Zwischen Scheitern und Selbstoptimierung – Jugendliche am Übergang nach der Neuen Mittelschule

1. Einleitung

Die strukturellen Voraussetzungen, unter denen sich die Vergesellschaftung junger Menschen vollzieht, waren in den letzten Jahren enormen Veränderungen unterworfen. Im Kontext globaler neoliberaler Restrukturierungen verändern sich die Anforderungen an Subjekte auf zunehmend prekarisierten und flexibilisierten Arbeitsmärkten (Atzmüller/Knecht 2016: 123) und es kommt zu neuen Formen des staatlichen Zugriffs auf Jugendliche im Rahmen aktivierender Arbeitsmarkt- und Ausbildungspolitiken (ebd.: 122). Nicht nur finden sich junge Menschen in einem hierarchischen Bildungssystem wieder, dessen Zweck im Wesentlichen in der Bereitstellung von Humankapital und der Reproduktion sozialer Positionen durch Selektion besteht (Ribolits 2000: 468), sie stehen außerdem zunehmend unter Einfluss neoliberaler Narrative, die soziale Ungleichheit individualisieren und eine schlechte materielle Situation als Ergebnis persönlichen Versagens framen (Pimlott-Wilson 2017: 289). Gemäß diesen Diskursen wird von den Jugendlichen erwartet, sich als eigenverantwortliche und wettbewerbsorientierte Subjekte zu verhalten. Die Erwartungen an Jugendliche verschieben sich zudem insofern, als die gesellschaftliche Integration nun durch die Akkumulation von Humankapital erfolgen soll, und Bildung damit immer mehr Arbeitscharakter erhält (Luedtke 2014: 91). Vor diesem Hintergrund sind junge Menschen höchst widersprüchlichen Erwartungen und Ansprüchen an ihre eigene Lebensführung und -planung ausgesetzt, die sich besonders in Phasen des Übergangs zuspitzen und sichtbar werden.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, welche Erfahrungen Jugendliche am Übergang in eine weiterführende Schule nach der Neuen Mittelschule machen, wie sie Anforderungen, die an sie gestellt werden, wahrnehmen und verarbeiten, und wie sie ihre eigenen Chancen und Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen. Dafür wird anhand qualitativer Interviews, die im Rahmen des Projekts „Wege in die Zukunft“ am Institut für Soziologie der Universität Wien erhoben wurden, rekonstruiert, wie Jugendliche retrospektive von dem Übergang in eine weiterführende Schule nach dem Abschluss der Neuen Mittelschule erzählen.

2. Schulische Übergänge – Warum damit auseinandersetzen?

Warum sich überhaupt mit Übergängen im Jugendalter auseinandersetzen? Wenn Jugendlichen in politischen Diskursen vorkommen, so tun sie das meist im Kontext von "Jugend-Problem-Diskursen" (Scherr 2014: 35), die dazu neigen, gesellschaftliche Problemlagen auf Aufwachsende zu projizieren, und strukturelle Probleme als Ausdruck problematischer *Eigenschaften* von Jugendlichen zu begreifen (ebd.: 36). Neben der Abwertung, die mit einer solchen Kategorisierung von Jugendlichen einhergeht, ist eine solche Einordnung vor allem auch deshalb zu hinterfragen, weil sie generalisierende Aussagen über *die Jugend* zur Folge hat, und damit Alter, beziehungsweise Generation als einzig bedeutende Achse sozialer Differenz begreift. Soziale Unterschiede *zwischen* Jugendlichen, die sich etwa aus Klassenlage, Geschlecht, sowie Herkunft ergeben, bleiben damit unberücksichtigt (ebd.: 38), was das Potenzial dieser Diskurse, gesellschaftliche Problemlagen sinnvoll analysieren zu können, immens einschränkt. So ging bereits Pierre Bourdieu davon aus, dass Jugend "nur ein Wort" (Bourdieu 2014: 136) sei, und es unzulässig sei, von „Jugend als einer sozialen Einheit einer fest umrissenen Gruppe mit gemeinsamen Interessen" (ebd.: 137) zu sprechen, da etwa arbeitende und studierende Jugendliche so unterschiedliche Lebenswelten hätten, dass diese nicht ohne weiteres unter den gleichen Begriff subsumiert werden könnten. Statt das Bild *einer* Jugend im Sinne eines homogenen Generationenzusammenhangs aufrechtzuerhalten, müsse man zwischen verschiedenen „klassenspezifischen Arten von Jugend" (ebd.: 138) differenzieren.

Innerhalb der Bildungsforschung ist hierbei die von Bourdieu und Passeron aufgestellte These, dass das Bildungssystem „keineswegs zur Kompensation der sozialen und kulturellen Ungleichheit der Gesellschaft beiträgt, sondern im Gegenteil zur Reproduktion der Verhältnisse" (Bremer 2008: 1528) nach wie vor von höchster Relevanz, mag jedoch nicht unbedingt überraschen wenn man eine Perspektive einnimmt, die Bildungsprozesse ausgehend von den „gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen der bürgerlichen Gesellschaft" (Milhoffer 1973: 155) ausgehend betrachtet, und daher davon ausgeht, dass „die Selbstverwirklichung oder Identitätsentwicklung des Ich nicht abzulösen [ist] von konkurrenz- und leistungsbestimmten Rollenerwartungen, die zur Aufrechterhaltung des Austauschprozesses zwischen Lohnarbeit und Kapital notwendig sind" (ebd.).

Übergänge innerhalb des Bildungssystems, sowie zwischen Schule und Arbeitswelt, stellen einen wichtigen Bezugspunkt der Jugendforschung dar. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf Übergänge kann diese als "Vermittlungsaufgabe zwischen individuellem menschlichen leben und

gesellschaftlicher Struktur" (Walther/Stauber 2007: 19) betrachten. Diese Phase des Übergangs ist insbesondere deshalb von Bedeutung, weil sie über die zukünftige Platzierung der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt, und somit über ihre zukünftigen Lebenschancen entscheidet (Reißig 2015: 187). Im Kontext globaler gesellschaftlicher Transformationen – darunter die Flexibilisierung von Arbeitsmärkten, ein ansteigendes Bildungsniveau und die gestiegene Erwerbstätigkeit von Frauen (Walther/Stauber 2007: 31) – lassen sich grundlegende Veränderungen in der Gestalt der Übergangsphase feststellen: Nicht nur hat sich die Jugendphase verlängert und der Übergang ins das Erwachsenenalter findet zunehmend verzögert statt, auch werden Übergänge in dem Sinn unsicherer, als Schul- und Ausbildungsabschlüsse keineswegs mehr eine Garantie für einen gesicherten Arbeitsplatz sind (ebd.).

Im Bildungssystem spiegeln sich immer auch gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse wider (Riegel 2016a: 102), wie etwa an der hohen Geltung "kapitalistische[r] und neoliberale[r] Verwertungslogiken" (ebd.) innerhalb des Schulsystems deutlich wird. Institutionalisierte Mechanismen der Diskriminierung und Benachteiligung zeigen sich nicht nur im Schulalltag, sondern werden auch besonders zugespitzt bei Übergängen im Bildungssystem sichtbar (ebd.: 103), die damit auch die Funktion als gesellschaftliche Selektionsmechanismen erfüllen. Der Übergang in eine weiterführende Schule oder Ausbildung nach der achten Schulstufe ist dabei insofern paradox, als die Wahl des Ausbildungsweges zwar faktisch weitgehend eine freie Entscheidung ist, jedoch trotzdem ungleiche Aufstiegschancen von Jugendlichen aus verschiedenen Klassen und Milieus reproduziert (Vester 2013: 97). Dabei kommen sowohl "harte" (ebd.) als auch "weiche" (ebd.: 99) Mechanismen der Selektion zur Geltung, die die Reproduktion der gesellschaftlichen Sozialstruktur mit ihrer ungleichen Verteilung an Kapital und Lebenschancen zur Folge haben.

Außerdem lässt sich eine veränderte inhaltliche Ausrichtung der Gestaltung von Schule feststellen, welche sich in der Orientierung am Diskurs um *Kompetenzen* als "vermittelbare, steigerbare, kontextspezifische, kognitive Leistungsdispositionen" (Otto/Schrödter 2011: 163) zeigt. Dieser begreift Bildung als "Humankapitalproduktion" (ebd.) und "Employabilitätssicherstellung" (ebd.. Innerhalb des Diskurses um Investitionen in Bildung im Sinne von Humankapitalproduktion wird dabei das Ziel verfolgt, den Einzelnen dadurch zu qualifizieren, „an der Gesellschaft zu partizipieren, und so möglicherweise Bildungsbenachteiligungen auszugleichen" (Riegel 2016b: 81). Strukturellen Ungleichheiten soll hier also durch individuelle Anstrengung und Qualifizierung etwas entgegengesetzt werden.

3. Projekt und Methode

Die Analyse erfolgt anhand qualitativer Interviews, die im Rahmen des Projekts „Wege in die Zukunft: Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“ am Institut für Soziologie der Universität Wien durchgeführt wurden. Über fünf Jahre hinweg werden dabei jährlich Interviews mit Jugendlichen, die in der ersten Interviewelle zwischen dreizehn und sechzehn Jahre alt und in ihrem letzten Jahr der Neuen Mittelschule waren, geführt. Ziel des Projekts ist es, eine ganzheitliche Perspektive auf die Übergangsphase nach der Neuen Mittelschule zu eröffnen, bei der nicht nur die Frage nach Bildungswegen und -entscheidungen gestellt wird, sondern alle Lebensbereiche der jungen Menschen – darunter etwa Freizeit, familiäre und freundschaftliche Beziehungen, Identitätsbildungsprozesse oder Berufsorientierung – von Interesse sind. Zentral sind dabei die Aspekte der Reproduktion sozialer Ungleichheit, sozialer Zugehörigkeit und Anerkennung, sowie das aktive Handeln Jugendlicher im Verhältnis zwischen individuellen Ressourcen und gesellschaftlichen Chancen (Flecker et al. 2017).

Analysiert wurden Interviews aus der zweiten Erhebungswelle, die im Winter 2017 und im Frühjahr 2018 durchgeführt wurden. Die interviewten Jugendlichen hatten die Neue Mittelschule zu diesem Zeitpunkt abgeschlossen und befanden sich in den meisten Fällen im ersten Jahr an einer weiterführenden Schule.

Den methodischen Rahmen für die Analyse bietet die interpretative, beziehungsweise rekonstruktive Sozialforschung (Froschauer/Lueger 2003; Bohnsack 2013). Diese nimmt ihren Ausgangspunkt bei “der Alltagspraxis und beim Alltagswissen der Erforschten” (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 14) und geht davon aus, dass menschliche Kommunikation immer schon auf Interpretationen beruht (ebd.: 16). Im Gegensatz zu hypothesenprüfenden Verfahren geht es hierbei darum, “die Befragten ein Thema in deren eigener Sprache, in ihrem Symbolsystem und innerhalb ihres Relevanzrahmens entfalten zu lassen” (Bohnsack 2013: 22), da davon ausgegangen wird, dass sich am Sprechen und Handeln der Einzelnen nicht nur deren subjektiven Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen erkennen lassen, sondern sich aufgrund der getätigten Äußerungen auf objektive Strukturen schließen lässt, die sich „unabhängig von den Intentionen der SprecherInnen durchsetzen“ (Froschauer/Lueger 2003: 108). Zu Beginn der Interpretation wurde zunächst mittels Feinstrukturanalyse nach Froschauer und Lueger vorgegangen. Diese zeichnet sich durch eine „extensive Sinnauslegung“ (ebd.: 113) kleinster inhaltlicher Einheiten aus und bietet sich insbesondere zu Beginn von Analyseprozessen an, da sie ein starkes analytisches Potenzial aufweist, das einen tiefgehenden Einstieg in das Feld und die

untersuchte Thematik ermöglicht (ebd.: 109). Anschließend wurde eine von an die Dokumentarische Methode Ralf Bohnsacks angelehnte komparative Analyse der unterschiedlichen Interviews vorgenommen (Bohnsack 2013; Nohl 2012).

Die hier vorgestellten Interpretationsergebnisse sind nicht als abgeschlossene Ergebnisse zu betrachten, sondern stellen vielmehr erste Einblicke in den Analyseprozess dar, aus denen sich einige zentrale Thesen, sowie Hinweise für die weitere Arbeit an der Fragestellung ableiten lassen.

4. Ergebnisse

Für die zu bearbeitende Fragestellung wurden vier Fälle analysiert. Dabei handelt es sich um zwei Buben und zwei Mädchen, die alle unterschiedliche Schultypen besuchen. Ausgewählt wurden die Fälle zunächst nach dem Kriterium, ob diese eine weiterführende Schule besuchten, sowie nach einer maximalen Kontrastierung hinsichtlich des Geschlechts und sozialen Hintergrundes. Der Fokus der Analyse lag darauf, *was* und *wie* vom Schulwechsel nach den Neuen Mittelschule erzählt wurde, wie von der neuen Schule erzählt wird, welche Schwierigkeiten, aber auch positive Erlebnisse dabei eine Rolle spielen und wie sich der Umgang mit als herausfordernd erlebten Situationen gestaltet. Zunächst werden in aller Kürze die vier Jugendlichen, deren Interviews Objekt der Analyse waren, vorgestellt.[1]

Gabriel ist zum Zeitpunkt des Interviews sechzehn Jahre alt und besucht eine Handelsschule (HASCH). Er selbst ist in Österreich geboren, beide seiner Eltern kommen ursprünglich aus Indien. Beide Elternteile haben als höchsten Schulabschluss einen Pflichtschulabschluss. Seine Mutter arbeitet als Reinigungskraft, sein Vater ist arbeitslos.

Dahlia ist vierzehn Jahre alt und hat nach dem Besuch der Neuen Mittelschule auf ein Oberstufenrealgymnasium in einem inneren Bezirk gewechselt. Dahlias Eltern sind im Irak geboren, sie selbst ist geborene Österreicherin. Ihre Mutter ist Hausfrau und hat die Pflichtschule absolviert, ihr Vater ist ausgebildeter Elektromechaniker, zum Zeitpunkt des Interviews jedoch gerade auf Arbeitssuche.

[1] Alle Namen wurden durch Pseudonyme ersetzt.

Endrit ist fünfzehn und besucht das TGM (technologisches Gewerbemuseum), eine HTL in Wien. Seine Eltern stammen aus dem Kosovo, er selbst ist in Österreich geboren. Sowohl Mutter als auch Vater haben einen Pflichtschulabschluss und sind zum Zeitpunkt des Interviews arbeitslos.

Lena ist vierzehn Jahre alt und besucht eine private polytechnische Schule. Sowohl sie selbst als auch ihre Eltern sind in Österreich geboren. Sie wohnt mit ihrer Mutter und gibt an, dass manchmal auch der Freund ihrer Mutter bei ihnen wohnt. Beide Eltern haben einen Lehrabschluss. Lenas Mutter ist Bürokauffrau, ihr Vater ist Elektriker. Der Freund ihrer Mutter arbeitet bei der Autoreinigung.

4.1. Erzählen vom Übergang – von Hoffnungen und Enttäuschungen

Die Interviews mit den Jugendlichen wurden mit der Aufforderung zu erzählen, was bei ihnen im letzten Jahr alles passiert sei, eingeleitet. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Gespräche im ersten Projektjahr in der Schule stattgefunden hatten, und die Interviewsituation selbst damit für die meisten Jugendlichen in starker Assoziation mit dem Kontext Schule stand, ist es daher kaum überraschend, dass bereits die Eingangserzählungen stark von der Thematik des Schulwechsels geprägt waren. Die Erfahrungen, von denen dabei erzählt wird, werden von manchen der Befragten stark in Beziehung zu den eigenen, dem Übergang vorangehenden Erwartungen gesetzt. Diese können sowohl eine positive als auch eine negative Referenzfolie bieten.

So meint etwa Dahlia, am Anfang hätte sie gedacht, alles werde in der neuen Schule gut laufen, stellt dann aber fest: *"ich hab es mir nicht so vorgestellt, wie es in der Realität ist"*. Vor dem Hintergrund ihrer optimistischen Vorstellung stellt die Realität des Übergangs in ein Oberstufenrealgymnasium einen harten Bruch dar. Trotz des vermeintlichen Bildungs*aufstiegs,* den der Wechsel von der Neuen Mittelschule in ein Gymnasium darstellt, ist dieser für Dahlia mit enormen Abwertungserfahrungen verbunden. Dies zeigt sich bereits in der ihre Erzählung einleitenden Aussage, sie habe nun keine Lust mehr zu lernen. Es wird deutlich, dass Lernen für sie nicht grundsätzlich etwas Unangenehmes darstellt, mit dem Schulwechsel aber eine wesentliche Veränderung ihres Bezugs zum Lernen stattgefunden hat, der in starkem Zusammenhang mit der Verschlechterung ihrer Noten steht. Die Erfahrung, einer ständigen Leistungsbeurteilung ausgesetzt zu sein und dabei schlecht bewertet zu werden, führt dazu, dass ihre schulische Motivation immer weiter sinkt.

Dahilas Reaktion auf die Verschlechterung ihrer Noten in der neuen Schule ist es zu meinen, sie müsse sich „halt mehr bemühen". In gewisser Weise wird in ihren Erzählungen ein Festhalten an der meritokratischen Vorstellung, jede*r könne seine oder ihre Ziele erreichen, wenn er oder sie sich nur genug anstrenge, deutlich. In der Phase der Bildungsübergangs stößt sie aber an die Grenzen dieses „Individualisierungs-Mythos" (Stauber 2014: 12) und muss feststellen, dass sie es trotz ihrer Bemühungen nicht schafft, die in der Schule geforderten Leistungen zu erbringen. Trotz dieser Erkenntnis verfügt Dahlia über keine Strategien, um diesen Widerspruch zu bearbeiten, und hält daher an der Reaktion fest, einfach „nicht aufzugeben" und „weiterzumachen".

Gleichzeitig wird diese Enttäuschung keineswegs bloß individualisiert als Erfahrung, die nur ihr wiederfahre, wahrgenommen: An mehreren Stellen wird sichtbar, dass Dahlia sich durchaus bewusst ist, dass Andere ähnliche Erfahrungen machen. Deutlich wird dies etwa in der folgenden Textstelle, in der sie von ihrer besten Freundin, Elif, erzählt:

„Ich kann mich erinnern, wie wir uns auf die jetzige Schule gefreut haben. //mhm// Wir dachten, es wird alles gut laufen und so. Und dann schon am ersten Tag hat uns die Schule nicht mehr gefallen."

Die Enttäuschung mit der neuen Schule wird hier also als etwas Kollektives, Verbindendes erfahren. Das deutet zum einen darauf hin, dass die positiven Erwartungen, die Dahlia zuvor an das Gymnasium hatte, nicht eine individuelle Fehleinschätzung ihrerseits waren, sondern in der Vermittlung eines bestimmten Bildes weiterführender Schulen, und der Reproduktion des Mythos, die Bewältigung struktureller Herausforderungen und Problemlagen sei lediglich eine Frage persönlicher Anstrengung, etwa vonseiten von Lehrern oder Lehrerinnen in der Neuen Mittelschule, begründet liegen könnte. Zugleich könnte der kollektive Charakter dieser Erfahrung auch bedeuten, dass das erlebte Scheitern an den Anforderungen des Gymnasiums nicht individuell be- beziehungsweise verarbeitet werden muss, sondern das Potenzial besteht, dass sich die beiden Mädchen zumindest zu zweit einen Raum zur Reflektion dieser Erfahrung schaffen können.

Ein in einigen Aspekten gegenteiliges Beispiel stellt Lena dar: Auch sie setzt die Erfahrungen in der neuen Schule in Relation zu bestimmten Vorstellungen über diese Schule, die ihre Erwartungen an den Übergang im Vorhinein stark geprägt haben. Hierbei handelt es sich jedoch um *negative Befürchtungen,* die als Ausdruck eines gesellschaftlich vorherrschenden Bildes von polytechnischen Schulen gelesen werden können. Lenas Befürchtungen bezüglich der neuen Schule sind zudem vor dem Hintergrund zu sehen sind, dass es sich beim "Poly" nicht um die eigentliche Wunschschule der Jugendlichen handelt, sondern dieses eigentlich bloß ihre dritte Wahl war, nachdem sie in ihren

beiden eigentlichen Wunschschulen, zwei Fachschulen für Sozialberufe, aufgrund ihrer Mathematik-Note nicht aufgenommen worden sei.

"Also, [weil ich] bis jetzt eigentlich nicht so wirklich positive Sachen gehört habe, weil halt ur viele gemeint haben, dass vor allem in so privaten Polys (-) nur solche rich kids sind, (-) die sich alles leisten können und deswegen ur abgehoben sind. Oder dass in Polys (--) Absturzkinder sind oder so, keine Ahnung (--) und (-) dadurch hatt ich halt schon ein wenig Angst und war halt sehr aufgeregt."

Die Befürchtungen, von denen hier erzählt wird, beziehen sich vordergründig also gar nicht auf die in der Schule zu erbringenden Leistungen, sondern auf die soziale Zusammensetzung polytechnischer Schulen.

In Bezug auf die Frage, *wie* die Jugendlichen von der Veränderung, die sie erlebt haben, erzählen, zeigen sich spannenderweise wesentliche geschlechtsspezifische Unterschiede. Während die beiden Mädchen sich in ihren Erzählungen stark auf einer emotionalen Ebene bewegen, und die Darstellungen dessen, welchen Herausforderungen sie im Kontext des Schulwechsels begegnen mussten, mit Erzählungen über ihre persönliche Entwicklung verknüpfen, orientieren sich die beiden männlichen Untersuchten stärker an formalen Abläufen und objektiv festmachbaren Veränderungen. Ob dieser Unterschied auf die Art und Weise, wie die Schulerfahrungen verarbeitet werden, oder auf die Dynamik der Interviewsituation zurückzuführen ist, kann an dieser Stelle jedoch nicht beantwortet werden.

4.2. Die Entscheidung für die neue Schule

Die Frage, warum die Entscheidung für eine bestimmte Schule erfolgt ist, beantworten die verschiedenen Jugendlichen sehr unterschiedlich. Zwar erscheint eine abschließende Typenbildung aufgrund der niedrigen Fallzahl wenig sinnvoll, es eröffnen sich jedoch erste Hinweise darauf, welche unterschiedlichen Orientierungen in Hinblick auf die Schulwahl existieren.

Im Falle Endrits, der das TGM besucht, lassen sich zwei Eckpfeiler der Entscheidung festmachen. So nennt er selbst als wesentlichen Grund für seine Schulwahl das inhaltliche Interesse am schulischen Schwerpunkt. Aus seinen Erzählungen wird jedoch zugleich ersichtlich, dass er dem Prestige der Schule einen hohen Stellenwert beimisst. Zudem betont er, dass ihm das TGM von mehreren Leuten empfohlen wurde, was als Strategie zur verstärkten Legitimierung der Wahl begriffen werden kann. Spannend ist hierbei, dass den erwähnten Empfehlungen so viel Bedeutung zugeschrieben wird, dass Endrit sein eigenes Interesse quasi daran anpasst:

„Also mir wurde das öfters empfehl- empfohlen, da hab ich auch daran Interesse gefunden."

Für Dahlia, so beschreibt sie ihre Entscheidung, sei immer schon klar gewesen, dass sie in ein Gymnasium gehen solle. So habe sie ihre Mutter bereits nach der Volksschule in einem Gymnasium anmelden wollen, sie habe dort aber keinen Platz bekommen und sei deshalb stattdessen in die Neue Mittelschule gegangen. Der Übergang in das Gymnasium ist hier mit der Erwartung eines sozialen Aufstiegs verknüpft, und dürfte die eindeutige Aspiration der Eltern für ihre Tochter darstellen. Der Stellenwert der ausgewählten Schule liegt hier also vor allem darin, dass ihr Besuch ein Statussymbol darstellt und einen sozialen Aufstieg ermöglicht.

Gabriel hingegen steht stellvertretend für einen weitaus pragmatischeren Zugang. Seiner Entscheidung eine Handelsschule zu besuchen, liegt der Berufswunsch einmal „im Büro" zu arbeiten, zugrunde. Seinen Eltern, so erzählt er, wäre es wichtig, dass er eine „gute Schule" besuchen würde um einmal eine „gute Arbeit" zu haben. Die Auswahl der Schule orientiert sich hier also mehr am Ziel der zukünftigen sozialen Absicherung als etwa an dem Ziel persönlicher Entfaltung. Er beschreibt die HASCH zwar als seinen ersten Wunsch, begründet dies aber damit, dass seine Noten für die HAK nicht gut genug gewesen sein. Hier ist es also schon im Vorhinein zu einer Angleichung des Bildungswunsches an ein realistisches Bildungsziel gekommen.

Im Gegensatz zu Endrits und Dahlia entspricht die Schule, die Lena besucht, nicht ihrem eigentlichen Wunsch, sondern ist bereits die dritte Wahl: Sie hatte sich auch an zwei Schulen für Sozialberufe beworben, auf denen sie wegen ihrer Mathematik-Note aber nicht aufgenommen worden sei. Die Polytechnische Schule, die sie jetzt besucht, dürfte eher ihre letzte Absicherung gewesen sein, der Besuch der Schule ist somit nicht Ergebnis eines aktiv verfolgten Wunsches, sondern eher Sachzwängen geschuldet. Hier scheiterte Lena also bereits bei der Bewerbung an institutionellen Barrieren, die es ihr verunmöglichten, ihrem eigentlichen Interesse nachzugehen. Lena selbst macht auch deutlich, dass die Aufnahme in das „Poly" für sie kein Erfolgserlebnis darstelle, indem sie die Schule als eine darstellt, in der keine hohen Anforderungen gestellt werden („*hätt mich sowieso aufgenommen*"). Trotz der Tatsache, dass Lena nicht ihre ursprüngliche Wunschschule besucht, kann sie dadurch, dass sie in ihrer Schule den sozialen Schwerpunkt besucht, ihrem inhaltlichen Interesse nachgehen. Hier wird eine Bildungsorientierung deutlich, die sich weniger auf Prestige oder Status, als auf die Möglichkeit der persönlichen Entfaltung bezieht.

4.3. Leistung über alles? Schule und Freizeit im Konflikt

Für die meisten Schüler*innen geht mit dem Übergang in eine weiterführende Schule nach der NMS auch eine enorme Umstellung ihres Alltags einher, die sich in einer Verschiebung der verfügbaren zeitlichen Ressourcen, sowie in zunehmenden Anforderungen, die eigene Zeit effizient zu managen, äußert. Freizeit wird in diesem Kontext hauptsächlich als etwas thematisiert, an dem es einem fehlt, und in einem eindeutigen Konflikt mit der Notwendigkeit, viel Zeit für die Verbesserung oder Aufrechterhaltung der schulischen Leistung aufzubringen positioniert. Die Anforderung, seine gesamte verfügbare Zeit der Schule unterzuordnen, stellt für einige Jugendliche einen großen Unterschied zur Unterstufe dar und macht deutlich, dass der Übergang in eine weiterführende Schule für die betroffenen Jugendlichen auch eine zunehmende Einordnung in ein wettbewerbsorientiertes System bedeutet, in dem das nicht-gerecht-werden der gestellten Erwartungen einem persönlichen Versagen – mit möglicherweise weitreichenden Konsequenzen für die eigene zukünftige Position auf dem Arbeitsmarkt – bedeutet. Die Tatsache, *dass* die Schule gegenüber anderen Lebensbereichen als Priorität zu gelten, und das Management des eigenen Alltags dementsprechend zu erfolgen hat, wird dabei unhinterfragt übernommen, und angesichts des Umstandes, dass früher betriebene Freizeitaktivitäten nun keinen Platz mehr im Leben haben, eine relativ resignierte Haltung eingenommen. Hervorzuheben ist hierbei, dass die Zeit, die die Schule in Anspruch nimmt, dabei nicht auf den Ort Schule beschränkt bleibt. Für Freizeitaktivitäten, denen früher regelmäßig nachgegangen wurde, ist nun kaum noch Zeit. So erzählt etwa der sechzehnjährige Gabriel von einem Jugendzentrum, in dem er vor dem Schulwechsel viel Zeit verbracht hat, und das sogar seinen Berufswunsch, als Jugendcoach zu arbeiten, geprägt hat:

"Gabriel: Also wegen der Schule hab ich jetzt keine Zeit mehr ich hab viele Hausaufgaben, und ja. (-) Und ich kann nicht nach der Schule dort direkt hingehen, ja also das Jugendzentrum öffnet erst um 18 Uhr aber (-) trotzdem kann ich nicht mehr hingehen

Interviewer: Weils zu spät is oder?

Gabriel: Ja weil's (/) Ne eben nicht, weil's zu spät is sondern weil ich auch ah Hausaufgaben und so weiter hab und viele Tests und, ich würd eh gerne hingehen (leise) geht leider nicht."

Gabriel artikuliert hier explizit den Wunsch, wieder in das Jugendzentrum zu gehen, erlebt aber, dass er dieses Bedürfnis aufgrund der Anforderungen des Schulalltags nicht erfüllen kann. Es gibt keine äußere Instanz, die ihn davon abhält, in das Jugendzentrum zu gehen, theoretisch liegt die Entscheidungsmacht über die Gestaltung seiner Freizeit bei ihm. Es ist vielmehr ein Gefühl der Verpflichtung, beziehungsweise der Unausweichlichkeit, seine Abende für die Schule aufzubringen,

die ihn davon abhält, seinem Wunsch nachzukommen. Dass durch die für die Schule zu erledigenden Aufgaben Zeitmangel und Stress vorherrschen, scheint keine Ausnahmesituation, sondern der Normalfall zu sein, und wird als selbstverständlicher Aspekt einer Schulausbildung hingenommen. Das Aufgeben von Freizeitaktivitäten erscheint in diesem Kontext nicht als etwas, gegen das es zu protestieren gilt, sondern vielmehr als integraler Teil des Übergangs in das Erwachsenenalter.

Ganz anders gestaltet sich das Spannungsverhältnis von Schule und Freizeit beispielsweise im Falle Lenas: Hier ist es gerade die gelungene Integration persönlicher Interessen in den Unterricht, die es möglich macht, dass sie den Schulalltag als überwiegend positiv erlebt. Dass den eigenen Interessen nachgegangen werden kann, wird von Lena als ermächtigend erlebt.

5. Conclusio

Jede Auseinandersetzung mit dem bestehenden Bildungssystem und den Lebenswelten jener Jugendlichen, die sich innerhalb dieses Systems wiederfinden, sieht sich mit der Herausforderung konfrontiert, dass Schule in kapitalistischen Gesellschaften eine herrschaftsstabilisierende Institution darstellt und nicht zuletzt die Funktion erfüllt, eine Bildung Heranwachsender in dem Sinn zu leisten, „dass ihr Denken und ihr Fühlen anschlussfähig an die neoliberale Ideologie wird und sie ihren Eigen-Sinn und Eigen-Willen zu Gunsten hohler Versprechungen bereit sind aufzugeben“ (Borst 2016: 10). Dennoch sind die konkreten Erfahrungen, die junge Menschen in konkreten Schulen machen höchst divers, und sprechen dafür, dass die Konkurrenz- und Wettbewerbssituationen, denen Schüler und Schülerinnen ausgesetzt sind, unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet werden.

Die hier vorgestellten Ergebnisse sprechen dafür, dass Jugendliche, die nach der Neuen Mittelschule in eine weiterführende Schule wechseln, zahlreichen Herausforderungen ausgesetzt sind. Bereits vor dem eigentlichen Übergang stellen in einigen Fällen institutionelle Barrieren ein Hindernis dar, das verhindert, dass der eigentliche Bildungswunsch überhaupt realisiert wird, und das Ausweichen auf Schulen zweiter oder dritter Wahl notwendig macht. In der neuen Schule angekommen haben die Jugendlichen einerseits mit enormen Herausforderungen zu kämpfen, die mit einer Enttäuschung der an den Übergang angestellten Hoffnungen einhergehen können. Andererseits kann der Schulwechsel auch als positives Erlebnis empfunden werden. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn mit dem Übergang eine als positiv erlebte Veränderung des sozialen

Umfelds einhergeht, und etwa Beziehungen zu Lehrern und Lehrerinnen, aber auch zu Mitschüler*innen als unterstützend und wertschätzend wahrgenommen werden.

Die Probleme, von denen im Kontext des Übergangs erzählt wird, können als Ausdruck von gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen begriffen werden, werden von den Jugendlichen aber in weiten Teilen individualisiert als Ergebnis persönlichen Versagens begriffen. Eine mögliche Konsequenz aus dieser Erkenntnis wäre es, Räume für die kollektive Bearbeitung von Frustrationserfahrungen und Gefühlen des Scheiterns, die Schüler*innen in der Schule erleben, zu schaffen, und somit einen ersten Schritt gegen die beständige Individualisierung gesellschaftlicher Probleme zu leisten.

Literaturverzeichnis

Atzmüller, Roland/Knecht, Alban (2016): Neoliberale Transformation der österreichischen Beschäftigungspolitik für Jugendliche. SWS-Rundschau 56(1), 112-132.

Bohnsack, Ralf (2013): Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.

Bourdieu, Pierre (2014): „Jugend" ist nur ein Wort, in: derselbe: Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: edition Suhrkamp, 136-146.

Borst, Eva (2016): Die Neue Mittelschule: Ein Lehrstück über die allgemeine Heuchelei in der Bildungspolitik, schulheft 41(1), 9-29.

Bremer, Helmut (2008): Die Möglichkeit von Chancengleichheit: Pierre Bourdieus Entzauberung der Natürlichkeit von Bildung und Erziehung – und deren ungebrochene Aktualität. In: Rehberg, Karl Siegbert (Hg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungsband des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2006. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 1528-1539.

Flecker, Jörg/Jesser, Andrea/Mataloni, Barbara/Pohn-Lauggas, Maria/Reinprecht, Christoph/Schlechter, Maria/Schmidt, Andre/Vogl, Susanne/Wöhrer, Veronika, Zartler, Ulrike (2017): Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt. Teil 1: Theoretische Ausgangspunkte für eine Untersuchung in Wien. IfS Working Paper 4/2017, DOI: 10.25365/phaidra.81.

Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, Wien: facultas.

Luedtke, Jens (2014): Die Arbeitsgesellschaft unter Wandlungsdruck – Auswirkungen auf die Lage und Zukunft von Jugendlichen, in: Groenemeyer, Axele/Hoffmann, Dagmar (Hg.): Jugend als soziales Problem – soziale Probleme der Jugend? Diagnose, Diskurse und Herausforderungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 76-96

Milhoffer, Petra (1973): Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den politischen Konsequenzen familialer Sozialisation. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.

Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (2011): „Kompetenzen" oder „Capabilities" als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik?, in: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis in die Hochschule. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 163-183.

Pimlott-Wilson, Helena (2017): Individualising the future: the emotional geographies of neoliberal governance in young people's aspirations. Area 49(3), 288-295.

Przyborski, Aglaka/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.

Reißig, Birgit (2015): Übergänge von der Schule in den Beruf. Forschungsbefunde und Herausforderungen, in: Sandring, Sabine/Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Jugend. Theoriediskurs und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 187-208.

Ribolits, Erich (2000): Bekämpfung von Arbeitslosigkeit durch Qualifizierungsmaßnahmen? Oder: Pädagogik kann nicht leisten, was Politik versagt! Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 29(4), 465-479.

Riegel, Christine (2016a): Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven – Konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen, in: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 97-124.

Riegel, Christine (2016b): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.

Scherr, Albert (2014): Jugend als soziale Kategorie oder: Warum Jugend keine Gruppe und auch kein soziales Phänomen ist, in: Groenemeyer, Axel/Hoffmann, Dagmar (Hg.): Jugend als soziales Problem – soziale Probleme der Jugend? Diagnosen, Diskurse und Herausforderungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 29-49.

Stauber, Barbara (2014). Backspin, Freeze und Powermoves. Zur Gestaltung biographischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Vester, Michael (2013): Das schulische Bildungssystem unter Druck: Sortierung nach Herkunft oder milieugerechte Pädagogik, in: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 91-114.

Vogl, Susanne/Zartler, Ulrike (2017/2018): Wege in die Zukunft. Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien. Qualitatives Panel, Wave2. Forschungsprojekt des Instituts für Soziologie, Universität Wien.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive, in: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa Verlag, 19-40.