

// Anna Antensteiner  
// Emir Orucevic  
// Julian Mayr  
// Margaux Gonzalez-Juanes Roig

# Bildungsaspirationen von Teenagern der Neuen Mittelschule Schopenhauerstraße in Wien



**Aktion & Reflexion**  
Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung  
und dialogischen Bildung

Heft 17

Wien: Paulo Freire Zentrum, Juni 2020

// Anna Antensteiner  
// Emir Orucevic  
// Julian Mayr  
// Margaux Gonzalez-Juanes Roig

# Bildungsaspirationen von Teenagern der Neuen Mittelschule Schopenhauerstraße in Wien

Forschungsbericht zum Seminar „Ungleiche  
Bildungswege. Transdisziplinäres  
Forschungsseminar“. Lehrveranstaltungsleitung  
Dr. Gerald Faschingeder und Dr. Birgit Fritz, SoSe  
2019.

## Aktion & Reflexion Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung

Heft 17  
Wien: Paulo Freire Zentrum, Juni 2020

Diese Seminararbeit entstand im Rahmen des Master-  
studiums Internationale Entwicklung an der Universität  
Wien.

Alle Fotos stammen von den Autor\*innen.  
Layout: Christina Schneider

 GEFÖRDERT DURCH DIE  
ÖSTERREICHISCHE  
ENTWICKLUNGS  
ZUSAMMENARBEIT

# Inhalt

|                                                                       |           |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------|
| Vorwort .....                                                         | 5         |
| Präambel: "Vielfalt als Stärke" .....                                 | 6         |
| <b>1. Einleitung .....</b>                                            | <b>7</b>  |
| <b>2. Theoretischer Kontext .....</b>                                 | <b>8</b>  |
| 2.1. Bildung.....                                                     | 8         |
| 2.2. Bildungsaspirationen .....                                       | 8         |
| 2.3. Bildung und Migrationshintergrund.....                           | 9         |
| 2.4. Grenzsituationen.....                                            | 11        |
| <b>3. Projektpartnerin .....</b>                                      | <b>12</b> |
| <b>4. Projektbeschreibung.....</b>                                    | <b>13</b> |
| 4.1. Ausgangspunkt .....                                              | 13        |
| 4.2. Methodologie.....                                                | 14        |
| 4.3. Verwendete Methoden .....                                        | 15        |
| <b>5. Ergebnisse .....</b>                                            | <b>21</b> |
| 5.1. Kategorienbeschreibung .....                                     | 21        |
| 5.2. Themenbeschreibungen .....                                       | 21        |
| 5.3. Hypothesen .....                                                 | 23        |
| <b>6. Evaluation .....</b>                                            | <b>30</b> |
| 6.1. Geben die Hypothesen Antworten auf die<br>Forschungsfrage? ..... | 30        |
| 6.2. Wie transdisziplinär wurde geforscht? .....                      | 30        |
| 6.3. Diskurse über Begrifflichkeiten.....                             | 31        |
| 6.4. Reflexion des Forschungsprozesses.....                           | 32        |
| <b>7. Fazit und Ausblick .....</b>                                    | <b>35</b> |
| Literaturverzeichnis .....                                            | 36        |
| <b>Anhang: Workshopkonzept.....</b>                                   | <b>39</b> |
| 1. Workshoptag am 24. April 2019.....                                 | 39        |
| 2. Workshoptag am 26. April 2019.....                                 | 41        |



# Vorwort

Bildungsaspiration ist eines der Keywords aus der schönen neuen Welt der aktuellen Bildungsdebatte. Kritische Begriffe, die den Nachwirkungen der 1968er-Zeit geschuldet waren, wurden in den 1990er Jahren zunehmend von technokratischen Bildungsbegriffen ersetzt – mit deskriptivem Anspruch, scheinbar weniger politisch, fallweise aber durchaus mit diskriminierender Subbotschaft. Einer der ganz problematischen Begriffe ist wohl „Migrationshintergrund“, der als Erklär- und Deuteschema für fast jede Herausforderung in der aktuellen Bildungslandschaft fungiert. Die Autor\*innen der vorliegenden Publikation haben nach längerer Auseinandersetzung auf diesen (zumindest für den Titel) verzichtet und stellen sich vielmehr die Frage, was „Bildungsaspiration“ ist, was sich Teenager von Bildung erwarten.

Der Begriff verschleiert, wie die Autor\*innen anschaulich zeigen, dass auch „Aspiration“, auch das Wünschen sozial nicht gerecht verteilt ist, sondern Ergebnis von komplexen Prozessen der Sozialisation, der Selektion und Zuweisung ist – innerhalb einer Gesellschaft und mitunter zwischen den Generationen tradiert. Es geht hier um Wünsche, Selbstprojekte und Begehren – das Begehren, zu einer Gesellschaft zu gehören, die einen guten Teil ihrer Mitglieder wahrhaftig nicht gut behandelt. Dies trifft nun einmal auf die Schüler\*innen der NMS 18 – Schopenhauerstraße in Wien 18 zu. Das Paulo Freire Zentrum unterhält seit vielen Jahren eine enge Partnerschaft mit dieser Schule, die fallweise als „Brennpunktschule“ bezeichnet wurde und doch auch viel Anerkennung für ihr Engagement für Bildungsgerechtigkeit erhalten hat. Begonnen hat unsere Lehr-, Lern- und Forschungspartnerschaft mit dem Projekt „Hauptschule trifft Hochschule“, das in den Heften der Reihe „Aktion & Reflexion“ 1 und 2 Niederschlag gefunden hat. Intensiviert wurde unser gemeinsamer Weg mit dem Projekt „Ungleiche Vielfalt der Kulturen“, dem sich die Hefte 5, 6, 7 und 8 widmeten. Ich freue mich, dass wir mit dem Heft 17 der Reihe „Aktion & Reflexion“ nun an die Geschichte dieser Partnerschaft anschließen können. Es geht um eine Bildungspartnerschaft:

*„Echte Bildungsarbeit wird nicht von A für B oder von A über B vollzogen, sondern vielmehr von A mit B, vermittelt durch die Welt – eine Welt, die beide Seiten beeindruckt und herausfordert oder Meinungen darüber hervorruft.“  
(Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, 1973: 77)*

Vier junge Forscher\*innen haben genau das versucht: Im Austausch mit den Schüler\*innen der NMS 18 wechselseitig voneinander zu lernen, sodass Fremderforschung zur Selbsterforschung und zum Selbstverstehen wird. Wahre Bildungsarbeit ist nach Paulo Freire immer auch Forschungsarbeit, aber keine positivistisch-objektivierende Forschung, sondern eine, die nach der Konstruktion des Forschungsgegenstandes und der Forschungsbeziehung fragt. Dies ist es, was wir als transdisziplinäre Forschung verstehen. Der Horizont einer solchen Forschung ist immer ein befreiender – oder sagen wir etwas vorsichtiger und mit einem anderen Keyword der aktuellen Debatte: ein transformativer.

Ich wünsche eine fruchtbringende Lektüre!

Gerald Faschingeder  
Direktor des Paulo Freire Zentrums

# Präambel: "Vielfalt als Stärke"

Das Kennenlernen von Gerda Reißner ist (k)einem Zufall zu verdanken: Die engagierte Lehrerin war im Rahmen einer Podiumsdiskussion der Volksanwaltschaft eine der anwesenden ExpertInnen, um die Rechte von Kindern und Jugendlichen und die notwendigen Maßnahmen zur Gewaltprävention zu diskutieren. Ihre Beiträge in der Diskussion und ihr vielfältiges Engagement bewegten sehr und so kam es im anschließenden informellen Gespräch zu der Idee, das Forschungsprojekt mit ihrer Klasse durchzuführen. Die Bereitschaft und große Motivation von Seiten der Lehrerin ermöglichten uns nicht nur einen sehr leichten Zugang zum Forschungsfeld, sondern inspirierten auch auf allen Ebenen. Die persönliche Einstellung Gerda Reißners und der Ansatz der Schule, Vielfalt als Stärke zu sehen, scheint einen sehr positiven Einfluss auf das Schulklima zu haben.

Der lebenswerte Umgang miteinander und die Offenheit der SchülerInnen uns gegenüber berührten uns sehr und überzeugten uns von den großen Potentialen, welche in jeder und jedem Einzelnen der SchülerInnen stecken.

So ist es uns ein großes Anliegen, den Schülerinnen und Schülern sowie ihrer Lehrerin Gerda Reißner ein großes DANKESCHÖN auszusprechen. Ohne euch wäre dieses Forschungsprojekt nicht möglich gewesen! An dieser Stelle gilt der Dank aber selbstverständlich auch unserer Lehrveranstaltungsleitung Birgit Fritz und Gerald Faschingeder, welche uns im Rahmen des Seminars zuerst auf das Feld mit den notwendigen Werkzeugen und Wissen ausrüsteten und uns im weiteren Verlauf beratend und unterstützend zur Seite standen. Zu guter Letzt soll auch die gesamte Seminargruppe nicht unerwähnt bleiben. Das kollegial-freundschaftliche Klima in den lebhaften Diskussionen ermöglichte bereichernde Erkenntnisse sowie viele lustige Momente beim Erproben der Theatermethoden.

In diesem Sinne trifft der Leitspruch "Vielfalt als Stärke" mehrfach zu. Lasst ihn uns weiterhin gemeinsam leben!

# 1. Einleitung

Was beeinflusst eigentlich die Bildungsaspirationen von Jugendlichen? Über zwei Semester erstreckte sich im Rahmen eines Forschungsseminars an der Universität Wien die Arbeit an dem nun hier verschriftlichen Forschungsprojekt, das wir zu viert planen und mit unserer Forschungspartnerin, der Neuen Mittelschule Schopenhauerstraße, durchführten. Die NMS Schopenhauerstraße, politisch als Brennpunktschule, deren SchülerInnen fast ausschließlich einen Migrationshintergrund haben, titulierte, bot uns dabei die Möglichkeit, der spannenden Frage nachzugehen, welche Faktoren die Bildungsaspirationen der SchülerInnen der Klasse 4b der Neuen Mittelschule Schopenhauerstraße beeinflussen.

Methodologisch geht die Forschung dabei entlang des Prinzips der Transdisziplinarität vor und stützt sich vor allem auf Theatermethoden zur Generierung von Wissen. Dies ermöglichte es, vier Themenfelder herauszuarbeiten, aus denen dann zumeist induktiv eine Vielzahl an Hypothesen entwickelt wurden. Die Themenfelder, die gemäß der durchgeführten Forschung einen besonderen Einfluss auf die Bildungsaspirationen der ForschungsteilnehmerInnen ausüben, sind das familiäre Umfeld, Neue Medien, monetäre Aspekte und milieuspezifische Ansichten. Diese erfahren dann im Hauptteil eine sehr detaillierte Ausführung.

Zu Beginn wird der theoretische Kontext dargelegt, der zum einen kurz den Forschungsstand abreißt und zum anderen zentrale Vorannahmen darlegt. Es folgen ein Überblick über die Forschungspartnerin und eine extensive Projektbeschreibung, welche die Ausgangslage, Methodologie und die verwendeten Methoden skizziert. Darauf folgt das Herzstück der Forschung, die Darstellung der Ergebnisse. Die oben bereits genannten vier Themenfelder werden dabei beschrieben und die entwickelten Hypothesen genau beleuchtet. Dem schließt sich eine Evaluation des Forschungsprozesses und der Ergebnisse an, bevor kritisch die Relevanz der Ergebnisse diskutiert und mit einem Fazit abgeschlossen wird.

Ziel dieses Forschungsberichts ist nicht nur die Darlegung der Ergebnisse, sondern er soll vielmehr als Dokumentation eines transdisziplinären Forschungsprojekts gesehen werden. Vier junge ForscherInnen begaben sich auf eine Reise und die nun hier vorliegende Arbeit ist das Produkt einer intensiven Auseinandersetzung mit Transdisziplinarität, Forschungsmethoden des szenischen Darstellens, den ForschungsteilnehmerInnen und letztlich auch sich selbst. Diesem Anspruch versucht diese Arbeit gerecht zu werden.

## 2. Theoretischer Kontext

Die Einbettung unserer Forschungsarbeit in einen theoretischen Kontext hat eine doppelte Funktion. Zum einen dient sie der Präsentation bisheriger Forschung zur Thematik, zum anderen sind es genau diese Ergebnisse, die die Herangehensweisen und Vorannahmen zu diesem Forschungsprojekt geprägt haben. Im Folgenden werden daher das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Bildung, Bildungsaspirationen, Bildung in Verbindung mit Migrationshintergrund und zuletzt das Konzept der Grenzsituationen nach Paulo Freire dargelegt.

### 2.1. Bildung

Die Annäherung an das zentrale Konzept der Bildungsaspiration soll hier über die Teilung des Begriffs erreicht werden. Nach dem hier zugrundeliegenden Verständnis beschreibt Bildung deutlich mehr als nur die im Alltag übliche Gleichsetzung mit „Wissen“ oder dem „erzieherischen Unterrichten“ (Ladenthin, 2003: 238 f.). Die Planer des ersten PISA-Tests des Jahres 2000 sprachen den von ihnen entwickelten „Basisindikatoren“ die Qualität zu, ein „Grundprofil jener Kenntnisse und Fähigkeiten [...] [zu] bilden, die für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe [...] grundlegend sind“ (Baumert, 2001: 12). Die Möglichkeit der „aktiven gesellschaftlichen Teilhabe“ beruht also auf einer Reihe von durch Bildung erworbenen Kompetenzen, die dann die persönliche, soziale und wirtschaftliche Entfaltung bedingen. Auf individueller Ebene ist Bildung also etwas Notwendiges, wenn man sich zu einem aktiven Mitglied der Gesellschaft entwickeln möchte.

Doch der Platz in der Gesellschaft ist gemäß Bourdieu (1998) schon vorherbestimmt. Er betont damit die selektive Funktion des Bildungssystems, die letztendlich dazu führt, dass die sozialen Verhältnisse reproduziert werden. Verantwortlich dafür macht Bourdieu die jeweilige Ausstattung mit vererbtem kulturellem Kapital, welches die Befähigungen der Individuen bestimmt, sich in einem Bildungssystem zurecht zu finden und erfolgreich zu sein (Bourdieu, 1998: 36). Das Bildungswesen ist eben keine neutrale Meritokratie, d.h. die gesellschaftliche Position jeder/jedes Einzelnen wird nicht bloß von ihrer/seiner Leistung bestimmt. Vielmehr hängt die vermeintlich objektiv-rationale Bildungsfähigkeit einer Jeden/eines Jeden von ihrem/seinem kulturellen Erbe ab (ebd.: 38). Dem oft milieuspezifischen Habitus eines Individuums kommt dabei eine

besondere Rolle zu. Zum einen bestimmt dieser, wie wir auf andere Menschen wirken und zum anderen wohnt ihm die Fähigkeit inne, den Wert von Bildungsinvestitionen in Form von beispielsweise Zeit und Geld abzuschätzen (ebd.: 42). Dies ist dadurch bedingt, dass der Habitus von allen bisherigen Erfahrungen geprägt ist und so „die jeweils spezifische Art und Weise, unseren Alltag wahrzunehmen, zu beurteilen, zu denken und zu handeln“ bestimmt (Erler, 2007: 43). Entsprechend kann dies die Fähigkeit beeinflussen, sich in einem auf bürgerliche Kultur zugeschnittenen Bildungswesen zurecht zu finden (ebd.: 44). Bourdieu spricht hier zudem vom „Schicksalseffekt“, welchen er den Bildungssystemen zuweist. Dieser ist determinierend und dient der sozialen Reproduktion (ebd.: 46). Sprich das (trans-) nationale Bildungswesen hat nicht nur die Aufgabe der Produktion qualifizierter Arbeitskräfte, sondern auch die Aufgabe der Reproduktion der Stellung dieser in der Sozialstruktur (Bourdieu et al., 1981: 96).

So kann abschließend festgehalten werden, dass Bildung durch ein Bildungssystem funktioniert, dadurch determinierend und legitimierend auf die soziale Stellung innerhalb der Gemeinschaft wirkt, während der Erfolg im Bildungssystem aufgrund der Vererbung von Bildungsfähigkeit durch kulturelles Kapital und den Habitus bestimmt wird. Weist Bildung einen Platz in der Gesellschaft zu, so ist sie von entscheidender Relevanz bei der Lebensausgestaltung und den zukünftigen Möglichkeiten.

### 2.2. Bildungsaspirationen

Der Begriff der Aspiration stammt ursprünglich aus der Sozialpsychologie und wurde dann von der Bildungssoziologie übernommen, wobei unter dem Konzept die Ansprüche, die man an sich selbst stellt, zu verstehen sind (Klein/Biedinger, 2009: 6). Unterschieden werden muss die Aspiration von der Erwartung. Erwartungen bezeichnen vielmehr das, was von anderen auf eine(n) selbst projiziert wird, während die Aspiration ideeller Natur ist und vom Individuum selbst ausgeht. Eltern haben Erwartungen an ihre Kinder, die dann wiederum die Aspirationen letzterer zu beeinflussen vermögen (Haller, 1968: 484). Gleichzeitig können auch Eltern Aspirationen für ihre Kinder haben, wobei sich hier die Aspiration weg von der Erwartung hin zu dem Konzept des Wunsches bewegt. Unter dem hier vorliegenden Verständnis von Bildungsaspirationen wird das Pro-

dukt der Aspirationen verstanden, die sich gegenüber formaler Bildung vor allem im Sinne des Erwerbs von Abschlüssen und der sich dadurch auftuende Möglichkeiten entwickeln.

Der Fokus auf Bildungsaspirationen liegt darin begründet, dass sie in gewisser Weise Entscheidungen über den Bildungsweg implizieren. Bildungsentscheidungen, zum Beispiel die Schul- oder Ausbildungswahl, sind maßgeblich von den Bildungsaspirationen bestimmt und deshalb für die gesamte Lebensgestaltung höchst relevant (Kurz/Paulus, 2006: 5490). Hier muss angemerkt werden, dass Bildungsaspirationen eben nicht nur als das Ergebnis eines rationalen Abwägungsprozesses eines jeden Individuums selbst verstanden werden, sondern als Produkt vieler unterschiedlicher Faktoren. Gleichzeitig soll der gerade beschriebene Ansatz zur Theorie der rationalen Entscheidung auch nicht vollends verworfen werden. Diese Theorie, die sich an Annahmen der klassischen Nationalökonomie Adam Smiths orientiert, begreift den Menschen als Individuum, das nach Nutzenmaximierung und Kostenminimierung handelt und dementsprechend entlang einer Präferenzordnung seine Entscheidungen fällt. Hinter Bildungsentscheidungen können sehr wohl Kosten-Nutzen-Abwägungen stehen, aber eben nicht nur. Das Erklärungsmodell aus der soziologischen Handlungstheorie fokussiert sich dabei vor allem auf den Einfluss der Eltern, aber auch auf die Auszubildenden selbst, die als rationale AkteurInnen Bildungsentscheidungen treffen. Allerdings unterliegen diese Entscheidungen begrenztem Informationszugang. Hier schließt sich dann der Kreis mit obigen Ausführungen zur Bourdieuschen Kapitaltheorie wiederum (Wiedenhorn, 2011: 66).

Auf die Frage, was die Bildungsaspirationen beeinflusst, nennen die Ansätze der Wisconsin-Schule aus den 1960er und 1970er Jahren (Sewell, 1969: 1970) normative Erwartungen von „signifikanten Anderen“ wie Lehrern, Eltern und Peers. „Anderer“, weil Bildungsaspirationen eben nicht nur von einem selbst ausgehen. Daneben werden aber auch die eigenen Schulleistungen miteinbezogen. Das Wisconsin-Modell schlägt also vor, dass sich individuelle Bildungsaspirationen im Kontext des sozialen Umfelds und in Kombination mit der jeweiligen Leistung im Bildungssystem entwickeln. Dieser „selbst-reflexive Prozess“ durch die Lernenden, in den eben auch maßgeblich die eigenen Leistungen mit einfließen, führt dann zur Ausbildung von Bildungsaspirationen (Zimmermann, 2018: 340). Kleine et al. (2009) fügen dem hinzu, dass Eltern mit höherem

sozioökonomischen Status auch höhere Bildungsaspirationen für ihr Kind haben und sich nicht so sehr von den schulischen Leistungen beeinflussen lassen wie Eltern, die beispielsweise über einen „geringwertigeren“ Bildungsabschluss verfügen. Sie tendieren dann eher dazu, sich an den schulischen Leistungen der Kinder und den Empfehlungen der LehrerInnen zu orientieren. Die Eltern projizieren so ihre Bildungsaspirationen und Erwartungen auf ihre Kinder und beeinflussen diese dadurch (ebd.: 108f.).

Dem hier vorliegenden Verständnis nach sind Bildungsaspirationen jene Aspirationen, die ein/e SchülerIn an ein Bildungssystem hat. Bildung dient hier der Schaffung von Möglichkeiten nach der Bildungsperiode. Die Bildungsaspirationen können gemäß der ausgeführten Theorie durch rationale Abwägungen, eigene Leistungen und durch „signifikante Andere“ wie Eltern, Peers und Lehrer beeinflusst sein und sich entscheidend auf die Auswahl des Bildungsweges auswirken.

### 2.3. Bildung und Migrationshintergrund

In demokratischen Staaten wie Österreich besteht der vermeintliche Anspruch der Chancengleichheit. Gemäß Herzog-Punzenberger bedeutet dies, dass die Entfaltung von Talenten weder durch unveränderliche, beispielsweise physische, noch durch vererbte Merkmale wie den sozialen Status beeinflusst werden sollte (Herzog-Punzenberger, 2011: 58). Paragraf 3 des österreichischen Schulorganisationsgesetzes besagt außerdem Folgendes:

*„Das österreichische Schulwesen [...] wird durch [...] die verschiedenen Begabungen und durch die Lebensaufgaben und Berufsziele [gegliedert]. Der Erwerb höherer Bildung und der Übertritt von einer Schulart in eine andere ist allen hierfür geeigneten Schülern zu ermöglichen. Schüler und Eltern sind über [...] den nach den Interessen und Leistungen des Schülers empfehlenswerten weiteren Bildungsweg zu beraten.“*  
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019).

Dies entspricht jedoch nicht der Realität. So zeigen Studien, dass SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache sehr viel seltener Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) besuchen als jene mit deutscher

Umgangssprache. Im Schuljahr 2016/17 schrieben sich von den SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Wien, die die 4. Schulstufe beendeten, 36,7% in einer AHS ein. Bei den SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache waren es hingegen 66,1%, also rund 80% mehr (Statistik Austria, 2017). Die Bildungsaspirationen sind bei Kindern mit Migrationshintergrund<sup>1</sup> zwar höher als bei Kindern ohne Migrationshintergrund, die durchschnittlichen Leistungen jedoch geringer. So gelten Bildungsabschlüsse und berufliche Positionen der Eltern sowie die damit verbundene finanzielle Lage in der Familie als Haupteinflussfaktoren für die Schulwahl der Kinder (Herzog-Punzenberger, 2007: 234). Das österreichische Bildungssystem wirkt demnach stark an der Reproduktion der sozialen Verhältnisse mit.

Ein weiterer Faktor, der möglicherweise einschränkend auf die Leistungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund wirkt, ist die Bedrohung durch Stereotype. Diese geht davon aus, dass die Existenz von negativen Stereotypen über bestimmte soziale Gruppen Einfluss auf deren Leistungsfähigkeit hat. Konkret bedeutet dies, dass bereits die Sorge, ein negatives Stereotyp der eigenen Herkunftsgruppe zu erfüllen, schulische Leistungen beeinträchtigen kann. Mögliche weitere Konsequenzen können beispielsweise Selbstbeschränkung, Distanzierung von der Gruppe, vermindertes Engagement oder die Veränderung beruflicher Ziele sein (Herzog-Punzenberger, 2017: 5).

Um zu verstehen, welchen Einfluss der Migrationshintergrund auf die Schulleistungen haben kann, ist es wichtig, die sozialen Mechanismen zu erläutern, durch die Gruppen gebildet und gefestigt werden – sogenannte Grenzziehungsmechanismen (Herzog-Punzenberger, 2011: 55). Diese liegen in Österreich in der nationalstaatlichen Ideologie begründet. Gesetze, nationales Selbstverständnis, sowie das Bildungswesen sind die wichtigsten institutionellen Parameter, welche die aus der Migration resultierenden Gruppengrenzen aufrechterhalten und damit Hindernisse für SchülerInnen mit Migrationshintergrund schaffen (ebd.: 56). Der soziale Status von Mitgliedern einer Gesellschaft wird durch Faktoren wie Ethnizität, Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund der Familie und legaler Status

<sup>1</sup> Anmerkung: Da der Begriff des „Migrationshintergrundes“ der in diesem Abschnitt zitierten Studie als zentral gilt, wird von dieser vorerst übernommen. Grundsätzlich wird der Begriff aber von den AutorInnen dieser Forschungsarbeit als kritisch betrachtet, was in einem Folgekapitel noch weitere Erklärung findet.

beeinflusst. Dabei können die Kategorien nicht isoliert voneinander betrachtet werden, da im Zusammenwirken der einzelnen Kategorien gewisse Dynamiken entstehen und das Individuum an der Schnittstelle verschiedener Kategorien steht. Der Migrationshintergrund beeinflusst demnach ebenfalls jede dieser einzelnen Kategorien. So strukturiert der Rechtsstatus beispielsweise den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen. Personen mit Migrationshintergrund werden nachteilig auf dem Arbeitsmarkt und bei Sozialleistungen behandelt, was sich negativ auf deren sozioökonomischen Status auswirkt – ein Faktor mit Langzeitfolgen, der wiederum Auswirkungen auf die Kinder der MigrantInnen und deren Zugang zu Wissen sowie den Bildungsweg hat (ebd.: 58).

Gewisse Eigenschaften werden im diskursiven Prozess zu Unterscheidungsmerkmalen. Bezogen auf unser Themengebiet bedeutet dies, dass anhand von Kategorien wie Religionszugehörigkeit und Sprachkompetenz Grenzen zwischen verschiedenen Gruppen gezogen werden. Die Mehrheitsgesellschaft grenzt sich durch den vorherrschenden öffentlichen (politischen und medialen) Diskurs beispielsweise gegenüber Personen, die dem Islam angehören, ab (ebd.: 66). Die Bedeutung bestimmter Unterscheidungsmerkmale ist jedoch veränderlich, so dass die Grenzen sich verschieben oder überschritten werden können. SchülerInnen mit Migrationshintergrund befinden sich gegenwärtig in diesen Transformationsprozessen (ebd.: 64).

Erschwerend kommt hinzu, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund irritierende Erfahrungen im Sozialisationsprozess machen. Die Erfahrungen aus der ersten Sozialisationsinstanz, der Familie, kann höchst unterschiedlich und widersprüchlich zu den Erfahrungen der nächsten Instanz sein, den öffentlichen Institutionen wie Kindergärten und Schulen. Sozialisation kann folglich als natürliches Hineinwachsen in eine Gesellschaft oder als Reihe von Widersprüchen und Provokationen erlebt werden, was vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund zu Verunsicherung, Selbstverleugnung oder gar Entfremdung führen kann (ebd.: 74).

SchülerInnen mit Migrationshintergrund stehen also einer Vielzahl von Herausforderungen gegenüber, die vor allem struktureller Natur sind. Sie erfahren Benachteiligung, welche sich beispielsweise auf ihren Zugang zu höheren Schulen niederschlägt. Das österreichische Bildungssystem wird damit seinem Anspruch nicht gerecht, allen TeilnehmerInnen gleiche Möglichkeiten

zu eröffnen. Daran zeigt sich exemplarisch, wie treffend Bourdieus Konzepte des kulturellen Kapitals und des Habitus' sind. (Schul-) Bildung hat demnach eine verstärkt reproduktive Funktion, da durch vermeintlich gleiche Behandlung Ungleichheiten fortgeführt werden. Bildungsaspirationen sind hierbei insofern von Relevanz, da sie genauso Bildungsentscheidungen wie die Schulwahl beeinflussen und so die Reproduktion von Ungleichheit entweder weiterführen oder durchbrechen.

## 2.4. Grenzsituationen

Die hier vorgestellte Forschung soll zudem im Kontext der Konzeption von Paulo Freires Grenzsituationen verstanden werden. Gemeint ist damit die Lage jener Individuen, die sich vor scheinbar unüberwindlichen Hindernissen und Barrieren befinden. Freire bezeichnet dabei eine Grenzsituation als „Hindernis ihrer [der Individuen, Anm.] Befreiung“ (Freire, 1973: 82). Eingebettet in ihren jeweiligen historischen Zusammenhang sorgen Grenzsituationen bei den einzelnen Individuen für ein Klima der Hoffnungslosigkeit. Die Überwindung dieser Situation vollzieht sich dann durch sogenannte Grenzaktionen (ebd.). Zentral dabei ist, dass die Grenzsituationen erst explizit gemacht werden müssen, bevor sie überwunden werden können. Überdeckt durch „das Thema des Schweigens“ kommen die Grenzsituationen im Angesicht der überwältigenden Macht, die sie ausstrahlen, jedoch erst gar nicht zur Sprache (ebd.: 88). Freire betont hier jedoch, dass Grenzsituationen konstruiert sind und der Aufrechterhaltung eines Status Quo dienen. Schranken und Hindernisse haben die Aufgabe, eine Gesellschaftsordnung zu stützen und somit eine Gruppe zu unterdrücken. Ziel der Grenzakte soll es dann sein, genau diese Unterdrückung zu überwinden (ebd.: 85).

Imagination spielt bei der Transzendierung dieser Grenzen eine zentrale Rolle. Dazu muss die Welt jedoch zuerst als etwas veränderbares begriffen werden und es bedarf einer Loslösung von einem Weltverständnis, dass die Natürlichkeit der Ordnung postuliert. Mithilfe der Vorstellung von etwas Neuem kann dies erreicht werden (Lütjen-Menk, o.J.: 3f.).

Dieses Verständnis zur Überwindung von Grenzsituationen ist essenziell, begründet es doch den Fokus auf Bildungsaspirationen. Durch die Imagination von etwas Neuem lassen sich vermeintlich gesellschaftliche Zwangssituationen überwinden. Dafür müssen die Grenzsituationen allerdings explizit gemacht werden, was bei Freire durch Dialog und Reflexion geschieht. Ist dies erreicht, offenbaren sich die Grenzen und können so überwunden werden. Bildungsaspirationen können zu diesem Prozess der Emanzipation entscheidend beitragen.

### 3. Projektpartnerin

Als Praxispartnerin wählten wir die Neue Mittelschule Schopenhauerstraße 79 aus. Die sogenannte Brennpunktschule besteht aus insgesamt 13 Klassen, wobei vier in der Neuen Musikmittelschule Alseggerstraße 45, einer Zweigstelle mit dem Schwerpunkt Musik, geführt werden. In Summe gab es im vorherigen Schuljahr 279 SchülerInnen, von denen 245 eine nicht-deutsche Erstsprache haben (Tiefenbacher/Mikulovic, 2017: 2). Die SchülerInnen stammen häufig aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern mit niedrigen Bildungsabschlüssen. Einige Familien befinden sich im Asylverfahren. Des Weiteren gibt die Schule an, dass mindestens ein Kind aus jeder Klasse in einer Wohngemeinschaft untergebracht ist. Die Schülerinnen und Schüler sind aus mehr als 20 Staaten. Die kulturelle Vielfalt, die sich hierdurch ergibt, wird von der Schule als Bereicherung und Chance zur idealen Vorbereitung auf ein Leben in der multikulturellen Gesellschaft Wiens betrachtet (ebd.: 7). Unter Bildung wird in dieser Schule die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten nach den individuellen Möglichkeiten der SchülerInnen sowie die Erziehung zu motivierten, kommunikativen und gewaltfrei konfliktlösungsorientierten Menschen, verstanden. Um dies zu erreichen, legt die NMS ein besonderes Augenmerk auf die Unterstützung der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und bietet beispielsweise Deutschkurse, trilingualen Unterricht und Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrkräfte an. Der Leitsatz „Faktor I: Identität – Interkulturalität – Integration“ verdeutlicht dieses Bestreben (ebd.: 3). Unter den 53 LehrerInnen gibt es jeweils vier sogenannte Muttersprachen- und IntegrationslehrerInnen. Diese unterrichten in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch, Romanes und Arabisch. Ein weiteres Feld stellt das soziale Lernen dar. Die kulturelle Vielfalt bedingt einen respekt- und verständnisvollen Umgang miteinander, was durch die Vermittlung einer interkulturellen, globalen Weltsicht verstärkt wird. Es wird eine große Aufmerksamkeit auf Werte wie Gemeinschaftlichkeit und Solidarität gelegt und diese in den Schulalltag integriert. Hier lassen sich einige Beispiele wie etwa die Konzeption und Umsetzung von mehrsprachigen Theaterstücken, mehrtägige Schulveranstaltungen, Exkursionen, Projektwochen, Achtsamkeitsübungen sowie musische und sportliche Aktivitäten nennen (ebd.: 5).

In der siebten und achten Schulstufe finden eine Reihe von Veranstaltungen zur Berufsorientierung statt. Durch Bewerbungsgespräche, Bewerbungstrainings, soziales Engagement und Berufsinformationsmessen sollen die SchülerInnen auf den weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg vorbereitet werden (ebd.: 5). Interessen, Stärken und Kompetenzen der SchülerInnen stehen dabei im Vordergrund. Hier setzte unser Forschungsprojekt an. Die Klassenleiterin der 8. Schulstufe, Gerda Reißner, die zugleich als Beratungslehrerin für die SchülerInnen fungiert, ist zuständig für die Organisation der Veranstaltungen und ist zudem unsere Ansprechpartnerin im Forschungsprojekt.

Eines der langfristigen Ziele, welches durch die Schule gesetzt worden ist, ist einen Umdenkprozess in Gang zu bringen: Die NMS Schopenhauerstraße 79 soll nicht mehr als „Ausländerschule“ sondern „Internationale Schule“ wahrgenommen werden (ebd.: 8). Dies wäre ein Beispiel dafür, wie veränderlich die Bedeutung und damit auch Bewertung bestimmter Merkmale, hier die kulturelle Diversität, sein kann. Kulturelle Vielfalt wird in der NMS Schopenhauerstraße 79 als Selbstverständnis und als Bereicherung verstanden. Unsere Praxispartnerin lebt daher Offenheit vor und ist bemüht, dieses Bild auch über die Schulmauern hinweg zu transportieren. Nicht nur Studierende und Interessierte sind gern gesehene Gäste, sondern es wird auch jährlich ein Nachbarschaftsfest von den SchülerInnen organisiert. Ziel dabei ist es, Wiens multikultureller Gesellschaft einen öffentlichen Raum zu geben und so die Ansätze der Schule auch nach außen hin sichtbar zu machen.

## 4. Projektbeschreibung

Im folgenden Teil widmen wir uns der Projektbeschreibung indem wir zunächst einen Blick auf die Ausgangssituation werfen, anschließend unsere methodologischen Annahmen offenlegen und uns dann dem methodischen Teil zuwenden, welcher neben der Begründung der grundlegenden Methodenauswahl auf den durchgeführten und dokumentierten Workshop, sowie auf das gewählte Auswertungsverfahren eingeht.

### 4.1. Ausgangspunkt

Die Auswahl der Thematik basiert auf den persönlichen Interessen der gesamten Forschungsgruppe. Aus der Diskussion über unsere individuellen Bildungswege, unsere Erfahrungen im Bildungssystem generell und in den einzelnen Schulen im Speziellen, leitete sich die Frage ab, warum wir unserem eigenen Empfinden nach denn überhaupt, nach Beenden der Pflichtschulzeit, zur Schule gegangen sind. Wir stellten also die Frage nach der Motivation, die Schule zu besuchen und den Bildungsweg einzuschlagen, auf dem wir uns nach wie vor befinden. Bereits zu diesem Zeitpunkt fragten wir uns nach unseren eigenen Bildungsaspirationen von früher wie von heute, und erkannten darin zumindest teilweise unsere Beweggründe. Diesen Überlegungen entstammt also jener Teil der Forschungsfrage, der sich der Untersuchung von Bildungsaspirationen widmet. Die Kombination mit dem Migrationshintergrund eröffnete sich uns zuallererst in einer der Seminareinheiten, als wir uns zum ersten Mal tiefergehend mit der Thematik auseinandersetzten.

Sowohl OECD (2015) als auch Spiegler (2018) benennen die Korrelation zwischen Migrationshintergrund und schlechteren schulischen Leistungen. Der Migrationshintergrund scheint also auf den ersten Blick ein Hemmnis bei der individuellen Entfaltung zu sein, wie sich auch aus obigen theoretischen Ausführungen erkennen lässt. Aus unserem persönlichen Erfahrungsschatz, vor allem aus Emirs freiwilliger Arbeit in der Nachhilfeorganisation Wiener Lerntafel, in der überwiegend SchülerInnen mit Migrationshintergrund zur kostenlosen Nachhilfe kommen, schien sich der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildungschancen einstweilig zu bestätigen. Auch nach einem Wechsel der Forschungspartnerin schien der Migrationshintergrund als Thematik relevant zu bleiben. Der Zugang zur Lerntafel gestaltete sich als äußerst schwierig und als sich dann die Möglichkeit

bot, durch Gerda Reißner die Forschung mit der NMS Schopenhauerstraße durchzuführen, fiel die Entscheidung einhellig.

Abseits davon interessieren wir uns alle für die politische Debatte um die Fragen um Migration und Asyl, die nach wie vor in Wahlkämpfen und Medien ganz Europas geführt wird. Unsere erste Forschungsfrage legte den Fokus auf den "Migrationsdiskurs" und wie dieser das Sozialverhalten und die Bildungsaspirationen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beeinflusst. Auf Kritik der LehrveranstaltungsleiterInnen, dass ein Diskurs schwer erfassbar sei, entschieden wir uns stattdessen für die sehr offen gehaltene Forschungsfrage nach den hintergründigen Faktoren für die Entwicklung von Bildungsaspirationen von Teenagern mit Migrationshintergrund. Diese Offenheit war auch darin begründet, dass wir unserer Forschungsarbeit gerne eine emanzipierende und empowernde Komponente durch Partizipation im Sinne der Transdisziplinarität hinzufügen wollten. Zudem sollte dies helfen, im Sinne Freires Grenzsituationen aufzuzeigen und diese dann durch neues Wissen zu überwinden.

Gerade diese Komponente des "Empowerments" führte uns letztlich jedoch wieder weg von dem Begriff des "Migrationshintergrundes". Vor allem in den letzten Jahren wurde dieser mehr und mehr zu einem Stigma und der Begriff ist von einer großen Unschärfe geprägt. Viele Fragen bleiben dabei offen: Migrierte die betroffene Person selbst oder ist sie/er bereits die zweite oder dritte Generation hier in Österreich? Welcher legale Status verbirgt sich dahinter? Meinen wir mit MigrantIn nur Personen aus dem Globalen Süden oder zählen auch jene der industrialisierten Nachbarländer dazu? Mehr zur Debatte über diesen Begriff findet sich in unserem Forschungsbericht (siehe Kapitel: Diskurse über Begrifflichkeiten). An dieser Stelle soll noch hinzugefügt werden, dass die kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff des Migrationshintergrunds dazu führte, dass wir diesen aus dem Titel herausgenommen und uns für eine potenziell weniger kontroverse Benennung unseres Forschungsberichtes entschieden haben. Diese verweist nun konkret auf die ForschungsteilnehmerInnen und betont so auch die begrenzte Übertragbarkeit unserer Ergebnisse auf andere SchülerInnen von Mittelschulen und steht weiterhin einer Verallgemeinerung auf alle Personen mit Migrationshintergrund kritisch gegenüber.

## 4.2. Methodologie

Als ForscherInnen unterliegen wir alle bestimmten Vorannahmen und Erfahrungen, die wir bewusst und unbewusst in unsere Arbeit hineinbringen. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit betrachten wir Wissenschaft als eine gesellschaftliche Aktivität, die zur Transformation, d.h. Umwandlung, von Wissen und Realitäten beiträgt. Im Sinne der Wissenschaftstheorie des Kritischen Realismus positionieren wir uns entgegen einer von positivistischen Ansätzen proklamierten Objektivität, die auf beobachtbaren und quantifizierbaren Ereignissen beruht (Pühretmayer, 2013: 217). Stattdessen werden gewonnene Erkenntnisse als stets vorläufig und somit veränderbar betrachtet, denn ein Forschungsprozess findet lebhaft zwischen Aktion und Reflexion statt. Beschriebene Annahmen basieren auf dem Realitäts- und Strukturverständnis des Critical Realism. So muss Realität in unmittelbar Erfahrbares, in nicht notwendigerweise wahrgenommene Ereignisse und in unbeobachtbare Strukturen und Mechanismen unterteilt werden. Da Strukturen und Mechanismen ihre Wirksamkeit durch die soziale Interaktion der jeweiligen Individuen erfahren, sind erstere auch stets wandelbar (ebd.: 220). Dem muss hinzugefügt werden, dass gegenwärtige Strukturen nicht historisch isoliert betrachtet werden können. Ursache und Auswirkung können zeitlich versetzt auftreten (ebd.: 221). Pühretmayer ergänzt hier, dass im Sinne des Critical Realism „die zu analysierenden Phänomene ein Resultat eines komplexen, historisch und sozial-räumlich spezifischen Zusammenspiels meist nicht direkt beobachtbarer Kräfte, Mechanismen und Tendenzen gesellschaftlicher Strukturen (z. B. Geschlechterverhältnisse, ideologisch-symbolische Verhältnisse, Produktionsverhältnisse, Staat als materielle Verdichtung von Kräfteverhältnissen) sind“ (ebd.: 224).

Konkret bedeutet dies, dass Zusammenhänge einer vielschichtigen Komplexität unterliegen, deren direkte Beobachtbarkeit durch beispielsweise Forschende eingeschränkt ist. Aufgabe von kritischer Wissenschaft ist es jedoch, genau diese Ursachen und Kräfte gesellschaftlicher Phänomene herauszuarbeiten und in ihren jeweiligen Zusammenhängen zu untersuchen (ebd.: 226).

Aus genau diesem Grund nahmen wir uns in unserem Forschungsvorhaben explizit außer-wissenschaftlichen Herausforderungen an. Die Teilhabe von nicht-wissenschaftlichen ExpertInnen ist dabei maßgeblich und soll in einer transdisziplinären Form im Sinne vom „Erfas-

sen und Verstehen der gegenwärtigen Welt“ geschehen (Faschingeder, 2012: 47). Die teilnehmenden SchülerInnen sind die ExpertInnen ihrer eigenen Lebenswelt und auch ihre Lehrerin Frau Reißner ist Teil davon. Durch diese wurde es erst möglich, ihre „gegenwärtige Welt zu erfassen und die Fragen der Menschheit wirksam zu bearbeiten“ (ebd.: 49). Unsere TeilnehmerInnen werden durch diesen Ansatz subjektiviert und es ergibt sich in Form ihrer Miteinbeziehung eine Neuinterpretation von Macht und Wissen (ebd.: 53). Bei dieser Herangehensweise geht es darum, lebensweltliche Probleme zu erfassen und dann überdisziplinär und disziplinunabhängig zu bearbeiten. Das Praxiswissen der ForschungsteilnehmerInnen wird dann mit wissenschaftlichem Wissen verknüpft und so untersucht. Die lebensweltlichen Probleme liegen im Fokus und nicht ein disziplininternes Problem. Schließlich geht es darum, den disziplinären „Sinnkosmos“ zu verlassen (ebd.: 48). Durch die „Engführung“ der Disziplinen hat sich deren problemlösende Fähigkeit zusehends gemindert, sodass sich Transdisziplinarität für eine deutliche Problemorientierung ausspricht (Mittelstraß, 2007: 3f.). In diesem Sinn war es uns auch ein Anliegen, den Forschungsprozess möglichst transparent zu gestalten und im regen Austausch mit unserer Forschungspartnerin zu bleiben. Die Ergebnisse wurden vor der finalen Verschriftlichung mit den SchülerInnen besprochen, um somit Machtasymmetrien vorzubeugen und die durch uns ForscherInnen gemachten Interpretationen bewusst zu hinterfragen. Es handelte sich bei unserer Forschung um einen offenen, zirkulären Prozess, was dazu führte, dass nicht alles exakt planbar war. Zugleich bot dieser jedoch die Möglichkeit, sich aufkommenden realen Gegebenheiten theoretisch und methodisch anzupassen und so die Diversität und Komplexität der Forschung zu erfassen. Um diese Prozesse jedoch zu erkennen, bedarf es einer ständigen Reflexion der Situation als auch der eigenen Rollen als ForscherInnen. Denn das übergeordnete Ziel der Forschung ist es, Forschungsergebnisse zu produzieren, welche zur Generierung relevanten Wissens beitragen und so von Nutzen in der außerwissenschaftlichen Welt sind (Faschingeder, 2012: 49). Die wissenschaftlichen Rationalitätsstandards bleiben dabei erhalten, denn Transdisziplinarität argumentiert vielmehr für ein überspannendes Forschungsprinzip, das dann greift, wenn eine disziplinäre Annäherung an eine Problemlage nicht mehr möglich ist (Mittelstraß, 2007: 5).

Methodologisch basiert die Forschungsarbeit auf den ontologischen und epistemologischen Annahmen des Critical Realism. Sie negiert eine objektivistische und quantifizierbare Sozialwissenschaft und ist vielmehr an den Leitlinien der Transdisziplinarität orientiert. Außerwissenschaftliche Probleme stehen im Vordergrund, die in Dialog und Reflexion mit den ForschungsteilnehmerInnen behandelt werden. Wir Forschende versuchen dabei, durch eine strikte Problemorientierung unsere disziplinäre Vorbildung im besten Sinne transdisziplinär einzusetzen. Besondere Relevanz findet dabei jedoch das Wissen unserer Praxispartnerin, welches wir mit unserem wissenschaftlichen Wissen verknüpfen, um so eine nutzbare Lösung der lebensweltlichen Probleme zu erarbeiten. Die ForschungsteilnehmerInnen sollen dringend Subjekte bleiben und nicht als zu untersuchende Forschungsgegenstände verstanden werden. Durch regen Austausch und Partizipation soll dies sichergestellt werden.

### 4.3. Verwendete Methoden

Um uns dem Herzstück unserer Arbeit, den Workshoptagen, anzunähern und uns auf diese vorzubereiten, griffen wir auf Methoden der qualitativen Sozialforschung zurück. Zunächst sind hier die teilnehmende Beobachtung und informelle Gespräche zu nennen, welche uns ein erstes Herantasten und näheres Kennenlernen mit den ForschungsteilnehmerInnen und unserer Schlüsselperson Gerda Reißner ermöglichten. Die Workshoptage basierten dann auf Methoden des szenischen Forschens im Sinne Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“. Im Rahmen des Forschungsseminars wurden wir an die Methodik zum szenischen Forschen herangeführt. Es war allerdings nicht zwingend verpflichtend, szenische Methoden im Forschungsprojekt einzusetzen. Vielmehr überzeugte uns die Herangehensweise, individuelle Lebenswelten auf einer für uns neuen Ebene zu erforschen. Ein zyklischer Forschungsprozess, der offen für Veränderung und Anpassung ist, war dabei elementar. Die dauerhafte Reflexion als Forschungsgruppe, aber auch die Reflexion der eigenen Rolle als ForscherIn war Teil des Prozesses und bot uns die Möglichkeit, uns selbst sowie Wissenschaft und Forschung kritisch zu betrachten. Durch den ausgewählten Methoden-Mix strebten wir eine Annäherung an die Lebensrealitäten der TeilnehmerInnen an. Ziel war es so Zugang zu außerakademischem Wissen zu bekommen und dessen Mehrwert für positive Veränderung und ein Empowerment der ForschungsteilnehmerInnen einzusetzen.

Nicht standardisierte Formen der Beobachtung  
Das erste Aufeinandertreffen mit den SchülerInnen fand im Rahmen eines Bewerbungstrainings beim österreichischen Gewerbeverein statt. Ein weiteres Mal trafen wir uns in dem im Anschluss an den regulären Unterricht stattfindenden Förderunterricht mit den SchülerInnen. Vor allem der Förderunterricht stellte ein alltagsweltliches Ereignis, wie sie für nicht standardisierte Formen der Beobachtung üblich sind, dar (Halbmayer/Salat, 2019). Gerda Reißner betonte hier, dass der Kontakt mit Studierenden nichts Ungewöhnliches für die SchülerInnen war und wir deshalb davon ausgehen, dass diese sich wie immer verhielten. Unsere Beobachtungen erfolgten ohne vorgefertigte Kategorien, konkrete Anhaltspunkte oder ähnlichen Einschränkungen. Idee war es, „lebensweltliche Konzepte, Erfahrungen und Strategien“ der SchülerInnen kennen zu lernen sowie einander vor der Durchführung der Workshoptage bekannt zu machen (ebd.). Ein erster grundsätzlicher Beobachtungsfokus für uns als ForscherInnen lag auf der schulischen Lebenswelt der SchülerInnen.

### Informelle Gespräche

Es ergaben sich informelle Gespräche sowohl mit der Klassenleitung als auch den SchülerInnen. Diese fanden an unterschiedlichen Orten in unterschiedlichen Konstellationen statt, wie etwa vor Beginn des zweiten Workshoptages mit einem Schüler, in den Pausen in Kleingruppen, im LehrerInnenzimmer mit verschiedenen Lehrkräften oder im Anschluss an ein Treffen mit den ForschungsteilnehmerInnen. Diese zufällig aufkommenden Gespräche ermöglichten uns weitere Einblicke in die Lebenswelt der SchülerInnen, als auch in die Ansichten der Lehrkräfte. Dabei wurde die Gesprächsstruktur durch unsere Gegenüber geformt und die zentralen Beiträge durch sie aufgebracht. Die Relevanz der hier heraus entstandenen Inhalte wurde erst im Laufe der Forschung deutlich, als uns als ForscherInnen in Diskussionen bewusst wurde, wie die informellen Gespräche unser Vorgehen und die Formulierung von Fragen innerhalb der Übungen und Gespräche beeinflussten. Die informellen Gespräche waren zwar methodisch zunächst nicht geplant, dürfen jedoch aufgrund ihres gehaltvollen Mehrwertes für die Forschung nicht unkommentiert bleiben. Sie bilden einen Teil von dem, was uns ermöglicht hat, die Lebenswelt der einzelnen SchülerInnen und als Kollektiv in Form einer Schulklassse nachzuvollziehen.

## Szenisches Forschen

“Thematische Forschung, die sich im Bereich des Menschlichen abspielt, kann nicht auf einen mechanischen Akt reduziert werden.” (Freire, 1973: 90)

Da davon ausgegangen werden kann, dass Erwartungen von Menschen meist durch nicht bewusst wahrgenommene Faktoren geschürt werden und so zu Grenzsituationen werden (Freire, 1973: 86), erschienen uns die Methodik der “Pädagogik der Unterdrückten” nach Paulo Freire und der Theatermethoden nach Augusto Boal passend, um Einflussfaktoren bei Jugendlichen auf Bildungsaspirationen zu untersuchen. Die Gruppengröße von etwas mehr als 20 TeilnehmerInnen ermöglichte uns darüber hinaus das Durchführen eines Forumtheaters, was auch von Seiten der Klassenleitung gewünscht war. Diese interaktive Form von Theater mit dem Ziel der Transformation sozialer Realität, erlaubt einen demokratischen Dialog (Fritz, 2011: 280).

Die Verfahren des Theaters der Unterdrückten können als Reflexions- und Erkenntniswerkzeuge verstanden werden. So beinhalten die verschiedenen Übungen neben Sprache auch die Verwendung der eigenen Körper. Diese werden dabei als eine Art Projektionsfläche für die eigenen Empfindungen verstanden. Die Übungen bedeuten neben einem Perspektivenwechsel auf sich selbst auch eine aktive Art und Weise des persönlichen Ausdrucks (ebd.: 15). Sind die TeilnehmerInnen daran interessiert, so kann hier Raum geschaffen werden, um einen Teil des emotionalen Innenlebens zum Vorschein zu bringen und einen Prozess des Bewusstwerdens in Gang zu setzen.

Wohingegen bei rein sprachlich verwendeten Methoden der Fokus auf dem gesprochenen Wort liegt, findet hier im ständigen Wechsel von Aktion und Reflexion ein Austausch statt, der über die gängigen Methoden hinausgeht und „eine neue Chance, Wirklichkeit zu erfahren und anderen diese Erfahrungen mitzuteilen“, entsteht (Boal, 1989: 42).

Im Gegensatz zu den ungeplanten informellen Gesprächen wurden in Form der Reflexionsgespräche, im Anschluss an verschiedene Übungen, gezielt das Gespräch mit den SchülerInnen gesucht. Der Anstoß zur Selbstreflexion erfolgte dabei durch uns anhand konkreter Fragestellungen innerhalb der Kleingruppen. Die Reflexionsgespräche hatten zum einen das Ziel, den SchülerInnen die Möglichkeit zu bieten, die für sie relevanten Aspekte hervorzuheben und laut denkend

zu reflektieren. Zum anderen wurde es für uns Forschende dadurch möglich, lebensweltliche Zusammenhänge nachvollziehen zu können.

### 4.3.1. Workshopplanung und -durchführung

Nach Absprache mit Gerda Reißner wurden uns zwei Workshoptage mit ihrer Klasse eingeräumt, die während der Themenwoche „Stärkenschatzsuche“ stattfinden sollten.

Ursprünglich war geplant, mehrere Konzepte vorzubereiten, um dann je nach Rezeption und Interesse der ForschungsteilnehmerInnen dieses flexibel und spontan anzupassen. Letztlich entschieden wir uns für ein relativ klar strukturiertes Konzept. Wir behielten uns allerdings einige Alternativen im Gedächtnis, die dann variabel eingesetzt werden konnten, falls sich eine Übung als nur eingeschränkt durchführbar herausstellen oder die Zeit noch zusätzliche Übungen zulassen sollte. Darauf trafen wir uns mit Birgit Fritz sowie auch innerhalb der Forschungsgruppe, um Ideen zu sammeln und zu besprechen. Eine Herausforderung bestand darin, dass wir uns an zwei Aspekten orientieren mussten, zu denen unser Konzept passen sollte. Zum einen wünschte sich Gerda Reißner, da die Workshoptage im Rahmen der Themenwoche „Stärkenschatzsuche“ stattfanden, dass wir die SchülerInnen bei der Herausarbeitung eben dieser Stärken unterstützen. Zum anderen wollten wir natürlich Erkenntnisse bezüglich unseres Forschungsinteresses gewinnen. Dies stellte jedoch keinen Widerspruch dar und wir konnten die Aspekte in einigen Übungen teilweise miteinander verbinden, da die Aspirationen der Jugendlichen womöglich mit ihren Stärken und Interessen zusammenhängen. So erstellten wir ein vorläufiges Konzept und ließen uns sowohl von Birgit Fritz als auch Gerda Reißner Feedback dazu geben. Zunächst war angedacht die Übung “6-Bilder-Geschichte” und das Forumtheater miteinander zu verbinden, indem wir die in der ersten Übung generierten Themen für das Forumtheater verwenden. Birgit Fritz führte daraufhin an, dass dies nicht möglich sei, da damit die in der “6-Bilder-Geschichte” vorgestellten Lösungen nichtig gemacht würden. Stattdessen könnten Probleme, die bei der Übung “Realbild/Idealbild” auftreten, als Themen für das Forumtheater dienen.

Des Weiteren verwarfen wir die Idee, den SchülerInnen eine Hausübung aufzutragen, da dies ein Vorausdenken bewirken und den Übungen damit die Spontaneität entziehen würde. Durch den gemeinsamen Austausch mit

unserer Schlüsselperson, der Forschungsseminarleitung und Diskussionen innerhalb der Gruppe ergab sich ein Konzept zur Durchführung der Workshoptage.

Dieses erstellten wir entlang der vier Elemente „Creating common ground“, „Generating Issues“, „Representation“ und „Sharing“ (Konzept siehe Anhang 1). Mithilfe der Konzeption eines „common grounds“, eines „gemeinsamen Bodens“, soll die Gruppe gestärkt und eine vertraute und entspannte Atmosphäre hergestellt werden, in der gelacht und Fehler gemacht werden dürfen. Spiele eignen sich hierfür sehr gut. Beispielsweise führten wir am Anfang des ersten Tages ein Namensspiel durch, bei dem wir einen Kreis bildeten und uns gegenseitig einen Ball zuwarfen. Der/Die Fangende stellte sich auf einer Sprache seiner/ihrer Wahl vor und nannte zudem, welche Sprachen er/sie beherrscht. Dies diente dem Kennenlernen der Gruppe und zeigte Stärken und Gemeinsamkeiten auf. Außerdem konnten wir damit die Vielfalt an gesprochenen Sprachen positiv hervorheben.

„Generating Issues“, die „Generierung von Themen“, soll dazu beitragen, relevante Themen und Probleme auf partizipativer Weise zu identifizieren. Zu den wichtigsten Übungen gehörte hier die „6-Bilder-Geschichte“. Bei dieser verteilten sich die TeilnehmerInnen im Raum und malten eine Geschichte bestehend aus sechs Teilen. Im ersten Bild sollte der/die ProtagonistIn (Person, Tier, Wesen, Gegenstand, etc.), im zweiten das Ziel oder der Wunsch, im nächsten die HelferInnen bei diesem Vorhaben, als viertes ein Hindernis oder Problem, gefolgt von der Lösung und schließlich das Ergebnis dargestellt werden.

„Representation“ bedeutet „Darstellung“ und erfolgte durch das szenische Arbeiten. Reale Situationen, Probleme, Konflikte etc. werden in diesen Übungen präsentiert. Nach einigen Einstiegsübungen in die Theatermethoden, sind hier vor allem zwei Übungen zu nennen, wobei zunächst auf „Realbild/Idealbild“ eingegangen wird. Hierfür stellten die SchülerInnen Bilder ihrer jetzigen Lebenssituation und anschließend Zukunftsvisionen hinsichtlich ihres Lebens in 10 Jahren dar. Sie konnten dafür andere TeilnehmendeInnen als weitere



Abbildung 1: SchülerInnen beim Zeichnen der „6-Bilder-Geschichte“ (eigene Aufnahme)



**Abbildung 2: Darstellung einer Szene im Forumtheater (eigene Aufnahme)**

DarstellerInnen mit in das Bild einfügen. Wir fotografierten die Standbilder und besprachen sie am nächsten Workshoptag. Außerdem dienten sie als Inspiration zur Themenfindung für eine weitere, abschließende Übung, das Forumtheater. In diesem baten wir einige TeilnehmerInnen eine Situation, die ein Problem oder Konflikt beinhaltet, der keinen zufriedenstellenden Ausgang nimmt, darzustellen. Als die Gruppe Freiwilliger gefunden war, verließen Margaux und Anna die Halle mit ihnen, um sich gemeinsam eine Szene zu überlegen. Julian und Emir blieben in der Halle und erklärten dem Publikum das Konzept. Anschließend wurde die Szene präsentiert. Es handelte sich um einen Konflikt in der Schule, in dem ein Schüler ein Fenster öffnet und damit zum wiederholten Mal gegen eine Regel verstößt. Der Lehrer benachrichtigt daraufhin die Eltern, die den Sohn schließlich bestrafen.

Teil des Forumtheaters ist es, dass sich die ZuschauerInnen nach der Szenendarstellung einbringen dürfen und vorschlagen, wer oder was an der Szene geändert bzw. ausgetauscht werden soll. Das Interesse und die Beteiligung waren sehr groß. Wir, die ForscherInnen und die SchülerInnen, sammelten einige Ideen, stimmten ab, tauschten die jeweiligen SchauspielerInnen aus und stellten schließlich jene Alternative mit den meisten

Stimmen nochmal dar. Dies wurde anschließend mehrere Male wiederholt, so dass wir auf diese Weise einige Variationen der Szene und anregende Diskussionen erhielten. Das partizipative und empowernde Moment der Übung wurde hier sehr deutlich.

Der Aspekt des „Sharing“, des „Teilens“, ist auf vielerlei Weise von großer Bedeutung. Durch die Reflexion wurden die Erkenntnisse aus den Übungen bewusst und greifbar gemacht. Dies war sowohl für uns als Forschende als auch für die ForschungsteilnehmerInnen enorm wichtig. Um allen genügend Raum für ihre Eindrücke und Aussagen zu geben, beschlossen wir, die Klasse in Gruppen zu je fünf bis sechs Personen aufzuteilen, die jeweils von einem/einer Forschenden begleitet wurden. Wir führten diese Gruppengespräche nach einigen Übungen, wobei wir das Gespräch leiteten. Zugleich waren wir stets darauf bedacht, dies so offen wie möglich zu tun und Suggestionen zu vermeiden. Die TeilnehmerInnen beteiligten sich größtenteils aktiv und es entstand eine offene Diskussion und ein vertrauensvolles Verhältnis, sowohl unter den TeilnehmerInnen als auch zwischen den TeilnehmerInnen und uns Forschenden. Wir entschlossen uns daher, die Gruppenkonstellationen auch tagesübergreifend beizubehalten, soweit dies möglich war. Ein weiterer



Abbildung 3: Besprechung der Intervention durch das Publikum (eigene Aufnahme).

großer Vorteil dieser Vorgehensweise war, dass dadurch der Umfang der Erkenntnisse um ein Vielfaches vergrößert wurde, die zudem unabhängig voneinander entstanden, sich ergänzten und vergleichbar miteinander waren.

Der erste Workshoptag fand im Tagungsraum der NGO Global2000 statt, bei der Margaux sich ehrenamtlich engagiert. Wir kauften Getränke und einige Kleinigkeiten zu Essen und bereiteten die Räumlichkeiten vor. Die ForschungsteilnehmerInnen, begleitet von Gerda Reißner und einer weiteren Lehrkraft, trafen gegen 9:00 Uhr ein. Nach einigen lockeren Gesprächen stellten wir uns vor und starteten mit den ersten Übungen. Als uns klar wurde, dass wir zu großzügig mit der Zeit kalkuliert hatten, fügten wir spontan weitere Übungen hinzu. Die Stimmung war sehr gut und die Beteiligung groß. Zum Ende des Tages, das für 13:00 Uhr vorgesehen war, begann die Aufmerksamkeit etwas abzunehmen. In der abschließenden Feedbackrunde wurde neben größtenteils positiven Meinungen auch die Kritik laut, das Gehen durch den Raum, das am Anfang vieler Übungen stand, sei irgendwann öde geworden. Wir nahmen diese Kritik an und adaptierten unser Konzept für den zweiten Workshoptag. Zwischen den beiden Einheiten hatten wir einen Tag Pause, an dem wir die Schule besuchten, um weitere Details mit Gerda

Reißner abzusprechen und die Sporthalle der Schule, an dem der zweite Workshoptag stattfand, zu begutachten. Darüber hinaus druckten wir die Fotos aus, die im Rahmen der Übung "Realbild/Idealbild" entstanden waren. Der zweite Workshoptag begann um 8:00 und endete um 12:00 Uhr. Die TeilnehmerInnen waren zum größten Teil dieselben. Lediglich zwei fehlten und eine Schülerin, die am ersten Tag nicht anwesend sein konnte, nahm nun ebenfalls teil. Da der Workshop in bereits bekannter Umgebung stattfand, war die Atmosphäre lockerer und vertrauter, die SchülerInnen damit jedoch auch lauter und teilweise unkonzentrierter. Nichtsdestotrotz beteiligten sie sich erneut sehr aktiv, zeigten Freude und wir konnten viele Erkenntnisse sammeln. Wir schlossen den Tag und damit auch den Workshop mit der Übung "Rücken stärken" ab. Dabei hefteten sich die TeilnehmerInnen, und auf Bitten dieser auch wir Forschende, ein Blatt auf den Rücken und wir gaben uns gegenseitig positives Feedback. Dies stellte einen guten Abschluss für den Workshop dar, aus dem die TeilnehmerInnen positiv gestimmt und gestärkt herausgingen.

Nachdem wir in der Auswertungsphase unsere Hypothesen und Unterhypothesen formuliert hatten, wollten wir diese im Sinne der zirkulären und partizipativen Forschungsweise mit den ForschungsteilnehmerInnen

besprechen und überprüfen. Mit diesem Schritt sollte dem subjektiven und interpretativen Charakter bei der Hypothesenerstellung gegengesteuert werden. Wir vereinbarten einen Termin mit Gerda Reißner und ihrer Klasse und gaben den SchülerInnen nochmal positives Feedback und legten unser Forschungsinteresse offen. Im Anschluss bildeten wir kleinere Gruppen und näherten uns mit offen gestellten Fragen unseren Hypothesen an, um zu überprüfen, ob diese von den ForschungsteilnehmerInnen bestätigt werden würden. Dies war schließlich im Großen und Ganzen der Fall, was uns Sicherheit in der Formulierung und Konkretisierung der Thesen gab.

#### 4.3.2. Prozessdokumentation

Ein Hauptaugenmerk in dem transdisziplinären Forschungsprojekt galt der Prozessdokumentation. Dies geschah auf verschiedenen Ebenen. Angefangen bei den Forschungstagebüchern, die jeder/jede individuell für sich formulierte und die den Forschungsprozess von Beginn an begleiteten. Hier wurde über das Forschungsprojekt samt Ideen, Gruppentreffen, Diskussionsthemen, Herausforderungen, Fragen, Rollen der Forschenden, das Forschungsseminar und die grundlegenden Theorien reflektiert. Sie trugen auch wesentlich zur Selbstreflexion bei und wirkten sich demnach positiv und strukturgebend auf den gesamten Forschungsprozess aus.

Die Protokollierung während der Workshoptage und dem Treffen zur Überprüfung unserer Hypothesen geschah größtenteils durch Kurznotizen und Zitate. Im Anschluss daran trafen wir uns jeweils, um unsere Mitschriften durch Gedächtnisprotokolle zu erweitern. Die gemeinsame Reflexion war ebenfalls sehr hilfreich, um die eigenen Beobachtungen und Eindrücke einzuordnen und zu ergänzen. Wir nutzten den Cloud-Dienst Google Drive, um unsere Protokolle zusammenzufügen und jedem verfügbar zu machen. Darüber hinaus nahmen wir einige Fotos während des Workshops auf. Auf Sprach- und Videoaufzeichnungen verzichteten wir, da wir befürchteten, dass dies das Verhalten und die Aussagen der ForschungsteilnehmerInnen zu stark beeinflussen könnte.

Wir führten ebenfalls in unseren gruppeninternen Treffen, in denen viele Diskussionen und Reflexionen stattfanden, abwechselnd Protokoll und stellten dieses online abrufbar zur Verfügung.

#### 4.3.3. Auswertungsverfahren

Wir einigten uns darauf, nach dem tool-kit III von Sarah Habersack zu arbeiten. Dieses sieht sieben Schritte für die Themenanalyse vor. Schritt 1 ist das Lesen des Datenmaterials (Habersack, o.J.: 7). Im 2. Schritt werden wichtige und interessante Sätze der Transkriptionen markiert. Hier beschlossen wir, dies jedoch mit allen Sätzen unserer Protokolle zu machen, um nicht im Vorhinein bereits selektiv vorzugehen und dadurch möglicherweise unvorhergesehene, aber interessante Phänomene zu übersehen. Der 3. Schritt ist die Themenfindung, gefolgt von der Beschreibung der Themen. Diese beinhalteten unter anderem die wesentlichen Inhalte des Themas und ob wir oder die ForschungsteilnehmerInnen das Thema aufbrachten. Im fünften Schritt sollten die Themen hierarchisch nach Wichtigkeit bzw. Vorkommen des jeweiligen Themas in den Aussagen angeordnet werden (ebd.: 10). Dies nahmen wir in dieser Form nicht vor, weil wir es als zu interpretativ und subjektiv empfanden. Hauptgrund dafür war, dass die Gestaltung der Theaterübungen und Reflexionsrunden bereits in die Richtung eines bestimmten Themas deuteten, so dass dieses logischerweise häufiger aufkam. Wir hatten darüber hinaus auch gewisse Vorannahmen und steuerten die Diskussion möglicherweise dadurch unbewusst in eine bestimmte Richtung. Daher wollten wir dem quantitativen Vorkommen nicht zu viel Bedeutung zuschreiben. Für den 6. Schritt, in dem die Interviews verglichen werden, gilt ähnliches. Darüber hinaus haben wir recht fragmentiertes Datenmaterial von über 20 TeilnehmerInnen, was diesen Schritt nicht sinnvoll möglich macht. Im 7. Schritt werden schließlich Hypothesen formuliert (ebd.: 13). Dies birgt einige Herausforderungen, da es zum einen viel Interpretation unsererseits bedarf und bei den Hypothesen eine erhebliche Diskrepanz im Abstraktionsgrad herrschen kann. Daher müssen die Thesen mit Zitaten sowie mit bestehenden Theorien untermauert werden. Bezüglich des Abstraktionsgrades beschlossen wir, zu den verschiedenen Themengebieten jeweils Hypothesen auf einem ähnlichen, relativ hohen Abstraktionsgrad zu erstellen und diese durch Unterhypothesen zu konkretisieren.

## 5. Ergebnisse

Nach ausführlicher Kontextualisierung des Themas sowie einer genauen Beschreibung der Durchführung der Forschung werden im Folgenden nun die Ergebnisse präsentiert.

### 5.1. Kategorienbeschreibung

Das Ergebnis einer ersten Analyse der Dokumentation brachte eine Vielzahl von Themen zum Vorschein: Smartphone, Kriminalität, Idole, Beruf, Fernsehen, Bildung, Eltern, Geld, Lebenswelt, Lebensgestaltung, Wohnen, Freunde/Freundinnen, Geschwister, Familie, Social Media, Dating, Aspirationen, Spiele, Sport, Stärken/Interessen, Herkunft, Musik, Serien, Computer, Glück, Gemeinschaft/Kooperation, Stress, Planlosigkeit, Bildung, Lebensgestaltung, Aussicht, Perspektive. Die Begriffe können in zwei Oberkategorien aufgeteilt werden: Aspirationen (als Erwartungen an die Zukunft) und gegenwärtige Situation. Zu diesen Kategorien wurden wiederum Themen herausgearbeitet und diesen entsprechende Situationen und Zitate zugeordnet (siehe Anhang: Kategorien und Themen).

### 5.2. Themenbeschreibungen

Die Themen Neue Medien, familiärer Einfluss, Schulleben und Freizeitgestaltung ließen sich aus den Aussagen der ForschungsteilnehmerInnen ableiten. Daher wurden von diesen die folgenden Themenbeschreibungen angefertigt.

#### 5.2.1. Neue Medien

Im Laufe der beiden Workshoptage zog sich die Thematik der Neuen Medien fast schon wie ein roter Faden durch. Neue Medien bezeichnen dabei jene Medien, die sich in Folge von Digitalisierung und Internet entwickelten und die sich unter anderem auch durch die Möglichkeit der sozialen Interaktion auszeichnen. Während der Theaterübung des "Bewegten Bildes" kam an beiden Workshoptagen immer wieder eine Person neu ins Bild hinzu, die irgendetwas mit ihrem Smartphone tat. Sei dies nun das Fotografieren als Schaulustige oder nur das "Abhängen" mit dem Gerät - das Smartphone schien omnipräsent. Ähnlich verhielt es sich in den "Statuenbildern" zur Thematik Freizeit. Bei der Darstellung einer typischen Freizeitaktivität wurde in drei aus vier Gruppen auf das Smartphone zurückgegriffen. Zur Sprache kam dabei eine Reihe von möglichen Aktivitäten, die auf dem Gerät durchgeführt werden können. Beispielsweise sind hier das Nachschauen der Abfahrtszeiten öffentlicher Verkehrsmittel,

gemeinsames Zocken, Instagram, diverse Videoplattformen und die Kommunikation zu nennen. Eine im Forumtheater ausgesprochene Strafe durch die Rolle eines Elternteils war zudem ein striktes, langandauerndes Smartphoneverbot. Auch findet sich die Thematik in den momentanen Realbildern wieder, genauso oftmals in den Beschreibungen der eigenen Tagesabläufe, aber auch in denen der Eltern. Der erste Blick nach dem Aufstehen gilt dem Smartphone und die Eltern einiger ForschungsteilnehmerInnen verbringen laut diesen auch einen erheblichen Anteil ihrer Freizeit vor dem Gerät. Zuletzt sind noch der Streamingdienst Twitch, der Telekommunikationsdienst Skype und die Videoplattform Youtube aufzuführen, die respektive für das Verfolgen von Computerspielen, das Unterhalten mit Familienangehörigen im Ausland und für das Erlernen von Sprachen genutzt werden.

Neue Medien wurden auch wiederholt im Kontext der Berufsvorstellungen und sonstiger Aspirationen genannt. Beispielsweise die Professionalisierung des Computerspielens mit Hilfe des Streamingdienstes Twitch oder die Vorstellung, später einer Tätigkeit in einem Handyshop nachzugehen. Das Thema der Neuen Medien, vor allem in Form des omnipräsenten Smartphones, wurde schon ganz zu Beginn durch die ForschungsteilnehmerInnen aufgebracht. Es sticht deutlich die bereits genannte Allgegenwärtigkeit und gleichzeitig die Wichtigkeit des Smartphones und der Dienste, die über dieses zugänglich sind, hervor. Aspekte sind dabei Neue Medien als Möglichkeit der Freizeitgestaltung, als Kommunikationsmittel oder als Lernplattform.

#### 5.2.2. Familiärer Einfluss

Der familiäre Einfluss als Thema wurde aktiv von unserem Forschungsteam auf Grund von vorangegangenen Ergebnissen aus der Literaturrecherche eingebracht. So wählten wir bewusst Übungen, welche beispielsweise den Tagesablauf der Eltern widerspiegeln oder im Rahmen des Forumtheaters die elterliche Rolle in der Schule verdeutlichen.

In anderen Übungen wiederum (Realbild/Idealbild) wurde von uns kein Hinweis auf die Familie gegeben und trotzdem war diese sehr oft direkt oder indirekt Teil der Bilder. Direkt insofern, da mehrere Familienmitglieder in ihr Realbild inkludiert wurden und indirekt, indem bei der Reflexionsrunde auf ihre Familien Bezug genommen wurde. Beispielsweise sprach eine Teilneh-

merin über ihre Annahme, dass ihre Eltern es gut finden würden, wenn sie in 10 Jahren gemeinsam mit ihrem Verlobten Videoanrufe auf Skype durchführen würde. Eine weitere Teilnehmerin geht von einer unterstützen der Familie aus, wenn sie auf Weltreise gehen würde. Wiederum ein anderer Teilnehmer sprach darüber, dass seine Familie sein Vorhaben dem österreichischen Bundesheer beizutreten, nicht gutheißen würde. Die aktuelle Arbeitssituation der Eltern betreffend ist festzuhalten, dass mit Ausnahme eines studierenden Vaters die Mehrzahl handwerklichen Berufen (Schweißer, FriseurIn, etc.), unentgeltlichen häuslichen Arbeiten oder tendenziell niedrig bezahlten Arbeiten (Reinigungskraft, TaxifahrerIn, etc.) nachgehen. Aussagen wie "Meine Mutter chillt sicher nicht!" oder "Wenn Schule vorbei ist, ist Spaß auch vorbei!" sowie die mehrfache Erzählung von vielen Arbeits- und Überstunden spiegeln den Eindruck der meisten SchülerInnen wider, dass das Arbeitsleben schwer sei. Ein Teilnehmer verallgemeinerte diese Annahme, indem er sagte: "Es ist schwer, Eltern zu sein." Gleichzeitig wird ein gewisser Druck von Seiten der Eltern auf ihre Kinder spürbar. Die SchülerInnen berichten davon, dass die Eltern gute Noten erwarten würden. Außerdem äußerten mehrere TeilnehmerInnen, einmal ein "besseres" Leben als ihre Eltern haben zu wollen.

Der Lebensstil der Eltern wurde vor allem im Rahmen der Übung zum Tagesablauf deutlich, wobei die SchülerInnen von Diskussionen über Weltanschauungen oder Religion am Abendtisch berichteten. Bei vielen Eltern scheint das Smartphone ebenfalls sehr häufig in Verwendung zu sein und nur ein Schüler berichtete davon, dass ihn sein Vater bei einer Freizeitaktivität (zum Tennisunterricht) begleiten würde.

Eine Gruppe der TeilnehmerInnen diskutierte darüber, dass sie "alleine die Lösungen suchen" müssten, da ihre Eltern ohnehin viel zu tun hätten. Von Seiten der Eltern scheint es nur wenig Unterstützung für die Kinder zu geben, was auch im Forumtheater deutlich wurde, als einer der Teilnehmer sagte, dass der Vater bzw. die Eltern mehr hinter den Kindern stehen sollten. Ein weiterer Aspekt, welcher während des Theaters hinzukam, ist Gewalt in der Familie. Dies wurde nicht explizit ausgesprochen, sondern in Form von Witzen und Andeutungen (Bestrafung mit einem Gürtel) thematisiert. Auch die Rollenverteilung der Eltern wurde deutlich: Im Theater sollte die Mutter nicht ausgetauscht werden, da der "Vater das letzte Wort" hätte.

### 5.2.3. Schulleben

Die aktuelle Lebenssituation der TeilnehmerInnen, in der Rolle als SchülerInnen und wie sie diese erleben, wurde in mehrerlei Hinsicht thematisiert. Das Thema „Schulleben“ wurde sowohl durch uns aufgebracht, etwa durch die Bitte der Darstellung einer Schulsituation bereits zu Beginn des ersten Workshoptages, als auch durch die SchülerInnen bei der Beschreibung ihrer Lebenswelten. Dabei wurde deutlich, dass Schule nicht primär als Möglichkeit gesehen wird, um Wissen zu erlangen, sondern der Fokus auf dem Erreichen von Zensuren liegt, um nach der Schule eine Arbeit ausführen zu können, mit der genug Geld verdient werden kann. Lediglich zweimal wurde die Schule als Vorstufe zu einem Studium genannt. Eine TeilnehmerInnengruppe war sich einig, dass der Schulbesuch besser sei als Arbeiten zu gehen. Diese Aussage wurde durch die Gegenüberstellung des elterlichen Alltags und des eigenen hervorgebracht. Das Erreichen von guten Noten wird als Schlüssel zu einer guten Arbeit gesehen, dennoch fehlt einigen die Motivation mehr für die Schule zu lernen. Gute Noten werden zum Teil von den Eltern gefordert. In darstellenden Übungen wiederholte sich die Interpretation, dass SchülerInnen als Form des „Schummelns“ voneinander abschreiben. Diese Art von Zusammenhalt der Peergroup scheint zum Schulalltag dazu zu gehören. Für manche stellen mangelhafte Deutschkenntnisse ein Hindernis dar.

### 5.2.4. Freizeitgestaltung

Im Zuge des Workshops wurde deutlich, wie unsere ForschungsteilnehmerInnen ihre Freizeit gestalten. Der größte Teil kommt dabei den neuen Medien zu, die bei fast jeder Aktivität eine Rolle spielen. Aufgrund der enormen Wichtigkeit stellen diese daher ein eigenes Thema dar.

In einigen Übungen fragten wir explizit nach der Freizeit- bzw. Tagesgestaltung, in anderen kam das Thema von Seiten der TeilnehmerInnen selbst auf. Sie nannten häufig „Chillen“ und „Zocken“ (am Handy, der Spielekonsole, dem Computer) als Aktivitäten in ihrer Freizeit und dem Freundeskreis. Darüber hinaus sind vereinzelte Jugendliche auch sportlich aktiv. So gab es einige, die Fußball oder Tennis spielten. Bei der Übung „Statuenbilder“, in der die TeilnehmerInnen eine typische Freizeitaktivität darstellen sollten, kam neben drei Bildern, in denen die Jugendlichen ihr Smartphone nutzten, noch ein Kinobesuch auf. Ein weiterer Teilnehmer zeichnet in seiner Freizeit gerne. Nennenswert ist ebenfalls, dass keine Freizeitaktivitäten mit den Eltern dargestellt wurden.

Im Allgemeinen wirkten die TeilnehmerInnen bei der Beschreibung ihrer Freizeit jedoch wenig enthusiastisch.

### 5.3. Hypothesen

Diese Themenblöcke und erarbeiteten Kategorien bildeten die Diskussionsbasis für die nun vorzustellenden Hypothesen. Bei jenen Hypothesen, bei denen genderspezifische Unterschiede festgestellt werden konnten, wird explizit darauf hingewiesen.

#### 5.3.1. Das familiäre Umfeld beeinflusst Bildungsaspirationen

Aus der im Zuge des Forschungsdesigns erbrachten Literaturrecherche ging hervor, dass der elterliche Einfluss auf Jugendliche in Bezug auf Bildung eine tragende Rolle spiele. Dies erweiterten wir im Anschluss an unseren durchgeführten Workshop auf das gesamte familiäre Umfeld, da neben Müttern und Vätern auch Geschwister und erweiterte Familienmitglieder als relevante AkteurInnen genannt wurden. Unser Vorgehen war in diesem Fall zumindest teilweise deduktiv, d.h., dass aus einer allgemein formulierten Vorannahme Aussagen für den Einzelfall getroffen werden. Hier war das die Annahme, dass alle SchülerInnen unter elterlichem Einfluss stehen. Daher wurde der familiäre Einfluss von uns als Thematik in die Forschung direkt hineingetragen. Wie die Konstellation der Eltern dabei aussah, blieb der Interpretation der SchülerInnen offen. Während der Reflexionsrunden wurde eine direkte Nennung von Vater oder Mutter vermieden. Dies sollte ermöglichen, dass sich alle SchülerInnen gleichermaßen angesprochen fühlen, falls Elternteile im Leben der SchülerInnen nicht präsent sind.

*Die teilweise herausfordernden Lebensumstände führen zu dem Wunsch nach einer Erhöhung des eigenen Wohlstands.*

Vermerkt thematisierten die Jugendlichen den Wunsch und die Bestrebung es einmal „besser“ zu haben. Dabei wurde die Lebensrealität der Eltern als Vergleichswert herangezogen. Die SchülerInnen berichteten in den Reflexionsrunden von Eltern, die viele Überstunden machen, in Nacht- und Schichtdiensten arbeiten, mehreren Jobs parallel haben und sich dennoch in einer finanziell herausfordernden Lage befinden. Darüber hinaus wurden arbeitslose Eltern erwähnt. In allen Berichten wurde deutlich, dass die SchülerInnen diese herausfordernden Lebenssituationen als solche wahrnehmen. Im Rahmen des Forumtheaters wurde etwa beim

Lösungsansatz vorgeschlagen, den Protagonisten als „Strafe“ zwei Wochen mit zur Arbeit zu nehmen, damit dieser sieht, „wie das Leben ist“. Einige SchülerInnen tauschten sich über die Vorstellungen aus, wie sie selbst einmal leben wollen und wie sie dies erreichen können. Ziele, wie der Besitz eines Hauses und eines Autos, ebenso das Leben im Ausland, wurden mehrfach genannt. Eine feste Arbeit und häufig die Nennung von Schwarzarbeit als zusätzliche Einnahmequelle (siehe hierzu 5.3.4.) wurden als Mittel zur Erreichung hierfür herangezogen. Finanziell bessergestellte Berufe als die ihrer Eltern bzw. generell Arbeit, um nicht in die Arbeitslosigkeit abzurutschen, wurden von den SchülerInnen angestrebt. Es wurden sowohl Angestelltenverhältnisse als auch die Selbstständigkeit genannt. Bei der Reflexion zur Übung der Darstellung des eigenen Tagesablaufes und der der Eltern wurden Aussagen getroffen wie „[der] Tagesablauf der Eltern ist anstrengend und schlimm“, „Leben besteht nur aus Arbeiten“ oder „meine Mutter macht zu viele Überstunden“. Einige SchülerInnen betrachten diese Aussagen als plausible Zukunftsszenarien für sich selbst. Andere hingegen haben das strikte Ziel, diesen Szenarien zu entkommen, indem sie besserverdienende Berufe und das Anhäufen von Geld anstreben. Da die SchülerInnen selbst bereits viele Aufgaben zuhause übernehmen, sind sie sich des enormen Aufwands für Arbeit, Haushalt und Familie bewusst. Dies führt ebenfalls zum Wunsch, den Wohlstand zukünftig zu erhöhen, um diese Belastung reduzieren zu können.

Eine weitere Möglichkeit, die hierfür in Betracht gezogen wird, ist die Heirat mit einer reichen Person „für Geld oder Papiere“. Diese Möglichkeit wurde genannt, „um zu überleben“. Des Weiteren äußerten die SchülerInnen teils Besorgnis über die Lebenssituation der Eltern und gaben im Zuge dessen an, „neue Berufe“ (sprich, andere als die der Eltern) ausüben zu wollen. Ein hinzukommender Einflussbereich zeigte sich anhand der Vorstellungen in Bezug auf angestrebte Berufe. So lautet die nächste Unterhypothese folgendermaßen:

*Vorstellungen des familiären Umfelds beeinflussen die Berufsvorstellung.*

Es wurde deutlich, dass nicht nur die Betrachtungsweisen der Eltern, sondern auch die der weiteren familiären Bezugspersonen, die Berufsvorstellungen der Jugendlichen formen. So erfolgte etwa eine Identifikation über den einst ausgeübten Beruf des Großvaters.

Ein Schüler begründete seine Berufsvorstellung als Kapitän beim Bundesheer zum einen durch den für ihn vielversprechenden monetären Aspekt, zum anderen zieht er als Referenz hierfür seinen Großvater heran, der zur Zeit der Berufstätigkeit beim Bundesheer gearbeitet hat. Nicht unbeeinflusst bleibt er jedoch auch durch die Eltern, die ihren Sohn in keinem Umfeld voller Gewalt arbeiten sehen wollen und eine Ausbildung als KFZ-Mechaniker für passender halten. Zwar betonte der Schüler, dass die Sorgen der Eltern übertrieben seien, räumte zugleich jedoch ein, dass er noch einmal darüber nachdenken werde und ob er nicht auf anderem Wege zur See fahren könnte. Die Beeinflussung durch das familiäre Umfeld wurde auch durch Aussagen verdeutlicht wie beispielsweise, dass es der Wunsch der Eltern sei, das Kind möge einmal „mehr als nur im Handyshop arbeiten“. Eine Mutter, die die Tochter im Umgang mit den jüngeren Geschwistern als liebevoll und geduldig betrachtet, sieht als passenden Beruf den der Kindergärtnerin. Das Mädchen hat diese Vorstellung für sich angenommen und sieht dies als möglichen Beruf. Ebenso beeinflussen ältere Geschwister die Berufsvorstellungen. Beispielhaft lässt sich hier die Situation eines Schülers nennen, dessen Schwester ihn als sehr aufgeschlossen und wortgewandt wahrnimmt und ihn deshalb für die Tourismusbranche passend findet. Der Schüler teilt die Vorstellung seiner Schwester, wenngleich sein Berufsplan vor der Aussage der Schwester ein anderer war. Allgemeiner sagten die SchülerInnen in den Reflexionsrunden Dinge wie „Leben besteht aus Arbeit“ oder „Arbeiten ist das echte Leben“. Es kann somit festgestellt werden, dass ein Einfluss durch das familiäre Umfeld nicht nur in Bezug auf den konkreten Beruf besteht, sondern auch auf den Zusammenhang zwischen Arbeit und negativen Auswirkungen auf das Leben.

Als weiterer Orientierungspunkt dienen den SchülerInnen die ausgeübten Berufe im näheren sozialen Umfeld. Entsprechend lautet die folgende Unterhypothese:

*Die ausgeübten Berufe im näheren sozialen Umfeld beeinflussen die Berufswünsche der Jugendlichen.*

Sowohl bei dem Bewerbungstraining, welchem wir Anfang des Jahres beiwohnen durften, als auch in unserem durchgeführten Workshop, zeigte sich, dass teilweise Übereinstimmungen mit den Berufen der Eltern, Verwandten und Freunden der Familie bestehen. Der aktuelle Berufswunsch orientiert sich hieran. In

der Reflexionsrunde im Anschluss an die Übung zum Tagesablauf der Eltern beschrieb eine Schülerin die Bürotätigkeit ihrer Mutter als vielfältige Arbeit und brachte so zum Ausdruck, dass sie sich dies für sich durchaus auch vorstellen könne. Ebenso erfolgte dies bei einer Schülerin, die sich viel mit einem Freund der Familie austauscht, welcher Sekretär ist. Gleichzeitig war festzustellen, dass einige SchülerInnen sich aktiv von den Berufen des Umfelds abgrenzen, da sie diesen, wie bereits eingangs beschrieben, die herausfordernden Lebensumstände zuschreiben.

### **5.3.2. Die Idealbilder/Zukunftsvisionen der Jugendlichen werden durch die Neuen Medien beeinflusst**

Das Vorgehen war hier rein induktiv. Dies bedeutet, dass es keine theoretischen Vorannahmen und keine Hypothesenbildung in Bezug auf das Themenfeld Neue Medien vor der Durchführung der Forschung gegeben hat. Schon zu Beginn des ersten Workshoptages wurde jedoch die Signifikanz, welche die Neuen Medien auf unsere ForschungsteilnehmerInnen hatten, deutlich. Spannenderweise machte uns Birgit Fritz weit im Vorfeld auf diese Möglichkeit aufmerksam, was von uns zur Kenntnis genommen wurde, jedoch im Konzept keine Berücksichtigung fand.

Die zusammenfassende Hypothese fokussiert sich auf den Einfluss der Neuen Medien auf Idealbilder und Zukunftsvisionen und eben nicht nur auf Bildungsaspirationen. Dies ist zum einen der Vielfalt der Ergebnisse geschuldet und zum anderen haben die Reflexionsgespräche mit den ForschungsteilnehmerInnen ergeben, dass diese oft Bildung, Bildungsaspirationen und ihre direkten Idealbilder und Visionen in Zusammenhang setzen. Sprich, ein Idealbild oder eine Zukunftsvision kann in gewisser Weise als eine Fortführung einer Bildungsaspiration betrachtet werden.

Durch einzelne Theaterübungen, die dem Bereich der Generierung von Themen zugeordnet werden können, wurde das Thema zum ersten Mal durch die ForschungsteilnehmerInnen aufgebracht. Schon bei der Einstiegsübung in das szenische Darstellen, als eine typische Situation in der Freizeit pantomimisch abgebildet werden sollte, zeigte sich die Relevanz von Neuen Medien. Die TeilnehmerInnen sollten sich für diese Aufgabe in fünf gleich großen Kleingruppen zusammenfinden und möglichst spontan eine idealtypische Freizeitbeschäftigung darstellen. Überraschenderweise enthielten vier der fünf Bilder einen Bezug zu

Neuen Medien. Wir ließen jede Gruppe ihr Bild separat darstellen und von den restlichen TeilnehmerInnen interpretieren. Die Interpretation diente dazu, das Abgebildete in Worte zu transferieren und so auch für uns als ForscherInnen fassbar zu machen. Außerdem ging es darum, möglichst viele verschiedene Blickwinkel zu erfahren.

Die Darstellung einer Gruppe von Jungen, die sich sitzend und liegend auf dem Fußboden eingefunden hatte, wurde als gemeinsames Zocken interpretiert. Einzelne schienen gemäß den Interpretationen mit Playstationspielen beschäftigt zu sein, während andere zusahen oder selbst allein oder miteinander über ihre Smartphones spielten. Eine andere Szene, in welcher auch eine Gruppe Jungen nebeneinander saß, wurde beispielsweise als wartende Gruppe interpretiert, die mit Hilfe ihrer Smartphones die Abfahrtszeiten der öffentlichen Verkehrsmittel nachschlug oder sich die Zeit auf Snapchat mit dem Anschauen von Mädchen vertrieb. Eine andere Gruppe stand mit gesenktem Blick im Kreis. Interpretationen gingen hier nicht über das gemeinsame Zocken hinaus. Es herrschten nur verschiedene Meinungen darüber, ob zusammen oder allein und was gespielt wurde (siehe Bild 4). Im letzten Bild, das sich mit der Nutzung Neuer Medien befasste, saß eine geschlechtergemischte Gruppe auf Stühlen. Die Interpretationen waren vielfältig, wobei sich die meisten auf die gezeigten Smartphones konzentrierten.

Laut den interpretierenden ForschungsteilnehmerInnen waren die einzelnen DarstellerInnen beispielsweise auf den Videoplattformen YouTube oder TikTok unterwegs und konsumierten dort zufällige Videos oder die Inhalte bestimmter Kanäle. Andere DarstellerInnen waren gemäß Interpretation damit beschäftigt, Videos von sich beim Ausführen eines gerade im Trend liegenden Tanzes mit den Händen aufzunehmen und online zu teilen. Wieder andere interpretierten, dass die DarstellerInnen gerade dabei waren, durch ihr Instagram zu schmökern oder neue Bilder und Videos zu posten. Die pantomimischen Abbildungen und die Interpretationen veranschaulichten sehr deutlich, welchen Stellenwert Neue Medien in Form von Onlinespielen, Videoplattformen und sozialen Netzwerken bei unseren ForschungsteilnehmerInnen haben.

In der anschließenden Übung, bei welcher jede/r von uns Forschenden eine Gruppe begleitete, zeigte sich erneut die Wichtigkeit Neuer Medien. Bei der darstellenden Übung Realbild/Idealbild waren die ForschungsteilnehmerInnen angehalten, zuerst in einem Standbild ihr gegenwärtiges Leben abzubilden. Dabei stellten sich einige TeilnehmerInnen mit Smartphone in der Hand dar. Auch bei den darauffolgenden Idealbildern, die das Leben in der Zukunft darstellen sollten, wurden des Öfteren Tätigkeiten am Computer abgebildet. Zudem fand sich die Thematik der Neuen Medien im Forumtheater wieder. Als Strafe für eine vermeintliche



Abbildung 4: Darstellung einer typischen Freizeitsituation (eigene Aufnahme).

Verfehlung in der Schule verhängten die gespielten Eltern ein Handyverbot für einen sehr langen Zeitraum. Das Publikum war teilweise entsetzt über die Strafe, die als ungerechtfertigt und "übertrieben" beschrieben wurde. Vor allem das Smartphone scheint integraler Bestandteil des alltäglichen Lebens der Jugendlichen zu sein.

Die Relevanz der Thematik zeichnete sich während einzelner Theaterübungen sehr eindrucksvoll ab, wobei die im Folgenden beschriebenen Unterhypothesen vor allem aus den Interpretationen und Reflexionsgesprächen über die Real- und Idealbilder, genauso wie aus den Beschreibungen und Diskussionen der ForschungsteilnehmerInnen über ihre individuellen Tagesabläufe, die ihrer Eltern, genauso wie aus ihren Vorstellungen und Wünschen abgeleitet wurden. Bevor dies nun näher ausgeführt wird, gilt es, allgemeine Zukunftsvorstellungen und Idealbilder darzulegen, die womöglich durch die Neuen Medien Beeinflussung erfahren haben. Beispielsweise ist hier der Wunsch nach einer Villa mit Pool, nach schnellen Autos, oder danach, auf Reisen zu gehen, später in den Vereinigten Staaten oder auf den Malediven zu leben, anzuführen. Diese Wünsche können den Inhalten sozialer Netzwerke wie Instagram entstammen, auf denen sogenannte InfluencerInnen ihre Lebensweisen zur Schau stellen. Auf die Frage, wie er sich denn den Kauf eines teuren Autos ermöglichen wolle, antwortete ein Teilnehmer, dass er eben einen gut entlohten Job bräuchte. Diesen würde er bekommen, indem er gute Noten und einen guten Abschluss erhalte. Dass eine Verbindung zwischen Bildungsaspirationen und Idealbildern besteht, lässt sich also durchaus beobachten.

Während des Reflexionstreffens nach den Workshoptagen, als es unter anderem darum ging, unsere vorläufigen Hypothesen zu besprechen, negierten in einer der gebildeten Kleingruppen fünf der sieben TeilnehmerInnen, dass ihre Idealbilder von Neuen Medien beeinflusst seien. Diese fünf waren auch jene, welche sich am meisten mit Neuen Medien beschäftigten. Die zwei anderen TeilnehmerInnen, die meinten, dass Neue Medien sehr wohl einen Einfluss auf Zukunftsvisionen und Idealbilder hätten, waren jene, die keine sozialen Netzwerke nutzten. Was hier paradox erscheint, kann allerdings auch als eine unterbewusste, nicht direkt wahrgenommene Beeinflussung interpretiert werden.

### *Neue Medien beeinflussen Berufsvorstellungen.*

Die erste Unterhypothese weist einen vergleichsweise hohen Abstraktionsgrad auf, genauso wie die Überhypothese. Dies ist durchaus beabsichtigt und dient dazu, auch einzelne, nicht weiter zusammenfassbare Aussagen zu bündeln. Durch beide Workshoptage hindurch erhärtete sich der Eindruck, dass sich neue Medien, in welcher Form auch immer, auf die Berufsvorstellungen der ForschungsteilnehmerInnen auswirken. Ein Jugendlicher gab beispielsweise an, dass er sich vorstellen könnte, später mal in einem Handyshop zu arbeiten. Gleichzeitig verbringt er momentan viel Zeit vor seinem Smartphone und nutzt dabei soziale Netzwerke, Kommunikationsdienste oder spielt an dem Gerät. Im an die Workshoptage anschließenden Reflexionsgespräch gab dieser Teilnehmer dann an, dass es seine Mutter war, die ihm die Idee vorschlug, da er sich so gut mit Handys auskenne und sich sehr dafür interessiere. Auch ergab sich in der Reflexionsrunde, dass die allermeisten der ForschungsteilnehmerInnen die Informationsapp des Arbeitsmarktservice auf ihrem Smartphone installiert haben und sich darüber Informationen über Berufe einholen. Auch scheint die Internetrecherche als probates Mittel bei der Informationsbeschaffung angesehen zu werden. Der Ausspruch eines Teilnehmers "Google weiß alles!" fasst dies sehr treffend zusammen. Innerhalb der Gruppenreflexionen während der Workshoptage kam bei einigen männlichen Forschungsteilnehmern der Berufswunsch des Profifußballers zur Sprache. Auch hier kann ein Bezug zu neuen Medien wie Instagram und YouTube bestehen, denn diese Plattformen stellen vielerlei aufwändig aufbereitetes Material und Informationen über die professionellen Sportler zur Verfügung. Dass der Beruf des Profifußballers natürlich schon vor dem Aufkommen von Smartphones, sozialen Netzwerken und Videoplattformen unter männlichen Jugendlichen ein weitverbreiteter Traumberuf war, ist wohl unumstritten. Doch sind es vor allem diese neuen Medien, mit denen sich die ForschungsteilnehmerInnen befassen.

Ein weiterer Teilnehmer deutete in seiner 6-Bilder-Geschichte an, dass er gerne professioneller Rapper sein würde. Dazu gehörte auch der Besitz von Drogen, viel Geld und Markenkleidung. Diese Vorstellung deckt sich mit der Darstellung des stereotypischen Deutschrapers, der in sozialen Netzwerken und in Musikvideos mit eben viel Geld, Drogen und Markenkleidung angibt.

So kann auch hier ein Bezug zu Neuen Medien hergestellt werden.

*Das Nutzen von Videokanälen (YouTube/ Twitch/...) und intensives Computerspielen erhöht die Tendenz bei den männlichen Teilnehmern, dass sie professionelle Spieler/Streamer werden möchten.*

*Die Berufsbilder des Programmierers und Software-Entwicklers stoßen vor allem bei männlichen Jugendlichen, welche viel Zeit am Computer und Smartphone verbringen, auf viel Interesse.*

Wirklich herausgestochen haben die Inhalte obiger beider Hypothesen. Bei den männlichen ForschungsteilnehmerInnen war vor allem das Spielen von Computerspielen ein immer wiederkehrendes Thema. Sei es eingangs während der pantomimischen Darstellung, der Darstellung der Ideal- und Realbilder oder in den zwischengeschobenen Reflexionsrunden während der Workshoptage, "Zocken" war omnipräsent. Ein Großteil der männlichen ForschungsteilnehmerInnen spielte beispielsweise das Spiel Fortnite, sowohl am PC als auch am Smartphone. Drei Jugendliche widmeten sogar ihre 6-Bilder-Geschichte dem Spiel. Auch bei der Darstellung der Tagesabläufe zeigte sich, welche Relevanz das Spielen am Computer für viele hatte. In den Realbildern stellten sich die Jugendlichen öfters beim Zocken dar und auch bei den Idealbildern wurden oft Tätigkeiten am Computer nachgestellt. Die Reflexionsrunden boten einen tiefergehenden Einblick. Wie schon beschrieben, spielten mehrere der Jugendlichen selbst Computer und genauso konsumierten sie auch Videoangebote über den Streamingdienst Twitch oder die Videoplattform YouTube, die andere beim Spielen von beispielsweise Fortnite zeigten. Enthusiastisch berichteten die Forschungsteilnehmer von den einzelnen Spielern, die ihre Inhalte über die Dienste teilten. Ein Teilnehmer hatte sogar als Spitznamen den Nickname eines berühmten Streamers. Das Spielen von PC-Spielen schien für einige ihre Lieblingsbeschäftigung zu sein, entsprechend überrascht auch nicht die Darstellung in den Realbildern. Dass jene Jugendliche, die entsprechend viel Zeit vor dem Computer verbringen, später selbst professionelle Streamer werden möchten, scheint plausibel. Dies war oft auch an den Wunsch gekoppelt, später einmal Softwareentwickler oder IT-Techniker zu werden. Hier besucht einer der Teilnehmer bereits einen relevanten Kurs an der

Schule. In der Gruppe schien es fast Konsens zu sein, später einmal in einem Beruf mit Bezug zu Computern arbeiten zu wollen. Wieder ein anderer Teilnehmer gab zu bedenken, dass er, um Softwareentwickler werden zu können, sein Deutsch und seine Noten verbessern müsse. Wieder ein anderer hatte vor, sich später mit einer IT-Firma selbstständig zu machen. Ihm war es auch wichtig, sein eigener Chef zu sein, da er dann weniger Stress hätte.

Es erweckte den Eindruck, als würden genannte Jugendliche ihre Interessen, aber auch Stärken, im Bereich des Spielens und des Programmierens verorten. So lassen sich auch die genannten Berufswünsche erklären. Zudem scheint es so, dass die Berufe des Softwareentwicklers oder des IT-Technikers über ein gewisses Ansehen und gute Verdienstmöglichkeiten verfügen und deshalb als Berufswünsche angegeben wurden. Die gleiche Gruppe Jugendlicher strebte nämlich auch nach einem "guten Leben", dass durch einen hoch entlohten Job ermöglicht werden sollte.

### **5.3.3. Die Bildungsaspirationen werden auf den monetären Aspekt reduziert, um ein "gutes Leben" führen zu können**

Trotz der Bemühung, Fragen zu stellen, die eher auf die Lebensgestaltung abzielen und nach einem „wie will gelebt werden“ als nach einem „was will einmal gearbeitet werden“ orientiert waren, wurde deutlich, dass Bildung von den SchülerInnen in unmittelbaren Bezug zu Arbeit und diese wiederum zu Geld gesetzt wird. Bildung wurde dabei mit dem Schulsystem gleichgestellt und fand keine außersystemischen Bezugspunkte. Mehrfach wurde hierbei auf den Selbstanspruch „ein gutes Leben“ führen zu können verwiesen. Durch diverse Aussagen in den Reflexionsrunden wurde der Zusammenhang von viel Geld und einem „guten Leben“ hervorgehoben. Die SchülerInnen artikulierten häufig Gedanken zu (nicht) vorhandenem Geld. Ein einziges Mal wurde eine Bemerkung gemacht, in der Geld nicht als essenzieller Aspekt betrachtet wird um ein „gutes Leben“ führen zu können. Die Fokussierung auf Geld ist wahrscheinlich auf die aktuelle sozioökonomische Lebenssituation (beschrieben unter 3.) der meisten SchülerInnen zurückzuführen. Eine postmaterialistische Sichtweise, welche es erlaubt, sich auf immaterielle, über existenzielle Bedürfnisse hinausreichende Bedürfnisse zu fokussieren, ist für die Jugendlichen aktuell schwer zugänglich, da die meisten sich in einem Zustand des Mangels an ökonomischer und gesellschaftli-

cher Sicherheit befinden (Fibich/Richter, 2019). Es ist demnach nicht verwunderlich, dass materialistische Bestrebungen mit den Bildungsaspirationen verknüpft sind. Auf diese Erkenntnis bauen die drei folgenden Unterhypothesen auf, die unweigerlich miteinander verknüpft sind und in der Logik der SchülerInnen einander bedingen.

*Schule wird als Mittel zur Erreichung von individuellem Wohlstand betrachtet.*

Neben der Tatsache, dass das österreichische Schulsystem zum Absolvieren von mindestens neun Schuljahren verpflichtet, verdeutlichten die SchülerInnen die Zweckmäßigkeit ihres Schulbesuchs bzw. dessen übergeordnetes Ziel, einen bestimmten Wohlstand zu erreichen. Die Bestrebung nach mehr Wissen war dabei untergeordneter Relevanz. Einige SchülerInnen äußerten die Bestrebung einmal reich werden zu wollen, andere den Wunsch es einfacher zu haben als die Eltern. Um diesen Schritten näher zu kommen, wurden gute Noten, Schulabschlüsse und hoch entlohnte Arbeitsstellen genannt. Gute Noten wurden dabei als "notwendig, als Karrierekick für Arbeit", verstanden. Hieraus ergaben sich die beiden folgenden Hypothesen

*Der Fokus in der Schule liegt auf Noten, um einen guten Schulabschluss zu erreichen.*

*Ein guter Schulabschluss dient dazu, eine möglichst hoch entlohnte Arbeitsstelle zu finden.*

Die Unterhypothese zum Fokus auf Noten basiert zum einen auf Aussagen der SchülerInnen und zum anderen muss eine Querverbindung zum Einfluss der Eltern hergestellt werden. Mehrere SchülerInnen berichteten davon, dass ihre Eltern gute Noten einfordern und die Noten des eigenen Kindes mit den Noten der MitschülerInnen vergleichen. Obwohl die meisten SchülerInnen guten Noten einen hohen Stellenwert zuschreiben, gestehen sich einige ein, dass sie zu wenig lernen. Auf die Rückfrage, was eine "gute" Arbeit für die SchülerInnen bedeutet, wurde primär eine "gute" Entlohnung genannt. Sekundär erfolgte der Wunsch nach "wenig Stress" und zögerlich wurde in einer Reflexionsrunde die Frage gestellt, ob Spaß in der Arbeit überhaupt möglich sei, da dies von einer Schülerin als wichtig erachtet wurde.

Zugleich wurde eine gut bezahlte Arbeitsstelle mehrfach mit einem erhöhten gesellschaftlichen Ansehen in Verbindung gebracht und unter anderem auch deshalb als erstrebenswert benannt. Die hoch entlohnte Arbeit wurde wiederum mit einem guten Schulabschluss verknüpft. Ein Schüler formulierte hierzu den Gedankengang, wenn er "viel lern[t], dann gute Noten, Matura, dann kann [er] alles erreichen".

#### **5.3.4. Milieuspezifische Ansichten sind mitbestimmend für (geplante) Lebensgestaltung**

Bei der Erstellung dieser Hypothese und den Unterhypothesen sind wir vor allem induktiv vorgegangen. Die ForschungsteilnehmerInnen zeigten in einigen Aussagen gewisse Ansichten und Vorstellungen über das Leben und speziell die Berufswelt, die sich unabhängig voneinander wiederholten und ohne kritische Hinterfragung als wahr angenommen und von vielen SchülerInnen geteilt wurden. Sie kamen in verschiedenen Übungen und Diskussionsrunden auf und stehen mit den anderen Themen in Verbindung und bedingen einander. Dies kann daher als Querschnittsthema bezeichnet werden. Wir identifizierten die Aussagen als spezifisch für das bestimmte Milieu, dem der Großteil der SchülerInnen angehört (Diskussion dazu siehe 6.3.2. Milieu). All unsere ForschungsteilnehmerInnen haben eine andere Erstsprache als Deutsch. Einige spezielle Charakteristika kamen zum Vorschein, beispielsweise der hohe Stellenwert, den die Familie einnimmt, die relativ wichtige Rolle von Religion und eine tendenziell traditionelle Familien- und Lebensgestaltung sowie Rollenverteilung. Darüber hinaus ist der größte Teil der Familien der SchülerInnen sozioökonomisch benachteiligt. Viele der Eltern gehen einer relativ niedrig entlohnenden Beschäftigung nach oder sind arbeitslos. Die Präsenz finanzieller Engpässe in der Familie wurde vermehrt deutlich und zeigte Auswirkungen auf die Vorstellungen von Leben und Beruf. Viele SchülerInnen kannten beispielsweise das Gehalt der Eltern und stufte dies als nicht ausreichend ein, um damit allein eine Wohnung in Wien zu unterhalten und die Versorgung einer Familie zu ermöglichen. Das Leben nach der Schule sei demnach vor allem von Stress geprägt. Ein Schüler zitierte dabei seine Mutter: „Wenn Schule vorbei ist, ist Spaß auch vorbei.“. Auffällig war darüber hinaus, dass die Geschlechterrollen teilweise relativ strikt voneinander getrennt wurden und einer eher patriarchalen Logik folgten. So wurde der Vater häufig als Versorger und Familienoberhaupt beschrieben: „Vater hat immer letztes Wort!“. Der Zuständigkeitsbereich der Mutter

wurde häufig im Haushalt und bei der Erziehung der Kinder gesehen. All dies zeigt Auswirkungen auf die geplante Lebensgestaltung der ForschungsteilnehmerInnen. Der hohe Stellenwert, den die Familie einnimmt, wurde ebenfalls sehr deutlich. Fast alle SchülerInnen betonten die Wichtigkeit der Familie, die zum einen Unterstützung bietet und zum anderen Verpflichtungen mit sich bringt, wie beispielsweise die Beaufsichtigung der jüngeren Geschwister. Auch der Wunsch nach der Gründung einer Familie wurde sehr klar. Beispielsweise stellten sich viele – sowohl männliche als auch weibliche – ForschungsteilnehmerInnen in ihrem Idealbild in zehn Jahren mit einer eigenen Familie dar und gaben dies auch explizit in der Reflexionsrunde als Ziel an.

*Weibliche bzw. männliche TeilnehmerInnen tendieren eher zu traditionell weiblich bzw. männlich konnotierten Lebensmodellen und Berufswünschen.*

Bezüglich der Lebensgestaltung zeigen sich die unterschiedlichen Zuschreibungen in den Geschlechterrollen. Die männlichen Forschungsteilnehmer sehen sich als zukünftige Versorger der Familie und sind daher besonders darauf bedacht, einer gut entlohnten Arbeit nachzugehen. Auch das angezielte Berufsfeld kann als traditionell männlich bezeichnet werden. Die meisten Berufsvorstellungen liegen im technischen oder handwerklichen Bereich. Sie streben beispielsweise Berufe als Programmierer, IT-Techniker oder Handyverkäufer an. Die Berufe ihrer Väter liegen ebenfalls meist im handwerklichen Bereich. Einige der weiblichen Forschungsteilnehmerinnen äußerten bei der Frage nach ihrer geplanten Lebensgestaltung in zehn Jahren den Wunsch, bereits verlobt oder verheiratet zu sein und eine eigene Familie zu gründen. Bezüglich der Berufsvorstellungen galt das Gehalt nicht als ausschlaggebendes Kriterium. Hier wurden unter anderem Hebammen, Rezeptionistin oder Sekretärin genannt, traditionell eher weiblich konnotierte Berufsbilder. Die Mütter der ForschungsteilnehmerInnen waren zumeist Hausfrauen. Des Weiteren gab es einige Putzkräfte und Altenpflegerinnen.

*Zusätzliches Einkommen ist notwendig, um individuellen Wohlstand zu erreichen.*

Dieser Aspekt wurde von vielen ForschungsteilnehmerInnen unabhängig voneinander in den Reflexionsrunden eingebracht. Eine Wohnung in Wien und die Versorgung der Familie sei mit einem Gehalt nicht

bezahlbar. Man sei daher darauf angewiesen, nebenbei etwas dazuzuverdienen, vor allem durch „Schwarzarbeit“. Die Aussage bekam deutlichen Zuspruch und wurde von den anderen Diskutierenden geteilt. Bei der Überprüfung der Hypothesen kam das Thema erneut auf. Dabei wurde Schwarzarbeit als „ganz normal“ bezeichnet, die ja eh jeder mache. Einige Jugendliche berichteten auch von solchen Tätigkeiten in ihrem familiären Umfeld. Dem Einwand eines Schülers, das Leben sei auch mit normaler Arbeit zu finanzieren, wurde vehement widersprochen und schließlich hinzugefügt: „Selbst, wenn, dann verdienst du aber mehr Geld und mehr Geld ist immer besser.“. Weiteres Nachfragen ergab außerdem, dass die Jugendlichen nicht wussten, was Schwarzarbeit eigentlich genau bedeutet. Dennoch war die Überzeugung groß und der einzige Aspekt, über den vereinzelt gestritten wurde, war, ob sie denn Haram, also nach islamischem Glauben verboten, wäre. Rechtliche oder anderweitige Bedenken kamen nicht auf.

*Die Erwerbstätigkeit soll die Beschaffung von Statussymbolen ermöglichen.*

Ein Aspekt, der in den Aspirationen ebenfalls sehr präsent war, waren Statussymbole. Viele männliche Forschungsteilnehmer stellten sich in der Übung „Realbild/ Idealbild“ in ihrer Zukunftsvision in einem Auto dar. Auch in der Reflexionsrunde zu dieser Übung wurde das Auto häufig als Ziel genannt. Dabei ragten vor allem Modelle der Premiumhersteller und Sportwagen hervor. Für die Teilnehmerinnen war das Auto jedoch von weniger großer Bedeutung, so wurde beispielsweise gesagt, es würde reichen ein kleines Auto zu besitzen oder wenn der Mann eines habe. Dennoch galt der Besitz eines Autos als essenziell. Motorräder wurden ebenfalls als gewünschtes Kaufobjekt genannt. Unabhängig vom Geschlecht galten auch ein Haus bzw. eine Villa mit Pool als erstrebenswert. Angestrebte Reisen ins ferne Ausland, beispielsweise auf die Malediven oder nach Los Angeles, können auch als Statussymbole betrachtet werden.

## 6. Evaluation

Nach der Darstellung der Ergebnisse dieses Forschungsprojektes bedarf es einer gründlichen Evaluation. In diesem Kapitel sollen Stärken und Schwächen dargestellt sowie eine Einschätzung der Wirkung und deren Nachhaltigkeit getätigt werden. Zudem gilt es über die Anwendung der Methoden, die Rolle der ForscherInnen sowie die Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten zu reflektieren.

### 6.1. Geben die Hypothesen Antworten auf die Forschungsfrage?

Diese Frage kann nur teilweise mit Ja beantwortet werden. Während das nahe familiäre Umfeld und der monetäre Aspekt von den SchülerInnen selbst direkt in diesbezüglichen Aussagen während der Workshops mit ihren Bildungsaspirationen in Verbindung gebracht wurden, stellten Neue Medien eher einen allgegenwärtigen Aspekt dar. So konnte darauf geschlossen werden, dass diese auch Einfluss auf ihre Bildungsaspirationen nehmen, was bei der Besprechung der Ergebnisse von den Jugendlichen bestätigt wurde. Das Milieu als beeinflussender Faktor ist als Sammelbegriff für die vielen Aspekte des täglichen Lebens zu verstehen, was im Kapitel "Diskurse über Begrifflichkeiten" noch näher expliziert wird.

Diese teilweise direkten als auch angenommenen indirekten Zusammenhänge spiegeln auch die Hypothesen in ihrer Art und Weise der Formulierung wider. So kann insgesamt zusammengefasst werden, dass diese in jedem Fall Antworten auf die Forschungsfrage geben, die Korrelation und Verallgemeinerbarkeit jedoch unterschiedlich stark angenommen werden muss.

### 6.2. Wie transdisziplinär wurde geforscht?

Wie bereits beschrieben, wurde in dieser Forschungsarbeit die Methodologie der Transdisziplinarität gewählt. Am Ende dieses zehnmonatigen Prozesses stellt sich die Frage, inwiefern dies tatsächlich umgesetzt werden konnte.

Was die Offenheit und Zirkularität der Forschungsarbeit betrifft, so kann dies in jedem Fall bejaht werden. Informelle Gespräche mit der Lehrerin Gerda Reißner (am 18.01.2019) sowie ein Kennenlernen mit den SchülerInnen im Rahmen eines Bewerbungstrainings im Gewerbeverein in der Eschenbachgasse (am 21.01.2019) flossen in das Forschungsdesign mit ein.

Als bereits diskutiertes Beispiel - und in einem weiteren Folgekapitel in Theorien eingebettet - ist hier der Umgang mit dem Begriff "Migrationshintergrund" zu nennen, welcher sich im Laufe des Forschungsprozesses stark veränderte. War dieser zu Beginn im Forschungsdesign und der Forschungsfrage noch zentral, wurde der Begriff stetig problematisiert und schlussendlich ersetzt bzw. nur mehr am Rande erwähnt und auch die Forschungsfrage umformuliert.

Auch der Begriff der Partizipation muss einer genauen Analyse unterzogen werden. Begrifflichkeiten erfahren oft eine "Modernität" im Sinne der Häufigkeit ihrer Verwendung, wobei sie dabei Gefahr laufen, ausgehöhlt zu werden und sich die eigentliche Intention in einer Bedeutungslosigkeit verliert oder - im schlimmsten Fall - sich ihre Wirkung ins Gegenteil verkehrt (Rahnema 2010: 127). In den 50er Jahren tauchte der Begriff zuerst auf und wurde - vor allem in der Entwicklungszusammenarbeit - zu einem essenziellen Bestandteil. In der Partizipation der ProjektpartnerInnen aus der Position der EmpfängerInnen oder des "Objekts, welches beforscht wird", herausbringen und gleichzeitig einen befähigenden und stärkenden Effekt aufbauen. KritikerInnen betonen allerdings: "it runs the risk of acting as a deceptive myth or a dangerous tool for manipulation." (ebd.: 138 f.). So ist es nun "state of the art" das Wort Partizipation als integrativen Bestandteil bei Förderschreiben zu verwenden, oft ungeachtet dessen, ob ein Projekt diesen Anspruch tatsächlich erfüllen kann oder nicht.

Im Hinblick auf diese Forschungsarbeit muss erwähnt werden, dass das Prinzip der Partizipation vor allem in den Anfängen dieses Forschungsprojektes nicht erfüllt wurde. Das Forschungsinteresse, die Forschungsfrage sowie auch die Methoden wurden gänzlich ohne Einbindung der ForschungsteilnehmerInnen vollzogen. Das Workshopkonzept wurde zwar mit der Lehrerin und der Lehrveranstaltungsleitung besprochen, den Teilnehmenden im Workshop wurden jedoch mit einem fertigen Konzept entgegengetreten.

Als Stärke des Prozesses kann in jedem Fall die abschließende Besprechung und Diskussion der Ergebnisse mit den SchülerInnen genannt werden. Nach Ausformulierung der Hypothesen trafen wir uns abermals mit ihnen und besprachen die Einzelergebnisse, welche

teilweise von ihnen verifiziert und teilweise als weniger relevant bewertet wurden als von uns ForscherInnen zunächst angenommen.

Ob diese Forschungsarbeit zu einem Empowerment der SchülerInnen beigetragen hat, muss kritisch hinterfragt werden. Zum einen ist es fraglich, wie viel Effekt ein Projekt von zwei Halbtagen und eine einstündige Besprechung auf die ForschungsteilnehmerInnen überhaupt haben kann. Zum anderen wurde bewusst auf ein Tool verzichtet, mit dessen Hilfe dieser Einfluss eventuell festgestellt hätte werden können. Eine Befragung der SchülerInnen vor Beginn des Workshops bezüglich ihrer Aspirationen hätte zwar einen Vergleichswert für eine Befragung nach dem Workshop erbracht, jedoch hätte dies eventuell zu viel Einfluss auf die Ergebnisse genommen. Allerdings kann positiv hervorgehoben werden, dass von unserer Seite bewusst darauf geachtet wurde, Stärken der SchülerInnen zu betonen (wie beispielsweise Mehrsprachigkeit oder der Umgang untereinander) und diese auch immer im direkten Feedback rückzumelden. Zudem nahm eine Schülerin, welche sich zuerst nicht am Forumtheater beteiligte, ihren Mut zusammen und stieg in die Übung mit ein. Das Thema schien sie so sehr zu bewegen, dass sie schlussendlich doch Einfluss auf den Ausgang des Stücks nehmen wollte, was durchaus als Erfolg im Sinne eines Empowerments gesehen werden kann. An dieser Stelle sei betont, dass bei Theatermethoden der Aspekt des Empowerments immer sehr hervorgehoben wird, was wir in jedem Fall bestätigen können. Auch die Reflexionsrunden mit den SchülerInnen können als sehr wahrscheinlich empowernde Komponente gesehen werden. Zum einen, da sich die ForschungsteilnehmerInnen selber ihren Stärken mehr bewusst wurden, zum anderen auch durch die positive Bestärkung durch ihre MitschülerInnen.

## 6.3. Diskurse über Begrifflichkeiten

*„Sprache schafft Wirklichkeit“*

Dieses Zitat des österreichischen Philosophen Ludwig Wittgenstein (1889-1951) ist damals wie heute aktuell und von enormer Bedeutung. Die Frage danach, wer einen Diskurs führt (führen darf) und welche Worte dabei benutzt werden, muss gestellt werden. In diesem Kapitel werden relevante Begrifflichkeiten, welche in dieser Forschungsarbeit verwendet wurden, thematisiert und definiert.

### 6.3.1. Migrationshintergrund

Im Kapitel zur Ausgangssituation dieser Forschung wurde bereits festgehalten, dass die Kategorie „Migrationshintergrund“ zu Beginn eine große Rolle spielte - ja sogar im Titel verwendet wurde. Im Laufe dieser Forschung zeigte sich jedoch, dass diese Kategorisierung „die Gefahr in sich trägt, ein ‘Migrationsparadigma’ mitzutragen und zu reproduzieren, dass die nationalstaatliche Logik naturalisiert und auf einem normativen Verständnis von Migration beruht“ (Dahinden, 2016: 12).

Vor allem in den letzten Jahren im Kontext der flüchtenden Menschen aus kriegszerrütteten Gebieten, welches allzu oft unhinterfragt und direkt mit dem Thema Terrorismus in Verbindung gebracht wurde und wird, erfuhr der Begriff „Migration“ zunehmend eine negative Konnotation. Zudem wird er meist undifferenziert herangezogen. Es wird außer Acht gelassen, dass Migration kein neues Phänomen ist, dass Migration nicht nur Menschen aus dem Globalen Süden betrifft und es wird nicht explizit gemacht, ob sich die Verwendung des Begriffs rein auf selbst migrierte Personen bezieht oder auch auf jene, welche bereits die zweite oder dritte Generation darstellen.

Aus diesem Grund wird in der Migrationsforschung nach möglichen anderen Bezeichnungen gesucht, um die Debatte zu „de-migrationisieren“ (ebd. 17). Eine Bezeichnung, welche sehr allgemein gehalten ist, jedoch in jedem Fall den Zweck der Inklusion erfüllt, ist „Teile der Gesamtbevölkerung“ (ebd.: 23). Freilich ist dies keine Kategorie, an Hand welcher Kausalitäten im Rahmen der Wissenschaft beforscht werden können. Aus diesem Grund wird in dieser Forschungsarbeit auf genauer eingrenzende Beschreibungen (wie bspw. Name der Schule) zurückgegriffen und, wo dies um der Kontextualisierung Willen nötig ist, auf andere Kategorien wie „Milieu“.

### 6.3.2. Milieu

Milieu wird verstanden als „das Zusammenspiel von objektiven Voraussetzungen der Handlungsfähigkeit und subjektiven Orientierungen.“ (Müller/Zimmermann, 2018: 2). Sehr oft liegt den Milieustudien Pierre Bourdieus Habitus-theorie zugrunde, worauf sich auch der theoretische Hintergrund dieser Arbeit bezieht. Zentral ist die Annahme, dass es nicht genügt, „[...] soziale Ungleichheit als Produkt einer Gesellschaft zu beschreiben, die aus zwei einander feindlich gegenüberstehenden Klassen [...]“ besteht (Erler, 2007: 41).

Neben dem ökonomischen Kapital bestimmen auch das kulturelle, das soziale und das symbolische Kapital die Ungleichheiten in der Gesellschaft (ebd.: 42). In Bezug auf die ForschungsteilnehmerInnen kann dies beobachtet werden: Das kulturelle Kapital beschreibt (legitimiertes) Wissen, zum Beispiel in Form von Bildungsabschlüssen. Die ForschungsteilnehmerInnen erzählten von den Bildungswegen bzw. Berufen ihrer Eltern. Größtenteils finden sich darunter Handwerksberufe (Friseur, Mechaniker, ...) oder jene, welche keinem formellen Abschluss bedürfen (Reinigungskraft, zu Hause arbeitend, ...). Die Jugendlichen selbst befinden sich derzeit in einem Alter, in welchem Entscheidungen zu den Berufswegen gemacht werden. Ihre Ideen und bereits konkret gesetzten Schritte lassen ähnliche Berufswege erahnen, womit eine Reproduktion des kulturellen Kapitals stattfindet. Das soziale Kapital reduziert sich bei den ForschungsteilnehmerInnen größtenteils auf die Familie, waren es hauptsächlich Eltern, Geschwister oder nahe Verwandte, welche als Vorbilder und UnterstützerInnen genannt wurden. Aber auch das symbolische Kapital kann hier als bestimmend für das Milieu der SchülerInnen genannt werden: "Das Bildungssystem versteht es hervorragend, zu blenden, und je besser dies gelingt, desto stärker unterwerfen sich SchülerIn/StudentIn der symbolischen Herrschaft der Bildungseinrichtung." (ebd.: 43). Obwohl die ForschungsteilnehmerInnen unter anderem auch davon berichteten, auf der Universität Tourismus, Architektur oder Informatik studieren zu wollen, wurde dies meist relativiert und von der Erwartungshaltung begleitet, ein Studium ohnehin nicht bewältigen zu können. In diesen Beispielen spiegelt sich die Relevanz von Pierre Bourdieus Theorie wider. Laut Müller und Zimmermann ist "die heutige Praxis der Erforschung von Milieus und Lebensstilen [...] aller Streitigkeiten über ihre Begriffe und Theorieansätze zum Trotz 'zeitgemäß'." (2018: 4). Die Fragen, mit welchen sie sich beschäftigen - "Integration", "Zusammenleben", "Migration", "Diversität", "interkulturelle Öffnung" (ebd.: 4 f.) sind ohne Zweifel auch Thema dieser Forschungsarbeit.

## 6.4. Reflexion des Forschungsprozesses

Nachdem nun zentrale Begrifflichkeiten diskutiert wurden, soll anschließend der Forschungsprozess insgesamt reflektiert werden. Die in der quantitativen Forschung verwendeten Gütekriterien sind in der qualitativen Forschung aus unterschiedlichen Gründen nur unzureichend bzw. werden kritisch hinterfragt (Flick, 2014: 411). So werden alternative Kriterien herangezogen,

wie dies bereits bei der Analyse über die Transdisziplinarität erfolgte. Eine weitere Geltungsbegründung wird "durch Transparenz der Vorgehensweise" erreicht (ebd.: 420).

### 6.4.1. Forschungsdokumentation

Als große Stärke dieser Forschung ist die kontinuierliche Führung eines Forschungstagebuchs von Seiten aller beteiligten Studierenden zu nennen. Dies ermöglichte es nicht nur, während des Prozesses die notwendige und intensive Reflexion zu den aktuellen Ereignissen zu fördern, sondern auch eine fundierte retrospektivische Reflexion des Gesamtprozesses. Das Einfließen der Erkenntnisse aus dem Forschungstagebuch in den Forschungsendbericht ermöglicht eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit für die LeserInnen und - in Folge dessen - größtmögliche Beurteilungsmöglichkeit (ebd.: 421).

### 6.4.2. Eindrücke während des Workshops

Insgesamt schienen die Jugendlichen die beiden Workshoptage sehr gut anzunehmen. Bei den Theaterübungen involvierte sich immer die Mehrheit und es wurde viel gelacht. Übungen, bei welchen die Motivation zu sinken schien, wurden spontan verändert. SchülerInnen, welche sich nicht trauten oder aus anderen Gründen nicht mitmachen wollten, wurden entweder zu kritischen BeobachterInnen im Sinne der Freiwilligkeit oder fassten doch noch Mut und Motivation einzusteigen (siehe Beispiel während des Forumtheaters).

### 6.4.3. Rollenverständnis

Die soziale Welt kann nicht erforscht werden, ohne selbst Teil von ihr zu sein (Hammersley/Atkinson zit. nach Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014: 44). Egal ob bei versteckter oder teilnehmender Beobachtung und bei Interviews oder angeleiteten Theatermethoden, gestalten ForscherInnen stets mit und beeinflussen damit die Möglichkeiten des Erforschbaren. Unsere Rolle als weiße Studierende bringt uns gleich in eine doppelt privilegierte Position. Diese führt zu einer Hierarchie, wodurch sich die SchülerInnen womöglich nicht uneingeschränkt frei fühlen, Persönliches preiszugeben. Hinzu kommt der Aspekt der (Un-) Freiwilligkeit: Auch wenn wir als Studierende einem gewissen Lehrplan gerecht werden müssen und somit eine Forschung durchführen mussten, so wählten wir aus freien Stücken das Thema, unsere Fragestellung, die Methode und vor allem auch unsere ForschungsteilnehmerInnen. Diese hatten im Gegensatz zu uns keine freie Wahl am Workshop teilzunehmen, da ihre Anwesenheit durch den schulischen Rahmen eine Pflicht darstellte.

Diesen beiden Aspekten versuchten wir gerecht zu werden, indem wir von Beginn an das Du-Wort angeboten haben in der Hoffnung, die Hierarchie so ein wenig zu ebnen. Zudem boten wir die Möglichkeit, bei den Übungen nicht aktiv mitzumachen, sondern lediglich zu beobachten, was manchmal auch genutzt wurde. Am zweiten Workshoptag bemerkten wir zudem die Notwendigkeit, der gesamten Gruppe eine kurze Auszeit zu geben, um sich auszutoben. Sie dann jedoch wieder zusammen zu holen, um das Programm weiter durchführen zu können, hatte auf jeden Fall auch einen gewissen autoritären Beigeschmack.

Sich dieser Hierarchie bewusst, ist es noch wichtiger, eine vertrauensvolle Ebene zu finden, in der die ForschungsteilnehmerInnen bereit sind, Eindrücke ihrer Lebenswelt zu teilen. Während des gesamten Workshops versuchten wir, eine möglichst "gemütliche" Atmosphäre zu schaffen und stellten Getränke und Snacks bereit. Auch die Gespräche und Teilnahme an Spielen in den Pausenzeiten waren wichtig für einen guten Beziehungsaufbau. Wir merkten dabei jedoch, dass es eine Gratwanderung zwischen Nähe und Distanz war. "Ohne Nähe wird man von der Situation zu wenig verstehen, ohne Distanz wird man nicht in der Lage sein, sie sozialwissenschaftlich zu reflektieren" (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014: 46).

Aber auch die Interpretation der Ergebnisse wird stark beeinflusst: Jede/r im Forschungsteam hat nicht nur Vorkenntnisse und Annahmen auf Grund der aktuellen Literatur und Datenlage als ForscherIn, sondern im basalsten Dasein Prägungen und Vorurteile als Mensch, die uns Wahrgenommenes bewerten lässt.

Mit diesen Ausführungen ist klar: "Die Forscherin kann gegenüber dem Feld keine antiseptische Distanz wahren" (ebd.: 44). Dieses Bewusstsein wurde versucht von Anfang an und über den gesamten Forschungsprozess hinweg zu schüren, indem jedes Teammitglied direkt nach den Treffen eigene Reflexionen verschriftlichte und gemeinsam über Eindrücke und Schlussfolgerungen diskutiert wurde.

Abschließend möchten wir an dieser Stelle noch hinzufügen, dass wir uns unserer Position der Studierenden als Lernende sehr bewusst sind, was eine Limitation der Gültigkeit der Ergebnisse mit sich bringt.

#### 6.4.4. Einflüsse auf die Ergebnisse

Das in den Naturwissenschaften hoch gehaltene Gütekriterium der Reliabilität, also die "Stabilität von Daten und Ergebnissen bei mehreren Erhebungen" (Flick, 2014: 421), ist bei sozialwissenschaftlichen Studien nicht geeignet. Stattdessen müssen unterschiedlichste mögliche Einflussfaktoren berücksichtigt und diskutiert werden.

Die Wirkung der ForscherInnen wurde bereits thematisiert. Ein mindestens ebenso wichtiges Thema ist die Beeinflussung der ForschungsteilnehmerInnen untereinander. Jene, denen es leichter fällt zu sprechen, wird folglich mehr zugehört. Allerdings nicht nur von Seiten der ForscherInnen, sondern auch von Seiten der anderen ForschungsteilnehmerInnen.

Der so oft entstehende Gruppendruck wurde von uns insofern berücksichtigt, als dass bestimmte Themen nicht in die Ergebnisse miteinfließen. Beispielsweise kam Gewalt bei vielen Übungen vor. Vor allem bei den bewegten Bildern wurden immer wieder kriminelle Charaktere, betroffene Opfer, GesetzeshüterInnen und Schaulustige verkörpert. Bei diesen Übungen waren es allerdings auch meist dieselben Personen, welche die Richtung des Themas vorgaben. In den Reflexionsrunden kam es ebenfalls vor, dass das Thema dadurch bestimmt wurde, dass einzelne SchülerInnen häufiger das Wort ergriffen und die folgenden SprecherInnen sich auf diese Aussagen bezogen. Um dem entgegenzuwirken, entschlossen wir uns, die Reflexionsrunden nach den Übungen in vier Kleingruppen durchzuführen. So wurde der "Effekt des Erstgesprochenen" entschärft.

Ein weiteres essenzielles Thema ist jenes der Geschlechterrollen. In der retrospektiven Analyse muss festgehalten werden, dass diese bei der Planung, Durchführung und Evaluation der Workshops sowie ersten Formulierung der Hypothesen keine spezielle Beachtung erhielten. Es wurde also beispielsweise nicht darauf geachtet, dass die vier eingeteilten Gruppen ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis aufweisen oder im Gegenteil bewusst getrennt wurden. Zudem wurde nicht festgehalten, ob tendenziell die männlichen Teilnehmer mehr zu Wort kamen als die weiblichen Teilnehmerinnen. So wurde die Formulierung der Hypothesen für den Endbericht abermals besprochen und entschieden, welche übernommen werden konnten und bei welchen angenommen werden muss, dass sie rein auf den Inputs der männlichen Jugendlichen beruhen und sie somit umformuliert bzw. spezifiziert werden

müssen. Während der Überarbeitung wurde auch darüber reflektiert, ob sich in den Reflexionsgruppen unserer männlichen Forscher auch größtenteils männliche Forschungsteilnehmer befanden. So kann eine gewisse Dynamik nicht ausgeschlossen werden, dass die Jungen gewisse Aussagen tätigten, um Eindruck bei den beiden Forschern zu hinterlassen. Um die Entscheidungen bezüglich der Endversion der Hypothesen treffen zu können, wurde das Protokoll herangezogen und stellte sich als große Hilfe dar.

Die Protokollierung kann somit einmal mehr als Stärke der Forschung herausgestrichen werden, wobei Gender erst im letzten Schritt der Ausformulierung der Hypothesen ausreichend Bedeutung zugesprochen wurde, was bei der Bewertung der Ergebnisse berücksichtigt werden muss.

Die Einflussnahme der LehrerInnen wurde von Beginn an problematisiert und aktiv darauf geachtet. In den Gesprächen vorab mit Gerda Reißner baten wir um Zurückhaltung und stießen dabei auf Verständnis. Meist saßen die Lehrerinnen als Beobachterinnen daneben bzw. verließen am zweiten Tag auch teilweise ganz den Raum. Lediglich eine Situation gab es, in welcher eine Lehrerin um Zurückhaltung gebeten wurde. Trotzdem muss angenommen werden, dass die ForschungsteilnehmerInnen sich in einem anderen Setting vielleicht ganz anders verhalten hätten und somit auch die Ergebnisse andere gewesen wären. Der Ort Schule birgt für sich implizite und explizite Regeln, welche wiederum zu speziellen Verhaltensmustern führen. Um dieser Beeinflussung etwas zu verringern, wurde der erste Workshoptag in einem externen Raum durchgeführt.

## 7. Fazit und Ausblick

Die stetige Reflexion unserer Rolle als ForscherInnen, unserer Methoden und Interaktionen mit den ForschungsteilnehmerInnen war nicht nur äußerst spannend, sondern führte zu vielen neuen Erkenntnissen sowohl auf persönlicher als auch professioneller bzw. wissenschaftlicher Ebene. Insgesamt blicken wir als studentische ForscherInnen auf intensive und lehrreiche Monate zurück.

Die Frage der Relevanz unserer Ergebnisse muss vor dem Hintergrund zeitlicher und energetischer Ressourcen gestellt werden. Die Dauer eines Forschungsprojektes mit Theatermethoden ist ein relevanter Faktor, welche die Aussagekraft der Ergebnisse maßgeblich beeinflusst. Zum einen da der "Common Ground", also eine gemeinsame, vertrauensvolle Basis nur unzureichend geschaffen werden kann und zum anderen, da auf die entstandenen Themen nur beschränkt eingegangen werden kann.

Für weitere Forschungen sollte das Thema der "Neue Medien" unbedingt Beachtung finden, da es eine so große und relevante Stellung im Leben der Jugendlichen einnimmt.

Dies gilt selbstverständlich auch für die Schulpraxis. Um die Jugendlichen in ihrer Welt abholen zu können, braucht es eine gute Mischung aus Einbindung der Neuen Medien als Thema per se oder Werkzeug um an Informationen für andere Themen zu gelangen und gleichzeitig angeleitete Reflexion und Begleitung für einen bewussten Umgang. Die Herausforderungen, welche hier an die LehrerInnen gestellt werden, sind ohne Zweifel groß und sollten zusätzlich im Hinblick auf zur Verfügung gestellte Ressourcen (personelle sowie materielle) bewertet werden.

In Bezug auf die transdisziplinäre Forschung haben unsere Erfahrungen gezeigt, dass vor allem die Frage der Partizipation und der daraus hervorgegangene Begriff der "ForschungspartnerInnen" keineswegs konfliktfrei verfolgt werden kann und unbedingt immer einer kritischen Reflexion bedarf.

Im Hinblick auf die Migrationsforschung bedarf es unserer Meinung nach einer größeren Aufmerksamkeit für den Begriff des "Migrationshintergrundes", welcher - so wie auch zu Beginn dieser Forschung - allzu oft unreflektiert verwendet wird und somit wieder zu einer

Reproduktion von Machtverhältnissen und Spaltung der Gesamtgesellschaft in ein "Wir " und "die Anderen" führt.

Im Sinne der Reziprozität wird der Forschungsbericht Frau Gerda Reißner zur Verfügung gestellt. Um ihn für die SchülerInnen zugänglicher zu machen, werden wir eine Zusammenfassung der Ergebnisse mit vereinfachten Formulierungen erstellen.

An dieser Stelle sollte wieder ein Bogen gezogen werden zum theoretischen Kontext und Paulo Freires Grenzsituationen. Wie anfangs beschrieben, braucht es zur Überwindung von Grenzsituationen ein Wissen über diese. So kann diese Forschungsarbeit einen Teil zur Selbstermächtigung beitragen, indem die SchülerInnen auf ihre Grenzsituationen hingewiesen werden und diese im Zuge von Grenzaktionen überwinden können.

# Literaturverzeichnis

**Baumert, Jürgen** (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, in: Jürgen Baumert (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich, Opladen.

**Becker, Birgit** (2007): Bildungsaspiration von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Universität Mannheim: Working Paper. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf> [Zugriff 15.12.2018].

**Boal, Augusto** (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Berlin: Suhrkamp.

**Bourdieu, Pierre / Luc Boltanski / Monique de Saint Martin / Pascale Maldidier** (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

**Bourdieu, Pierre** (1998): Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**Dahinden, Janine** (2016): Migration im Fokus? Plädoyer für eine reflexive Migrationsforschung. In: Dahlvik, Julia (u.a.) (Hg.): Migration und Integration - wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Vienna University Press, Jg. 3/2016. 11-32.

**Dewey, John** (2002): Logik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Erler, Ingolf** (2007): Die Illusion der Chancengleichheit, in: Ingolf Erler (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Wien, Mandelbaum. 39-47.

**Fals Borda, Orlando** (1978): Über das Problem, wie man die Realität erforscht, um sie zu verändern, in: Moser, Heinz; Ornauer, Helmut (Hg.): Internationale Aspekte der Aktionsforschung. München: Kösel.

**Faschingeder, Gerald** (2012): querdenken. Nachgetragene Überlegungen zu einer transdisziplinären Veranstaltung, in: Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten. Heft 7. Wien: Paulo Freire Zentrum. 47-53.

**Fibich, Theresa / Richter, Rudolf** (2019): Ronald F. Inglehart: Materialistische und postmaterialistische Werte. <https://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/einfsoz/einfsoz-11.html> [Zugriff: 23.07.2019].

**Flick, Uwe** (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 411-422.

**Freire, Paulo** (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

**Fritz, Birgit** (2011): InExActArt. Ein Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten. Stuttgart: Ibidem-Verlag.

**Habersack, Sarah** (o.J.): tool-kit III "Interview-Auswertung". Wien: Paulo Freire Zentrum.

**Haller, Archibald** (1968): On the Concept of Aspiration, in: Rural Sociology 33 (4). 484-487.

**Halbmayer, Ernst / Salat, Jana** (2019): Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-full.html> [Zugriff: 15.07.2019].

**Herzog-Punzenberger, Barbara** (2007): Ein Puzzle mit vielen Leerstellen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und im internationalen Vergleich, in: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien, Mandelbaum. 232-245.

**Herzog-Punzenberger, Barbara** (2011): Differenzachsen und Grenzmechanismen. Zum Verständnis des Einflusses gesellschaftlicher Prozesse auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund, in: Marielli-König, Gertraud; Preisinger, Alexander (Hg.): Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten. Bielefeld: transcript.

**Herzog-Punzenberger, Barbara** (2017): Policy Brief Nr. 1. Die Vielfalt der Herkunftsländer. In: Migration und Mehrsprachigkeit - Wie fit sind wir für die Vielfalt? AK Wien, 2017.

**jedesK!ND** – das Bildungsnetzwerk bei IFTE (2017): Jedes Kind hat viele Stärken. [www.schule-im-aufbruch.at/wp-content/uploads/Stärken-Schatz-Suche.docx](http://www.schule-im-aufbruch.at/wp-content/uploads/Stärken-Schatz-Suche.docx) [Zugriff 29.01.2019].

**Klein, Oliver / Nicole Biedinger** (2009): Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern: Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital. Working Paper Nr. 121. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

**Kleine, Lydia / Wiebke Paulus / Hans-Peter Blossfeld** (2009): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I, in: Bildungsentscheidungen 12. 103-125.

**Kurz, Karin / Wiebke Paulus** (2006): Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspiration, in: Karl-Siegbert Rehberg (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Campus, Frankfurt/Main: 5489-5503.

**Ladenthin, Volker** (2003): Was ist „Bildung“? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: Evangelische Theologie 63(4), 237-260.

**Lüdjen-Menk, Jutta** (o.J.): Grundzüge der Pädagogik der Unterdrückten. Universität Koblenz. <https://userpages.uni-koblenz.de/~luetjen/sose11/gpu.pdf> [Zugriff 18.07.2019].

**Mittelstraß, Jürgen** (2007): Methodische Transdisziplinarität - Mit der Anmerkung eines Naturwissenschaftlers. Leibniz Institut.

**Müller, Stella / Zimmermann, Jens** (2018): Milieu - Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse. Wiesbaden: Springer.

**OECD** (2015): PISA 2015. Ergebnisse im Fokus. [https://www.oecd.org/berlin/themen/pisastudie/PISA\\_2015\\_Zusammenfassung.pdf](https://www.oecd.org/berlin/themen/pisastudie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf) [Zugriff 12.11.2018].

**Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika** (2014): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. Oldenburg: De Gruyter.

**Pühretmayer, Hans** (2013): Kritischer Realismus. Eine Wissenschaftstheorie der Internationalen Politischen Ökonomie, in: Joscha Wullweber, Antonia Graff, Maria Behrens (Hrsg.), Theorien der Internationalen Politischen Ökonomie. Wiesbaden: Springer.

**Rahnema, Mahjid** (2010): Participation. In: Wolfgang Sachs (2010): The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power. Zed Books: London, 127-144.

**Strübing, Jörg** (2014): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 457-472.

**Sewell, William / Archibald Haller / Alejandro Portes** (1969), The Educational and Early Occupational Attainment Process, in: American Sociological Review 34, 82-92.

**Sewell, William / Archibald Haller / George Ohlen-dorf** (1970), The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision, American Sociological Review 35, 1014-1027.

**Spiegler, Thomas** (2018): Bildungszugänge und Bildungsaufstiege: Mechanismen und Rahmenbedingungen, in: Erwachsenenbildung.at Magazin 43.

**Statistik Austria** (2017): Schulstatistik. Übertritte von der Primarstufe in die Sekundarstufe I im Schuljahr 2016/17.

**Stocké, Volker** (2014): Realistische Bildungsaspiration. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Skalen. <https://zis.gesis.org/pdfFiles/Dokumentation/Stock%C3%A9%20Realistische%20Bildungsaspiration.pdf> [Zugriff 29.01.2019].

**Strübing, Jörg** (2014): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 457-472.

**Tiefenbacher, Erika / Mikulovic, Sanja** (2017): Schulprofil 2017/2018. Neue Mittelschule Schopenhauerstraße 79. <http://www.schop79.at/images/pdf/schulportfolio17u18.pdf> [Zugriff: 29.01.2019].

**Wiedenhorn, Thomas** (2011): Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht. Wiesbaden, VS Verlag.

**Zimmermann, Thomas** (2018): Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 21/2. 339-360.

# Anhang: Workshopkonzept

## 1. Workshoptag am 24. April 2019

In beige: Generating Common Ground

In grün: Generating Issues

In blau: Representation

In rot: Sharing

Kurze Pausen werden je nach Bedarf gemacht

| Uhrzeit       | Übung                    | Beschreibung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8:45          | Treffpunkt               | mit Gruppe beim Haupteingang vom Volkstheater                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 9:00 - 9:20   | Raumbegegnung            | Herumgehen - beim Klatschen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jede der Ecken berühren</li> <li>• so viele Hände wie möglich schütteln</li> <li>• rechte Knie zusammenhalten</li> <li>• Linke Schultern zusammenhalten</li> <li>• Schulter an Knie</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                    |
| 9:20 - 9:30   | Mapping                  | Zuerst mit Sprechen in Gruppen aufstellen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschwister</li> <li>• Sockenfarbe</li> </ul> Dann ohne Sprechen in Reihe aufstellen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geburtsdatum</li> <li>• Nach Hausnummer reihen</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                             |
| 9:30 - 10:00  | Namensspiel              | 1. Den Ball werfen, "Ich heiße" auf irgendeiner Sprache + Name + welche Sprachen man spricht<br>2. Namen einer/eines anderen sagen und zuwerfen<br>3. Mehr Bälle rein                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 10:00 - 10:10 | Begrüßung im Sesselkreis | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sesselkreis</li> <li>• Vorstellung (das Forschungsvorhaben nicht erwähnen, sondern nur, dass wir im Rahmen der Stärkenschatzsuche mit ihnen Spiele und Übungen machen wollen)</li> <li>• Kreppband + Stift herumreichen für Namensschilder</li> <li>• Tagesplan -&gt; Flipchart</li> <li>• Regeln <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterdrücke nie ein Lachen</li> <li>• Pass auf dich auf! → Freiwilligkeit</li> </ul> </li> <li>• Fragen</li> </ul> |
| 10:10 - 10:40 | 1, 2, 3 Bradford         | 2 Mal bis 12 zählen... alle mit der gleichen Nummer zusammengehen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abwechselnd bis drei zählen</li> <li>• 1 durch ein Geräusch und Bewegung ersetzen</li> <li>• Zusätzlich 2 durch ein Geräusch und Bewegung ersetzen</li> <li>• Zusätzlich 3 durch ein Geräusch und Bewegung ersetzen</li> <li>• 2 Gruppen und jeweils die andere beobachten</li> </ul>                                                                                                       |
|               | PAUSE                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                     |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11:00<br>-<br>11:15 | Einstieg in die Theaterübungen   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herumgehen</li> <li>• Pantomimisch darstellen: Glück</li> <li>• Nummer</li> </ul><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Herumgehen</li> <li>• Pantomimisch darstellen: Wut</li> <li>• Nummer</li> </ul><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Herumgehen</li> <li>• Pantomimisch darstellen: was ihnen einfällt</li> <li>• Nummer</li> </ul><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Herumgehen</li> <li>• Pantomimisch darstellen: Situation in der Schule</li> <li>• Nummer: 4</li> <li>• Bild aussuchen und alle anderen anschauen lassen und fragen, was sie sehen</li> </ul><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Herumgehen</li> <li>• Pantomimisch darstellen: Situation in der Freizeit</li> <li>• Nummer: 3</li> <li>• Bild aussuchen und alle anderen anschauen lassen und fragen, was sie sehen</li> </ul><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Herumgehen</li> <li>• Pantomimisch darstellen: Partyyyyyyyyy</li> <li>• Gruppenbild</li> </ul> |
| 11:15<br>-<br>11:30 | Tagesablauf                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tagesablauf von ihnen</li> <li>• Tagesablauf ihrer Eltern</li> <li>• In 6er Gruppen darüber reflektieren, mit jeweils 1er Person von uns</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 11:30<br>-<br>12:00 | Stadtplan                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papier in Mitte des Raums mit imaginärer Stadt</li> <li>• Fragen: Wo halten sich junge/alte Menschen auf?</li> <li>• Wo wollt ihr euch aufhalten, wenn ihr erwachsen/alt seid?</li> <li>• Einzeichnen lassen</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 12:00<br>-<br>12:40 | Realbild/Idealbild               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionszeit, Leitfragen:</li> <li>• "Wie siehst du dein Leben zurzeit aus?"</li> <li>• "Wie sollte dein Leben in 10 Jahren aussehen, nachdem du die Schule und/oder Berufsausbildung abgeschlossen hast?"</li> <li>• Aufteilung in 4-er Gruppen: Beide Bilder darstellen, fotografieren (Im Anschluss an Workshop ausdrucken)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 12:40<br>-<br>12:50 | Abschlussübung: "Rücken stärken" | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu zweit zusammen gehen: Positive Erfahrungen an diesem Tag und wie sich die Person verhalten hat</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 12:50<br>-<br>13:00 | Verabschiedung                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

## 2. Workshoptag am 26. April 2019

In beige: Generating Common Ground

In grün: Generating Issues

In blau: Representation

In rot: Sharing

| Uhr-zeit      | Übung                                                      | Beschreibung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8:45          | Treffen                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mit Gruppe beim Haupteingang vom Volkstheater</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                              |
| 9:00-9:15     | Ankommen;<br>Begrüßung;<br>Befindlichkeitsrunde            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Nach ihrem Empfinden, Erfahrungen vom ersten Workshoptag fragen; Daumen einstellen</li> </ul>                                                                                                                                                                                         |
| 9:15 - 9:30   | Polsterspiel                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Im Kreis aufstellen, 2 Polster gegenüberliegend im Kreis platzieren, Polster weitergeben, bis das eine das andere eingeholt hat</li> </ul>                                                                                                                                            |
| 9:30 - 9:45   | Namenspiel                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Name + Adjektiv</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 9:45 - 10:05  | Pinguinspiel                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Jede/r hat ein Geräusch und kennt ein Geräusch eines/einer MitschülerIn. Mit geschlossenen Augen im Raum verteilen und mithilfe der Geräusche die alte Aufstellung wiederfinden</li> </ul>                                                                                            |
| 10:05 - 10:30 | Besprechung der Bilder aus der Übung<br>Realbild/Idealbild | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexion in 6er-Gruppen:</li> <li>Bilder beschreiben: Körperhaltung, Gestik, Mimik</li> <li>Welches Gefühl verbindest du mit dem Foto?</li> <li>Was glaubst du ist nötig, um vom realen zum idealen Bild zu kommen? Was musst du dafür tun?</li> <li>Was wünschst du dir?</li> </ul> |
|               | Pause                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 10:50 - 11:30 | 6-Bilder-Geschichte                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Atmosphäre schaffen (Musik, Licht etc.)</li> <li>Bildergeschichte mit (1) ProtagonistIn (2) Ziel/Wunsch (3) HelferInnen (4) Hindernis (5) Lösung (6) Ergebnis</li> <li>Austausch in Kleingruppen</li> </ul>                                                                           |
| 11:30 - 11:40 | Einstieg in die Theaterübungen                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Auflockerung</li> <li>Herumgehen, Klatschen, Darstellen</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                    |
| 11:40 - 11:50 | Bewegtes Bild                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Person gibt etwas vor, 2 vervollständigen das Bild, 1. Person geht aus Bild heraus und nimmt eine weitere Person mit, 2 neue Personen kommen ins Bild, etc.</li> </ul>                                                                                                              |
| 11:50 - 12:50 | Forumtheater zu Realbild/Idealbild                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Themen bzw. Herausforderungen, die im Rahmen der Übung "Realbild - Idealbild" vorgekommen sind, werden aufgegriffen und nachgestellt</li> <li>Publikum beschreibt/interpretiert und stellt Lösung dar</li> </ul>                                                                      |
| 12:50 - 13:00 | Rücken stärken                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Auf dem Rücken positive Bekräftigungen notieren</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                            |
| 12:50 - 13:00 | Verabschiedung                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |



# Aktion&Reflexion

Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung. Herausgegeben vom Paulo Freire Zentrum

*„Des Menschen Aktivität besteht aus Aktion und Reflexion: sie ist Praxis, sie ist Verwandlung der Welt.“ (Paulo Freire)*

Die aus diesem Gedanken inspirierte Heftreihe „Aktion & Reflexion“ will auf die enge Verwobenheit von Denken und Handeln aufmerksam machen. Wie schon Paulo Freire betonte, kann das eine nicht ohne das andere existieren, wenn ein wirklicher Dialog entstehen soll. Das Paulo Freire Zentrum hat diese Reihe initiiert, um Dokumentationen und Reflexionen von Veranstaltungen oder aktivierenden Projekten an die Öffentlichkeit zu tragen. Damit tragen die Hefte zur Verbreitung und Demokratisierung von öffentlichem Wissen bei.

Alle Hefte finden sich als pdf zum download auf <https://www.pfz.at>; ein Teil der Hefte kann in print-Version im Paulo Freire Zentrum bestellt werden.

Bisher erschienen:

**Heft 1: Dialog oder Konflikt der Kulturen?**

Andreas Novy, Lukas Lengauer, Anna Kaissl, Melanie Wawra, Jennifer Ziegler Wien, November 2008.

**Heft 2: Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung**

Andreas Novy, Barbara Beinstein, Christiane Voßemer Wien, Dezember 2008.

**Heft 3: The World is emerging. On the current relevance of Paulo Freire**

Andreas Novy Wien, November 2009.

**Heft 4: Incubadoras an brasilianischen Universitäten**

Michaela Hauer Wien, Februar 2010.

**Heft 5: Ungleiche Vielfalt der Mobilität**

Gerald Faschingeder, Andreas Novy, Sarah Habersack, Simone Grosser Wien, März 2010.

**Heft 6: Grenzüberschreitungen. Partizipative Methoden im Projekt "Ungleiche Vielfalt"**

Katharina Auer Wien, Juni 2011.

**Heft 7: Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten.** Dokumentation des transdisziplinären Symposiums am 14./15. Oktober 2010

Gerald Faschingeder, Sarah Habersack, Andreas Novy, Simone Grosser (Hg.) Wien, Juli 2012.

**Heft 8: „Die Freiheit tun zu können was ich will“ Vielfalt und Ungleichheit am Beispiel der Raum- und Zeitnutzung der SchülerInnen zweier Wiener Schulen**

Sebastian Howorka Wien, Juni 2013.

**Heft 9: ¡Y va a caer! Gegen das neoliberale (Bildungs-)System**

Chiles Studierendenbewegung 2011 – 2012  
Pia Maria Koch Wien, Juni 2013.

**Heft 10: Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven**

Dokumentation der Bundes-Fachtagung Wien, 3. Dezember 2012.  
Heidi Grobbauer (Hg.) Salzburg, Mai 2013.

**Heft 11: Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven. Ökonomische Krisen & zukunftsfähige Bildung.**

Dokumentation der Bundes-Fachtagung Wien, 14. Nov. 2013.  
Heidi Grobbauer (Hg.) Wien/Salzburg, Mai 2014.

**Heft 12: Verstehen, was wir tun. Systematisierung von Erfahrungen als partizipativer Prozess.**

Elisabeth Schmid, Anton Luger Wien, Juni 2015.

**Heft 13: Erfahrungsschatz von Foodcoops**

Maria Legner, Anna Voggeneder, Ingrid Schacherl, Traude Kotek, Martin Engelmeier Wien, Dezember 2016.

**Heft 14: Das Theater mit der Verständigung**

Eleonora Balaouras, Paola Elisa Fasan, Evamaria Freinberger, Nela Helena Masarová Wien, Mai 2017.

**Heft 15: PROSA - Schule für Alle**

Jana Donat, Marlene Wantzen, Tonia Wild Wien, Oktober 2018.

**Heft 16: „Crossing Borders“**

Szenische und partizipative Forschung an einem Wiener Polytechnikum  
Linda Raule, Joschka Köck Wien, Dezember 2018.

„Jede Situation, in der einige wenige andere daran hindern, sich im Prozess der Forschung zu engagieren, ist eine Situation der Gewalt.“ (Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, 1973, S. 69)

Einen in diesem Sinn engagierten und geteilten Forschungsprozess dokumentieren vier junge ForscherInnen in diesem Heft der Reihe „Aktion & Reflexion“. Das Heft ist das Produkt ihrer intensiven Auseinandersetzung mit Transdisziplinarität, Forschungsmethoden des szenischen Darstellens, den ForschungsteilnehmerInnen und letztlich auch mit sich selbst.

Im Fokus dieser Reise stand die Frage, was die Bildungsaspirationen von Jugendlichen beeinflusst. Die NMS Schopenhauerstraße wird politisch als Brennpunktschule betrachtet, deren SchülerInnen fast ausschließlich einen „Migrationshintergrund“ haben. Die Schule bot die Möglichkeit, der Frage nachzugehen, welche Faktoren, oder auch welche Personen, die Bildungsaspirationen der SchülerInnen einer Klasse der Neuen Mittelschule Schopenhauerstraße beeinflussen.

Methodologisch geht die Forschung dabei entlang des Prinzips der Transdisziplinarität vor und stützt sich vor allem auf Theatermethoden zur Generierung von Wissen.

// Anna Antensteiner  
// Emir Orucevic  
// Julian Mayr  
// Margaux Gonzalez-Juanes Roig

## **Bildungsaspirationen von Teenagern der Neuen Mittelschule Schopenhauerstraße in Wien**

Forschungsbericht zum Seminar „Ungleiche Bildungswege. Transdisziplinäres Forschungseminar“. Lehrveranstaltungsleitung  
Dr. Gerald Faschingeder und Dr. Birgit Fritz,  
SoSe 2019.

**Aktion & Reflexion**  
Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung

Heft 17  
Wien: Paulo Freire Zentrum, Juni 2020