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
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

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 Bildungs participation ....................................................................... 51

Literaturverzeichnis .................................................................................................................... 53

Abbildungsverzeichnis .................................................................................................................. 57
Vorwort


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.


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.

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.


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


„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).

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


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.


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).

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


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

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).


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 Vorgehensweise werden umfassende und detaillierte Einblicke in die Welt von bildungsbenachteiligten jungen Menschen gewonnen, was wiederum unabdinglich scheint, betrachtet man sozia-
2.2 Das reflexive Interview als Forschungsmethode


„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:


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


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.


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).


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 verbal 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.


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 Forschungs- partner/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).

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.

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


3.1 Soziodemographische Auswertung der Daten

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


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.
- 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).
- 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.
3.2 Typenbildung


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

---

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. 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)


„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)


(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)


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.

(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.


(Vanessa, 17 Jahre)


(Pascal, 16 Jahre)


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.

„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 hält. Er meint, für mich und meinen Bruder ist das nichts. Wir sollen besser arbeiten gehen und Geld verdienen. Auf ehrliche Art!"

(Selma, 18 Jahre)


(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)


„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)


(Sanela, 16 Jahre)

Die Einstellung, „Familie ist etwas, das du ein Leben lang hast“ (Goran, 16 Jahre), findet sich bei allen Forschungs- partnern dieses Typus. Die innerfamiliäre Bindung ist sehr eng und stabil. Es besteht, 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 Österrei- cher kennen das nicht. (...) Es ist ein gutes Gefühl, ein starkes Gefühl. Es ist so, dass alle zusammenhal- ten. 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.“


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

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

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.


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

I: 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.


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

3 Interviewer/in

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?*

I: *Wie alt warst du da? Das interessiert mich?*

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

I: *Was habt ihr da gemacht?*

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

I: Und warst du in Kampfhandlungen auch verwickelt?

I: Sind davon die ganzen Kratzer?

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)


(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.

(Markus, 18 Jahre)


(Daniel, 17 Jahre)


„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 pen nen.”

(Gandalf, 18 Jahre)


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 abgefangen.


(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.


(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 Lehreanstalt 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)


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


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.
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.

(Alina, 18 Jahre)

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

(Noah, 16 Jahre)


(Christof, 18 Jahre)


(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)


(Marina, 16 Jahre)


(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:


(Beate Gfrerer, Kärntner VHS )


\(^6\) Interview vom 28.11.2014
\(^7\) Interview vom 01.12.2014
Ernst Nagelschmied⁸, Leiter der Drogenberatungsstelle VIVA, nennt im Konkreten drei wesentliche Bereiche, die im Bereich der Bildungsbenachteiligung betrachtet werden müssen:


3. „Positive Leistungserfahrungen im Rahmen eines geregelter 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.”

(Errnst Nagelschmied, VIVA)


„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 Spittaler⁹, autark)

⁸ Interview vom 08.05.2015
⁹ Interview vom 17.03.2015
4. Handlungsvorschläge zur Förderung von bildungsbe- nachteiligten Jugendlichen


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

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)

### 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.


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“. 

38
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.


Zu diesen sehr frühen Maßnahmen muss auch gesagt werden, dass diese zwar Kosten verursachen und Gelder dafür freigemacht werden müssen, wenn man diese Prüfungsmaßnahmen 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 größerer 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.


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 Nachmit- tage 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 Freizeitak- tivität anbieten, die auch von anderen Kindern und Jugendlichen besucht werden kann.


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 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:


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 Normalarbeitserhältnis 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?


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.


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“:

- Berufsortierungslehrer/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 Unterstützungs- systeme in, für und um die Schule (Grandy et al. 2015).


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 Unter- stützungssystemen 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 Unterstützungs- systeme völlig unterschiedlich und voneinander getrennt verlaufen.

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

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

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


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).


„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).


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


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/).


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?**


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?**

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?


Was sind die strukturellen Ursachen, die Bildungsbenachteiligung bedingen?


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 Ganztagschule
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


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


12 Bundesministerium für Bildung und Forschung
13 Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz


**Internetquellen**

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


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


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

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