserleben in Freundschaften sowie über Anerkennung innerhalb dieser bereits inhärent. Das Erleben von sich als selbstwirksam, eingebunden in Freundschaften und geprägt durch Anerkennung in diesen, zeigt sich nochmals gesondert:

> *„Zum Beispiel ich mag ich gehe sehr gerne mit mein Mutter und mein Freundin in eine Café. Weil wenn man auch eine Kaffee trinkt, redet man auch sehr viel, erzählt man und so." (Didem/82)*

Dieses Erleben können nicht nur Freund*innen und Familienmitglieder bestärken, sondern auch Haustiere, wie die Katzen der 18-jährigen Jennifer (BÜA), welche sie beim Erledigen ihrer Hausaufgaben und beim Lernen zu sich holt:

> *„Meine Katze! Wir haben drei Katzen und irgendeine hab ich dann immer geholt, hab mit der gespielt oder gekuschelt." (Jennifer/69f.)*

Auch eigene Fähigkeiten, sowohl schulisch und arbeitsmarktlich verwertbare als auch freizeitlichen Kontexten zugeordnete, können eine Quelle von Selbstwirksamkeitsgefühl darstellen, wie die Sprachkenntnisse der 18-jährigen Yasna (BvB):

> *„Und wo ich auch gut bin, ist Sprachen so!" (Yasna/128)*

Darüber hinaus wird die Gestaltung des eigenen Wohnumfelds von den Jugendlichen freudvoll wahrgenommen. Die eigene Umgebung so gestalten zu können, dass sie sich darin wohlfühlen, geht mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit einher.

„Ich putze gerne, also ich putze wirklich SEHR gerne!" (Oliwia/18)

„Innenarchitektur. Ich mag Design. Ich hab auch ganz viele Designspiele gespielt, als ich klein war. Ich mag auch meine ZIMMER so zu designieren." (Didem/108)

Es zeigen sich vielfältige und erweiterbare freizeitliche Kontexte des Erlebens von Selbstwirksamkeit, welche von den Jugendlichen in das Interview eingebracht werden. Der lebendige Erzählstil und das Einbringen entgegen der Fokussetzung des Interviews auf den Bildungskontext unterstreichen deren Relevanz für das Selbstbild und Selbstwirksamkeitserleben der Jugendlichen.

Handlungsstrategie – freizeitliches Interesse als berufliches Bildungsziel

Freizeitliche Interessen der Jugendlichen können zu beruflichen Bildungszielen und dann als Ausbildungsberuf verfolgt werden. Dabei wird zum einen Selbstwirksamkeit erlebt, zum anderen werden berufsbezogene Fähigkeiten erweitert. Hierzu konstatiert Mataloni: Je mehr Gelegenheiten Jugendliche in ihrer Freizeit dazu haben und ergreifen, „neue Aspekte an sich selbst kennenzulernen und Interessen (weiter) zu entwickeln, desto höher ist die generalisierte Überzeugung, mit dem eigenen Verhalten Dinge beeinflussen zu können" (Mataloni 2023, S. 252). Dies kommt einer Wahrnehmung als selbstwirksam sowie eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen nahe.

Das freizeitliche Interesse ist zudem mit bereits privat angeeigneten berufsbezogenen Fähigkeiten und insofern mit einem ‚Vorsprung' hinsichtlich damit verknüpfter Lebenswegchancen verbunden. Diese Fähigkeiten können dann im Kontext der BÜA und BvB anhand von Praktika sowie des anhand

des berufspraktischen Unterrichts in den Werkstätten erweitert werden. Die Möglichkeit der Erweiterung eigener berufsbezogener Fähigkeiten im privaten bzw. freizeitlichen Bereich zeigt sich häufig als Handlungsstrategie, z.B. über das Kochen und Backen mit der Mutter (vgl. Pascal/122; Yassin/198), den Hausbau mit dem Vater (vgl. Marcus/14) oder das selbstständige Lernen von Programmiersprachen anhand von Webtutorials und -skripten, wie der 18-jährige Abdullah (BÜA) angibt:

> *„Irgendwann hab ich halt Diameter angefangen zu spielen zu zocken. Dann hab ich aber TEUER gesehen. Hab was programmiert, Webseiten, hab gedacht: ‚Sowas KÖNNTE mir Spaß machen'."* (Abdullah/186)

> *„Also ich hab ein Youtuber, der ist der ist Discord. Der hat angefangen Webtutorials, dann Discord so Skript hochgeladen. Der erklärt dir wies geht, wenn man Skript programmiert."* (Abdullah/188)

Damit wird eine Alternative bzw. Ergänzung zum formalen Bildungssystem geschaffen, in welchem Möglichkeiten eigener beruflicher Bildungsziele aufgrund des Erlebens von Abwertung statt Anerkennung, Unwirksamkeit und Fremdbestimmung eingeschränkt oder vorbelastet sind. Ausdruck dieser alltäglichen Manifestation der Bildungs- und Chancenungleichheit, welche die Möglichkeiten zur Erweiterung eigener berufsbezogener Fähigkeiten im Kontext des formalen Bildungssystems beschränken, sind beispielsweise zahlreiche Absagen oder ausbleibende Rückmeldungen auf Praktikumsbewerbungen bzw. das Nichterhalten einer Praktikumsstelle im gewünschten Beruf.

> *„Eigentlich wollt ich früher Erzieher werden, aber weil es dann durch die Noten nicht geklappt hat und weil ich kein Realabschluss kriegen konnte,*

hab ich mich dann für einen anderen Beruf entschieden. Und ja durch die Werkstatt hab ich auch mehr mit meinen HÄNDEN gelernt, weil ich ja vorher nichts mit meinen Händen anfangen konnte (..), nur schreiben. Und ja hab dann gemerkt, dass ich auch Backen kann. Ich liebe es zu backen zuhause und mit meiner Mama/ auch mit meiner Mama zusammen und dann hab ich mich entschieden, dass ich dieses Jahr Bäcker werden möchte." (Pascal/120)

„Als erstes war mein Berufswunsch natürlich äh Polizist (..) aber da es leider nicht GEREICHT hat, durch die schulischen Noten und sowas, hab ich mir was andres vorgenommen natürlich. Dass ich jetzt/ also ich hab jetzt wieder eine Ausbildung gefunden als Koch und ja halt des Kochen macht mir Spaß, weil ich zuhause sehr viel koche (.) mit meiner Mutter. Und ja des hat mir halt Spaß gemacht, hab ich jetzt ne Ausbildung gefunden als Koch." (Yassin/198)

Die Strategie stellt eine zum formalen Bildungssystem zusätzliche Erweiterung von Lebenswegchancen dar und adressiert damit die Alleinstellung sozioökonomischer Positionierung von Berufs- und Lebenswegchancen ausschließlich über formale Bildungseinrichtungen (vgl. Bourdieu 1982, S. 143; Bourdieu 1973, S. 103, 106f.). Es zeigt sich zusätzlich, wie in den Interviewzitaten deutlich geworden, ein Zusammenhang mit der Handlungsstrategie des Typs 1 der Reduzierung eigener beruflicher Bildungsziele. Dies unterstreicht die Deprivation über das formale Bildungssystem zugeteilter Berufschancen, Lebenswegchancen, ermöglichter Aneignung von berufsbezogenen Fähigkeiten sowie der Vergabe von Bildungszertifikaten. Die Jugendlichen eignen sich daher alternativ oder additional berufsbezogene Fähigkeiten im freiheitlichen Kontext an.

Jedoch besteht dabei das Hindernis, dass diese Fähigkeiten nicht zertifiziert sind. Ein Hindernis stellt ein gegenüber formalen Bildungszertifikaten geringeren Wert im Bewerbungsprozess dar (vgl. Abdullah/74). Außerdem sind diese Fähigkeiten nicht konserviert. Sie verfallen in ihrem Wert, wenn sie verlernt werden. Zertifizierte Fähigkeiten werden zwar auch verlernt, die Zertifikate bleiben jedoch bestehen und besitzen so einen inhärenten, von den Fähigkeiten losgelösten Wert an sich. Die Geltung eines solchen Titels ist „dauerhaft" (Bourdieu 1983, S. 190) und „relativ unabhängig von der Person seines Trägers [sic]" (ebd., S. 191) sowie „von dem kulturellen Kapital, das dieser tatsächlich zu einem gegebenen Zeitpunkt besitzt" (ebd.).

> „Inkorporiertes Kulturkapital ist den gleichen biologischen Gesetzen unterworfen wie seine jeweiligen Inhaber [sic]. Die Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital in Form von Titeln ist ein Verfahren, mit dem dieser Mangel ausgeglichen wird: Titel schaffen einen Unterschied zwischen dem kulturellen Kapital des Autodi|dakten [sic], das ständig unter Beweiszwang steht, und dem kulturellen Kapital, das durch Titel schulisch sanktioniert und rechtlich garantiert ist" (ebd., S. 190).

Dieses Dilemma mangelnder Beständigkeit sowie des Beweiszwangs berufsbezogener Fähigkeiten, die im freizeitlichen Kontext angeeignet wurden, wird in den Aussagen Abdullahs (BÜA, 18 Jahre) zu seinen Programmierfähigkeiten deutlich:

> *„Ich hab so kein Sinn mehr gesehen. Die lehnen mich die ganze Zeit ja eh ab! (...) Wenn ich so ABSAGEN bekomme, dann macht das ja keinen SINN irgendwie weiterzumachen, (..) für mich." (Abdullah/222)*

„Ja irgendwann hab ich einfach aufgegeben zu lernen (..) oder GENERELL irgendwas zu programmieren. Ja da hab ich halt ein bisschen/ eigentlich sehr viel verlernt." (Abdullah/228)

Bezogen auf die Handlungsstrategie freizeitlichen Interesses als berufliches Bildungsziel zur Erweiterung eigener Berufs- und Lebenswegchancen muss damit einschränkend erwähnt werden: „Um seine volle Wirksamkeit, zumindest auf dem Arbeitsmarkt, ausspielen zu können, bedarf das kulturelle Kapital in zunehmendem Maße der Bestätigung durch das Unterrichtssystem, also die Umwandlung in schulische Titel" (Bourdieu 1983, S. 198), demnach in institutionalisiertes Kulturkapital (vgl. Bourdieu 1982, S. 143). Die von Yassin und Pascal im privaten Kontext angeeigneten Fähigkeiten des Kochens und Backens werden durch ihre Ausbildung und so das Ausbildungssystem zertifiziert und damit für den Arbeitsmarkt wirksam sowie dauerhaft konserviert. Durch die nicht in Aussicht stehende Zertifizierung bleiben Abdullahs Programmierfähigkeiten hingegen an seine Person gebunden und werden daher nicht dauerhaft bzw. personenunabhängig konserviert und arbeitsmarktwirksam.

Den Typ 5 des Strebens nach Selbstwirksamkeit im freizeitlichen Kontext subsumierend, lässt sich festhalten, dass solche Situationen des Erlebens von Selbstwirksamkeit in der Freizeit „für Jugendliche in weiniger privilegierten Lebenssituationen eine Möglichkeit darstellen könnten, handlungsraumerweiternde, inner-individuelle Ressourcen zu entfalten" (Mataloni 2023, S. 258) und „Kontrollüberzeugungen" (ebd.) über das eigene Leben im Sinne von Selbstwirksamkeitserwartungen zu erlangen bzw. zu erweitern. Einschränkend sei jedoch auf die Hindernisse verwiesen, die aus der mangelnden Zertifizierung freizeitlich erworbener beruflicher Fähigkeiten resultieren

Tabelle 2: Übersicht Typologie

Verbindung zur Theorie	Typ 1: Bewusste Bildungszielverfolgung	Typ 2: Scheitern bewusster Bildungszielverfolgung
Ziele im Verhältnis zum Kontext	verfolgt Selbstwirksamkeit im Bildungskontext und so **auf einer Linie** mit eigenem Bildungsziel	
Zentrales Streben	Erleben von Selbstwirksamkeit bis hin zu Kohärenzgefühl	Fehlendes Erleben von Selbstwirksamkeit bis hin zu Unwirksamkeit
Interaktions- u. Handlungs-strategien	Eigenes langfristiges Bildungsziel bewusst	
	andere Ziele bewusst	
	Hindernis bewusst	
	Ressourcen eher bewusst	
	Handeln aktiv positive lernprozessorientierte Selbstnarrationen Priorisierung eigenes langfristiges Bildungsziel	
Unterstützenden-beziehung	Potenzial für Selbstbestimmung in Unterstützung	
Konsequenzen	Potenzial für Lebenswegchancen	
	Gestärkte Selbstwirksamkeits-erwartung	Risiko für Selbstwirksamkeits-erwartung

Typ 3: Vermeidung	Typ 4: Unbewusstes Ausagieren	Typ 5: Freizeitliche Aktivitäten
verfolgt Selbstwirksamkeit **alternativ konkurrierend** zu eigenem Bildungsziel		verfolgt Selbstwirksamkeit **additional oder alternativ**, nicht konkurrierend zu eigenem Bildungsziel
Erleben von ambivalenter Selbstwirksamkeit	Erleben von ambivalenter Selbstwirksamkeit	Erleben von Selbstwirksamkeit bis hin zu Kohärenzgefühl
Eigenes langfristiges Bildungsziel unbewusst oder unkonkret		Eigenes langfristiges Bildungsziel kann bewusst sein
Themen unbewusst		andere Ziele bewusst
Hindernis unbewusst		Hindernis kann bewusst sein
Ressourcen eher unbewusst	Ressourcen eher bewusst	Ressourcen eher bewusst
Handeln passiv hinnehmende Selbstnarrationen, Depriorisierung, Vermeiden	**Handeln aktiv** Priorisierung gegenwärtiger Bedürfnisse oder unbewusster anderer Ziele	**Handeln aktiv** Priorisierung freizeitlicher Ziele bei Nicht-Konkurrieren mit Bildungsziel
Potenzial für Fremdbestimmung in Unterstützung		Potenzial für Selbstbestimmung in Unterstützung
Risiko für Lebenswegchancen		Keine Einschränkung Lebenswegchancen
Unverändert schwache Selbstwirksamkeitserwartung		Gestärkte Selbstwirksamkeitserwartung

8.6.6. Zusammenschau der Typen

Die zur Übersicht erstellte Tabelle der Typologie dient der Zusammenschau der dargelegten Typen an bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit. Dabei dienen jeglicher Dualismus und Simplifizierung der Darstellbarkeit sowie Übersichtlichkeit. Die Details sind im Rahmen der Ausführung der Typologie (8.6) differenziert.

8.7. Zusammenführende Schlussfolgerungen

Starkes Bedürfnis nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit

Über die Typen hinweg zeigt sich eine Spannbreite an Ausprägungen des Strebens nach Selbstwirksamkeit. Diese reicht vom Erleben von Selbstwirksamkeit im Bildungskontext bis hin zum Erleben von sich als unwirksam in diesem sowie dem Eigensinn „aus bitterer Not" (Negt & Kluge 1981, S. 766) und damit in Auseinandersetzung mit dem Risiko für das Erleben von Unwirksamkeit im Bildungskontext. Eigensinn, verstanden als Auseinandersetzung mit diesem Risiko, resultiert damit aus Zumutungen und mangelnder Anerkennung, welche das Bildungssystem für die Jugendlichen der BÜA und BvB bereithält. Den Bewältigungsstrategien der Jugendlichen liegt demnach ein hohes Bestreben zugrunde, sich als selbstwirksam zu erleben. Dieses findet letztlich in der Entstehung des Typs 5 *‚freizeitliche Aktivitäten'* über die Relevanzsetzung der Jugendlichen Ausdruck. Sie wollen sich auch im Interview mit dessen Fokussierung auf den Bildungskontext als selbstwirksam erleben und abbilden, sodass der freizeitliche Kontext trotz des bildungsbiografischen Fokus von den Jugendlichen immer wieder eingebracht wird.

Ringen um Gestaltung der eigenen (Bildungs- und Berufs-)Biografie

In ihrem Streben nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit schwanken die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen zwischen der Anpassung an durch Bildungs- und Chancenungleichheit vorstrukturierte Bildungs-, Berufs- und Lebenswegchancen und dem Ringen um die Komponente eigener Gestaltung und Erweiterung dieser Chancen sowie ihrer (Bildungs- und Berufs-)Biografie. Daraus bilden sich unterschiedliche Ausrichtungen der Bewältigungsstrategien, wie das Vermeiden oder Umgehen des Risikos für das Erleben von Unwirksamkeit über die Ablehnung des Bildungskontexts mit seinen Zumutungen, das Sich-breiter-Aufstellen über Selbstwirksamkeitserlebnisse in anderen Kontexten sowie die bewusste Verfolgung eigener Bildungsziele und Anforderungen des Bildungssystems.

Demnach hat Bildung bei den meisten Jugendlichen in BÜA und BvB einen hohen Stellenwert (vgl. Lannert & Tanberg 2021, S. 23), doch der Bildungskontext hält für sie eingeschränkte Möglichkeiten für Selbstwirksamkeits- und Anerkennungserfahrungen bereit. Daher zeigt sich die Ablehnung dieses Kontexts mit seinen Zumutungen in den Typen 3 ‚*Vermeidung*' und 4 ‚*unbewusstes Ausagieren*' trotz der hohen Relevanz institutioneller Bildung. Das Bildungssystem ermöglicht den interviewten Jugendlichen insofern häufig keine oder kaum Selbstwirksamkeitserfahrungen, sondern stellt einen Kontext dar, der bewältigt werden muss (vgl. Böhnisch & Scheford 1985, S. 81).

Biografische Gewachsenheit und institutionelle Reproduktion von Bewältigungsstrategien

Diese den Bildungskontext als Ort verwehrter Selbstwirksamkeit zurückweisenden Bewältigungsstrategien der Typen 3 ‚*Vermeidung*' und 4

‚*unbewusstes Ausagieren*' sind, wie alle ausgeführten Typen von Bewältigungsstrategien, als strukturelle Prozesse nach Schütze (vgl. 2015, S. 211) stets in ihrer (bildungs-)biografischen Gewachsenheit zu verstehen. Neben der „Hilflosigkeit des Selbst" (Böhnisch 2023b, S. 19), welche bereits auf die biografischen Erfahrungen der Jugendlichen verweist, sind mit von Freyberg (2011) die Handlungsstrategien dieser Typen bis hin zu „befremdlichen und schwer zu ertragenden Verhaltensweisen" (ebd., S. 221) als „Abwehr- und Schutzstrategien" (ebd.) zu verstehen, welche sich in „ihrer frühen Kindheit gegen erfahrene Missachtung, Misshandlung, Bedrohung und Verletzung" (ebd.) gebildet haben. Beispielhaft führt von Freyberg die „zwanghafte[ ] Vermeidung" (ebd.) an, welche anschlussfähig ist an Typ 3 ‚Vermeidung', sowie die zwanghafte Wiederholung dieser unbewussten Themen (vgl. ebd.), ähnlich dem ‚unbewussten Ausagieren' des Typs 4. Hierzu ist auch das Handeln anzuführen, welches mit der Gruppierung von Unterstützendenbeziehungen *Unterstützende als Strategie* in Verbindung steht, das ‚Sichzuspitzenlassen' der eigenen Situation. Z.B. „provozieren [Jugendliche] Konflikte, manövrieren sich in Katastrophen" (ebd., S. 225), bis Unterstützende eingreifen, und können dabei im Extremfall „resistent gegen Erfahrung und Entwicklung" (ebd.) des Anstoßes oder von Hilfe sein (vgl. ebd.).

Von Freyberg weist jedoch nicht nur auf das biografische Gewachsensein dieser Bewältigungsstrategien hin, sondern auch auf deren Reproduktion durch das Bildungssystem, und sieht dabei Parallelen der Resistenz gegen Entwicklung (vgl. ebd., S. 225f.): „[K]ein Reformkonzept, keine Reformbewegung und kein PISA-Schock kann" (ebd., S. 226) das Bildungssystem „ernsthaft erschüttern. Es provoziert Konflikte, manövriert sich in hilflose Macht-Ohnmacht-Spiralen, erstickt Neugier und Lust am Lehren und Lernen und erlebt ein Scheitern nach dem anderen" (ebd.). Als Gründe hierfür führt er an, dass das „Bildungssystem [.] traditionell und bis heute der Auslese und

Selektion und nicht der Herausbildung und Förderung von Resilienz" (ebd., S. 227) dient und Bildungserfolg „weitgehend abhängig" (ebd.) macht „von der sozialen Lage und der durch sie bedingten Bildungsnähe der Eltern" (ebd.). Auch Ressourcen und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften, Erzieher*innen und Sozialarbeitenden wie „voll gepackte[ ] [sic] Bildungspläne" (ebd., S. 232) und „zu große Lerngruppen" (ebd.) werden von ihm dahingehend problematisiert (vgl. ebd., S. 232f.). Das Bildungssystem verstärkt so die Vulnerabilität eben dieser Jugendlichen (vgl. ebd., S. 227), wie theoretisch entlang der Kapitalsorten Bourdieus (4.1) und empirisch anhand des ursprünglichen Spannungsverhältnisses ungleicher Lebenswegchancen (8.5.1) nachgezeichnet, und reproduziert die oben ausgeführten biografisch gewachsenen Bewältigungsstrategien der Jugendlichen (vgl. ebd., S. 225f., 235f.).

Relevanz von Anerkennung und Gemeinschaft

Anerkennung bleibt demnach im institutionellen Bildungskontext den interviewten Jugendlichen in vielfältigen Situationen ihrer Bildungsbiografie verwehrt. Daher werden Gemeinschaft und Anerkennung in anderen Lebenskontexten gesucht und darüber Selbstwirksamkeit erlebt. Dabei zeigen sich gerade die Anerkennung und Gemeinschaft Gleichaltriger als besonders bedeutsam, und zwar über die Typen von Bewältigungsstrategien hinweg. So stellt das Ziel des Treffens von Freund*innen eine Motivation dar, welche für den Besuch der Bildungseinrichtung genutzt wird, ebenso wie das Erleben von Gemeinsamkeiten mit anderen Teilnehmenden der Bildungsform. Auch die Fortsetzung der beruflichen Bildungsbiografie in Orientierung am sozialen Nahumfeld stellt eine Handlungsstrategie dar, welche Anerkennung als einen zentralen Aspekt beinhaltet. Wie dargelegt, ist im bekannten Umfeld Anerkennung über ähnliche Handlungsstrategien und Habitus am ehesten zu erwarten (Strategien des Typs 1 ‚*bewusste Bildungszielverfolgung*'). Auch

die unbewussten Themen des Typs 4 *‚unbewusstes Ausagieren‘*, wie das Erzeugen positiv erlebter Aufmerksamkeit Gleichaltriger sowie das mit den Bildungszielen konkurrierend verfolgte Stärken von Freundschaften, verweisen im Kern auf Gemeinschaft und Anerkennung Gleichaltriger. Typ 5 *‚freizeitliche Aktivitäten‘* besteht zu einem großen Teil aus Gemeinschafts- und Anerkennungserfahrungen insbesondere Gleichaltriger, etwa im Rahmen von gemeinsamen Ausflügen, Sport, Ehrenamt oder Gesprächen mit Freund*innen. Der Wert von Anerkennung und Gemeinschaft für die Jugendlichen wird demnach typenübergreifend deutlich.

Darüber hinaus zeigt sich der Wert selbstbestimmter Entscheidungen und Bewältigungsstrategien für das Erleben von Selbstwirksamkeit der Jugendlichen anhand der Gruppierungen von Unterstützendenbeziehungen. Das heißt, Gemeinschaft und Anerkennung wirken insbesondere in von Selbstbestimmung geprägten Beziehungen zu nicht Gleichaltrigen stärkend auf das Erleben von Selbstwirksamkeit.

8.8. Weiterführende Gedanken zur Typologie

Im Folgenden werden ausgehend von der dargelegten Typologie zwei weiterführende Gedankenstränge skizziert. Dabei verläuft ein Strang in Richtung geschlechtsspezifischer Bewältigung (8.8.1) und der zweite in Richtung einer Verknüpfung mit Typen langfristiger Bildungs- und Berufsorientierungsverläufe (8.8.2). Die empirische Ausarbeitung dieser Impulse stellt ein Desiderat künftiger Forschung dar (9.3).

8.8.1. Geschlechtsspezifik innerhalb der Typen von Bewältigungsstrategien

Überblick und Verständnis – geschlechtsspezifischer Diskussionsimpuls

Die ausgeführten Bewältigungsstrategien können geschlechtsspezifische Ausprägungen und Formen aufweisen, wie die Theorie der Lebensbewältigung darlegt und die Studie Willis' (2013) exemplarisch veranschaulicht. Eine geschlechtsspezifische Perspektive ist nicht Teil der Dissertationsstudie, deren Ziel darin besteht, Bewältigungsstrategien zu explorieren, ehe diese hinsichtlich vergleichender Dimensionen differenziert werden können. Dieser Abschnitt ist als Impuls einer ersten geschlechtsspezifischen Annäherung an die herausgearbeiteten Typen von Bewältigungsstrategien auf Ebene von Hypothesen und Denkansätzen zu verstehen und soll der Relevanz der Perspektive Rechnung tragen. Im Folgenden werden diese weiterführenden Gedanken und in diesem Kontext aufgeworfene Fragen kursorisch entlang der Studienergebnisse Willis' (2013), der geschlechtsspezifischen Ausführungen der Theorie der Lebensbewältigung und entlang der Diskussion der Typologie im Rahmen des Kolloquiums des Gender- und Frauenforschungszentrums der Hessischen Hochschulen (gFFZ) dargelegt.

Dabei werden männlich und weiblich sozialisierte, sowohl erwünschte als auch unerwünschte Handlungsstrategien diskutiert und auf die Typen von Bewältigungsstrategien bezogen. Es wird sich dabei auf geschlechtstypische Sozialisation entlang sozialer Erwartungen (vgl. Böhnisch 2023a, S. 212f.), zu verstehen als „Tendenz" (ebd., S. 48), bezogen, welche Böhnisch mit dem Begriff des „Geschlechtshabitus" (ebd., S. 49) bezeichnet. Dieser ist jedoch nicht eindeutig oder dualistisch zu verstehen (vgl. ebd.). Ein in diesem Sinne

verstandenes, männlich und weiblich konnotiertes Bewältigungshandeln wird in „kritischen Lebenssituationen quer durch alle Schichten aktiviert" (ebd., S. 49), da „[d]er Griff nach der tradierten Geschlechterrolle […] Orientierungs- und Verhaltenssicherheit" (ebd., S. 51) verspricht. Dabei sind neben der Kategorie Geschlecht auch weitere „Kategorien" (ebd., S. 50) wirksam, welche intersektional mit den Geschlechterrollen zusammenwirken (vgl. ebd.) sowie ein Spektrum von Geschlechteridentitäten. Gerade Jugendliche queerer Geschlechteridentitäten können sich nicht „unter einen gesellschaftlichen Schutzschirm der Strukturidentität" (ebd., S. 52) „heterosexuelle[r] Matrix" (ebd.) zurückziehen.

Queere Jugendliche

Eine Auseinandersetzung damit, welchen Einfluss diese gesellschaftlichen Erwartungen und davon geprägte Handlungsweisen auf queere und trans Jugendliche sowie deren Bewältigungshandeln im Übergangssystem haben, stellt damit ein Desiderat künftiger Forschung dar. Im theoretischen Sampling der Interviews haben alle interviewten Jugendlichen ihr Geschlecht im Freitextfeld bzw. der mündlichen Abfrage mit männlich oder weiblich angegeben, die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs BÜA gibt jedoch an, dass 1,2 % der Jugendlichen in BÜA divers sind (vgl. Lannert & Tanberg 2021, S. 4). Das dies in der vorliegenden Studie nicht in Erscheinung tritt, kann – neben der auf 20 Jugendliche begrenzten Fallzahl – damit zusammenhängen, dass

> „Geschlecht und Sexualität eine regulative Praxis im beruflichen Ausbildungssystem erfahren, insofern, dass heteronormative Annahmen von hegemonialen Positionen dominant verhandelt werden. Queere

> junge Menschen erfahren hierbei eine missachtete Position, aus der heraus ein queeres (Er)Leben kaum möglich ist" (Brück 2023, S. 223).

Aufgrund solcher Erfahrungen der Ausgrenzung und Ablehnung sowie des Wunsches nach Anerkennung auch im Übergangssystem (vgl. ebd., S. 223, 239, 241) entwickeln queere Jugendliche „Strategien der Anpassung" (ebd., S. 223). „Hierbei ordnen sie sich cis-heterosexuellen Normen unter" (ebd.), „[i]hr Queersein verhandeln sie in diesen Situationen nur im Verborgenen" (ebd.). „Das eigene Queersein gerät dabei in den Hintergrund, da der Schutz der eigenen Integrität essenzieller erscheint" (ebd.). Es ist demzufolge ein entsprechend gezielter und vor allem sensibler Zugang notwendig. Eben diesen wählt Brück (2023), die sich mit dem Erleben und Handeln queerer Jugendlicher u.a. im Übergangssystem beschäftigt und das Konzept „(un)doing queer" (ebd., S. 12) entwickelt. Hieran kann weitere Forschung zu den Bewältigungsstrategien queerer Jugendlicher anknüpfen. Queere Geschlechteridentitäten sind jedoch nicht Gegenstand der nachfolgenden Diskussion, welche sich mit der geschlechtstypischen Sozialisation entlang sozialer Erwartungen (vgl. Böhnisch 2023a, S. 212f.) auseinandersetzt.

Verknüpfung – unbewusstes Ausagieren (Typ 4) und Gegenschulkultur männlicher Arbeiterjugend

Willis' (2013) in den 1970er-Jahren erhobene ethnografische Studie setzt sich anhand von Fallstudien, Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmenden Beobachtungen in Gruppen von „Arbeiterjungen" (ebd., S. 16) in deren letzten beiden Schuljahren sowie den ersten Monaten ihrer Berufstätigkeit auseinander (vgl. ebd.). Dabei richtete sich das Interesse aus der Perspektive sinnverstehender Sozialforschung weniger darauf, welche institutionellen Strukturen zu Bildungsungleichheit führen, sondern darauf, „was

Arbeiterkinder dazu veranlasst, ihr schulisches Scheitern nicht nur in Kauf zu nehmen, sondern dieses selbst aktiv durch die Zurückweisung des schulischen Leistungsindividualismus und durch ihr schuloppositionelles Handeln zu bewerkstelligen" (Scherr 2013, S. 5). Mit dieser Studie wurden die Kernannahmen von Bourdieus Habitustheorie insofern erweitert, als soziales Handeln als kreativer und produktiver Auseinandersetzungsprozess mit gesellschaftlichen Bedingungen verstanden wird. Kulturelle Produktivität ist dann als soziale Praxis zu analysieren, welche auf „sozioökonomische Erfahrungszusammenhänge jeweiliger sozialer Gruppen bezogen ist" (ebd., S. 9). Zu beachten ist, dass „sich seit den 1970er Jahren erhebliche sozioökonomische und soziokulturelle Veränderungen vollzogen haben" (ebd.) und diese Ausführungen zudem auf die englische „Industriearbeiterkultur" (ebd.) bezogen sind. Es zeigen sich jedoch Parallelen zu Typ 4 *‚unbewusstes Ausagieren'* und zudem eine eindrückliche geschlechtsspezifische Perspektive auf männliches Bewältigungshandeln anhand „der Gegenschulkultur der weißen männlichen Arbeiterjugend" (Willis 2013, S. 22), welcher sich hier exemplarisch angenommen werden soll.

In Ähnlichkeit zu Typ 4 *‚unbewusstes Ausagieren'* der Bewältigungsstrategien sowie der darin bestätigten Hypothese aktiver Kapitalbesitzer*innen (4.1 & 8.6.4) und deren Bekämpfen der Institution des Schul- und Bildungssystems stellt sich die Gegenschulkultur aus Willis' Studie dar, welche sich durch eine „unbeugsame generelle und persönliche Auflehnung gegen ‚Obrigkeit'" (ebd., S. 32; Hervorhebung wie im Original) auszeichnet, die „unbefangen zum Ausdruck gebracht" (ebd.) wird. „Diese Opposition beinhaltet auch eine augenscheinliche Verkehrung der üblichen Werte, die von der Autorität hochgehalten werden" (ebd., S. 33), wie Fleiß, Ehrerbietung und Respekt (vgl. ebd.). Nicht nur der Schulunterricht und die versprochene Qualifikation, sondern auch die Berufsorientierung in diesem Kontext wird zurückgewiesen

(vgl. ebd., S. 154). Die Jugendlichen „verweigern, ignorieren, verkehren, verulken oder wandeln fast alles um, was sie im Berufskundeunterricht mitbekommen" (ebd., S. 152). Dabei ist die „Ablehnung der Berufsberatung [.] Teil des zentralen Strangs ‚Widerstand gegen die Schule'" (ebd., S. 154; Hervorhebung wie im Original). Die von Willis beschriebene Arbeiterjungen sind „Meister eines im Zaum gehaltenen Unmuts, der immer ganz knapp vor der offenen Konfrontation haltmacht" (ebd., S. 34). So „herrscht eine diffuse Stimmung der Auflehnung, stets bereit zu fadenscheiniger Rechtfertigung und unmöglich in den Griff zu bekommen" (ebd.). Die (An-)Forderungen des Bildungssystems werden damit zurückgewiesen. Dies stellt eine Strategie dazu dar, „mit dem formellen System umzugehen und seine Forderungen aufs absolute Minimum zu beschränken" (ebd., S. 54). Gewonnen wird hierbei Selbstführung, was an das zentrale Streben nach Selbstwirksamkeit und den Eigensinn der Jugendlichen in ausgeführter Typologie anschlussfähig ist. Hierzu zentral ist die auch Typ 4 ‚*unbewusstes Ausagieren*' inhärente Zurückweisung der Anforderungen an Bildungsanstrengungen, die im Spannungsverhältnis zu den einhergehenden Lebenswegchancen dem Gefühl von Unwirksamkeit der Jugendlichen ursächlich zugrunde liegen:

> „Die Opposition gegen die Schule zeigt sich vorwiegend im Ringen um symbolische und physische Freiräume, um sich von der Institution und ihren Regeln zu lösen und ihr wichtigstes Anliegen zu vereiteln: einen zum Arbeiten zu bringen." (ebd., S. 54).

Dabei stellt die beschriebene Gegenschulkultur nicht einfach einen „Lückenfüller oder Puffer gegen das Unangenehme" (ebd., S. 91) dar. Vielmehr ist sie ein „selbstständiger Aneignungsvorgang" (ebd.), „eine Form der Selbstführung" (ebd., S. 54), bei welchem eigene Fähigkeiten umgesetzt und für

eigene Ziele genutzt werden (vgl. ebd., S. 91) – die Jugendlichen „experimentieren und spielen mit den Themen der Autorität" (ebd., S. 137). Dabei stellt sich nicht nur die in diesem Kontext erforschte und an Typ 4 *‚unbewusstes Ausagieren'* anknüpfende Bewältigungsstrategie männlicher Jugendlicher als geschlechtsspezifisch dar, sondern es wird innerhalb dieser Strategie von den Jungen selbst eine geschlechtliche Zuschreibung vorgenommen: „Sich allzu bereitwillig den Wünschen des Lehrers [sic] zu fügen [...] [wird] sogar als ‚mädchenhaft' und ‚rückgratlos' aufgefasst" (ebd., S. 140; Hervorhebungen wie im Original).

Diskussion geschlechtsspezifischer Betrachtung der Bewältigungsstrategien

Im Rahmen der Diskussion geschlechtsspezifischer Betrachtung der Bewältigungsstrategien im gFFZ-Kolloquium lässt sich eine solche geschlechtsspezifische Perspektive zunächst auf fünf Ebenen der Betrachtung und Konstruktion verorten, welche alle als Ansatzpunkt weiterer wissenschaftlicher Auseinandersetzung zu verstehen sind. Zunächst kann es eine Ebene der Betrachtung sein, wie sich die Jugendlichen im Interviewgespräch vergeschlechtlichen, d.h. wie sie sich darstellen und u.a. hinsichtlich ihres Geschlechts konstruieren. Diese Vergeschlechtlichung wird dabei auch an der Ebene der Interviewerin ausgerichtet, bzw. daran, wie diese geschlechterbezogen wahrgenommen wird. Diese Ebene gilt es im gesamten Forschungsprozess stets mitzudenken und zu reflektieren. Eine mögliche Auswirkung kann darin bestehen, dass die Interviewerin als weitgehend fremde sowie bildungsnahe weibliche Person adressiert wird und so bereits die Interviewsituation dazu beiträgt, eher geschlechterstereotype Handlungsstrategien und damit in gewisser Weise sozial erwünschtes oder sozial erwartetes Handeln zu erzählen. Hierauf bezogen kann vertiefend gefragt werden: Wer erzählt sozial erwünschtes Verhalten? Sind es weibliche Jugendliche, in deren

Sozialisation sozial erwünschtes, angepasstes Verhalten von besonderer Relevanz ist?

Eine weitere Ebene der Betrachtung können die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen an sich, d.h. die Handlungsebene an sich sein. Diese können jedoch nur als Konstruktionen durch den Filter der Interpretation und Wahrnehmung Forschender betrachtet werden (vgl. Stoffers 2019, S. 75). Dies stellt die letzte Ebene der Betrachtung dar und fokussiert die Frage, wie Forschende die Strategien der Jugendlichen unter den Aspekten geschlechtsspezifisch sozialisierten Handelns betrachten, was einer rückwirkenden Interpretation des Handelns der Jugendlichen entspricht. Dieser Ebene soll sich im Folgenden anhand einzelner in Kapitel 8.6 ausgeführter Bewältigungsstrategien zugewandt werden, welche im Datenmaterial der erhobenen Interviews durch eine deutliche geschlechtsspezifische Verteilung auffallen. Dabei geht es nicht um eine quantitative Verteilung. Diese wäre auf Grundlage des nicht repräsentativen, entlang inhaltlicher Konzepte ausgerichteten theoretischen Samplings, weder zielführend noch aussagekräftig. Vielmehr geht es um Erklärungsansätze und -hypothesen in Bezug auf geschlechtlich bestärktes, erwünschtes oder unerwünschtes Handeln als Ansatz weiterer empirischer Auseinandersetzung.

Bezogen auf die konkreten Bewältigungsstrategien der Jugendlichen lässt sich festhalten, dass externalisierende Strategien wie die Aushandlung von Macht und das Erzeugen positiv erlebter Aufmerksamkeit Gleichaltriger im Unterrichtskontext (Handlungsstrategien des Typs 4 ‚*unbewusstes Ausagieren*') ausschließlich von männlichen Jugendlichen erzählt wurden, wobei sich hier die ausgeführten Anknüpfungspunkte zur Gegenschulkultur (vgl. Willis 2013) zeigen. Auch Böhnisch beschreibt männlich sozialisiertes Bewältigungshandeln als „eher öffentlich" (Böhnisch 2023a, S. 142), „außenorientiert" (ebd.,

S. 144) und externalisierend, d.h. nach außen abspaltend (vgl. ebd., S. 211). Schwäche und Hilflosigkeit männlicher Personen sind gesellschaftlich tabuisiert, denn „[e]s gibt keine Räume, in denen Männer ihre Hilflosigkeit ausdrücken können" (ebd.), sodass diese Bedürftigkeit, diese „Wünsche, Sehnsüchte und andere[n] Gefühle" (ebd.) nach außen abgespalten werden. Diese externalisierenden (vgl. ebd.) Bewältigungsstrategien führen männliche Jugendliche dabei eher „von sich selbst weg" (ebd., S. 143) und erweitern so gerade nicht ihre Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.) und entsprechenden Lebenswegchancen. Weiblich sozialisierte Jugendliche sind entlang sozialer Erwartungen hingegen durch nach innen gerichtete Bewältigungsstrategien des Selbstdisziplinierens und -reduzierens (vgl. ebd., S. 212) in ihren Lebenswegchancen beschränkt. Das „geschlechtstypische Sozialisationsmodell" (ebd., S. 213) verwehrt männlichen und weiblichen Jugendlichen auf unterschiedliche Weise Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.).

Auch ein ‚*Vermeiden*' (Typ 3) über das „Zock[en]" (vgl. Abdullah/232) wird ausschließlich von männlichen Jugendlichen erzählt. Hierbei kann eine geschlechtsabhängige Akzeptanz und Anerkennung des Hobbys eine Rolle spielen, auch in der Thematisierung im Interview. Das Gestalten und Putzen des eigenen Wohnumfelds, das Pflegen von Freundschaften und Anerkennung in diesen sowie Gespräche mit Freund*innen (Handlungsstrategie des Typs 5 ‚*freizeitliche Aktivitäten*') wurden hingegen ausschließlich von weiblichen Jugendlichen erzählt. Dies korrespondiert ebenfalls mit der Hypothese gesellschaftlich geschlechtsabhängig anerkannter Hobbys und verweist zudem auf den Aspekt weiblicher Sozialisation zu Haushalts- und Care sowie emotionaler Arbeit. Diesbezüglich konstatiert Böhnisch (2023a), dass Frauen in ihrem Bewältigungshandeln eher „innengerichtet[ ]" (Böhnisch 2023a, S. 212) und dazu sozialisiert sind, „mehr in Beziehungen [zu] denken" (ebd.). Dies wird über soziale Erwartungen gesteuert (vgl. ebd.), beispielsweise die

Erwartung der „Frau als beziehungsvolle Mittlerin in Familienkonflikten" (ebd., S. 213) und somit der Beziehungs- und Familienarbeit (vgl. ebd., S. 212f.).

Auch das Reduzieren eigener beruflicher Bildungsziele (Handlungsstrategie des Typs 1 *‚bewusste Bildungszielverfolgung'*) insbesondere hin zu handwerklichen Berufen oder solchen des Baugewerbes wurde in den erhobenen Interviews ausschließlich von männlichen Jugendlichen erzählt. Sie hatten zunächst andere Berufswünsche und korrigierten diese dann entlang abnehmender schulischer Bewertungen hin zu handwerklichen Berufen. Hier lässt sich die Frage nach geschlechtsspezifisch gewählten und ermöglichten Berufen aufwerfen. Des Weiteren kann der Aspekt der bereits inhärenten gesellschaftlichen Abwertung weiblich konnotierter, beispielsweise sozialer und pflegerischer Berufe diskutiert werden (vgl. Tondorf & Jochmann-Döll 2011, S. 118). So sind weiblich konnotierte „Tätigkeitsfelder mit Wertungen verknüpft" (ebd.), wenn „z.B. Erziehungsberufe oder der Sekretariatsbereich als weniger bedeutend gelten als gewerbliche Facharbeit" (ebd.). Ausdruck findet dies u.a. in der „hohen Entgeltlücke zwischen den Geschlechtern" (ebd., S. 115) bei gleichzeitiger „geschlechterbezogene[r] Zuweisung und Bewertung von Tätigkeiten" (ebd., S. 118) entlang von Geschlechterstereotypen (vgl. ebd.). So lag der Gender Gap Arbeitsmarkt 2023 bei 39 % und damit auf unverändertem Niveau zum Vorjahr (vgl. Statistisches Bundesamt 2024, o.S.).

Außerdem verfolgen ausschließlich weibliche interviewte Jugendliche bewusst das biografisch übergeordnete Bildungsziel des Bildungsaufstiegs im Verhältnis zu weiblichen Mitgliedern ihrer Ursprungsfamilie als Erweiterung eigener Perspektiven und Lebenswegchancen (Handlungsstrategie des Typs 1 *‚bewusste Bildungszielverfolgung'*). So beziehen sich beide interviewten weiblichen Jugendlichen mit dieser Bewältigungsstrategie auf den nicht

vorhandenen Schulabschluss ihrer Mutter und Didem darüber hinaus auf den ihrer Cousine sowie dessen beschränkende Konsequenzen in Bezug auf deren weiteren Lebensweg.

> *„Also meine Mutter hat keinen Abschluss und meine Schwester ist die einzige, die einen Abschluss hat […]. Und ich wollte halt nie so wie meine Mum sein. Immer von Harz IV zu leben oder immer nur/wenn man sich/ wenn man viel viel sparen muss, weil man sich etwas nicht leisten kann. Genau da werde ich NIE in den Urlaub fahren können. So wollte ich nie sein. Und deswegen hat mich das am Ende auch ermutigt." (Kimberly/204)*

> *„Ich denke: ‚Ja du musst aufstehen und ähm, wenn du nicht [zur Schule] gehst, ja du weißt schon'. Zum Beispiel meine Mutter ist nicht in die Schule gegangen, aber das war nicht ihre Schuld. […] meine Cousine, die hat nicht in Schule gegangen. Die ist jetzt 21 und ist verheiratet und die bedauert sich jetzt dafür." (Didem/138)*

Beiden Frauen in angeführten Interviewzitaten bleibt so einzig die Rolle der Mutter, welche in den Interviewausschnitten mit geringerer Anerkennung verbunden ist.

Allerdings sind auch Bewältigungsstrategien gegenläufig zu gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen möglich und mitzudenken. Beispielhaft sei hier das Hobby des Kochens und Backens von Yassin und Pascal gemeinsam mit deren Mutter zu diskutieren, welches letztlich in den Ausbildungsberufen des Kochs (vgl. Yassin/198) bzw. Bäckers (vgl. Pascal/120) mündet (Handlungsstrategie des Typs 5 *‚freizeitliche Aktivitäten'*). Dabei sei jedoch darauf verwiesen, dass, obzwar diese „hausarbeitsnahen" (Adlitz 2020, S. 181) Hobbys

zunächst gegenläufig zu gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen zu verorten sind, „Berufe mit besonders familienunfreundlichen und langen Arbeitszeiten Männer/Familienväter erfordern – ganz unabhängig von der Arbeit selbst, wie beim Koch oder beim Bäcker" (ebd.). So sind beide Tätigkeiten „hierzulande weiterhin Männerberufe [.], trotz der hausarbeitsnahen Tätigkeiten" (ebd.), da entscheidende Kriterien hier die „Verfügbarkeit und Kontinuität der Arbeitskräfte" (ebd.) ist. Es gilt demnach im Rahmen der Theorie und Typologie herausgearbeitete Bewältigungsstrategien differenziert bezogen auf deren geschlechtlichen Bezug zu betrachten und binnendifferenziert zu diskutieren.

Aufzuwerfende Fragen und Impulse

Es zeigt sich, dass Bewältigungsstrategien sowohl geschlechtsspezifisch geprägt als auch mit inhärenten geschlechtlichen Zuschreibungen aufgeladen sind. Eine geschlechtsspezifische Betrachtung aller Bewältigungsstrategien und deren Typologie über diesen exemplarischen Diskurs ist demnach von hohem Erkenntnissinteresse. Diesbezüglich weiterführende (Forschungs-)Fragen können sein: Welche Bewältigungsstrategien stellen sich aus gesellschaftlicher Perspektive als bestärktes geschlechtsspezifisches Handeln dar? Inwiefern unterscheiden sich die Narrationen der männlichen und weiblichen Jugendlichen im Interview? Welche unterschiedlichen Rollen nehmen Unterstützende hinsichtlich ihrer Geschlechtlichkeit für die Jugendlichen ein?

8.8.2. Typen von Bewältigungsstrategien im längerfristigen Verlauf der Berufsorientierung

Überblick – Verknüpfung zweier Typologien

Neben einer geschlechtsspezifischen Betrachtung können weiterführende Gedanken auf den längerfristigen Verlauf der Bildungs- und Berufsorientierung im Zusammenhang mit den ausgeführten Typen von Bewältigungsstrategien gerichtet werden. Die Typologie der Verlaufsmuster der Bildungs- und Berufsorientierung als Teil der Studie „Wege in die Zukunft" (Kogler, Vogl & Astleithner 2023; methodische und inhaltliche Einführung siehe 5.4) umfasst neben ihrem Fokus auf diese Verläufe auch unterschiedliche Ausprägungen der Aspekte Selbstwirksamkeit und Handlungsstrategien (vgl. Kogler, Vogl & Astleithner 2023, S. 72f.), an welchen sich die soeben ausgeführte Typologie der Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit aufspannt. Entlang dieser Aspekte soll eine Verknüpfung beider Typologien erfolgen und als weiterführender Diskussionsimpuls verstanden werden. Es lassen sich hypothetische Zusammenhänge erkennen, welche andeuten, dass eine wiederholte Aufschichtung der situationsbezogenen Bewältigungsstrategien zu einem bestimmten Verlauf der Bildungs- und Berufsorientierung führen kann. Um diese Überlegungen soll die Typologie der Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit der Jugendlichen noch einmal erweitert werden. Die empirische Überprüfung dieser Zusammenhänge stellt ein Desiderat weiterführender Forschung dar.

Bewusste Bildungszielverfolgung (Typ 1) und längerfristiger Verlauf stabiler Berufsorientierung

So finden sich im Typ „[k]onstanter Verlauf: stabile Berufs- und Bildungsorientierung" (ebd., S. 64f) der Studie „Wege in die Zukunft" (ebd., S. 59) Übereinstimmungen mit dem Typ 1 des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit entlang der bewussten Verfolgung eigener Bildungsziele (8.6.1). Auch beim Typ „[z]unehmend konkreter Verlauf: Vage Bildungs- und Berufsorientierungen wandeln sich zu einem konkreten Weg" (ebd., S. 68) finden sich diese Parallelen, da sein Verlaufsmuster in ersteren Typ mündet (vgl. ebd.). Dabei wählen die Jugendlichen eine Schule, welche ihren Orientierungen entspricht, entlang ihnen bewusster eigener Fähigkeiten und Interessen aus, ebenso wie die Passung eigener Ziele der Jugendlichen und denen der besuchten Bildungseinrichtung in Typ 1 ‚*bewusste Bildungszielverfolgung*' hoch ist. Bei allen dreien sind den Jugendlichen eigene Ziele demnach weitgehend bewusst (vgl. ebd., S. 64, 68), ebenso wie eigene Ressourcen.

Im konstanten Verlauf der Berufs- und Bildungsorientierung zeigen die Jugendlichen ein hohes Maß an Eigeninitiative, was mit dem aktiven Handeln der Bewältigungsstrategien des Typs 1 ‚*bewusste Bildungszielverfolgung*' auf einer Linie liegt. Dabei lassen sie ebenfalls gleichermaßen auf die Zukunft gerichtete lernprozessorientierte Perspektiven auf sich und die eigene Situation erkennen (vgl. ebd., S. 64f.). Beim Typ des langfristig zunehmend konkreter werdenden Verlaufsmusters zeigt sich hinsichtlich eigener Ziele und des Erlebens von Selbstwirksamkeit: „Wenn Jugendliche im Lauf der Zeit Bestätigung und Zuspruch erhalten, gewinnen sie nicht nur an Selbstvertrauen, sondern setzen sich Zwischenziele" (ebd., S. 69). „So hangeln sie sich Schritt für Schritt voran und haben das Gefühl von Handlungsfähigkeit" (ebd.). Dies verweist auf den Prozesscharakter der hier vorgelegten Theorie der

Bewältigungsstrategien des Strebens nach Selbstwirksamkeit. In Konsequenzen der Bewältigung erlebter Selbstwirksamkeit und Anerkennung sowie das darüber gestärkte Selbstbild und die entsprechenden Selbstwirksamkeitserwartungen ist ein Veränderungsprozess über die Zeit möglich, da diese Elemente in künftige situationsbezogene Bewältigungsstrategien hineinwirken.

Bei beiden Typen der Studie „Wege in die Zukunft" (ebd., S. 59) sowie dem hier erläuterten Typ 1 *‚bewusste Bildungszielverfolgung'* erleben die Jugendlichen ein hohes bzw. zunehmendes Maß an Selbstwirksamkeit, was sich mit der Zeit stärkend auf ihr Selbstbild auswirkt (vgl. ebd., S. 65, 69). In der Konsequenz kann dies bedeuten, dass häufig verwendete Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit entlang der bewussten Verfolgung eigener Bildungsziele mit einem konstanten und stabilen Verlauf der Berufsorientierung in Zusammenhang stehen.

Scheitern bewusster Bildungszielverfolgung (Typ 2) und längerfristiger Verlauf zunehmend instabiler Berufsorientierung

Der Typ „[z]unehmend instabiler und unkonkreter Verlauf: Bildungs- und Berufsorientierungen werden immer vager" der Studie „Wege in die Zukunft" (ebd., S. 59) weist zunächst eine anfänglich stabile und konstante Phase auf (vgl. ebd., S. 66) und korrespondiert darin mit Typ 1 des Strebens nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit über die bewusste Bildungszielverfolgung. Im Weiteren zeigt sich jedoch ein zunehmend instabiler und unkonkret werdender Verlauf. Den Übergang in dieses Verlaufsmuster markiert das Scheitern dieses bewussten Strebens nach eigenen Bildungszielen und damit Typ 2 *‚Scheitern bewusster Bildungszielverfolgung'* der hier dargelegten Typologie (8.6.2). So sind den Jugendlichen anfänglich ihre eigenen Berufs- und Bildungsziele bewusst, „[i]m Laufe der Zeit stoßen diese Jugendlichen aber auf

strukturelle Hürden, scheitern im Bildungssystem und müssen sich neu orientieren" (ebd.). In der Konsequenz werden ihre Ziele zunehmend unkonkret und der Verlauf instabiler. In diesem Verlauf verringert sich zudem aktives Handeln im Bildungskontext, beispielsweise schulische Anstrengungen (vgl. ebd.). „Mit der Zeit stiegen daher Selbstzweifel" (ebd., S. 67), es zeigen sich Resignation und Orientierungslosigkeit (vgl. ebd., S. 67).

Im nachgezeichneten Verlauf erleben die Jugendlichen sich als wenig selbstwirksam bis unwirksam, wie es auch Konsequenz des Scheiterns der bewussten Bildungszielverfolgung des Typs 2 (8.6.2) ist. Demnach kann es als Risiko für zunehmend instabilere und unkonkretere Verläufe der Bildungs- und Berufsorientierung verstanden werden, wenn sich Erfahrungen der Unwirksamkeit biografisch aufschichten und so geringe Selbstwirksamkeit bzw. Unwirksamkeit erlebt wird. Die daraufhin gebildeten vermeidenden Strategien des Typs 3 (8.6.3) können demnach weiter zur zunehmenden Destabilisierung des Verlaufs der Berufsorientierung beitragen (vgl. ebd., S. 68).

Vermeidung (Typ 3) und längerfristiger Verlauf unkonkreter Berufsorientierung

Der Typ „[d]iffuser Verlauf: keine konkrete Bildungs- und Berufsorientierung" (ebd., S. 70) der Studie „Wege in die Zukunft" (ebd., S. 59) weist zudem einige Gemeinsamkeiten mit den vermeidenden Bewältigungsstrategien des Typs 3 (8.6.3) auf. Die Jugendlichen wissen im diffusen Orientierungsprozess häufig nicht, was sie möchten, auch ihre Fähigkeiten und Interessen sind ihnen kaum bewusst (vgl. ebd.). Dies zeigt sich ebenfalls in Typ 3 der vermeidenden Bewältigungsstrategien. Ressourcen und eigene Ziele sind weitgehend unbewusst oder unkonkret. In beiden Studien wollen Jugendliche ihre Hindernisse zwar bewältigen, ihr Handeln bleibt jedoch bezogen auf den Bildungskontext jedoch eher passiv. So spitzen sich die Umstände zu und

erzeugen Handlungsdruck. Hier wird ebenfalls bei beiden eine Verbindung zu Unterstützendenbeziehungen deutlich, welche durch Anpassung der Jugendlichen an die Ziele und Strategien der Unterstützenden geprägt sind (vgl. ebd., S. 70f.). Es zeigt sich, dass *Unterstützende als Strategie* genutzt werden, wenn sich die Situation zunehmend zuspitzt, bis diese aktiv handelnd eingreifen. Auch die Haltung im diffusen Verlaufsmuster, lieber nichts zu tun, um Scheitern und Enttäuschungen um jeden Preis zu verhindern (vgl. ebd., S. 71), weist Verbindungen zur „Hilflosigkeit des Selbst" (Böhnisch 2023b, S. 19) Böhnischs auf, welche den vermeidenden Bewältigungsstrategien des Typs 3 der hiesigen Typologie zugrunde liegt.

Damit sind „Unsicherheit und mangelnde Handlungsfähigkeit, wachsende Selbstzweifel und konstant niedrige Selbstwirksamkeit [.] – auch über die Zeit hinweg – charakteristisch" (vgl. Kogler, Vogl, Astleithner 2023, 71) für den diffusen Verlauf und damit keine konkrete Berufsorientierung sowie Bewältigungsstrategien des Vermeidens (Typ 3). Subsumierend kann dies darauf hinweisen, dass häufig verwendete Bewältigungsstrategien des Vermeidens mit einem diffusen Verlauf einer bzw. dem Fehlen einer konkreten Berufsorientierung in Zusammenhang stehen.

9 Fazit

Nachdem zwei der forschungsleitenden Fragestellungen bereits erörtert sind – die Frage, *welche Bildungsherausforderungen sich für Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung, verstärkt durch die COVID-19-Pandemie, ergeben* (2., 8.5.5) sowie die daran anschließende Frage, *mit welchen Bewältigungsstrategien sie diesen Herausforderungen begegnen* (8.) –, werden hiervon Implikationen für die Soziale Arbeit abgeleitet. Die Ausgangssituation der Bildungs- und Chancenungleichheit im Übergangssystem (2.) sensibilisiert für die pandemiebedingte Zunahme an Bildungsungleichheit und bildungsbiografischen Herausforderungen Jugendlicher mit einem Hauptschulabschluss im beruflichen Übergang. Die Theorie und Typologie der bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien zeigen deren Bewältigung und lassen das Ableiten von Implikationen für die Praxis Sozialer Arbeit im Übergangssystem zu, welche im nachfolgenden Abschnitt ausgeführt werden (9.1). Schließlich werden die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Limitationen eingeordnet (9.2) und Desiderate weiterführender Forschung werden aufgezeigt (9.3).

9.1. Implikationen für die Soziale Arbeit im Übergangssystem

Validierung an sozialarbeiterischer Praxis und Reichweite der Implikationen

Eine Typologie ist an ihren tatsächlichen Zusammenhängen zu validieren (vgl. Weber [1922] 1988, S. 193; Kelle & Kluge 2010, S. 193), hier der sozialarbeiterischen Praxis im Übergangssystem, in welche sie nun anhand von

Implikationen für diese zurückgeführt werden soll. Die vorliegende Theorie wurde aus der Lebenswelt der Jugendlichen herausgearbeitet und soll nun über Implikationen für die Praxis Sozialer Arbeit wieder in diese rückgeführt werden. Die Ergebnisse sind in diesem Sinne als vorläufig zu betrachten (vgl. Spatscheck 2023, S. 41). Dabei ist die Theorie nicht als starres Konstrukt oder Abbildung der Wirklichkeit zu verstehen, sondern vielmehr als Konstruktion, welche an die Wirklichkeit des jeweiligen Praxisfelds und der Jugendlichen angepasst werden soll. Dabei validiert sich auch die Theorie erst anhand ihrer Nutzendmachung in der Praxis (siehe auch May & Schäfer 2021, S. 8, 13).

Die nachfolgend dargelegten Implikationen für die Praxis sind demnach als „Stufen" (Füssenhäuser 2023, S. 76) und „Kompromisse" (ebd.) zu verstehen. „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit bleibt [.] nicht bei der Kritik stehen" (ebd.), sondern dient dem lebensweltlichen Verstehen. Die Implikationen im Sinne von Kompromissen verweisen dabei nicht nur auf noch nicht Realisiertes, sondern auch auf bereits Erreichtes und Gelingendes (vgl. ebd.). Dabei sind, wie auch Eidmann (2022) formuliert, Implikationen nicht als „komplexes Konzept" (Eidmann 2022, S. 291) oder „in der Praxis evaluierte Ergebnisse" (ebd.) zu denken, sondern als Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen. Die dritte und letzte noch offengebliebene Fragestellung spannt diesen Bogen zur Praxis und ihr soll nun nachgegangen werden: *Wie kann die Soziale Arbeit Jugendliche in ihren bildungsbiografischen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien unterstützen?*

Die dargelegten Ergebnisse hinsichtlich der Theorie und Typologie lassen das Ableiten von so zu verstehenden Unterstützungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit zu. Unterstützung wird dabei anknüpfend an die bildungsbiografischen Bewältigungsstrategien der Jugendlichen verstanden und soll diese zum Ausgangspunkt nehmen. Die abgeleiteten Unterstützungsbedarfe

können sowohl in der bundesweiten BvB als auch speziell in Bezug auf die zwischen 2018 und 2021 geschaffenen Ressourcen Sozialer Arbeit in der BÜA Anwendung finden. Durch die retroperspektive Betrachtung und Erforschung der Bildungsbiografie Jugendlicher mit einem Hauptschulabschluss können die Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext Sozialer Arbeit auch an Gesamtschulen sowie weitere Bildungsformen des beruflichen Übergangssystems anschlussfähig sein.

Die nachfolgend ausgeführten Unterstützungsmöglichkeiten wurden sowohl aus der Theorie und Typologie der Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit abgeleitet als auch direkt im Interview erfragt, um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, eigenen Bedarfen und Wünschen Ausdruck zu verleihen. Diese Bedürfnisse werden teilweise in ihrer ursprünglichen Formulierung abgebildet, um den Jugendlichen und ihren Perspektiven eine Stimme zu geben. Die Implikationen werden vom Konkreten ins Abstrakte aufgezogen, beginnend in direkter Interaktion mit den Jugendlichen, über die Strukturen der Institutionen des Schul- und Übergangssystems bis hin zur Ebene der Profession Sozialer Arbeit.

Rolle hinsichtlich Chancenungleichheit und Relevanz Selbstwirksamkeit

Zunächst verweist die Theorie der Bewältigungsstrategien zum Erleben von Selbstwirksamkeit auf die Relevanz dieses Erlebens für die Jugendlichen in der BÜA und BvB und dient damit der Sensibilisierung Sozialarbeitender sowie anderer in diesem Handlungsfeld Tätiger. Grundsätzlich wird „[t]heoretisches Wissen [.] praktisch wirksam, wenn es dazu beiträgt, dass sich Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter kritisch-reflektierend mit ihrer beruflichen Praxis auseinandersetzen, um diese bewusster zu gestalten“ (May & Schäfer 2021, S. 15). Dabei kommt der Sozialen Arbeit der Auftrag zu, „die belastenden

Lebensbedingungen, welche zu den Schwierigkeiten beitragen bzw. ihre Bewältigung erschweren, zu verbessern“ (Munsch 2017, S. 160). Dem liegt ein Spannungsfeld von Individualisierung und Politisierung zugrunde, wobei Individualisierung als „die Erklärung und Bearbeitung von Problemen auf der individuellen Ebene“ (ebd., S. 160) und Politisierung auf gesellschaftlicher Ebene zu verstehen ist (vgl. ebd.). Diesbezüglich liegt der Blick, wie hinsichtlich sozialer und Bildungsungleichheit theoretisch und im Sinne der Kategorien Ressourcen (8.5.5) empirisch aufgezeigt, sowohl auf „materiellen und finanziellen Ressourcen als auch auf abwertenden und ausgrenzenden Zuschreibungen“ (ebd.), um Strukturen und Rahmenbedingungen zu verändern und darüber Chancen zu erweitern (vgl. ebd., S. 161). Es geht demnach sowohl darum, benachteiligende Ausstattung ökonomischen Kapitals und objektivierten Kulturkapitals auszugleichen, als auch darum, Möglichkeiten zur Aneignung insbesondere inkorporierten Kulturkapitals zu erweitern.

An den Abbau abwertender und beschränkender Zuschreibungen gegenüber den Jugendlichen knüpft der von Kimberly (18 Jahre) bezogen auf Lehrkräfte ihrer allgemeinbildenden Schule sowie Bildungsbegleitende der BvB explizit artikulierte Bedarf an, alle Jugendlichen gleichermaßen zu unterstützen, ohne dabei Interpretationen und Prognosen ihrer Lebenswegchancen vorzunehmen und das Maß an Unterstützung an diesen auszurichten.

> *‚Wenn ich was zu den Lehrern sagen könnte, würde ich äh würde ich zu ihnen sagen, dass sie sich vielleicht für jeden Schüler Zeit nehmen und nicht nur für den EINEN, wo sie denken: ‚Ok es macht Sinn‘ oder (..) sich/ ich meine, die sind ja nicht umsonst Lehrer geworden.“ (Kimberly/110)*

„Hier [BvB] ist es bisschen auch so. Ähm wir hatten jetzt auch Zwischenprüfungen gehabt und dann wird geschaut, bei wem macht es Sinn, den anzumelden und bei wem macht es weniger Sinn." (Kimberly/114)

Die Gründe einer solchen Selektion in den Unterstützungsangeboten Sozialarbeitender sind kritisch zu hinterfragen. Sollte diese auf mangelnde zeitliche Ressourcen zurückzuführen sein und so aufgrund hoher Betreuungsschlüssel stattfinden, bleibt zwar auf Individualebene die Auswahl der Kriterien für diese Selektion zu reflektieren, jedoch muss vor allem die strukturelle Ebene der Ressourcenausstattung Sozialarbeitender im Schul- und Übergangssystem kritisch adressiert werden.

Individualisierte Wahrnehmung adressieren

Die sich in den Daten zeigende ausschließlich individualisierte Perspektive der Jugendlichen auf eigene Lebenswegchancen (8.5.1), ohne Verweise oder eine Thematisierung struktureller Ungleichheitsfaktoren seitens der Interviewten, impliziert ein nicht vorhandenes Bewusstsein dieser Strukturen. Diese Perspektive gilt es in Richtung eines strukturellen Blicks auf Bildungs- und Chancenungleichheit zu öffnen. Konkret bedeutet dies für die Soziale Arbeit in Bildungseinrichtungen des Schul- und Übergangssystems, die strukturelle Ebene der Bildungs- und Chancengleichheit mit den Jugendlichen zu thematisieren. So können Akteur*innen Sozialer Arbeit nicht nur Kritik an gesellschaftlichen Strukturen der Bildungs- und Chancenungleichheit äußern, sondern auch die Jugendlichen befähigen, selbst gesellschaftliche Kritik in Bezug auf ihre Situation zu üben. Die Übergänge in Ausbildung und Einmündungen in das Übergangssystem als Puffer zwischen allgemeinbildenden Schulen und Ausbildungsmarkt sind neben der angeführten Bildungs- und Chancenungleichheit stark von Bedingungen des

Ausbildungsmarktes vorstrukturieret (2.3.4). Wie am Beispiel der Pandemie gezeigt, ist Letzterer in globale, gesellschaftliche und strukturelle Bedingungen eingebettet und strukturiert dabei Übergangs-, Bildungs- und Lebenswegchancen der Jugendlichen vor.

Diese Effekte finden im Übergangssystem der BÜA und BvB jedoch keine Thematisierung, wie die Interviews mit den Jugendlichen bzw. das Ausbleiben einer Thematisierung darin zeigt. (Aus-)Bildungs- und Lebenswegchancen werden von den interviewten Jugendlichen ausschließlich individualisiert wahrgenommen, was auch der konzeptionellen Umsetzung dieser Bildungsgänge als „Klassifizierung" (Buschhorn, Humme & Wazlawik 2018, S. 407), entlang von „Klassifikationen" (ebd.) wie Ausbildungsreife, Berufsfähigkeit, Lernbeeinträchtigung sowie weiterer subjektivierender Klassifikationen (vgl. ebd.), wie soziale, persönliche, methodische, lebenspraktische, interkulturelle sowie Medien- und IT-Fähigkeiten (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 7), verstanden als „individuelle Aspekte der Vermittelbarkeit" (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 10), zugrunde liegt. Zentrales Ziel der Bildungsformen ist es, diese Klassifikationen zu erwerben und so individualisiert an den jeweiligen Chancen am Ausbildungsmarkt zu arbeiten (siehe hierzu bspw. Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 7; Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 10). Daher werden „[k]onstruierte und festgeschriebene Defizite und Normalitätsabweichungen [.] in der Ursachenbeschreibung dem Subjekt selbst und weniger dem System zugeschrieben" (Brück 2023, S. 6f.).

Die Nichtthematisierung struktureller Ungleichheit findet sich bereits in früheren Episoden der Bildungsbiografien interviewter Jugendlicher, demnach der Gesamt- und Förderschulen, denn auch hier wird die individualisierte Wahrnehmung der Jugendlichen nicht durch Akteur*innen des Schulsystems aufgebrochen. Zudem kann die Überlegung angestellt werden, dass

auch das allgemeinbildende Schulsystem eine solche individualisierte Sichtweise befördert. So wird durch Notengebung und weitere Formen individueller Leistungsbewertung und -rückmeldung stets die Individualperspektive adressiert. Hinsichtlich des vorherigen Förderschulbesuchs zahlreicher Jugendlicher in BvB und BÜA zeigt sich eine Wahrnehmung als Absonderung und Trennung von Freund*innen sowie vom räumlichen und sozialen Umfeld in Verbindung mit einer zentralen Wahrnehmung hierbei zugrunde gelegter Förderbedarfe im Selbstbild der Jugendlichen:

> *„Alle meine Freunde sind auf die normale Schule bei uns in der Nähe und ich war dann so (.) außerhalb." (Jennifer/2)*

> *„Dass ich auf jeden Fall der (...) jenige bin, der (.) NICHTS kann, der immer der Schlechteste sein muss (..) in allem." (Till/150)*

Eine individualisierte Perspektive auf das Selbst ist bereits in den Strukturen der Bildungseinrichtungen des Schul- und Übergangssystems angelegt und kann nur durch das konzeptionelle Implementieren und Anerkennen struktureller Bedingungen und eine sorgfältig zu konzeptualisierende Thematisierung mit den Jugendlichen reduziert werden. Dabei sollten Jugendliche in ihren bisherigen Bewältigungsleistungen anerkannt werden. Eine Thematisierung von Bildungsungleichheit kann nur ausgehend von einer Perspektive der Anerkennung bisheriger Bewältigungsleistungen formuliert werden, da sie sonst das Risiko weiterer Vermittlung von Chancen- und Perspektivlosigkeit birgt. Gerade da sich der deutliche Einfluss der Zusprache des Umfelds und der Fachkräfte auf das Selbstbild der Jugendlichen zeigt (8.5.5), sollte diese Zusprache genutzt werden, um Anerkennung bisheriger Bewältigungsleistungen auszudrücken und so die Relevanz von Bildungs- und

Schulleistungen im Selbstbild durch Anerkennung weiterer lebensweltlicher (Bewältigungs-)Leistungen zu relativieren. Dies knüpft an die Bewältigungsstrategien des Typs 5 des Erlebens von Selbstwirksamkeit in freizeitlichen Kontexten (8.6.5) und damit an die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen an.

Ein Spannungsfeld einer solchen Thematisierung stellt wiederum die Positioniertheit Sozialarbeitender und Lehrkräfte als Akademiker*innen dar, welche eigene Privilegien mitthematisieren und anerkennen müssen. Die Notwendigkeit dieser Selbstthematisierung sollte den Sozialarbeitenden und Lehrkräften bewusst sein, reflektiert und konzeptuell begleitet werden. Dabei sind in der Formulierung keine Gruppen im Sinne von ‚ihr' und ‚andere/ich' zu eröffnen, sondern die Ebenen von Strukturen und Ressourcen sollte adressiert werden. Dadurch entsteht ein Spannungsfeld zwischen der abstrakten Erläuterung sozialwissenschaftlicher Inhalte und einer Konkretheit, welche auf eben diese Schwierigkeiten der Positionierung stoßen kann. Personen mit ähnlichen Bildungsbiografien wie die Jugendlichen könnten eine dialogische Thematisierung anregen und gleichzeitig als Vorbild dienen. Vorbilder stellen sich in den Daten als stärkend für die Bildungsziele und Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen dar (8.6.1). Dies würde jedoch ebenfalls eine Selbstthematisierung sowie Bereitschaft zur Übernahme einer potenziellen Vorbildfunktion von den (Bildungs-)Biografieträger*innen erfordern.

Einwirken auf die strukturelle Ebene der Chancenungleichheit

Die Intervention auf eine solche Befähigung und Anerkennung des/der Einzelnen zu begrenzen, würde indes die individualisierte Perspektive reproduzieren (siehe hierzu auch Buschhorn, Humme & Wazlawik 2018, S. 410). So ergibt sich „die Notwendigkeit einer Aushandlung zwischen

Individualisierung und Politisierung“ (Munsch 2017, S. 161). Jugendliche im Übergangssystem werden für ihre mangelnde Anschlussperspektive nach der allgemeinbildenden Schule und ihre Arbeitslosigkeit verantwortlich gemacht, was sich an der Fokussierung auf „verhaltenspräventive Ansätze“ (Buschhorn, Humme & Wazlawik 2018, S. 410) zeigt, statt die jeweiligen Strukturen in den Fokus zu nehmen (vgl. ebd., S. 409f.). Bei diesen Strukturen handelt es sich um Einflussfaktoren „auf der übergreifenden Ebene, also im Wirtschafts- und Bildungssystem und damit verbunden am Arbeits- und Ausbildungsmarkt“ (Koch, Gassmann & Emrich 2019, S. 80). Diesem Markt „immanente Entwicklungen wirken sich schlussendlich auf alle teilnehmende [sic] AkteurInnen in einem System aus“ (ebd., S. 80f.), insbesondere auf Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung, denn „[m]it dem in der Bildungshierarchie als niedrig eingestuften Hauptschulabschluss sind die Herausforderungen, um in dem System zu bestehen, entsprechend hoch“ (ebd., S. 81).

So kann es auf individueller Ebene im Übergangs-, aber auch im Schulsystem nicht nur darum gehen, Jugendliche dabei zu unterstützen, hinsichtlich der schulischen Anforderungen weniger Probleme zu verursachen, sondern immer auch um ein Einwirken auf diese Anforderungen und Strukturen. Das Ziel besteht dann darin, die Strukturen und Rahmenbedingungen so zu verändern, dass weniger Schwierigkeiten für die Jugendlichen entstehen (vgl. Munsch 2017, S. 161). Dabei kann keine dichotome Unterscheidung beider Ebenen aufrechterhalten werden, denn Themen und Hindernisse auf individueller Ebene sind „mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen eng verwoben“ (ebd., S. 163). Außerdem

> „kann eine Hilfe, welche sich auf individuelle Bewältigungsmuster bezieht, normierend oder emanzipierend wirken. Sie kann gesellschaftliche Hierarchien, soziale Ungleichheit und Zuschreibungen von Differenz reproduzieren oder aber – in der individuellen Fallarbeit – dazu beitragen, diese infrage zu stellen" (ebd., S. 164).

Demnach sind die abgeleiteten Implikationen für die Soziale Arbeit im Sinne einer Veränderung von Kontextbedingungen zugunsten der herausgearbeiteten Bewältigungsstrategien Jugendlicher zu verstehen. Aus Perspektive der Lebensweltorientierung ist „Einmischung [.] dabei nicht situativ, sondern als kontinuierliche Beteiligung und Einflussnahme im politischen Diskurs, in politischen Kämpfen und auf unterschiedlichen Ebenen zu verstehen" (Füssenhäuser 2021, S. 120). Möchte Soziale Arbeit „Rahmenbedingungen verändern [.], dann wirkt sie nicht nur in der Privatsphäre, sondern ebenso in der öffentlich-politischen Sphäre" (Munsch 2017, S. 160). Eine Unterstützung in Individualsettings muss demnach immer auch die gesellschaftlichen Hierarchien und Auswirkungen sozialer Ungleichheit infrage stellen. Demzufolge ist es in Unterstützungssettings grundsätzlich relevant, zu bewältigende Problemlagen nicht individualisiert zu verstehen, sondern deren Hervorbringung in gesellschaftlichen Strukturen sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit stets mitzudenken und mit den Jugendlichen zu thematisieren. In diesem Sinne, argumentiert Böhnisch, „wissen wir, dass kritische Lebenskonstellationen dann thematisiert werden können, wenn sie als soziale Probleme anerkannt sind" (Böhnisch 2012, S. 15). Diese Konstellationen sollten daher „nicht allein den Einzelnen angelastet zugeschuldet werden" (ebd.).

Daher ist es Ziel und Aufgabe Sozialer Arbeit, die Strukturen und Rahmenbedingungen zu verändern, um Chancen zu eröffnen (vgl. Munsch 2017, S. 161) und ungleiche Bildungschancen zu nivellieren. Im Sinne des

Forschungsschwerpunkts der „Perspektive von Adressat*innen und Nutzenden“ (HAW Hessen Promotionszentrum Soziale Arbeit 2023, S. 2) des Promotionszentrums Soziale Arbeit geht es dabei einerseits um die Transformation des Habitus von Adressat*innen, anknüpfend an die Arbeit in Individualsettings, aber andererseits immer auch um die Transformation ihrer gesellschaftlichen Lebensverhältnisse, insbesondere wenn diese Veränderung unter weitestgehender Beteiligung der Adressat*innen selbstbestimmt vollzogen werden kann (vgl. ebd.). Beispielhaft kann hier die Beteiligung Jugendlicher wie Sozialarbeitender an Gremien mit Einfluss auf struktureller Ebene genannt werden – auf Ebene der Schulen (z.B. Steuergruppen), der Stadt/Kommune (z.B. Forum für Bildung Bildungsdezernent*innen) oder im Austausch auf strukturellerer Ebene (z.B. Steuergruppen Kultusministerien). So kann Soziale Arbeit strukturelle Kritik üben und auf Strukturen der Bildungs- und Chancenungleichheit, welche durch die Pandemie verdeutlicht, nicht aber neu entstanden sind, Einfluss nehmen.

Konkret sei darüber hinaus auf bereits bestehende Strukturen wie die gemeinsame Beschulung an Gesamtschulen sowie Angebote des kulturellen und sozialen Lernens im Sinne von Ganztagsschulen verwiesen (vgl. Stüwe, Ermel & Haupt 2017, S. 194) und damit auf die Erweiterung kulturellen und sozialen Kapitals der Jugendlichen. Solche Angebote und die gemeinsame Beschulung können über diese Erweiterung Schulerfolg unterstützen und Effekte von Bildungsungleichheit mildern (vgl. Schubert 2014, S. 88). Hier findet demnach bereits eine Adressierung der Ungleichheitsstrukturen statt, ohne diese explizit mit den Jugendlichen zu thematisieren. Außerdem kulminieren Effekte bzw. Herausforderungen von Bildungs- und Chancenungleichheit zwar am Übergang in Ausbildung (vgl. Gravelmann 2022, S. 94), es zeigt sich jedoch in den Daten, dass diese meist bis in die Grundschulzeit zurückreichen (8.5.5). Auch hinsichtlich der Wahrnehmung von sich als abweichend von der

Norm, aufgrund besuchter Förderschulen, Vorklassen, Förderprogrammen oder Bildungsgängen des Übergangssystems (8.5.5), empfiehlt sich daher eine zeitlich möglichst ausgedehnte gemeinsame Beschulung.

Relevanz von Unterstützendenbeziehungen für Selbstwirksamkeit

Wie in Kapitel 8.5.6 dargestellt wirkt sich die erlebte Selbst- bzw. Fremdbestimmung in Unterstützendenbeziehungen entscheidend auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen im Bildungskontext aus. Über Eingebundenheit in Entscheidungsprozesse wird Selbstwirksamkeit erlebt (vgl. auch Reisenauer 2020, S. 3, 8, 10, 20). Die Soziale Arbeit agiert größtenteils in Unterstützendenbeziehungen, womit eine hohe diesbezügliche Verantwortung, aber auch ein großes Potenzial für die Ermöglichung des Erlebens von Selbstwirksamkeit einhergeht.

Zudem zeigt sich eine Relevanz der Beziehung zu verschiedenen Unterstützenden im Bildungskontext, beispielsweise zu Mitschüler*innen, Freund*innen, Lehrkräften und Sozialarbeitenden. Diese Ansprechpartner*innen sind so zentral für die Jugendlichen, dass sie einen Grund für den Schulbesuch bzw. gegen die Handlungsstrategie der Schulabstinenz darstellen können. Ihre hohe Relevanz zeigt sich in zitierter Aussage des 16-jährigen Davids (BvB), für den die fehlenden Unterstützenden in der Gesamtschule einen Grund für seine Schulabstinenz darstellten:

> *„Dann hab ich […] irgendwie so gemerkt, dass mir das hier [Gesamtschule] nichts bringt, weil ich habe niemanden mit dem ich reden kann und ich hab niemanden von den Lehrern. Also es gab ein paar Lehrer, aber die hatten wir halt nicht oft, einmal in der Woche oder so und keine Ahnung,*

dann wars mir halt dann war mir des halt egal so, wenn ich nicht hin bin." (David/56)

Dies kann als Verdeutlichung der Relevanz von Unterstützendenbeziehungen innerhalb der Bildungseinrichtung verstanden werden, welche die Teilnahme erleichtern. Sozialarbeitende können hier Beziehungsangebote machen. Auf den Beziehungsaufbau und darüber auf die Bildungsanstrengungen der Jugendlichen innerhalb der Bildungseinrichtung wirken größere zeitliche Einheiten bei jeweiligen Sozialarbeitenden oder derselben Lehrkraft stärkend, wie die folgende Interviewpassage zeigt:

„Z: Die hat halt mehrere Fächer unterrichtet, zum Beispiel in Mathe waren wir bei ihr. […] Also in allen Fächern außer Mathe und Englisch warn wir bei ihr. Es kam nur ein Lehrer in Englisch zu uns und in (.) Deutsch und (..) es lief gut.

I: Das heißt, ihr konntet gut eine Beziehung zu ihr aufbauen, weil ihr sie in so viel gehabt habt?

Z: Auf jeden Fall" (Zain/139-141).

Innerhalb solcher Beziehungen, in denen sich Jugendliche gesehen und anerkannt fühlen, entsteht das Potenzial für Bewältigungsstrategien des Typs 1 der bewussten Verfolgung eigener Bildungsziele:

„Mit der Lehrerin war wie/ warn wir eine Familie mit der Lehrerin. War immer für uns da, immer auf uns aufgepasst und des war dann ganz anders. Hat man besser lernen können." (Zain/137)

Dies kann auf die Soziale Arbeit übertragen werden, welche mit ihren Beziehungsangeboten eine anerkennende und unterstützende Rolle einnehmen kann. Hinsichtlich der Bedingung des größeren zeitlichen Umfangs mit den Jugendlichen sei erneut die zeitliche und personelle Ressourcenausstattung in deren Wechselwirkung kritisch zu adressieren. Hier gilt es weiterhin den Stellenumfang und die Anzahl der Stellen Sozialarbeitender, insbesondere an hessischen beruflichen Schulen, auszubauen.

Aktivierung Jugendlicher in Unterstützendenbeziehungen

Innerhalb dieser Unterstützendenbeziehungen entsteht das Erleben von sich als selbstwirksam vor allem, wenn anhand selbst gedeuteter Ressourcen selbstständig Handlungsstrategien gebildet werden (8.5.6), wie hinsichtlich des Typs 1 der *‚bewussten Verfolgung des eigenen Bildungsziels‘* sowie des Typs 5 des Erlebens von Selbstwirksamkeit in *‚freizeitlichen Kontexten‘*. Umgekehrt kann das Bewältigen mittels ausschließlich von Unterstützenden gedeuteter Ressourcen und anhand dieser gebildeter Handlungsstrategien trotz erfolgreichen Ausgangs eine Erfahrung eigener Unwirksamkeit darstellen, da das Gefühl entsteht, es nur wegen der Unterstützung geschafft zu haben. Solch ein Gefühl eigener Unwirksamkeit zeigt sich kondensiert in den Aussagen Yasnas (18 Jahre; BvB) bezogen auf das Erreichen ihres qualifizierenden Hauptschulabschlusses während der COVID-19-Pandemie, gerahmt durch eine Unterstützungsmaßnahme:

> *„I: Und und was so aus dir kommt, wo du sagst: (..) So hab ich das geschafft!*

Y: (Lacht) nö eigentlich (...) weil ich war ja so in der neunten Klasse hatten wir ja so ein PERASPEKTIVTEAM und DA hab ich den Abschluss erst geschafft. Weil normal hätte ich den Abschluss nicht geschafft ohne dieses, wenn ich da nicht wäre." (Yasna/185f.)

„Corona hat eigentlich Prüfungsdings viel leichter gemacht! Als es normalerweise ist, aber trotzdem des hab ich auch geschafft zu verkacken! Sozusagen nicht sozusagen (..) nicht zu schaffen. Zum Beispiel Mathe hab ich/könnte ich auch vielleicht machen, aber (..) ich habs geschafft (.), es nicht zu schaffen." (Yasna/350)

An anderer Stelle betont sie zudem, abstrakt nach dem Gefühl gefragt, etwas geschafft zu haben, die Relevanz von Selbstständigkeit:

„UND vor allem fühlt sich noch besser an, wenn man alleine geschafft hat. Also wenn mans aus eigener Kraft geschafft hat, weil manche Sachen (..) ja." (Yasna/200)

Zudem korreliert, wie in Kapitel 8.5.6 herausgestellt, die Erfahrung von Fremdbestimmung in Unterstützung mit dem Erleben von Unwirksamkeit. Selbstbestimmung in der Unterstützung steht hingegen mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit in Verbindung, noch stärker als der tatsächliche Ausgang der Bewältigungsstrategie. Aktivität im Handeln der Unterstützenden in Verbindung mit Passivität der Jugendlichen kann zu einer Wahrnehmung von Fremdbestimmung führen, Aktivität der Jugendlichen hingegen zu einem Erleben von Selbstbestimmung. Die Aktivität der Jugendlichen in ihren Bewältigungsstrategien hinsichtlich des Bildungskontexts hat damit einen

entscheidenden Einfluss auf das Erleben von Selbst- und Fremdbestimmung in der Unterstützung.

Für Sozialarbeitende leitet sich daraus ab, Jugendliche eher zu aktivieren, wenn diese in Bezug auf den Bildungskontext passiv handeln. Wenn Jugendliche „selbst aktiv im Hilfeprozess […] involviert sind, um gemäß dem Prinzip der Subjektorientierung Hauptverantwortliche für ihr Leben zu bleiben" (Eidmann 2022, S. 294), entsteht daraus ein Potenzial für Selbstbestimmung. Mit dieser Selbstbestimmung in der Unterstützung geht demnach für Jugendliche neben einer höheren Passung zu eigenen Zielen auch das Potenzial einher, sich als selbstwirksam zu erleben. Dieses wirkt wiederum stärkend auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen und so auf künftige Bewältigungsstrategien.

Anamnese[13] für die Unterstützung im Bewältigungsprozess

Um derart aktivierend agieren zu können, gilt es Jugendliche in ihrem Bewältigungsprozess dort zu begleiten und zu unterstützen, wo sie ‚gerade stehen'. Dabei sollten nicht ihre Hindernisse und Ressourcen von außen gedeutet werden. Stattdessen sind Jugendliche hierzu anzuregen und in diesem Prozess zu begleiten, damit er möglichst eigenständig und selbstbestimmt verlaufen kann. Nur so wird es den Jugendlichen möglich, selbstbestimmt eigene Bewältigungsstrategien zu bilden, die dann das Erleben von

[13] Es wird der Begriff *Anamnese* in Bezugnahme auf Böhnisch (ebd. 2023b, z.B. S. 164) verwendet, um die Bestandsaufnahme des eigenen Bewältigungsprozesses der jeweiligen Jugendlichen zu beschreiben.

Selbstwirksamkeit ermöglichen, welches über gestärkte Selbstwirksamkeitserwartungen auf künftigen Bewältigungsstrategien wirkt, wie in Kapitel 8.5.6 hergeleitet.

Dabei implizieren die Ergebnisse der vorliegenden Studie eine Relevanzsetzung auf größtmögliches aktives Handeln der Jugendlichen im Bildungskontext hinsichtlich der Deutung von Hindernissen und Ressourcen sowie des Bildens einer Handlungsstrategie aus diesen (8.5.6). „Mit Blick auf die Ausgestaltung von Angeboten der Sozialen Arbeit bedeutet dies dann, eben nicht nach vorgefertigten Rastern der Bedarfs- und Problemdefinition zu entscheiden, sondern auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehung flexible Angebote bereitzustellen" (Buschhorn, Humme und Wazlawik 2018, S. 410). Zunächst ist also eine Anamnese notwendig, beispielsweise anhand der Fragen: Wo steht der/die Jugendliche in seinem/ihrem Bewältigungsprozess? Begonnen werden kann mit der Frage nach der Deutung von Hindernissen: Welche Hindernisse hat der/die Jugendliche als solches für sich gedeutet? Deutet er/sie eine bestimmte Begebenheit als Hindernis? Hierzu braucht es die Gewissheit für den/die Jugendliche*n, dass innere Hilflosigkeit thematisiert werden kann und auf Resonanz sowie Unterstützung trifft, denn nur, wenn Hilflosigkeit ausgesprochen werden kann, wird diese bewältigbar (vgl. Böhnisch 2023b, S. 30f.). Hinsichtlich der Ressourcen lässt sich fragen: Welche eigenen Ressourcen sieht er/sie? Welche Beziehungen zu Unterstützerenden bestehen? Außerdem gilt es (an-)zuerkennen, welche Handlungsstrategien bisher zur Bewältigung genutzt worden sind. Hierzu kann die ausgeführte Typologie und deren Zusammenschau (8.6.6) Orientierung geben.

Dabei gilt es seitens der Sozialen Arbeit die Jugendlichen beim aktiven Bilden eigener Handlungsstrategien und Deuten von Ressourcen zu unterstützen. Mit der Sozialen Arbeit „soll in der Schule alltäglich aufgeschlossen

werden, welche Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schüler*innen im Korsett der Schülerrolle [sic] übergangen werden, wie der Lebens- und Anerkennungsraum Schule sozial erweitert werden kann" (Böhnisch 2019b, S. 144). Es geht demnach darum, die Deutung eigener Ressourcen durch die Jugendlichen anzuregen, auch solcher, die im Kontext des formalen Bildungssystems ausgeklammert werden (vgl. ebd., S. 144f.).

Aus Perspektive der Lebensbewältigung und Lebensweltorientierung findet sich eine damit zu verknüpfende Haltung, Unterstützung in sozialräumliche Arrangements zu öffnen, damit „Adressatinnen und Adressaten die Chance haben, bislang übergangene Vermögen (‚Ressourcen') zu aktivieren und Kompetenzen zu entwickeln" (Böhnisch, Schröer & Thiersch 2005, S. 263; Hervorhebung wie im Original). Dabei gilt es eine Grundhaltung einzunehmen, dass Menschen, egal wie sie aktuell in ihrer Situation erscheinen, biografische Bewältigungsarbeit geleistet haben, an die nun angeknüpft und auf die eingegangen werden kann. Hierbei ist die Authentizität und Widerstandsfähigkeit von Lebenswelten und subjektive Bewältigungsleistungen anzuerkennen (vgl. ebd., S. 263f.). „Lebensweltliche Bewältigungsleistungen zu respektieren, bedeutet zugleich nicht, diese ‚per se' stehen zu lassen" (Füssenhäuser 2021, S. 127; Hervorhebung wie im Original) – eine Orientierung an den Jugendlichen mit ihren Deutungen erfordert auch, diese „lebensweltliche[n] Deutungen zu hinterfragen, aufzubrechen sowie mit anderen Möglichkeiten zu konfrontieren" (ebd.). Soziale Arbeit „knüpft mit ihren Zugängen an den Bewältigungsmustern an, wie sie sich in der Lebenswelt verdichtet haben und versucht mit den Menschen öffnende Perspektiven zu entwickeln" (Böhnisch, Schröer & Thiersch 2005, S. 263).

Normative Wertung und Positionierung im Anamneseprozess

An die Perspektive und die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen anzuknüpfen, meint im Sinne der ausgeführten Theorie, bei den Ressourcen der Jugendlichen anzusetzen und zunächst zu fragen, was von den Jugendlichen als solche gedeutet wird (8.5.5). Dabei gilt es seitens der Sozialarbeitenden, welche innerhalb des Schul- und Übergangssystems agieren, eine selbstkritisch hinterfragende Haltung einzunehmen. Die Ressourcendeutung Sozialarbeitender ist von deren eigenen Erfahrungen, eigenem Bias sowie vom umgebenden Kontext der Intuition geprägt. Im Schul- und Übergangssystem

> „stehen oftmals eben nicht wie auch immer ausgeprägte individuelle Lebenssituationen und -weisen von Personen im Vordergrund, sondern es werden pauschale Adressierungsprozesse wirkmächtig und Soziale Arbeit trägt möglicherweise so zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit bei" (Buschhorn, Humme und Wazlawik 2018, S. 410).

Beim gemeinsamen Deuten der Ressourcen von Jugendlichen soll demnach bewusst eine offene und möglichst wenig wertende oder normierende Haltung eingenommen werden. Anschlussfähig ist dabei die Haltung aus theoretischer Perspektive der Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung, „dass Soziale Arbeit nicht von den Institutionen und ihrer Organisations- und Deutungsmacht aus gesehen und praktiziert werden kann, sondern von den Lebenserfahrungen und Problemen der Jugendlichen selbst" (Thiersch & Böhnisch 2014, S. 21). Innerhalb der institutionellen und strukturellen Rahmungen geht es auf der Bedingungsebene der Individuen und deren Interaktion in Unterstützendenbeziehungen darum, Jugendliche möglichst wertneutral dabei zu unterstützen, selbstbestimmt eigene Ressourcen zu deuten,

um gemeinsam Handlungsstrategien zu bilden oder Jugendliche dabei zu unterstützen. Auch was als Hindernis gedeutet wird, richtet sich an den Zielen der Jugendlichen aus und obliegt ihnen selbst. Eine Ausrichtung an den Hindernisdeutungen der Jugendlichen unterliegt dabei noch mehr als die Deutung von Ressourcen dem Spannungsfeld normativer Wertung und Zielsetzungen des Schul- und Übergangssystems sowie der Sozialen Arbeit. Dies bedarf einer stetigen Aushandlung, in welche einbezogen werden muss, dass eine Deutung von Hindernissen und Zielen, welche die Jugendlichen nicht teilen, zu Fremdbestimmung und passivem Handeln der Jugendlichen in Bezug auf den Bildungskontext führen kann. Dies kann Möglichkeiten des Erlebens von Selbstwirksamkeit weiter reduzieren.

Auf diese Haltung bezogen stellen Buschhorn, Humme und Wazlawik (2018) hinsichtlich der arbeitsmarktbezogenen Jugendhilfe kritisch zur Diskussion, die Soziale Arbeit über die Individualebene einzelner Sozialarbeitender hinaus als Teil eines arbeitsmarktzentrierten Übergangssystems zu hinterfragen:

> „Diese Form und Beeinflussung der Subjektivierung ihrer Adressat_innen muss die Sozialpädagogik auf unterschiedlichen Ebenen – sowohl disziplinär wie auch in den Praxisvollzügen – zunächst aufklären, bevor sie strukturelle Veränderungsprozesse einleiten kann. Die Frage, welche sich hier stellt, ist, ob das professionelle Subjekt überhaupt Möglichkeiten hat, aus der hegemonial-symbolischen Ordnung der Arbeitsmarktzentrierung herauszutreten, ohne sich selbst in seiner Funktion bzw. Position und damit auch als professionelles Subjekt zu gefährden“ (ebd., S. 408).

Dies adressierend und anschlussfähig an die Lebensweltorientierung steht übergeordnet die Ablehnung von „hegemonialen Definitionspraxen und Handlungsroutinen“ (Stender 2013, S. 98) und damit institutionalisierter Gewalt im Zentrum der hier vorgeschlagenen Anamnese. Das Spannungsfeld normativer Wertungen muss, den Analysen der Lebensweltorientierung Stenders (2013) folgend, auf drei Ebenen adressiert werden: „Der Abbau unmittelbar sozialpädagogischer Interaktionsgewalt“ (ebd.) sowie „institutionalisierter Zwänge“ (ebd.) muss mit politischem Engagement gegen gesellschaftliche „Gewaltstrukturen“ (ebd.) einhergehen. Da „Interaktions- und Kommunikationspraxen, institutionelle Voraussetzungen und gesellschaftliche Bedingungen“ (ebd.) stets aufeinander verwiesen sind, können diese drei Ebenen nur gemeinsam gedacht und adressiert werden (vgl. ebd.).

Dabei erfordert der Abbau so verstandener struktureller Gewalt ein gemeinsames solidarisches Engagement Sozialarbeitender und der Jugendlichen (vgl. ebd.): „Indem sich die in der Sozialen Arbeit Tätigen selber als Betroffene deformierender Zwänge erkennen, die sie zugleich gegenüber ihren Adressat/innen repräsentieren und durchsetzen müssen, wissen sie sich solidarisch mit ihnen“ (ebd.). So konstatiert Thiersch in Anschluss an Gouldner, „daß Professionelle die Möglichkeit haben, sich entweder an der Institution und ihren Standards zu orientieren, oder die Institution als Mittel zu benützen, um in Solidarität mit den Betroffenen zu gehen“ (Thiersch 1977, S. 67). Hierbei bedarf es „gesellschaftskritischen Wissens“ (Stender 2013, S. 98), einer Basis von Vertrauen (vgl. ebd.) sowie einer Haltung der Reflexion im Spannungsfeld zwischen institutionellen Logiken und Solidarität mit den Jugendlichen (vgl. Thiersch 1977, S. 67). Dafür sind das „reale[ ] Eigeninteresse“ (ebd.) der Jugendlichen, dessen Aktivierung (vgl. ebd.) und damit verbunden die Unterstützung in ihren Wünschen nach und Ansprüchen auf „Selbstrealisierung“ (ebd., S. 69) zentral. Hierbei orientiert sich „[e]ine alltags- und

lebensweltorientierte und kritische Soziale Arbeit [..] an den Adressat_innen Sozialer Arbeit, an den Selbstdeutungen ihrer Verhältnisse“ (Füssenhäuser 2021, S. 115). Die aufgezeigten Perspektiven der Lebensweltorientierung sind insofern anschlussfähig an die dargelegte Aktivierung der Jugendlichen in ihrem Handeln und der Deutung eigener Ressourcen, Ziele und Hindernisse, beispielsweise über die beschriebene Anamnese. Deutlich wird zudem die Relevanz der Haltung Sozialarbeitender in Interaktion mit den Jugendlichen, mit welcher sich daher anschließend im folgenden Abschnitt auseinandergesetzt wird.

Erst nachdem für eine Anamnese entlang der Deutungen Jugendlicher Zeit und Raum eingeräumt wurde, kann eine Unterstützung im Sinne von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit, ausgerichtet am eigenen Bewältigungshandeln der Jugendlichen, möglich werden. Eine solche, hinsichtlich der Unterstützung und eigenen Handlungsstrategie gemachte Erfahrung der Selbstwirksamkeit wirkt auf ein zuversichtlicheres Selbstbild hinsichtlich eigener Lebenswegchancen hin und stärkt Selbstwirksamkeitserwartungen künftigen Bewältigungshandelns der Jugendlichen (8.5.6).

Haltung Sozialarbeitender in Gesprächen der Anamnese

Eine so verstandene Anamnese entlang der Deutungen Jugendlicher kann damit nur in Verbindung mit einer bewussten Positionierung Sozialarbeitender im Spannungsfeld normativer Wertungen im Schul- und Übergangssystem erfolgen. Aus Perspektive der Lebensweltorientierung ist hierfür eine Haltung der Solidarität (vgl. Thiersch 1977, S. 67) mit den Jugendlichen gegenüber strukturellen Hindernissen wie Bildungs- und Chancenungleichheit oder normativen Wertungen und Anforderungen des Schul- und Übergangssystems erforderlich. Nur so kann eine Unterstützendenbeziehung „jenseits

paternalistischer Praxis“ (Stender 2013, S. 100) und mit dem Ziel der Selbstbestimmung, hier unter „Partizipation“ (ebd.) gefasst, aufgebaut werden.

Diese Haltung in Unterstützendenbeziehungen, eingebettet in das Schul- und Übergangssystem, soll exemplarisch hinsichtlich einer möglichen Gesprächsführung gefüllt werden. Eine Form der Gesprächsführung, welche eine Anamnese entlang der beschriebenen Kategorien ermöglicht und dabei eine Aktivierung und Eigeninitiative der Jugendlichen fördert, stellt die narrative Gesprächsführung dar. Diese empfehlen Rosenthal et al. (2006) auf Grundlage ihrer biografisch-narrativen Studie mit Jugendlichen einer BvB für die Praxis Sozialer Arbeit in Betreuungs-, Beratungs- und Bildungssettings mit Jugendlichen. Sie soll ein allmähliches Sichöffnen und ein zunehmendes Selbstverstehen mit in der Folge gesteigerter Eigeninitiative der Jugendlichen ermöglichen (vgl. ebd., S. 16, 36, 189). Hierzu werden zunächst möglichst offen formulierte Erzählaufforderungen gegeben, um diese dann im Gesprächsverlauf oder Folgegesprächen weiter inhaltlich zu fokussieren und dabei das Selbstverstehen zu fördern (vgl. ebd., S. 206). So transportieren Sozialarbeitende ihre Haltung, dass die Erlebnisse Jugendlicher „ganz unabhängig von den eigenen und vor allem institutionell vorgegebenen Relevanzkriterien“ (ebd., S. 217) aufgegriffen werden können. Erst im weiteren Verlauf wird dann inhaltlich zunehmend fokussiert (vgl. ebd.), beispielsweise auf die dargestellten Anamnesekategorien. So geführte Gespräche ermöglichen eine umfassende Anamnese von Ressourcen und Hindernissen (vgl. ebd.), Beziehungen zu Unterstützenden sowie eigener Handlungsstrategien der Jugendlichen. Jugendliche werden dabei in ihrer „Eigenkompetenz für ihr Leben“ (vgl. ebd., S. 218) als Ganzes anerkannt und nicht ausschließlich fragmentarisch entlang ihrer problematischen Anteile gesehen (vgl. ebd.).

Ein so angeregter Prozess des Selbstverstehens ist „für die Initiierung ihrer Autonomieentwicklung und von Aktivitäten zur Veränderung der eigenen Lebensführung“ (ebd., S. 189) wirksam und damit anschlussfähig an das hier als zentral herausgestellte Streben nach Selbstwirksamkeit. Wie die Ergebnisse dieser Dissertationsstudie zeigen, sind die Aktivierung Jugendlicher sowie deren Erleben von Selbstwirksamkeit für einfache und erweiterte Bewältigung im Sinne Böhnischs (4.3) ausgesprochen relevant (8.5.6). Zusätzlich gestärkt wird ein so verstandener Bewältigungsprozess durch die Effekte des Erzählens auf Erzählende, beispielsweise die Selbstwirksamkeit, die eigene Biografie selbstbestimmt „als Experte [sic] und Theoretiker seiner [sic] selbst“ (Schütze 1983, S. 285) zu präsentieren sowie eine zunehmend verringerte Ausrichtung an antizipierten Erwartungen Sozialarbeitender (vgl. Rosenthal et al. 2006, S. 213). Diese Effekte bestätigen sich auch anhand der für die vorliegende Dissertation geführten Interviews. Dabei bedeutet ein solches Sicheinlassen auf die Erzählungen der Jugendlichen und damit deren Verstehensprozess bereits eine Intervention, denn „[m]it einer narrativen Gesprächsführung kann das Fremdverstehen auch zum Selbstverstehen für die/den Erzählende/n führen und damit Prozesse der Veränderung in Gang setzen“ (ebd., S. 216).

Gezieltes Erweitern der Ressourcen Jugendlicher sowie des Nahumfelds

In Unterstützendenbeziehungen wird es Sozialarbeitenden möglich, die Ressourcen der Jugendlichen zu erweitern (8.5.6). Dies stellt eine von den Jugendlichen verwendete Handlungsstrategie dar, wenn sie einen Mangel eigener materieller oder auch immaterieller Ressourcen bewältigen oder eigene vorhandene Ressourcen ergänzen, indem sie diese anhand der Ressourcen von Unterstützenden erweitern (8.5.5). Dabei werden Jugendlichen in der Unterstützendenbeziehung die Ressourcen des/der Unterstützenden zugänglich. Unterstützende, innerhalb „mehr oder weniger institutionalisierte[r]

Beziehungen“ (Bourdieu 1983, S. 191), stellen damit soziales Kapital der Jugendlichen dar und erweitern deren „aktuelle[ ] und potentielle[ ] Ressourcen“ (ebd.). Beispielhaft kann die 19-jährige Sanem (BÜA) angeführt werden, die ihre Ressourcen im Bewerbungsprozess um eine Praktikums- und Ausbildungsstelle um die Ressourcen ihrer ehemaligen Lehrkraft erweitert. In diesem Fall stellen die erweiterten Ressourcen den Zugang zu einem Computer, die technischen Kompetenzen, das Wissen bezüglich Bewerbungsprozessen sowie die Sprachkenntnisse der Lehrkraft dar:

„S: […] Ich mach immer mit mein Lehrerin mit alten. Sie hat ein Computer. Ich schreib mit ihr.

I: Wohnt sie bei dir in der Nähe oder wie macht ihr das? Wo trefft ihr euch?

S: Nein, sie ist in der Nähe von uns. Von UNS gibts neben uns Haus ist eine Schule.

I: Ah ihr trefft euch immer in der Schule. Ist das deine alte Schule?

S: Nein, weil es Grundschule ist.

I: Mhm (zustimmend) und die Lehrerin kommt dann auch dort hin?

S: Ja“ (Sanem/302-308).

Gerade vor dem Hintergrund deprivierter Ressourcenausstattung einiger Jugendlicher der BvB und BÜA (8.5.5) gewinnt diese Handlungsstrategie an

Relevanz und lässt sich gezielt durch die Soziale Arbeit aufgreifen. Ressourcen können bedarfsorientiert allen Jugendlichen zur Verfügung gestellt werden. Über die Strategie der Erweiterung der Ressourcen ausschließlich durch die Jugendlichen selbst kann hingegen soziale Ungleichheit reproduziert werden. Das soziale Kapital der Jugendlichen und die damit über unterschiedliche Unterstützende zur Verfügung stehenden Ressourcen können stark variieren und sind ebenfalls im Sinne sozialer Ungleichheit vorstrukturiert, wie anhand der Kapitaltheorie Bourdieus ausgeführt (4.1).

Konkret lässt sich dies am Beispiel der Handlungsstrategie der Orientierung am sozialen Nahumfeld der Jugendlichen illustrieren (8.6.1). Dieses Nahumfeld strukturiert Berufs- und Bildungschancen vor, da es die Möglichkeiten, aus denen eine berufliche Anschlussperspektive gewählt wird, anhand der Kontakte und damit des sozialen Kapitals des Umfelds selektiert und so vorstrukturiert. Damit wird Bildungs- und Chancenungleichheit potenziell reproduziert. Dies kann durch das gezielte Erweitern der Ressourcen und die damit einhergehende Erweiterung des sozialen und räumlichen Nahumfelds der Jugendlichen aufgebrochen werden. Hierzu können seitens der Sozialen Arbeit beispielsweise technische Geräte verliehen sowie soziales Kapital und Kenntnisse im Bewerbungsprozess allen Jugendlichen der Bildungsform zur Verfügung gestellt und an sie weitergegeben werden. Diesbezügliche Bedarfe können zu Beginn erhoben werden, wie hinsichtlich der Anamnese ausgeführt.

Beispielhaft für die Erweiterung eigener Ressourcen und so derjenigen des Nahumfelds kann hier das Angebot der gemeinsamen Ausbildungsstellensuche und des Erstellens von Bewerbungsunterlagen im Computerraum der Bildungseinrichtung angeführt werden. Anhand dieser Ressource führt der 17-jährige Marcus (BÜA) seinen Bewerbungsprozess um eine

Ausbildungsstelle über die Suche in Stellenportalen fort. Er verlässt auf diese Weise die Gelegenheitsstruktur des sozialen und räumlichen Nahumfelds:

> *„Das waren meine Klassenlehrerin und die Schulleiterin und die ähm (.) Sekretärin haben immer nach dem Unterricht zwei bis drei Stunden lang haben die im Computerraum Stellen gesucht auf (.) besonderen Internetseiten, wo ich mich jetzt an den Namen nicht mehr erinner. Und dann haben die uns, wenn wir eins gefunden haben, haben die uns/ noch mit uns die Bewerbung durchgearbeitet (..) und ja und haben uns so auch noch unterstützt." (Marcus/6o)*

> *„DANN hatte ich mir/ wo ich zuhause war, hatte ich mir noch Vorlagen aus dem Internet mal so angeguckt und dann hab ich halt welche geschrieben, hab sie weg geschickt." (Marcus/4o)*

So kann über Angebote der Sozialen Arbeit die ausschließliche Orientierung der Jugendlichen an ihrem Nahumfeld erweitert werden. Dabei können beide Handlungsstrategien nebeneinanderstehen: Erstens soll das soziale Kapital der Jugendlichen anerkannt und in den Bewerbungsprozess einbezogen werden, anstatt es systematisch auszuschließen. Die Handlungsstrategie der Orientierung am sozialen und/oder räumlichen Nahumfeld wird dann zweitens innerhalb der Unterstützendenbeziehungen thematisiert und damit nicht mehr unhinterfragt verwendet. So kann eine bewusste Abwägung zwischen dadurch eröffneten Möglichkeiten sowie potenziellen Begrenzungen für soziale Mobilität und damit dem Risiko der Reproduktion von Bildungsungleichheit getroffen werden.

Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen und soziales Nahumfeld

„Insbesondere weil die Anerkennungswahrscheinlichkeit für die eigene Praxis im gewohnten Umfeld am höchsten ausfällt, verbleiben Akteure üblicherweise in vertrauten Mustern und der Habitus wird nachhaltig stabilisiert", resümiert Grendel (2012, S. 74). Durch häufige Erfahrungen eigener Unwirksamkeit sowie verwehrte Anerkennung kann so über den Verbleib im gewohnten Umfeld nach Anerkennung und Selbstwirksamkeit gestrebt werden. Daraus ist abzuleiten, dass den Jugendlichen innerhalb des Schul- und Übergangssystems Selbstwirksamkeits- und Anerkennungserfahrungen ermöglicht werden müssen, um Bezugsgruppenwechsel und damit Bildungsaufstieg zumindest zu begünstigen. Dies bestätigt Grendel, wenn sie konstatiert, „dass insbesondere ein positives Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten infolge von Anerkennungserfahrungen einen Erfolgsfaktor des Bezugsgruppenwechsels darstellt" (ebd., S. 254). Dabei lässt sich schlussfolgern, dass sich diese Anerkennungserfahrungen besonders unterstützend auf Selbstwirksamkeitserwartungen auswirken, wenn diese bildungsbiografisch früh im schulischen Kontext erlebt werden, denn insgesamt ist „sowohl das Passungsempfinden in Bezug auf den schulischen Kontext als auch das Zutrauen in die eigenen schulrelevanten Fähigkeiten in einigen Fällen bereits früh angelegt" (ebd., S. 245). Daran zeigen sich deutlich die hohe Relevanz des Erlebens von Selbstwirksamkeit im Kontext des Bildungssystems sowie die damit verbundenen Selbstwirksamkeitserwartungen und deren langfristiges Wirken auf Bildungsmobilität (8.6.1).

Die Implikationen, welche sich aus der in der Zusammenführung (8.7) als typenübergreifend zentral herausgestellten Anerkennung und Gemeinschaft Gleichaltriger ableiten lassen, werden nachfolgend in zwei Richtungen weitergedacht. Zum einen wird ein Beispiel für das Ermöglichen des zeitweiligen

Verlassens des räumlichen und sozialen Nahumfelds für ein Auslandspraktikum ausgeführt. Zum anderen soll dazu angeregt werden, die Jugendlichen in ihrem räumlichen und sozialen Nahumfeld, ihrer Gleichaltrigengruppe, zu adressieren und mit dieser Gruppe als Ganzes zu arbeiten.

Die Relevanz des Erlebens von Gemeinschaft und Anerkennung Gleichaltriger zeigt sich kondensiert in der Aussage des 16-jährigen David über auf seinen BvB-Besuch:

> *„Der Unterschied ist einfach die Gemeinschaft. [...] Und die Leute sind hier [BvB] (.) GENAU wie ICH. Einfach die kommen ja auch alle vom Arbeitsamt und so. Die sind genauso wie ich und dann kann man sich auch besser unterhalten und so." (David/78)*

Dieser hohen Relevanz soll durch die Soziale Arbeit Rechnung getragen werden, indem die Jugendlichen in ihrer Gruppe adressiert werden, um diese vollständig zu erreichen und mit ihr zu arbeiten. Der Aussage Davids folgend ist die Gemeinschaft innerhalb der BvB ein Grund, die Maßnahme zu besuchen. So ist denkbar, dass es positive Rückkopplungseffekte gibt, wenn die Mehrheit der „*Gemeinschaft*" (David/78) der Jugendlichen der BvB die Maßnahme besucht. Dieses Beispiel kann auch auf den Schulbesuch und die Handlungsstrategie der Schulabstinenz bezogen werden. Daran zeigt sich das Potenzial positiver Bestärkung der Jugendlichen untereinander, wenn die Mehrheit der Gruppe für Bildungsprozesse oder Bildungsaktivitäten erreicht werden kann.

Neben dem Ansprechen der Jugendlichen in ihrer Gemeinschaft der Gleichaltrigengruppe können Strukturen geschaffen und Faktoren ermöglicht werden, welche es den Jugendlichen erleichtern, (zeitweilig) ihr

räumliches und soziales Nahumfeld zu erweitern. Eine Ermöglichung des Erlebens von Selbstwirksamkeit in Verbindung mit dem zeitweiligen Verlassen des eigenen räumlichen und sozialen Nahumfelds soll daher exemplarisch anhand des Projekts JUMP illustriert werden. Diese exemplarische Vorstellung legt kein Herausreißen der Jugendlichen aus ihrem sozialen und räumlichen Umfeld sowie ihrer Freundes- und Gleichaltrigengruppe nahe. Stattdessen können anhand dieses Beispiels Faktoren nachgezeichnet werden, welche es den Jugendlichen potenziell erleichtern, ihr soziales und räumliches Umfeld zu erweitern.

Das 2016 bis 2020 durchgeführte deutsch-dänische Interreg[14]-Projekt JUMP mit seiner wissenschaftlichen Begleitung ermöglicht „sozial benachteiligten Jugendlichen aus Deutschland und Dänemark" (Niemeyer et al. 2020, S. 11) im Übergangssystem ein- bis zweiwöchige Praktika oder Maßnahmenbesuche im jeweils anderen Nachbarland (vgl. ebd., S. 9, 11, 15, 101), denn „Jugendliche mit niedrigeren Bildungsabschlüssen finden seltener den Weg ins Ausland" (ebd., S. 11). Erfahrungen eines Auslandsaufenthalts sind sozial ungleich verteilt und in Berufsvorbereitungsmaßnahmen die Ausnahme (vgl. ebd., S. 13). Zielsetzung von JUMP ist „die Förderung von Mobilitätsbereitschaft und Mobilitätserfahrungen" (ebd., S. 14), um individuelle Chancen zu eröffnen sowie soziale und berufliche Integration zu stärken (vgl. ebd.).

[14] Interreg, die „Europäische territoriale Zusammenarbeit" (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2022, o.S.) bildet einen Bestandteil der „Struktur- und Investitionspolitik der Europäischen Union" (ebd.). Damit werden Kooperationen zwischen Regionen und Städten über europäische Ländergrenzen hinweg unterstützt, neben sozialen Themen und dem Arbeitsmarkt sind dies beispielsweise auch Verkehr, Energie und Klimawandel sowie Umwelt- und Ressourcenschutz (vgl. ebd.).

Kritisch einzuordnen ist dabei die Reproduktion der von den interviewten Jugendlichen geäußerten individualisierten Perspektiven auf eigene Berufs- und Lebenswegchancen sowie eine Ausrichtung an normativen Wertungen arbeitsmarktlicher Verwertbarkeit der Erfahrungen im Projekt, welche in der Formulierung des Ziels Ausdruck finden: „die Förderung von Mobilitäts*bereitschaft* und Mobilitätserfahrungen erhöht individuelle Chancen" (ebd., S. 14; Hervorhebung R.M.). In dieser Formulierung liegt der Fokus neben einer individualisierten Perspektive auf Berufschancen vermittelt in den Begriffen ‚Bereitschaft' und ‚individuelle Chancen' nicht auf Mobilitätsermöglichung, sondern im Erlangen individueller Kompetenzen Jugendlicher vor dem Horizont arbeitsmarktlicher Verwertbarkeitslogiken. Diese zugrundeliegende normative Ausrichtung teilt die Begleitforschung des Projekts nicht und fängt diese ein, indem sie das Verständnis der Erfahrungen von Selbstwirksamkeit ganzheitlich, demnach auf alle Lebenskontexte, welche durch den Auslandsaufenthalt berührt werden, weitet (vgl. ebd., S. 14, 113).

Die Begleitforschung zeigt, dass es für die Jugendlichen, um sich in einen neuen räumlichen und sozialen Kontext zu begeben, Voraussetzung ist, sich woanders denken und in Beziehung setzen zu können sowie positiv affiziert zu werden (vgl. ebd., S. 98). Hierfür bildet die Einbettung in „die Berufsvorbereitungsmaßnahme einen wichtigen Rahmen, der den Abschied aus diesem gewohnten Umfeld erst denkbar werden lässt" (ebd., S. 99). Das Anknüpfen an Bekanntes, beispielsweise eigene berufliche Tätigkeiten, schlägt zudem eine Brücke und erleichtert das Verlassen des Nahumfelds (vgl. ebd.). Unter diesen Bedingungen öffnet sich „[d]er andere Ort [..] als Möglichkeitsraum für Selbstwirksamkeitserfahrungen, wenn man mit neuen Menschen in Beziehung tritt, sich einen fremden Kontext zu eigen macht" (ebd., S. 104). In diesem „eröffnen [sich] ihnen neue Erfahrungen mit sich selbst und (in) der neuen Umgebung und lassen sie Selbstwirksamkeit erleben. Dies geschieht,

wenn sie eigenständig handeln und ihre Eigentätigkeit als sinnhaft, nützlich oder bedeutsam erleben können“ (ebd.; Hervorhebung wie im Original).

Diese Selbstwirksamkeitserfahrungen sind innerhalb der arbeitsmarktlichen Logik des Projekts zu verorten. Über das dem Auslandsaufenthalt inhärente Wirken in alle Lebenskontexte wie soziale Beziehungen hinein werden jedoch breite kontextübergreifende Selbstwirksamkeitserfahrungen möglich. Dazu zählen das Knüpfen von Kontakten in neuen sozialen Kontexten, die Erfahrung, „sich selbst neu zu verorten“ (ebd., S. 105), das „In-Beziehung-Treten zu einer Gruppe“ (ebd.) sowie eigenständiges Handeln und Tätigwerden (vgl. ebd., S. 104f.). In diesem Kontext sind „jene Zeiträume, die sich der pädagogischen Planbarkeit entziehen, mitunter von besonderer Bedeutung für die Jugendlichen“ (ebd., S. 114). Letztere Maxime gilt es in jedem Fall auf die sozialarbeiterische Praxis im Schul- und Übergangssystem zu übertragen.

Selbstwirksamkeit im Kontext des Übergangssystems ermöglichen

Die Soziale Arbeit im Handlungsfeld der BÜA Stufe I findet im Rahmen der Schulpflicht statt, welche von den Jugendlichen wahrgenommen und zum Teil als fremdbestimmter Kontext erlebt wird (8.5.3). Dabei ist die Einbettung der Sozialen Arbeit in diese Strukturen ebenfalls Teil des sozialarbeiterischen Handelns. „Dadurch stehen pädagogische AkteurInnen vor der Herausforderung, innerhalb dieses Kontextes eine Anerkennungsstruktur zu etablieren, die von Jugendlichen positiv und unterstützend erlebt wird“ (Hirschfeld & Walter 2013, S. 182). Diese Kultur dient so der „Erweiterung des schulischen Spektrums der Selbstwertschöpfung“ (Böhnisch 2019b, S. 37).

Es geht dabei also um eine Erweiterung der in diesem Kontext anerkannten Eigenschaften Jugendlicher und damit um die Abgrenzung zu

schulischen und arbeitsmarktlichen Verwertungslogiken, wie sie dem Schul- und Übergangssystem inhärent sind. Böhnisch argumentiert: Ihre „individuellen persönlichen Eigenheiten [.], können [.] [die Schüler*innen] in die Schule nur bedingt einbringen" (Böhnisch 2019b, S. 84). Über die Reduktion der Jugendlichen auf die Schüler*innenrolle werden demnach „die sonst unterschiedlichen, aus verschiedenen Herkunftsfamilien stammenden Schüler*innen bewertbar im Sinne des Leistungsvergleichs. Alles, was nicht in dieses Segment passt, gilt tendenziell als (schulisch) abweichendes Verhalten" (ebd.; Hervorhebung wie im Original). Als Soziale Arbeit im Kontext des Schul- und Übergangssystems gilt es die Jugendlichen ganz explizit über diese Schüler*innenrolle hinaus möglichst ganzheitlich zu adressieren und ihnen Möglichkeiten zum Erleben von Selbstwirksamkeit zu eröffnen, welche sich auf ihre Vielfalt an Eigenschaften, Fähigkeiten und Ressourcen beziehen. Dabei ist der Relevanz des Erlebens von Anerkennung im Allgemeinen und Gemeinschaft insbesondere Gleichaltriger (8.7) Rechnung zu tragen, indem Räume und Strukturen zu deren Ermöglichung eröffnet werden.

Anschlussfähig daran sind „funktionale Äquivalente" (ebd., S. 108) der Theorie der Lebensbewältigung und der Lebensweltorientierung für die sozialarbeiterische Praxis, d.h. alternative Kontexte und Angebote, in welchen Jugendliche Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Anerkennung erleben können (vgl. Thiersch & Böhnisch 2014, S. 23; Böhnisch, Schröer & Thiersch 2005, S. 264). Funktionale Äquivalente werden im Sinne hiesiger Implikationen als Kontexte abseits der klassischen schulischen oder ausbildungsbezogenen Bildungsformate zum Erleben von Selbstwirksamkeit verstanden. Anknüpfend an das zuvor ausgeführte Projekt JUMP und die darin eingebetteten Auslandsaufenthalte als Räume des möglichen Erlebens von Selbstwirksamkeit, konstatiert die wissenschaftliche Begleitung des Projekts JUMP: „Der Idee des Möglichkeitsraums folgend ginge es also darum, Räume der

pädagogischen Praxis zu öffnen, in denen das, was möglich ist, von den Jugendlichen und nicht vom pädagogischen Personal ausgestaltet wird" (Niemeyer et al. 2020, S. 114). Darin wird, anschlussfähig an die zuvor ausgeführte Anamnese, ebenfalls betont, wie wichtig es ist, „erst einmal die Lebensdramatik in ihren KlientInnen zum Zuge kommen" (Thiersch & Böhnisch 2014, S. 15) zu lassen „und nicht den zweiten Schritt – die Intervention – vor dem ersten – dem Zulassen –" (ebd.) zu tun.

Aus den Daten sowie der Relevanz des Bedürfnisses und Strebens nach Selbstwirksamkeit (8.5.1 & 8.5.2) ergibt sich die Handlungsaufforderung an die Soziale Arbeit im Kontext des Schul- und Übergangssystems, solche alternative Kontexte im Sinne funktionaler Äquivalente zu schaffen, in welchen sich die Jugendlichen als selbstwirksam erleben und ressourcenorientiert auf sich blicken können. Mithilfe dieser Kontexte und der Unterstützung Sozialarbeitender darin soll in der „Schule alltäglich aufgeschlossen werden, welche Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schüler*innen im Korsett der Schülerrolle [sic] übergangen werden" (Böhnisch 2019b, S. 144). Darüber wird der „Lebens- und Anerkennungsraum Schule sozial erweitert" (ebd.). Jugendliche sollen darin unterstützt werden, eigene Ressourcen und Fähigkeiten zu erleben, auch solche, welche im Kontext Schule und formaler Bildung sonst ausgeklammert werden (hierzu auch Böhnisch 2019b, S. 144, 145). Dabei bewege sich die Soziale Arbeit in Spannung zu normativen Wertungen dieses formalen Bildungssystems, da sie stets eingebettet in den Kontext der Bildungseinrichtungen agiert. Die Wahrnehmung und Adressierung der Jugendlichen von Sozialarbeitenden mit deren Angeboten im Kontext der Bildungseinrichtung ist hier in den Blick zu nehmen, da Jugendliche die Fachkräfte möglicherweise als Teil der Bildungseinrichtung mit ihrer normativen Wertausrichtung wahrnehmen. „Funktionale Äquivalente bedeuten Umwege und brauchen Zeit" (Böhnisch 2019b, S. 108). Es gilt zeitlich konstante

Angebote zum Erleben von Selbstwirksamkeit zu etablieren, um Jugendlichen so über die Zeit eine differenzierte Wahrnehmung dieser Kontexte sowie der Haltungen Sozialarbeitender innerhalb dieser zu ermöglichen. So können Jugendliche über einen längeren Zeitraum die Erfahrung machen, dass sie nicht auf Handlungsweisen wie vermeidende Strategien angewiesen sind, um handlungsfähig zu sein (vgl. Böhnisch 2023b, S. 22).

Kontexte im Dazwischen – Werkstattunterricht (BÜA) und Aktivitäten (BvB)

Mit der angedeuteten normativen Selektivität hinsichtlich der Anerkennung von Ressourcen und Stärken Jugendlicher im formalen Bildungssystem bewegen sich die darin angesiedelten sozialarbeiterischen Angebote zum Erleben eigener Ressourcen, Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit der Jugendlichen in stetiger Spannung. Dieses Spannungsfeld wird am Ende dieses Kapitels noch einmal ausführlicher diskutiert. An dieser Stelle soll ein Dazwischen aufgezeigt werden, d.h. Situationen innerhalb der BÜA und BvB, in welchen Jugendliche bereits Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und eigenen Fähigkeiten machen. Dies soll exemplarisch unterstreichen, dass eine Eröffnung solcher Kontexte zum Erleben von Selbstwirksamkeit neben den Anforderungen des Bildungssystems innerhalb dieses Spannungsfeldes möglich ist. Gleichsam bedürfen diese Kontexte ‚im Dazwischen' stets aufs Neue der Aushandlung.

So erlebt der 19-jährige Yassin eigene Fähigkeiten und Ressourcen sozialer Beziehungen und Selbstwirksamkeit innerhalb der BvB-Maßnahme, in welcher konzeptionell verankert regelmäßig Ausflüge und freizeitliche oder alltagsnahe Aktivitäten durchführt werden.

„Nette Lehrer, man kann Spaß haben, wir machen Ausflüge, wir gehn grillen mit den Lehrern. Also des wird halt alles (..) des ist einfach GUT hier." (Yassin/257)

Anhand der beiden folgenden Datenausschnitte wird das ‚Dazwischen' und damit immer auch das dazugehörige Spannungsfeld thematisiert. Letzteres erstreckt sich zwischen normativ als arbeitsmarktlich verwertbar definierten Fähigkeiten und dem Erleben von Selbstwirksamkeit entlang eigener kontextübergreifender Fähigkeiten und Ressourcen. Im berufspraktischen Unterricht in den Werkstätten der BÜA wird beides erlebt:

„Also mir hats SEHR Spaß gemacht, also vor allem Chemie und Ernährung jetzt, das Essen schmeckt sehr lecker am Ende (lacht). Chemie hat man sehr viele coole Versuche gemacht ähm oder man lernt halt viel. Es ist sehr halt interessant (.), Chemie und Ernährung macht halt Spaß. […] Da sieht man halt viel, man wird klarer im Kopf, was einen mehr Spaß macht, finde ich. Und ich finde es auch gut, dass man am Ende auch was fürs Leben mitnehmen kann." (Oliwia/92)

„Und ja durch die Werkstatt hab ich auch mehr mit meinen HÄNDEN gelernt, weil ich ja vorher nichts mit meinen Händen anfangen konnte (..) nur schreiben. Und ja hab dann gemerkt, dass ich auch backen kann." (Pascal/120)

Hier werden berufsbezogene Fähigkeiten erworben, gleichzeitig aber auch Selbstwirksamkeit erlebt und ganzheitliche Fähigkeiten der Jugendlichen aufgeschlossen, wie das Backen, welches Pascal auch als Hobby gemeinsam mit seiner Mutter zuhause regelmäßig verstetigt. Diese zum einen

berufspraktischen Unterrichtsanforderungen und zum anderen kontextübergreifenden lebensweltlichen Fähigkeiten existieren auch in Kontexten des formalen Bildungssystems nebeneinander. Dennoch wirken hier selektive Anerkennungsprozesse entlang normativer Wertungen des Bildungssystems. Diesen Raum zur ganzheitlichen Anerkennung und darüber zum Erleben von Selbstwirksamkeit zu ermöglichen, kann sich Soziale Arbeit im Kontext des Schul- und Übergangssystems zur Aufgabe machen.

Konklusion – Selbstwirksamkeit zwischen individuellen und strukturellen Perspektiven

Kontextübergreifend stellt das Erleben von Selbstwirksamkeit ein zentrales Bedürfnis und Bestreben der Jugendlichen dar (8.5.1 & 8.5.2), dabei braucht „[g]elingende Lebensentfaltung [..] Verwirklichungschancen, welche – wie angeführt – einerseits gesellschaftlich bedingt sind, andererseits aus eigenen Fähigkeiten erwachsen" (Buschhorn, Humme & Wazlawik 2018, S. 410). Das Aufeinanderverwiesensein der individuellen und strukturellen Ebene im Bewältigungshandeln der Jugendlichen zieht sich durch die gesamte Theorie der Bewältigungsstrategien. Die hierbei von Jugendlichen eingenommene individualisierte Perspektive auf ihre Situation im Bildungskontext (8.5.1) gilt es vonseiten der Sozialen Arbeit aufzubrechen. Zum einen kann dies durch das Eröffnen struktureller Perspektiven auf gesellschaftliche Zusammenhänge wie Bildungs- und Chancenungleichheit sowie zum anderen durch die tatsächliche Erweiterung dieser strukturellen Möglichkeiten der Jugendlichen geschehen. Buschhorn, Humme und Wazlawik führen dazu weiter aus:

> „Aus diesem Grund sollte es zukünftig vielmehr darum gehen, die individuellen Handlungsmöglichkeiten und beschränkungen in

> Abhängigkeit von Strukturen sozialer Ungleichheit zu reflektieren und diese Analysen als Ausgangspunkt zur Gestaltung von Angeboten Sozialer Arbeit zu nehmen. Es geht mit dieser Perspektive um die Verbesserung von individuellen und allgemeinen Verwirklichungschancen […] statt um eine einseitige und primäre Fokussierung auf Probleme, Defizite und Hemmnisse" (ebd.).

Die entwickelte Theorie, Typologie sowie die abgeleiteten Implikationen sollen hierzu Anhaltspunkte bieten, benötigen jedoch ein Weiterdenken sowie Beziehen auf den jeweiligen Kontext des Schul- und Übergangssystems ebenso wie eine sorgfältige Konzeptualisierung, denn „[w]issenschaftliche Theorien sind notwendigerweise allgemein formuliert und offen" (May & Schäfer 2021, S. 13). Die Anwendung der Theorie auf die Praxis Sozialer Arbeit muss daher stets spezifisch für das Praxisfeld erfolgen und stellt „immer eine Eigenleistung, ein[en] kreative[n], eigensinnige[n] und verantwortliche[n] Akt der handelnden Subjekte" (ebd.) dar.

Auf diese Weise können Jugendlichen auch in Kontexten des Übergangssystems, trotz dessen Funktion als „‚Warteschleife'" (Maier 2021, o.S.; Hervorhebung wie im Original) für „überschüssige" (ebd.) Bewerbende, demnach als Puffer der Ausbildungsmarktsituation, Erfahrungen von Selbstwirksamkeit eröffnet und so zu einer Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen beigetragen werden. Gestärkte Selbstwirksamkeitserwartungen wirken sich wiederum auf künftige Bewältigungsstrategien aus bzw. sind grundlegend für erweiterte Bewältigung (vgl. Böhnisch 2023b, S. 113). „Faktoren einer gelingenden Lebensentfaltung [sind] das Gefühl, als Akteur seines eigenen Lebens selbstwirksam zu sein und respektiert zu werden, wertschätzende Beziehungen sowie Anerkennungsquellen" (Buschhorn, Humme & Wazlawik 2018, S. 410) zu haben. Erst über solche Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und

damit ein Rückwirken auf das Selbstbild im Sinne von „Anerkennungs- und Selbstwerterlebnisse[n]“ (Böhnisch 2023a, S. 42) werden Jugendliche für formale Bildungsprozesse, wie BÜA und BvB sie vorsehen, zugänglich (vgl. ebd.; Bandura 1997, S. 175). In dieser Spannung liegt die Aufgabe Sozialer Arbeit in BÜA und BvB, da sie sich ebenfalls, wie die Jugendlichen, zu den Anforderungen des Bildungssystems positionieren und verhalten muss.

Selbstwirksamkeit bildet der Theorie der Lebensbewältigung folgend einen Teil von Handlungsfähigkeit. Diese Handlungsfähigkeit stellt wiederum den Zielhorizont sowie Bildungsgehalt der Lebensbewältigung dar. Die Theorie der Lebensweltorientierung fasst Handlungsfähigkeit ebenfalls als Ziel und Bildungsgehalt im Sinne des gelingenden Alltags (vgl. Böhnisch 2023b, S. 147f.). Damit wird ein Verständnis von Bildung „als Aneignung nützlicher, emanzipatorischer Erkenntnis-, Handlungs- und Lebensstrategien“ (Thiersch [1979] 2015, S. 368) sowie „Auseinandersetzung mit der Welt und Aneignung von Welt“ (ebd., S. 398) zugrunde gelegt. In Orientierung an diesem Verständnis von Bildung sowie an der hohen Relevanz des Erlebens von Selbstwirksamkeit und Anerkennung der Jugendlichen muss sich Soziale Arbeit innerhalb des Schul- und Übergangssystems positionieren. Dabei geht es um eine Aushandlung der sozialarbeiterischen Praxis, eingebettet in die institutionellen Kontexte des Schul- und Übergangssystems mit ihren inhärenten normativen Wertungen, welche in Kapital 4.5 bezogen auf das vorliegende Forschungsprojekt diskutiert wurden. Normative Wertungen wohnen auch der Praxis Sozialer Arbeit in ihrer Orientierung an Werten wie Gerechtigkeitsnormen unauflösbar inne (vgl. Weber 2014, S. 48, 123; zeigt sich bei Thiersch & Böhnisch 2014, S. 167). Dies macht eine stetige Aushandlung und Positionierung im Spannungsfeld zugrunde gelegter normativer Werthaltungen der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld des Schul- und Übergangssystems mit dessen eigenen normativen Wertungen erforderlich.

Erschwerend wirkt hierbei in Kontexten des schulischen Übergangssystems, dass die Profession Sozialer Arbeit, wie einleitend aufgezeigt (1.), erst seit 2018 bzw. 2021 gesetzlich verankertes Mitglied dieses Systems ist (vgl. Hessisches Kultusministerium 2018a; Hessisches Kultusministerium 2018b; Lorz 2020a, S. 2; Gravelmann 2022, S. 90). Soziale Arbeit als Profession benötigt dennoch Selbstbewusstsein in diesen Positionierungen, innerhalb dieses Systems, in dem sie noch nicht lange und stets in geringer Personalstärke agiert. Es braucht diese Positionierungen jedoch, um den für die Jugendlichen zentralen Aspekte von Gemeinschaft, Anerkennung und Selbstwirksamkeit Räume und Möglichkeiten innerhalb dieser Strukturen zu eröffnen und diese Aspekte dabei eben nicht auf ihre (arbeitsmarktliche) Verwertbarkeit zu reduzieren.

Diese strukturellen Hürden der BÜA werden im Vergleich zur BvB besonders deutlich, in welcher die Profession Sozialer Arbeit bereits seit 2004 verankert ist (vgl. Plicht 2010, S. 5) und sich derartige Strukturen für Gemeinschaft und Selbstwirksamkeitserfahrungen als konzeptionell etablierter darstellen. Zur Stärkung und Positionierung des Erlebens von Selbstwirksamkeit und Anerkennung insbesondere von Gleichaltrigen im Bildungskontext unabhängig von schulischer und arbeitsmarktlicher Verwertbarkeit möchte diese Arbeit aus einer praxisnahen sozialarbeitswissenschaftlichen Perspektive einen Beitrag leisten.

Auf Ebene der Institution als Mikrokosmos findet damit eine Aushandlung innerhalb der interprofessionellen Zusammenarbeit statt, welche der Sozialen Arbeit als Profession inhärent ist. Das Spannungsfeld normativer Werte innerhalb dieses Mikrokosmos erhält demnach über seine Allgemeinheit und arbeitsfeldübergreifende Ausweitung Relevanz. Die Soziale Arbeit bewegt sich in ihren Praxisfeldern stets in vielfältiger normativer

Wertaushandlung. Bei der Positionierung innerhalb dieser Aushandlungen handelt es sich folglich um eine zentrale Aufgabe Sozialer Arbeit als Profession. Diese Aufgabe der normativen Wertaushandlung findet im Schul- und Übergangssystem lediglich in kondensierter Form statt, da jeder Fall, jede Tätigkeit interprofessionelle Zusammenarbeit erfordert, mindestens mit Lehrkräften oder Berufsberatenden. Exemplarisch lässt sich hier bereits die Wahl der verwendeten Begrifflichkeiten und Sprache anführen. Es muss in der Logik der Institution und in Gesprächen mit Lehrkräften und Berufsberatenden eine gewisse Passung im Sinne gegenseitigen Verstehens hergestellt werden. Gleichzeitig ist Begriffen wie ‚Ausbildungsreife' eine normative Wertung der Institution des Übergangssystems inhärent (siehe hierzu auch Buschhorn, Humme & Wazlawik 2018, S. 407). Diese wird bei Übernahme der Begrifflichkeiten reproduziert. Damit findet bereits auf Ebene der alltäglichen sprachlichen interprofessionellen Verständigung eine stetige Aushandlung zugrunde gelegter normativer Wertungen und so eine Positionierung hinsichtlich dieser statt.

Es stellt sich demnach beispielhaft für die Ebene der Profession Sozialer Arbeit die Frage, wie mit interprofessioneller Zusammenarbeit umgegangen wird und wie sich die Soziale Arbeit in darin inhärenten Spannungsfeldern normativer Wertung positioniert. Diese Positionierung muss zudem unter Einbezug von Hierarchien und Klassismus gedacht werden, sowohl zwischen den Professionen als auch in Beziehungen zu Adressat*innen Sozialer Arbeit (siehe auch Thiersch 1977, S. 67). Die Antwort auf dieses Fragenfeld stellt ein Desiderat dar, welches nur entlang sozialarbeitswissenschaftlicher Forschung bezogen auf spezifische Praxisfelder Sozialer Arbeit ausgehandelt werden kann. „Die Verführung ist groß, die eine auf Kosten der anderen zu verkürzen, also Kritik den Handlungsmöglichkeiten oder Handlungsmöglichkeiten der Kritik aufzuopfern" (Thiersch 1977, S. 2), sodass Antworten auf die

angeführten Fragen „wohl nur jeweils für konkrete Aufgaben und Situationen gelöst werden“ (ebd.) können.

Beschriebener Mikrokosmos des Schul- und Übergangssystems zeigt dabei die Relevanz auf, sich in Praxis und Forschung Sozialer Arbeit stetig diesbezüglich zu positionieren. Dieses grundlegende Thema der Profession Sozialer Arbeit ist in sozialwissenschaftlicher Forschung als Spannungsfeld mitzudenken oder explizit zum Gegenstand zu nehmen. Die vorliegende Arbeit zeichnet es bezogen auf den Mikrokosmos Sozialer Arbeit im Übergangssystem anhand der BÜA und BvB nach. Es geht um ein Weiterdenken von der hier ausgehandelten Ebene des konkreten Forschungsprojekts und den Überlegungen auf Ebene der Bildungsformen BÜA und BvB hin auf die Ebene der Profession.

Einen ersten Ansatzpunkt liefert dabei die theoretische Rahmung des Forschungsvorhabens, wenn mit Thierschs Lebensweltorientierung (4.2) eine institutions- und organisationskritische Theorie (vgl. Böhnisch 2023b, S. 151, 153; Füssenhäuser 2021, S. 116) zugrunde liegt, welche die „gesellschaftliche Fremdbestimmung Sozialer Arbeit“ (Stender 2013, S. 95) analysiert und kritisiert (vgl. ebd.), wie zuvor hinsichtlich der Haltung im Gespräch der Anamnese mit den Jugendlichen inhaltlich dargelegt (9.1). Dabei bezieht sich Stender (2013) in seiner Analyse von Theorien einer kritischen Handlungswissenschaft auf die Ursprünge der Lebensweltorientierung (bspw. Thiersch 1977), welche zunehmend verflacht rezipiert wurden (vgl. Stender 2013, S. 96, 101; Füssenhäuser 2021, S. 128) wie auch Thiersch selbst kritisiert (vgl. Thiersch 2020, S. 196). Hinsichtlich der kritisierten Verflachung wird lebensweltorientierte Soziale Arbeit auf „Lebensführungskompetenz“ (Stender 2013, S. 95; Hervorhebung entfernt) reduziert und vom Politischen getrennt (vgl. ebd.). Sie wird damit um ihre „Gesellschaftskritik beschnitten[ ]“ (ebd., S. 101).

Thiersch schärft die Lebensweltorientierung als Konzept kritischer Sozialer Arbeit in seiner aktuellen Veröffentlichung ‚revisited' diesbezüglich noch einmal nach (vgl. Thiersch 2020, S. 193-197). Seine Theorie „zielt [.] von Beginn an […] auf die Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse und Institutionen der Sozialen Arbeit", wie auch Füssenhäuser (2021, S. 116) argumentiert. Dabei knüpft Thiersch (1977) vor allem an Schütz, Mead und Goffman an, wenn er einen „kritisch revidierten Interaktionismus" (Thiersch 1977, S. 1) zugrunde legt, um beispielhaft an Praxisfeldern wie der Jugendhilfe und Heimerziehung (vgl. ebd., S. 2) die „die Sozialpädagogik bestimmende Spaltung zwischen kritischer Analyse der gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten genauer zu fassen" (ebd., S. 1f.).

Hieraus folgt die Notwendigkeit, auf Individualebene Sozialarbeitender, auf der Ebene Sozialer Arbeit im Handlungsfeld des Schul- und Übergangssystems sowie auf Ebene der Profession eine bewusste und reflexive Haltung gegenüber normativen Wertungen einzunehmen. Zum einen dient diese Haltung dazu, sich stets kritisch hinsichtlich einer normativen Ausrichtung zu hinterfragen und zu positionieren, zum anderen dazu, sich nicht einseitig von den Logiken und normativen Wertungen des institutionellen Kontexts vereinnahmen zu lassen.

9.2. Limitationen der Ergebnisse

Kritische Einordnung der Ergebnisse

Im nachfolgenden Abschnitt werden Limitationen der Ergebnisse auf projektübergreifender Ebene reflektiert. Ergänzt wird dies durch die konkrete kritische Auseinandersetzung mit und Einordnung der Ergebnisse durch die

Eingrenzung von deren Reichweite (8.2) sowie die reflexive Auseinandersetzung mit dem Forschungsprozess hinsichtlich Einschränkungen und Umsetzung des theoretischen Samplings (7.4.7) und des Prozesses der Datenerhebung und Auswertung (7.1 & 7.4.2), auch in intersubjektiver Auseinandersetzung (7.5.1). Des Weiteren ergänzt eine Reflexion der Limitationen und Potenziale aufgrund der Doppelrolle der Forschenden als Sozialarbeitende im Forschungsfeld (7.5.2) die kritische Einordnung der Ergebnisse, sodass diese abschließend auf höherer Abstraktionsebene reflektiert werden sollen.

Filter der Wahrnehmung Forschender

Anknüpfend an das interpretative Paradigma (6.3) ist zu betonen, dass sich die Analyse der verbalen Daten durch den Filter der Wahrnehmung der Forschenden vollzieht und „jede Theorie [..] ihren spezifischen Blickwinkel" (May & Schäfer 2021, S. 9) hat. Daher „sollte eine Theorie auch darüber klar sein, was sie im Schatten lässt" (ebd.). Dies wurde anhand der Reflexion der Standortgebundenheit der Forschenden in Kapitel 7.2. verdeutlicht. Der Blickwinkel der Forschenden ist von fachlicher Sozialisation und Vorwissen gefiltert. Durch die Interpretation in Auswertungsgruppen (7.5.1) und damit das Einholen intersubjektiver Perspektiven wurde versucht, diesem Effekt vorzubeugen. Zudem ist das Vorwissen der Forschenden, soweit möglich, in Kapitel 7.2 offengelegt.

Daten und Forschungsergebnisse als Selektion und Konstruktion

In Bezug auf die Selbstnarrationen der Jugendlichen muss einschränkend erwähnt werden, dass nur solche in die Untersuchung einbezogen werden konnten, welche von den Jugendlichen in den Interviews expliziert wurden. Selbstnarrationen können jedoch jegliches Handeln und damit auch jede

Bewältigungsstrategie begleiten. Es muss davon ausgegangen werden, dass solche Narrationen ausschließlich punktuell im Datenmaterial auswertbar sind. Dies verdeutlicht exemplarisch die Selektivität der Daten hinsichtlich der Abbildung von Wirklichkeit bzw. das Erleben der Jugendlichen dieser.

Des Weiteren stellt sich der Gegenstand der Analyse, die Bildungsbiografien und Bewältigungsstrategien der Jugendlichen, immer als in Interaktion zwischen den Jugendlichen und der Interviewerin konstruiert dar. Die Beschreibungen und Narrationen der Jugendlichen im Interview waren stets an die interviewende und forschende Person adressiert und daher bereits eine Konstruktion in der Erhebungssituation. Wie hinsichtlich des interpretativen Paradigmas (6.3) angedeutet, interpretieren Forschende dann diese Konstruktionen der Interviewten von ihrer Wirklichkeit sowie die beschriebene Konstruktion dieser innerhalb der Erhebungssituation. So entstehende Rekonstruktionen stellen damit Konstruktionen der Forschenden dar, d.h. „Konstruktionen zweiten Grades" (Schütz 1971, S. 50). Demzufolge sind sowohl die ausgearbeitete Typologie, im Sinne des Idealtypus Webers (6.5), als auch die Theorie als Konstruktionen und nicht als rekonstruierte Wirklichkeit zu verstehen (vgl. Weber [1922] 1988, S. 190-192; May & Schäfer 2021, S. 15).

Zeitgebundenheit

Die Forschungsergebnisse sind demnach als standortgebundene Konstruktionen, daneben aber auch als zeitlich gebunden zu verstehen. So können Bewältigungsstrategien und das Streben nach Selbstwirksamkeit zu einem späteren Zeitpunkt der (Bildungs-)Biografie differierende Abläufe und abweichendes Zusammenwirken aufweisen. Darauf machen Kogler, Vogl und Astleithner (2023) hinsichtlich der Typologie von Verlaufsmustern der Bildungs- und Berufsorientierung nach der allgemeinbildenden Schule

aufmerksam: „Je nach Zeitpunkt einer Studie und dem erfassten Ausschnitt der Analyse des Prozesses können unterschiedliche Erkenntnisse gewonnen werden. Dies verweist auf die Zeitgebundenheit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse“ (ebd., S. 75).

Statisches Kodierparadigma

Das Kodierparadigma bildet zudem dynamische Prozesse des Bewältigungshandelns in einem statischen Modell ab. Es wird für die Auswertung herangezogen und dabei als gedankliche Folie verstanden, um Prozesse einzufangen und in einem bestimmten Moment der Betrachtung zugunsten ihrer theoretischen Beschreibung wortwörtlich festzuschreiben. Allerdings sind die theoretisch beschriebenen Bewältigungsstrategien und deren Beziehungen der Kategorien untereinander in stetigem Prozess und dynamisch zu verstehen. Zwar wird der prozessuale Charakter der Bewältigungsstrategien im Rahmen der Theorie angedeutet – dahingehend, dass die Konsequenzen einer Bewältigungsstrategie wiederum als ursächliche Bedingungen in künftige eingehen –, dies kann jedoch nicht annähernd die Dynamik des Bewältigungshandelns abbilden.

Daran anschließend kann weitergedacht werden: Die intervenierenden Bedingungen können im Kontext einer anderen Situation oder differenten Fokussierung des Forschungsgegenstands Strategien darstellen, insbesondere die Handlungsstrategien und Selbstnarrationen der Jugendlichen. Auch die unterschiedlich ausgeprägte Bewusstheit und Fokussierung auf den Bildungskontext stellen hier Handlungsstrategien dar, sind aber auch gleichzeitig Konsequenz dieser. Zudem könnten der Fokus und die Bewusstheit auf und im Bildungskontext in einer eigenen Theorie das zentrale Phänomen darstellen. Die Zuordnungen, welche in der soeben ausgeführten Darstellung der

Theorie noch starr erscheinen mögen, stellen insofern eine Festschreibung zum Zweck der Theoriebildung dar. Sie sind als Denkmodell für die Soziale Arbeit zu verstehen, die Wirklichkeit ist jedoch eine dynamische.

Triangulation – Methodologie, Realplanung und Strukturen Forschungsfeld

Die GTM bietet als Methodologie einen vielfältigen und offenen Rahmen für einen theoretisierenden explorativen Zugang zum Forschungsgegenstand, welcher jedoch aufgrund eben dieser Breite in der realen Projektplanung von einer Utopie der Gänze in eine realplanerische Form gebracht werden muss. Dies obliegt, ausgerichtet am zentralen Kriterium der Gegenstandangemessenheit, Forschenden. Diese Anforderung der Begrenzung und Strukturierung trifft zudem auf die Bedingungen des Forschungsfeldes. Hier sind zeitliche und bürokratische Vorgaben von Institutionen, Phasen der Zugänglichkeit oder institutionelle Strukturen zu beachten.

Es bestand damit die Notwendigkeit zur Anpassung der GTM an Strukturen des Forschungsfelds und den Ressourcen des Dissertationsprojekts. Insbesondere die Spezifika des Untersuchungsfeldes und Feldzugangs haben einen entscheidenden Einfluss auf die Möglichkeiten zur Zirkularität des Forschungsprozesses (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz 2007, S. 250f.), wie auch in vorliegender Arbeit hinsichtlich der zeitlichen Möglichkeiten von Erhebungsphasen und der Umsetzbarkeit des theoretischen Samplings als „Interview-Pool“ (Strauss & Corbin 1996, S. 164; 7.4.7) dargestellt. Es handelt sich um einen Aushandlungsprozess einer solchen Triangulation von Methodologie, Realplanung und den Strukturen des Forschungsfeldes, ausgerichtet am Forschungsgegenstand.

Teilhabe der Jugendlichen am Forschungsprozess

Die Teilhabe der Jugendlichen stellt eine zentrale Zielvorstellung Sozialer Arbeit dar, insbesondere in Bezug auf eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit (vgl. Otten & Hempel 2023, S. 209). Die vorliegende Forschung der Sozialarbeitswissenschaft mit einem Theoriebezug zur Lebensweltorientierung legt demnach eine Teilhabe der Jugendlichen am Forschungsprozess nahe. So ist es auch Ziel einer qualitativen Forschung Sozialer Arbeit, diesem Prinzip Rechnung zu tragen (vgl. ebd., S. 213). Eine solche Beteiligung an Verfahren und Ansätzen regt auch der Forschungsethikkodex der DGSA an (vgl. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit 2020, S. 5f.).

In vorliegender Dissertation ist der Teilhabe Jugendlicher eingeschränkt nachgekommen worden. So wurde durch die episodischen Interviews den Jugendlichen im Rahmen der Datenerhebung ein hohes Maß eigener Relevanzsetzung ermöglicht (vgl. Otten & Hempel 2023, S. 211). Bei der regelmäßig fünfmal jährlich stattfindenden Rückspiegelung der Zwischenergebnisse in Gesamtkonferenzen und Workshops der teilnehmenden beruflichen Schule nahmen die Schüler*innen-Vertreter*innen teil. So ist dem Ziel des Zugänglichmachens der Forschungsergebnisse in einer geeigneten Form der Vermittlung (vgl. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit 2020, S. 8) ausschließlich über Multiplikator*innen nachgekommen worden.

Zwar wurde über die Reflexion der eigenen Standortgebundenheit und des Vorwissens (7.2) die Positioniertheit der Forschenden möglichst explizit gemacht, um einem unbewussten Einfluss entgegenzuwirken. Die Beteiligung der Jugendlichen am Auswertungsprozess, beispielsweise im Rahmen der Auswertungsgruppen, hätte zu einer Erweiterung und Differenzierung vorhandener Perspektiven auf das Datenmaterial beigetragen (vgl. Otten &

Hempel 2023, S. 212, 216). Damit handelt es sich bei der eingeschränkten Teilhabe der Jugendlichen am Forschungsprojekt nicht nur um ein „forschungsethisches Versäumnis, sondern auch eine vergebene erkenntnistheoretische Chance“ (ebd., S. 215), diese sich in der begrenzten Verweildauer von zehn Monaten der Jugendlichen in der BÜA und BvB in Kombination mit organisatorischen Hindernissen der Erreichbarkeit begründet.

9.3. Desiderate der Forschung

Dynamik des Kodierparadigmas

Anknüpfend an die ausgeführte Festschreibung der Theorie in ein statisches Kodierparadigma (9.2) lässt sich die darin angedeutete Dynamik als Forschungspotenzial formulieren. Wird die Theorie prozesshaft und dynamisch gedacht, ergibt sich das Potenzial, zu erforschen, wie sich das Handeln der Jugendlichen theoretisch abbildet, wenn die Fokussierung auf und Bewusstheit im Bildungskontext in das Zentrum der Analyse genommen wird. Es ist vorstellbar, dass Selbstnarrationen der Jugendlichen dann als Interaktions- und Handlungsstrategien dienen. Auch eine Ausrichtung der Analyse an eben diesen Selbstnarrationen der Jugendlichen und deren Situation als zentrales Phänomen ist denkbar. Diese skizzenhaften Ausführungen stellen Anregungen des Weiterdenkens für mögliche künftige Untersuchungen dar.

Vergleich der Rolle Sozialer Arbeit in BvB und BÜA

Die Rollen und Aufgaben Sozialer Arbeit in den beiden untersuchten Bildungsgängen des Übergangssystems (BÜA und BvB) unterscheiden sich deutlich. Während Sozialarbeitende in der BvB eher impliziter Teil des

Teams, d.h. einige unter vielen Bildungsbegleitenden und strukturell von Beginn an Teil der Maßnahme sind, stellt sich die Rolle der Sozialen Arbeit in der BÜA eher explizit und additiv dar, da sie erst 2021 der Schulform hinzugefügt wurde (vgl. Lorz 2020a, S. 2). In der BvB referieren und beraten Sozialarbeitende, wohingegen sie in der BÜA vor allem beratend tätig sind und den Unterricht begleiten, aber nicht halten. Interviewdaten mit Sozialarbeitenden in beiden sozialarbeiterischen Praxisfeldern zu erheben, bietet das Potenzial, die Rolle Sozialarbeitender zu vergleichen.

Differenzierung unterschiedlicher Gruppen von Jugendlichen

Anknüpfend an die explorierte Theorie und Typologie der Bewältigungsstrategien kann ein Vergleich unterschiedlicher Gruppen von Jugendlichen angestrebt werden. Hier wäre das Vergleichen der Teilnehmenden einer BvB mit den Schüler*innen der BÜA hinsichtlich der von ihnen eingesetzten Bewältigungsstrategien möglich, wozu die Interviewdaten herangezogen und durch die Erhebung weiterer Interviews ergänzt werden können.

Zu diesem Zweck wurde die Interviewpartner*innen in dieser Arbeit stets hinsichtlich ihrer besuchten Bildungsform markiert, um neben Transparenz auch eine weiterführende Nutzung der Daten zu ermöglichen. Eine weitere Differenzierung kann hinsichtlich einer geschlechtsspezifischen Perspektive auf die Bewältigungsstrategien vorgenommen werden, wie als weiterführende Gedanken in Kapitel 8.8.1 kursorisch dargelegt. Bezüglich der Perspektive queerer Jugendlicher im Übergangssystem ist der Anschluss an das Brücks Konzept „(un)doing queer“ (Brück 2023, S. 12) möglich.

Langfristiger Verlauf der Berufsorientierung Jugendlicher

In der Aufschichtung und damit Wiederholung der Bewältigungsstrategien ergeben sich bildungsbiografische Verläufe, d.h. Verläufe und ggf. Verlaufsmuster der Berufsorientierung. Diese sind im Sinne weiterführender Gedanken anknüpfend an die Typologie der Studie „Wege in die Zukunft" (Kogler, Vogl & Astleithner 2023) in Kapitel 8.8.2 aufgeworfen und diskutiert worden. Eine empirische Überprüfung dieser Zusammenhänge sowie eine Erforschung (bildungs-)biografischer Verläufe der Bewältigungsstrategien stellt ein Potenzial für weiterführende Forschung dar.

Aushandlung normativer Wertung in interprofessioneller Zusammenarbeit

Auf der Makroebene der Profession Sozialer Arbeit stellt sich die Frage, wie mit interprofessioneller Zusammenarbeit eingebettet in institutionelle Kontexte und Vorgaben umgegangen werden kann und wie sich die Soziale Arbeit innerhalb des Spannungsfeldes normativer Wertungen positioniert. Dies kann nur entlang sozialarbeitswissenschaftlicher Forschung für eingegrenzte Handlungsfelder Sozialer Arbeit ausgehandelt werden. Es ist von hoher Relevanz, sich in Forschung und Praxis Sozialer Arbeit stetig mit zugrunde gelegten normativen Wertungen auseinanderzusetzen und sich dahingehend zu positionieren. Dieses weite Thema des Spannungsfelds normativer Wertungen, in dem sich die Profession Sozialer Arbeit stets bewegt, gilt es in sozialwissenschaftlicher Forschung sowohl stets mitzudenken als auch explizit zum Gegenstand zu machen.

Literaturverzeichnis

Adlitz, K. (2020). Warum hält sich die Geschlechterungleichheit? Norderstedt: Books on Demand (BoD).

Ahmed, S., Pohl, A., von Schwanenflügel, L. & Stauber, B. (2013). Bildung und Bewältigung im Kontext sozialer Ungleichheit – Einleitung. In: S. Ahmed, A. Pohl, L. von Schwanenflügel & B. Stauber (Hrsg.), Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung (S. 7–17). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Alheit, P. (1999). Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Abgerufen am 17. September 2024, von http://www.global-systems-science.org/wp-content/uploads/2013/11/On_grounded_theory.pdf.

Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2021a). Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Andresen, S., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2021b). Verpasst? Verschoben? Verunsichert? Junge Menschen gestalten ihre Jugend in der Pandemie. Erste Ergebnisse der JuCo III-Studie – Erfahrungen junger Menschen während der Corona-Pandemie im Winter 2021. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Andresen, S., Lips, S., Möller, R., Özdemir, E., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2023). JuCo IV. Der Einfluss der Corona-Pandemie auf das Wohlbefinden junger Menschen. Trends und anhaltende Auswirkungen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.

Banchio, P., Cervella, C., Galaverna, C. & Giordano, A. C. (2021). How School Has Changed for 3–14-year-Old Students: An Italian Case. In: D. Burgos, A. Tlili & A. Tabacco (Hrsg.), Radical Solutions for Education in a Crisis Context. COVID-19 as an Opportunity for Global Learning (S. 273–283). Singapore: Springer Nature.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company.

Behse-Bartels, G. & Brand, H. (2009). Subjektivität in der qualitativen Forschung – Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand. Einleitung. In: G. Behse-Bartels & H. Brand (Hrsg.), Subjektivität in der qualitativen Forschung. Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand (S. 13–21). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Bergmann, F. & Benedikter, R. (2005). Interview DBSH-Report: Tu, was Du wirklich wirklich willst! Forum sozial 74(4), S. 27–29.

Bernhard, S. (2020). Erst kam die Flucht, dann Corona – oder: Welche Folgen werden die Corona-Bekämpfungsmaßnahmen für das Leben und Netzwerken in Deutschland haben? In: C. Stegbauer & I. Clemens (Hrsg.), Corona-Netzwerke. Gesellschaft im Zeichen des Virus (S. 187–199). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bilz, L. (2020). Schulschließungen und digitaler Heimunterricht. Eine Sonderauswertung der HBSC- Studie Brandenburg 2018 („Health Behaviour in School-aged Children") zu familiären Rahmenbedingungen im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Cottbus-Senftenberg: BTU.

Blaich, I. & Knickrehm, B. (2021). Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in der Corona-Pandemie. Forschungsbericht zur Befragung des dvb. Dvb-script, 3(2) S. 1–53.

Bleck, C. & Enggruber, R. (2007). Abschlussbericht. Zielgruppen und Wirkanalyse von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen des Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e.V. Düsseldorf: DIFA – Düsseldorfer Integrationsförderung in Ausbildung und Arbeit Fachhochschule Düsseldorf.

Bloch, E. (2022). Das Prinzip Hoffnung. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag. (Gesamtausgabe in 16 Bänden. STW-Werkausgabe, Band 5).

Bock, A., Macgilchrist, F., Rabenstein, K. & Wagener-Böck, N. (2023). „Dass das einfach mit dem Digitalen super, super schwer ist". Konstruktion von Selbstverständlichkeiten im inklusiven Unterricht während der Pandemie. In: A.-M. Kamin, J. Holze, M. Wilde, K. Rummler, V. Dander, N. Grünberger & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt. Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld (S. 321–345). Zürich: Verlag OA-Publishing Collective Genossenschaft.

Böhnisch, L. (1985). Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim & München: Juventa Verlag.

Böhnisch, L. (1994). Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim & München: Juventa Verlag.

Böhnisch, L. (2012). Lebensbewältigung. In: W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. Abgerufen am 27. Februar 2021, von https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/11941-lebensbewaeltigung.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5BarticleSet%5D=1&tx_beltz_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=9-soziale-arbeit&cHash=cae63310b7391699 6db73f3e33a546ef.

Böhnisch, L. (2016b). Der Weg zum sozialpädagogischen und sozialisationstheoretischen Konzept Lebensbewältigung. In: J. Litau, W. Andreas, A. Warth & S. Wey (Hrsg.), Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde (S. 18–39). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Böhnisch, L. (2018). Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 8. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Böhnisch, L. (2019a). Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. 2. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Böhnisch, L. (2019b). Soziale Theorie der Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Böhnisch, L. (2023a). Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 9. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Böhnisch, L. (2023b). Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. 3. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Böhnisch, L., Lenz, K. & Schröer, W. (2009). Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim & München: Juventa Verlag.

Böhnisch, L. & Schefold, W. (1985). Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim: Juventa.

Böhnisch, L., Schröer, W. & Thiersch, H. (2005). Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim & München: Juventa Verlag.

Boockmann, B., Dräger, J., Kugler, P., Pollak, R. & Vögele, S. (2021). Auswirkungen der Pandemie auf die soziale Mobilität. Begleitforschung zum Sechsten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: P. Bourdieu & J.-C. Passeron (Hrsg.), Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt (S. 91–136). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten (S. 183-198). Göttingen: O. Schwarz & Company.

Bourdieu, P. (1987). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (2020a). Mediationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (2020b). Die konservative Schule. Soziale Ungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), Bildung (S. 7-39). Berlin: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (2020c). Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), Habitus und Praxis (S. 392–407). Berlin: Suhrkamp Verlag.

Brändle, T. (2012). Das Übergangssystem. Irrweg oder Erfolgsgeschichte? Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress Ltd.

Bremer, H. (2016). Milieu, „Passungen" und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen (S. 69–97). In: B. Dausien, D. Rothe & D. Schwendowius (Hrsg.), Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.

Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

Brück, J. (2023). Junge queere Menschen im Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu (un)doing queer im beruflichen Ausbildungssystem. Wiesbaden: Springer Fachmedien, ein Teil von Springer Nature.

Bundesagentur für Arbeit (2012). Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51 ff. SGB III (BvB 1 bis 3). Abgerufen am 17. September 2024, von https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013437.pdf.

Bundesagentur für Arbeit (2022). Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen – BvB1 bis 3 – Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III §§ 51 ff. SGB III und gem. §§ 117 ff. SGB III i. V. m. §§ 51 ff. SGB III. Abgerufen am 07. April 2024, von https://www.arbeitsagentur.de/datei/fachkonzept-berufsvorbereitende-bildungsmanahmen-bvb1-3_ba147479.pdf.

Bundesagentur für Arbeit (o.J.). Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme. Abgerufen am 13. Januar 2022, von https://www.arbeitsagentur.de/bildung/ausbildung/berufsvorbereitende-bildungsmassnahme.

Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (2022). Was ist Interreg?. Abgerufen am 18. September 2024, von https://www.interreg.de/INTERREG2021/DE/Foerderung/WasIstInterreg/was-ist-interreg_node.html.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2023). Berufsbildungsbericht 2023. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (o.J.). Mittelschule. Abgerufen am 20.03.2024, von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Buschhorn, C., Humme, M. & Wazlawik, M. (2018). Normierungsprozesse im Lebenslauf. In: J. Stehr, R. Anhorn & K. Rathgeb (Hrsg.), Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institution. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit. Band 30 (S. 397–415). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, ein Teil von Nature.

Butterwegge, C. (2022). Die polarisierende Pandemie. Deutschland nach Corona. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Cardozo Silva, A., Prömel, C. & Zinn, S. (2022). Geflüchtete in Deutschland fühlten sich in der Corona-Pandemie stärker diskriminiert als zuvor. DIW Wochenbericht 89(18), S. 259–268.

Cho, H. & So, H.-J. (2021). Online Learning in K-12 Schools Amid COVID-19 in South Korea: Challenges and Opportunities. In: D. Burgos, A. Tlili & A. Tabacco (Hrsg.), Radical Solutions for Education in a Crisis Context. COVID-19 as an Opportunity for Global Learning (S. 283–295). Singapore: Springer Nature.

Christ, A., Eberhard, V., Heinecke, M., Neuber-Pohl, C. & Schuß, E. (2021). Ausbildungsstellensuche in Zeiten der Corona-Pandemie. Belastungen, Einschränkungen und Mehraufwand im Bewerbungsprozess? Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Corbin, J. & Strauss, A. (2015). Basics of Qualitative Reaserch. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC & Boston: SAGE Publications.

Daase, A. & Dunowski, E. (2021). Berufsbezogener DaZ-Unterricht unter Pandemiebedingungen. Herausforderungen, Gefahren und Möglichkeiten in Zeiten sozialer Distanz und digitalen Lernens. In: J. Gamper, B. Hövelbrinks & J. Schlauch (Hrsg.), Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: Der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie (S. 247–270). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

Dausien, B., Rothe, D. & Schwendowius, D. (2016). Einleitung. In: B. Dausien, D. Rothe & D. Schwendowius (Hrsg.), Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung (S. 9–25). Frankfurt & New York: Campus Verlag.

Deppe, U., Keßler, C. I. & Sandring, S. (2018). Eine Frage des Standorts? Perspektiven der Dokumentarischen Methode, der Ethnografie und der Objektiven Hermeneutik. In: M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis (S. 51–74). Wiesbaden: Springer VS.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2022). Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft e.V.

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2020). Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit. Forschungsethikkodex der DGSA. Abgerufen am 17. September 2024, von https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Ueber_uns/Forschungsethikkodex_DGSA_abgestimmt.pdf.

Dietrich, H. & Abraham, M. (2018). Übergänge in Ausbildung und Arbeitsmarkt. In: M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie Probleme, Theorien, empirische Befunde (S. 77–117). 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, ein Teil von Nature.

Dimai, B., Mathies, R. & Welte, H. (2017). „Wer bin ich?" – Rollenambiguität und Selbstverständnis von Forscher/innen in einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung als Praxisforschung. bwp@ Berufs- und

Wirtschaftspädagogik – online, 33, 1–19. http://www.bwpat.de/ausgabe33/dimai_mathies_welte_bwpat33.pdf.

Dittmar, N. (2009). Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.

Dohmen, D., Hurrelmann, K. & Yelubayeva, G. (2021). Kein Anschluss trotz Abschluss?! Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung. FiBS-Forum, 76(1), S. 3–59.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: dr. dressing & pehl GmbH. Abgerufen am 14. April 2025, von https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf.

Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2010). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis 60(3), S. 163–184.

Ebbinghaus, M. (2021). Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Betriebe und Ausbildung Ergebnisse einer zwischen September und Oktober 2020 durchgeführten Betriebsbefragung mit dem Referenz-Betriebs-System. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Eberhard, V., Heinecke, M., Christ, A., Neuber-Pohl, C. & Schuß, E. (2021). Beeinflusst die Corona-Pandemie die Bildungs- und Berufsaspirationen von

Ausbildungsstellenbewerberinnen und bewerbern? Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Egger, M. & Huber, S. G. (2022). Consequences of COVID-19 on Education and Work of Young Adults: An Expert and Peer Interview Study in Germany, Austria, and Switzerland of Their Perspectives on the Past, Present and Future. Youth, 2(4), S. 610–632.

Egger, M. & Huber, S. G. (2023). Generation C: die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf junge Erwachsene in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine Youth-Peer-Interviewstudie. In: S. G. Huber, C. Helm, N. Schneider (Hrsg.), COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven (S. 361-385). Münster & New York: Waxmann Verlag GmbH.

Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In: B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking (S. 7–31). Münster & New York: Waxmann.

Eickelmann, B. & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In: D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule...". Schule während und nach der Corona-Pandemie (Die deutsche Schule, 16. Beiheft, S. 153–163). Münster & New York: Waxmann.

Eidmann, J. (2022). Schulsozialarbeit im Kontext jugendlicher Lebenswelten und Problembewältigung. Eine qualitative Nutzer*innenforschung auf Basis offener Leitfadeninterviews. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH von Springer Nature.

El-Mafaalani, A. (2020). Corona-Krise: Verstärkt die Pandemie Bildungsungerechtigkeit? Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 07. November 2023, von https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/coronavirus/313446/bildungsgerechtigkeit.

Enggruber, R. (2017). Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen – konzeptionelle Grundlagen. In: N. Pötter (Hrsg.), Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf (S. 115–131). Wiesbaden: Springer VS.

van Essen, F. (2013). Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Fischer, W. & Kohli, M. (1987). Biografieforschung. In: W. Voges (Hrsg.), Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung (S. 25–51). Opladen: Leske + Budrich GmbH.

Flecker, J., Schels, B. & Wöhrer, V. (2023a). Vorwort. In: J. Flecker, B. Schels & V. Wöhrer (Hrsg.), Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule (S. 7–11). Göttingen & Wien: Vienna University Press, Brill I V & R unipress.

Flecker, J., Schels, B. & Wöhrer, V. (2023b). (Bildungs-)Wege nach der Neuen Mittelschule. In: J. Flecker, B. Schels & V. Wöhrer (Hrsg.), Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen

Mittelschule (S. 287–303). Göttingen & Wien: Vienna University Press, Brill I V & R unipress.

Flick, U. (2021). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Franz, J., May, M. & Unterkofler, U. (2022). Der Einfluss der Pandemie auf den Rahmen rekonstruktiver Forschung, ihre Methodik und Ethik. In: S. Bartmann, C. Giebeler, I. Miethe, G. Riemann, G. S. Ohm, C. Streblow-Poser & B. Völter (Hrsg.), Verstehendes Forschen in der Pandemie und anderen Ausnahmesituationen. Praktische und methodische Erkenntnisse der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit (S. 19–35). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Berbara Budrich.

Freundl, V., Stiegler, C. & Zierow, L. (2021). Europas Schulen in der Corona-Pandemie – ein Ländervergleich. Ifo Schnelldienst, 74(12), S. 41–50.

von Freyberg, T. (2011). Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort? In: M. Zander (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung (S. 219–240). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften I Springer Fachmedien GmbH.

Friebel, H. (2019). Was ist das: eine Bildungsbiografie? – Und wozu man sie nutzen kann. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 7(4), S. 279–283.

Fuchs, C. (2005). Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2005.

Füssenhäuser, C. (2021). Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung. In: M. May & A. Schäfer (Hrsg.), Theorien für die Soziale Arbeit (S. 115–135). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Füssenhäuser, C. (2023). Zur Ambivalenz von alltäglichem Wissen – Lebensweltliches Verstehen im Wechselspiel von Selbstzuständigkeit und Kritik. In: M. Köttig, S. Kubisch, C. Spatscheck (Hrsg.), Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit (S. 67–79). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Gambetta, D. (2009). Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo & Delhi: Cambridge University Press.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research. London & New York: Routledge.

Gogolin, I. (2020). Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie. In: D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie (Die deutsche Schule, 16. Beiheft, S. 175–189). Münster & New York: Waxmann.

Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. American Journal of Sociology, 78(6), S. 1360–1380.

Graupp, N., Lex, T., Reißig, B. & Braun, F. (2008). Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Gravelmann, R. (2022). Jugend in der Krise. Die Pandemie und ihre Auswirkungen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Grendel, T. (2012). Bezugsgruppenwechsel und Bildungsaufstieg. Zur Veränderung herkunftsspezifischer Bildungswerte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien GmbH.

Habermas, J. (1985). Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Habermas, J. (1988). Theorie des kommunikativen Handelns. Zweiter Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Haffner, Y. (2007). Mythen um männliche Karrieren und weibliche Leistung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Handelmann, A. (2020). Die Suche nach einem Beruf. Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

HAW Hessen Promotionszentrum Soziale Arbeit (2023). Transformative Soziale Arbeit – Forschungsprogramm. Abgerufen am 14. Mai 2024, von https://promotionszentrum-soziale-arbeit.de/fileadmin/promotionszentrum-soziale-arbeit/Professor_innen/Forschungsprogramm_PZ_SozialeArbeit_oeffentlich.pdf.

Helbig, M. (2021). Als hätte es Corona nicht gegeben. Bildungspolitische Reaktionen auf Schulschließung und Distanzunterricht. WZBrief Bildung 43, S. 2–7.

Helm, C., Huber, S. G. & Postlbauer, A. (2021). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In: D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt? (Die Deutsche Schule, 18. Beiheft, S. 59–81). Münster & New York: Waxmann.

Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulstruktur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), Paradoxien in der Reform der Schule (S. 27-42). Wiesbaden: Springer VS.

Hemming, K. & Tillmann, F. (2022). Ausgebremst am Übergang? Corona und nachschulische Übergangswege von Jugendlichen in nicht-gymnasialen Bildungsgängen. Zeitschrift für Pädagogik 68(3), S. 307–327.

Hessisches Kultusministerium (2018a). Erlass zur Umsetzung der unterrichtsbegleitenden Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte (UBUS) zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages an Grundschulen in Hessen vom 01. Februar 2018. Abgerufen am 22. Februar 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/18_01_18_erweiterungserlass_ubus_final_nach_min-entscheid.pdf.

Hessisches Kultusministerium (2018b). Erlass zur Änderung des Erlasses zur Umsetzung der unterrichtsbegleitenden Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte (UBUS) zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages an Grundschulen in Hessen vom 1. Juni 2018. Abgerufen am 22. Februar 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/ubus_08_06_18_aenderungserlass.pdf.

Hessisches Kultusministerium (2021a). Modellprojekt BÜA wird verlängert (vom 16.07.2021). Abgerufen am 07. November 2022, von https://kultusministerium.hessen.de/Schulsystem/Schulformen-und-Bildungsgaenge/Berufliche-Schulen/BUeA.

Hessisches Kultusministerium (2021b). Anlage 1 zum Hygieneplan Corona für die Schulen in Hessen (gültig ab 8. November 2021). Abgerufen am 22. Dezember 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-11/hygieneplan_9.0_anlage_1.pdf.

Hirschfeld, H. & Walter, S. (2013). Bildungspotenziale pädagogischer Beziehungen im Kontext von Benachteiligung. In: S. Ahmed, A. Pohl, L. von Schwanenflügel & B. Stauber (Hrsg.), Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung (S. 163–187). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Homuth, C. & Bittmann, F. (2023). Less learned but still good grades (for some). What impact had school closures on social inequality of educational opportunity? In: Soziale Welt – Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung (SozW) 74(1), S. 14–40.

Hopf, D. (2002). Einleitung. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (S. 114–118). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Hormel, U. (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.),

Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse (S. 173–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien GmbH.

Hradil, S. (2001). Soziale Ungleichheit in Deutschland, 8. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider J. A. & Pruitt, J. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster & New York: Waxmann.

Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2017). Schulische Sozialisation. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Husserl, E. (2008). Die Lebenswelt. Auslegungen der vorgegebenen Welt und ihrer Konstruktion. Texte aus dem Nachlass (1916–1937). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.

Husserl, E. (2012). Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

ILO International Labour Organisation (2020). COVID-19 and the education sector. ILO Sectoral Brief. Genf: International Labour Organization.

Imdorf, C. (2010). Die Diskriminierung ‚ausländischer' Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In: U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse (S. 197–221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.

Institut für Demoskopie Allensbach (2021). Lernen in Zeiten von Corona. Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Eltern von Kindern der Klassenstufen 5 bis 10 im Frühjahr 2021. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.

Jerusalem, M. (2002). Einleitung. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (S. 8–13). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Jörissen, B. (2010). George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In: B. Jörissen & J. Zirfas (Hrsg.), Schlüsselwerke der Identitätsforschung (S. 87–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.

Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: D. Wegner (Hrsg.), Gesprächsanalyse. Vorträge, gehalten anläßlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.–16. Oktober 1976 (S. 159–275). Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien GmbH.

Kleinert, C. & Gebel, M. (2023). Editorial: Consequences of the Corona crisis for social inequalities in Germany. Soziale Welt – Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung (SozW) 74(1), S. 3–14.

Koch, M., Gassmann, F. & Emrich, E. (2019). Was machen saarländische Hauptschülerinnen und Hauptschüler nach ihrem Abschluss? Saarbrücken: universaar. Universitätsverlag des Saarlandes. Saarland University Press.

Kogler, R., Vogl, S. & Astleithner, F. (2023). Übergänge, Entscheidungen und Verlaufsmuster: Bildungs- und Berufsorientierungen Jugendlicher. In: J. Flecker, B. Schels & V. Wöhrer (Hrsg.), Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule (S. 59-79). Göttingen & Wien: Vienna University Press, Brill I V & R unipress.

Kölzer, C. (2014). „Hauptsache ein Job später": Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund. Bielefeld: transcript Verlag.

Krais, B. (2014). Bildungssoziologie. Die Deutsche Schule 106(3), S. 264–290.

Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (S. 54–83). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). Qualitative Evaluation. Der Einstig in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.

Kuckartz, U. (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.

Kühnel, W. (2016). Das Übergangssystem als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. In: W. Kühnel & D. Zifonun (Hrsg.), Übergangspraxis: zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Weinheim: Beltz Juventa.

Kumoll, K. (2014). Strategie (stratégie). In: G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), Bourdieu. Handbuch. Leben – Werke – Wirkung (S. 225–228). Stuttgart: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) & medienanstalt rlp (LMK) (2021). JIMplus 2020 Lernen und Freizeit in der Corona-Krise. Abgerufen am 07. April 2024, von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf.

Lannert, C. & Tenberg, R (2021). Wer sind die Schüler*innen der BÜA? Sozioodemografie, Sozialkapital, berufliche Orientierung und Eigenverantwortlichkeit der Schüler*innen der Eingangsstufe des Schulversuchs „Berufsfachschule im Übergang zu Ausbildung". Darmstadt: Technische Universität.

Lefebvre, H. (1972). Das Alltagsleben in der modernen Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Lefebvre, H. (1976). Kritik des Alltagslebens. Band I. München: Carl Hanser Verlag.

Lefebvre, H. (1987). Kritik des Alltagslebens. Grundrisse einer Soziologie der Alltäglichkeit. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.

Lockl, K., Attig, M., Nusser, L. & Wolter, I. (2021). Lernen im Lockdown: Welche Voraussetzungen helfen Schülerinnen und Schülern? Die Bedeutsamkeit der Lesekompetenz, des Interesses an Lerninhalten und der Anstrengungsbereitschaft für die Bewältigung des Lernens zuhause. NEPS Corona & Bildung | Bericht Nr. 5: Leibnitz-Institut für Bildungsverläufe e.V. Abgerufen am 18. September 2024, von https://web.archive.org/web/20221006025037/https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_5-Motivation.pdf.

Loge, L. & Haffner, Y. (2019). Studien(fach-)wahlen als Passungsverhältnisse. Konsequenzen für die Gewinnung von Frauen für Technik und Naturwissenschaft. In: Y. Haffner & L. Loge (Hrsg.), Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte (S. 232–238). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Lorenz, J., Ike, S., Dammann, L. M., Becker, D., Säfken, B. & Silbersdorff, A. (2023). Erwartete Schulprobleme als Folge der Corona-Schulschließungen im Frühjahr 2020 – Empirische Evidenz zur Bedeutung familialer Ressourcen mittels nichtlinearer Modellierung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 46(2), S. 403–441.

Lorz, R. A. (2017). Werteorientierung, Wahlfreiheit und Chancengerechtigkeit. Argumente für ein differenziertes Schulsystem, Ausgabe 280. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Abgerufen am 13. Januar 2022, von

https://www.kas.de/de/analysen-und-argumente/detail/-/content/werteorientierung-wahlfreiheit-und-chancengerechtigkeit#header_order-info.

Lorz, R. A. (2020a). Kleine Anfrage Rolf Kahnt (AfD) vom 13.02.2020 Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung BÜA und Antwort Kultusminister. Abgerufen am 22. Februar 2021, von http://starweb.hessen.de/cache/DRS/20/4/02424.pdf.

Lorz, R. A. (2020b). Ministerbrief: Aussetzung des regulären Schulbetriebs vom 13. März 2020. Abgerufen am 22. Februar 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/coronavirus-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/aussetzung-des-regulaeren-schulbetriebs.

Lorz, R. A. (2020c). Ministerbrief: Schreiben des Hessischen Kultusministers zur Wiederaufnahme des Schulbetriebs in Hessen ab dem 27.04.2020 vom 17. April 2020. Abgerufen am 22. Februar 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/schreiben-des-hessischen-kultusministers-zur-wiederaufnahme-des-schulbetriebs-hessen-ab-dem-27042020.

Lorz, R. A. (2020d). Ministerbrief: Schreiben zur Organisation des Schuljahresstarts 2020/2021 vom 30. Juni 2020. Abgerufen am 22. Februar 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/schreiben-zur-organisation-des-schuljahresstarts-20202021.

Lorz, R. A. (2020e). Ministerbrief: Hinweise zu den organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen zu Beginn der Unterrichtszeit im Schuljahr 2020/2021 vom 23. Juli 2020. Abgerufen am 22. Februar 2021, von

https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/hinweise-zu-den-organisatorischen-und-rechtlichen-rahmenbedingungen-zu-beginn-der-unterrichtszeit-im.

Lorz, R. A. (2020f). Ministerbrief: Schulbetrieb in den kommenden Tagen vom 14. Dezember 2020. Abgerufen am 22. Februar 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-an-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/schulbetrieb-in-den-kommenden-tagen .

Lorz, R. A. (2021a). Ministerbrief: Wiederaufnahme des Schul- und Unterrichtsbetriebs ab dem 11. Januar 2021 vom 06. Januar 2021. Abgerufen am 22. Februar 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-an-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/wiederaufnahme-des-schul-und-unterrichtsbetriebs-ab-dem-11-januar-2021.

Lorz, R. A. (2021b). Ministerbrief: Aktuelle Informationen zum Schul- und Unterrichtsbetriebs vom 21. Januar 2021. Abgerufen am 22. Februar 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-an-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/aktuelle-information-zum-schul-und-unterrichtsbetrieb.

Lorz, R. A. (2021c). Ministerbrief: Maßnahmen nach dem 14. Februar vom 08. Februar 2021. Abgerufen am 22. Februar 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-an-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/massnahmen-nach-dem-14-februar.

Lorz, R. A. (2021d). Ministerbrief: Maßnahmen ab dem 22. Februar – Schulen vom 11. Februar 2021. Abgerufen am 22. Februar 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/ umgang-mit-corona-an-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/massnahmen-ab-dem-22-februar-2021-schulen.

Lorz, R. A. (2021e). Aktuelle Information zum Schul- und Unterrichtsbetrieb bis zu und nach den Osterferien, insbesondere Wechselunterricht ab dem 22. März für alle Jahrgangsstufen (mit Ausnahme der Abschlussklassen) vom 09. März 2021. Abgerufen am 20. März 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-an-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/aktuelle-information-zum-schul-und-unterrichtsbetrieb-bis-zu-und-nach-den-osterferien-insbesondere.

Lorz, R. A. (2021f). Aktuelle Information zum Schul- und Unterrichtsbetrieb: kein weiterer Öffnungsschritt vor den Osterferien vom 18. März 2021. Abgerufen am 20. März 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-an-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/aktuelle-information-zum-schul-und-unterrichtsbetrieb-kein-weiterer-oeffnungsschritt-vor-den.

Lorz, R. A. (2021g). Schul- und Unterrichtsbetrieb ab dem 19. April 2021 – Fortsetzung des Wechselunterrichts für die Jahrgangsstufen 1 bis 6 und Vorklassen mit Notbetreuung – Fortsetzung des Distanzunterrichts für die Jahrgangsstufen ab Klasse 7 – Fortsetzung des Präsenzunterrichts für die Abschlussklassen, die Q2 sowie für Vorkurse an den Abendgymnasien und des Hessenkollegs – Neu: Negatives Testergebnis als verpflichtende Voraussetzung zur Teilnahme an Präsenzunterricht und Notbetreuung vom 12. April 2021. Abgerufen am 14. April 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-

mit-corona-an-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/schul-und-unterrichtsbetrieb-ab-dem-19-april-2021.

Lorz, R. A. (2021h). Aktuelle Information zum Schul- und Unterrichtsbetrieb: Auswirkungen der sog. Notbremse des Bundes vom 23. April 2021. Abgerufen am 07. Mai 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-an-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/aktuelle-information-zum-schul-und-unterrichtsbetrieb-auswirkungen-der-sog-notbremse-des-bundes.

Lorz, R. A. (2021i). Schul- und Unterrichtsbetrieb ab dem 17. Mai 2021 vom 12. Mai 2021. Abgerufen am 22. Juli 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-an-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/schul-und-unterrichtsbetrieb-ab-dem-17-mai-2021.

Lorz, R. A. (2021j). Sicherer Schul- und Unterrichtsbetrieb nach den Sommerferien 2021 (ab 30.8.2021) – Schulschreiben vom 12. Juli 2021. Abgerufen am 22. Juli 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-an-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/sicherer-schul-und-unterrichtsbetrieb-nach-den-sommerferien-2021-ab-3082021-schul-schreiben.

Lorz, R. A. (2021k). Präventionswochen für einen sicheren Start nach den Herbstferien vom 07. Oktober 2021. Abgerufen am 11. Oktober 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/Presse/Praeventionswochen-fuer-einen-sicheren-Start-nach-den-Herbstferien.

Lorz, R. A. (2021l). Schul- und Unterrichtsbetrieb nach den Weihnachtsferien, Ministerschreiben an Eltern und Schülerinnen und Schüler vom 20. Dezember 2021. Abgerufen am 22. Dezember 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-12/ministerschreiben_an_eltern_schuelerinnen_und_schueler_20.12.2021.pdf.

Lorz, R. A. (2022a). Aktuelle Informationen zum Schul- und Unterrichtsbetrieb, Elternbrief vom 23. Februar 2022. Abgerufen am 01. April 2022, von https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-02/2022-02-23_ministerschreiben_an_eltern_sowie_schuelerinnen_und_schueler.pdf.

Lorz, R. A. (2022b). Eltern- und Schülerschreiben mit aktuellen Informationen zum Schul- und Unterrichtsbetrieb vom 28. März 2022. Abgerufen am 01. April 2022, von https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-03/ministerschreiben_an_die_schuelerinnen_und_schueler_und_eltern_vom_28.03.2022.pdf.

Mack, W. (2013). Bildung und Bewältigung bei prekären Übergangsprozessen. In: S. Ahmed, A. Pohl, L. von Schwanenflügel & B. Stauber (Hrsg.), Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung (S. 122-140). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Maier, T. (2020). Auswirkungen der „Corona-Krise" auf die duale Berufsausbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Maier, T. (2021). Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Übergangssystem. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 15. Mai 2024, von

https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/332647/die-drei-sektoren-der-beruflichen-bildung-uebergangssystem/#node-content-title-3.

Marotzki, W. (2012). Qualitative Biographieforschung. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 175–187). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Mataloni, B. (2023). Freizeit als Terrain für die Hervorbringung von Kontrollüberzeugung und Wohlbefinden im Jugendalter. In: J. Flecker, B. Schels & V. Wöhrer (Hrsg.), Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule (S. 241–261). Göttingen & Wien: Vienna University Press, Brill I V & R unipress.

May, M. (2015). Lebenswelt als Dimension von Forschung und Praxis einer Kritischen Sozialen Arbeit. In: M. Dörr, C. Füssenhäuser & H. Schulze (Hrsg.), Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer Kritischen Sozialen Arbeit (S. 39–53). Wiesbaden: Springer VS.

May, M. & Schäfer, A. (2021). Zur Bedeutung von Theorien für die Soziale Arbeit: Eine Begründung. In: M. May & A. Schäfer (Hrsg.), Theorien für die Soziale Arbeit (S. 7–21). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Mead, G. H. (2015). Mind, Self & Society. Chicago: The University of Chicago Press.

Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3 (S. 100–152): Berlin: Regener.

Meyer-Scholten, J. (2021a). Maßnahmen bei großer Hitze an allgemeinbildenden Schulen / Mund-Nasen-Bedeckung vom 15. Juni 2021. Abgerufen am 22. Juli 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-an-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/massnahmen-bei-grosser-hitze-an-allgemein-bildenden-schulen-mund-nasen-bedeckung.

Meyer-Scholten, J. (2021b). Aktuelle Information zum Schul- und Unterrichtsbetrieb vom 22. Juni 2021. Abgerufen am 22. Juli 2021, von https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-an-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/aktuelle-information-zum-schul-und-unterrichtsbetrieb-0.

Mittag, W., Kleine, D. & Jerusalem, M. (2002). Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (S. 145–174). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Munsch, C. (2017). Öffentlichkeit und Einmischung. In: F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand & W. Thole (Hrsg.), Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder (S. 160–173). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Naumann, T. (2014). Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Negt, O. & Kluge, A. (1981). Geschichte und Eigensinn. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Neuenschwander, M. & Hofmann, J. (2021). Effekte schulischer Berufswahlaktivitäten auf die berufliche Selbstwirksamkeit von Jugendlichen beim Übergang in die berufliche Grundbildung. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (43)2, S. 325–336.

Niemeyer, B., Sommer, F. M., Revsbech Jensen, C. & Zick, S. (2020). Mobil mit schwerem biografischem Gepäck. Auslandserfahrungen benachteiligter Jugendlicher in der Berufsvorbereitung. Bielefeld: wbv Puplikation.

Nohl, A.-M. (2016). Bewältigung und Bildung – eine rekonstruktive Perspektive auf die Bedeutung der Krise als Katalysator. In: J. Litau, W. Andreas, A. Warth & S. Wey (Hrsg.), Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde (S. 108–126). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Oeynhausen, S., Milde, B., Ulrich, J. G., Flemming, S. & Granath, R.-O. (2020). Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Otten, M. & Hempel, S. (2023). Epistemische Teilhabe an rekonstruktiver Forschung zur Sozialen Arbeit. In: M. Köttig, S. Kubisch, C. Spatscheck (Hrsg.), Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit (S. 209–221). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Petrik, T. (2023). „Du bist halt so der kleine Fisch im großen Teich": Bildungs- und Berufsaspirationen Jugendlicher vor dem Hintergrund familiärer Prekarität. In: J. Flecker, B. Schels & V. Wöhrer (Hrsg.), Junge Menschen gehen

ihren Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule (S. 103–129). Göttingen & Wien: Vienna University Press, Brill I V & R unipress.

Philipp, S., Meier, I., Starl, K. & Kreimer, M. (2014). Auswirkungen von mehrfachen Diskriminierungen auf Berufsbiografien. Eine empirische Erhebung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Plicht, H. (2010). Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB. (IAB Forschungsbericht: Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7/2010). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). Abgerufen am 07. November 2023, von https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-308182.

Raehlmann, I. (2022). Corona-Pandemie – die Folgen für die Arbeits- und die Alltagswelt. Wiesbaden: Springer VS.

Rahn, P. (2005). Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeij, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M. & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. Bundesgesundheitsblatt –

Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz. Abgerufen am 18. September 2024, von https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00103-021-03291-3.pdf.

Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In: Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (Hrsg.), Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen (S. 3–25). Wiesbaden: Springer VS.

Reißig, B. (2019). Übergangsprozesse Jugendlicher zwischen Schule und Beruf. Zeitpolitisches Magazin 16(1), S. 16–18.

Ritsert, J. (2004). Positionen und Probleme der Erkenntnistheorie. Teil I: Grundlagen. Frankfurt am Main: unveröffentlichtes Manuskript. Abgerufen am 07. April 2024, von http://ritsert-online.de/materialien.htm#Manuskripte_zu_nicht_ver%C3%B6ffentlichten_Vortr%C3%A4gen_und_Projekten.

Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N. & Blezinger, A. (2006). Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Scherr, A. (2013). Vorwort zur aktualisierten Neuausgabe. In: Willis, P. Learning to Labour. Spaß am Widerstand (S. 5–11). Hamburg: Argument Verlag.

Schmidt, U. (2020). Ergänzungsschreiben zum Ministerbrief: Schrittweise Wiederaufnahme des Schulbetriebs ab dem 27.04.2020. Schreiben für berufliche Schulen. Informationen zum Unterricht an beruflichen Schulen vom 17. April 2020. Abgerufen am 22. Februar 2021, von

https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/umgang-mit-corona-schulen/fuer-schulleitungen/schreiben-schulleitungen/schreiben-fuer-berufliche-schulen.

Schräpler, J.-P., Bellenberg, G., Küpker, M. & Reintjes, C. (2021). Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb. Analyse und Reflexion Corona-bedingter (Teil-)Schließungen von Schulen anhand der COSMO-Befragung in NRW. In: C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen (S. 279–307). Münster & New York: Waxmann.

Schröer, S. & Schulze, H. (2010). Grounded Theory. In: K. Bock & I. Miethe (Hrsg.), Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit (S. 277–289). Opladen: Verlag Barbrara Budrich.

Schubert, H. (2014). Qualifizierung für die Netzwerkkoordination – am Beispiel der „Netzwerkstellen gegen Schulversagen" in Sachsen-Anhalt. In: N. Pötter (Hrsg.), Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf (S. 79–97). Wiesbaden: Springer VS.

Schulte, S. (2018). Ausbildungsreife: Bewertung eines Konstruktes. Die Indikatoren der Bundesagentur für Arbeit im mehrperspektivischen Vergleich. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.

Schuß, E., Christ, A., Eberhard, V., Heinecke, M., & Neuber-Pohl, C. (2021). Bildungs- und Berufsorientierungsangebote für ausbildungsinteressierte Jugendliche während der Corona-Pandemie. Empirische Analysen auf Basis der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2018 und 2020. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Schütz, A. (1971). Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1979). Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Schütz, A. (2003). Theorie der Lebenswelt 1. Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Schütz, A. (2009). Philosophisch-phänomenologische Schriften 1. Zur Kritik der Phänomenologie Edmund Husserls. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg (S. 67–157). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.

Schütze, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. Neue Praxis 13(3), S. 283–293.

Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven (S. 78–118). Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Schütze, F. (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung

und Praxis der Sozialen Arbeit? In: N. Groddeck, & M. Schumann (Hrsg.), Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion (S. 189–297). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Schütze, F. (2015). Strukturelle Prozesse/Structural Processes. In: R. Rätz & B. Völter (Hrsg.), Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit (S. 211–213). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Schütze, F. (2016). Biographieforschung und narratives Interview. In: F. Schütze (Hrsg.), Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung (S. 55–73). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Sedillo-Hamann, D., Chock-Goldman, J. & Badillo, M. A. (2021). School Social Workers Responding to the COVID-19 Pandemic: Experiences in Traditional, Charter, and Agency-Based Community School Agency Settings. In: C. Tosone (Hrsg.), Shared Trauma, Shared Resilience During a Pandemic. Social Work in the Time of COVID-19 (S. 135–145). Cham: Springer Nature Switzerland AG.

Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2019). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In: B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking (S. 301–333). Münster & New York: Waxmann.

Solga, H., Baas, M. & Kohlrausch, B. (2012). Mangelnde Ausbildungsreife – Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss? WZBrief Bildung 19. S. 1–7.

Sommer, C. (2023). Der Hauptschulabschluss als sozial selektiver Hauptzulieferer des Übergangssystems. berufsbildung. Zeitschrift für Theorie – Praxis – Dialog, 77(3), S. 9–13.

Spatscheck, C. (2023). Soziale Arbeit als Profession und Disziplin – Aktuelle Herausforderungen und Anfragen an die Wissenschaft Soziale Arbeit. In: M. Köttig, S. Kubisch, C. Spatscheck (Hrsg.), Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit (S. 39–55). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Speier, H.-D. (2017). Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.

Statistisches Bundesamt (2024). Gender Gap Arbeitsmarkt 2023 unverändert bei 39%. Abgerufen am 19. Juni 2024, von https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/03/PD24_083_621.html.

Staub-Bernasconi, S. (2007). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Berne.

Stender, W. (2013). Modelle kritischer Handlungswissenschaft. Silvia Staub-Bernasconi, Timm Kunstreich und Hans Thiersch im Vergleich. In: W. Stender & D. Kröger (Hrsg.), Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft.

Beiträge zur (Re-)Politisierung Sozialer Arbeit (S. 95–121). Hannover: Blumhardt Verlag.

Stern, D. (2020). Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.

Stoffers, N. (2019). Kulturelle Teilhabe durch Musik. Transkulturelle Kinder- und Jugendbildung im Spannungsfeld von Empowerment und Othering. Bielefeld: transcript Verlag.

Strauss, A. (1998). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag GmbH & Co. KG.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park, London & New Dehli: Sage Publications.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2017). Lehrbuch Schulsozialarbeit. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Sutterlüty, F. (2003). Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt am Main & New York: Campus Verlag GmbH.

Tannert, S. & Gröschner, A. (2023). Emotionen und Selbstwirksamkeitserleben im Distanzunterricht – eine Befragung von Schülerinnen und Schülern. In: S. G. Huber, C. Helm, N. Schneider (Hrsg.), COVID-19 und Bildung.

Studien und Perspektiven (S. 289–313). Münster & New York: Waxmann Verlag GmbH.

Thiersch, H. (1977). Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik. Neuwied & Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag.

Thiersch, H. ([1979] 2015). Lernen in der Jugendhilfe. In: H. Thiersch (Hrsg.), Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte. Gesammelte Aufsätze Band 1 (S. 367–375). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, H. ([2012] 2015). Gutes Leben im Konzept des gelingenderen Alltags. In: H. Thiersch (Hrsg.), Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte (S. 394–400). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, H. (2020). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, H. & Böhnisch, L. (2014). Spiegelungen. Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung. Gespräche zur Sozialpädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, H. & Grunwald, K. ([2014] 2015). Lebensweltorientierung. In: H. Thiersch (Hrsg.), Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte (S. 327–367). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Tiefel, S. (2016). Lebensbewältigung als Heuristik in qualitativen Forschungsdesigns. Mögliche Analyseperspektiven und -verfahren. In: J. Litau, W. Andreas, A. Warth & S. Wey (Hrsg.), Theorie und Forschung zur

Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde (S. 88–108). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Tondorf, K. & Jochmann-Döll, A. (2011). Von der Entgeltdifferenz zur Entgeltgleichheit der Geschlechter? WSI Mitteilungen, 64(3), S. 115–122.

Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2023). Notfall-Fernunterricht aus Perspektive von Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Lehrpersonen – eine internationale Mixed-Methods-Studie. In: S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven (S. 313–331). Münster & New York: Waxmann Verlag GmbH.

Truschkat, I., Kaiser-Belz, M., & Reinartz, V. (2007). Grounded Theory Methodologie in Qualifikationsarbeiten: zwischen Programmatik und Forschungspraxis – am Beispiel des Theoretical Samplings. Historical Social Research, Supplement, 19(1), S. 232–257.

Vester, M. (2014). Bildungsprivilegien unter Druck. Die ständische Bildungsordnung und ihre Herausforderung durch aktivere Bildungsstrategien der Milieus. In: U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutscha (Hrsg.), Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? (S. 243–269). Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.

Vollbrecht, R. (2019). Biografieforschung. In: T. Knaus (Hrsg.), Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode (S. 817–848). München: kopaed.

Völter, B., Dausien, B., Lutz, H. & Rosenthal, G. (2005). Biografieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wacker, A., Unger, V. & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In: D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie (Die deutsche Schule, 16. Beiheft, S. 79–95). Münster & New York: Waxmann.

Walther, A. (2016). Bildung und Bewältigung im Lebenslauf. Sozialpädagogische Forschungsperspektiven. In: J. Litau, W. Andreas, A. Warth & S. Wey (Hrsg.), Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde (S. 59–88). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Weber, C., Helm, C. & Kemethofer, D. (2021). Bildungsungleichheit durch Schulschließungen? Soziale und ethnische Disparitäten im Lesen innerhalb und zwischen Schulklassen. In: D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt? (Die deutsche Schule, 18. Beiheft, S. 81 101). Münster & New York: Waxmann Verlag GmbH.

Weber, J. (2014). Soziale Arbeit aus Überzeugung. Ethische Perspektiven auf sozialpädagogische Praxis. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Weber, M. ([1922] 1988). Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 7. Auflage. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) Verlag.

Wiezorek, C. & Grundmann, M. (2013). Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: S. Ahmed, A. Pohl, L. von Schwanenflügel & B. Stauber (Hrsg.), Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer

Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung (S. 17–34). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Willis, P. (2013). Learning to Labour. Spaß am Widerstand. Hamburg: Argument Verlag.

Wilson, T. P. (1981). Theorien der Interaktion und Modelle Soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens (S. 54–80). 5. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.

Wohlfart, U., Schober, K., Tadzidilinoff, E. & Schwartzer, M. (2021). Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die BBB-Beratung. Ergebnisse und erste Schlussfolgerungen einer Mitgliederbefragung des nfb. Berlin: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung.

Wöhrer, V., Vogl, S., Schels, B., Mataloni, B., Malschinger, P. & Astleithner, F. (2023). Methodische Grundlagen und Forschungsdesign der Panelstudie. In: J. Flecker, B. Schels & V. Wöhrer (Hrsg.). Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule (S. 29–59). Göttingen & Wien: Vienna University Press, Brill I V & R unipress.

Woitzik, N., Welt, M. & Köttig, M. (2022). Die Herstellung von Sicherheit – zur Veränderung professioneller Handlungspraxen in der Pandemie. In: S. Bartmann, C. Giebeler, I. Miethe, G. Riemann, G. S. Ohm, C. Streblow-Poser & B. Völter (Hrsg.), Verstehendes Forschen in der Pandemie und anderen Ausnahmesituationen. Praktische und methodische Erkenntnisse der

Rekonstruktiven Sozialen Arbeit (S. 115–133). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Wolter, I., Nusser, L., Attig, M. & Fackler, S. (2020). Corona-bedingte Schulschließungen – …und nun funktioniert alles digital? Wie Eltern mit Kindern in der 8. Klasse die Zeit der Schulschließungen in Deutschland erlebt haben. NEPS Corona & Bildung | Bericht Nr. 1.: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. Abgerufen am 18. September 2024, von https://fis.uni-bamberg.de/entities/publication/fdd9a1b8-d6c0-44fd-98e6-2eada5749701.

Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? Ifo Schnelldienst, 73(9), S. 25–39.

Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? Ifo Schnelldienst, 74(5), S. 36–52.

Zierer, K. (2021). Ein Jahr zum Vergessen. Wie wir die Bildungskatastrophe nach Corona verhindern. Freiburg, Basel & Wien: Herder.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Interviewpartner*innen 300
Tabelle 2: Übersicht Typologie 474
Tabelle 3: Transkriptionsregeln und -zeichen 596
Tabelle 4: Pandemische Beschulungsformen 599

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kodierparadigma. Erstellt in Anlehnung an: Strauss & Corbin (1996, S. 78-85, 101 & 2015, S. 300f.) 243
Abbildung 2: Bedingungsmatrix. In: Strauss & Corbin (1996, S. 136) 262
Abbildung 3: Theorie der Bewältigungsstrategien 311

Über die Autorin

Renée März (29) ist Sozialarbeitswissenschaftlerin und widmet sich seit ihrem Bachelor- und Masterstudium der Sozialen Arbeit den Bildungsherausforderungen Jugendlicher im Schul- und beruflichen Übergangssystem. Ihre Expertise speist sich dabei aus ihrer sechsjährige sozialarbeiterischen Berufspraxis in diesem Feld sowie ihrer Forschung zu Lebenslagen, Bewältigungsprozessen, Bildungs- und Chancenungleichheit sowie Selbstwirksamkeit dieser Jugendlichen, welche sie seit 2022 in die Lehre der Sozialen Arbeit an der Hochschule Darmstadt einbringt. Renée März hat 2025 an der Hochschule Darmstadt in der Sozialen Arbeit promoviert und ist durch ihre Tätigkeit als Promovierendenvertreterin im Promotionsausschuss des Promotionszentrums Soziale Arbeit der HAW Hessen stets nah dran an den Entwicklungen in der Sozialarbeitswissenschaft. Seit 2024 lehrt Renée März an der Hochschule RheinMain in den Studiengängen der Sozialen Arbeit.

Abkürzungsverzeichnis

abH	ausbildungsbegleitende Hilfen
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BÜA	Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BzB	Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
FOS	Fachoberschule
Geschl.	Geschlecht
GTM	Grounded Theory Methodologie
HBSC	Health-Behaviour-in-School-aged-Children-Studie
HKM	Hessisches Kultusministerium
HSA	einfacher Hauptschulabschluss

JUMP	Jobs durch Austausch, Mobilität und Praxis
NMS	Österreichische neue Mittelschule
qHSA	qualifizierender Hauptschulabschluss
rd.	rund
RSA	Realschulabschluss, Mittlere Reife
SGB	Sozialgesetzbuch
SHK	Anlagenmechaniker Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik
UBUS	unterrichtsbegleitende Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte
ZuBaKa	Zukunftsbaukasten

Anhang 1: Legende Interviewtranskription

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription nach Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer (2008, S. 27f.; Kuckartz 2010, S. 44) erweitert um Dresing & Pehl (2018, S. 21-25)

Tabelle 3: Transkriptionsregeln und -zeichen

Transkriptionsregeln
Wörtliche Transkription
Geglättete Wortverschleifungen und Dialekte
Umgangssprachliche Partikel ‚gell, ne' mittranskribiert
Jeder Sprechbeitrag erhält einen eigenen Absatz
Zeitmarker am Ende des Absatzes
Interpunktion zugunsten der Lesbarkeit geglättet, d.h. eher Punkt als Komma bei nicht eindeutigem Senken der Stimme
Wortdopplungen werden mittranskribiert
Groß- und Kleinschreibung nach deutscher Rechtschreibung

Zeichen der Transkription	Bedeutung
(.)	ca. 1 Sekunde Pause
(..)	ca. 2 Sekunden Pause
(...)	ca. 3 Sekunden Pause
(X)	Anzahl der Sekunden Pause (ab 3 Sekunden)
VERSALIEN	Betont gesprochen
(Emotion)	Emotionale nonverbale Äußerungen
(unv.)	unverständlich
/	Wort- oder Satzabbruch
//gleichzeitiges Sprechen// //gleichzeitiges Sprechen//	Sprechüberlappungen
I:	Interviewerin (Renée März)
X:	Anfangsbuchstabe Interviewpartner*in
mhm (bejahend, fragend, nachdenkend, wohlfühlend)	Rezeptionssignale und Füllworte mit deren Betonung

Durch Forscherin ergänzte Zeichen der Transkription	Bedeutung
[städtische Gesamtschule]	Ergänzungen zur Information bezüglich anonymisierter Eigennamen durch Verfasserin (Renée März)

Anhang 2: Übersicht Beschulung während der COVID-19-Pandemie

In folgender Tabelle wird eine Übersicht über Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie bezogen auf die Beschulung der BÜA anhand der Ministerschreiben des hessischen Kultusministeriums gegeben. Die Beschulung in der BvB ist diesen Regelungen des Ministeriums nicht unterstellt, jedoch in Orientierung an diesen erfolgt.

Tabelle 4: Pandemische Beschulungsformen

Zeitraum	Form der Beschulung	Quelle
16.03.20–27.04.20	Distanzunterricht, Praktika ausgesetzt Unterricht über Videokonferenzsysteme Aufgaben per E-Mail praktischer Werkstattunterricht ersetzt durch Arbeitsaufträge	vgl. Lorz 2020b
27.04.20–06.07.20	Wechselunterricht an einzelnen Wochentagen, Praktika ausgesetzt an einzelnen Wochentagen Präsenzunterricht in den Hauptfächern in geteilten Klassen	vgl. Schmidt 2020 zu: Lorz 2020a

(Schuljahresende)	an den übrigen Wochentagen Arbeitsaufträge zur Bearbeitung zuhause praktischer Werkstattunterricht ersetzt durch Arbeitsaufträge	
17.08.20–16.12.20	Eingeschränkter Regelbetrieb, Praktika ausgesetzt (bis zum 02.10.20) Präsenzunterricht nach Stundenplan im festen Klassenverband, d.h. keine niveaudifferenzierten Kurse in den Hauptfächern Abstandsregeln auf dem Schulgelände, ausgenommen im Klassenraum lokal: Maskenpflicht auf dem gesamten Schulgelände und im Unterricht Sportunterricht nur im Freien	vgl. Lorz 2020c, 2020d
16.12.20–19.04.21	Distanzunterricht, Praktika ausgesetzt Unterricht über Videokonferenzsysteme Aufgaben über Onlineportale praktischer Werkstattunterricht ersetzt durch Videokonferenzen und Arbeitsaufträge	vgl. Lorz 2020e, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021f
19.04.21–10.05.21	Distanzunterricht und Präsenztage, Praktika ausgesetzt Präsenzunterricht an einzelnen Wochentagen in geteilten Klassen	vgl. Lorz 2021e, 2021g

	an den übrigen Wochentagen Unterricht über Videokonferenzsysteme Verpflichtende COVID-19-Schnelltestung zur Teilnahme an Präsenztagen Aufgaben über Onlineportale praktischer Werkstattunterricht ersetzt durch Videokonferenzen und Arbeitsaufträge	
10.05.21–31.05.21	Wechselunterricht, Praktika gestattet Präsenzunterricht in geteilten Klassen Maskenpflicht auf dem gesamten Schulgelände und im Unterricht Verpflichtende zweimal wöchentliche COVID-19-Schnelltestung	vgl. Lorz 2021h
31.05.21–15.06.21	Eingeschränkter Regelbetrieb, Praktika gestattet Präsenzunterricht nach Stundenplan im festen Klassenverband, d.h. keine niveaudifferenzierten Kurse in den Hauptfächern Abstandsregeln auf dem Schulgelände, ausgenommen dem Klassenraum Maskenpflicht auf dem gesamten Schulgelände und im Unterricht Sportunterricht nur im Freien	vgl. Lorz 2021i

	Verpflichtende dreimal wöchentliche COVID-19-Schnelltestung oder Nachweis doppelter Impfung oder Genesung	
15.06.21 bzw. 22.06.21–17.07.21 (Schuljahresende)	Eingeschränkter Regelbetrieb, Praktika gestattet Präsenzunterricht nach Stundenplan im festen Klassenverband, d.h. keine niveaudifferenzierten Kurse in den Hauptfächern Abstandsregeln auf dem Schulgelände, ausgenommen im Klassenraum Maskenpflicht auf den Gängen Maskenpflicht auf dem Außengelände und im Unterricht entfällt Sportunterricht nur im Freien Verpflichtende dreimal wöchentliche COVID-19-Schnelltestung oder Nachweis doppelter Impfung oder Genesung	vgl. Lorz 2021i, Meyer-Scholten 2021a, 2021b
30.08.21–10.09.21	Präventionswochen im eingeschränkten Regelbetrieb, keine Praktika geplant Präsenzunterricht nach Stundenplan Abstandsregeln auf dem Schulgelände, ausgenommen im Klassenraum Maskenpflicht auf dem gesamten Schulgelände und im Unterricht	vgl. Lorz 2021j

	Sportunterricht nur im Freien verpflichtende dreimal wöchentliche COVID-19-Schnelltestung oder Nachweis doppelter Impfung oder Genesung	
10.09.21–08.10.21	Eingeschränkter Regelbetrieb, Praktika gestattet Präsenzunterricht nach Stundenplan Abstandsregeln auf dem Schulgelände, ausgenommen im Klassenraum Maskenpflicht auf dem gesamten Schulgelände keine Maskenpflicht am Platz im Unterricht (da Inzidenz unter 100) Sportunterricht in der Sporthalle verpflichtende dreimal wöchentliche COVID-19-Schnelltestung oder Nachweis doppelter Impfung oder Genesung	vgl. Lorz 2021i
25.10.21–07.03.22	Eingeschränkter Regelbetrieb, Praktika gestattet Präsenzunterricht nach Stundenplan Abstandsregeln auf dem Schulgelände, ausgenommen dem Klassenraum Maskenpflicht auf dem gesamten Schulgelände und im Unterricht	vgl. Lorz 2021k, Lorz 2021l, Hessisches Kultusministerium 2021b

	Sportunterricht in der Sporthalle Verpflichtende dreimal wöchentliche COVID-19-Schnelltestung oder Nachweis doppelter Impfung oder Genesung	
07.03.22–04.04.22	Eingeschränkter Regelbetrieb, Praktika gestattet Präsenzunterricht nach Stundenplan Maskenpflicht auf dem gesamten Schulgelände außer im Unterricht Sportunterricht in der Sporthalle Verpflichtende dreimal wöchentliche COVID-19-Schnelltestung oder Nachweis doppelter Impfung oder Genesung	vgl. Lorz 2022a
04.04.22–02.05.22	Eingeschränkter Regelbetrieb, Praktika gestattet Präsenzunterricht nach Stundenplan Keine Maskenpflicht Sportunterricht in der Sporthalle Verpflichtende dreimal wöchentliche COVID-19-Schnelltestung oder Nachweis doppelter Impfung oder Genesung	vgl. Lorz 2022b

Alle schulbezogenen Infektionsschutzmaßnahmen an hessischen Schulen endeten am 02.05.2022 (vgl. Lorz 2022b).

Anhang 3: Interviewleitfaden erste Version (Interviews 1-6)

	Erzählaufforderungen	konkret-zielgerichtete Fragen
1.	**Erzähle mir bitte von deiner gesamten Schulzeit, von Anfang an bis jetzt. Du hast dafür so viel Zeit, wie du benötigst.** *(Hilfestellung: Erzähle gerne ausführlich von deinen Erfahrungen, von deiner Einschulung über deine ersten Tage in der Schule, deiner Grundschulzeit, wenn du eine hattest, und deinen Erfahrungen auf den weiterführenden Schulen bis hin zum heutigen Tag.)* **Ich höre dir gerne zu und werde dich nicht unterbrechen.**	
1.1		Beschreibe mir doch mal einen gewöhnlichen Nachmittag. Du hast Hausaufgaben aufbekommen und kommst nach Hause. Wie geht dein Nachmittag weiter?

		Beschreibe mir gerne auch deinen Arbeitsplatz und den Raum, in dem er sich befindet.
1.2		Was hat dich in die BÜA/BvB geführt? Wie bist du hier gelandet?
1.3		Was macht für dich eine herausfordernde Situation aus? Wie würdest du sie definieren?
1.4		Wir wissen, Corona war eine schwere Zeit, doch erst mal außerhalb von Corona: Was war für dich schwierig oder herausfordernd, das du während deiner Schulzeit gemeistert hast?
1.5	Erzähle mir gerne einmal im Detail von der Situation in deiner Schulzeit unabhängig von Corona, die dich herausgefordert hat oder dir Schwierigkeiten bereitet hat.	
1.6	Wie bist du mit dieser herausfordernden Situation umgegangen? Erzähle mir gerne ganz genau davon.	

1.7		Gab es jemanden oder etwas, dass dich in dieser schwierigen Situation unterstützt hat? ggf. Welche Unterstützung hättest du dir gewünscht? *(Eltern, Geschwister, weitere Familienmitglieder, Betreuer*innen, Nachhilfe, Jugendhaus, Vereine, SozArb …)*
1.8		Woran merkst du für dich, dass eine herausfordernde Situation abgeschlossen ist/dass du eine herausfordernde Situation gelöst hast?
2.	**Und dann kam Corona. Erzähle mir doch bitte ganz genau von deiner Schulzeit unter Corona.** *(Hilfestellung: wie alles angefangen hat, wie das für dich war, wie du dich gefühlt hast, was gut gelaufen ist, was schlecht gelaufen ist)* **Fange ruhig am Beginn der Pandemie an und ende am heutigen Tag.**	
2.1		Mit welcher technischen Ausstattung hast du am Homeschooling teilgenommen?

2.2		Beschreibe mir einmal deinen Arbeitsplatz zuhause während dem Homeschooling.
2.3		Hat dich jemand im Homeschooling unterstützen können? Wer? Wie genau?
2.3.1		Vor der Pandemie hattet ihr häufig einen Sitznachbarn/eine Sitznachbarin, während der Pandemie und der Abstandsregel nicht mehr. Wie hast du das vor und während der Pandemie wahrgenommen?
2.4		Was ist durch Corona für dich weggefallen, das dir sonst Freude, Entspannung, Kontakt, Unterstützung und so weiter gibt?
2.5		Wie würdest du Schule während der Corona-Pandemie jemandem beschreiben, der das nicht erlebt hat?
2.6		Was war für dich schwierig oder herausfordernd während der Schulzeit unter Corona? *(Was ist dir im Vergleich zu deinen*

		Mitschülern/Mitschülerinnen eher schwergefallen?)
2.7	Erzähle mir bitte einmal genau von einer besonders herausfordernden oder schwierigen Situation während der Coronaschulzeit.	
2.8		Wie bist du mit dieser herausfordernden Situation umgegangen?
2.9		Hat dich jemand oder etwas in dieser schwierigen Situation unterstützt? ggf. Welche Unterstützung hättest du dir gewünscht?
3.	**Nun ist das Ziel hier in der BÜA/BvB früher oder später der Übergang in eine Ausbildung. Bitte erzähle mir doch einmal ganz genau von deinen beruflichen Plänen. Gerne von deinen ersten frühen Berufswünschen, über die Gesamtschulzeit bis hin zur BÜA/BvB und wie es jetzt für dich weiter geht.** *(Hilfestellung: in Unterfragen aufbrechen, wenn zu viel auf einmal)*	

3.1		Welche Schwierigkeiten oder Unsicherheiten gab es für dich auf diesem Weg?
3.2	Erzähl mir doch bitte einmal ganz genau von dieser schwierigen Situation und wie diese Situation zum Ende gekommen ist.	
3.3		Hat Corona deinen Weg hin zu einer Ausbildung verändert? Inwiefern?
3.4		Welche Schwierigkeiten haben sich während der Corona-Pandemie für deine beruflichen Zukunftspläne ergeben?
3.5	Erzähl mir doch bitte einmal genau von so einer Schwierigkeit während der Corona-Pandemie und wie du damit umgegangen bist.	
3.6		Welche Unterstützung brauchst du, um deinen Weg in eine Ausbildung möglichst gut zu schaffen?

3.7		Wie würdest du in der derzeitigen Situation einen für dich persönlich erfolgreichen Übergang in Ausbildung definieren/beschreiben?
4.		**Beschreibe mir gerne einmal, wie du mit schwierigen Situationen umgehst, sie evtl. sogar löst. Hast du dafür eine Strategie?**
4.1		Was hat gut geklappt für dich während der Corona-Pandemie? *(Was würden deine Eltern, Lehrkräfte oder Freunde sagen, was du während Corona gut gemeistert hast?)*
4.2		Kannst du mir erklären, wie genau du das so gut gemeistert hast?
5.		Ist dir etwas wichtig, was während des Gesprächs nicht besprochen wurde? Möchtest du noch etwas hinzufügen/ergänzen?

Anhang 4: Interviewleitfaden zweite Version (Interviews 7-15)

	Erzählaufforderungen	konkret-zielgerichtete Fragen
1.	**Erzähle mir bitte von deiner gesamten Schulzeit, von Anfang an bis jetzt. Du hast dafür so viel Zeit, wie du benötigst.** *(Hilfestellung: Erzähle gerne ausführlich von deinen Erfahrungen, von deiner Einschulung über deine ersten Tage in der Schule, deiner Grundschulzeit, wenn du eine hattest, und deinen Erfahrungen auf den weiterführenden Schulen bis hin zum heutigen Tag.)* **Ich höre dir gerne zu und werde dich nicht unterbrechen.**	
1.1		Beschreibe mir doch mal einen gewöhnlichen Nachmittag. Du hast Hausaufgaben aufbekommen und kommst nach Hause. Wie geht dein Nachmittag weiter?

		Beschreibe mir gerne auch deinen Arbeitsplatz und den Raum, in dem er sich befindet.
1.2		Was hat dich in die BÜA/BvB geführt? Wie bist du hier gelandet?
1.3		Mit welchen eigenen Zielen hast du in der BÜA/BvB angemeldet?
1.4		Was macht für dich eine herausfordernde Situation aus? Wie würdest du sie definieren?
1.5		Wir wissen, Corona war eine schwere Zeit, doch erst mal außerhalb von Corona: Was war für dich schwierig oder herausfordernd, das du während deiner Schulzeit gemeistert hast?
1.6	Erzähle mir gerne einmal im Detail von der Situation in deiner Schulzeit unabhängig von Corona, die dich herausgefordert hat oder dir Schwierigkeiten bereitet hat.	
1.7	Wie bist du mit dieser herausfordernden Situation umgegangen?	

	Erzähle mir gerne ganz genau davon.	
1.8		Was hat dich beim Umgang mit dieser schwierigen Situation unterstützt? (materielle Ressourcen)
1.9		Gab es jemanden, der dich in dieser schwierigen Situation unterstützt hat? ggf. Welche Unterstützung hättest du dir gewünscht? (personelle Ressourcen = Unterstützer*innen) *(Eltern, Geschwister, weitere Familienmitglieder, Betreuer*innen, Nachhilfe, Jugendhaus, Vereine, SozArb …)*
1.10		Wie genau hat diese Unterstützung ausgesehen? Welche Rolle hast du und (Unterstützer*in) in der Bewältigung der schwierigen Situation gespielt? *Wer hatte welche Aufgaben? Wer hat was gemacht?*
1.11		Woran merkst du für dich, dass eine herausfordernde Situation abgeschlossen ist/dass du eine

		herausfordernde Situation gelöst hast?
2.	**Und dann kam Corona. Erzähle mir doch bitte ganz genau von deiner Schulzeit unter Corona.** *(Hilfestellung: wie alles angefangen hat, wie das für dich war, wie du dich gefühlt hast, was gut gelaufen ist, was schlecht gelaufen ist)* **Fange ruhig am Beginn der Pandemie an und ende am heutigen Tag.**	
2.1		Beschreibe mir doch mal dein Lernumfeld/deinen Lernbereich. Wo und wie machst du Aufgaben für die Schule?
2.2		Was nutzt du für Gegenstände zum Lernen oder Aufgaben machen? (deuten von Ressourcen)
2.3		Beschreibe mir einmal deinen Arbeitsplatz zuhause während dem Homeschooling. *(Mit welcher technischen Ausstattung hast du am Homeschooling teilgenommen?)*

2.4		Hat dich jemand im Homeschooling unterstützen können? Wer? Wie genau?
2.5		Vor der Pandemie hattet ihr häufig einen Sitznachbarn/eine Sitznachbarin, während der Pandemie und der Abstandsregel nicht mehr. Wie hast du das vor und während der Pandemie wahrgenommen?
2.6		Was ist durch Corona für dich weggefallen, das sonst hilfreich, unterstützend oder entlastend für dich war? (weggefallene Ressourcen)
2.7		Was war für dich schwierig oder herausfordernd während der Schulzeit unter Corona? *(Was ist dir im Vergleich zu deinen Mitschülern/Mitschülerinnen eher schwergefallen?)*
2.8	Erzähle mir bitte einmal genau von einer besonders herausfordernden oder schwierigen	

	Situation während der Corona-schulzeit.	
2.9		Wie bist du mit dieser herausfordernden Situation umgegangen?
2.10		Was hat dich beim Umgang mit dieser schwierigen Situation unterstützt? (materielle Ressourcen)
2.11		Hat dich jemanden in dieser schwierigen Situation unterstützt? ggf. Welche Unterstützung hättest du dir gewünscht? (personelle Ressourcen)
2.12		Wie genau hat diese Unterstützung ausgesehen? Welche Rolle hast du und (Unterstützer*in) in der Bewältigung der Schwierigen Situation gespielt? *Wer hatte welche Aufgaben? Wer hat was gemacht?*
3.	Nun ist das Ziel hier in der BÜA/BvB früher oder später der Übergang in eine Ausbildung. Bitte erzähle mir doch einmal ganz genau von deinen beruflichen Plänen. Gerne von deinen	

	ersten frühen Berufswünschen, über die Gesamtschulzeit bis hin zur BÜA/BvB und wie es jetzt für dich weitergeht. *(Hilfestellung: in Unterfragen aufbrechen, wenn zu viel auf einmal)*	
3.1		Welche Schwierigkeiten oder Unsicherheiten gab es für dich auf diesem Weg?
3.2		Welche Schwierigkeiten haben sich während der Corona-Pandemie für deine beruflichen Zukunftspläne ergeben?
3.3	Erzähl mir doch bitte einmal ganz genau von so einer schwierigen Situation, während der Corona-Pandemie und wie du damit umgegangen bist.	
3.4		Was hat dich beim Umgang mit dieser schwierigen Situation unterstützt? (materielle Ressourcen)
3.5		Hat dich jemand in dieser schwierigen Situation unterstützt? ggf. Welche Unterstützung hättest du

		dir gewünscht? (personelle Ressourcen)
3.6		Wie genau hat diese Unterstützung ausgesehen? Welche Rolle hast du und (Unterstützer*in) in der Bewältigung der schwierigen Situation gespielt? *Wer hatte welche Aufgaben? Wer hat was gemacht?*
3.7		Welche Unterstützung brauchst du, um deinen Weg in eine Ausbildung möglichst gut zu schaffen?
4.		**Beschreibe mir gerne einmal, wie du mit schwierigen Situationen umgehst, sie evtl. sogar löst. Hast du dafür eine Strategie?**
4.1		**Was hast du über dich selbst im Verlauf deiner Schulzeit gedacht? Hat sich dein Denken über dich selbst im Verlauf der Schulzeit verändert?** (Selbstnarrationen & Selbstbild)
4.2		Was haben andere (Lehrkräfte, Sozialarbeit, Berufsberatung) zu

		dir während deiner Schullaufbahn gesagt? Was haben andere (Lehrkräfte, Sozialarbeit, Berufsberatung) zu dir während deiner Berufsorientierung gesagt? (Art Zusprechen des Umfelds)
4.3		Welcher Satz ist dir in deiner Schulzeit besonders in Erinnerung geblieben, der dir gesagt wurde? Welcher Satz ist dir in deiner Berufsorientierung besonders in Erinnerung geblieben, der dir gesagt wurde? (Art Zusprechen des Umfelds)
4.4		Was hat gut geklappt für dich während der Corona-Pandemie? *(Was würden deine Eltern, Lehrkräfte oder Freunde sagen, was du während Corona gut gemeistert hast?)*
4.5		Kannst du mir erklären, wie genau du das so gut gemeistert hast?

5.		Ist dir etwas wichtig, was während des Gesprächs nicht besprochen wurde? Möchtest du noch etwas hinzufügen/ergänzen?

Anhang 5: Interviewleitfaden dritte Version (Interviews 15-20)

	Erzählaufforderungen	konkret-zielgerichtete Fragen
1.	**Erzähle mir bitte von deiner gesamten Schulzeit, von Anfang an bis jetzt. Du hast dafür so viel Zeit, wie du benötigst.** *(Hilfestellung: Erzähle gerne ausführlich von deinen Erfahrungen, von deiner Einschulung über deine ersten Tage in der Schule, deiner Grundschulzeit, wenn du eine hattest und deinen Erfahrungen auf den weiterführenden Schulen bis hin zum heutigen Tag.)* **Ich höre dir gerne zu und werde dich nicht unterbrechen.**	
1.1		Beschreibe mir doch mal einen gewöhnlichen Nachmittag. Du hast Hausaufgaben aufbekommen und kommst nach Hause. Wie geht dein Nachmittag weiter?

		Beschreibe mir gerne auch deinen Arbeitsplatz und den Raum, in dem er sich befindet.
1.2		Was hat dich in die BÜA/BvB geführt? Wie bist du hier gelandet?
1.3		Mit welchen eigenen Zielen hast du in der BÜA/BvB angemeldet?
1.4		Was macht für dich eine herausfordernde Situation aus? Wie würdest du sie definieren?
1.5		Wir wissen, Corona war eine schwere Zeit, doch erst mal außerhalb von Corona: Was war für dich schwierig oder herausfordernd, das du während deiner Schulzeit gemeistert hast?
1.6	Erzähle mir gerne einmal im Detail von der Situation in deiner Schulzeit unabhängig von Corona, die dich herausgefordert hat oder dir Schwierigkeiten bereitet hat.	
1.7	Wie bist du mit dieser herausfordernden Situation umgegangen?	

	(Strategie) Was hast du dabei gedacht? (Selbstnarration) Erzähle mir gerne ganz genau davon.	
1.8		Was hat dich beim Umgang mit dieser schwierigen Situation unterstützt? (materielle Ressourcen)
1.9		Gab es jemanden, der dich in dieser schwierigen Situation unterstützt hat? ggf. Welche Unterstützung hättest du dir gewünscht? (personelle Ressourcen=Unterstützer*innen) *(Eltern, Geschwister, weitere Familienmitglieder, Betreuer*innen, Nachhilfe, Jugendhaus, Vereine, SozArb …)*
1.10		Wie genau hat diese Unterstützung ausgesehen? Welche Rolle hast du und (Unterstützer*in) in der Bewältigung der schwierigen Situation gespielt? Wer hatte welche Aufgaben? Wer hat was gemacht?
1.11		Wie nimmst du das wahr, wenn eine herausfordernde Situation

		abgeschlossen ist? (Konsequenz Bewältigungsstrategie)
2.	**Und dann kam Corona. Erzähle mir doch bitte ganz genau von deiner Schulzeit unter Corona.** *(Hilfestellung: wie alles angefangen hat, wie das für dich war, wie du dich gefühlt hast, was gut gelaufen ist, was schlecht gelaufen ist.)* **Fange ruhig am Beginn der Pandemie an und ende am heutigen Tag.**	
2.1		Beschreibe mir doch mal dein Lernumfeld/deinen Lernbereich. Wo und wie machst du Aufgaben für die Schule?
2.2		Was nutzt du für Gegenstände zum Lernen oder Aufgabenmachen? (deuten von Ressourcen)
2.3		Beschreibe mir einmal deinen Arbeitsplatz zuhause während dem Homeschooling. *(Mit welcher technischen Ausstattung hast du am Homeschooling teilgenommen?)*

2.4		Hat dich jemand im Homeschooling unterstützen können? Wer? Wie genau?
2.5		Vor der Pandemie hattet ihr häufig einen Sitznachbarn/eine Sitznachbarin, während der Pandemie und der Abstandsregel nicht mehr. Wie hast du das vor und während der Pandemie wahrgenommen?
2.6		Was ist durch Corona für dich weggefallen, das sonst hilfreich, unterstützend oder entlastend für dich war? (weggefallene Ressourcen)
2.7		Was war für dich schwierig oder herausfordernd während der Schulzeit unter Corona? *(Was ist dir im Vergleich zu deinen Mitschülern/Mitschülerinnen eher schwergefallen?)*
2.8 2.9	Erzähle mir bitte einmal genau von einer besonders herausfordernden oder schwierigen	

	Situation während der Coronaschulzeit. Wie bist du mit dieser herausfordernden Situation umgegangen? (Strategie) Was hast du dabei gedacht? (Selbstnarration)	
2.10		Was hat dich beim Umgang mit dieser schwierigen Situation unterstützt? (materielle Ressourcen)
2.11		Hat dich jemand in dieser schwierigen Situation unterstützt? ggf. Welche Unterstützung hättest du dir gewünscht? (personelle Ressourcen)
2.12		Wie genau hat diese Unterstützung ausgesehen? Welche Rolle hast du und (Unterstützer*in) in der Bewältigung der schwierigen Situation gespielt? *Wer hatte welche Aufgaben? Wer hat was gemacht?*
3.	**Nun ist das Ziel hier in der BÜA/BvB früher oder später der Übergang in eine Ausbildung. Bitte erzähle mir doch einmal**	

	ganz genau von deinen beruflichen Plänen. Gerne von deinen ersten frühen Berufswünschen, über die Gesamtschulzeit bis hin zur BÜA/BvB und wie es jetzt für dich weiter geht. *(Hilfestellung: in Unterfragen aufbrechen, wenn zu viel auf einmal)*	
3.1		Welche Schwierigkeiten oder Unsicherheiten gab es für dich auf diesem Weg?
3.2		Welche Schwierigkeiten haben sich während der Corona-Pandemie für deine beruflichen Zukunftspläne ergeben?
3.3	Erzähl mir doch bitte einmal ganz genau von so einer schwierigen Situation während der Corona-Pandemie und wie du damit umgegangen bist (Strategie) und was du dabei gedacht hast (Selbstnarration).	
3.4		Was hat dich beim Umgang mit dieser schwierigen Situation unterstützt? (materielle Ressourcen)

3.5		Hat dich jemanden in dieser schwierigen Situation unterstützt? ggf. Welche Unterstützung hättest du dir gewünscht? (personelle Ressourcen)
3.6		Wie genau hat diese Unterstützung ausgesehen? Welche Rolle hast du und (Unterstützer*in) in der Bewältigung der schwierigen Situation gespielt? *Wer hatte welche Aufgaben? Wer hat was gemacht?*
3.7		Welche Unterstützung brauchst du, um deinen Weg in eine Ausbildung möglichst gut zu schaffen?
4.		**Beschreibe mir gerne einmal, wie du mit schwierigen Situationen umgehst, sie evtl. sogar löst. Hast du dafür eine Strategie?**
4.1		**Was hast du über dich selbst im Verlauf deiner Schulzeit gedacht? Hatte sich dein Denken über dich selbst im Verlauf der Schulzeit**

		verändert? (Selbstnarrationen & Selbstbild)
4.2		Was haben andere (Lehrkräfte, Sozialarbeit, Berufsberatung) zu dir während deiner Schullaufbahn gesagt? Was haben andere (Lehrkräfte, Sozialarbeit, Berufsberatung) zu dir während deiner Berufsorientierung gesagt? (Art Zusprechen des Umfelds)
4.3		Welcher Satz ist dir in deiner Schulzeit besonders in Erinnerung geblieben, der dir gesagt wurde? Welcher Satz ist dir in deiner Berufsorientierung besonders in Erinnerung geblieben, der dir gesagt wurde? (Art Zusprechen des Umfelds)
4.4		Was hat gut geklappt für dich während der Corona-Pandemie? *(Was würden deine Eltern, Lehrkräfte oder Freunde sagen, was du*

		während Corona gut gemeistert hast?)
4.5		Kannst du mir erklären, wie genau du das so gut gemeistert hast?
5.		Ist dir etwas wichtig, was während des Gesprächs nicht besprochen wurde? Möchtest du noch etwas hinzufügen/ergänzen?