Forschungsbericht

„Schule ist nicht so meins“ Lebenswelten bildungsbenachteiligter Jugendlicher in Kärnten

Eine Studie von
Roland Arrich, Birgit Albaner, Andrea Embacher, Norbert Jäger, Elisabeth Niederer, Gerda Ogris-Stumpf, Johann Wintersteiger

Pädagogische Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule

Inhaltsverzeichnis

Vorwort **3**

1. Dimensionen von Bildungsbenachteiligung – „Lernen ist nichts für mich“ **5**

1.1 Bildungsbenachteiligung und ihre Faktoren 5

1.2 Berufsbildung in Österreich 8

1.2.1 Produktionsschulen 9

1.2.2 Ausbildungspflicht bis 18 10

2. Qualitativ-empirische Studie – „In der Schule war ich eigentlich ganz gut“ **11**

2.1. Forschungsdesign und Konzeption der Studie 11

2.2 Das reflexive Interview als Forschungsmethode 12

2.3 Grounded Theory als Auswertungsmethode 13

2.4 Transkription 14

2.5 Kumulative Basiskategorien 15

3. Forschungsergebnisse – „Ein ganz normales Leben, mehr will ich nicht“ **17**

3.1 Soziodemographische Auswertung der Daten 17

3.2 Typenbildung 19

3.2.1 Typ 1: Der/die Unwillige (lazy bone) 20

3.2.2 Typ 2: Der/die Unfähige (unable one) 22

3.2.3 Typ 3: Der/die migrantisch Benachteiligte (immigrant) 24

3.2.4 Typ 4: Der/die sozial Orientierungslose (outlaw) 27

3.2.5 Typ 5: Der/die Desinteressierte (loser) 29

3.2.6 Typ 6: Der/die Ehrgeizige (fighter) 31

3.3 Berührungspunkte 33

3.4 Expert/innen 34

4. Handlungsvorschläge zur Förderung von bildungsbenachteiligten Jugendlichen 37

4.1 Frühkindliche Förderung als wichtige Präventionsmaßnahme 38

4.2 Eigenverantwortung – der Schlüssel zum zielgerichteten Bildungserwerb? 43

4.3 Exkurs: Bildungs- und Berufsorientierung, Vernetzungs- und Fördersysteme an und für Schulen 43

4.3.1 Transition von der 8. zur 9. Schulstufe? 43

4.3.2 Beratungs- und Unterstützungssysteme an und für Schulen in Österreich 44

4.3.3 Aktuelle Forschung zur beruflichen Orientierung 46

4.3.4 Systematische Koordination von Angeboten 47

4.4 Eigenverantwortungsfähigkeit 48

4.5 Best Practice – Jugendarbeit in Österreich 49

5. Perspektiven einer gerechten Bildungspartizipation 51

Literaturverzeichnis 53

Abbildungsverzeichnis 57

Vorwort

Die zentrale Bedeutung von Bildung hinsichtlich individueller Zukunftschancen und Lebensperspektiven, sozialer und politischer Partizipationsmöglichkeiten sowie persönlicher Kulturfähigkeit wird mittlerweile seit vielen Jahrzehnten in öffentlichen Debatten intensiv diskutiert. Es besteht Einigkeit darüber, dass Bildung sich auf jeden unserer individuellen und gesellschaftlichen Lebensbereiche unmittelbar und nachhaltig auswirkt. So gibt es mittlerweile zahlreiche Studien, die den Konnex zwischen Bildung im Sinne von erworbenen Bildungsabschlüssen und Lebensstandard sowie Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit empirisch belegen (Finlay et al. 2010, Eurofound 2012, Bacher et al. 2014, Moser/Lindinger 2014). Darüber hinaus können auch auf nationaler bzw. globaler Ebene volkswirtschaftlich deutliche Zusammenhänge zwischen Bildung und Prosperität eines Landes hergestellt werden.

Trotz dieser bestimmt nicht neuen Erkenntnisse ist das Bildungssystem in Österreich und in Kärnten dahingehend unverändert, als dass es in höchstem Maße selektiv ist und Bildungsabschlüsse und soziale Herkunft bzw. schulische Kompetenzen und im Besonderen der sozioökonomische Status untrennbar miteinander verknüpft sind. Der Impetus eines gerechteren Bildungssystems ist teilweise vorhanden, scheitert aber an der nachhaltigen Umsetzung.

In Kärnten haben im Jahre 2015 ca. 1.218 arbeitssuchende Jugendliche laut Angaben des AMS Kärnten keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung. Parallel gibt es zum gleichen Zeitpunkt in Kärnten 4.300 NEET-Jugendliche[1], die weder eine Schule besuchen, noch sich in einer Lehrausbildung oder AMS-Maßnahme befinden (Koblauer et al. 2015, S. 55). Die meisten Jugendlichen, welche in keiner Arbeitslosenstatistik aufscheinen, fristen ihr Dasein am Rande der Gesellschaft.

Ausgehend von den brisanten Fragen, was Bildungsbenachteiligung im Kontext von Schulsystem und Regionalität für Jugendliche in Kärnten bedeuten kann, wie junge Menschen in Kärnten ihre Situation erleben und bewältigen, auf welche Weise sie ihre Lebenswelt beschreiben und was ihre subjektiven Bildungseinstellungen sind, möchte dieses Forschungsprojekt ein Plädoyer für Bildungsgerechtigkeit leisten.

Es gibt mittlerweile einige Untersuchungen und Analysen zu diesem Thema. Der Forschungsgegenstand ist aber bezüglich qualitativ-empirischer Ergebnisse mangelhaft. Es gibt quantitative Erhebungen, welche aber wenig über die konkreten Entstehungszusammenhänge von Bildungsbenachteiligung

[1] Englische Abkürzung: Not in Employment, Education or Training. Fachbegriff für Jugendliche, die sich weder in Ausbildung, Arbeit oder Schulung befinden.

aussagen. Vor allem aber das soziale Milieu und die Perspektive der betroffenen Jugendlichen werden nicht ausreichend beleuchtet. Dies haben auch Nairz-Wirth et al. (2014) in ihrer eindrucksvollen Studie zum Phänomen der „Early School Leavers“ kritisiert und vor diesem Hintergrund eine qualitative Längsschnittstudie präsentiert, welche die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und die Entstehung von Bildungsbenachteiligung im Rahmen einer Habitustypenbildung beleuchtet.

Die vorliegende Studie möchte diese insgesamt bestehende Forschungslücke weiter schließen und im Konkreten Aufschluss darüber geben, wie sich die Lebenswelt bildungsbenachteiligter Jugendlicher gestaltet, welche Erfahrungen sie in ihrem Alltag machen und wie sie ihre eigene Situation einschätzen. Insgesamt soll ein Gesamtzusammenhang hergestellt werden, welcher interessierten Leser/innen Einblick in die Welt bildungsbenachteiligter Jugendlicher gewährt.

Vorweg ist zu erwähnen, dass diese Welt nicht immer unkompliziert, problemlos oder schlüssig ist. Manchmal ist sie trostlos und ungerecht, bisweilen auch paradox und erschütternd. Die Erfahrungen der Jugendlichen in dieser Welt sind unterschiedlich. Sie teilen bis auf wenige Ausnahmen einen Mangel an Bewusstsein darüber, welchen enormen Einfluss Bildung auf ihr Leben hat. Sie stehen alle nach wie vor an der Schwelle des Übergangs zwischen Schule und Beruf, wissen nicht genau, wo sie hingehören.

Dieses qualitativ-empirische Forschungsprojekt versucht die Lebenslage Bildungsbenachteiligung aus der Perspektive von Jugendlichen in Kärnten darzustellen und in einem nächsten Schritt Schlussfolgerungen zu ziehen, notwendige Konsequenzen darzulegen sowie Handlungsvorschläge zu formulieren.

Die hier präsentierte Studie hat es sich im Rahmen einer kritischen und interpretativen Sozialwissenschaft zum Ziel gemacht, gesellschaftliche Missstände und Ungleichheitstendenzen aufzuzeigen und diese anhand von Fallbeispielen zu beschreiben. Es sollen wissenschaftliche Grundlagen, die zur gesellschaftlichen Veränderung beitragen können, generiert werden.

Die sozialen und kulturellen Partizipationsmöglichkeiten der Betroffenen können durch das Projekt erweitert werden, woraus wiederum verschiedene neue Chancen erwachsen. Darin liegt nach unserer Meinung ein Potential zur Transformation unserer Gesellschaft.

1. Dimensionen von Bildungsbenachteiligung – „Lernen ist nichts für mich“

Um die Lebenslage von bildungsbenachteiligten Jugendlichen und die subjektive sowie gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Bildung unter Berücksichtigung aktueller Bildungsdebatten angemessen einschätzen und untersuchen zu können, wird eine Explikation des Begriffs Bildungsbenachteiligung per se angestrebt, welche den Ausgangspunkt für weitere Überlegungen darstellen soll.

Zudem sollen Faktoren, welche zu Bildungsbenachteiligung und sozialer Ungleichheit führen, sowie Merkmale, Risiken und Folgen näher betrachtet werden.

1.1 Bildungsbenachteiligung und ihre Faktoren

Als wesentlichster theoretischer Bezug wird Pierre Bourdieus kritisches Konzept von Bildung (1983) als essentielles kulturelles Kapital herangezogen. Bildung wird vor diesem Hintergrund als jene Schlüsselfunktion erachtet, die maßgeblich über die Partizipations(un)möglichkeiten von Menschen entscheidet. Bildungschancen werden nach Becker und Lauterbach (2007) in Anlehnung an Boudon (1974) durch individuelle, schulische und familiäre Faktoren bestimmt.

Im Rahmen dieses Forschungsberichtes wird von Bildungsbenachteiligung im Konkreten gesprochen, wenn Kinder und Jugendliche in Relation zu anderen Kindern und Jugendlichen weniger Partizipationsmöglichkeiten im gleichen System haben. Bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche können vorgegebene Bildungsziele aufgrund verschiedener Ungleichheitsdimensionen bzw. Zuordnungen zu sozialen Gruppen nicht erreichen. Es handelt sich hier konkret um junge Menschen, die über keinen Pflichtschulabschluss oder als höchste abgeschlossene Ausbildung maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen und sich zur Zeit der Teilnahme am Forschungsprojekt in keiner formalen Ausbildung befinden.

„Bildungsbenachteiligung ist eine Form von Bildungsarmut, für welche ein Bildungsniveau in Form von Bildungsabschlüssen oder Kompetenzen [gilt], das in einer Gesellschaft unzureichend ist, d.h. das unterhalb des gesellschaftlich notwendigen Standards für eine gleichberechtigte soziale Teilhabe am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben liegt“ (Solga/Dombrowski 2012, S. 53).

Gerade in einer demokratischen Gesellschaft muss der Bildungszugang aber allen Menschen gleichermaßen ermöglicht werden. Beschäftigt man sich mit der Bildungssituation junger Menschen in Kärnten, erkennt man hingegen, dass auch im Jahre 2018 Bildung nach wie vor nicht für jeden jungen Menschen frei zugänglich ist. Wesentlich hierbei ist der Bildungs- und Einkommensstatus der Eltern

und nicht, wie man meinen würde, die Begabungen, Neigungen und Interessen der Kinder. Das bestehende Bildungssystem kennt diese gesellschaftliche Schieflage seit vielen Jahrzehnten, kann diese Ungleichheiten aber nicht ausgleichen, sondern verstärkt sie stattdessen. Aus dieser Perspektive könnte man in Bezug auf Bildungsbenachteiligung durchaus von einem „Demokratiedefizit" (Kuhnhenne et al. 2012, S. 7) sprechen, welches auf sozialer Ungleichheit gegründet ist:

„Bildung und Qualifizierung sind eine bedeutende Grundlage für ein befriedigendes Arbeitsleben wie auch für eine angemessene Lebensqualität der Menschen. Ein geringer Bildungsstand geht hingegen in der Regel einher mit schlechteren Zukunftsperspektiven, mit einem erhöhten Armutsrisiko, mit einer weniger selbstbestimmten und gestaltenden Lebensweise, mit einer geringeren Teilhabe an politischen, sozialen und kulturellen Prozessen sowie mit größeren Gesundheitsgefährdungen" (ebd.).

Bildungserfolg wie auch Bildungsbenachteiligung hängen aus der Perspektive dieses Forschungsprojektes mit ungleichen Ressourcen zusammen, die in den nachfolgenden Dimensionen festzumachen sind:

- Familienstruktur
- Soziales Umfeld
- Bildungsniveau der Eltern
- Migrationshintergrund
- Geschlecht

Auch an der Eingrenzung der betroffenen Personengruppen kann man den Bildungsbenachteiligungsbegriff definieren. So sind vor allem Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und armutsgefährdeten Familien besonders betroffen. Häufig ist zumindest ein Elternteil arbeitslos. Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund unterliegen ebenso einem erhöhten Bildungsbenachteiligungsrisiko.

Im Rahmen des Forschungsprojektes, welches als Milieustudie angelegt ist, sollen vor allem die detaillierten Merkmale der Lebenslage sowie die wesentlichen gesellschaftlichen Faktoren der Bildungsbenachteiligung beleuchtet werden. Darauf aufbauend können die individuellen und gesamtgesellschaftlichen Folgen der Lebenslage aufgezeigt werden, um in einem nächsten Schritt an zukünftigen Handlungsfeldern für mehr Chancengleichheit zu arbeiten.

Zentrale Fragestellungen im Rahmen des Forschungsprojektes sind:

- Was sind die subjektiven Bildungseinstellungen von bildungsbenachteiligten Jugendlichen in Kärnten?

- Wie gestaltet sich der soziale Alltag von bildungsbenachteiligten Jugendlichen in Kärnten aus ihrer eigenen Perspektive?
- Welche Folgen hat dieser Alltag auf ihre Bildungssituation bzw. ihre Bildungschancen?
- Sind insgesamt gender- und/oder ethnizitätsspezifische Disparitäten zu beobachten?
- Was sind die strukturellen Ursachen, die Bildungsbenachteiligung bedingen?

Die verschiedenen sozialen Dimensionen im Alltag der Forschungspartner/innen, in welchen Bildungsbenachteiligung sich auswirkt, werden in Forschungsfeldern bzw. Basiskategorien dargestellt. Es ist nicht möglich, diese zu trennen und unabhängig voneinander zu analysieren, da sie wechselseitig zueinander in Beziehung stehen, sich gegenseitig beeinflussen und bedingen. Es handelt sich um durchgehend multidimensionale Lebenslagen, welche sich analytisch schwer voneinander abgrenzen lassen.

Jede Basiskategorie für sich stellt ein eigenes Forschungsgebiet dar, welches im Detail und umfassend analysiert werden kann. Dieser Anspruch kann derzeit in diesem Forschungsprojekt nicht realisiert werden. Vielmehr geht es um die Darstellung und Kontextualisierung der komplexen Dimensionen von Bildungsbenachteiligung. Es gibt permanente Überschneidungen der dynamischen Dimensionen, wie die Grafik verdeutlicht.

Die gesamten Forschungsfelder ergeben zusammen das soziale Milieu bildungsbenachteiligter Jugendlicher, welches hier anhand der Erfahrungen junger Menschen beschrieben werden soll.

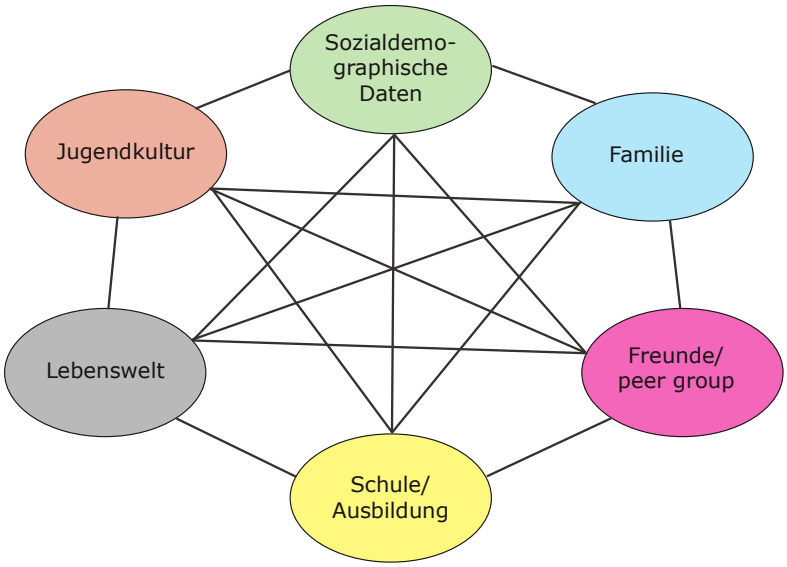

Abbildung 1: *Forschungsfelder der Studie*

1.2 Berufsbildung in Österreich

Nach der Pflichtschule absolvieren in Österreich rund 80% aller Schüler/innen einen beruflichen Bildungsgang, 20% besuchen eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS). Diese 80% der Jugendlichen, die eine Berufsausbildung wählen, teilen sich ca. je zur Hälfte in Berufsschüler/innen und Schüler/innen von Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS) auf. Von den 40% BMHS-Schüler/innen besuchen ca. 62% die BHS (Berufsbildende Höhere Schule) und ca. 38% die BMS (Berufsbildende Mittlere Schule). Diese berufsbildenden Vollzeitschulen schließen bei der höheren Schulform nach fünf Jahren mit einer Reife- und Diplomprüfung, bei der BMS mit einer Abschlussprüfung ab (Schlögl/Gramlinger 2009, S. 60).

In Österreich sind ca. 130.000 Berufsschüler/innen in der dualen Ausbildung. Die Ausbildung dauert zwischen zwei und vier Jahren, wobei der Großteil der Ausbildungsformen drei Jahre umfasst. Duale Ausbildung bedeutet, dass die Lehrlinge entweder einen Tag pro Woche oder geblockt acht bis zehn Wochen pro Schuljahr in der Berufsschule ausgebildet werden. Die restlichen 80% der Ausbildungszeit erfolgen im Betrieb (ebd., S. 61).

Die duale Ausbildung wird als ein Erfolgsmodell präsentiert. Als Beweis dafür wird angeführt, dass im Vergleich zu anderen europäischen Ländern die Jugendarbeitslosigkeit relativ gering ist (ebd., S. 64). Trotz aller Bemühungen betrug allerdings im Schuljahr 2010/11 der Anteil an 14-Jährigen, welche im Folgeschuljahr (2011/12) keine weiterführende Ausbildung (inkl. Lehrausbildung/Berufsschulen) besuchten, 6,8%. Dieser Wert ist nahezu konstant geblieben. Besonders hoch allerdings ist dieser Anteil bei Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache (13,4%). Bei männlichen Jugendlichen ist der Anteil an Beschäftigungslosigkeit etwas höher (7,6%) als bei weiblichen (6,0%) (Dornmayr/Löffler 2014, S. 151).

Trotz dieser Zahlen wird von allen Institutionen, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, einstimmig festgehalten, dass der Erfolg der Lehrlingsausbildung in Österreich auch in Zukunft garantiert werden soll. Das duale Ausbildungssystem hat sich bewährt und muss mit allen Mitteln erhalten bleiben, obwohl oder gerade weil es sich als ein sehr flexibles und weiter entwickelbares System dargestellt hat. Im Vergleich mit der vollzeitschulischen Ausbildung wurde es oft recht kurzfristig angepasst, und so können moderne Berufsbilder konzipiert werden. Eine Anpassung in der dualen Ausbildung war z.B. die Modularisierung als Gruppierung von verwandten Lehrberufen. Als ein weiterer Schritt in Richtung einer innovativen berufspädagogischen Ausgestaltung sollte die Modularisierung jedoch über die neue Gruppierung von Inhalten hinausgehen. Neue mögliche Ansätze sind dazu auch der zukünftige Umgang mit dem Europäischen Kreditpunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) sowie ein stärker lernergebnisorientierter Zugang zu Qualifikationen im Zusammenhang mit dem europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen (Schlögl/Gramlinger 2009, S. 67f.).

Um die duale Ausbildung möglichst attraktiv zu halten, wurde auch die Möglichkeit der „Lehre mit Matura“ geschaffen, die neben der Berufsausbildung zusätzlich Vorbereitungskurse für die Berufsreifeprüfung bietet (http://www.lehremitmatura.at/).

1.2.1 Produktionsschulen

In ihrer Expertise „Lernen von Europa – Europäische Ansätze zur Benachteiligungsförderung“ beschreiben Pohl und Walther (2006, S. 14) Good-Practice-Beispiele aus verschiedenen europäischen Ländern. Im Zusammenhang mit den Maßnahmen gegen vorzeitiges Verlassen des Bildungssystems sind die dänischen Produktionsschulen besonders erwähnenswert. Diese wurden in den 1980-er Jahren entwickelt und sollen Jugendliche unterstützen, die keinen allgemeinbildenden oder berufsbildenden Abschluss erworben haben. Im Zentrum dieses reformpädagogischen Ansatzes stehen nicht allein direkt am Arbeitsmarkt verwertbare Fähigkeiten, sondern die Förderung sozialer, persönlicher und körperlicher Kompetenzen. Ergänzt wird diese Förderung durch Schulungen in den Bereichen Mathematik, Sprachen und im Umgang mit dem Computer. Die Teilnahme am Unterricht ist freiwillig und findet sowohl in Werkstätten als auch in anderen verschiedenen Unterrichtsformen statt. Die Schüler/innen können sich ihre Lernpläne selbst organisieren. Da die Produktionsschulen selbst keinen Abschluss anbieten, können die Jugendlichen gleichzeitig außerhalb an zertifizierten Bildungsangeboten teilnehmen (ebd., S. 26).

In den Produktionswerkstätten steht „Learning by Doing“ im Vordergrund. Dazu werden verschiedenste Sparten angeboten. Die Jugendlichen erhalten Anerkennung für ihre Arbeit, da die Produkte oder Dienstleistungen verkauft werden. Durch Kooperationen mit dem lokalen Gemeinwesen können die Teilnehmer/innen an Praktika teilnehmen. Während des Besuchs der Produktionsschule erhalten sie eine wöchentliche Vergütung ihrer Arbeitszeit. Ein- und Austritt in die Schule können individuell erfolgen, es gibt keine zeitlichen Einschränkungen (ebd.).

Bergmann und Schelepa (2011) haben eine Bestandsaufnahme der österreichischen Produktionsschulen durchgeführt und kamen zu folgendem Ergebnis: Im Vergleich zu Dänemark mit ca. 100 gibt es in Österreich derzeit 17 Produktionsschulen, davon zwei in Kärnten. Auch in den österreichischen Produktionsschulen stehen das produktive Tun in Werkstätten, die sozialpädagogische Begleitung, die Möglichkeit der Absolvierung von Praktika sowie das Aufholen von schulischen Grundkenntnissen im Vordergrund (Bergmann/Schelepa 2011, S. 59f.). Im Gegensatz zu Dänemark, wo „Leben lernen“ im Mittelpunkt steht (Pohl/Walther 2006, S. 26), ist in Österreich der Druck viel ausgeprägter, die Jugendlichen auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten und zu vermitteln (ebd., S. 61). Die Teilnahme erfolgt über eine Zuweisung des AMS und dauert meist weniger als ein Jahr. Es wird bemängelt, dass dies zu kurz ist, um auf die Problemlagen und Bedürfnisse von einzelnen Jugendlichen eingehen zu können. Im Vergleich zu Dänemark sind die Werkstättenbereiche stark an Lehrberufen orientiert, Angebote der

Grünraumgestaltung fehlen. Neben freizeit- und erlebnispädagogischen Angeboten könnten auch die marktorientierte Produktion und Dienstleistungen stärker in den Mittelpunkt gerückt werden (ebd.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass bei stärkerer Anlehnung der österreichischen Produktionsschulen an das dänische Vorbild diese Form der Förderung von benachteiligten Jugendlichen einen wichtigen Beitrag zur beruflichen und sozialen Integration leisten könnte.

1.2.2 Ausbildungspflicht bis 18

Am 7. Juni 2016 wurde vom Ministerrat die Ausbildungspflicht bis 18 in Form des Jugendausbildungsgesetzes beschlossen. Ab Herbst 2017 müssen alle unter 18-Jährigen entweder eine weiterführende Schule, eine betriebliche bzw. überbetriebliche Lehre oder Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung absolvieren. Diese Maßnahme soll verhindern, dass sich rund 5.000 Jugendliche jährlich aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem entfernen und unter Arbeitslosigkeit zu leiden haben. Da der frühe Schulabgang eine Hauptursache für den NEET-Status ist, soll durch ein höheres (Aus-)Bildungsniveau die bessere gesellschaftliche Integration und eine höhere Chance auf ein selbstbestimmtes Leben erreicht werden. Ausbildungspflicht bedeutet aber auch das Recht auf Ausbildung und die Verpflichtung der Institutionen, neue Angebote zu schaffen und die vorhandenen Systeme besser zu koordinieren. Des Weiteren sind auch Sanktionen vorgesehen, wenn Eltern und Erziehungsberechtigte keine Verantwortung übernehmen und Unterstützungsangebote verweigern (BMASK 2016, S. 13f.).

2. Qualitativ-empirische Studie – „In der Schule war ich eigentlich ganz gut“

2.1. Forschungsdesign und Konzeption der Studie

Ausgehend von der aktuellen Problematik sozialer Ungleichheit, welche im Bildungssystem verstärkt wird und den damit verbundenen differenziellen Zugangschancen zum Arbeitsmarkt sollen die sozialen und kulturellen Kontexte von Bildungsbenachteiligung sowie konkrete Entstehungszusammenhänge mithilfe eines innovativen Forschungsdesigns untersucht werden. Vor allem das soziale Milieu und die Perspektive der betroffenen Jugendlichen werden im Rahmen einer Lebensweltanalyse im Detail beleuchtet.

Die für das Forschungsprojekt gewählte methodologische Vorgehensweise entspricht aktuellsten Ansätzen der qualitativen Methoden einer postmodernen Sozialforschung, welche Bildungsbenachteiligung als ein Forschungsfeld sozialer Ungleichheit betrachtet, das durch eine neue interpretative und performative Ethnographie dargestellt und analysiert werden kann (Winter/Niederer 2008).

Dabei stehen innovative, vornehmlich aus den USA stammende Methoden und Konzepte zur Erforschung sozialer Ungleichheit und Dynamisierung von sozialer Gerechtigkeit im Zentrum (Denzin 2009). Dementsprechend wird das „Sensitive Research-Modell“ (Liamputtong 2007) einer sensiblen Sozialforschung zur Anwendung gebracht, welches bildungsbenachteiligte Jugendliche als gesellschaftlich verletzliche, verwundbare junge Menschen begreift und mit größtem Einfühlungsvermögen und Respekt behandelt.

In der Forschungspraxis kommt die methodologische Triangulation von teilnehmender Beobachtung, Gruppendiskussion und reflexivem Interview zur Anwendung. Zudem fließen externe statistische Datensätze der Statistik Austria und EU-SILC als Quelle in die Triangulation ein.

Der wissenschaftliche Gewinn entfaltet sich in diesem Projekt im Rahmen einer Kontextualisierung von drei wesentlichen Bereichen: Theorien, Methoden und qualitative Empirie, welche insgesamt zur Artikulation eines angemessenen Bildes der sozialen und kulturellen Realitäten von bildungsbenachteiligten Jugendlichen, die gewissermaßen als Expert/innen dieser Lebenslage fungieren, beitragen.

Durch diese Vorgangsweise werden umfassende und detaillierte Einblicke in die Welt von bildungsbenachteiligten jungen Menschen gewonnen, was wiederum unabdinglich scheint, betrachtet man sozia-

le Gerechtigkeit als Impetus einer Demokratie, in der alle Menschen über gleiche Rechte und Chancen verfügen sollen.

2.2 Das reflexive Interview als Forschungsmethode

Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen der Postmoderne hat sich auch das Interview als Forschungsmethode gewandelt bzw. weiterentwickelt. Verschiedenartige qualitative Interviewverfahren wurden in den letzten Jahrzehnten im Rahmen von unterschiedlichsten Forschungskontexten in den empirischen Sozialwissenschaften entwickelt und zur Anwendung gebracht.

Das reflexive Interview ist eine spezielle Form des postmodernen narrativen Interviews und geht als „radikal demokratische Praxis" (Denzin 2008, S. 137) auf den bedeutenden US-amerikanischen Sozialforscher Norman K. Denzin und seine Vision von qualitativer Sozialforschung zurück. Das Besondere an der Methode ist, dass der Forscherin und dem Forscher ermöglicht wird, in Interviewsituationen möglichst frei zu agieren und auf die jeweiligen Forschungspartner/innen individuell einzugehen. Nur so kann erforscht werden, wie Menschen ihre Lebenswelten konstruieren und was sie dabei wie mit Bedeutungen belegen. Unter Berücksichtigung kontextueller Rahmenbedingungen können dann reliable Aussagen zum Alltag der Menschen in spezifischen Situationen gemacht werden, wobei die Forscherin bzw. der Forscher quasi als „Übersetzer von Aussagen und Handlungen anderer Menschen" (Corbin/Strauss 2008, S. 49, Übers.: E.N.) fungiert. Darin liegt die interpretative Praxis des reflexiven Interviews.

„I want to cultivate a method of patient listening, a reflexive method of looking, hearing and asking that is dialogic and respectful. This method will take account of my place as a constructor of meaning in this dialogic relationship. (…) I will use it as a method for uncovering structures of oppression in the life worlds of the persons I am interviewing. As a reflexive participant, I will critically promote the agendas of radical democratic practice" (Denzin 2003, S. 152f.).

Dementsprechend sind die reflexiven Interviews mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen improvisiert, offen, unstrukturiert und dialogisch aufgebaut und dienen im Wesentlichen dazu, Erfahrungen der Jugendlichen und wie Jugendliche mit ihnen umgehen, zu teilen. Darüber hinaus sollen nach Denzins Ansatz die Texte, die aus den reflexiven Interviews hervorgehen, zu sozialer Veränderung beitragen:

„Das Ziel ist es, kritische ermächtigende Texte hervorzubringen (…). Die Texte bewirken weit mehr, als das Publikum zu Tränen zu rühren. Sie üben Kritik am Zustand der Welt und geben Anregungen, wie es alternativ sein könnte" (Denzin 2008, S. 139).

Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, wie kommerzialisierte Medienapparate, aber auch akademische Forschungsprojekte Interviews aller Formate und Sparten zu einem Warenprodukt gemacht

haben. Repräsentationen intimer und persönlicher Details aus den Leben anderer Menschen werden öffentlich gemacht und lassen die ganze Welt an privaten Erfahrungen teilhaben, wie uns tägliche Talkshows etwa vor Augen führen. Denzin weigert sich vor diesem Hintergrund entschieden, Forschung und Interviews „als Massenware zu behandeln, die eingekauft und wieder veräußert werden kann“ (ebd., S. 166), sondern plädiert für die Entfaltung „einer Ethik der Fürsorge und Ermächtigung“ (ebd.) durch den Dialog in reflexiven Interviews.

Das Ziel der reflexiven Interviews dieser Studie ist es also, kommunikative Repräsentationen von Lebenswelten Jugendlicher zu beschreiben und zu verstehen. Besonders beachtenswert erscheinen hierbei die sozialen, kulturellen, ökonomischen, genderspezifischen und politischen Rahmenbedingungen, durch welche Bedeutungen im Interviewprozess konstruiert werden. Die Interaktion zwischen Forscher/innen und Forschungspartner/innen im Interview werden im Sinne einer interpretativen Praxis reflexiv miteinbezogen. Auf diese Weise ist die Studie als Forschungsprojekt mit politischer Intention zu betrachten, das im Sinne Denzins (1997) auf (post)positivistische Objektivitäten verzichtet. Als Folge davon soll hier nicht nur mit der Stimme der Anderen gearbeitet werden, sondern ihnen ein sicherer Raum für ihre Geschichten geboten werden, um sich dann für sie politisch einzusetzen, indem Ereignisse, Erfahrungen und Missstände dokumentiert und mittels unterschiedlichster Formen repräsentiert werden.

2.3 Grounded Theory als Auswertungsmethode

Die reflexiven Interviews offenbarten jene thematischen Schwerpunktbereiche, die bereits als Forschungsfelder präsentiert wurden (siehe Abbildung 1, S. 7). Diese stellen gleichzeitig die Kategorien zur thematischen Auswertung der „Grounded Theory“ dar.

Mit ihrem Werk *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* (1967) bilden Barney Glaser und Anselm Strauss die Basis für ein qualitativ-interpretatives Forschungsverfahren, das Theorien anhand empirischer Daten generiert und mittlerweile einem „Manifest qualitativer Sozialforschung“ (Joas/Knöbel 2004, S. 215, zit. nach Strübing 2008, S. 7) gleichkommt.

Folgt man forschungspraktisch den Vorschlägen der Grounded Theory – die nicht als Richtlinien zu betrachten sind – gibt es zwar keine feststehende Vorgangsweise, dennoch lassen sich durchaus die wichtigsten Eigenschaften grundsätzlich markieren. So ist das Hauptanliegen der Grounded Theory, wie der Name schon sagt, „die Entdeckung von Theorie aus – in der Sozialforschung systematisch gewonnenen und analysierten – Daten“ (Glaser/Strauss 2008, S. 11).

Der Begriff des „theoretischen Sampling“ wird in diesem Zusammenhang für die Form der theoriegeleiteten Datenerhebung verwendet (ebd., S. 53). Methodisch betrachtet verweist Kearney (2007) auf

die Eigenschaft von Grounded Theory, Forschungsprojekten Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, mit welchen ein hohes Maß an Komplexität erreicht werden kann, ohne dabei den Bezug zur Basis aufgeben zu müssen (ebd., S. 128).

Die zu generierende Theorie muss unbedingt allgemein verständlich sein, weswegen konzeptionelle Kategorien, die unkompliziert interpretiert werden sollen, schon während des Forschungsprozesses gebildet werden. Im Datenmaterial werden strukturelle Ähnlichkeiten gesucht, verglichen, ersetzt und verworfen, bis eine verallgemeinernde Theorie zu Tage tritt (vgl. Lueger 2000, S. 163). Eine solche Theorie kann nach Ansicht von Glaser und Strauss niemals „völlig zurückgewiesen oder durch eine andere Theorie ersetzt werden. Da sie zu eng mit Daten verbunden ist, ist sie trotz unvermeidlicher Modifikationen und Reformulierungen zu dauern bestimmt“ (Glaser/Strauss 2008, S. 14). Die Grounded Theory lässt sich demnach „als wissenschaftliche und zugleich kreative Methode“ (Lampert 2005, S. 519) bezeichnen, in der „Kunstfertigkeit im wissenschaftlichen Forschen (…) also nicht nur wünschenswert, sondern notwendig und durch systematische Regelbefolgung nicht zu substituieren [ist, Anm.: E.N.]“ (Strübing 2008, S. 16).

2.4 Transkription

Das gewonnene Material muss vor der Kategorienbildung, Auswertung und Analyse aber erst transkriptiv erfasst und angemessen dargestellt werden, was eine Aufbereitungsmaßnahme des empirischen Materials bedeutet. Flick (2009) empfiehlt bei der Transkription kommunikativer Prozesse verbaler und nonverbaler Art in qualitativen Forschungsprojekten eine Vorgehensweise, in der „nur so viel und so genau [transkribiert wird], wie die Fragestellung erfordert“ (ebd., S. 380).

Dennoch ist die Transkription von Gruppendiskussionen und Interviews ein zeitaufwendiger und schwieriger Prozess, der bestimmten vorher definierten Regeln unterliegt und wie ein Handwerk erlernt werden muss, weshalb Dittmars Bezeichnung eines „homo faber der Transkription“ (2004, S. 9), quasi eines menschlichen Handwerkers der Transkription, sehr passend ist.

In dieser Studie werden vollständige Transkriptionen angefertigt. Insgesamt steht eine äußerst umfangreiche Menge an Material zur Verfügung, welche in einem ersten Schritt als wörtliche Transkription erfasst wird, im zweiten Schritt gilt es zu selektieren und reduzieren, ohne dabei wichtige Informationen zu übersehen.

Die Transkriptionen der reflexiven Interviews werden im Doc-System systematisch eingeordnet und in der Auswertung und Interpretation zum besseren Verständnis der Leser/innen in Zitate bzw. Textsequenzen modifiziert. Grundsätzlich dienen die Transkriptionen zur Dokumentation der Details und zur

Parallelanalyse und sind als solche maßgeblich am Interpretationsprozess beteiligt. Zudem können sie auszugsweise verwendet werden, um Argumentationslinien in der Analyse zu untermauern.

In einer sinnvollen Weiterentwicklung der Grounded Theory (Charmaz 2005) können anhand der selektiven Transkriptionen „dichte Beschreibungen" (Geertz 2007/1973) der Lebenswelten von bildungsbenachteiligten Jugendlichen in Kärnten verfasst werden. Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem gewonnenen Datenmaterial, welche durch die schriftliche Übertragung stattfindet, werden „meist wegweisende Ideen für die weitere Interpretation gewonnen. (…) Transkribieren ist folglich vielmehr konstitutiver Teil des empirischen Forschungsprozesses" (Ayaß 2005, S. 377). Dahingehend wurden die Verschriftlichung des Gehörten und Gesehenen zu einem wichtigen Teil der Studie, indem versucht wurde, das Was und Wie der verbalen und non-verbalen Äußerungen in die Transkriptionen aufzunehmen.

2.5 Kumulative Basiskategorien

Schon während der sorgfältigen und aufmerksamen Transkription der einzelnen Interviews setzt der Analyseprozess der generierten Daten ein. Vom ersten Zusammentreffen mit den Forschungspartner/innen an werden im theoretischen Sampling erste Konzepte innerhalb der Basiskategorien sichtbar. Die Forscher/innen können diese Ansätze sowie auftretende Fragen bereits reflexiv in die nächsten Interviews einbringen, wobei versucht wird stets reflexiv, offen, flexibel und ohne vorgefertigte Annahmen zu agieren:

„This responsive approach makes sampling open and flexible. Concepts are derives from data during analysis and questions about those concepts drive the next round of data collection. The research process feeds on itself. It simply keeps moving forward, driven by its own power" (Corbin/Strauss 2008, 144).

Es wird also im Forschungsprozess bereits ein Kategoriesystem angelegt, welches Basiskategorien, Unterkategorien und Konzepte aus den Daten entwickelt, wobei stets die Kontexte und Bedingungen der Kategorien miteinbezogen werden. Die Weiterentwicklung der spezifischen Konzepte beruht auf neuem Material, wobei diese Beziehung als wechselseitig und kumulativ bezeichnet werden kann. Langsam entsteht sogar eine „narrative Intertextualität" (Gubrium/Holstein 2009, S. 185, Übers.: E.N.) zwischen den einzelnen Gruppendiskussionen und reflexiven Interviews. Der Ablaufplan richtet sich dementsprechend nach den Informationen und Daten, die erst im Forschungsprozess zu Tage treten. Flick bezeichnet diese Vorgangsweise als „thematisches Kodieren" (1999, S. 208), welches bei der Auswertung von Gruppendiskussionen und reflexiven Interviews offen gehalten werden kann, indem Aussagen der Diskutant/innen thematischen Kategorien, welche ausnahmslos neben ihren Bezeichnungen auch Beschreibungen aufweisen, zugeordnet werden. Diese Konzepte werden wie erwähnt exemplarisch um eine offenere, differenzierte Perspektive erweitert. Damit soll sichergestellt werden,

dass sich die Ergebnisse durch eine bewegliche und doch systematische „analytische Schärfe“ (Charmaz/Mitchell 2001, S. 160, Übers.: E.N.) auszeichnen, auf der die Theoriebildung gründen kann.

Daneben wird das Kategoriesystem hinsichtlich der Forschungsfragen und Theorien fortführend expliziert. Originalzitate sollen sowohl in die Analyse als auch in die textliche Darstellung einfließen, weshalb die Angaben von Geschlecht, Alter und Beruf nicht fehlen dürfen. Im Zuge der Kodierung des Datenmaterials in den jeweiligen Kategorien wird auch die Anzahl der Kodierungen ausgewertet, was abschließend deutlich macht, wie zielführend und substanziiert in der Beschreibung von Lebenslagen eine analytische Kombination aus qualitativen und quantitativen Datenmaterial sein kann. Hat man die relevanten Textstellen im Kategoriesystem entsprechend der am Forschungsgegenstand festgelegten Regeln kodiert, so dass mit Überarbeitung des Materials ein Kodierleitfaden entsteht, können im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse konkrete Fragestellungen beantwortet werden bzw. bestimmte Aspekte eingehend beleuchtet und überarbeitet werden (vgl. Mayring 2002, S. 114-121). Diese Segmente der „systematischen zusammenfassenden Inhaltsanalyse“ (Mayring 2002 S. 95) ermöglichen es hier, ein induktives Kategoriesystem aus relevanten Themenbereichen zu erstellen, welches „diejenigen Aspekte festlegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring 2002, S. 114).

3. Forschungsergebnisse –
„Ein ganz normales Leben, mehr will ich nicht“

Der wesentliche Teil des qualitativ-empirischen Forschungsprojektes setzt sich aus den empirischen Daten zusammen, was eine Innenperspektive der Lebenswelt von bildungsbenachteiligten Jugendlichen in Kärnten zeigen soll. Die Untersuchung wurde von Oktober 2013 bis Oktober 2016 durchgeführt. Es wurden in Folge sämtliche verbale Daten systematisch transkribiert, organisiert sowie aufbereitet. Sie sollen nun als aussagekräftige Ergebnisse dargestellt werden. Die verschiedenen Übereinstimmungen in Verhaltensweisen und Erfahrungen werden durch spezifische Typenbildung und gemeinsame Handlungsfelder sichtbar gemacht.

3.1 Soziodemographische Auswertung der Daten

Die hier dargestellten quantitativen Auswertungen dienen einem besseren Verständnis der Sozialstruktur sowie der persönlichen Faktoren der befragten Jugendlichen.

Insgesamt wurden 42 Interviews mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren und 7 Expert/innen-Interviews geführt.

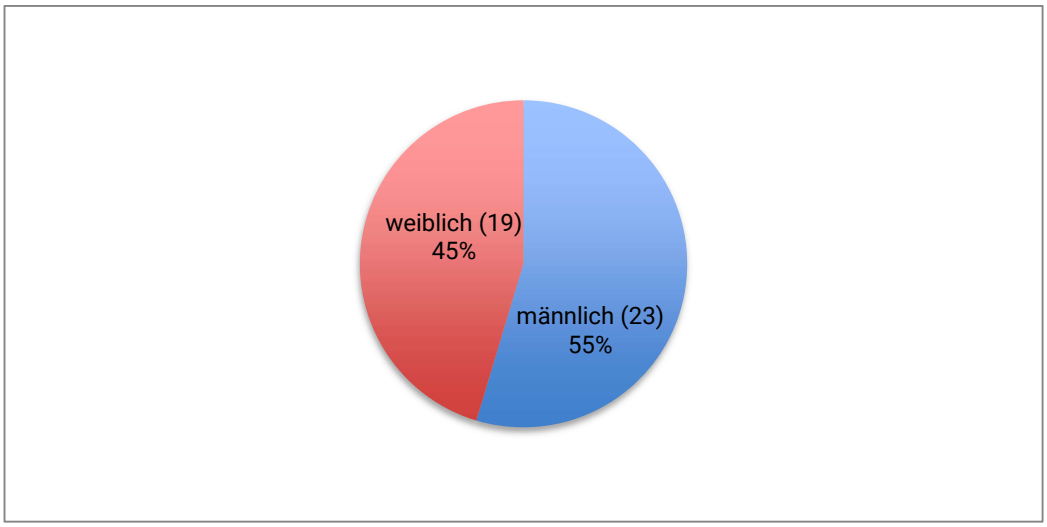

Abbildung 2: *Geschlechterverteilung im Forschungsprojekt*

Des Weiteren konnten folgende Merkmale und Informationen unter den Forschungspartner/innen dieser Studie generiert werden:

- 33 Forschungspartner/innen, 17 männlich und 16 weiblich, haben mindestens zwei und höchstens sechs Geschwister und stammen somit aus Mehrkind- und Vielkindfamilien.
- Nur drei männliche und zwei weibliche Forschungspartner/innen leben auf dem Land.
- 20 Forschungspartner/innen, 9 männlich und 11 weiblich, haben Migrationshintergrund. Dies entspricht einem Prozentsatz von 48% der befragten Jugendlichen im Projekt.
- Es geben alle befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund an, dass zu Hause in ihren Familien und in ihrem Freundeskreis die Herkunftssprache der Eltern gesprochen wird.
- Von 42 Forschungspartner/innen haben 32, 13 männlich und 19 weiblich, die österreichische Staatsbürgerschaft. Trotz österreichischer Staatsbürgerschaft geben 6 männliche und 4 weibliche Forschungspartner/innen das Herkunftsland der Eltern als ihre Nationalität an.
- Andere Staatsbürgerschaften der Forschungspartner/innen im Projekt sind: Ägypten (1m), Bosnien (1m, 4w), Kroatien (1w), Niederlande (1m), Serbien (1m), Türkei (1m).
- 30 Forschungspartner/innen, 17 männlich, 13 weiblich, leben in Einrichtungen der Jugendwohlfahrt (z.B.: SOS-Kinderdorf, betreutes Wohnen, Jugendnotschlafstelle). Alle befragten Jugendlichen geben an, persönliche Rückzugsmöglichkeiten zu haben sowie über ausreichend Privatsphäre zu verfügen.
- Die durchschnittliche Nutzungsdauer von Internet und sozialen Netzwerken beträgt bei den Forschungspartner/innen dieser Studie 2,5 Stunden pro Tag.
- Sofern die Forschungspartner/innen Kenntnis davon haben, was ihre Eltern (entspricht 84 Elternteilen in Abbildung 3) arbeiten, verfügen 7 Elternteile über keinen Pflichtschulabschluss. 35 Elternteile verfügen über einen Pflichtschulabschluss (davon haben 3 Elternteile eine höhere Schulausbildung (AHS) abgebrochen, während der Vater eines Interviewpartners zum Zeitpunkt der Befragung die Abendschule (HTL) besucht). Inwieweit Lehrabschlüsse gemacht wurden, konnte nur teilweise beantwortet werden. Nur 9 befragte Jugendliche konnten den Lehrberuf der Eltern benennen. 6 Elternteile haben die Matura gemacht. Weitere 6 Elternteile verfügen über einen Hochschulabschluss. Über 21 Elternteile konnten keine Angaben gemacht werden.

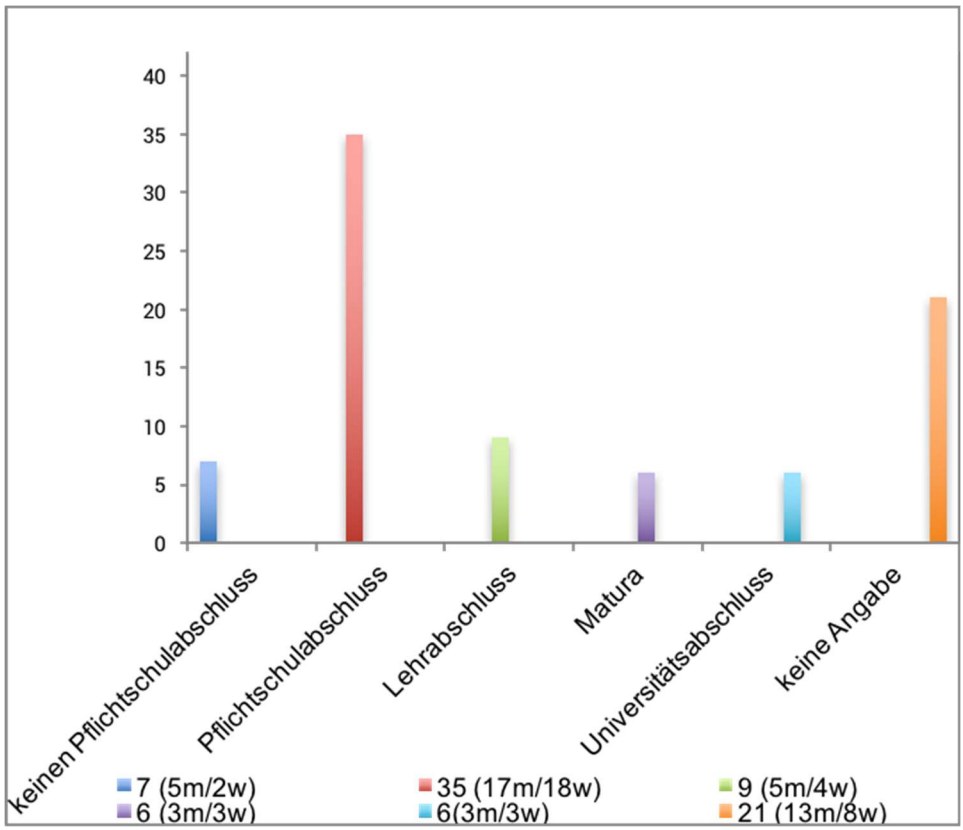

Abbildung 3: *Höchster Schulabschluss der Eltern der Forschungspartner/innen*

3.2 Typenbildung

In Anlehnung an das Konzept der Idealtypen nach Max Weber (1988, S.191) konnten innerhalb der 42 Forschungspartner/innen sechs verschiedene Typen[2] gebildet werden. Diese Typen weisen inhaltliche Sinnzusammenhänge und Ähnlichkeiten in den Aussagen auf, sind aber nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern überschneiden sich bzw. greifen durchaus ineinander über. Der Fokus der Typenbildung liegt auf den Aussagen in Bezug auf die Bedeutung von Schule, Ausbildung, Bildung und Arbeit. Aus den Erzählungen der einzelnen Interviewpartner/innen konnten Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen festgestellt werden, was im Vergleich der Interviews zu sechs verschiedenen Typen geführt hat.

Die nachfolgenden Auswertungen beziehen sich ausschließlich auf die Bildungslage bzw. Ausbildungssituation der Forschungspartner/innen. Durch charakteristische Aussagen der Interviewpartner/innen werden nun die unterschiedlichen Typen dargestellt. Die Zitate aus den Interviews

[2] Die Bezeichnungen der einzelnen Typen wurden im Rahmen einer Gruppendiskussion mit Jugendlichen zwischen 16 und 20 Jahren entwickelt. Auf Vorschlag der Jugendlichen wurde die jeweilige englische Bezeichnung in Klammern gesetzt.

werden in anonymisierter Form dargestellt. Die Namen konnten von den Interviewpartner/innen selbst gewählt werden.

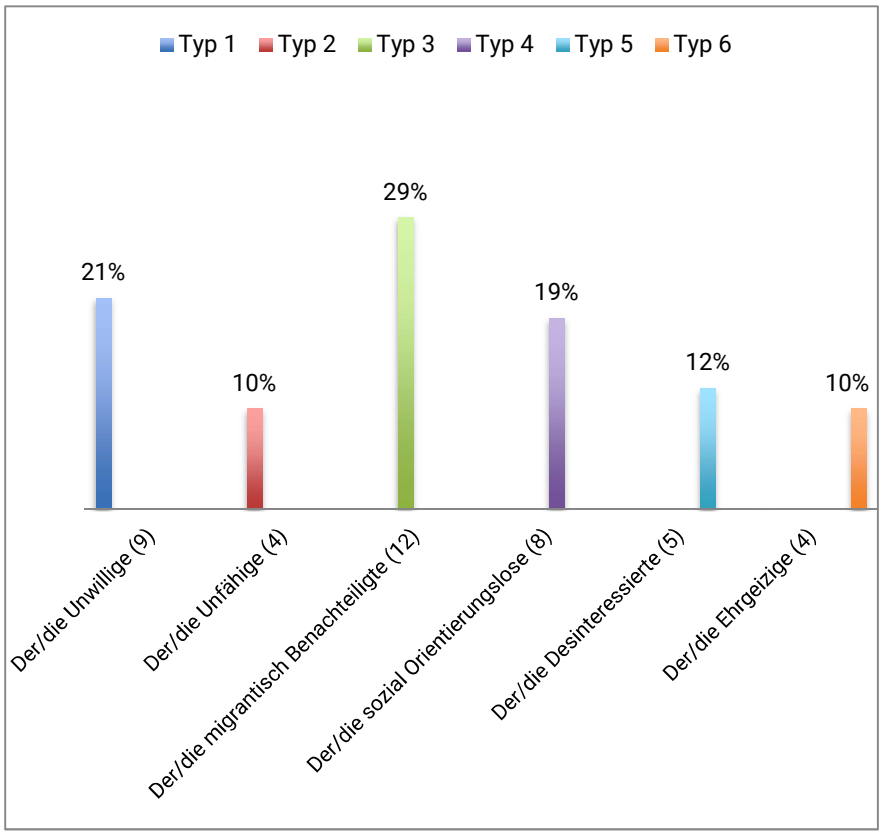

Abbildung 4: *Typenbildung unter den Forschungspartner/innen*

3.2.1 Typ 1: Der/die Unwillige (lazy bone)

Der bzw. die Unwillige beschreibt sich selbst als *„gelangweilt“*, *„intelligent, aber ein bissi faul“*, *„freiheitsliebend“*, *„lustlos“ oder „unmotiviert”*. Bezeichnend für diesen Typ ist eine stark ausgeprägte Lustlosigkeit sämtlichen Aufgaben gegenüber, die mit Schule, Lehre oder Arbeit zu tun haben. Im eigenen Selbstverständnis sehen sich die Forschungspartner/innen als durchaus fähig, Schule oder Ausbildungen erfolgreich zu meistern. Aus subjektiver Sicht gab und gibt es keine Lernschwierigkeiten aus Verständnismangel, sondern eher aufgrund von mangelndem Fleiß oder einer generellen Lustlosigkeit auf Schule.

Die Unwilligen (Typ 1) sehen keinen unmittelbaren Anlass, aus ihrer derzeitigen Situation der Arbeitslosigkeit herauszutreten, da es *„insgesamt eh passt”*. Sie gehen davon aus, dass sie sobald sie sich *„richtig bemühen sicher leicht eine Lehre bekommen“* werden. Ihre Lebenssituation *„ist voll ok“*.

Das prägendste Merkmal der Unwilligen (Typ 1) ist die grundlegende kognitive und soziale Fähigkeit zum Lernen nach objektiven Kriterien. Der/die Unwillige könnte wahrscheinlich alle gesteckten Ziele erreichen, würde sie/er den Willen dazu haben bzw. die notwendige Motivation aufbringen.

„Ich könnte schon, also lernen oder so. Ich will einfach nicht! Kann ich das so sagen? Klingt ziemlich übel... Ist aber so. Ich weiß einfach nicht so recht, wofür. Es geht immer irgendwie. Man verdient halt auch nichts mehr heutzutage. Außerdem hab ich echt keine Lust, mir von irgendeinem Horst was sagen zu lassen. Respekt bekommt man nicht von mir, wenn ich nicht respektiert werde. Das war schon in der Schule ein Problem. Aber das ist das Problem der Lehrer und so, nicht meines. Jedenfalls brauch mich nur bewerben, dann geht´s schon."

(Armin, 17 Jahre)

Es fehlt bei allen Forschungspartner/innen dieses Typus an Lernbereitschaft, Engagement und vor allem Selbstverantwortung in sämtlichen Bereichen des Alltags. Der Fokus der Erzählungen in den Interviews liegt auf der Darstellung, dass sowohl Schule als auch Lehre, Berufsausbildung oder Arbeit keine Schwierigkeit darstellen, sondern das individuelle Interesse nicht vorhanden ist. Dieses mangelnde Interesse wird Teil des Lebensentwurfes dieser Jugendlichen.

„Ich glaube, ich bin ein intelligenter Mensch. Also so vom Prinzip her, meine ich. Die Schule ist einfach nicht so mein Ding. Ich hab keine Lust, mich da jeden Tag abzuärgern. Mit den Lehrern, den anderen Kindern. Das interessiert mich einfach nicht. (...) Das heißt aber nicht, dass ich es nicht packen würde. Allein das Aufstehen zipft."

(Marcel, 15 Jahre)

Die Noten der Unwilligen sind sehr unterschiedlich. Teilweise wurden in der Pflichtschulzeit sehr gute Leistungen erbracht. Darauf sind die Jugendlichen stolz und rühmen sich damit.

„Ich hab einen super Abschluss sogar. Nur in Mathe einen Vierer in der zweiten Leistungsgruppe. Sonst nur Einser und Zweier. Da bin ich stolz drauf. Das kriegt nicht jeder zusammen."

(Tina, 20 Jahre)

Häufig ging das Desinteresse aber ab einem gewissen Zeitpunkt so weit, dass irgendwann keine positiven Erfolge erreicht wurden. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Vertreter/innen dieses Typs einfach die Lust am Lernen verloren haben. Ihre Arbeitslosigkeit stellen sie als bewusste Entscheidung dar.

„Es war meine eigene Entscheidung mit dem Lernen aufzuhören. Ich wollte einfach nicht mehr (...). Vielleicht werde ich irgendwann anders darüber denken. Das sagt mir halt jeder, aber jetzt bin ich zufrieden mit dem, was ich bin. Das hat nichts mit Schule oder Noten zu tun."

(Julian, 16 Jahre)

Häufig wird Eltern, Lehrpersonen oder anderen Schüler/innen die Schuld am eigenen Versagen gegeben. Das eigene Verhalten wird nie in Frage gestellt. Eine Form kritischer Selbstreflexivität und eigenverantwortliches Handeln finden definitiv nicht statt.

„Ich habe es nicht geschafft, so viele Stunden zu haben. Dann habe ich es nicht geschafft, die ganze Woche die gleichen Gesichter zu sehen, Mitschüler und Lehrer. Ich habe die Lehrer gefragt, warum sie so eine Fresse ziehen, wenn sie einen schlechten Tag haben. Ich lasse das mir nicht gefallen, wenn sie den Frust an mir auslassen."

(Elena, 17 Jahre)

Die Erzählungen werden dominiert von Schilderungen, warum Schule oder Ausbildung derzeit nicht das entsprechende Lebenskonzept für die Forschungspartner/innen sind. Die Erwartungen an die Gesellschaft sind sehr hoch und stehen in Widerspruch zum eigenen Verhalten. In ihrer Selbstdarstellung zeichnen die Jugendlichen ein überaus positives Bild von sich selbst und nichts in ihrem Leben stellt ein Problem dar.

Gemeinsames Ziel der Jugendlichen ist es, *„irgendwann ein normales Leben zu haben. Dafür ist aber noch lange Zeit!"*

(Sandra, 17 Jahre)

3.2.2 Typ 2: Der/die Unfähige (unable one)

Die Bewältigung des Alltags ist für die Forschungspartner/innen dieses Typus eine große Herausforderung. Sie sind bestrebt, alles richtig zu machen und haben den ausdrücklichen Willen für ihre Ziele zu arbeiten. Dieser Wille ist bei allen Forschungspartner/innen deutlich erkennbar und sehr stark ausgeprägt. Das Selbstwertgefühl ist aufgrund zahlreicher Rückschläge eher niedrig.

Die Forschungspartner/innen stammen überwiegend aus stabilen Familienverhältnissen und orientieren sich stark an Bezugspersonen aus der Kernfamilie wie Vater, Mutter oder Geschwistern. Mit Ausgehen, Alkohol oder Drogen haben die Jugendlichen keine Erfahrungen. Ihre Freizeit verbringen sie zurückgezogen, meist mit Familie oder einem kleinen Freundeskreis.

„Am Abend nach dem Kurs bin ich ca. um halb sechs zu Haus. Wenn es so schön ist wie heute, dann gehe ich ins Freie. So bis sieben, dann gehe ich hinein, schau 'Kärnten heute', dann eigentlich nichts mehr. Am Wochenende bin ich meistens den ganzen Tag im Freien. Ich spiele mit meinem Bruder, gehe Rad fahren oder mit Freunden Fußball spielen."

(Marina, 16 Jahre)

Es ist den Jugendlichen durchaus bewusst, dass sie nicht die besten kognitiven Voraussetzungen haben, um Schule, Lehre oder Arbeit erfolgreich zu bewerkstelligen. Sie gehen jedoch davon aus, dass Fleiß, Zielstrebigkeit und Engagement Benachteiligungen im kognitiven Bereich aufheben.

„Ich würde alles machen, also arbeiten. Ein Traum wäre Einzelhandelskauffrau oder so. Aber das schaut schlecht aus. Ich hab schon ca. 100 Bewerbungen geschrieben. Ich sag das nicht nur so. Wirklich, nur Absagen. Das liegt vielleicht an meinem Zeugnis. Da steht Lehrplan Schwerstbehinderte drinnen. Aber wenn ich mich wo vorstellen könnte, könnte es trotzdem klappen. Ich bin ja nicht behindert oder so."

(Vanessa, 17 Jahre)

Die Forschungspartner/innen dieses Typus verfügen zwar über positive Pflichtschulabschlüsse, wurden aber nach speziellen Lehrplänen unterrichtet. Sie alle könnten ausschließlich eine integrative Berufsausbildung machen. Trotz besonderer Fördermaßnahmen und Angeboten für Firmen sind Kärntner Wirtschaftsbetriebe nur selten bereit, Lehrlinge im Rahmen einer integrativen Berufsausbildung aufzunehmen. Von großer Bedeutung ist die ständige Betonung des vorhandenen Willens in Abgrenzung zur eigenen Unfähigkeit.

„Es soll nicht heißen, das schafft er nicht! Egal, ob ich es schaffe oder nicht. Ich versuche es nämlich wenigstens. Eigentlich bin ich dann gar nicht so schlecht. In Mathe, zum Beispiel. Ich probier und probier. Irgendwann wird es schon klappen. Ich will nur nicht immer hören, dass ich etwas nicht schaffe!"

(Pascal, 16 Jahre)

Hinsichtlich schwieriger Bildungsprozesse spielen durchgehend auch gesundheitliche Probleme bei den Vertreter/innen dieses Typs eine große Rolle. Alle befragten Jugendlichen klagen über körperliche Leiden. Längere oder chronische Krankheiten haben in allen Fällen von schlechten Noten bis zu Schulabbrüchen geführt. So ist z.B. Michele in der Berufsschule „nicht durchgekommen", weil

„Irgendwann bin ich voll krank geworden. Ich hab voll den angeschwollenen Hals gehabt. Dann wurde ich heimgeschickt. Und 14 Tage war ich halt krank und als ich zurückgekommen bin, musste ich alles gleich nachschreiben. Die Tests und so. Und dann hab ich gleich zwei Fünfer gehabt. Und ich hab voll

die strenge Lehrerin gehabt. (...) Das war echt zu schwer. Jeden Tag zwei, drei Tests am Tag und Prüfungen. (...) Wir haben immer solche Aufgaben bekommen, aus dem Buch heraus zu lernen und da sind nicht die Fragen gewesen, die dann gekommen sind."

(Michele, 19 Jahre)

Trotz aller Rückschläge, negativen Erfahrungen in der Schule und Bewerbungsabsagen wird von den Jugendlichen ein optimistischer Blick in die Zukunft geteilt. Sie gehen davon aus, dass sie in naher Zukunft einen Lehr- oder Arbeitsplatz bekommen werden und ihr Fleiß und Willen sie voranbringen werden.

„Mein Vater sagt immer, es zahlt sich aus, durchzubeißen. Es ist hart, trotzdem. Eine Lehre, also Ausbildung, ist mir wichtig. Ich will auch daran glauben, dass ich ein normales Leben haben werde. Wenn man fest an etwas glaubt, geht es in Erfüllung, oder?"

(Vanessa, 17 Jahre)

3.2.3 Typ 3: Der/die migrantisch Benachteiligte (immigrant)

Als migrantisch benachteiligt werden hier ausschließlich Jugendliche mit Migrationshintergrund erster und zweiter Generation verschiedener Nationalitäten eingestuft. Der Begriff ist angelehnt an die Kultur-Defizit-These, die von kulturell benachteiligten Menschen ausgeht und besagt, dass Kinder mit Migrationshintergrund bereits zu Schulbeginn benachteiligt sind (Diefenbach 2011). Sozialisations- und Integrationsprozesse sowie die Potentiale von Migration sind grundsätzlich nicht Forschungsgegenstand dieses Projekts, sollten aber hinsichtlich der Forschungsergebnisse jedenfalls als zukünftiges Forschungsdesiderat im Blick behalten werden. Denn tatsächlich stellen die Annäherung an eine gemeinsame Kultur auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene und das, was als „gelungene Integration von Migrant/innen" bezeichnet wird, wahrscheinlich die größten Herausforderungen der Gegenwart dar.

Der Typus der migrantisch bzw. „kulturell" Benachteiligten bedingt völlig andere soziale Realitäten als die anderen Typen. So zeigt es sich, dass die kulturell Benachteiligten aus Familien stammen, welche mit einer Ausnahme die Einstellung teilen, dass Bildung im Sinne von Schulabschlüssen bzw. Bildungszertifikaten bzw. Schulerfolg keine Bedeutung hat. Dies führt in der Bildungskarriere der kulturell Benachteiligten zu geringem Interesse an Bildung, deutlichem Motivationsmangel und einer grundlegend ablehnenden Haltung zur Schule.

„Ich bin, seit ich zehn Jahre alt bin, in Österreich. Meine Eltern, also mein Vater, hält nicht viel von Schule. Er findet es sinnlos und so. Das sollen die anderen machen. Die, die Doktor studieren halt. Er meint, für mich und meinen Bruder ist das nichts. Wir sollen besser arbeiten gehen und Geld verdienen. Auf ehrliche Art!"

(Selma, 18 Jahre)

Diese Einstellungen werden von den Jugendlichen direkt von den Eltern übernommen. Elterliche Bildungsaspirationen tragen jedoch nachweisbar maßgeblich zur Erlangung von Bildungsabschlüssen bei. Existieren diese nicht, kann man ebenfalls von Bildungsbenachteiligung sprechen.

„Ich war immer in einer Integrationsklasse. Zum Deutschlernen und so. Ich bin immer gerne in die Schule gegangen. Zu Hause musste ich das immer erklären. Verteidigen sogar... Es hat niemand gut gefunden. Einfach nicht wichtig bei uns. Es ist Teil einer anderen Welt, ein anderes Leben als bei uns. Ich versteh es ja!"

(Nino, 17 Jahre)

„Die Schule hab ich einfach gemacht, also die Hauptschule. Da gab es keine Probleme oder so. Es waren auch alle nett. Aber nichts und einfach Schule gehen gibt es bei uns nicht. Das geht nicht. Man muss ja was arbeiten. Arbeiten ist alles, was zählt. Meinem Vater ist es voll wichtig, dass ich was tu. Schule gehen ist doch für Kinder. Erwachsene müssen arbeiten. Deshalb ist es ja so schwer, weil ich einfach nichts finde. (...) Derweil bin ich aber eh im Kurs."

(Goran, 16 Jahre)

Weitere massive Nachteile im Bildungserfolg hat dieser Typus auch durch vorhandene Sprachprobleme. Hierbei ist vor allem das Einreisealter der Jugendlichen von besonderer Bedeutung. Die Erfolgsaussicht auf eine Lehrstelle bzw. einen Arbeitsplatz wird durch die Sprachkenntnisse stark negativ beeinflusst. Diese Tatsache wird von den befragten Jugendlichen weder reflektiert noch als problematisch erachtet. Vielmehr geben alle Forschungspartner/innen an, in ihrer Familie die Herkunftssprache zu sprechen.

„Mein Vater ist Bosnier, meine Mutter Türkin, sie haben aber beide die österreichische Staatsbürgerschaft. Meine Mutter ist mit 18 Jahren aus der Türkei weggegangen, da sie verheiratet werden sollte. Meine Muttersprache ist Türkisch, wir sprechen zu Hause allerdings sehr oft Bosnisch."

(Elena, 17 Jahre)

„Wir reden immer Bosnisch daheim. Das ist meine Muttersprache. Deutsch kann ich auch. Nicht so gut, aber es geht schon. Es reicht. Mir ist wichtig, dass ich meinen Kindern einmal Bosnisch lernen kann!"

(Sanela, 16 Jahre)

Die Jugendlichen, die als kulturell benachteiligt bezeichnet werden, sehen keinen Zusammenhang zwischen ihrer Bildung und ihrer Sozialintegration. Sie teilen des Weiteren Ungleichheiten beim Zugang zu Bildung und in weiterer Folge Zugang zum Arbeitsmarkt im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen. Gezielte Förderung von Talenten haben die Jugendlichen dieser Studie nicht erfahren, weder im Elternhaus noch in der Schule. Auch Mankos im Bereich der sprachlichen Kommunikation und mangelnde Sprachkenntnisse im Deutschen sind Eigenschaften, welche dieser Typus teilt.

Die Einstellung, *„Familie ist etwas, das du ein Leben lang hast" (Goran, 16 Jahre)*, findet sich bei allen Forschungspartner/innen dieses Typus. Die innerfamiliäre Bindung ist sehr eng und stabil. Es bestehen, bis auf die Ausnahme einer Alleinerzieherin, durchgehend traditionelle Familien- und Arbeitsstrukturen, die Frauen der Familie sind bis auf geringfügige Beschäftigungen zuhause, während die Männer arbeiten, um für die Familie zu sorgen.

„Meine Familie ist mein Leben. Ich tue alles für jeden in meiner Familie. Das ist bei uns so. Die Österreicher kennen das nicht. (...) Es ist ein gutes Gefühl, ein starkes Gefühl. Es ist so, dass alle zusammenhalten. Wenn einer arbeitet, haben alle was. Wir halten aufeinander!"

(Vukasin, 20 Jahre)

Vor allem die Mütter sprechen kaum Deutsch. Vier der befragten Mädchen sind bereits verheiratet, drei davon haben schon ein Kind. Sie verfügen über keine Berufsausbildung und haben keine konkrete Vorstellung, in welchem Beruf sie arbeiten möchten. Auch was die Zukunft ihrer eigenen Familie betrifft, gibt es keine konkreten Vorstellungen oder Pläne, wie das nachfolgende Zitat von Hanni, 24 Jahre, auf die Frage, was ihr Sohn denn einmal machen solle, zeigt: *„Das weiß ich nicht. Aber wenn er will, kann er ja Fußball spielen."*

Die kulturelle Verankerung in der Herkunftskultur ist sehr stark. Die Forschungspartner/innen besuchen teilweise Volkstanzgruppen oder Ähnliches gemeinsam mit anderen Jugendlichen aus ihrem Herkunftsland. Der Freundeskreis stammt überwiegend auch aus dem Herkunftsland. Gemeinsam wird aber manchmal Alkohol konsumiert und geraucht. Religion spielt bei den befragten Jugendlichen keine zentrale Rolle. Diesbezüglich können also keine allgemeinen Aussagen getroffen werden. Politisches Desinteresse ist ein weiteres gemeinsames Merkmal dieses Typus.

Soziale Medien werden überdurchschnittlich häufig genutzt. Zum einen, um mit Freunden der bestehenden Peergroup zu kommunizieren, zum anderen um zu Verwandten und Freunden im Herkunftsland Kontakt zu halten.

Die Forschungspartner/innen dieses Typus haben häufig mehrere Wohnortwechsel hinter sich. Dies bedeutet in weiterer Folge auch diverse Schulwechsel bzw. konkrete Bildungsabbrüche.

Bildungsbenachteiligung bei kulturell benachteiligten Jugendlichen ist keinesfalls ein individuelles Leistungsmerkmal, sondern setzt sich unter anderem aus den dargestellten Bedingungen zusammen. Insgesamt kann man den Alltag der kulturell Benachteiligten als migrantische Hybridkultur bezeichnen, die Herkunftsland und Österreich verbindet. Erwerbschancen und Tätigkeitsniveau sind im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen durch die dargestellten Faktoren deutlich herabgesetzt.

3.2.4 Typ 4: Der/die sozial Orientierungslose (outlaw)

Als Eigenschaften teilen die sozial orientierungslosen Jugendlichen dieser Studie, dass sie in ihrem Alltag völlig planlos und ohne Halt sind. Sie haben durchgehend massive Probleme mit sozialen Regeln, was sich in ihrem abweichenden Verhalten äußert. Teilweise sind Entwicklungsstörungen offensichtlich. Vom Auftreten her sind die Jugendlichen scheinbar selbstbewusst, wirken intelligent und können sich überdurchschnittlich gut ausdrücken.

Die Forschungspartner/innen dieses Typus stammen aus desolaten Familienverhältnissen bzw. sind verwahrlost und von den Eltern vernachlässigt worden. Die Eltern sind überwiegend geschieden und es gibt keine familiären Bezugspersonen, welche tatsächlich für die Jugendlichen da sind. Vielmehr werden äußerst komplexe Familienstrukturen in den Interviews dargestellt. Es werden Zerwürfnisse, Streitereien und körperliche und seelische Misshandlungen im Detail geschildert.

So berichtet Tina (24 Jahre), die Autorin werden möchte, von dem Tod ihrer alkoholkranken Mutter und wie sie im SOS-Kinderdorf aufgewachsen ist.

I[3]: Aber wie du dort warst, war das für dich in Ordnung?
Tina: Teils, teils, das ist auch so wie in einer Familie, nur dass da nur die Mutter ist und eine Pflegehelferin, weil die Mutter kann ja nicht ständig im Einsatz sein, die hat auch einen Urlaub.

Häufig flüchten sich die sozial Orientierungslosen in eine Fantasiewelt, welche nichts mit der Realität zu tun hat. In den Interviews, die hier nicht mittels Zitaten sondern zusammenfassend dargestellt werden sollen, spielt das Lügen zur vermeintlich optimalen Selbstdarstellung eine bedeutende Rolle. Die Aussagen der Forschungspartner/innen in Bezug auf Schule, Bildung und Arbeit sind Teil ihres Realitätsverlusts, wie das nachfolgende Beispiel von Athos, 17 Jahre, zeigen soll.

Athos: Ich hab dann gleich eine Lehrstelle als Koch bekommen. Hat mir aber nicht so getaugt. Im Weidenhof am Südufer. Ich arbeite da jetzt aber wieder. Ich hab das mit der Lehre nur eine Woche gemacht,

[3] Interviewer/in

weil ich das körperlich nicht gepackt habe. Ich habe nämlich ein kompliziertes Knieproblem. Einen dreifachen Kniescheibenbruch.

I: Nach einer Woche also Probleme mit dem Knie?
Athos: Ja, es hat 2 Monate gedauert, bis es wieder ging. Aber dann hab ich auch gleich den Beruf gewechselt.

I: Was hast du dann gemacht?
Athos: Elite-Soldat. Holland draußen. Von meiner holländischen Einheit her. Sozusagen.

I: Wie alt warst du da? Das interessiert mich?
Athos: 17. Das geht aber nur für bestimmte Leute. Weil mein Vater Soldat ist, geht das.

I: Elite-Soldat, was heißt das?
Athos: Das ist eine Sondereinheit, ein Spezialkommando, sozusagen.

I: Was habt ihr da gemacht?
Athos: 3 Monate Grundausbildung. Wenn du das überstehst, wirst du gleich einmal ins Ausland versetzt. Ich war drei Monate in Afghanistan. Ich erinnere mich nicht gerne daran, aber es gehört zu meinem Leben dazu. 24 Stunden zwischen Handgranaten herumzulaufen, ist wirklich nicht das Wahre. Die wenigsten Leute verstehen, warum ich überhaupt hingegangen bin. Es war nicht, um Leute zu töten, sondern um Menschen zu helfen! Zwischen den ganzen Dörfern, die von den Taliban besetzt sind, gibt es trotzdem Leute, die nicht mitmachen wollen bei der Scheiße. Die brauchen Hilfe! Wasser, Häuser, Verpflegung. Ach ja, Amerika...

I: Und du warst dort drei Monate?
Athos: Ja.

I: Und warst du in Kampfhandlungen auch verwickelt?
Athos: Wie gesagt, 24 Stunden Dauerfeuer. Ich frage mich mittlerweile selber, wie ich das durchgestanden habe.

I: Sind davon die ganzen Kratzer?
Athos: Nein, die sind daher, dass es mir psychisch so schlecht gegangen ist. Den Kratzer, den ich von Krieg bekommen habe, ist der (zeigt eine Narbe). Nahkampf... Hat mir die Halsader durchgeschnitten, drei Tage später bin ich schon wieder am Fight gestanden. Das andere war ich selbst. Ich hatte Schwierigkeiten mit meiner Freundin, also meiner Frau, und mit meinen Eltern. Das ist meine Art und Weise das zu verkraften.

Besonders in Bezug auf Gewalt und Drogen neigen die Forschungspartner/innen zu exzessiven Übertreibungen und Verharmlosungen von Straftaten, welche ihnen Allmachtsgefühle vermitteln. Diese Aussagen scheinen Bewältigungsstrategien der eigenen schwierigen Lebenssituation zu sein.

Des Weiteren teilen die sozial Orientierungslosen eine gewisse Form von Rücksichtslosigkeit und Verantwortungslosigkeit sich selbst und anderen gegenüber, Tendenzen von Gefühlskälte und das Fehlen von realistischen Zielen in der Zukunft. Was in der Welt um sie herum passiert, ist nicht von Interesse oder Belang.

Bei Forschungspartner/innen dieses Typus wären spezialtherapeutische Maßnahmen zu setzen, um an den Formen dissozialen Verhaltens zu arbeiten.

3.2.5 Typ 5: Der/die Desinteressierte (loser)

Es hat den Anschein, dass dieser Typus das geringste Interesse an Schule, Bildung und Erwerbsarbeit im Vergleich zu den anderen Forschungspartner/innen aufweist. Zum einen fehlt es an Selbstverantwortung, Motivation und Durchhaltevermögen, zum anderen auch an den kognitiven Fähigkeiten, welche zum Erwerb von Bildungszertifikaten notwendig sind. Die Jugendlichen sind schüchtern, zurückhaltend und in sich gekehrt. Sie teilen zudem die Eigenschaft, aus Erfahrungen nicht lernen zu können und sich selbst selten ernsthaft in Frage zu stellen.

„Poly[4] war schwer für mich. Ich weiß den Fachbereich gar nicht mehr. (lacht) Aber ich hab dort Förderunterricht gehabt, das schon. Wie in der Hauptschule auch. Bin aber nicht oft hingegangen. Es hat aber schon was gebracht, wenn ich dort war. Hat mich derwegen nicht interessiert. Eigentlich alles egal. Ich finde so oder so keinen Job."

(Dennis, 15 Jahre)

„Ich will eigentlich nicht mehr über die Schule reden. Oder darüber, was ich irgendwann einmal arbeiten werde. Ich hab diese Gespräche schon hundert Mal geführt. Auch, wenn das keiner hören will. Es ist mir voll egal! Es interessiert mich null! Überhaupt nicht! Das sollten alle Erwachsenen und auch Psychologen und so einmal begreifen. Manche haben einfach keinen Bock!"

(Laura, 18 Jahre)

Es wird in sämtlichen Interviews mit den Vertreter/innen dieses Typs darauf hingewiesen, dass kein Interesse an Schule, Ausbildung oder Arbeit besteht. Zwar hätte es durchaus Chancen und Möglichkeiten in dieser Hinsicht gegeben, diese wurden aber nicht angenommen.

---

[4] Die Polytechnische Schule ist eine allgemeinbildende Schule, die an die 8. Schulstufe anschließt.

„Ja, ein Klassenlehrer wollte mir helfen! In der HTL hätte es Möglichkeiten der Unterstützung gegeben, die wollte ich aber nicht annehmen. Ich kann mich an einen Lehrer erinnern, der hat mir gesagt, er ist mit seinem Lehrerlatein am Ende. Das habe ich lustig gefunden. Durch Wiederholen einer Klasse könnte man es schon schaffen, doch wenn man nichts tut, dann geht's nicht. Ich weiß eigentlich nicht mehr, warum ich faul war und nichts mehr getan habe. Einfach kein Interesse."

(Markus, 18 Jahre)

„Ich habe noch keine Lehrstelle, weil ich letztes Jahr zu faul zum Suchen war. Ich hätte schon während der Poly suchen sollen. Ich war einfach zu faul. Da bin ich selber schuld. Und die Noten spielen auch eine Rolle."

(Daniel, 17 Jahre)

Teilnahmslosigkeit und Gleichgültigkeit prägen die Lebenswelt dieses Typus. Frustration und Hilflosigkeit sind dennoch in den Gesprächen spürbar. Es scheint keine Ziele für die Zukunft zu geben. Die Tage zeichnen sich durch wenig Struktur und keine Regeln aus.

„Ich schau jeden Tag, was der Tag so bringt. Worauf ich Lust habe, wie die finanzielle Lage ist. Was meine Leute am Plan haben. So in der Art. Ich kann nicht jeden Tag das Gleiche tun. Da flippe ich aus."

(Patrick, 16 Jahre)

„Ich stehe auf, und Vormittag, Mittag sowas. Dann tu ich erst einmal daheim Hausarbeit machen, und tu halt für die Arbeit schauen. Bewerbungen schauen oder im Internet wegen Job suchen, dann später mache ich meistens was mit meinen Freunden, treffe ich mich mit denen, und am Abend komme ich halt heim und dann tu ich noch so alle möglichen Erledigungen erledigen, und dann gehe ich eigentlich pennen."

(Gandalf, 18 Jahre)

Die Familienverhältnisse sind bei den Desinteressierten sehr unterschiedlich und lassen sich nicht verallgemeinern. Reale Freundschaften sind nur oberflächlich vorhanden. Bei näherem Nachfragen geben die Jugendlichen an, kaum jemandem zu vertrauen. Das Internet, soziale Medien und Computerspiele werden überdurchschnittlich häufig verwendet bzw. gespielt.

Es ist kein Interesse an politischer, kultureller und gesellschaftlicher Partizipation vorhanden. Die gleichgültige Haltung bezieht sich auf sämtliche Bereiche des Alltags. Es gibt keine Ideale oder Vorbilder, welche die desinteressierten Jugendlichen aus ihrem gefrusteten und erfolglosen Alltag befreien könnten.

Die Forschungspartner/innen dieses Typus haben kein Selbstbewusstsein, zeigen kaum Eigenverantwortung oder Engagement zur aktiven Gestaltung ihrer Zukunft. Sie haben sich mit ihrem Lebensalltag abgefunden.

„Ich habe es mir gar nicht zugetraut. Obwohl ich mich in der WIMO[5] auch für die fünfjährige angemeldet habe und dann wollte ich vielleicht noch eine Lehre anfangen. Aber da war schon alles zu spät bei mir. Da war schon alles zu durcheinander. Dann ist es damals bergab gegangen, da habe ich für gar nichts Lust gehabt. Ja. Und dann hatte ich auch nicht wirklich einen familiären Rückhalt. Ich meine nicht, dass sie die Schuld haben, aber… Den Eltern darf man nicht die Schuld geben, aber. Ja, es hat halt nicht gepasst."

(Tamara, 22 Jahre)

3.2.6 Typ 6: Der/die Ehrgeizige (fighter)

Unter den 42 befragten Jugendlichen konnten auch vier Positivbeispiele ausfindig gemacht werden. Die Ehrgeizigen in dieser Studie sind ausschließlich männlich.

Die Forschungspartner dieses Typus sind verhältnismäßig ehrgeizig und wollten *„etwas im Leben erreichen"*. Es ist ihnen vollkommen klar, dass für ihre Lebensziele eine gute Schulausbildung und in weiterer Folge eine entsprechende Berufsausbildung notwendig sind. Dieser Typ besteht ausschließlich aus 16- bis 18-jährigen Jugendlichen, die konstruktiv an ihrer Zukunft arbeiten.

„Klar, die Lage ist nicht so gut derzeit. Es gibt extrem viele arbeitslose Menschen und Jugendliche dementsprechend auch. Aber ich denke, dann muss ich halt noch mehr tun, um Erfolg zu haben. Mehr arbeiten, dann werde ich mehr erreichen. So ist das in unserer Zeit. Ob das fair ist oder gut? Weiß ich nicht, es ist aber so."

(Mario, 17 Jahre)

Der pragmatische Zugang findet sich bei allen Forschungspartner/innen dieses Typs. Die Familienverhältnisse sind verschieden. Von der Patchwork-Familie über Alleinerzieher/innen-Haushalte mit keinem Kontakt zum Vater finden sich verschiedenste Familien-Konstellationen. Auch was die Berufstätigkeit der Eltern betrifft, lassen sich keine Übereinstimmungen finden. Grundsätzlich aber haben die Eltern starken Einfluss auf die Jugendlichen dieses Typs.

[5] Höhere Lehranstalt für Wirtschaft und Mode

„Ich höre eigentlich am meisten auf meinen Vater, das einfach weil ich so viel, ich habe so viel Respekt vor ihm, weil er sich eben alles selber aufgebaut hat und so viele Tiefen eben auch wegen der Arbeit und so durchlebt hat, und ja, da will ich auch einiges von ihm abschauen."

(Chrissy, 17 Jahre)

Der Freundeskreis der Ehrgeizigen ist überschaubar. Sie haben aber *„einige richtige Freunde"*, mit welchen auch gemeinsame Aktivitäten stattfinden. Es wird *„gechillt"*, *„fortgegangen"*, *„Sport getrieben"*, *„gezockt"* und *„Netflix geschaut"*. Alkohol wird zwar manchmal konsumiert, hingegen gibt es keine Berührungspunkte mit Drogen. Auch gewalttätige Handlungen kommen im Alltag der Ehrgeizigen nicht vor.

Disziplin und Pflichtbewusstsein und ein hohes Maß an Eigenverantwortung trennen die ehrgeizigen Jugendlichen von den anderen Forschungspartner/innen dieser Studie. Sie verfügen über eine spezielle Form der Bildungsfähigkeit und sind selbstbewusst. Es ist ihnen zwar wichtig, von ihrer Umwelt akzeptiert und geschätzt zu werden, dennoch sind sie in der Lage, sich zu wehren und Situationen durchaus kritisch zu hinterfragen. Im Umgang mit Autoritäten sind sie besonders bedacht auf respektvolle Umgangsformen. Unfaires Verhalten kritisieren sie.

Die Ehrgeizigen verbringen ihre Freizeit in Sportvereinen und haben teilweise Interesse an politischen Geschehnissen. Sie geben an, sich im Internet über aktuelle Ereignisse oder brisante Themen zu informieren. Sie nutzen Internet und digitale Medien wie die anderen Jugendlichen sehr intensiv.

Besonders auffallend ist, dass die ehrgeizigen Jugendlichen die Überzeugung vertreten, dass Bildung für ihr weiteres Leben von größter Bedeutung ist. Es gibt in Bezug auf ihren persönlichen Erfolg nichts Wichtigeres für sie.

„Ich mach meine Sache, das nimmt mir keiner. (...) Ja, war schon immer so. Wenn ich was will, dann ist es auch so."

(Nermin, 17 Jahre)

Wie bereits erwähnt, kommt es insgesamt sehr häufig zu Überschneidungen in der Typenbildung. Als Beispiel für Bildungsaspirationen ist hier Isabel anzuführen, die als Patientin eines Drogenersatzprogrammes mit ihren Aussagen im Interview als sozialorientierungslos einzustufen ist. Spricht sie aber über ihre Pläne für die Zukunft, träumt sie von einem weiteren Schulbesuch.

„Ich will irgendwann studieren. Das will ich schon immer. Dafür tu ich alles und bringe auch gerne Opfer. Wie das mit der Finanzierung wird, weiß ich nicht. Es wird sich schon was ergeben. Also, zuerst einmal die Matura!"

(Isabel, 17 Jahre)

Abschließend wird hervorgehoben, dass die zentrale Aufgabe eines erfolgreichen Bildungssystems, welches soziale Ungleichheiten bekämpft, dementsprechend die konsequente und nachhaltige Unterstützung sein muss, dabei zu helfen aus sämtlichen dargestellten unterschiedlichen Typen „fighter“ zu machen.

3.3 Berührungspunkte

Der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Typen dieser qualitativ-empirischen Untersuchung sowie ihrem Sozialverhalten, ihren Erfahrungen und ihrer Lebenswelt kann hiermit eindeutig gezeigt werden. Nachweislich gibt es immer wieder Überschneidungen zwischen den unterschiedlichen Typen.

Es handelt sich bei den befragten Jugendlichen um solche mit Lernproblemen und erhöhtem Förderbedarf, Jugendliche aus armutsgefährdeten Familien und Jugendliche mit sozialen Schwierigkeiten. Insgesamt kann man die Forschungspartner/innen als marginalisierte Randgruppe und aufgrund ihres sozialen Status als benachteiligt bezeichnen. Die Forschungspartner/innen teilen biographische Risiken in Hinblick auf Bildungsbenachteiligung durch ihre Lebenslage. Diese Risiken zeigen sich in individuellen Problemstellungen, sollten aber durchaus als strukturell bedingt bezeichnet werden.

Betreffend die häufigsten Berührungspunkte zwischen den einzelnen Typen, mit Ausnahmen der Ehrgeizigen, gibt es deutliche Tendenzen in den Überlappungen, wie die nachfolgende Auswertung zeigt:

1. Die befragten Jugendlichen der verschiedenen Typen teilen kategorienübergreifend Probleme beim Übergang zwischen Schule und Erwerbsleben.
2. Es kann eine gewisse Form der Orientierungs- und Perspektivenlosigkeit anhand der geführten Interviews eindeutig belegt werden. Die oft diskutierten gesellschaftlichen Entkoppelungsprozesse haben bereits stattgefunden und bereiten den Jugendlichen massive Probleme im Alltag. Diese artikulieren sie deutlich.
3. Daneben entsprechen Selbstwahrnehmung und Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit nicht einer objektiven Realität. Vielmehr bestehen, vor allem im beruflichen Bereich, konkrete Vorstellungen über unrealistische Zukunftspläne.
4. Verantwortung wird auf persönlicher, gesellschaftlicher und politischer Ebene nicht übernommen.
5. Die Forschungspartner/innen machen sich keine Sorgen um die Zukunft.
6. Alle Forschungspartner/innen wünschen sich ein geregeltes Leben, das den geltenden gesellschaftlichen Normen entspricht.

„Ich will nur ein ganz normales Leben. Gar nichts Spezielles. Eine Lehrstelle, Wohnung, Haus, Familie und Geld verdienen. Einen guten Beruf und eine liebe Familie."

(Alina, 18 Jahre)

„Ich will irgendwann das, was alle haben. Meine Familie, meinen Beruf, mir ein schönes Leben leisten können."

(Noah, 16 Jahre)

„Schön wäre ein normales Leben. Mit Frau und Kind und Auto. Haus oder Wohnung, keine Schulden. In Frieden leben!"

(Christof, 18 Jahre)

„Also, ich wünsch mir, dass ich meine Lehre abgeschlossen hab. Dass ich weiter eine Arbeit hab. Dass ich mit meinem Freund noch zusammen bin und dass meine Schwester wohl so brav bleibt."

(Michele, 19 Jahre)

„Fixe Lehrstelle, die Lehre fertig machen. Dann von zu Hause ausziehen. Eine kleine Wohnung finden. Mit meinem Freund zusammen leben und dann später ein Kind."

(Elena, 17 Jahre)

„Ich würde mir wünschen, dass ich gesund bin, viel Glück habe im Leben, sehr viel Liebe und dass es mir gut geht im Leben."

(Anna, 17 Jahre)

„Kinder haben. Heiraten. Ein eigenes Haus. Eine Arbeit als Gärtnerin haben."

(Marina, 16 Jahre)

„Daheim ausgezogen in einer eigenen Wohnung, meine Lehre fertig, weil ohne Lehre hat man heutzutage keine Chance. Gut verdienen durch Zusatzqualifikationen. Eigenes Auto wäre praktisch, ich weiß allerdings nicht, ob es billiger als eine Jahreskarte ist. Reisen unternehmen, bis jetzt war ich nur in Österreich und Italien."

(Markus, 18 Jahre)

3.4 Expert/innen

Im Rahmen der Studie wurden sieben Expert/innen-Interviews durchgeführt. Zusammenfassend teilen die Expert/innen die Meinung, dass Bildungsbenachteiligung aus ihrer Erfahrung in erster Linie familiär bedingt ist.

Kurt Lasnig[6], Geschäftsführer des BFI Kärnten, benennt die Ursachen von Bildungsbenachteiligung folgendermaßen:

„Bildungsbenachteiligung – rein der Begriff sagt schon aus: kein richtiger Zugang zu Schule, keine Unterstützung im Lernen für die Kinder, keine Möglichkeit einen Kindergarten zu besuchen. Dort beginnt es nämlich, keine Möglichkeit zu haben ein Buch lesen zu können, als Kind vorgelesen zu bekommen, also hier wird Wohl oder Leid eigentlich schon vorbestimmt. Das sieht man auch dann, wenn man sich mit den jungen Menschen in der Lehrlingsausbildung beschäftigt. Ein Riesenunterschied, ob jemand in einem sozialen Umfeld aufgewachsen ist, das ein geregeltes ist oder ob jemand auf sich alleine gestellt aufwächst, ohne Geld bei Mutter, Vater, Alleinerzieher oder beide gemeinsam immer Sorgen ums Überleben haben. (...) Die Sprache ist vernachlässigt, keine Möglichkeit sich aufs Lernen zu konzentrieren, und das zieht sich dann durch bis ins Erwachsenenalter. Nicht lernen zu können, nicht verstehen zu können, weil man nicht sinnerfassend lesen kann, weil man nicht richtig rechnen, schreiben kann. Das alles bedeutet abzudriften, nicht teilhaben zu können."

(Kurt Lasnig, BFI Kärnten)

Bildungsbenachteiligung ist nach Aussage von Beate Gfrerer[7], pädagogische Leiterin der Kärntner Volkshochschulen, differenziert zu sehen. So sind verschiedene Ebenen zu analysieren und zu bekämpfen:

„Es gibt ja unterschiedliche Zielgruppen, die man ja definieren kann, und wo man sagt, wenn ich kulturell benachteiligt bin, wenn ich sozial benachteiligt bin, oder wenn ich jetzt von der Regionalität benachteiligt bin, dann kann ich Bildung nicht so konsumieren, wie es jemand anderer vielleicht tun könnte. Das ist ebenso der gesellschaftliche Zugang. Wir reden ja immer von gesellschaftlicher Teilhabe, und benachteiligt bin ich auch, wenn ich an der Gesellschaft nicht wirklich teilhaben kann aus unterschiedlichsten Gründen."

(Beate Gfrerer, Kärntner VHS)

Alle befragten Expert/innen berichten von Positiv-Beispielen bildungsbenachteiligter Jugendlicher in Kärnten, welche belegen, dass es durchaus junge Menschen gibt, die es schaffen, sich über ihre soziale und familiäre Situation hinaus weiterzuentwickeln. Der wichtigste Faktor hierbei ist entsprechend der einstimmigen Expert/innen-Meinung das unbedingte Vorhandensein einer positiven Beziehung zu einer Bezugsperson.

---

[6] Interview vom 28.11.2014

[7] Interview vom 01.12.2014

Ernst Nagelschmied[8], Leiter der Drogenberatungsstelle VIVA, nennt im Konkreten drei wesentliche Bereiche, die im Bereich der Bildungsbenachteiligung betrachtet werden müssen:

1. *„Veränderung geschieht über Beziehung. Sofern die Beziehungsebene gestärkt ist, ist es Jugendlichen durchaus möglich, ihre Verhaltensweise zu verändern und ihre Lebenssituation aktiv zu beeinflussen. Besonders wichtig ist im Umgang mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen, ihnen etwas zuzutrauen."*
2. *„Ein ausreichendes Maß an Sprache bzw. Sprachbeherrschung sind für Inklusion im Bereich von Bildung besonders wichtig. In sozial problematischen Familien wird auf den richtigen und variantenreichen Gebrauch der Sprache nicht geachtet. Jugendliche wissen z.B. was Äpfel, Birnen, Bananen sind, können aber mit dem Begriff ‚Obst' nichts anfangen. Nur wer Sprache in ausreichendem Ausmaß beherrscht, kann die intellektuell herausfordernde Tätigkeit des Lernens ausüben."*
3. *„Positive Leistungserfahrungen im Rahmen eines geregelten Tagesablaufes tragen zum Wahrnehmen von Bildungschancen bei. Diese Strukturierung des Tages ist für Jugendliche überaus wichtig, um wieder Fuß zu fassen und eine Fortsetzung der Ausbildung in Angriff nehmen zu können."*

(Ernst Nagelschmied, VIVA)

Zur Bekämpfung von Bildungsbenachteiligung müssen politische Entscheidungsträger Verantwortung übernehmen. Des Weiteren teilen die Expert/innen die Meinung, dass es im Bildungsbereich ein Umdenken hin zu einer Orientierung an den Ressourcen und Kompetenzen braucht.

„Die Menschen werden es sich irgendeinmal nicht mehr gefallen lassen, dass es immer weniger Menschen gibt, die eine Arbeit haben und sich einen Wohlstand finanzieren können, und sie selber haben keinen finanziellen Bewegungsspielraum. Ich glaube, es ist zu wenig zu sagen, es gibt eine Mindestsicherung oder andere finanzielle Zuschüsse, denn es geht nicht um Geld allein, sondern darum, dass Menschen eine gewisse Art von Beschäftigung haben, die als einigermaßen tageszeitfüllend und im Idealfall als sinnvoll erlebt wird. Es ist nichts schlimmer, als Menschen sitzen tagein, tagaus zu Hause und wissen nicht, was sie tun sollen. Da kommen die meisten nicht auf gute und positive Gedanken. (...) Besondere Zeiten brauchen besondere Ideen, kreative Ideen. Die Politik müsste die Weichen dafür stellen. Wie weit können wir es uns als Gesellschaft leisten, nicht hinzuschauen, wenn's um jugendliche Menschen geht, die einfach keine Perspektiven haben."

(Christian Spittaler[9], autark)

---

[8] Interview vom 08.05.2015

[9] Interview vom 17.03.2015

4. Handlungsvorschläge zur Förderung von bildungsbenachteiligten Jugendlichen

In Anbetracht der hier vorliegenden Forschungsergebnisse kann Bourdieus Annahme einer „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu 2001, S. 27) bedauerlicherweise vollkommen bestätigt werden.

Die Ursachen von „relativer Bildungsarmut“ (Kampshoff 2005, S. 219) und Bildungsungleichheit finden sich meistens in der sozialen Herkunft von Betroffenen, wie die Forschungsergebnisse deutlich zeigen. Kinder und Jugendliche aus armutsgeprägten Familien haben dementsprechend denkbar schlechte Voraussetzungen, eine gute (Aus)Bildung zu genießen, welche ihnen auch auf dem Arbeitsmarkt Erfolg versprechen würde. Die Ursachen der Bildungsbenachteiligung stehen bei den Forschungspartner/innen dieser Studie in Zusammenhang mit sozialem Milieu und strukturellen Bedingungen. Becker und Lauterbach (2007) sehen Bildung eindeutig als Privileg mittlerer und höherer sozialer Schichten, was auch die Forschungsergebnisse dieser Studie belegen.

Vorausschauend müsste man in Bezug auf Bildungsbenachteiligung institutionalisierte und lebensweltliche Prozesse unterscheiden, um in einem nächsten Schritt Verbindungen zwischen Alltagsleben, Familie und Schule erkennen und analysieren zu können und letztendlich ungleichheitsfördernde Strukturen zu durchbrechen sowie die ineinander übergreifenden Dimensionen entsprechend zu verbinden.

Vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse dieser Studie wird einmal mehr der Zusammenhang von Bildungsbenachteiligung und sozialer Herkunft deutlich. Entgegen allgemeiner Annahmen einer steigenden Bildungsbeteiligung muss hervorgehoben werden, dass die Bildungsreformen der letzten Jahrzehnte eher die untere Mittelschicht als die armutsbetroffenen oder -gefährdeten Menschen erreicht hat. Prinzipiell wird nunmehr sogar diskutiert, ob sich „Schichtunterschiede im Bildungssystem“ im Zuge der Bildungsreform generell überhaupt reduziert haben (Solga/Wagner 2007, S. 190).

Daher wird ob dieser Darlegungen einer zweifelsohne außerordentlich komplizierten Bildungsdebatte in Bezug auf strukturelle und individuelle Zugangschancen neben der bundesweiten Einführung der Neuen Mittelschule hinaus für die möglichst frühe Unterstützung von Bildungschancengerechtigkeit diskutiert, den Versuch der verstärkten Miteinbeziehung der Eltern und

„ein bildungspolitisches Gesamtkonzept, das bei der Frühförderung der Kinder in den Familien beginnt, den quantitativen und qualitativen Ausbau der Kinderbetreuungseinrichtungen (Krippen, Kindergärten, Horte) als wichtige frühkindliche Bildungsinstitution fördert und die Zusammenarbeit mit den Volksschulen (z. B. bei der sprachlichen Förderung) intensiviert, um die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen" (Knapp 2008, S. 665).

Eine aktive und sozial engagierte Bildungspolitik ist also zur langfristigen und nachhaltigen Durchsetzung dieser Forderungen notwendig. In Hinblick auf Bildungs(un)gerechtigkeit wird einmal mehr deutlich, möchte man Armut, Ungleichheit und soziale Ausgrenzung auf politischer Ebene erfolgreich bekämpfen, vorbeugen und verhindern, so müssen alle bestehenden Politikressorts zur Verantwortung gezogen werden und vor allem willens sein, soziale Veränderungen tatsächlich herbeizuführen.

In Anbetracht dieser Zusammenhangsstrukturen wird Bildung zu einer der elementarsten sozialen und politischen Fragen der Postmoderne (Becker/Lauterbach 2007a, S. 9)[10].

4.1 Frühkindliche Förderung als wichtige Präventionsmaßnahme

Ausgehend von der Annahme, dass Bildungsbenachteiligung ihren Ursprung im sozialen und familiären Kontext hat, stellt sich die Frage, welche möglichen Maßnahmen die Bildungsbenachteiligung bei Jugendlichen verhindern könnten.

So viel steht fest, es muss sich um Maßnahmen handeln, die sehr früh ansetzen. Erst dann einzuschreiten, wenn Jugendliche die Schule abbrechen, keine Ausbildungsmöglichkeit bekommen oder gar auf der Straße landen, ist nicht nur zu spät, sondern viel zu spät. Dies belegen auch internationale wissenschaftliche Untersuchungen. Paul Downes, Leiter des Educational Disadvantage Centre an der Universität Dublin, hat in europaweiten Forschungen festgestellt, dass die Hauptgründe für das vorzeitige Beenden einer Schulkarriere persönliche und emotionale Probleme sind und dass es einen Zusammenhang zwischen Armut und Vulnerabilität gibt.

Das heißt also, dass Armut vielfach der Nährboden für emotionale und psychische Probleme ist, welche dann in der Folge zu einer Bildungsbenachteiligung führen. Hinzufügend ist zu bemerken, dass die betroffenen Jugendlichen aus einem problematischen sozialen Umfeld auch von Seiten der Eltern keine Unterstützung zu erwarten haben, da diese selbst mit dem Problem Armut wie auch oft mit psychischen oder emotionalen Problemen zu kämpfen haben. Schulbesuch und Ausbildung für die eigenen Kinder werden also grundsätzlich weder positiv bewertet noch unterstützt, da dies nur eine weitere Belastung für die ohnehin schon massiv belasteten Eltern darstellt, nicht nur finanziell, sondern

[10] Becker (2007, S. 157) weist in Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Bildung zudem auf die Tatsache hin, dass *„von einer Bildungsungleichheit zu Ungunsten von Jungen auszugehen ist"*.

auch emotional. Kinder und Jugendliche, auch wenn sie durchschnittlich intelligent und selbst motiviert sind eine Schule zu besuchen oder eine Berufsausbildung zu absolvieren, brauchen dafür die Unterstützung ihrer Eltern oder anderer verlässlicher erwachsener Bezugspersonen, und sei es nur temporär.

Es stellt sich nun also die Frage, wie hier präventiv eingegriffen werden kann. Fest steht, dass es verschiedene Unterstützungssysteme geben muss, die aufeinander abgestimmt und miteinander koordiniert Hilfen anbieten. Paul Downes verweist in diesem Zusammenhang auf die Wichtigkeit einer grundsätzlichen und tiefgreifenden Kooperation von Bildungs- und Gesundheitssystem. Er bezeichnet diese Zusammenarbeit als „holistic bridges", diese wird von multidisziplinären Teams durchgeführt (Downes 2011, S. 10). Das heißt also, dass die Bereiche Gesundheit und Bildung verstärkt zusammenarbeiten müssen, und das zu einem biografisch frühen Zeitpunkt, um optimale Ergebnisse in der Prävention erzielen zu können. Für das österreichische System würde dies bedeuten, dass eventuell Maßnahmen wie die Mutter-Kind-Pass-Untersuchungen zur Grundlage eines Screenings gemacht werden müssten, um potenzielle Risikofamilien früh genug zu erfassen und ihnen von Anfang an die Begleitung und Unterstützung zukommen zu lassen, die ein Aufwachsen des Kindes in Chancengleichheit ermöglichen.

Was heißt dies aber konkret? Es beginnt damit, junge Familien – und hier sind sehr oft alleinerziehende Mütter, die selbst keine Ausbildung und keinen Beruf haben, betroffen – von Beginn der Familiengründung an zu unterstützen. Das muss nicht unbedingt in erster Linie finanzielle Unterstützung sein, vielmehr geht es um Beratung in Erziehungsfragen und vor allem auch um Hilfe bei der Kinderbetreuung, nicht nur um die Mutter zu entlasten, sondern um dem Kind eine optimale Entwicklung zu ermöglichen. Dies ist in großem Ausmaß eine wichtige Aufgabe vor allem der Kommunalpolitik (Zander 2008, S. 155). Konkret damit gemeint sind Elternkurse, Hausbesuche von Expert/innen vom Säuglingsalter an, Frühförderung, Kindertagesstätten, die als Familienzentren gestaltet sind, das heißt, es werden Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote sowohl für Eltern als auch dem jeweiligen Alter entsprechend für Kinder offeriert. Mit diesen Maßnahmen werden risikoträchtige Kinder bereits zu einem so frühen Zeitpunkt erfasst und umfassend betreut, dass mögliche spätere Erkrankungen, Störungen im emotionalen Bereich, Schwierigkeiten im sozialen Bereich – also alles Gründe bzw. Ursachen auch für spätere Bildungsbenachteiligung und Probleme am Arbeitsmarkt – präventiv verhindert werden können.

Zu diesen sehr frühen Maßnahmen muss auch gesagt werden, dass diese zwar Kosten verursachen und Gelder dafür freigemacht werden müssen, wenn man diese Präventionsmaßnahmen jedoch langfristig und nachhaltig betrachtet, auch im volkswirtschaftlichen Sinn, wird jedem bald klar sein, dass damit enorme Folgekosten verhindert werden können. Jedes Kind, das in einem stabilen Umfeld aufwachsen und sich entwickeln kann und in späterer Folge weder psychologische und/oder medizinische Betreuung aufgrund frühkindlicher Schäden, Drogenberatung bzw. Drogenentzugsprogramme,

arbeitsmarktfördernde Maßnahmen, noch Verhandlungen vor dem Jugendgericht bis hin zum Strafvollzug aufgrund von Kriminalität braucht, ist in jeder Hinsicht ein Gewinn für die gesamte Gesellschaft. Was diesen Punkt betrifft, ist ein Umdenken in gesellschaftlicher und politischer Hinsicht dringend nötig.

Schon in dieser frühen Lebensphase, wo die Weichen für die Zukunft eines Menschen gestellt werden, zeigt sich die Wichtigkeit der Kooperation von Bildungs- und Gesundheitssystem mit multidisziplinären Teams. Ziel der Interventionen soll „emotional support" (Downes 2011), also emotionale Unterstützung sein, denn wenn die emotionale Situation der Eltern/Erziehenden in Balance ist, wird auch diejenige des Kindes mit größter Wahrscheinlichkeit eine stabile sein und damit die Basis für eine gelingende Biografie, auch im beruflichen Sinne, sein.

Bei Lösungsstrategien mit Aussicht auf Erfolg handelt es sich generell um präventive Konzepte, Krisenintervention ist nämlich eine Maßnahme, die in den meisten Fällen zu spät kommt (Schoon 2006). Das ist, wie bereits oben erwähnt, nicht nur bedauerlich für die betroffenen Jugendlichen, sondern für die gesamte Gesellschaft, sowohl in humanitärer als auch in finanzieller Hinsicht.

In Hinblick auf Präventionsmaßnahmen ist auf alle Fälle auch die Idee der Ganztagsschule wert, sich mit ihr zu beschäftigen. Wenn alle Kinder und Jugendlichen den ganzen Tag oder zumindest den Großteil des Tages gemeinsam in einer Bildungseinrichtung verbringen, können soziale Unterschiede leichter nivelliert werden. Dies beginnt bei ganz einfachen Dingen des Alltags: Eine Ganztagsschule gibt eine Struktur vor, die Grundvoraussetzung für ein geregeltes soziales Leben und somit auch für spätere berufliche Tätigkeit ist. Gerade in Familien, in denen nicht nur Armut herrscht, sondern auch Erkrankungen im körperlichen und psychischen Bereich vorkommen, hier ist in erster Linie an depressive Erkrankungen, Belastungsstörungen, Alkoholismus und Drogenkonsum zu denken, ist es den Eltern nicht möglich, den Kindern und Jugendlichen einen geregelten und gut strukturierten Tagesablauf zu bieten. In einer Ganztagsschule jedoch kann das sehr gut organisiert werden. Es gibt ein gemeinsames Mittagessen mit den Mitschüler/innen und dem Lehrpersonal, es gibt sinnvolle Freizeitangebote im sportlichen und kulturellen Bereich. Damit sind die Kinder und Jugendlichen nicht nur gut versorgt, sondern lernen auch ihre freie Zeit sinnvoll zu nutzen. Hausübungen, sofern sie in einer Ganztagsschule noch nötig sind, werden unter Aufsicht von Pädagogen und Pädagoginnen gemacht, das heißt, dass nicht nur diejenigen die Hausübungen erledigen, bei denen die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten darauf bedacht sind, dass es passiert. Im gleichen Moment wird dadurch auch unbeaufsichtigtes „Abhängen" verhindert, was oft mitverantwortlich dafür ist, dass Kinder und Jugendliche in Kontakt mit Drogen und Alkohol kommen und in eine Abhängigkeit geraten.

Ein sehr oft verwendetes Argument gegen die Ganztagsschule ist, dass den Eltern die Chance genommen würde, die Zeit mit ihren Kindern zu verbringen und die Erziehung und Beaufsichtigung selbst zu übernehmen. Bei diesem Argument müsste man statistisch erheben, wie viele Eltern es heutzutage

wirklich noch gibt, bei denen ein Elternteil nicht berufstätig ist oder nur stundenweise und die Nachmittage wirklich ausschließlich mit den Kindern verbringt. Für solche Fälle könnte man die Möglichkeit schaffen, dass auf einer Art Campus auch die Eltern und Erziehungsberechtigten sich einfinden und einbringen können, um die Zeit mit ihren Kindern zu verbringen, indem sie zum Beispiel eine Freizeitaktivität anbieten, die auch von anderen Kindern und Jugendlichen besucht werden kann.

Was an allen Schulen, egal ob Ganztagsschule oder nicht, noch viel mehr ausgebaut werden müsste, ist das Angebot an Beratung und Begleitung. Es müssen nicht zwangsläufig an jeder Schule ständig Psychologen/Psychologinnen und Sozialarbeiter/innen anwesend sein, obwohl dies natürlich von Vorteil wäre. Alle Lehrer/innen sind umfassend pädagogisch ausgebildet und schon von Berufs wegen dazu qualifiziert, Schüler/innen ein Betreuungsangebot zur Verfügung zu stellen. Dieses Angebot kann von individueller Förderung in bestimmten Fächern, Neigungsgruppen bis hin zu pädagogischen Beratungsgesprächen reichen. Ein bereits vom Bundesministerium für Bildung in diese Richtung getätigter Schritt ist die Einführung der individuellen Lernbegleitung im Rahmen der Neuen Oberstufe. Diese müsste jedoch schon für die Schüler/innen ab dem Volksschulalter angeboten werden.

Mit der bundesweiten Einführung der NOST (Neue Oberstufe) an den Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Höheren Schulen ab dem Schuljahr 2016/17 wurde gleichzeitig die ILB (Individuelle Lernbegleitung) installiert. Der Grundgedanke ist, dass alle Schüler/innen, die eine Frühwarnung in mindestens einem Gegenstand erhalten, Unterstützung durch eine Individuelle Lernbegleitung bekommen. Die Inanspruchnahme dieser Individuellen Lernbegleitung ist auf freiwilliger Basis, wobei sich die betroffenen Schüler/innen ihren jeweiligen Lernbegleiter aus dem Pool an ihrer Schule aussuchen können.

Es handelt sich bei der ILB nicht um eine fachbezogene Unterstützung wie Förderkurs oder Nachhilfe, diese Maßnahmen können und sollen ergänzend gesetzt werden. Sollten schwerwiegende soziale, psychologische oder physische Probleme Ursache der Lernschwierigkeiten sein, ist ebenfalls professionelle Hilfe der Schulpsychologie, der Schulmediziner/innen bzw. anderer Expert/innen gefragt. Die Aufgabe der individuellen Lernbegleiter/innen in diesem Zusammenhang ist die Vernetzung und Koordination zwischen den einzelnen Hilfsangeboten und Maßnahmen. Bei der ILB geht es darum, Gründe und Ursachen für Lernschwierigkeiten zu analysieren und die jeweiligen Schüler/innen dementsprechend zu begleiten, beraten und zu unterstützen. Ziel der Individuellen Lernbegleitung ist es, Schüler/innen, vor allem auch durch Förderung der Eigenverantwortung eine bessere Lernorganisation, passende Lerntechniken und ein dem jeweiligen Jugendlichen angepasstes Lern- und Zeitmanagement zu ermöglichen. Es handelt sich dabei um einen zeitlich begrenzten, ziel-, lösungs- und ressourcenorientierten Lernprozess.

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung[11] hat in diesem Zusammenhang ein österreichweites Ausbildungskonzept mit einem eigenen Curriculum entworfen. Die Pädagogischen Hochschulen in den einzelnen Bundesländern haben die Aufgabe, dieses Konzept umzusetzen und die Ausbildung von Lehrer/innen zu individuellen Lernbegleiter/innen durchzuführen. Dazu werden regionale Teams von Trainer/innen aufgebaut und dementsprechend geschult, damit eine bundesweit einheitliche Schulung von Lehrpersonen zum ILB gewährleistet ist.

Die Inhalte der Ausbildung zum individuellen Lernbegleiter sind in drei Seminare aufgegliedert. Der erste Seminarblock informiert über die rechtlichen Grundlagen der Individuellen Lernbegleitung im Rahmen der Neuen Oberstufe, über die Organisation und den Ablaufprozess der ILB sowie die Aufgabenbereiche und die Grundhaltung der Lernbegleiter/innen in Abgrenzung zu anderen Funktionen.

Der zweite Seminarblock beschäftigt sich mit Lerndiagnostik, mit dem Erkennen von und dem Umgang mit Potentialen und Defiziten der Schüler/innen, mit Lernmanagement, sprich der Entwicklung von individuellen Lernstrategien sowie mit Persönlichkeitsmanagement und Mentalstrategien.

Der dritte Teil der Ausbildung zum ILB hat die professionelle Prozessbegleitung zum Inhalt. Es geht um motivierende Techniken der Gesprächsführung, um systemische Beratung und Begleitung und um den positiven Abschluss der Prozessbegleitung (Fritz/Tanzmeister 2015).

Derzeit wird die Individuelle Lernbegleitung im Stundenplan nach Bedarf variabel vereinbart und einzeln abgegolten. Um ein kontinuierliches Begleitungs- und Beratungssystem anbieten zu können, wäre jedoch eine fixe Verankerung von Beratungsstunden im Stundenplan nötig. Hier bietet das neue Dienstrecht für Pädagog/innen eine Chance. Die erhöhte Lehrverpflichtung der neuen Pädagog/innengeneration mit mehr Anwesenheit in der Schule könnte genau für dieses Service verwendet werden. Damit könnte den Schüler/innen ein permanentes und verlässliches Netz an Gesprächsmöglichkeit und individueller Begleitung angeboten werden, wobei sie sich auch die Lehrperson, die die Beratung anbietet, aussuchen können. Das hat den Vorteil, dass nicht die gesamten Beratungstätigkeiten von einem oder zwei Beratungslehrer/innen abgedeckt werden müssen, was ohnehin nahezu unmöglich ist. Außerdem haben die Schüler/innen die Möglichkeit, eine Lehrperson ihres Vertrauens für die Beratung und Begleitung auszuwählen. Außerdem erscheint die Bindung an ausgewiesene Lernschwierigkeiten (Frühwarnung) problematisch.

Das im Pflichtschulbereich vorhandene ähnliche System der Beratungslehrer/innen, deren Aufgabenbereich sich mit dem der Lernbegleiter/innen deckt, sollte mit ausreichend Ressourcen ausgestattet werden, damit es umfassender genutzt werden kann. Wichtig wäre es, diese Beratungs- und Begleit-

[11] BMBWF

angebote allen Schüler/innen zugänglich zu machen und damit möglichen Lernschwierigkeiten und den damit verbundenen vielschichtigen Problemen vorbeugen zu können.

4.2 Eigenverantwortung – der Schlüssel zum zielgerichteten Bildungserwerb?

In einer sich so rasch wandelnden Gesellschaft und Arbeitswelt wie der unseren bedarf es besonderer Kompetenzen, um sich darin erfolgreich zurechtzufinden. Insbesondere Jugendliche, die noch nicht über entsprechende Erfahrungen verfügen, müssen gezielt auf dieses unsichere Umfeld vorbereitet werden. Die Bildungsforschung ist sich dieser Problemlage mehr als bewusst. So findet sich exemplarisch im Beitrag von Bärbel Kracke et al. zur eigenständigen Zukunftsplanung die Überlegung:

„Besondere Anforderungen stellen sich insbesondere für Jugendliche, die als Einsteiger in das Beschäftigungssystem noch nicht über ausreichende Qualifikationen, Erfahrungen und soziale Kontakte verfügen. Sie müssen relativ selbständig versuchen, eine Ausbildung für eine Beschäftigung zu finden, die ihnen ermöglicht, längerfristig ihr Leben ökonomisch unabhängig zu gestalten. Für diesen Findungsprozess und ihre Bewährung in der Arbeitswelt müssen sie angemessen vorbereitet werden " (Kracke et al. 2011, S. 79).

Kracke et al. (ebd.) sehen diesbezügliche Chancen in einer differenzierten und individuellen Berufsorientierung.

4.3 Exkurs: Bildungs- und Berufsorientierung, Vernetzungs- und Fördersysteme an und für Schulen

Im 21. Jahrhundert gewinnt die Bildungs- und Berufsorientierung immer mehr an Bedeutung. Traditionelle Berufe verschwinden, Berufe mit niedrigem Qualitätsanspruch gehen verloren, das Normalarbeitsverhältnis löst sich auf. D.h. die Anforderungen an die Berufsorientierung im Allgemeinen haben sich durch den Wandel am Arbeitsmarkt wesentlich verändert und somit die Bedeutung der Berufsorientierung enorm gesteigert. Daher ist es von großer Wichtigkeit, dass sich die Berufsorientierung an die neuen Anforderungen anpasst, damit die Jugendlichen bestmöglich bei ihrer beruflichen Lebensplanung begleitet und unterstützt werden können.

4.3.1 Transition von der 8. zur 9. Schulstufe?

Übergänge sind im Allgemeinen in allen menschlichen Kulturen mit grundlegenden Veränderungen verbunden. Jugendliche stehen gerade beim Übergang von der 8. zur 9. Schulstufe vor der großen Herausforderung, für sie passende Entscheidungen für ihren weiteren persönlichen Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsweg zu treffen. Damit das gelingen kann, müssen sich die Jugendlichen schon rechtzeitig mit ihren eigenen Interessen, Stärken und Potentialen sowie mit Möglichkeiten und Ange-

boten zur schulischen und beruflichen (Aus-)Bildung auseinandersetzen. Zudem brauchen sie Informationen über konkrete Unterstützungsmöglichkeiten und Anlaufstellen für Beratung. Darüber hinaus geht es auch um die Stärkung jener persönlichen Kompetenzen, die für das Vorbereiten und Treffen von Entscheidungen über (Aus-)Bildungswege wesentlich sind. Moser und Lindinger (2014) haben in ihrer explorativen Studie herausgefunden, dass die aktive Gestaltung von Bildungsübergängen dazu beiträgt, die Anteile früher Schulabgänger/innen (ESL) und Jugendlicher bzw. junger Erwachsener, die weder einer Ausbildung noch einer Beschäftigung nachgehen (NEETs), zu minimieren (Moser/Lindinger 2014, S. 138f.). Dies belegt ebenso die qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers von Nairz-Wirth et al. (2014, S. 158ff.)

4.3.2 Beratungs- und Unterstützungssysteme an und für Schulen in Österreich

Damit die Schulen diesen enormen Herausforderungen unserer Zeit gewachsen sind, benötigen sie Beratungs- und Unterstützungssysteme extern und intern.

Die Bewältigung von pädagogisch-didaktischen, (psycho-)sozialen sowie führungsbezogenen Herausforderungen stellt eine anspruchsvolle Aufgabe an alle Beteiligten im Schulsystem dar. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Führung der Schule, vor allem in Hinblick auf die Kommunikation zwischen den Beratungssystemen und die Koordination der beratenden und unterstützenden Angebote, die teilweise auch von außerschulischen Institutionen abgedeckt werden (z.B. durch Jugendcoaching oder Schulsozialarbeit). Eine optimale Kommunikation, Koordination sowie Kooperation aller ist das Ziel, um das Lernen und Zusammenleben am jeweiligen Schulstandort konstruktiv gestalten zu können.

Im österreichischen Schulsystem gibt es für sechs verschiedene Bereiche Beratungs- und Unterstützungsangebote:

- Bildungs- und Ausbildungswege
- (Schul-)Alltag
- Gesundheit
- Lernen
- Unterrichtsgestaltung
- Beratung für Lehrer/innen und Schulleitung

Unterstützende Professionen im Bereich „Bildungs- und Ausbildungswege“:

- Berufsorientierungslehrer/innen
- Schüler- und Bildungsberater/innen
- Jugendcoaches
- Schulpsycholog/innen

Unterstützende Professionen im Bereich „(Schul-)Alltag“:

- Schüler- und Bildungsberater/innen
- Beratungs- und Betreuungslehrer/innen sowie Psychagog/innen
- Schulpsycholog/innen
- Mediator/innen (Peer-Coaches und Schulmediator/innen)
- Schulsozialarbeiter/innen
- Jugendcoaches

Unterstützende Professionen im Bereich „Gesundheit“:

- Schulärzte und Schulärztinnen (in Bundesschulen)
- Schulpsycholog/innen

Unterstützende Professionen im Bereich „Lernen“:

- Schulpsycholog/innen
- Lernbegleiter/innen im Rahmen der Neuen Oberstufe

Unterstützende Professionen im Bereich „Unterrichtsgestaltung“:

- Lerndesigner/innen im Bereich der Neuen Mittelschule
- Berater/innen im Bereich Schul- und Unterrichtsentwicklung z. B. EBIS-Berater/innen
- Berufsorientierungskoordinator/innen

Unterstützende Professionen im Bereich „Beratung für Lehrer/innen und Schulleitung“:

- Supervisor/innen für Lehrer/innen
- Coaches für einzelne Leitungspersonen und Leitungsteams
- Berater/innen im Bereich Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Schulpsycholog/innen
- Schulärzte und Schulärztinnen (an Bundesschulen)

Die große Anzahl von Beratungs- und Unterstützungssystemen an unseren Schulen unterstreicht die Notwendigkeit einer professionellen Kommunikation, Kooperation und Koordination aller in diesem Prozess involvierten Personen (BMBF 2016, S. 6ff.).

4.3.3 Aktuelle Forschung zur beruflichen Orientierung

Die Bedeutung von Vernetzung bestätigt auch ein aktueller Forschungsbericht über Unterstützungssysteme in, für und um die Schule (Grandy et al. 2015).

Zur Förderung von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem und zur Steigerung der Jugendbeschäftigung ist es notwendig, adäquate Beratungsangebote für Jugendliche zur Verfügung zu stellen, damit u.a. frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabbruch verhindert und ein nahtloser Übergang von Schule zu Beruf ermöglicht werden. Zu dieser Thematik koordinierte das BMBWF das EU-Projekt „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf: Konzepte, Praxis, Herausforderungen" mit dem Fokus auf der schulischen Bildungs- und Berufsberatung. Im Rahmen des EU-Projektes für lebenslanges Lernen wurde das Projekt von der Europäischen Kommission und dem BMBWF gefördert und hatte eine Laufzeit von ca. einem Jahr, assoziierte Projektpartner waren die Arbeiterkammer und Wirtschaftskammer Österreich. Die erste der insgesamt drei Fachtagungen befasste sich mit dem Thema: Kommunikation – Kooperation – Koordination.

Kommunikation, Kooperation und Koordination sind der Logik nach aufeinander aufbauende Faktoren. Für eine gelingende Kooperation bedarf es im Vorfeld Kommunikation, und Koordination ist nur zu erreichen, wenn es bereits Kooperation gibt (Sennett 2014 zit. nach Grandy et al. 2015, S. 78). Somit stellt sich also die Frage, inwieweit und in welcher Form innerhalb eines Unterstützungssystems Kommunikation, Kooperation und Koordination gegeben sind, also auch wie dies zwischen den Unterstützungssystemen passiert und funktioniert.

Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit kann es bereits auf Grund mangelnden Wissens geben, welches nicht zuletzt damit zu begründen ist, dass die Ausbildungen der verschiedenen Unterstützungssysteme völlig unterschiedlich und voneinander getrennt verlaufen.

Eine weitere Problematik ergibt sich aus der Tatsache, dass alle Unterstützungssysteme mit denselben Zielgruppen arbeiten und die Aufgabenbereiche nicht vollständig abgegrenzt sind, dadurch kann es zu Konkurrenzdenken und Konkurrenzangst kommen, was im schlimmsten Fall zu einer hierarchischen Kooperationsbeziehung führen kann.

Laut Grandy et al. (2015) scheinen folgende Bedingungen für eine hohe Kooperationswahrscheinlichkeit zwischen den „Spieler/innen" relevant zu sein:

„(...) Zusammenfassend scheinen jedoch folgende acht Faktoren eine besondere Bedeutung für die Steigerung der Wahrscheinlichkeit von Kooperation zu haben: Durch einen hohen Wert des zu erreichenden Kollektivguts, geringe Kooperationskosten, kleine Gruppen, die Fähigkeit zur Rollenübernahme des Interaktionspartners, einen gemeinsamen Normen- und Wertehorizont mit einer wechselseitigen Erwartungssicherheit gepaart mit einer Offenheit des Zeithorizonts in Form von häufigen und dauerhaften Interaktionen kann die Wahrscheinlichkeit der Kooperation erhöht werden" (ebd., S. 79).

Diese Faktoren können auf die Zusammenarbeit der sechs Unterstützungssysteme auf allen Ebenen, egal ob bundesweit, regional bzw. standortbezogen übertragen werden. Für den jeweiligen Standort bedeutet dies beispielsweise, dass es interne Vernetzungstreffen, eine gemeinsame Fallführung und eine überschaubare Anzahl von Professionist/innen, mit denen kooperiert werden muss und die möglichst wenig fluktuieren, geben soll.

4.3.4 Systematische Koordination von Angeboten

Damit die Qualität der Kooperation zwischen den verschiedenen Unterstützungssystemen gewährleistet ist, bedarf es in Zukunft verstärkter Koordination, wobei eine institutionelle Koordinationsstelle, die als Drehscheibe fungieren kann, wünschenswert wäre (ebd., S. 78f.).

Für Knauf (2008) ergaben sich aufgrund ihrer Untersuchung folgende Lösungsstrategien bei der Umsetzung:

Systematisierung der Angebote:

Entwicklung einer umfassenden Konzeption zum Thema Berufsorientierung bzw. zumindest das Ziel einer verstärkten Koordination vorhandener Aktivitäten.

Mehr Kooperation innerhalb und außerhalb der Schule:
Hier geht es einerseits um die Koordination der Aktivitäten innerhalb des Kollegiums, andererseits auch um den Kontakt zu anderen Schulen. Betriebe, Eltern und ehemalige Schüler/innen sind mögliche Kooperationspartner.

Schüler motivieren:
Mangelnde Motivation der Schüler/innen ist leider ein häufig genanntes Problem in diesem Zusammenhang. Hier gibt es zwei unterschiedliche Strategien: entweder stärkere Kontrolle der Teilnahme an den Angeboten (eventuell Zeugnisvermerk), um eine größere Verbindlichkeit herzustellen, oder der Zwang zur Teilnahme wird aufgehoben, so dass wirklich nur Interessierte die Angebote wahrnehmen.

Individualisierung der Angebote:

Auf die Interessen und Bedürfnisse der einzelnen Schüler/innen eingehen, z.B. durch individuelle Beratung.

Qualität der Angebote steigern:

Bestehende Angebote qualitativ verbessern, Evaluation der Angebote, stärkere Integration des Themas in den Fachunterricht.

Erweiterung der Angebotspalette:

Einführung zusätzlicher Angebote, geschlechtsspezifische Maßnahmen, Einführung eines Praktikums in der Sekundarstufe II, Verlängerung der Praktikumsdauer (Knauf 2008, S. 242f.).

4.4 Eigenverantwortungsfähigkeit

Zu einer eigenständigen Zukunftsplanung braucht es ein großes Maß an Eigenverantwortung. Die Fähigkeit zur Eigenverantwortung muss immer wieder in verschiedenen Zusammenhängen trainiert und insbesondere auch zugelassen werden. Schon im Kleinkindalter müssen Gelegenheiten genutzt werden, in denen Kinder Entscheidungen für sich selbst treffen und deren Konsequenzen erleben dürfen. In einem förderlichen Umfeld, für das die Reflexionsfähigkeit der Kinder ein wichtiges Anliegen ist, kann das gut gelingen. Unsere Interviewpartner/innen haben in nahezu allen Fällen nicht das Glück, in so ein Umfeld geboren worden zu sein. Meist finden sich gleichgültige bzw. selbst nicht zur Reflexion fähige Eltern.

Die Erziehung zu Selbstständigkeit und Eigenverantwortungsfähigkeit hat sehr viel mit Vertrauen in die Person des Heranwachsenden zu tun. Kinder, die immer wieder erleben, wie ihnen nicht zugetraut wird, Entscheidungen zu treffen und mit den entsprechenden Konsequenzen leben zu können, verlieren das Vertrauen zu sich selbst. Daher könnte ein Ansatz zur Förderung der Eigenverantwortungsfähigkeit sein, Konsequenzen der eigenen Handlungen erlebbar zu machen. Erst dieses Erleben gibt Orientierung und ermöglicht Entscheidungen unter Einbeziehung von Überlegungen zu möglichen Folgen.

Diese Erkenntnis macht sich beispielsweise eine Methode mit dem Titel „Der Trainingsraum“ zunutze, die laut Homepage „Das Programm zu Stärkung der Eigenverantwortung“ sein will. Hier wird insbesondere das Problem von massiv störenden Schülerinnen und Schülern in den Fokus genommen, und der Versuch gestartet, Regelverstöße in einem geschützten Raum zu reflektieren (http://www.trainingsraum-methode.de/index.shtml).

Sowohl Elternhaus als auch Schule müssen Verantwortung übernehmen, Heranwachsende auf ihrem Weg zu mehr Eigenständigkeit und Eigenverantwortung zu begleiten und die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen. Die tatsächliche Übernahme von Eigenverantwortung bedarf eines

großen Maßes an Motivation, möglichst intrinsischer Motivation (http://www.lernpsychologie.net/motivation/intrinsische-motivation).

Deci und Ryan (1993) haben ausführlich dargelegt, welcher Zusammenhang zwischen der Fähigkeit, ein Handlungsergebnis kontrollieren zu können und den daraus resultierenden Selbstwirksamkeitserwartungen und der Entstehung von intrinsischer Motivation besteht.

„Insgesamt bestätigen also die vorliegenden Befunde aus ganz unterschiedlichen Forschungslinien unsere Vermutung, daß die Unterstützung von Kompetenz- und Autonomieerfahrungen durch die soziale Umgebung eine wichtige Bedingung darstellt, um intrinsische Motivation herzustellen und aufrechtzuerhalten" (ebd., S. 232).

Es erscheint sinnvoll, auf die Förderung der Fähigkeit zur Übernahme von Eigenverantwortung zu setzen, um junge Erwachsene – dies gilt wohl nicht nur für diese Gruppe – in die Lage zu versetzen, sich in einer stetig wandelnden Gesellschaft zurechtzufinden. Wer bereit und in der Lage ist, für sich und seine Handlungen Verantwortung zu übernehmen, wird auch fähig sein, seinen Bildungsweg eigenständig zu organisieren. Leider passiert es in vielen Elternhäusern (und nicht nur dort), dass gerne und allzu oft externe und nicht individuell beeinflussbare Faktoren als Gründe für persönliches Scheitern verantwortlich gemacht werden. Auch wenn vielfach die Rahmenbedingungen äußerst schwierig und aus gesellschaftlicher Sicht oft ungerecht sind, so besteht immer die Möglichkeit, sich durch Eigeninitiative einen Weg zu suchen, wie unsere Interviewpartner/innen des Typus "Der/die Ehrgeizige" zeigen.

4.5 Best Practice - Jugendarbeit in Österreich

Das Jahr 2016 wurde zum Jahr der Jugendarbeit erklärt. Es wurden in diesem Zusammenhang drei Rahmenziele definiert:

- Beschäftigung & Bildung
- Beteiligung & Engagement
- Lebensqualität & Miteinander

Zum Bereich Beschäftigung und Bildung liest man als ersten Satz: „Grundlage für den Wohlstand in Österreich sind in erster Linie die Talente und Qualifikationen der Beschäftigten in Österreich" (http://www.bmfj.gv.at/ministerium/jugendstrategie/beschaeftigung_bildung.html).

Im Jahr 2013 wurden Beschäftigungs- und Bildungsprojekte aus ganz Österreich ausgezeichnet, die aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert wurden (http://www.esf.at/esf/2013/06/17/esf-innovationsaward-2013-geht-an-spacelab/).

Den dritten Platz belegte das Projekt „Arbeitslust statt Wartefrust“ aus Kärnten (https://sites.google.com/site/arbeitsluststattwartefrust/). In diesem Projekt unter der Leitung der gemeinnützigen Kommunikations-GmbH „4everyoung“ erhalten arbeitslos gewordene ältere Personen eine eineinhalb Jahre dauernde Anstellung bei einem gemeinnützigen Dienstgeber.

Das Gleiche bzw. Ähnliches könnte auch für arbeitslose Jugendliche geschaffen werden. Optimal wäre eine Verbindung zu älteren Personen, die ihre umfangreiche berufliche Erfahrung an einen Jugendlichen vermitteln könnten. Entweder, wie im erwähnten Projekt vorgesehen, im Rahmen einer Anstellung bei einem gemeinnützigen Dienstgeber oder als eigenständiges Projekt.

Damit wären zwei Gruppen von Arbeitslosen sinnvoll miteinander verbunden. Es ist für eine Gesellschaft höchst problematisch, wenn das erworbene berufliche Wissen von älteren Arbeitnehmer/innen nicht genutzt wird. Genauso problematisch ist Arbeitslosigkeit von Jugendlichen mit den bekannten Brennpunkten. Für beide Personengruppen könnte mit einem solchen Projekt erreicht werden, dass sie sich wieder für die Gesellschaft als „wertvoll“ erleben. Damit wäre aber nicht nur der jeweiligen Person gedient, sondern die Gesellschaft könnte brachliegendes Wissen nutzen und an die nächste Generation weitergeben. Jugendliche könnten auf diese Weise verschiedene Berufsfelder aus einer spannenden Innensicht heraus kennenlernen und sich im Rahmen dieses Projektes auch gleich soweit ausbilden lassen, dass ein Einstieg ins Berufsleben optimal vorbereitet wird.

Ernst Nagelschmied, der Leiter der Klagenfurter Drogenberatungsstelle VIVA, wies in seinem Interview mit einem Mitglied der Forschungsgruppe darauf hin, dass insbesondere positive Leistungserfahrungen als großer Ansporn für Jugendliche genutzt werden können. Wenn erlebt wird, wie Leistung Spaß macht und Anerkennung bringt, dann stellt sich die Motivation von selbst ein. Wichtig erscheint Nagelschmied, Jugendliche aus einem Umfeld zu lösen, das destruktives Verhalten honoriert. Beides – die positive Leistungserfahrung und das Herauslösen aus einem problematischen Umfeld – könnte über oben beschriebenes Projekt durchaus erreicht werden.

5. Perspektiven einer gerechten Bildungspartizipation

Abschließend soll im Anschluss an die präsentierten Forschungsergebnisse und Einblicke in das österreichische Bildungssystem untermauert werden, dass Bildungsbenachteiligung und in weiterer Folge Bildungsgerechtigkeit unzweifelhaft eine politische Aufgabe ist und sein muss.

Veränderungen können nur im Rahmen einer ganzheitlichen politischen Agenda konzipiert und umgesetzt werden, die exakt auf jenen Ebenen ansetzt, die als wesentliche Dimensionen dieses Forschungsprojektes beleuchtet wurden:

- Familienstruktur
- Soziales Umfeld
- Bildungsniveau der Eltern
- Migrationshintergrund
- Geschlecht

Die zentralen Fragestellungen im Rahmen des Forschungsprojektes können zusammenfassend wie folgt beantwortet werden:

Was sind die subjektiven Bildungseinstellungen von bildungsbenachteiligten Jugendlichen in Kärnten?

Die Bildungseinstellungen der befragten Jugendlichen dieser Studie sind gekennzeichnet von Gleichgültigkeit und Desinteresse, Frustrationen und Enttäuschungen. Diese in den individuellen Bildungsbiographien wiederkehrenden Erfahrungen führen zu den weitgehend negativen Bildungseinstellungen der Jugendlichen.
Bildung hat dementsprechend keinen großen Stellenwert und kann ihn auch biographisch betrachtet nicht haben.

Wie gestaltet sich der soziale Alltag von bildungsbenachteiligten Jugendlichen in Kärnten aus ihrer eigenen Perspektive?

Die Interviews dieser Studie zeigen, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche mit multiplen Problematiken konfrontiert sind. Aus ihrer eigenen Perspektive nehmen sie dies oft nicht so wahr. So erleben sie ihren Alltag als „normal“, wobei in tiefergehenden Gesprächen offenkundig wird, dass die befragten Jugendlichen schwerwiegende Probleme haben. Diese Schwierigkeiten wie z.B. Mobbing, Gewalt, Drogen, Beziehungsabbrüche zu Eltern, ernstzunehmende psychische Probleme oder Konflikte mit dem Gesetz gehen weit über die üblichen Pubertätsschwierigkeiten hinaus.

Welche Folgen hat dieser Alltag für ihre Bildungssituation bzw. ihre Bildungschancen?

Die oben genannten multiplen Problematiken verhindern neben einer erfolgreichen Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungssituation und Bildungsaspirationen auch das Erkennen von bestehenden Bildungschancen.

Sind insgesamt gender- und/oder migrantische Disparitäten zu beobachten?

Hinsichtlich Gender-Verhältnisse konnten im Rahmen dieser Studie keine Unterschiede festgestellt werden. Ohne eine bewusste Vorauswahl getroffen zu haben, hat es sich ergeben, dass 48% der befragten Jugendlichen Migrationshintergrund hatten. Dies lässt den Rückschluss zu, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund proportional stärker von Bildungsbenachteiligung betroffen sind.

Was sind die strukturellen Ursachen, die Bildungsbenachteiligung bedingen?

Bekanntermaßen bedingt das soziale Umfeld Bildungsbenachteiligung bei Kindern und Jugendlichen. Dies konnte durch die Interviews dieser Studie bestätigt werden. Bildungsbenachteiligte Jugendliche in Kärnten bewegen sich in einem Schul- und Sozialsystem, das grundsätzlich über ausreichende Unterstützungsmöglichkeiten verfügt. Bei detaillierter Betrachtung der hier dargestellten Einzelfälle zeigt sich jedoch deutlich, dass diese bestehenden Strukturen der Bildungsbenachteiligung nicht präventiv entgegenwirken bzw. sie bekämpfen können. Gründe hierfür sind unter anderem mangelnde Kommunikation, Koordination und Vernetzung der einzelnen Unterstützungssysteme, Maßnahmen, Einrichtungen und Organisationen.

Es gibt bereits zahlreiche Handlungsvorschläge, um schulischen Erfolg und soziale Herkunft im Bildungsprozess voneinander zu trennen. In Zusammenhang mit den in dieser Studie untersuchten Zielgruppen sind zur Steigerung der Bildungschancen von Jugendlichen in Kärnten vor allem folgende Veränderungsvorschläge richtungsweisend:

1. Frühkindliche Bildungspläne
2. Veränderung von Schulstrukturen
3. Verstärkte Realisierung der Ganztagsschule
4. Verbesserung der Unterrichts- und Lernprozesse
5. Vernetzung von außerschulischen Kooperationspartner/innen-Eltern-Schule

Neben diesen notwendigen strukturellen Veränderungen und bereits bestehenden schulischen und sozialen Unterstützungssystemen konnte als Fazit und wesentliches Ergebnis der qualitativ-empirischen Studie festgestellt werden, dass die befragten Jugendlichen in ihrem Alltag keine stabilen Beziehungen haben. Es fehlt an Bezugspersonen – oft an einem einzigen Menschen, der an sie glaubt!

Literaturverzeichnis

Atkinson, Paul/Coffey, Amanda/Delamont, Sara/Lofland, John/Lofland, Lyn (Hrsg.): Handbook of Ethnography. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.

Ayaß, Ruth (2005): Transkription. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S. 377-386.

Bacher, Johann et al. (2014): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET". Sozialpolitische Studienreihe, Band 17. Wien: Verlag des ÖGB.

Becker, Rolf (2007): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 157-185.

Becker, Rolf (Hrsg.) (2011): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag.

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag.

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2007a): Bildung als Privileg: Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-41.

Bergmann, Nadja/Schelepa, Susanne (2011): Bestandsaufnahme der österreichischen Produktionsschulen. Wien: L&R Sozialforschung.

BMBF[12] (Hrsg.) (2016): Beratung an und für Schulen. Informationsmaterialien für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen. http://pubshop.BMB.gv.at/detail.aspx?id=608 (20.11.2016).

BMASK[13] (Hrsg.) (2016): Fragen und Antworten zur Ausbildung bis 18. Wien: Sozialministerium.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity and Social Inequality. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Göttingen: Schwartz, S. 183-198.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA Verlag.

Bryant, Antony/Charmaz, Kathy (Hrsg.) (2007): The SAGE Handbook of Grounded Theory. London/New Delhi/Thousand Oaks/Singapore: Sage.

Charmaz, Kathy (2005): Grounded Theory in the 21st Century. Applications for Advancing Social Justice. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna (Hrsg.): The SAGE Handbook of Qualitative Research. London/ThousandOaks/New Delhi: Sage, S. 507-535.

[12] Bundesministerium für Bildung und Forschung

[13] Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz

Charmaz, Kathy/Mitchell, Richard G. (2001): Grounded Theory in Ethnography. In: Atkinson, Paul/Coffey, Amanda/Delamont, Sara/Lofland, John/Lofland, Lyn (Hrsg.): Handbook of Ethnography. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 160-174.

Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2008): Basics of Qualitative Research. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: Sage.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223-238.

Denzin, Norman K. (1997): Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.

Denzin, Norman K. (2003): The Cinematic Society and the Reflexive Interview. In: Gubrium, Jaber F./Holstein, James A. (Hrsg.): Postmodern Interviewing. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, S. 141-155.

Denzin, Norman K. (2008): Das reflexive Interview und eine performative Sozialwissenschaft. In: Winter, Rainer/Niederer, Elisabeth (Hrsg.): Ethnographie, Kino und Interpretation. Der Norman K. Denzin-Reader. Bielfeld: Transcript Verlag, S. 137-168.

Denzin, Norman K. (2009): Qualitative Inquiry Under Fire. Toward a New Paradigm Dialogue. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna (Hrsg.) (2005): The SAGE Handbook of Qualitative Research. London/ThousandOaks/New Delhi: Sage.

Diefenbach, Heike (2011): Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 451-475.

Dittmar, Norbert (2004): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Wiesbaden: VS Verlag.

Dornmayr, Helmut/Löffler Roland (2014): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2012 – 2013. Wien: BMWFW[14].

Downes, Paul (2011): The neglected shadow: European perspectives on emotional support for early school leaving prevention. International Journal of Emotional Education, Volume 3 (2), S. 3-39.

Eurofound (2012): NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Finlay, Ian/Scheridan, Marion/McKay, Jane/Nudzor, Hope (2010): Young people on the margins: in need of more choices and more chances in twenty-first century Scotland. British Educational Research Journal 36 (5), S. 851-867.

Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.

Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.

Fritz, Ursula/Tanzmeister, Ingrid (2015): Die neue Oberstufe. Ziel-, lösungs- und ressourcenorientiert. Individuelle Lernbegleitung. Wien: BMB[15].

[14] Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft

[15] Bundesministerium für Bildung

Geertz, Clifford (1973): The Interpretation of Culture. New York: Basic Books.

Geertz, Clifford (2007): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2008): Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber Verlag.

Grandy, Simone/Bernold-Schrom, Desiree/Hofmann, Felix/Lehner, Lisa/Teutsch, Friedrich/Felder-Puig, Rosemarie (2015): Unterstützungssysteme in, für und um die Schule. Wien: LBI HPR Forschungbericht.

Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2007): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 43-70.

Gubrium, Jaber F./Holstein, James A. (2009): Analyzing Narrative Reality. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: Sage.

Gubrium, Jaber F./Holstein, James A. (Hrsg.) (2003): Postmodern Interviewing. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.

Kampshoff, Marita (2005): Armutsprävention im Bildungsbereich – Ansatzpunkte für Chancengleichheit. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden: VS Verlag, S. 216-234.

Kearney, Margaret H. (2007): From the Sublime to the Meticulous: The Continuing Evolution of Grounded Formal Theory. In: Bryant, Antony/Charmaz, Kathy (Hrsg.): The SAGE Handbook of Grounded Theory. London/New Delhi/Thousand Oaks/Singapore: Sage, S. 127-166.

Knapp, Gerald (2008): Bildungspolitische Aspekte zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit, Armut und Ausgrenzung. In: Knapp, Gerald/Pichler, Heinz (Hrsg.): Armut, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Perspektiven gegen Armut und soziale Ausgrenzung in Österreich. Klagenfurt: Hermagoras Verlag, S. 646-668.

Knapp, Gerald/Pichler, Heinz (Hrsg.) (2008): Armut, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Perspektiven gegen Armut und soziale Ausgrenzung in Österreich. Klagenfurt: Hermagoras Verlag.

Knauf, Helen (2008): Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung – die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In: Oechsle et al. (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS Verlag, S. 229-282.

Koblauer, Christina et al. (2015): Jugendliche weder in Beschäftigung, Ausbildung noch in Training: Ein Bundesländervergleich in Österreich. Forschungsbericht. http://www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e272914/NEET-BerichtVersion3_ger.pdf (17.11.2016).

Kracke, Bärbel/Hany, Ernst/Driesel-Lange, Katja/Schindler, Nicola (2011): Anregungen zur eigenständigen Zukunftsplanung? Angebote der schulischen Studien- und Berufswahlvorbereitung aus der Sicht von Jugendlichen. In: Krekel, Elisabeth M./Tilly, Lex (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn: Bertelsmann Verlag, S. 79-94.

Krekel, Elisabeth M./Tilly, Lex (Hrsg.) (2011): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn: Bertelsmann Verlag.

Kuhlmann, Carola (2008): Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In: Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 301-319.

Kuhnhenne, Michaela et al. (Hrsg.) (2012): (K)eine Bildung für Alle. Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Verlag.

Lampert, Claudia (2005): Grounded Theory. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S. 516-526.

Liamputtong, Pranee (2007): Researching the Vulnerable. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: Sage.

Lueger, Manfred (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung. Wien: WUV.

Mayring, Phillip (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.) (2005): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK.

Moser, Winfried/Lindinger, Korinna (2014): Lost in Translation. Makrostrukturelle Voraussetzungen für ESL- und NEET-Raten in europäischen Staaten.

Nairz-Wirth, Erna/Gitschthaler, Marie/Feldmann, Klaus (2014): Quo vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittuntersuchung zum Phänomen des Early School Leaving. Wien: Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien, Endbericht.

OECD (2010c). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). OECD Publications: Paris.

Oechsle et al. (Hrsg.) (2008): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS Verlag.

Pilz, Matthias (Hrsg.) (2009): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung – Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Pohl, Axel/Walther, Andreas (2006): Lernen von Europa. Europäische Ansätze zur Benachteiligungsförderung. Institut für Berufsbildung. Bonn: Bundesinstitut für politische Bildung.

Schoon, Ingrid (2006): Risk and Resilience. Adaptions in Changing Times. New York: Cambridge Press.

Schlögl, Peter/Gramlinger, Franz (2009): Module ohne Modularisierung – praxeologische und ordnungspolitische Strickmuster einer Berufsbildungsinnovation. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung – Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 59-70.

Solga, Heike/Dombrowski, Rosine (2012): Soziale Ungleichheit im Schulerfolg – Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarf. In: Kuhnhenne, Michaela et al. (Hrsg.): (K)eine Bildung für Alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Berlin/Toronto: Opladen, S. 51-86.

Solga, Heike/Wagner, Sandra (2007): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 187-215.

Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Weber, Max (1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: J.B.C. Mohr.

Winter, Rainer/Niederer, Elisabeth (Hrsg.) (2008): Ethnographie, Kino und Interpretation. Der Norman K. Denzin-Reader. Bielfeld: Transcript Verlag.

Zander, Margherita (2008): Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden: VS Verlag.

Zander, Margherita (Hrsg.) (2005): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden: VS Verlag.

Internetquellen

http://www.bmfj.gv.at/ministerium/jugendstrategie/beschaeftigung_bildung.html (27.05.2016)

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/Endbericht_Moser-Studie_ESL_NEET2014.pdf?5h6y8u (17.11.2016)

http://www.esf.at/esf/2013/06/17/esf-innovationsaward-2013-geht-an-spacelab/ (17.11.2016)

http://www.lehremitmatura.at (24.08.2018)

http://www.lernpsychologie.net/motivation/intrinsische-motivation (27.5.2016)

http://www.trainingsraum-methode.de/index.shtml (27.5.2016)

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheoriederMotivation-German.pdf (27.5.2016)

https://sites.google.com/site/arbeitsluststattwartefrust/ /17.11.2016)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsfelder der Studie 7
Abbildung 2: Geschlechterverteilung im Forschungsprojekt..... 17
Abbildung 3: Höchster Schulabschluss der Eltern der Forschungspartner/innen 19
Abbildung 4: Typenbildung unter den Forschungspartner/innen..... 20

„Ich will eigentlich nicht mehr über die Schule reden. Oder darüber, was ich irgendwann einmal arbeiten werde. Ich hab diese Gespräche schon hundert Mal geführt. Auch, wenn das keiner hören will. Es ist mir voll egal!"

Laura, 18 Jahre

„Ich will auch daran glauben, dass ich ein normales Leben haben werde. Wenn man fest an etwas glaubt, geht es in Erfüllung, oder?"

Vanessa, 17 Jahre

Impressum

Rektorat der Pädagogischen Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule

Für den Inhalt verantwortlich:

Mag. Roland Arrich, Leiter des Instituts für Berufspädagogik
Mag. Dr. Elisabeth Niederer

Layout: MMag. Birgit Albaner, Janine Greßl | **Stand:** November 2018

Pädagogische Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule
Hubertusstraße 1 / Kaufmanngasse 8
A-9020 Klagenfurt, Österreich

Tel. +43 (0)463 508508
E-Mail: office@ph-kaernten.ac.at
www.ph-kaernten.ac.at