Carina Altreiter

MÖGLICHKEITSRÄUME

ÜBER DIE ANZIEHUNGSKRAFT DER KLASSENHERKUNFT AM BEISPIEL JUNGER INDUSTRIEARBEITERiNNEN

Im öffentlichen Diskurs hat sich in den letzten Jahrzehnten die Vorstellung durchgesetzt, dass das Leben individuell gestaltet werden kann und nicht mehr durch die familiäre Herkunft vorherbestimmt ist. Die Verteilung von und der Zugang zu Ressourcen und sozialen Positionen, soziale Auf- und Abstiege sowie Erfolge und ebenso das Scheitern werden an persönlichen Leistungen und Anstrengungen festgemacht und nicht mehr an etwas, das man früher die Klassenherkunft genannt hätte.

Dieser Eindruck einer scheinbar klassenlosen Gesellschaft, in der unterschiedliche Lebensformen und -stile in einer „bunten Vielfalt" (Geißler 1996, 322) gleichberechtigt nebeneinanderstehen, hat sich historisch aus einer grundlegenden Veränderung der Erscheinungsform sozialer Ungleichheiten entwickelt. Der wirtschaftliche Aufschwung der Nachkriegsjahre erlaubte es erstmals breiten gesellschaftlichen Bevölkerungsgruppen, am Wohlstandszuwachs zu partizipieren. Der Ausbau des Sozialstaates brachte ein neues Ausmaß an sozialer Absicherung. Die kontinuierliche Reduktion der gesetzlichen Arbeitszeit verschaffte Gesellschaftsmitgliedern mehr Freiräume zur Gestaltung ihres Lebens. Die Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre erhöhte die soziale Mobilität und eröffnete für breitere soziale Schichten Aufstiegschancen. Die ehemals scharfen Gegensätze in der Verteilung von und im Zugang zu Ressourcen und Positionen zwischen Gesellschaftsmitgliedern verschwanden damit zumindest vordergründig von der Bildfläche.

Diese Entwicklungen ließen auch die Sozialwissenschaften nicht unberührt. Während bis in die 1970er-Jahre „soziale Klasse" ein grundlegender Begriff in soziologischen Untersuchungen und Debatten war, geriet dieser nach und nach in die Defensive. Vor allem in der deutschsprachigen Soziologie breitet sich die Vorstellung aus, dass Modernisierungsprozesse zu einer Auflösung von Klassen und Schichten beigetragen haben und der Klassenbegriff damit nicht mehr geeignet sei, um gesellschaftliche Phänomene angemessen einzufangen (vgl. Beck 1994).

In der internationalen Entwicklung der Ungleichheitsforschung lassen sich andere Trends beobachten. Seit der Jahrtausendwende ist es hier zu einem Revival der Klassenforschung gekommen, die sich vor allem auf die Arbeiten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (vgl. u. a. Bourdieu 1987) stützt. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf der Frage, wie Individuen durch ihr alltägliches Handeln Klassenverhältnisse herstellen und aufrechterhalten (vgl. Savage 2016). Der Beitrag knüpft an diese Debatten an und zeigt auf der Grundlage einer Studie über junge IndustriearbeiterInnen, auf welche Weise soziale Klasse die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Individuen auch heute noch prägt.[1] Der Fokus liegt dabei auf der Wirkung von

[1] Grundlage des Beitrags bildet eine Studie über junge IndustriearbeiterInnen, die zwischen 2014 und 2017 an der Universität Wien durchgeführt wurde (vgl. Altreiter 2017). Dafür wurden Interviews mit zwanzig ArbeiterInnen in sieben Betrieben aus unterschiedlichen Branchen geführt. Die ArbeiterInnen waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 20 und 34 Jahre alt. Alle Befragten verfügen über eine abgeschlossene Lehre. Zehn Personen waren als FacharbeiterInnen beschäftigt, neun Personen verrichteten an- bzw. ungelernte Tätigkeiten, und eine Person befand sich zum Zeitpunkt des Interviews in einer firmeninternen Umschulung.

Sozialpolitik in Diskussion, Band 19/2018: Seiten 59–67

sozialer Klasse in der Gestaltung von Möglichkeitsräumen. Soziale Klasse zeigt sich dabei als subtiler Mechanismus, der die ArbeiterInnen – ähnlich wie ein Magnet – auf bestimmte Ausbildungs- und Berufslaufbahnen und damit bestimmte soziale Positionen zieht. Der Beitrag beginnt mit einer kurzen Darstellung des Bourdieu'schen Verständnisses sozialer Klasse (1) und zeigt darauf aufbauend, wie soziale Herkunft den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt strukturiert (2), aber auch spätere Entscheidungen in der Berufslaufbahn (3) prägt.

1 SOZIALE KLASSE UND MÖGLICHKEITSRÄUME

Bourdieu begreift die soziale Welt als mehrdimensionales Kräftefeld, dessen Struktur durch die Verteilung unterschiedlicher Kapitalsorten (ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital) bestimmt ist. Die Individuen positionieren sich relational zueinander in Abhängigkeit des Gesamtvolumens und der Gewichtung unterschiedlicher Kapitalsorten. Die Stellung im sozialen Raum beschreibt Machtverhältnisse, weil die Verfügbarkeit von Kapital die Individuen mit unterschiedlichen Privilegien und Zugangsmöglichkeiten ausstattet. Individuen können nun aufgrund ihrer Nähe im sozialen Raum in Klassen eingeteilt werden. Sie teilen nicht nur eine ähnliche soziale Lage und damit ähnliche Formen der Kapitalausstattung, sondern auch ähnliche Praktiken (vgl. Bourdieu 1987; Bourdieu 1998).

Das Klassenkonzept von Bourdieu ist in zweierlei Hinsicht interessant. Erstens bestimmt er die Klassenlage nicht nur auf der Grundlage ökonomischer Verhältnisse, sondern setzt diese in Beziehung zu bestimmten Formen der Lebensführung. Wie die Welt wahrgenommen wird, welche Vorlieben man hat, welche Arbeitshaltung und Bildungsaspirationen entwickelt werden – das alles hat unmittelbar mit der Klassenherkunft zu tun. Diese Verbindung zwischen sozialer Lage und Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsweisen bedeutet auch – und das ist der zweite interessante Punkt –, dass Individuen dazu tendieren, die soziale Ordnung mit ihren Handlungen zu reproduzieren. Verantwortlich dafür ist der Habitus (vgl. Bourdieu 1987). Er stattet uns mit einem „Sinn für Grenzen" aus, der bestehende (objektive) Grenzen vorwegnimmt und einen damit „ausschließen läßt (Objekte, Menschen, Orte etc.), was einen selbst ausschließt" (Bourdieu 1987, 734).

Diese Dialektik lässt klassenspezifische Möglichkeitsräume entstehen. Diese sind zum einen durch objektive Bedingungen (z. B. Kapitalausstattung) und institutionelle Settings geprägt (Strukturen des Bildungssystems, Arbeitsmarkt etc.), zum anderen aber auch dadurch definiert, was Individuen aufgrund ihrer Herkunft überhaupt als Möglichkeiten wahrnehmen können. Je nach sozialer Lage erscheinen deshalb ganz bestimmte Lebenswege als selbstverständlich und „normal", anderes als möglich und erreichbar. Schließlich entziehen sich aber aus denselben Gründen auch bestimmte Möglichkeiten gänzlich dem Bereich des Denkbaren, es kommt uns gar nicht in den Sinn (vgl. Bourdieu 1990, 66).

Sozialpolitik in Diskussion, Band 19/2018: Seiten 59–67

2 ÜBERGANG IN DIE ARBEITSWELT

Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt legt einen wichtigen Grundstein für die weitere Lebens- und Berufslaufbahn von jungen Erwachsenen. In der Übergangsforschung wird davon ausgegangen, dass diese Lebensphase entscheidend für die Frage der Vererbung sozialer Ungleichheiten ist (vgl. Furlong/Cartmel 2007; Brooks 2009). Die Entscheidungen an dieser Schnittstelle passieren nicht zufällig, sondern sind durch die soziale Herkunft der Kinder strukturiert. So stammen knapp 70 % der Kinder, die nach der Volksschule beabsichtigen, in eine Neue Mittelschule zu wechseln, aus bildungsfernen Elternhäusern (vgl. Bruneforth et al. 2016, 121).[2] Dieses Muster setzt sich am Ende der Pflichtschule fort. Vergleichen wir hier nur die Kinder in der Hauptschule, zeigt sich, dass sich 61 % jener Kinder, deren Eltern keine Matura haben, ein Jahr nach Hauptschulabschluss in einer beruflichen Ausbildung[3] oder Beschäftigung befinden. Im Gegensatz dazu befinden sich knapp 70 % der ehemaligen HauptschülerInnen, deren Eltern über eine Matura verfügen, in einer weiterführenden höheren Schule (vgl. Schönherr/Zandonella/Wittinger 2014, 48).

2.1 Von der Schule weggezogen

Die ungleichen Chancen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft haben insbesondere damit zu tun, dass Kinder aus bildungsfernen Milieus weniger mit den auf die mittleren und oberen Schichten ausgelegten Lehr- und Lernformen zurechtkommen (vgl. u. a. Bourdieu/Passeron 1971). Sie wachsen in einer Umgebung auf, in der „praktische" Orientierungen herausgebildet werden, wo also die Funktionalität betont und immer danach gefragt wird, ob etwas „notwendig" ist und was es „bringt". In der Schule führt diese Haltung mitunter zu Schwierigkeiten im Umgang mit abstrakten Lerninhalten, deren Zweck sich nicht unmittelbar von selbst erschließt (vgl. El-Mafaalani 2012). Während einige versuchen, mit Fleiß und unter Anstrengung sich den Normen der Schule und den Erwartungen der LehrerInnen anzupassen, treten andere in Opposition zu diesen Disziplinierungsversuchen und entwickeln eine Abneigung gegen die Schule (vgl. Grundmann et al. 2003, 38). Erzählungen über die Schulzeit lesen sich bei vielen der Befragten IndustriearbeiterInnen deshalb auch ähnlich. *„Die Schule hat mich nie wirklich interessiert"*, meint zum Beispiel Thomas lachend, *„ich hab' mich halt durchgewurschtelt. Geschaut, dass ich es schaffe, und aus. Fragt dich nie jemand nach einem Zeugnis."* Klaus betont: *„Streber war ich keiner, also mir sind die Lehrer oft auf die Nerven gegangen."* Auch Doris und David berichten von einem Desinteresse an der Schule und dass sie *„zu faul"* zum Lernen waren. *„Der Vater hat immer gesagt, ich kann's, aber mich hat's nie interessiert. Ich bin in die Hauptschule gegangen, hab' nur das Nötigste getan, hab' mich mit meine Dreier, Vierer irgendwie durchhantiert",* meint David.

Objektiv drückt sich diese geringe Passung zwischen Lebensrealitäten der bildungsfernen Klassen und den Anforderungen des Bildungssystems in unterschiedlichen schulischen Leistungen aus. Für Österreich zeigen PISA-Daten, dass Kinder von Eltern mit Pflichtschulabschluss als höchster abgeschlossenen Ausbildung im Vergleich zu Kindern, deren Eltern Matura haben, in der vierten Schulstufe in Mathematik knapp 21 Monate in ihren Leistungen zu-

[2] Bildungsfern bedeutet in diesem Fall, dass die Eltern höchstens über einen Lehrabschluss verfügen oder eine BMS besucht haben.

[3] Dazu zählen die Polytechnische Schule, die Fachmittelschule, die Lehre, überbetriebliche Lehrwerkstätten sowie die BMS.

Sozialpolitik in Diskussion, Band 19/2018: Seiten 59–67

rückliegen. Haben die Eltern einen Lehrabschluss, verringert sich dieser Abstand deutlich, liegt aber immer noch bei rund acht Monaten (vgl. Bruneforth/Weber/Bacher 2013, 199). Diese Leistungsunterschiede dienen den Kindern und Eltern als scheinbar objektive Grundlage für Bildungswegentscheidungen und liefern damit auch einen Grund für das frühe Einmünden in eine berufliche Ausbildung oder auch das spätere Ausscheiden aus einer weiterführenden Schule. Gleichzeitig bleibt damit die objektive Logik der Zuteilung von Chancen auf der Grundlage von Noten unangetastet (vgl. van Essen 2013, 60).

2.2 Zur Arbeit hingezogen

Die Ausschließung passiert jedoch nicht nur über die Praktiken und Strukturen der Schule selbst, sondern hat auch mit den habituellen Dispositionen der Kinder zu tun, die bestimmte Wege attraktiver erscheinen lassen als andere und auf einen schnellen Eintritt in die Arbeitswelt drängen lassen (vgl. Bourdieu 1981, 314). Bei den jungen ArbeiterInnen entsteht diese Sogwirkung zunächst aufgrund einer in der Kindheit entwickelten Vorliebe für körperliche, handwerkliche Tätigkeiten, die oft verbunden ist mit einer Ablehnung von „geistigen", im Sitzen verrichteten Tätigkeiten.

Viele der Befragten wachsen in einer Umgebung auf, in der sie schon sehr früh mit körperlicher Arbeit in Berührung kommen. Das geschieht zum Beispiel durch das Aufwachsen auf einem Bauernhof. Das eigene Bild und Verständnis von Arbeit erfährt hier eine ganz spezifische Prägung, die Grundlage zur Orientierung in späteren Lebensphasen wird (vgl. dazu auch Lehmann 2007). Julia ist dafür ein gutes Beispiel. Die Eltern sind viel beschäftigt, die Kinder sind in der Freizeit überwiegend auf sich alleine gestellt. Weil es keinen *„Fernseher oder Computer"* gegeben hat, verbringen die Geschwister den größten Teil der Freizeit draußen in der Natur. Sehr früh sind die Kinder aber auch angehalten, bestimmte Aufgaben auf dem Hof zu übernehmen, *„im Stall"* mitzuhelfen oder *„Traktor zu fahren"*. Daraus entwickelt Julia ein spezifisches Arbeitsverständnis und eine Vorliebe für *„handwerkliche"* Tätigkeiten, welche ausschlaggebend für den Weg in die Lehre ist. In anderen Fällen integrieren die Väter ihre Söhne und Töchter bereits in frühen Jahren in ihre handwerklichen Tätigkeiten. David begleitet den Vater, der als Elektriker tätig ist, bereits im Alter von dreizehn Jahren in den Ferien immer wieder bei der Arbeit. Schon als kleiner *„Bub"* habe er sich gedacht, das *„schaut ja ganz lustig aus eigentlich, da ein bisschen schrauben".* In der Hauptschule sei für ihn die Lehre als Elektriker deshalb auch *„aufg'legt"* gewesen. Die frühe Vertrautheit im Umgang mit handwerklicher und körperlicher Arbeit lässt bei einem überwiegenden Teil der Befragten eine Vorliebe für manuelle Tätigkeiten entstehen, die am Ende der Hauptschule aktiviert wird und die Entscheidung für die Lehre für viele zur unhinterfragten – und aufgrund der latenten Wirkung des Habitus – auch unhinterfrag*baren* Selbstverständlichkeit werden lässt.

3 BEDEUTUNG VON ERWERBSARBEIT

Die Entscheidung für den raschen Eintritt in die Arbeitswelt ist aber auch noch vor einem anderen Hintergrund zu verstehen. Sie beruht auf einer hohen Bedeutung von Erwerbsarbeit, die in diesen Klassenmilieus kollektiv geteilt wird. Das Beispiel von Lukas verdeutlicht diesen

Sozialpolitik in Diskussion, Band 19/2018: Seiten 59–67

Zusammenhang für den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Wir werden später aber noch sehen, dass das auch im Rahmen der späteren beruflichen Laufbahn relevant ist.

Lukas betont im Gespräch die Freiheiten, die ihm die Eltern im Hinblick auf seine beruflichen Entscheidungen gelassen hätten. *„Das war rein meine Entscheidung. Ich soll das machen, was mir Spaß macht."* Als er die Aufnahmeprüfung in der Kindergartenschule nicht besteht, muss er überlegen, wie es nach der Hauptschule weitergehen soll. Die Eltern *„waren eigentlich immer hinter mir. […] Sie haben nie gesagt, ‚das musst du machen oder das sollst du machen'. Nie. Sie haben nur gesagt, ‚eine Arbeit brauchst du', aber was das dann im Endeffekt war, war mir überlassen."* Hinter dieser vordergründigen Entscheidungsfreiheit werden jedoch implizite Erwartungen aus der Familie deutlich, die auf Erwerbsarbeit gerichtet sind und eine schnelle Einmündung in die Lehre begünstigen. Freiheiten werden dort gewährt, wo sie den klassenspezifischen Erwartungen an eine angemessene Lebensgestaltung entsprechen. Gerade wenn sich im Leben objektive Möglichkeiten schließen, bieten diese inkorporierten Deutungsmuster eine Grundlage für Entscheidungen. Gleichzeitig bedeutet das aber auch, dass eine Phase des „Moratoriums" oder andere Formen der Orientierung (z. B. anderer Schultyp), also eine Phase – wie Bourdieu es nennt – der „vorübergehenden Verantwortungslosigkeit" (Bourdieu 1993, 95 f.), wie sie typisch für die Adoleszenz der höheren Schichten ist, in dieser Klassenlage habituell nicht vorgesehen ist.

3.1 Warum man eine Arbeit braucht

Die Notwendigkeit und die Bedeutung von Erwerbsarbeit gründen in der Klasse der ArbeiterInnen in ihrem Status als Lohnabhängige, aber auch in ihrer sozialen Lage, die in stärkerem Ausmaß als in anderen Klassen Arbeit zu einer (existenzsichernden) Notwendigkeit macht. Auch wenn wir weit entfernt vom Elend des Proletariats in der Blüte der Industrialisierung sind (vgl. Engels 1845), so lassen sich auch heute noch gewichtige Unterschiede der ökonomischen Verhältnisse feststellen. Die mittleren Bruttojahreseinkommen von ganzjährig vollzeitbeschäftigten ArbeiterInnen liegen mit 31.915 Euro deutlich unter dem Verdienst von Angestellten (vgl. Rechnungshof 2016, 20) (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Mittlere Bruttojahreseinkommen bei ganzjähriger Vollbeschäftigung

	Mittlere Bruttojahreseinkommen (Median)		
Ganzjährig Vollzeit	**Insgesamt**	**Frauen**	**Männer**
ArbeiterInnen	31.915 €	23.778 €	33.843 €
Angestellte	46.402 €	36.378 €	54.643 €
Differenz	14.487 €	12.600 €	20.800 €

Quelle: Einkommensbericht 2016 des Rechnungshofs

Im Vergleich zu Angestellten, Beamtinnen und Beamten und Vertragsbediensteten haben sich die Einkommen der ArbeiterInnen in den letzten 20 Jahren vergleichsweise schlecht entwickelt. Zwischen 1998 und 2015 verzeichneten ArbeiterInnen einen Reallohnverlust von rund 13 %; vor allem die niedrigen Einkommen unter den ArbeiterInnen waren am stärksten von

diesem Wertverlust betroffen (vgl. Rechnungshof 2016, 38). Auch bei den Vermögen bilden ArbeiterInnenhaushalte mit einem durchschnittlichen Nettogeldvermögen von 24.539 Euro das Schlusslicht nach Beamtinnen/Beamten, Angestellten, freien Berufen und LandwirtInnen (vgl. Beer et al. 2006).

3.2 „Hackeln gehen musst du“

Aus der sozialen Lage heraus entwickelt die ArbeiterInnenklasse spezifische Formen der Anerkennung, die Arbeit und Eigenständigkeit hoch bewertet. Harte Arbeit, den Lebensunterhalt selbst verdienen und für die Familie sorgen zu können, das alles verleiht den Angehörigen dieser Klasse Legitimität (vgl. Sennett/Cobb 1993, 267; Lamont 2000, 161). Auch die jungen IndustriearbeiterInnen der Studie haben eine hohe Bedeutung von Erwerbsarbeit verinnerlicht, vor deren Hintergrund sie eigene Entscheidungen bewerten und rechtfertigen. Dabei geht es nicht nur um objektive Möglichkeitsräume im Hinblick darauf, was ökonomisch notwendig, leistbar und rentabel erscheint. Die mit Erwerbsarbeit verbundenen Anerkennungsformen setzen auch Möglichkeiten des Denkens fest, die bestimmte Wege und Entscheidungen nahelegen und andere ausschließen lassen.

Für die Befragten selbst entfaltet sich diese Präsenz in der Regel jedoch erst mit der Etablierung der eigenen Selbstständigkeit, die oft durch den Auszug von zu Hause markiert ist. Die Dringlichkeit der ökonomischen Lage verschärft sich dann schließlich noch mal mit der Gründung einer Familie. Werfen wir einen Blick auf drei unterschiedliche Konstellationen, in denen sich diese Wechselwirkung aus ökonomischen Notwendigkeiten und klassenbedingt wahrgenommenen begrenzten Möglichkeiten auf die beruflichen Karrieren der jungen ArbeiterInnen auswirkt.

David verliert während der Elektrikerlehre das Interesse am Beruf und wechselt nach dem Lehrabschluss als Maschinenführer in die angelernte Industriearbeit. Während ihm die Arbeit in den ersten Jahren noch gefällt, führen Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen zu einer Unzufriedenheit, der aber keine Handlungsmöglichkeiten gegenüberstehen. *„Vor zehn Jahren war es viel g’scheiter, nicht? Weil da bist halt, ich sag’ einmal, mit einer Freude in die Arbeit gegangen noch. Heutzutage ja, würdest du das Geld nicht brauchen, würdest du nicht hereingehen. Also ein Lottosechser wäre natürlich perfekt, weil dann sch- ((formuliert lautlos mit den Lippen ein Schimpfwort)) du auf das Ganze“,* meint David. Es gibt Träume, in Wien ein neues Leben mit seinem alten Beruf zu beginnen. Persönliche Verpflichtungen und milieuinterne Konformitätsmechanismen behindern jedoch das Einschlagen anderer Wege. Das Auseinandertreten von Ansprüchen und Realisierungsmöglichkeiten führt bei David zu einer großen Frustration, er sieht für sich aber keine Möglichkeit, dieses Dilemma aufzulösen. Als einzige Möglichkeit, sich aus dieser Situation zu befreien, erscheint ein Lottogewinn, der von David gleichzeitig aber in das Reich der Utopien verwiesen wird. *„Du musst eh das Beste daraus machen. Hackeln gehen musst du, wie gesagt, Lottosechser spielt es nicht ((lacht)).“*

Eine ähnliche Dynamik finden wir in der Geschichte von Thomas, sie wird durch familiäre Verpflichtungen noch verschärft. Nach einem schweren Arbeitsunfall kann er seinen Beruf als Fleischer nicht mehr ausüben. Er entscheidet sich schließlich ebenfalls, in die angelernte Industriearbeit zu wechseln. *„Geht nicht anders. Familie daheim. Da musst du schauen, dass du schnell weiterkommst“,* meint Thomas. Dass er nicht mehr seinen ursprünglichen Traumberuf des Fleischers ausüben kann und jetzt einen Job hat, mit dem er unzufrieden ist, quittiert er mit der Bemerkung: *„Im Endeffekt, Arbeit ist Arbeit. Muss man machen. Bleibt nicht aus.“* Aus

der Verantwortung für die Familie entsteht ein Druck, der für Thomas wenig Spielraum lässt, sich neu zu orientieren. Es gibt keine finanziellen Ressourcen, die ihn für einige Zeit von der Verpflichtung der Erwerbsarbeit freispielen könnten. Vor diesem Hintergrund ist eine Umschulung, die längere Zeit in Anspruch nehmen würde und deren Ausgang und Arbeitsmarkterfolg ungewiss ist, aber auch eine Phase der Arbeitslosigkeit keine Option. Auch wenn an dieser Stelle ausschließlich externe Zwänge die Optionen von Thomas zu strukturieren scheinen, wirken diese im Zusammenspiel mit einem Habitus, der nur die Wahrnehmung klassentypischer Möglichkeiten zulässt und damit den Wechsel in die angelernte Industriearbeit als einzige Alternative erscheinen lässt.

Martina wechselt nach einigen Jahren als Facharbeiterin in einer kleinen Tischlerei aufgrund des schlechten Verdienstes in den Montagebereich der Automobilindustrie. Die eintönige Tätigkeit, aber auch das Arbeitsumfeld motivieren sie dazu, über Weiterbildung von der angelernten Position in die Facharbeit aufzusteigen. Der eröffnete Möglichkeitsraum bleibt aber klassenspezifisch (und auch geschlechtsabhängig) begrenzt. Vom Betrieb bekommt sie keine Unterstützung, und sie ist gezwungen, ein reduziertes Programm zu wählen, weil vertiefende Kurse *„einfach zu teuer“* waren, *„das hab ich mir ned leisten können“,* meint sie. Die Grenzen werden aber auch wiederum dadurch geprägt, was man sich vorstellen kann und zutraut. Richtig programmieren zu können wäre Martinas Ziel, aber um da eine Chance auf dem Arbeitsmarkt zu haben, müsste man eine höhere Schule besuchen oder studieren, meint Martina. *„Und ich sage, jetzt bin ich 31 Jahre alt, jetzt fange ich nicht zum Studieren an, weil irgendwann sage ich, will ich auch Kinder haben. Wir tun gerade ein Haus herrichten. Und zwei Hunde habe ich auch daheim, also nein ((lacht)).“*

4 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Die Klassenherkunft zeigt sich als subtiler Wirkmechanismus im Leben der jungen ArbeiterInnen. In einem Wechselspiel aus objektiven Bedingungen und subjektiven Dispositionen entfaltet sich ein Möglichkeitsraum, der ihre Wege in eine für ihre soziale Herkunft wahrscheinliche Richtung zieht. In dieser Dynamik entwickeln sich für die Klasse typische bzw. wahrscheinliche Bildungs- und Berufskarrieren. So tendieren die Befragten nicht nur aufgrund der schulischen Leistungen, sondern insbesondere vor dem Hintergrund ihrer Präferenzen für körperliche, handwerkliche Tätigkeiten nach der Schule zur Lehre. Die tendenzielle Übereinstimmung von objektiven Chancen und subjektiven Wünschen und Erwartungen trägt dazu bei, dass sich die Individuen in ihren Entscheidungen überwiegend als selbstbestimmt wahrnehmen, während sie mit ihrem Handeln die soziale Ordnung reproduzieren. Ihre negative Ausprägung findet diese Passung von Chancen und Ansprüchen in dem resignativen Gefühl, nichts anderes machen und sich aus einer als unbefriedigend erlebten Arbeitssituation nicht befreien zu können, wie das bei David der Fall ist.

Die Ergebnisse der Studie legen allerdings nahe, dass gesellschaftliche Veränderungen dazu beigetragen haben, dass diese Angepasstheit von Chancen und persönlichen Vorstellungen und Erwartungen brüchig geworden ist (vgl. u. a. Schultheis 2004; Bittlingmayer 2002). In einigen Fällen finden wir Hinweise dafür, dass Ansprüche entwickelt werden, die jedoch in Widerspruch zu den Realisierungsmöglichkeiten geraten. Und das macht in vielen Fällen eine

Sozialpolitik in Diskussion, Band 19/2018: Seiten 59–67

Auseinandersetzung mit diesen Möglichkeiten notwendig, die durchaus zu inneren Spannungen führen kann. Möglichkeiten *wahrzunehmen* ist jedoch nur die eine Sache, diese auch als tatsächliche Optionen für den eigenen Lebensweg zu antizipieren und diesen dann auch zu folgen, eine ganz andere. Die Fälle zeigen sehr deutlich, dass diese Auseinandersetzung in höchstem Maße von der sozialen Herkunft und den habituellen Dispositionen geprägt ist.

BIBLIOGRAFIE

Altreiter, Carina (2017), Subjekt und Klasse. Zur Dialektik von Position und Disposition junger IndustriearbeiterInnen. Dissertation, Wien.

Beck, Ulrich (1994), Jenseits von Stand und Klasse?, in: Ulrich *Beck* und Elisabeth *Beck-Gernsheim* (Hg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a. M., 43–60.

Beer, Christian, Peter *Mooslechner,* Martin *Sch*ürz und Karin *Wagner* (2006), Das Geldvermögen privater Haushalte in Österreich: Eine Analyse auf Basis von Mikrodaten, in: Geldpolitik & Wirtschaft, Q2, 101–119.

Bittlingmayer, Uwe H. (2002), Transformation der Notwendigkeit. Prekarisierte Habitus als Kehrseite der ‚Wissensgesellschaft', in: Uwe H. *Bittlingmayer,* Rolf *Eickelpasch,* Jens *Kastner* und Claudia *Rademacher* (Hg.), Theorie als Kampf? Zur Politischen Soziologie Pierre Bourdieus, Opladen, 225–267.

Bourdieu, Pierre (1981), Men and Machines, in: Karin *Knorr-Cetina* and Aaron V. *Cicourell* (Eds.), Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies, Boston/London, 304–317.

Bourdieu, Pierre (1987), Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.

Bourdieu, Pierre (1993), 'Youth' Is Just a Word, in: *Ders.:* Sociology in Question (Theory, Culture & Society), London/Thousand Oaks, 94–102.

Bourdieu, Pierre (1998), Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns, Frankfurt a. M.

Bourdieu, Pierre und Jean-Claude *Passeron* (1971), Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart.

Brooks, Rachel (2009), Transitions from Education to Work: An Introduction, in: Rachel *Brooks* (Ed.), Transitions from Education to Work. New Perspectives from Europe and Beyond, Basingstoke, 1–15.

Bruneforth, Michael, Lorenz *Lassnigg,* Stefan *Vogtenhuber,* Claudia *Schreiner* und Simone *Breit* (Hg.) (2016), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz.

Bruneforth, Michael, Christoph *Weber* und Johann *Bacher* (2013), Kapitel 5: Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum, in: Barbara *Herzog-Punzenberger* (Hg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz, 189–228.

El-Mafaalani, Aladin (2012), BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen, Wiesbaden.

Sozialpolitik in Diskussion, Band 19/2018: Seiten 59–67

Engels, Friedrich (1845), Die Lage der arbeitenden Klasse in England, Leipzig.

Essen, Fabian van (2013), Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus, Wiesbaden.

Furlong, Andy and Fred *Cartmel* (2007), Young People and Social Change. New Perspectives, Maidenhead.

Geißler, Rainer (1996), Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48 (2), 319–338.

Grundmann, Matthias, Olaf *Groh-Samberg,* Uwe H. *Bittlingmayer* und Ullrich *Bauer* (2003), Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (1), 25–45.

Lamont, Michèle (2000), The Dignity of Working Men. Morality and the Boundaries of Race, Class, and Immigration, New York.

Lehmann, Wolfgang (2007), Choosing to Labour? School-Work Transitions and Social Class, Montreal/Kingston.

Rechnungshof (2016), Allgemeiner Einkommensbericht 2016. Bericht des Rechnungshofes über die durchschnittlichen Einkommen der gesamten Bevölkerung getrennt nach Branchen, Berufsgruppen und Funktionen für die Jahre 2014 und 2015, Wien; Download: http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2016/berichte/einkommensberichte/Einkommensbericht_2016.pdf.

Savage, Mike (2016), The Fall and Rise of Class Analysis in British Sociology, 1950–2016, in: Tempo Social 28 (2), 57.

Schönherr, Daniel, Martina *Zandonella* und Daniela *Wittinger* (2014), „Wohin gehst DU?“ Ausbildungs- und Berufswege nach der Hauptschule (2010–2013). Das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel (ABEP). Bericht zur dritten Welle (SORA), Wien.

Schultheis, Franz (2004), Der Arbeiter: Eine verdrängte gesellschaftliche Realität (Vorwort), in: Stéphane *Beaud* und Michael *Pialoux,* Die verlorene Zukunft der Arbeiter. Die Peugeot-Werke von Sochaux-Montbéliard (édition discours, Bd. 33.), Konstanz. 21–34.

Sennett, Richard and Jonathan *Cobb* (1993), The Hidden Injuries of Class, New York.